

# Etude sur Les Ecoles Communautaires de Base

**Pays participants à l'étude :**

**Chercheur National**

**Burkina Faso**

**Amadé Badini**

**Guinée**

**Moustapha Diallo**

**Mali**

**Ario Maïga**

**Mauritanie**

**Hamady Kane**

**Niger**

**Tahirou Dan Baba**

**Sénégal**

**Fatou Diop**

**Tchad**

**Madana Nomaye**

**Sous la responsabilité scientifique du CEPEC International,  
dirigé par Charles Delorme,  
avec la collaboration de Rémi Clignet et de Céline Piquée**

Vertical line of text on the right side of the page, possibly a page number or header.

Horizontal line segment at the top right.

Horizontal line segment in the upper middle right.

Horizontal line segment in the lower middle right.

Horizontal line segment at the bottom right.

## HISTORIQUE ET PRESENTATION GENERALE

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une préoccupation partagée depuis quelques années par la Coopération Française et déjà confiée au CEPEC International dans l'étude précédente sur les Recherches Actions sur l'Ecole de Base<sup>1</sup>. Essayer d'améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique est sans doute utile, mais l'expérience a montré maintes fois que l'impact des études et des expériences pertinentes reste minimal tant que leur problématique, leur exécution et l'évaluation de leurs résultats restent définis par des acteurs étrangers d'où la recherche de nouvelles formes de partenariat. Pour avoir des chances de réussir, une innovation doit être endogène.

Le Colloque de la Cité des Sciences tenu les 27 et 28 Novembre 1995 soulignait donc la nécessité de "*mieux écouter et distinguer les problèmes au plus près des réalités des familles et des situations particulières*". Satisfaire cette exigence suppose un dialogue constant entre l'acteur de terrain, le chercheur et le militant. Encore faut-il définir les modalités concrètes d'un tel dialogue.

La réunion de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) qui s'est tenue à Dakar en automne 1997 visait à apporter des éléments de réponse concrets à une telle question qui avait fait l'objet de négociations préalables. Ainsi, la Coopération Française, par l'intermédiaire de Messieurs BALMES et FAUGERE, décidait d'apporter une contribution au groupe de travail sur l'Education non formelle en mettant en oeuvre une étude sur l'articulation entre le formel et le non formel. Nous verrons plus loin l'évolution de la problématique pour devenir l'approche communautaire quant à l'Education.

### Les Bases institutionnelles de l'étude

La Coopération Française s'est donc proposée de faciliter l'introduction d'éléments empiriques pour une meilleure compréhension de cette articulation, qui semblait d'autant plus urgente que la poursuite des objectifs "*d'un enseignement pour tous*" prévus à Jomtien passait et continue de passer par la coexistence d'écoles aux structures et aux programmes diversifiés. Ceci, pour deux raisons complémentaires. Les Etats ne peuvent plus directement financer un développement scolaire fragilisé par une croissance démographique galopante. De plus, les institutions internationales ont eu tendance à ériger en principe la limitation de ce financement dans la mesure où il est supposé accentuer des comportements de dépendance jugés incompatibles avec un développement soutenu et durable.

Entreprendre des études empiriques susceptibles d'éclairer l'articulation entre systèmes d'enseignement formel et non formel semblait compatible avec deux autres préoccupations dominantes du Ministère. D'une part, il semblait urgent de promouvoir la recherche de spécialistes africains en assurant directement leur rémunération et en garantissant à la fois la qualité des informations recueillies et la diffusion des conclusions susceptibles d'en être tirées. En d'autres termes, il s'agissait de contribuer directement au développement d'une recherche endogène. D'autre part, il semblait tout aussi indispensable de faciliter la constitution d'une banque des données pertinentes. La Coopération intervenant dans des

---

<sup>1</sup> Différentes publications ont été réalisées, en particulier « Pour l'Education de Base en Afrique... quelle école ? ». Colloque à la Cité des Sciences et de l'Industrie, les 27 et 28 novembre 1995, p203.

milieux économiques et sociaux divers, les bases de cette intervention sont d'autant plus rationnelles qu'elles s'appuient sur des comparaisons systématiques préalables. On peut penser que la quantité et la nature de ces interventions devraient être analogues dans des pays partageant un certain nombre de caractéristiques économiques et culturelles.

Satisfaire simultanément ces deux exigences supposait la création d'un réseau regroupant les chercheurs choisis pour chacun des sept pays devant participer aux études en question. Les pays retenus ont été le Burkina Faso, la Guinée, la Mauritanie, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Tchad.

La conception et l'exécution de la coordination des travaux à entreprendre dans chacun de ces pays ont été confiées au CEPEC International. Deux contraintes ont contribué à modeler l'ensemble des opérations envisagées.

1/ En premier lieu, il a été entendu que le travail ne devait pas durer plus d'un an et devait être terminé à la fin de l'année 1998. Dans la mesure où il convenait au préalable d'identifier et éventuellement de sélectionner un chercheur pour chacun des pays, puis de débattre avec chacun d'entre eux le caractère spécifique des hypothèses pertinentes à formuler et à tester localement, la durée effective du travail de terrain s'en est trouvée réduite d'autant. Cette réduction a été aggravée par la nécessité d'entrer chacune de ces hypothèses dans un ensemble théorique et méthodologique cohérent.

2/ Après des contacts téléphoniques et électroniques divers entre le CEPEC International et chacun des chercheurs identifiés, et après avoir demandé à chacun d'entre eux de rédiger un document faisant l'état des lieux de la distinction entre les secteurs formel et non formel dans leurs pays respectifs, un séminaire de coup d'envoi s'est tenu à Ouagadougou en Avril 1998. Son but était de grouper les propositions émanant de chacun des chercheurs et de faire en sorte qu'ils puissent dialoguer les uns avec les autres en se servant d'outils conceptuels identiques. En deuxième lieu, les options disponibles se sont trouvées limitées du fait de la nature limitée des ressources financières mises à la disposition de l'opérateur. En bref, la démarche dont il est rendu compte ici a une nature expérimentale, dans la mesure où il s'est agi d'identifier à la fois les paramètres d'une action collective susceptibles d'être examinés d'une manière plus approfondie par la suite et les conditions préalables à une coordination de recherches définies et entreprises à un niveau local.

### **Méthodologie de la Recherche**

Le personnel impliqué dans l'opération a compris les sept chercheurs identifiés pour chacun des sept pays. Ces sept chercheurs viennent d'horizons professionnels distincts, ce qui a accru d'autant la diversité des points de vue adoptés, mais a également souligné le besoin de standardiser le cadre théorique et les instruments méthodologiques adoptés. Du côté du CEPEC International, trois personnes ont été mobilisées pour mener à bien de l'entreprise projetée. Il s'agit de Charles Delorme, Rémi Clignet et Céline Piquée, sans compter les interventions intermittentes d'Agnès Vignon, comptable, puisqu'aussi bien le cahier des charges stipulait le paiement et la prise en charge directs des chercheurs par l'opérateur, que l'envoi d'une documentation pertinente.

La responsabilité du CEPEC International comprenant la coordination et l'animation du réseau ainsi formé, il a été décidé de réunir les sept chercheurs nationaux à Ouagadougou (Burkina Faso) pendant cinq jours en Avril 1998 pour que chacun puisse présenter son rapport initial sur l'état des lieux, que chacun de ces rapports fasse l'objet d'une discussion

approfondie faisant l'objet d'un procès-verbal, ces éléments contribuant à leur tour à l'élaboration d'une hypothèse synthétique centrale permettant de rendre compte de l'origine et des implications de la distinction entre les secteurs éducatifs formel et non formel. La dernière journée du séminaire a permis l'élaboration des instruments et des indicateurs appropriés, le but de l'étude fixé a priori étant d'identifier les complémentarités et les contrastes des deux systèmes afin de déterminer les passerelles possibles à promouvoir ou à conserver pour faciliter le passage éventuel des enseignants et des enseignés de l'un à l'autre.

De plus, il a été convenu d'identifier éventuellement des thèmes transversaux susceptibles de faire l'objet d'études comparatives entre deux ou plus de deux des pays représentés. En effet, si chacune des études répond à des dilemmes particuliers à chacun des pays, les membres du réseau ont tous été conscients du fait que non seulement différents pays peuvent être confrontés à des dilemmes identiques, mais aussi que les réponses proposées s'expliquent éventuellement en termes de similarités et de différences dans les moyens politiques ou économiques dont les uns et les autres peuvent disposer.

Tant avant qu'après le séminaire de Ouagadougou, la tâche essentielle du CEPEC International a été de centraliser les rapports d'étape et les documents annexes recueillis par chaque chercheur, d'en faire la critique, de proposer des correctifs et de faire parvenir les échanges de correspondance aux autres membres du réseau de façon à ce que chacun soit à même de tirer le maximum de parti des contributions des uns et des autres. Il y a eu une moyenne de quatre échanges d'informations, de clarifications, et d'évaluations critiques entre le CEPEC International et chaque chercheur national au cours de la période comprise entre Avril 1998 et Janvier 1999.

Chaque chercheur a donc été pleinement responsable de sa propre production, étant entendu que son rapport final a fait l'objet de remarques et de suggestions critiques de la part des autres membres du réseau et que l'équipe CEPEC International a proposé d'éditer chaque document de façon à standardiser les textes proposés.

Prisonniers d'un calendrier scolaire sur lequel ils n'avaient pas de prise (les examens de fin d'année, les vacances et la rentrée), ce qui a diminué d'autant la durée effective du travail de terrain, les chercheurs n'ont pas disposé de suffisamment de temps pour esquisser une variété d'études comparatives.

### **Evaluation de l'entreprise**

Trois variables doivent éclairer le contenu de chacun des rapports. Tout d'abord, il est difficile de distinguer ce qui relève de la personnalité de chaque chercheur et de la situation propre à son pays. Pour donner un exemple, l'accent mis sur l'Islam dans le cas de la Mauritanie vient-il des préoccupations propres au chercheur de ce pays ? Ou de l'influence qu'exerce la prédominance de cette religion sur le développement scolaire du pays ? La procédure employée ici empêche de choisir un des termes de l'alternative.

De plus, s'il est certain que la diversité des formations et des expériences professionnelles propres à chaque chercheur constitue un atout qui accroît la variété de leurs intuitions, il est tout aussi certain que cette diversité risque d'autant plus de limiter la standardisation des données recueillies que les contacts directs entre chercheurs nationaux et l'équipe du CEPEC International ont été limités quant à leur durée et à leur fréquence. Les données et leur interprétation ont donc une valeur indicative plutôt que démonstrative.

Enfin, on ne saurait suffisamment insister sur les conséquences de la durée limitée de l'étude sur les résultats enregistrés. Tout d'abord, les échantillons employés sont réduits à leur plus simple expression, ce qui réduit d'autant les chances d'observer des différences significatives entre les profils des écoles publiques classiques et des établissements observés. Les chances d'observer des différences significatives sont d'autant plus limitées que les échantillons employés ont été souvent définis en termes d'accessibilité plutôt qu'en termes de rigueur scientifique. Enfin, la durée des observations peut être trop limitée pour que les changements introduits aient une chance de se manifester. Pour ne donner qu'un exemple, mais significatif, on ne peut s'attendre à ce qu'un établissement nouvellement ouvert, transforme immédiatement les mentalités des élèves et de leurs parents. Comme on le verra, la plupart des chercheurs nationaux observent qu'il n'y a pas de différences significatives dans les indicateurs de qualité (absentéisme, redoublement, promotion) entre les types d'école étudiés.

On ne saurait donc suffisamment souligner que les textes présentés dans les pages suivantes et les conclusions proposées ne correspondent pas aux produits d'une recherche classique, basée sur une analyse statistique facilitée par l'emploi d'échantillons systématiques et/ou représentatifs de l'ensemble de la population. Ils constituent plutôt des premières approximations de l'hypothèse élaborée à l'issue du séminaire de Ouagadougou. Non seulement ils permettent d'en évaluer la relativité et d'affiner les conditions dans lesquelles ces termes risquent d'être vérifiés, mais en outre et avant tout, ils permettent d'élaborer des pistes de recherche à explorer plus systématiquement.

### **La présentation matérielle du rapport**

Dans les pages qui suivent, les rapports des chercheurs nationaux sont donc présentés en fonction de l'ordre alphabétique de leurs pays. Ils sont précédés d'une brève présentation critique par le CEPEC International pour en faciliter la lecture et mettre en valeur leurs points forts comme leurs faiblesses. Ils débouchent sur une synthèse des informations recueillies, c'est-à-dire sur les points sur lesquels elles se recoupent et divergent les unes des autres.

Ces rapports sont suivis de deux textes comparatifs concernant l'organisation des structures dans lesquelles s'inscrivent la participation des communautés aux écoles locales. Ces textes sont importants dans la mesure où ils symbolisent un début de communication horizontale entre chercheurs africains, leurs auteurs s'appuyant sur des données recueillies par leurs collègues d'autres pays. Les deux chapitres soulignent la nécessité d'en savoir beaucoup plus sur les comités de gestion, leurs structures, leurs fonctions et les variations qui les caractérisent au sein d'un même pays comme entre les pays eux-mêmes.

La partie suivante du rapport porte sur l'ensemble des leçons théoriques et méthodologiques qui ressortent de l'expérience. Elle débouche sur ce qu'il convient de faire pour la suite.

Charles DELORME et Rémi CLIGNET

# 1 BURKINA FASO

## 1.1. Etude réalisée au Burkina Faso<sup>2</sup>

Amadé BADINI  
Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure de Koudougou

### 1.1.1. Hypothèse centrale et méthodologie

#### 1) Hypothèse

Plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé et plus la qualité de l'éducation est améliorée.

L'élaboration de cette hypothèse, que nous ne cherchons pas à vérifier à tout prix, a pour rôle de nous indiquer la démarche à suivre, les indicateurs pertinents à mesurer, les niveaux d'analyse à examiner pour offrir au lecteur un point de vue novateur sur ce phénomène éducatif qui prend de plus en plus d'ampleur.

Sites retenus :

- 1 CEBNF dans la province de Kadiogo
- 1 CPAF dans la province de l'Ouhritenga
- 1 ES dans la province du Sanguié

#### 2) Justification du choix des sites

Il a été retenu trois expériences compte tenu de l'importance de chacune ; il s'agit d'un centre d'Education de Base non formelle (CEBNF), d'un Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation (CPAF), d'une Ecole Satellite (ES)

<sup>2</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

## Justification

Bien que les contraintes imposent des distances non éloignées, il serait assez limitatif de ne s'en tenir qu'à cela et de passer à côté de la diversité :

Les CEBNF sont encore une jeune expérience où l'on fait beaucoup appel à la participation de la communauté ; certains sites sont en train de la réussir grâce à leur dynamisme dont le CEBNF de Sakoula, situé dans la province du Kadiogo, à la périphérie de la ville de Ouagadougou en zone rurale.

Le CEBNF est une des innovations mise en œuvre par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso pour résoudre l'épineux problème du taux de scolarisation relativement bas. Cette structure prend en compte les jeunes des deux (2) sexes, âgés de dix (10) à quinze (15) ans tranche d'âge non couverte par l'école primaire formelle, mais qui s'avère être aussi imposante que celle de sept (7) à neuf (9) ans (ils sont trop âgés pour l'école classique et trop jeunes pour les CPAF). Il s'agit de donner à ces jeunes une éducation de base complétée par une formation pré-professionnelle en vue de leur insertion socioprofessionnelle dans le milieu.

Les CEBNF sont implantés en zone rurale dans les provinces où le taux d'alphabétisation est très faible (moins de 20 %) et où les communautés ont accepté de s'y investir ; cette participation communautaire à la base, quoique requise en principe pour l'implantation d'un CEBNF reste encore embryonnaire. Elle intervient dans certains aspects tels que :

- les infrastructures (choix du site, apport en matériaux et en investissement humain, main d'œuvre ...) ;
- le rendement des animateurs et des apprenants,
- l'achat des fournitures,
- la gestion quotidienne du centre (assiduité des apprenants, relations entre familles et animateurs ...).

Les populations locales qui demandent un CEBNF acceptent de participer à la construction et à l'entretien des bâtiments. En effet, ce sont les populations, organisées par leur comité villageois de gestion du centre qui ramassent les agrégats et fournissent la main d'œuvre nécessaire à la construction des bâtiments.

La loi d'orientation de l'Education au Burkina à son article 18 reconnaît les CEBNF comme structure d'éducation et de formation dans un cadre non scolaire.

Les écoles satellites participent au relèvement du taux de scolarisation par le rapprochement de l'école des élèves ; elles sont ouvertes aux enfants des deux (2) sexes âgés de sept (7) à neuf (9) ans. Ils y suivent les trois (03) premières années de l'école primaire avant de rejoindre une école mère non loin. Elles sont le premier maillon de l'école primaire.

A l'école satellite comme dans le CEBNF, l'enseignement se fait en langue nationale les premières années.

Comme les CEBNF, les écoles satellites sont financées en partie par l'Etat à travers la coopération bilatérale, les ONG et les communautés de base ; l'aspect communautaire y est très important.

Le centre permanent d'alphabétisation et de formation (CPAF) est une structure de l'Education de base non formelle reconnue aussi par la loi d'orientation de l'Education. Le Burkina Faso dont le taux d'analphabétisme est encore très élevé (environ 80 %) ne peut espérer résoudre ses problèmes d'éducation si des actions ne sont pas entreprises en faveur de ces populations.

Ainsi, la stratégie des CPAF, basée sur une alphabétisation de type fonctionnel et une organisation conséquente et responsabilisante des acteurs et des bénéficiaires, ambitionne de relever significativement le taux d'alphabétisation en le portant à 40 % en l'an 2007 au lieu de 22 % actuellement.

Le CPAF implanté dans le village est doté d'un comité villageois de gestion qui gère les activités du centre. Comme le nom l'indique, le CPAF reçoit les jeunes et adultes analphabètes âgés de 15 à 50 ans, pour l'apprentissage des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit) avant de recevoir une formation plus poussée. Ce sont dans ces centres que sont organisées les activités de production et de gestion.

Le financement est fait en partie par les communautés (construction, entretien, fournitures) les ONG (la dotation du matériel didactique et parfois le salaire des animateurs), et l'Etat qui fournit le personnel d'encadrement.

Les communautés de base n'expriment leurs besoins d'écoles satellites, de CEBNF et de CPAF que lorsqu'elles se sentent prêtes pour s'y impliquer.

Les trois (3) structures choisies ont en commun la volonté de réduire progressivement les charges financières et l'intervention de l'Etat, en accroissant progressivement la participation des populations bénéficiaires et de leurs communautés de base, leçon tirée des difficultés de l'enseignement primaire dont la généralisation est quasi impossible à cause de son coût trop élevé 25 % du budget de l'Etat pour scolariser moins de 30 % de la population en âge d'aller à l'école. »

Les CPAF existent depuis la mise en œuvre de la nouvelle stratégie (1990) d'Alphabétisation. Cette stratégie met l'accent sur la gestion entière du centre par chaque communauté. Ainsi, le Centre peut être construit par les populations avec un comité de gestion qui organise ou coordonne les activités qui y sont menées.

Comme les CEBNF, les ES constituent une innovation mise en œuvre par le Ministère de l'Enseignement et de l'Alphabétisation (MEBA) ; les ES sont implantées dans les zones à faible taux de scolarisation et à difficultés d'accès, à la demande des communautés qui acceptent de s'investir ; comme expérience, elles couvrent très peu de provinces.

La diversité des expériences est prise en compte par le choix de sites et assure une certaine représentativité de notre population d'écoles communautaires.

### **1.1.2. Synthèse des résultats**

Avant le travail d'analyse plus approfondie, l'équipe du Burkina Faso présente les grandes lignes des résultats auxquels elle est parvenue. Ce travail prendra notamment en compte les points suivants :

- le comité de gestion
- les données documentaires

#### **1) Le Comité de gestion**

L'existence d'un comité de gestion dans chacun des trois sites retenus, est devenue une réalité vivante, depuis leur difficile gestation de 1995. Le comité de gestion est une équipe composée d'hommes et de femmes, tous membres issus de la communauté locale ; ils sont souvent désignés par le comité villageois dont il est le représentant technique qui les investit de sa confiance. Les décisions du comité de gestion sont prises par consensus ; il intervient dans le choix des sites et la délimitation du domaine de la structure considérée (ES). C'est le comité qui, connaissant les titulaires du brevet d'études du premier cycle (BEPC) qui vivent au village, propose leur nom sur la liste des candidats au concours de recrutement des enseignants. Il participe aussi au recrutement des élèves et veille à la parité fille / garçon, chaque fois que possible. C'est également lui qui organise le reste de la communauté lors de la construction des bâtiments (logements des maîtres) en fournissant la main-d'œuvre nécessaire et les agrégats ; il lui arrive d'acheter des fournitures pour les maîtres et les élèves et d'entretenir les locaux. La construction des latrines relève de l'investissement humain local. Le comité reconnaît ne pas avoir participé ni à l'élaboration des curricula, ni à la définition du calendrier scolaire ; cependant il souhaite que l'apprenant puisse être initié à l'apprentissage d'un métier et que la parité fille / garçon qui est un élément important soit observée.

Il maintient de bons rapports avec les enseignants qu'il connaît bien ; ici son intervention se résume à la vérification de l'assiduité des enseignants dont il reconnaît qu'ils ont un salaire bas. Le comité de gestion se réunit périodiquement (1 à 2 fois par mois) et chaque fois que de besoin.

#### **2) Les données documentaires**

- Evolution des effectifs

De création récente (1995), les Ecoles Satellites (ES) comme les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) ont des effectifs moyens, environ 35 élèves par classe ; bien que la parité fille / garçon ne soit pas toujours respectée pour des raisons diverses (non disponibilité de filles en nombre suffisant, pesanteur sociale). Il existe désormais une tendance favorable nette qui renforce même la structure ; quand on parle des ES/CEBNF, les populations ont à l'esprit qu'il faut y envoyer aussi les filles. Le recrutement se fait tous les ans à raison de 40

élèves par classe pour les ES et 30 apprenants par classe pour les CEBNF. Dans le Sanguié, le nombre des ES à l'ouverture était de 10 ; il est passé à 13 ES en 1997. Ainsi, avec ses 13 ES, cette province a connu les effectifs suivants :

1995-1996	321
1996-1997	768
1997-1998	1096

#### - Le personnel enseignant

Les enseignants, tous titulaires du brevet d'études du premier cycle sont recrutés sur une liste de candidats proposés par le comité villageois. Avant d'entrer en fonction, ils reçoivent une formation pédagogique d'environ un mois comprenant deux volets (1 volet pédagogique et un autre transcription en langue nationale). Cette formation, ils la jugent très courte, incomplète et inadaptée au type d'enseignements qu'ils doivent dispenser ; ce qui est évident.

Ils sont souvent à leur poste et enseignent les programmes officiels mis à leur disposition quand ils existent.

Tous les enseignants rencontrés se plaignent du manque de matériel didactique et de leur incapacité à enseigner certaines matières, faute de documents (consignes, grammaire, disciplines d'éveil).

Les animateurs du centre permanent d'alphabétisation et de formation (CPAF) de l'Oubritenga, se plaignent aussi du manque d'encadrement assuré par le superviseur qui ne passe plus les voir, ou qui se contente de brèves visites au cours desquelles aucun problème pédagogique n'est évoqué.

#### - Rendement interne, mode et fréquence des évaluations.

A l'exception du CPAF où le taux moyen de promotion interne est faible (45 %) les ES et les CEBNF ont fait de bien meilleurs résultats (plus de 75 %), notamment les ES. De plus, les textes n'autorisent pas l'exclusion d'élèves ou d'apprenants pour insuffisance de travail à l'école.

Dans les CPAF, les abandons sont très fréquents et peuvent atteindre le tiers des effectifs à l'inscription ; le phénomène n'est pas totalement ignoré dans les deux autres structures, cependant il reste maîtrisable.

L'évaluation est de type formative, les enseignants la pratiquent régulièrement sous un rythme précis ; ainsi certains parlent de deux évaluations par jour, tandis que d'autres se contentent d'une évaluation par jour.

Dans le CPAF, les auditeurs se préparent à leur examen de sortie, après 50 jours de cours intense ; la réussite à cet examen assure la promotion pour continuer au niveau II, c'est-à-dire la formation complémentaire de base (FCB). Le titulaire de ce deuxième niveau est un lettré complet et peut assurer beaucoup de fonctions au sein de la communauté. Par exemple, les fonctions de secrétaire ou de comptable d'un groupement ou d'une association.

Les sortants des ES de troisième année rejoignent une école mère classique où ils poursuivent le reste de leur scolarité.

Si les enseignants de l'Ecole Satellite de Kaali dans le Sangnié sont assez bien suivis par leur supérieur, il en est tout autre du CPAF comme du CEBNF : les visites sont véritablement très espacées.

En dehors de quelques problèmes matériels (insuffisance de tables, bancs, manuels) les ratios élèves/maîtres et élèves/classe sont de l'ordre de :

- 30 élèves par maître pour les CEBNF
- 40 élèves par maître pour les ES
- 30 ou 40 élèves par classe

#### - Motivation

Les enseignants l'ont déclaré lors des entretiens, le salaire ne motive pas. Non seulement il est insuffisant (30 000 francs par mois pour les enseignants ES, CEBNF 50 000 francs, campagne pour les animateurs des CPAF), mais il est également irrégulier. En effet, le désintéressement leur parvient avec des mois de retard. Quant au CPAF, voilà trois années que les animateurs n'ont pas été désintéressés mais qu'ils ne peuvent bénéficier d'aucune aide de la part de la communauté. Beaucoup pensent à tenter l'aventure ailleurs si rien n'est fait dans ce domaine.

#### - Curricula et méthodes d'enseignement

Les enseignants disent utiliser des méthodes actives dans leurs enseignements, sans avoir pu déterminer comment ils procèdent ; mais ils affirment n'avoir participé ni à l'élaboration des curricula, ni à la détermination du calendrier scolaire car les programmes qu'ils enseignent relèvent de l'autorité compétence. Cependant, ils souhaitent tout comme les membres du comité de gestion, que les enfants apprennent un métier pour pouvoir être utiles à leur milieu.

### 3) Quelques enseignements à tirer

\* Le non formel que constituent les ES / CEBNF et les CPAF, contribue à l'amélioration de l'offre éducative en rapprochant les structures d'accueil des communautés, ce qui facilite l'accès des filles et des femmes à l'école et au Centre d'Alphabétisation et de Formation. Désormais, la structure ES / CEBNF est synonyme de parité fille / garçon dans le recrutement ; certaines communautés sont prêtes à consentir toute sorte de sacrifices pour que ces structures survivent. Par exemple, construire la troisième classe manquante pour éviter que les enfants ne se déplacent pas (les ES doivent rejoindre l'école mère à la fin de leur troisième année) ou pour permettre un déroulement normal de leur apprentissage.

\* La situation des enseignants mérite une attention particulière ; les communautés sont conscientes de l'insuffisance du désintéressement que les enseignants perçoivent, mais beaucoup sont pourtant démunies pour leur venir en aide. De nombreux enseignants, las d'attendre une quelconque amélioration de leurs conditions, risquent d'abandonner, ce qui compromettrait gravement une expérimentation qui n'a pas fini de livrer tous ses secrets.

\* La qualité de la participation communautaire. La participation des communautés à l'entreprise éducative, dans le système burkinabé, reste encore très matérielle et financière ; elles contribuent énormément à la construction des infrastructures par l'investissement humain et les cotisations financières. Les communautés, malgré leurs bonnes intentions à travers leur engagement, sont-elles encore en mesure d'intervenir dans la formation des élèves et ceci à tous les niveaux ? Mais la question pourrait être posée autrement. Que faut-il faire pour que les communautés participent pleinement à l'éducation et à la formation de leurs enfants ?

#### **4) Synthèse des données sur le centre d'éducation de base non formelle (CEBNF) de Sakoula**

##### **- Données générales**

##### **Création du centre**

Le CEBNF de Sakoula a été créé en 1995 par l'Etat dès la première phase expérimentale du projet Ecoles Satellites (ES) et Centres d'Education de Base non formelle (CEBNF). Il est en dur. La communauté a pris une part active à sa construction.

Le centre est situé presque dans l'enceinte de l'école primaire du village, prévue pour être l'école-mère.

##### **Site du centre**

Le centre est situé sur un terrain de gestion qui l'a rétrocédé définitivement.

##### **Le comité de gestion**

Créé en 1995 peu avant l'ouverture du centre, il a un mandat bien déterminé par un cahier des charges précis ; il est formé de sept (7) membres dont deux (2) femmes. Quatre (4) membres sont illettrés et trois (3) sont alphabétisés. Six (6) sont agriculteurs / éleveurs tandis qu'un (1) est menuisier.

##### **Environnement scolaire**

Le centre comporte trois (3) salles de classes, un magasin. Les latrines en construction ; la propreté des salles est assurée par les élèves.

##### **Activités socio-économiques**

Les activités socio-économiques dominantes sont l'agriculture, l'élevage, la pêche et le petit commerce exercé particulièrement par les femmes.

## **Les ratios**

- Elèves / enseignants 1/30
- Elèves / classe 1/30
- Elèves / manuels 1/2
- Elèves / tables bancs 1/3

- Accès à la scolarisation

## **Equipement et fournitures**

Le centre a été équipé par l'UNICEF en fournitures, équipements et quelques guides du maître au démarrage du projet. Actuellement, le comité aide à l'achat de certaines fournitures (craies, bics, cahiers d'élèves, balais ...).

## **Recrutement des élèves**

Les élèves sont recrutés par le comité de gestion chargé de sensibiliser les parents à cet effet avec la participation du MEBA. L'effort est mis sur la parité fille / garçon lors du recrutement, ce qui donne un rapport d'un garçon pour deux (2) filles de l'effectif total. Initialement, il était prévu une égalité, voire une plus grande présence des filles.

## **Définition du calendrier scolaire**

La communauté villageoise n'a pas participé à l'élaboration du calendrier scolaire, mais elle l'apprécie positivement car les après-midis sont libres et les parents peuvent prendre part aux autres activités de la vie familiale. L'année scolaire se situe dans la période "morte" après les travaux champêtres (de novembre à mai).

## **Participation à l'élaboration des programmes**

Les programmes qui sont appliqués dans le centre ont été élaborés par les autorités compétentes du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'alphabétisation. Les parents affirment ne pas y connaître quelque chose. Mais ils sont dispensés en langue nationale mooré ; ce qui leur permet néanmoins de suivre le travail de leurs enfants.

- La qualité de l'éducation

## **Les abandons**

A l'ouverture du centre en 1995, de nombreux parents avaient inscrit leurs enfants ; très enchantés par le type de formation qu'on devait y pratiquer. Actuellement, des élèves, surtout ceux de la première promotion (ils étaient trente au départ, maintenant ils ne sont plus que dix huit) ont abandonné à cause de l'incexistence de la formation technique dont on avait parlé. Les filles abandonnent plus que les garçons (mariages précoces).

## **La formation des animateurs**

Le centre de Salouka compte deux animateurs ; ils sont titulaires de Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) âgés de 25 à 26 ans ; ils ont été recrutés sur une liste proposée par le comité de gestion et à l'issue d'un concours. Ils sont ressortis du village et parlent la même langue (mooré) que les apprenants. Ils ont reçu une formation initiale comportant la transcription en langue nationale et la pédagogie. Ils sont pris en charge par l'Etat (30 000 F CFA par mois).

## **Motivation des animateurs**

Les animateurs du centre sont des contractuels rémunérés à 30 000 F CFA par mois. Ils se plaignent de cette rémunération qui reste faible, mais ils espèrent que la situation s'améliorera. L'irrégularité et le retard dans le payement constituent une source de découragement supplémentaire.

## **Manuels scolaires**

L'UNICEF met à la disposition du centre les manuels scolaires mais leur nombre est insuffisant et n'est pas varié. Les animateurs rencontrent d'énormes difficultés pour enseigner certains contenus, à cause de l'absence de programmes pour les années supérieures, et de l'insuffisance de la formation initiale. L'encadrement et la formation continue sont insuffisants.

## **Méthode pédagogique**

Les animateurs utilisent plus souvent la méthode passive, ce qui joue sur la participation des élèves ; leur intervention n'est pas spontanée ; la circulation de la parole est trop lente.

## **Méthode d'évaluation**

Les questions souvent posées aux apprenants manquent de clarté. Les fausses réponses ne sont pas rectifiées par l'animateur qui se contente souvent de passer à un autre élève.

L'évaluation formative porte seulement sur les connaissances cognitives ; les savoirs être et les savoirs faire ne sont pas pris en compte. Les élèves ne sont qu'à leur deuxième année sur un cycle de quatre (4) ans.

## **L'encadrement pédagogique**

Les animateurs sont suivis par une enseignante commise à la tâche par le chef de circonscription dont elle relève. Elle y passe une fois par trimestre et s'intéresse aux aspects pédagogiques (préparation de la classe, le registre d'appel, le cahier d'absence, de visite, comportement de l'enseignant etc.)

## - Conclusion partielle

Des données livrées, on peut retenir les points suivants :

- Le CEBNF de Sakoula relève d'une nouvelle expérimentation pédagogique ;
- L'implication du comité de gestion est encore superficielle et se limite à la gestion des infrastructures (contribution à la construction) et au recrutement des apprenants ;
- L'élaboration des curricula relève de l'autorité compétente qui n'associe pas la communauté ;
- La formation des animateurs est insuffisante et n'est pas adaptée au type d'enseignement (le non formel) ;
- Les enseignants reçoivent un salaire dérisoire qui ne motive pas (bas et irrégulier) souvent ;
- Les manuels sont insuffisants et inadaptés. Les programmes en langues nationales accusent des retards d'un à deux ans et les documents d'accompagnement manquent. Tout cela est dû essentiellement aux lenteurs des services du MEBA chargés de leur élaboration et diffusion (IPB); DGINA) ;
- La formation professionnelle qui est l'élément véritablement novateur tarde à se mettre en place. D'où le désenchantement des parents et la lassitude des apprenants qui ne bénéficient que de la seule alphabétisation ; c'est la source principale des abandons, faute de motivation et de perspective.

## **5) Synthèse des données sur l'école publique du secteur 13 de la ville de Ouagadougou**

- Données générales

### **Création de l'école**

L'école publique du secteur 13 de la ville de Ouagadougou a été construite en 1975 par un privé et rachetée par la commune en 1978. Les bâtiments ne répondent pas aux normes exigées ; il est question de reconstruire de nouvelles salles sur le budget de la commune.

### **Site de l'école**

Elle est située en plein centre du quartier, tout près de deux établissements secondaires ; le terrain n'est pas assez vaste pour contenir des structures sportives.

## **L'association des parents d'élèves (APE)**

L'association existe depuis la création de l'école. Le bureau est composé de huit (8) membres dont deux (2) femmes. Seuls deux (2) membres sont illettrés ; ils occupent des emplois variés (enseignement, agent des impôts, jardinage etc.). Ils sont élus en assemblée générale ; ils se réunissent une fois par mois et les décisions sont prises par consensus.

## **L'environnement scolaire**

L'école comporte deux (2) bâtiments avec neuf (9) classes, un (1) magasin, une (1) loge de gardien, un (1) logement pour le directeur et des latrines. L'entretien des salles et latrines est assuré par les élèves.

## **Les activités socio-économiques**

Située en pleine ville, ce sont les activités du tertiaire et de l'informel (petit commerce, artisanat, petits métiers) qui prédominent.

## **Les ratios**

- Elèves / enseignant 70/1
- Elèves / classe 80/1
- Elèves / manuels 1/2
- Elèves/ tables-banc 4/1

- Accès à la scolarisation

## **Equipement et formation**

L'équipement est assuré à 75 % par l'Etat et à 25 % par la commune ; le matériel didactique collectif est assuré à 100 % par l'Etat, tandis que les parents assurent à 100 % les fournitures scolaires.

## **Recrutement des élèves**

Le recrutement des élèves se fait par circonscription pédagogique ; le directeur de l'école aidé de ses collègues et le président de l'association des parents d'élèves procèdent au recrutement selon les places disponibles. Les critères sont établis sur le plan national. L'école est mixte et la parité filles / garçons n'est pas imposée ; cependant, on constate que le nombre de filles est un peu plus élevé que celui des garçons.

## **Définition du calendrier scolaire**

Le calendrier scolaire est défini par les autorités compétentes du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation ; les enfants sont présents à l'école du lundi au mercredi et du vendredi au samedi. En dehors du jeudi et dimanche, ils sont libres, aucun autre temps n'est dégagé pour autre chose. Les enfants consacrent la majeure partie de leur temps à l'école et à ses activités.

## **Participation l'élaboration des programmes**

Les programmes comme le calendrier scolaire ne relèvent nullement de la compétence des parents d'élèves. Même les enseignants n'y participent pas.

- La qualité de l'éducation

## **Les abandons**

Les abandons se constatent entre le CE et le CM pour diverses raisons (insuffisance de travail, manque de moyens, etc.). Aucun enfant ne peut être renvoyé avant le CE.

## **La formation des enseignants**

Tous les enseignants de cette école sont titulaires d'une capacité à enseigner ; la durée moyenne dans le métier est de treize (13) ans, c'est le directeur qui assure l'encadrement auprès de ses collègues six (6) les enseignants bénéficient des activités de recyclage organisées par la circonscription dont ils relèvent.

## **Motivations des animateurs**

Les enseignants sont des fonctionnaires à la charge de l'Etat. Leur rémunération est fonction de leur grade et de leur catégorie. Bien que le salaire soit régulier, il reste tout de même moyen au regard des nombreuses responsabilités et de l'inflation galopante d'une grande ville comme Ouagadougou.

## **Manuels scolaires**

L'école bénéficie comme toutes les autres écoles d'une distribution gratuite de certains manuels ; un (1) manuel pour deux (2) élèves, ce qui ne favorise pas un apprentissage régulier, donc soutenu à la maison.

## **Méthode pédagogique**

Les classes sont assez vivantes ; les maîtres sont soucieux de la participation des élèves. Peut-on mettre cela au compte de leurs expériences ?

## **Méthode d'évaluation**

Chaque enseignant organise son évaluation (composition trimestrielle, prépare ses sujets et les administre). Les enseignants du CM2 préparent leurs élèves au Certificat d'Etudes Primaires, organisé sur le plan national. Les résultats à cet examen durant les cinq (5) dernières années sont très moyens (40 %).

L'évaluation quotidienne porte sur les savoirs, les maîtres se contentant d'observer les comportements.

## **L'encadrement pédagogique**

Cette école n'a pas d'Instituteur Principal (IP) assurant l'encadrement pédagogique rapproché. Celui-ci est assuré par le directeur qui a les mêmes capacités pédagogiques que ses adjoints. Le suivi présumons le ne peut être très approfondi.

### **- Conclusion partielle**

Les points sont à retenir :

- L'école dans sa gestion, est fortement centralisée ; les missions y sont imposées comme le précisent certains maîtres ;
- L'implication des parents d'élèves n'est pas organisée ;
- Certains enseignants vivent sur leurs acquis, les séances de recyclage étant irrégulières. Les motivations des maîtres semblent baisser d'une année à l'autre, tandis que leur statut social se dégrade régulièrement, surtout dans les centres urbains comme Ouagadougou.

## *1.2. Commentaire Burkina Faso*

Après une présentation globale de l'enseignement non formel au Burkina Faso, l'auteur nous offre une vue plus détaillée d'un Centre d'Education de Base Non Formelle et d'une école publique primaire située à proximité. La présentation similaire de ces deux structures nous autorise alors une comparaison systématique à différents niveaux d'analyse.

On peut néanmoins regretter que ce procédé n'ait pas été suivi pour décrire plus précisément l'Ecole Satellite et le Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation retenus.

De même, une comparaison plus systématique du fonctionnement des comités de gestion et de l'implication des communautés au sein des ces structures auraient été la bienvenue.

## 2 GUINEE

### *2.1. Etude réalisée en République de Guinée<sup>3</sup>*

DIALLO Moustapha  
Formateur-chercheur  
Institut des Sciences de l'Education de Guinée, ISSEG

Dans la conduite de cette étude, et en plus de la coordination du CEPEC, nous avons bénéficié de l'appui de la Direction de l'ISSEG de Manéah. Le Directeur de l'ADEA a mis à notre disposition sa documentation personnelle sur les écoles de base et nous restons tributaire du Service des Statistiques et de la Planification Scolaires pour certaines données statistiques de l'enseignement primaire.

M. Yengué Bah, Directeur Pédagogique Sous-Préfectoral de Dubréka nous a permis de consulter ses rapports périodiques.

Quant aux études portant sur les centres communautaires, nous avons bénéficié de l'appui de Madame Odile Akpaka de l'Unicef et de M. Satina Diallo de l'Inrap, tous deux suffisamment impliqués dans les activités de conception et d'évaluation des Nafa. L'élaboration et la codification du questionnaire a connu la participation de M. Mamadou Issa Dilé Diallo, du Projet Panafricain d'Education Syndicale (PANAF). Un appui logistique pour les déplacements aux fins d'enquête nous est venu de M. Amadou Camara du Département des PEN/CPMF de l'ISSEG. Il a du reste bien voulu lire le manuscrit : ses critiques et suggestions nous ont été très utiles.

Que les uns et les autres trouvent ici l'expression de notre gratitude.

---

<sup>3</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

## 2.1.1. Introduction

Malgré ses immenses potentialités agricoles, son réseau hydrographique et ses ressources minières inestimables, la Guinée appartient encore au groupe des pays les moins avancés. Avec " plus de 40% de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté et 13% en situation d'extrême pauvreté ", la Guinée est sous ajustement structurel depuis 1985 et est classée parmi les pays accusant un indice de développement humain des moins élevés<sup>4</sup>.

La scolarisation de base conditionnant, en même temps que les apprentissages ultérieurs, tout développement économique, social et humain, l'éducation est restée au centre des préoccupations nationales, ainsi que l'attestent les nombreuses réformes.

En 1958 déjà, la deuxième Conférence Nationale du PDG<sup>5</sup> avait pris la décision d' " adapter les structures de l'éducation aux nouvelles réalités nationales " afin d'instaurer un enseignement démocratique et populaire.

Commencée à partir de l'année scolaire 1959-1960, cette réforme ambitionnait de " scolariser tous les enfants du pays à partir de l'année scolaire 1964-1965 ". Cette volonté politique sera concrétisée à travers l'option pour un " enseignement de masse " et le principe de " la liaison de l'école à la vie ". Cependant, l'insuffisance des capacités d'accueil va se traduire en zones rurales notamment, par des écoles à cycle incomplet avec recrutement épisodique (tous les 3, 4, 5 et parfois 6 ans), écartant ainsi de l'école des générations entières. S'y développe, un enseignement déqualifié, disqualifié, lequel va alors dangereusement entamer le contrat de confiance entre l'Ecole et les familles.

En 1984, le taux de scolarisation était inférieur à 20%.

Avec la IIème République, s'est encore engagé un autre processus de réorganisation du système éducatif national fondé cette fois sur la Déclaration de Politique Educative adoptée le 19 Septembre 1989, politique réactualisée en 1990, dans le cadre du suivi de la Conférence de Jomtien, pour l'adoption d'un plan d'action à long terme (1991-1999) d'éducation de base pour tous.

Grâce au Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Education qui en est issu, le taux brut de scolarisation a connu un accroissement moyen annuel de 12,5% par rapport à 1991. Celui des garçons qui est de 66% s'est accru de 10,8% alors que pour celui des filles, actuellement de 35,5%, l'accroissement est de 16,2% pour la même période.

Malgré cet accroissement remarquable du taux de scolarisation, près de 50% des jeunes n'ont encore pas accès à la scolarisation élémentaire et bon nombre des heureux bénéficiaires la quittent sans avoir appris à lire, écrire et compter correctement, les conditions d'apprentissage ne garantissant pas toujours le succès escompté.

De plus, "la qualité de l'enseignement dispensé reste médiocre, ne répondant ni aux besoins collectifs, ni aux besoins individuels<sup>6</sup> ». Le taux de promotion est de 42,4%, il est de 44,3% chez les garçons et 37,3% chez les filles.

Aussi, s'accorde-t-on à reconnaître que l'école formelle publique n'a pas été en mesure d'assurer l'accès à une " éducation de base pour tous ", et les perspectives ne sont guère meilleures dans une Guinée où le taux de croissance démographique tend vers 3%.

<sup>4</sup> 168ème / 174 en 1995

<sup>5</sup> Parti Démocratique de Guinée

<sup>6</sup> rapport du MEN, Evaluation du Système Educatif, 1994

D'où l'intérêt de la disposition de la Conférence Mondiale sur l'Éducation de Base pour Tous<sup>7</sup>, laquelle avait préconisé une vision élargie du concept d'éducation, traduisant surtout le souci de l'intégrer dans un processus global de développement économique et social, tous éléments réputés effectifs dans les systèmes d'éducation non formelle.

En effet, l'éducation non formelle, a priori participative et d'essence communautaire, s'est avérée intimement liée à la vie du groupe et à l'environnement. Au cœur des efforts de survie des communautés et de leurs luttes pour améliorer leurs conditions d'existence, l'éducation non formelle n'est pas moins restée un mythe.

Et même si dynamisme et efficience lui sont reconnus, sa méconnaissance généralisée fait que l'on s'interroge sur son aptitude, en cette période de crise de l'école formelle, à constituer cet "espace de ressources éducatives" pouvant déboucher sur une nouvelle école de base ?

Et comme l'éducation non formelle se distingue avant tout par cette implication de la communauté dans sa genèse et son fonctionnement, pourrait-on poser l'hypothèse selon laquelle, "plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé, et plus la qualité de l'éducation est améliorée ?".

Notre tâche consistera donc à :

- Mesurer sinon apprécier l'ampleur de la participation communautaire dans les systèmes d'éducation non formelle,
- Evaluer l'ampleur de la scolarisation et la qualité de la formation en rapport avec cette participation communautaire,

Pour l'expérimentation de cette hypothèse, notre choix a porté sur la zone de la Guinée Maritime, notamment sur les centres Nafa de Coyah, Yaraya (Boffa) et Dubréka le Centre d'Education Technologique et Artisanale (Ceta) de Coyah, le "Centre Social Sabou-Guinée pour l'Enfance en Difficulté" de Dixinn (Conakry).

Ce choix se justifie pour au moins trois raisons :

- La Guinée Maritime a été la voie de pénétration de la culture et de la civilisation françaises : on s'attend alors à ce que l'école formelle du type classique y trouve son expression la plus achevée, à travers ses succès, ses difficultés et contraintes ;
- C'est également en Guinée Maritime que naquirent les premières expériences d'écoles communautaires à l'initiative de l'Etat, et dans le cadre d'un partenariat Etat-Communauté Villageoise, avec ou sans appui d'Organisation Non Gouvernementale. Jusque-là, les efforts des populations en faveur de l'éducation s'étaient surtout concrétisés par un soutien à l'école de type formel. Cet effort a partout consisté en un renforcement de l'école publique par une participation notable à l'amélioration des infrastructures. On s'attend alors à ce que le bilan des "écoles communautaires" y soit des plus pertinents ;
- La Guinée Maritime a aussi l'avantage d'offrir à elle seule toute la panoplie d'"écoles communautaires" observables à l'échelle nationale : Etat-Communauté Villageoise ; Communauté Villageoise-ONG, ONG Nationale-Institution Internationale. L'observation des "écoles communautaires", au sein de ces différents partenariats pourrait mieux mettre

---

<sup>7</sup> Jomtien, 1965

en exergue le degré de participation de la communauté dans la gestion des différentes institutions afin de mieux apprécier son efficacité dans l'accès à la scolarisation des enfants, voire, son impact dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

- En fin, l'observation des différents sites d'un même environnement physique et humain permettraient de mieux déceler les articulations effectives voire possibles entre ces différentes écoles.

Pour la collecte des données, différents acteurs ont été sollicités à travers des questionnaires personnalisés et des grilles d'entretien. Les informations ainsi recueillies ont été complétées par des observations sur sites. Parfois les données issues des deux sources ont été confrontées. L'administration du questionnaire a été effectuée par des " enquêteurs " recrutés dans les milieux envisagés, L'utilisation de la langue nationale Soso (que nous ne maîtrisons pas) s'est avérée nécessaire.

Le présent travail sera articulé en trois parties.

Dans une première partie, nous procéderons à un état descriptif des sites observés ainsi que de la méthodologie d'observation.

La deuxième partie proposera une confrontation du formel et du non formel dans le système éducatif de base en Guinée Maritime.

Dans un premier point, et à travers une étude de cas portant sur la préfecture de Dubréka, nous déduirons une caractérisation du système formel.

Ensuite, des études de cas portant sur des centres d'éducation à vocation communautaire nous serviront à étayer l'offre d'éducation non formelle ainsi que le contenu de cette formation.

Dans ces centres communautaires, les acteurs et les apprentissages seront envisagés, de même que le profil des formateurs et le système de motivation.

En fin, une étude portant sur la position et les propositions de l'éducation non formelle permettra une rétrospective qui, en passant par la problématique des langues d'animation des apprentissages, débouchera sur les " foyers coraniques ", ces " écoles " traditionnelles d'expression et d'essence communautaire.

De cette confrontation enseignement formel / éducation non formelle, pour utiliser les termes consacrés, la troisième partie traitera des conditions de passerelles entre les deux types de formation pour une éducation de base qui puisse " conférer des acquisitions cognitives opérationnelles, mais aussi des compétences réutilisables dans des situations de vie et s'intégrant dans un développement culturel adapté au contexte particulier et à sa dimension universelle " <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Charles Delorme, " Contributions à l'Analyse de la crise des Systèmes Educatifs Africains ", Cepec International, 1993

## 2.1.2. Etat descriptif des sites observés et de la méthodologie d'observation

### 1) Des sites observés

Le choix des sites sera fonction de maints facteurs dont entre autres :

- Le caractère communautaire éprouvé de l'institution,
- L'ancienneté de l'institution, ce qui permettrait d'envisager un bilan possible,
- L'accessibilité sinon la proximité des centres, l'éloignement des différents centres par rapport aux possibilités de déplacement du chargé de recherche, et des moyens limités de celle-ci,
- L'homogénéité de la zone d'observation en matière de tradition culturelle et de vie associative - et ce, afin de minimiser autant que faire se peut leur influence sur les différences observables sinon les pratiques en matière de participation communautaire en faveur de l'éducation de base.

La Guinée Maritime, avec les préfectures de Dubréka, Boffa, Coyah et Conakry, offrira le cadre général de cette étude. Voie de pénétration de la civilisation française, elle abritera les premières écoles d'expression française et offre de ce point de vue une certaine prédilection pour une analyse du système d'enseignement formel. En effet, d'abord confessionnelles puis publiques et laïques, c'est de la Guinée Maritime que les "écoles françaises" vont essaimer pour se répandre à l'intérieur du pays, après que la loi du 24 Novembre 1903 a fixé les grandes lignes d'un enseignement primaire commun à toute l'Afrique Occidentale Française. Siège de la capitale, la Guinée Maritime est aussi l'épicentre des décisions en matière de politique éducative et donc propice aux innovations. Les Nafa y trouveront leurs premières expérimentations dans le flot des participations communautaires.

Les conditions naturelles de la Guinée Maritime font des préfectures de Dubréka, Boffa et Coyah, des régions à vocation agro-pastorale avec de vastes domaines rizicultivables. A côté des cultures vivrières (riz, maïs, manioc), se développent des cultures de cueillette (orangers, manguiers, cocotiers, avocats, colatiers, palmier à huile) et des cultures dites d'exportation (banane, ananas). La culture maraîchère (tomate, pastèque, gombo, etc.) est une activité coutumière de chaque ménage.

Avec de nombreux débarcadères sur l'Atlantique, Dubréka et Boffa restent aussi et avant tout des zones de prédilection pour la pêche maritime et l'extraction du sel de mer. Mais c'est plutôt Coyah, sillonné de bras de mer, qui se spécialise dans l'extraction du sel marin.

Ainsi, les sites observés sont :

#### 1. la Direction Préfectorale de l'Education (DPE) de Dubréka aux fins d'une recherche documentaire sur les écoles de base du système formel.

Ancien port négrier avec des factoreries des compagnies comme la Compagnie Française de l'Afrique de l'Ouest (CFAO), la Société Commerciale de l'Ouest Africain (SCOA), Dubréka fut occupé depuis le XVIIème siècle par les Portugais, les Espagnols, les Anglais et les Allemands comme le témoignent aujourd'hui encore des patronymes comme Gomez, Fernandez, Coker, etc., très répandus dans la région.

En 1885, Dubréka rayonnait comme centre administratif et commercial de la côte occidentale guinéenne et ce, malgré le caractère stratégique des Iles de Loos (actuel Conakry), pour le contrôle du trafic sur la côte ouest africaine.

Ce n'est qu'en 1891, avec le décret créant la colonie des "Rivières du Sud", que Conakry sera choisi comme lieu de résidence du Lieutenant-Gouverneur et donc capitale de la Guinée Française.

Aujourd'hui, Dubréka compte 65 écoles élémentaires, 5 collèges dont 4 ruraux et un lycée urbain.

Le rapport statistique 1997 de la DPE de Dubréka fait état de 10.328 élèves de l'élémentaire dont 3.266 filles (1/3) encadrés par 238 maîtres (ratio Maître/Elève=1/43,4). Ces élèves sont répartis en 245 groupes pédagogiques dans 233 salles (44,3 élèves /salle), d'où l'usage de classes multigrades et à double flux.

Les données recueillies sur le système scolaire de la préfecture de Dubréka ont servi non seulement à caractériser l'enseignement formel dans la zone d'observation mais aussi à camper l'école de base dans le système formel d'éducation nationale, objet du 2ème chapitre.

**2. Le Centre d'Education Technologique et Artisanale (Ceta) de Coyah a été créé en 1992 avec :**

- une section Couture-Broderie d'un cycle de 2 ans,
- une section menuiserie regroupant des garçons pour un cycle de formation de 3 ans,
- une section secrétariat pour filles et garçons dont la durée de formation est de 2 ans.

Le centre comprend 5 salles de classe et de formation professionnelle, un atelier de menuiserie. L'encadrement dispose de 2 salles servant de bureau et d'un magasin pour le petit outillage. L'équipement se compose de quelques machines à écrire vétustes, pouvant à la limite familiariser les apprenants avec le clavier, de 20 machines à coudre, don de l'Unicef, et d'un atelier de menuiserie.

Le centre de formation n'est pas clôturé. Le centre ne dispose non plus pas de latrines. L'enseignement s'y déroule en Français, fortement appuyé par les langues nationales notamment pour les sessions de travaux pratiques. L'évaluation se fait par les "compétences acquises". Depuis sa création, 18 apprenantes ont été promues dont deux homologuées au centre comme animatrices.

**3. Le "Centre Social Sabou-Guinée" pour l'Education Spéciale de Base a été créé le 21 juin 1994. Sabou-Guinée est une ONG nationale dévolue à l'encadrement de la petite "délinquance". Appuyé depuis 1996 par une ONG internationale, "Terre des Hommes", Sabou-Guinée développe :**

- des cours d'alphabétisation fonctionnelle en faveur de "jeunes filles désœuvrées" de 14 à 25 ans non scolarisées, et autour d'ateliers de formation et de réinsertion professionnelle en couture, broderie, teinture et saponification. Le cycle complet d'alphabétisation et de formation professionnelle est de 24 mois. L'alphabétisation y est le préalable à toute formation professionnelle. La formation professionnelle est étalée sur 16 mois pour la couture broderie, 5 mois pour la teinture et 2 mois pour la saponification.
- "une classe pour "les tout petits", de 6 à 10 ans, "enfants de mendiants et de handicapés" non scolarisés ou déscolarisés à "réinsérer dans le circuit scolaire public et à parrainer". Cet effort en direction des "tout petits" est appuyé par le mouvement "Terre des Hommes" en faveur de "l'éducation des enfants de rue" et parrainé par "Enfants du Monde", une ONG française. L'objectif final y est la réinsertion scolaire.

- une “ classe ” regroupant de jeunes déscolarisés des deux genres autour d’“ ateliers de formation et de réinsertion professionnelle ”.

Le recrutement s’effectue par appel à candidature. Souvent ce sont les animateurs et encadreurs qui entrent en négociation avec les parents pour les convaincre d’y envoyer leurs enfants. C’est notamment le cas des enfants d’infirmes victimes des handicaps de leurs parents. C’est aussi le cas de ces “ jeunes filles désœuvrées ”.

Le centre dispose de locaux propres. Deux hangars aménagés servent respectivement de salle de classe aux “ tout petits ” et de salle d’alphabétisation.

Les activités du centre issues des pratiques des apprenants sont aménagées de manière à générer des revenus.

Le centre inscrit à son bilan :

- 36 “ tout petits ” dont 22 filles ayant intégré des écoles formelles en 1996-1997,
- 39 “ tout petits ” dont 8 filles ayant intégré des écoles formelles en 1997-1998.

#### 4. les centres Nafa de Coyah, Yaraya et Dubréka : les “ Ecoles de la Seconde Chance ”

En novembre 1992, une réunion multi-sectorielle d’interprétation et d’adoption de la Déclaration et du Cadre d’Action de Jomtien tenue à Dubréka aboutissait à la conceptualisation des centres Nafa avec les objectifs spécifiques ci-après :

- Faire acquérir aux jeunes de 10 à 16 ans déscolarisés ou non scolarisés les connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) en vue d’accroître leurs performances dans la pratique des activités quotidiennes,
- Développer des savoirs, des savoir-faire et des 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
- Eliminer les disparités éducatives entre zones rurales et urbaines, entre filles et garçons.

**Le centre Nafa de Coyah a été créé en 1993.** Ses activités sont la couture broderie pour les filles, la menuiserie pour les garçons.

De 1993 à 1998, 147 garçons et 271 filles ont fréquenté le centre conformément au tableau ci-après<sup>9</sup> :

Tableau n° 1 : Fréquentations, Nafa de Coyah, 1993-1998

1993-1994		1994-1995		1995-1996		1996-1997		1997-1998		Total	
filles	gars	filles	gars								
78	42	69	37	51	35	49	12	24	11	271	147

Source : Direction du Nafa de Coyah

<sup>9</sup> Archives Centre Nafa de Coyah

**Le centre Nafa de Yaraya** (Boffa) a été créé le 28 mars 1994 avec une section couture broderie et une section menuiserie. Il se distingue par son environnement hors école. Ce Nafa constitue en fait la première école de la localité. Ce fait ne risque-t-il pas d'affecter l'objet de recherche ? Généralement, nouveauté et enthousiasme du débat s'établissent comme des corollaires. En tout état de cause, la fréquentation se présente comme suit<sup>10</sup> :

1994-1995		1995-1996		1996-1997		1997-1998		Total	
filles	gars	filles	gars	filles	gars	filles	gars	filles	gars
35	27	24	27	-	-	-	-	59	54

Source : Direction du Nafa de Coyah

En 1996-1997, cinq ont intégré l'école formelle dont trois filles et en 1997-1998, trois garçons et deux filles intégreront à leur tour l'école formelle.

### **Le centre Nafa (de type féminin) de Dubréka**

La scolarisation des jeunes filles est restée des plus préoccupantes. Tous les indicateurs attestent que les filles profitent très peu des possibilités offertes par l'école formelle : avec un tiers des effectifs scolaires, les filles constituent les deux tiers des déperditions ! Les centres Nafa de type féminin résultent du "Projet de Développement Intégré en faveur de la Jeune Fille", initié par l'Unicef, avec l'appui du Comité Finlandais de l'Unicef. Ce projet est très présent dans les préfectures de la Moyenne Guinée et de la Haute Guinée, où le taux d'analphabétisme des femmes est le plus criard : 87,15% en Moyenne Guinée et 88,06% en Haute Guinée<sup>11</sup>.

Dans l'ensemble et malgré des efforts louables pour y remédier, l'école formelle est restée majoritairement masculine. Dans le sillage d'une tradition fortement établie, la plupart des parents estiment que dans le contexte économique et culturel actuel de la Guinée, il serait plus souhaitable que leurs filles apprennent la couture, la puériculture, la cuisine voire la religion, car destinées avant tout à être de bonnes épouses, de bonnes mères, de bonnes ménagères.

En 1972 déjà, les Centres de Promotion Féminine avaient été institués pour "pallier l'analphabétisme et le manque de qualification des femmes". Ces centres avaient pour ambition de doter les femmes non scolarisées et les jeunes filles déscolarisées d'une formation adéquate leur permettant d'exercer une activité professionnelle génératrice de revenus. Le cycle complet de formation couvrait alors '3' années et était sanctionné par un diplôme de fin d'études. Le programme comportait une formation générale en tronc commun (alphabétisation fonctionnelle, puériculture, hygiène, économie familiale) et une formation pratique professionnelle (couture, teinture, tricotage, saponification, broderie, artisanat).

Le centre Nafa de Dubréka s'inscrit dans cette trajectoire. Il est du type féminin. Il a été créé le 6 avril 1995. Le centre a connu jusque là 2 promotions ; les 108 recrues de 1995 ont dû quitter les lieux en 1996, ce qui a permis un recrutement de 62 apprenantes au titre de l'année 1996-1997. Cet effectif est réduit à 42 en 1997-1998<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Archives Centre Nafa de Yaraya

<sup>11</sup> Service National d'Alphabétisation, 1995

<sup>12</sup> Archives Centre Nafa de Dubréka

Le centre dispose d'une salle de classe-atelier de couture, d'un magasin et d'une salle-bureau. Les machines à coudre servent aussi de dossier pour la prise de notes des cours théoriques. - Aucune des ayant fréquenté le centre n'a intégré une école formelle, et le manque de suivi ne permet pas de se prononcer sur l'emploi des promues. En plein centre-ville, là aussi, le centre Nafa n'est pas clôturé.

En dernière analyse, il apparaît que les centres en observation sont majoritairement des centres mixtes. Tous les centres inscrivent prioritairement dans leurs programmes, des activités d'alphabétisation et de formation professionnelle et s'adressent à un public-cible identique : des jeunes déscolarisés ou non scolarisés de 9 à 25 ans.

Il apparaît aussi que les activités développées par lesdits centres sont à peu près les mêmes et font peu référence aux activités socio-économiques de l'environnement : tous les centres proposent des activités de couture broderie indépendamment de leur caractère mixte ou non. Pour le Centre Nafa de Dubréka, centre de type féminin, c'est du reste la seule activité. Le Ceta et les centres Nafa mixtes y associent des activités de menuiserie tandis que Sabou-Guinée lui adjoint des activités de teinture et de saponification. Sabou-Guinée se distingue de l'ensemble par sa préoccupation pour les " tout petits " avec un objectif avoué de réinsertion scolaire dans le système formel. Cependant, il n'y a pas de passerelle établie. Le transfert des " tout petits " dans le système formel se fait au vu des notes obtenues au centre et par accord d'inscription préalable de la direction de l'école sollicitée, sous réserve de l'aval des autorités communales de l'éducation.

Par rapport aux partenariats développés, Ceta et Centres Nafa sont le résultat d'une active coopération entre l'Etat représenté par les Départements chargés de l'Education, la Communauté villageoise et les institutions internationales, l'Unicef notamment. L'appui des institutions internationales (Unicef), effectif, passe aussi par les organismes de l'Etat et non ceux des collectivités.

Ces centres se présentent donc plus comme des institutions étatiques associant les collectivités villageoises que comme des centres d'essence et d'expression communautaires à l'instar des foyers coraniques que nous présenterons plus loin.

Une fois implantés, ces centres évoluent en vase clos : il n'y a pas échanges entre les centres communautaires, même entre ceux d'un même profil. Nous n'avons pas noté de transfert d'apprenants ou de formateurs entre les différents centres.

Tableau n°3 : Synthèse des activités et partenariats développés par les centres communautaires en observation

Activités Centres	Couture-Broderie	Menuiserie	Secrétariat	Teinture	Saponification	Autre activité	Partenariat
CETA (Mixte)	+	+	+				Etat-Communauté + Appui Unicef
SABOU-GUINEE	+			+	+	Une "classe, pour les tout petits"	Inter ONG Nationale et Internationale
NAFA Coyah (Mixte)	+	+					Etat-Communauté + Appui Unicef
NAFA Yaraya (Mixte)	+	+					Etat-Communauté + Appui Unicef
NAFA Dubréka (Féminin)	+						Etat-Communauté + Appui Unicef

## 2) Méthodologie les instruments d'observation, d'analyse et d'interprétation des données.

Pour une appréciation des systèmes formel et non formel en Guinée, cette étude, entreprise au cours des mois d'Avril et Mai 1998 a consisté en des recherches documentaires, des enquêtes par questionnaires et des entretiens semi-directifs.

Dans l'ensemble, les outils élaborés ont consisté en :

- une grille d'entretien destinée aux autorités locales et au personnel de direction des centres de formation Cet outil servira aussi de grille d'observation des centres sous enquête,
- un questionnaire d'ensemble ayant couvert :
  - √ 16 parents d'élèves ;
  - √ 7 responsables administratifs locaux,
  - √ 19 membres de l'Association des Parents d'Elèves et Amis de l'Ecole (APAE)
  - √ 6 citoyens et amis de l'Ecole,
 soit une population étudiée de 48 personnes.
- un questionnaire ayant porté, pour les 5 centres envisagés, sur 77 apprenants dont 58 filles (soit 75%) et 19 garçons,
- un questionnaire adressé à 18 formateurs, dont 7 exerçant dans les 3 centres Nafa observés et 11 en service au Ceta et à Sabou-Guinée.

- L'administration du questionnaire s'est déroulée dans les locaux des centres de formation pour les apprenants et les formateurs. Le questionnaire aux parents d'élèves et aux élus locaux a été administré à domicile par des " enquêteurs " recrutés pour les besoins de la cause dans les centres mêmes de formation. La population étudiée a été du type tout venant, la seule et unique condition étant que l'enquêté appartienne à la catégorie sollicitée et qu'il puisse être à même de remplir son questionnaire. Et même là, cette dernière consigne n'a pas été effective puisque les " enquêteurs " ont parfois eu besoin de traduire le questionnaire en Langue Nationale Soso. C'est dire que tantôt le questionnaire ajuste tourné en grille d'entretien d'un type plutôt " restrictif ".

Pour leur exploitation, les réponses provenant des différents centres ont été amalgamées pour constituer un même corpus indifférencié. Le cas par cas n'a retenu notre attention que dans les situations de divergence accusée.

A ces données ainsi recueillies, nous avons appliqué une analyse de contenu et privilégié l'analyse catégorielle qui consiste à déterminer et à comparer la fréquence de certaines caractéristiques identifiées comme significatives. L'hypothèse de base est alors que la fréquence est critère de pertinence.

Les réponses ont souvent été énoncées sous forme d'un " agrégat " d'items qu'il a fallu décomposer en autant d'unités pertinentes. La codification a été très utile dans cette décomposition. Ainsi, une réponse codée 123 ferait l'objet de différenciation en item 1, item 2 et item 3. Et c'est la fréquence de ces items qui a été censurée pertinente.

Conscient des limites de l'outil statistique, qui ne dispose pas en lui-même d'un pouvoir explicatif, nous l'avons cependant privilégié pour cette aptitude reconnue de " décrire des relations, des structures latentes ", car c'est là notre principal objectif.

Une des limites et non des moindres de la présente étude se situe au niveau des données recueillies et de leur pertinence par rapport à l'objet d'observation : la participation communautaire comme indicateur de la qualité de l'éducation de base. La qualité de l'éducation reste tributaire de maints facteurs que nous n'avons pu envisager, faute de temps et surtout de moyens. L'approche " qualité totale " qui met l'accent sur une participation élargie, un développement constant, une organisation apprenante et une centration sur les besoins des usagers a été privilégiée. La qualité est ici comprise comme le degré d'adéquation avec l'objectif recherché.

Il aurait été loisible de mener des enquêtes sur les facteurs pouvant contribuer à la qualité de l'éducation de base dans la zone envisagée et ainsi " isoler " la variable " participation communautaire " afin d'examiner son incidence réelle dans cette qualification de l'éducation.

Cette étude reste à faire.

Toutefois, les personnels enquêtés constituent une population étudiée suffisamment exhaustive des différents acteurs de l'éducation non formelle et nous espérons que les données recueillies peuvent tout au moins servir de tremplin pour une étude plus élaborée sur l'expression et les usages de la participation communautaire en faveur de l'éducation de base en République de Guinée.

### 2.1.3. Du formel et du non formel dans le système éducatif de base en Guinée maritime : un état des lieux

Le concept d'éducation de base semble écartelé entre deux systèmes a priori antinomiques : le formel et le non formel.

“ On parlera d'un système éducatif formel pour désigner un système qui, dans une société donnée, se présente comme une institution autonome, c'est-à-dire une institution qui a des règles, des ressources, un personnel et des lieux qui lui sont propres. Le caractère formel du système éducatif se traduit aussi par l'existence d'un temps spécialisé dévolu à l'enseignement et celle d'un programme bien délimité ”<sup>13</sup>.

Le non formel quant à lui désignerait davantage ces efforts d'éducation disséminés à travers champs, promus par des autorités autres que celles de l'éducation nationale et visant des groupes-cibles spécifiques. Nous avons élargi au concept d'éducation non formelle tout ce qui se fait en dehors du système classique d'éducation, indépendamment des promoteurs et quel que soit le degré de formalisation.

#### 1) Le système formel d'éducation de base : Aperçu sur l'école de base dans la préfecture de Dubréka.

Ecole (>lat, schola), dans son sens étymologique a d'abord signifié “ le temps de loisir consacré à l'étude ”<sup>14</sup>. Tout porte donc à croire qu'elle fut, à l'origine, non formelle. Avec son institutionnalisation, elle a signifié cet espace où se déroule l'activité d'éducation et de formation. Elle s'est caractérisée par un lieu qui lui est propre et qui est aménagé à cet effet. “ L'enseignement de type occidental est dispensé dans un lieu précis (l'école), à des périodes données, durant une période bien définie de la vie qu'on appelle la scolarité et que l'on distingue de la vie active ”<sup>15</sup>.

Ainsi comprise, la première école de Dubréka date de 1905 ce qui confère à cette institution, une tradition bien établie et dont l'appréhension pourrait éclairer l'ensemble du système formel d'éducation.

#### - Quelques indicateurs de l'accès à la scolarisation et de la qualité de la formation

##### 1. Accès à la scolarisation : le taux d'admission

Au titre de l'année scolaire 1997/1998, 24,27% des enfants admis en 1ère Année ont entre 6 et 7 ans. 34,97% ont été recrutés à l'âge de 8 ans , 20,4% à l'âge de 9 ans et 16,65% à l'âge de 10 ans.

<sup>13</sup> Desalmand P., “ Histoire de l'Education en Côte d'Ivoire ”, Tome 1, Editions l'Harmattan 1983, p. 36

<sup>14</sup> Grand Larousse de la Langue Française, tome 2, Librairie Larousse, 1972

<sup>15</sup> Desalmand P., “ Histoire de l'Education en Côte d'Ivoire ”, l'Harmattan, 1983, p.21

Tableau n°4: DPE / Dubréka - Effectif des élèves / Age / Niveau / Genre 1997 /98

Niv Age	1 <sup>ère</sup> Année		2 <sup>ème</sup> Année		3 <sup>ème</sup> Année		4 <sup>ème</sup> Année		5 <sup>ème</sup> Année		6 <sup>ème</sup> Année		Total	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
-7	20	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	8
+7	375	209	17	6	-	-	-	-	-	-	-	-	392	215
8	529	329	736	285	16	4	1	1	-	-	-	-	1654	593
9	332	104	781	267	509	216	32	6	-	-	-	-	1648	503
10	271	55	438	154	595	179	330	109	13	6	1	-	1648	422
11	45	25	255	86	583	131	527	116	230	58	8	6	1382	350
12	8	5	136	48	322	70	378	115	351	80	187	32	967	210
13	4	1	42	19	148	42	260	66	211	52	302	30	632	168
14	3	1	13	8	50	11	118	39	229	45	219	64	435	108
15	-	-	3	2	24	9	49	19	136	30	222	48	181	48
16	-	-	-	-	3	-	7	1	43	7	128	40	25	23
17	-	-	1	-	2	-	1	-	15	6	6	17	23	1
18	-	-	-	-	-	-	-	-	17	1	6	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tot	1627	737	2422	875	2252	662	1703	472	1245	285	1079	237	10328	3268

Source : Rapport Statistique, DPE Dubréka, Décembre 1997

Le tableau ci-dessus atteste que 72% des élèves de la 1<sup>ère</sup> année sont encore recrutés entre 8 et 10 ans et près de 4% le sont entre 11 et 14 ans alors que l'âge requis pour la "scolarité obligatoire" est de 7 ans.

Le taux d'admission des enfants âgés de 7 ans est de 26,45%<sup>16</sup> dans l'ensemble de la préfecture, et ce, malgré un taux de scolarisation de 42%.

## 2. Accès à la scolarisation : les effectifs scolaires de 1992 à 1997 et le taux d'accroissement de la scolarisation.

Un accroissement très sensible a été enregistré en matière d'accès à la scolarisation. En moyenne, il a été de 38,50% pour l'ensemble de la préfecture de Dubréka.

Tout porte à croire qu'il y aurait réellement eu volonté politique de réduire les disparités entre les zones rurales et urbaines et entre les genres. En effet, si au niveau de la commune urbaine (SP1), l'accroissement est de l'ordre de 10,34%, dans les sous-préfectures rurales, il est généralement supérieur à 50% et atteint 81,64% avec SP3. Les effectifs de 1997-1998 confirment cet accroissement. Dans la commune urbaine, il passe de 10,34 en 1995, à 41,52 en 1997. Pour la même période, le ratio élève / classe passe de 52 en 1992 à 46 en 1995.

Au niveau de SP3, ce ratio est passé de 32 en 1992 à 45 en 1995. Dans les zones rurales, l'effort de scolarisation n'a pas été suivi par le même effort en matière d'infrastructure d'accueil, Pour un taux d'accroissement de la scolarisation de 81,64%, le ratio Classe / Elèves passe de 1/32 à 1/45.

Ainsi et en général, le tableau n°5 ci-dessous confirme bien que l'accroissement du taux de scolarisation s'est traduit dans les zones rurales par une hausse du ratio Classe / Elèves.

<sup>16</sup> Carte Scolaire 1995-1996, DPE / Dubréka

Tableau n° 5 DPE / Dubréka - Evolution des structures d'accueil et des effectifs 1992-1995 et 1997/1998<sup>17</sup>

	1992-1993			1993-1994			1994-1995			Accroissement		1997/98
	N. cl.	E.T/	Ratio	N. cl.	E.T/	Ratio	N. cl.	E.T/	Ratio	Total		E.T/R
SP 1	42	2107	50,16	48	2255	46,97	51	2325	45,58	10,34		2982/41,52
SP 2	29	1115	38,44	32	1250	39,06	39	1490	38,2	33,63		1502/34,7
SP 3	10	316	31,6	11	366	33,27	13	574	44,15	81,64		598/89,24
SP 4	11	339	30,8	14	513	36,6	13	74515	40	51,94		435/28,31
SP 5	12	367	30,58	15	510	34	15	573	38,2	56,13		577/57,22
SP 6	18	541	30,05	16	652	40,75	22	765	35	34,77		1202/122,18
SP 7	47	1505	32,02	53	1655	31,22	5	2470	41,86	64,11		3032/101,46
Ens.	169	6290	37,21	189	7201	38,1	212	8712	41,09	38,5		10238/64,19

Source: DPE / Dubréka, Décembre 1997

La scolarisation des filles connaît un accroissement remarquable. Par rapport à 1992, l'accroissement de la scolarisation des filles dans la commune urbaine de Dubréka est passé de 10,41% en 1995 à 58,59% en 1997. Dans les zones rurales, il est encore plus remarquable : Dans SP3, et par rapport à 1992, l'accroissement en 1995 était de 343,75. En 1997, il passe à 381,25%.

En général, la préfecture de Dubréka a accusé une amélioration du taux de scolarisation de la jeune fille. Celle-ci accuse un taux d'accroissement moyen (1992-1997) de 116%.

### 3. Accès à la scolarisation : Accessibilité des écoles de base

Pour apprécier l'accessibilité des écoles de base, nous avons pris comme critère la répartition géographique des écoles élémentaires publiques (cf. Tableau n°1 en annexe), et considéré la distance qui sépare les différentes localités (districts ou quartiers) de l'école de base la plus proche. Ainsi, nous avons pu observer que :

- 17 localités ont une école élémentaire à moins d'un km
- 19 localités ont leur école élémentaire entre 1 et 4 km
- les enfants de 24 villages parcourent de 5 à 9 km pour se rendre à l'école
- 4 localités se situent respectivement à 15, 16, 20 et 25 km de l'école élémentaire la plus proche.

Pour le collège,

- seulement 5 localités sont à moins d'un km du collège
- 10 localités se situent entre 1 et 4 km ,
- 12 localités sont distantes du collège de 20 à 25 km
- 5 localités sont à 30 km du collège ,
- 3 sont à 35 km du collège et
- 4 localités se trouvent être à 45 km du collège le plus proche !

<sup>17</sup> Reconstitution à partir des données statistiques des rapports de juin 1996 et décembre 1997 DPE/Dubréka

#### 4. Qualité de la formation : le taux de redoublement

Le rapport statistique 1996 et 1997 de la DPE de Dubréka, permet la reconstitution du tableau ci-après<sup>18</sup>:

Tableau n°6 : DPE/Dubréka - Taux de Redoublement 1995-1996 et 1997-1998

Ind.	1ère A.		2 <sup>ème</sup> A.		3 <sup>ème</sup> A.		4 <sup>ème</sup> A.		5 <sup>ème</sup> A.		6 <sup>ème</sup> A.		Ensemble	
	N.R.	T.R.	N.R.	T.R.	N.R.	T.R.	N.R.	T.R.	N.R.	T.R.	N.R.	T.R.	Total	T.R.
SP 1	205	29,3	128	28,5	163	23,2	103	20,3	73	30,0	139	52	814	22,1
	270		288		231		222		82		176		1269	
		46,3		46,2		37,6		36,5		44		34,7		41,4
SP 2	18	16,3	97	39,4	38	31,2	57	78,6	29	23,4	87	64,3	326	27,3
	106		112		212		65		61		113		674	
		47,2		28,6		30,2		33,9		9,8		12,4		27,9
SP 3	26	27,5	17	15,00	19	34,5	15	80,0	11	30,5	15	28,3	103	15,9
	45		77		48		55		22		26		273	
		48,9		23,4		29,2		1,4		13,6		11,5		25,3
SP 4	28	39,4	26	23,4	7	17	0	0	4	21	26	33,3	91	19,6
	3			0	4		0		0		42		49	
												14,3		12,2
SP 5	29	38,7	29	32,9	6	09,6	1	2,1	3	13	34	53,1	102	16,3
	31		42		43		27		26		25		194	
		32,3		42,9		25,6		18,5		11,5		16		26,3
SP 6	91	36,4	30	28,7	51	33,6	41	57,8	16	19,7	31	38,7	280	24,7
	171		113		92		39		35		29		479	
		39,2		27,4		32,6		30,8		28,6		13,8		32,2
SP 7	174	31,2	121	22,3	104	27,3	49	25,6	21	12,5	49	27,9	498	17,1
	300		244		195		111		44		180		1074	
		43,3		32,8		29,8		29,8		22,8		18,9		31,8
Ens.	571	31,3	448	27,2	388	25,5	266	37,8	150	21,5	381	42,5	2214	22
	926		881		825		519		270		591		4012	
		43,9		35,4		31,5		31,2		25,2		21,3		33,3

Source DPE / Dubréka

Le taux de redoublement reste élevé: il est de 31,3% en 1ère année alors que le taux national de redoublement à ce niveau est de 25%. Il oscille généralement entre 21 et 31% pour culminer en 6<sup>o</sup> année avec un taux moyen de 42,5 % contre 41,1 % au niveau national.

Le taux de redoublement des filles est toujours plus élevé que le taux moyen. Représentant 1/3 des effectifs au recrutement, celles-ci accusent un taux de redoublement élevé. Au cours de l'année scolaire 1996-1997, il a été de 43,9% en 1ère Année, et de là, il amorce une régression pour atteindre 25,2% en 6ème Année. La moyenne observée se situe autour de 33,3%.

Le taux de redoublement au niveau de la préfecture accuse une moyenne de 39%<sup>19</sup> et conduit le plus souvent à l'abandon.

<sup>18</sup> NR=Nombre de Redoublants

TR=Taux de Redoublement

La première ligne donne le nombre de redoublants et le taux de redoublement pour l'année 1995-1996

La deuxième ligne donne le nombre de redoublants pour l'année 1997-1998

La 3ème ligne, donne pour 1997-1998, le nombre de filles redoublantes et le pourcentage par rapport au nombre total de redoublants pour la même année d'étude.

<sup>19</sup> Rapport statistique, DPE / Dubréka, décembre 1997

### 5. Absentéisme et abandon

L'absentéisme accuse un taux élevé au cours du cycle élémentaire et a pour corollaire l'abandon. (cf. Tableau n° 2 en annexe): il oscille entre 25% et 42,5%. Et à observer une même cohorte de la 1ère à la 6ème année, on se rendrait compte que se sont quelques 10% à 20% de l'effectif initial qui arrivent à franchir le cap de la 6ème année.

Parmi les causes d'absentéisme prolongé et sur une population de 1.123 élèves de la DPE de Dubréka, il a été établi (cf. Tableau n°3 en annexe) que :

- 42,83% des cas d'absentéisme prolongé le sont pour cause de maladie : Sans parler de la qualité des soins, voire de l'accès aux médicaments, étant donné le dénuement des familles, et à n'envisager que la distance qui sépare les habitats des centres de soins de santé primaire, on se rend compte que :

- √ 31 localités seulement sont à une distance de moins d'un km du centre de santé,
- √ 12 localités se trouvent être distantes du centre de santé de 1 à 4 km,
- √ 14 localités se situent entre 5 et 9 km du centre de santé,
- √ les élèves de 5 localités parcourent de 10 à 14 km pour se rendre au centre de santé
- √ et l'une des localités se trouve à 18 km du centre de santé le plus immédiat.

- 28,30% des cas, l'absentéisme et l'abandon sont une conséquence du manque de moyens des parents pour assurer les fournitures scolaires, l'uniforme scolaire, et la nourriture de l'élève qui, pour poursuivre les études, est obligé de quitter le foyer paternel et élire domicile temporaire chez des amis de la famille.

- Dans 28,84% des cas recensés, l'assistance aux parents à travers les travaux domestiques et champêtres, les soins aux parents malades, etc., est la cause déterminante de la déscolarisation. Les jeunes élèves sont sollicités pour les travaux domestiques et champêtres, au préjudice des études. Il n'est pas rare que de jeunes enfants soient débauchés de l'école pour seconder " le petit commerce " des parents.

Et la première victime est encore la petite fille. Si la mère est étalagiste au marché public, c'est à la fille qu'il reviendra d'assurer la livraison à domicile. Et si la mère s'approvisionne dans les marchés forains, la jeune fille assurera la suppléance au marché public. Et c'est à la jeune fille de suppléer aussi et surtout l'absence de la mère au foyer pour le repas familial. Les filles qui restent à la maison représentent à n'en pas douter un élément d'actif économique dans la mesure où elles participent aux tâches domestiques et qu'elles assistent la mère dans l'entretien des tout petits.

De même, la naissance d'un nouveau-né ou le départ d'une fille aînée chez son mari peuvent-ils également occasionner des difficultés supplémentaires dans l'organisation et la réalisation des tâches ménagères ou pour la production maraîchère, et ainsi créer le besoin d'une présence accrue de sœurs aînées.

A bien des égards, la scolarisation sera aussi fonction de cette utilité variable de l'enfant.

L'accès à l'école est donc rendu difficile par l'éloignement de cette dernière, par la faiblesse de la couverture sanitaire et par l'utilisation des élèves dans les activités génératrices de revenu et d'épargne. Le taux de redoublement fort élevé pourrait attester tout autant de sa qualité. Quant au contenu de la formation, " artisans et responsables de l'éducation sont formels : les connaissances dispensées par l'école sont rarement articulées aux activités du milieu, l'école valorise trop les connaissances générales, théoriques ". Il est aujourd'hui de notoriété générale que " les programmes actuels de l'école élémentaire, particulièrement denses, ne répondent

peut-être pas avec suffisamment de netteté à la nécessité d'un projet clair pour l'école élémentaire guinéenne »<sup>20</sup>

Le chômage des diplômés, la déperdition des élèves ou les difficiles conditions de scolarisation, lie désaveu des contenus des formations permettent-ils à eux seuls d'expliquer la faible scolarisation ?

### - Offre scolaire et Demande d'éducation : Essai sur la logique des acteurs

Le phénomène de la scolarisation est un terrain fertile où interagissent le contexte économique et social et les paramètres culturels, et où se dévoile le jeu des acteurs. C'est pourquoi, il n'est pas exagéré de dire que l'École est aussi ce lieu où s'affrontent des logiques contradictoires développées par l'acteur communautaire incarné par les familles et les collectivités, l'acteur apprenant et l'acteur institutionnel, chacun obéissant à une, sinon des logiques spécifiques.

(a) La logique institutionnelle, expression du pouvoir du fondateur, est muette et agit par les objectifs de création déterminés par les missions tacites ou explicites. Dans le système formel, c'est la logique d'État qui prévaut.

En 1908, ainsi s'exprimait William Ponty, au Conseil de Gouvernement de l'AOF: " En créant des écoles, en étendant notre enseignement, le but poursuivi est de répandre, en même temps que notre langue, nos idées de civilisation, et de faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs dans la grande œuvre pacifique que nous poursuivons. Représentez-vous par la pensée, quels progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposions d'un personnel indigène capable d'établir des rôles nominatifs d'impôts, de tenir des registres d'état civil, de collaborer en un mot à notre action »<sup>21</sup>

Bien plus tard, avec les périodes des indépendances africaines, c'est cette même logique qui prévaut: la formation a été mise en place pour la satisfaction prioritaire des besoins des secteurs d'État. Aussi, a-t-on très tôt assimilé scolarisation et fonctionnarisation.

(b) L'acteur communautaire, à savoir les familles et les collectivités, obéit à des logiques toutes différentes lesquelles sous-tendent et orientent la demande d'éducation. Lorsque les parents et les collectivités " livrent " leurs enfants à l'École, ils escomptent bien que cette dernière va les instruire et les promouvoir aux plus hautes sphères sociales. Mais de même que l'enfant, avant sa scolarisation, était intégré dans les structures et la dynamique collective de production, de même la scolarisation va obéir à une logique de production et de rentabilité. De là, des stratégies originales de scolarisation.

- D'abord, la scolarisation est ressentie comme un investissement familial. Le coût de revient direct de cet investissement (uniforme des écoliers, fournitures scolaires, entretien de l'élève) constitue un élément déterminant du processus décisionnel de scolarisation, voire du maintien des enfants à l'école. Dans " la Scolarisation des Jeunes Filles en Milieu Rural ", Alhassane Sow (1995) fait remarquer que ces coûts constituent un facteur démotivant. Ils sont en effet élevés par rapport au pouvoir d'achat des familles. En 1993 déjà, " ils se chiffrent à 16.400 FG pour la jeune fille et 18.400 FG pour le garçon en 1ère année de l'école primaire. En 6ème année, les seules dépenses scolaires se chiffrent à 21.250 FG pour le garçon et 19.205 FG pour la fille ".

<sup>20</sup> Rapport Brault M, 1990

<sup>21</sup> Discours d'ouverture de William Ponty au Conseil de Gouvernement de l'AOF en 1908, cité par Etienne Gérard, in " La Tentation du Savoir en Afrique ", Editions karthala, 1997

- Et comme tout investissement, la scolarisation est aussi fonction des coûts d'opportunité. Comme l'écrit Etienne Gérard, " les besoins de l'enfant pour les travaux agricoles ou ménagers, le nécessaire recours à sa force de travail après bilan des récoltes précédentes, après migration dans un hameau permanent de culture, motivent l'interruption temporaire de la scolarisation " s'ils ne l'ont pas tout simplement empêché.
  - Mais la scolarisation représente aussi un capital social. L'apprenant est censé y acquérir les compétences nécessaires pour assumer un rôle de cohésion sociale dans un monde où les structures traditionnelles se désagrègent. Et même " la richesse et le prestige promis par l'emploi que ne manquerait pas d'exercer le diplômé, ne devraient être recherchés que dans les limites imposées par l'exigence de cohésion sociale "22  
Mais l'Ecole, " bonne à dispenser un enseignement livresque et théorique et à promouvoir l'émergence d'une minorité "23 s'est surtout révélée comme un puissant moyen de différenciation sociale.
  - De l'étude de Etienne Gérard, il apparaît que les parents cessent de scolariser leurs enfants dès lors qu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés. Tout se passe donc comme si le mot d'ordre était : " A l'Ecole, quelques enfants seulement, mais quelques uns quand même"! L'objectif n'est donc pas de généraliser la scolarisation à tous les enfants mais de prendre des assurances sur le monde moderne car le pouvoir que confère l'instruction dans le cadre de la scolarisation est hautement convoité.
  - Par ailleurs, les communautés villageoises ont développé un rapport spécifique entre le savoir et l'écrit. " Tout savoir n'est véritable que s'il constitue un secret ". Or, " l'écrit reste " et par lui, les secrets sont divulgués, vulgarisés et le savoir aliéné. Aussi, les communautés sont-elles sceptiques, voire suspicieuses sinon hostiles à l'écriture. " Sans doute, faut-il voir dans ce moindre besoin de l'écriture - lui-même soutenu par une organisation sociale particulière - et dans le fait qu'elle joue un rôle minime dans l'organisation et la gestion quotidienne des rapports sociaux, l'origine d'une faible scolarisation "24 voire d'une faible demande d'éducation scolaire.
- (c) La logique de l'apprenant est celle de l'exilé, exil non pas voulu mais subi. L'apprenant, parce qu'il intègre un nouveau système de référence, s'affranchit progressivement du système communautaire traditionnel. L'Ecole ouvre sur un univers autre. Pour l'Africain, elle est le lieu d'une activité hors du processus de la vie réelle. " On passe la porte de l'école comme on passe une véritable frontière, non pas seulement une frontière du savoir, mais une frontière culturelle, une frontière des manières d'être, des manières de sentir, des manières de penser. Ce passage de frontière rend par la suite difficile la relation avec le reste de la société "25.  
L'Ecole reste perçue comme un lieu privilégié pour s'arracher de l'amère condition d'" indigène ", des peines de travailleur manuel, les apprenants caressant un " idéal fonctionnaire " et aspirant à des " professions intellectuelles ".  
Éphémères illusions qui s'évanouissent comme fumée au contact de la dure réalité du chômage après les lauriers des études.

<sup>22</sup> Etienne Gérard, op. cit. p 89

<sup>23</sup> Bah Alpha Mamadou op. cit.

<sup>24</sup> Etienne Gérard, op. cit. p. 129

<sup>25</sup> E. Lizop, " De l'Enseignement Conventionnel l'Enseignement de Promotion collective ", CODIAM. 1973

Si ailleurs le chômage est juste un état de “ sans travail ”, en Afrique, c'est un phénomène dégradant et d'autant plus désolant.

Dans la conscience populaire, l'Ecole s'est édifiée sur la base d'une rentabilisation de l'investissement consacré dans les études de l'apprenant. Et les diplômés sans emploi, dépourvus de cette possibilité de rentabiliser l'investissement dont ils ont été l'objet à travers leurs études, “ se trouvent marginalisés au sein des cycles d'échanges, des univers de responsabilités (en l'occurrence celles de père, de mari, d'ainé) et de relations, tous domaines dans lesquels le travail, davantage que l'instruction, détermine la socialisation et l'intégration ”. Dès lors où l'école n'offre plus automatiquement aux apprenants le gage d'un emploi dans la fonction publique, cet investissement a perdu de sa légitimité et de sa raison d'être et la scolarisation s'en est trouvée affectée.

En dernière analyse donc et pour le moins qu'on puisse dire, c'est qu'en Afrique, l'offre scolaire du système formel et la demande sociale d'éducation ne s'ajustent pas !

De manière générale et “ en Afrique, l'école est entrée dans les mœurs sans pour autant s'africaniser : elle représente un corps étranger et quasi autonome, une île, une machinerie tournant sur elle-même, rétive aux changements, inhibant la marche en avant de pays déjà démunis par un enlèvement dans de problèmes artificiels, sans liens avec le milieu social et familial. Elle ouvre sur un monde purement imaginaire ”<sup>26</sup>.

Une politique appropriée de scolarisation qui replacerait l'Ecole dans son cadre et contexte général reste à définir.

## **2) Le système d'éducation non formelle dans la Guinée Maritime** **Enquêtes auprès de 5 centres communautaires de formation et d'éducation de base**

Le système d'éducation non formelle sera donc envisagé à travers les études menées dans 5 différents centres de formation à vocation communautaire. Les données issues de ces 5 centres ont été amalgamées de manière à constituer un corpus indifférencié pour dégager des tendances générales dans les attitudes et comportements des différents acteurs sollicités.

*- Des désirs sous-jacents à la création des centres communautaires d'éducation de base*

Les résultats de notre enquête auprès des communautés villageoises sur les désirs sous-jacents à la création des centres Nafa se présentent comme suit :

- aide aux non scolarisés et aux déscolarisés : 28%
- insertion professionnelle de la jeune femme/fille : 23%
- promotion de l'alphabétisation et de l'apprentissage : 14%
- palliatif au manque d'école : 13%

L'insertion de la jeune femme dans le monde du travail de même que la volonté de promouvoir l'auto-emploi apparaissent manifestes. A Yaraya, le centre est né du besoin de pallier le manque d'école alors qu'à Coyah, on se préoccuperait davantage de la “ préparation de la jeunesse à la vie collective ”, à la promotion de l'alphabétisation et de l'apprentissage. L'idée de création des différents centres communautaires a donc obéi à des besoins sociaux aigus.

<sup>26</sup> Erny P., “L'enseignement dans les Pays Pauvres : Modèles et Propositions ”, Editions l'Harmattan, 1977

Près de la moitié des parents interrogés, soit 45,5%, estiment que la formation dans les centres communautaires est plus adaptée aux besoins du marché du travail. Un tiers des apprenants (28%) leur font écho.

Parmi les mobiles des parents pour leur préférence accordée aux centres communautaires de formation, le désir d'un apprentissage professionnel se rencontre chez moins d'un tiers (22% des cas observés). Chez les apprenants, il est très voisin de la moitié (soit 49%). Parents et apprenants observeraient-ils les mêmes priorités ?

Toujours est-il que les objectifs affirmés des centres Nafa rencontrent des préoccupations bien réelles des populations.

Avec les Nafa, l'enseignement devrait être fonctionnel, adapté à la vie et aux besoins éprouvés de façon à permettre une mise en valeur des potentialités locales et préparer la jeunesse à des études ultérieures ou lui permettre aux niveaux intermédiaires, de s'inscrire dans un circuit de production.

### **- Apprenants et apprentissage dans les centres communautaires de formation**

#### *Les apprenants :*

I. Des 77 apprenants interrogés, on compte 58 filles (75%). Au sein du groupe, 49 n'ont jamais été scolarisés et 27 (soit 35%) se déclarent déscolarisés.

II. Des causes de la déscolarisation des 27 cas constatés, on retrouve pour 33% le manque de moyens des parents pour supporter les frais afférents à la scolarité. Les licenciements sont cités pour 19%, les grossesses non désirées, les mariages précoces, l'orphelinat à bas âge respectivement pour 7%. 11% estiment avoir démissionner d'eux-mêmes parce que désireux d'apprendre un métier.

III. Leur âge est très variable. Plus de la moitié se situe dans la tranche d'âge 14-18 ans.

√ 2 ont moins de 10 ans

√ 10 ont entre 11 et 13 ans soit 13%

√ 29 ont entre 14 et 16 ans, soit 38%

√ 15 sont âgés de 17 à 18 ans, soit 19%

√ 10 (soit 13%) se retrouvent dans la tranche d'âge 19-21 ans et

√ 11 (soit 14%) ont 22 ans et plus.

IV. Ils sont issus de famille nombreuse (environ 7 enfants par famille)

√ Au centre Nafa de Coyah, ce sont 101 enfants qui vivent au sein des familles des 15 apprenants ayant répondu au questionnaire. La taille de la famille y varie de 6 à 9 enfants. 84% de ces enfants vivent dans le foyer paternel.

√ A Yáraya, les 14 familles des apprenants sous enquête dénombrent 102 enfants, la taille de la famille y varie de 4 à 11 enfants. 60% des enfants vivent avec les parents.

√ A Dubréka, les familles des 21 apprenants sous enquête affichent 114 enfants desquels 43% partagent le pain quotidien.

√ Au Ceta de Coyah, ce sont 47 enfants qui ont été recensés dans les 8 familles des apprenants. 74% vivent au foyer paternel.

√ Les familles des 19 apprenants de Sabou-Guinée regorgent 188 enfants dans cette banlieue de la ville de Conakry, soit environ une moyenne de 10 enfants par famille.

V. Ils ont pour pères des cultivateurs (43%), des ouvriers (21%), des artisans (15%). La mère est généralement ménagère (68%), parfois étalagiste au marché public (30%). Les enfants de marchands (8%) et de fonctionnaires (11,6%) sont plutôt rares. Les cas recensés se recrutent chez les marchands sédentaires et dans les fonctions subalternes de l'administration et la santé.

En général, il apparaît que les auditeurs des centres communautaires de formation sont issus de familles modestes.

Accèdent à ces centres des désespérés parce que jamais scolarisés et désireux de savoir au moins lire et écrire, les enfants dont les efforts ont été insuffisants pour se maintenir dans les écoles élitistes de type formel, ou bien encore les enfants des familles ployant sous le faix de la pauvreté, si ce ne sont des enfants que le sort a marqués par quelque amère expérience : orphelinat, grossesse non désirée, mariage précoce, etc.

### *Les apprentissages :*

Des observations au Ceta et à Sabou-Guinée confirment la vigueur de cette approche syllabique caractéristique des méthodes utilisées dans le formel avec forte concentration sur les activités de lecture et d'écriture. Le matériel didactique est aussi le même que celui en vigueur dans les écoles de type formel.

Dans les centres Nafa,

a) les contenus du programme d'enseignement, tels définis dans les manuels, sont conçus de manière à mieux refléter les réalités locales. Ils visent une bonne maîtrise aussi bien des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) que du milieu (histoire, géographie, sciences d'observation, problèmes de population et d'environnement).

Le programme est réparti sur 3 niveaux et 3 domaines de capacité :

- Communiquer : élocution, lecture et écriture ,
- Connaître son environnement : étude du milieu, hygiène, etc.
- Résoudre des problèmes: activités numériques, géométriques, socioéducatives, agricoles et artisanales.

Chaque domaine de capacité est subdivisé - en compétences finales ou unités d'apprentissage, dont la réalisation fait appel à des niveaux de compétence ou unités de contenu.

Le programme en vigueur dans les centres Nafa se distingue donc par sa méthodologie d'entrée par les compétences et sa structuration en " capacités ". Chaque capacité y a fait l'objet d'un manuel. La capacité " Résolution de problèmes " a même fait l'objet de 2 manuels.

La capacité " communiquer " est quant à elle ordonnée autour de 5 compétences finales: la première expose l'apprenant à l'expression orale : en effet, en Guinée, pays de culture traditionnelle non écrite, la langue orale est la pratique la plus courante pour les apprenants qui peuvent ainsi montrer plus d'aptitude à aborder et à développer l'apprentissage du Français par son versant oral.

La deuxième compétence place l'apprenant d'abord en contact avec l'écrit et le système graphique pour l'amener ensuite à la production du message écrit.

La troisième compétence finale porte sur la compréhension du message, oral et écrit.

La quatrième compétence finale porte sur la recherche de l'information alors que la cinquième a trait à la consignation de cette information - ce qui atteste d'une grande rigueur dans la démarche méthodologique et chronologique en termes d'acquisition de compétences.

La capacité " communiquer " doit viser l'acquisition de véritables compétences de communication fondées sur des situations-problèmes liées tant aux différents domaines d'activité socioprofessionnelles menées dans les villages et quartiers qu'aux situations scolaires que les élèves rencontrent dans le secondaire <sup>27</sup>

Ce programme reste cependant " indicatif ". Il est à confectionner en permanence. Et en fait, 1/6 du temps de formation est laissé à l'initiative de l'animateur. L'objectif du Guide est d'assister l'animateur dans la compréhension du programme et de lui suggérer des approches pédagogiques et des situations éducatives appropriées. Le Guide accorde de ce fait " une importance particulière aux initiatives personnelles et locales et à l'exploitation du potentiel du milieu ".

b) S'agissant de l'organisation des apprentissages pratiques et sur l'ensemble des réponses obtenues, le travail en équipe est cité à 38,5%. Il est suivi par l'observation et l'imitation avec une fréquence relative de 33%. Le travail solitaire est confirmé par 26% des réponses et l'essai-erreur par 2%. On peut alors poser que comme aux temps jadis, l'observation reste le maître-mot des apprentissages. On peut l'assimiler à cette pieuse observation nécessaire pour ajuster le regard sur les gestes à performer. C'est " le temps d'un certain silence, celui de l'apprentissage qui interdit toute question, toute intrusion dans le rythme des grands, mais qui impose l'écoute attentive aux ordres et aux recommandations <sup>28</sup>

c) Par rapport aux acquis, la variable " connaissance de l'environnement " accuse une fréquence moindre (2%). Tout laisse croire que la préoccupation ultime des apprenants est ce développement de connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) et l'aptitude à communiquer en Français (58%). L'objectif des centres " rapprocher l'apprenant de son environnement " reste à questionner. Dans l'ensemble, les acquis sont plutôt ceux d'une alphabétisation et d'une aptitude à communiquer dans une langue dont le prestige est vérifié dans le milieu.

d) Au niveau des compétences recherchées par les apprenants, on peut dire que l'auto-emploi constitue le pôle de gravitation. En effet, tout tourne autour de ce point qui devient parfois obsessionnel. Pour 93% des réponses, " monter un atelier " est bien la compétence finale, ce qui fait écho au " projet personnel " à savoir et pour 66% des réponses, " s'installer dans la commune et y faire carrière ". En effet, nombreux sont ceux qui

<sup>27</sup> A. Camara, " l'Enseignement du Français à l'Ecole Élémentaire en Guinée : Réflexions et Propositions " Mémoire de diplôme des Hautes Etudes Sociales, Université de Lyon2 / Cpep International, p 34

<sup>28</sup> Etienne Gérard, " La Tentation du Savoir en Afrique ", p51.

commencent à comprendre que des possibilités d'améliorer les conditions de vie existent au village et qu'il est souvent superflu de poursuivre une éducation plus poussée à l'extérieur.

e) Une autre marque distinctive du régime pédagogique des centres Nafa est son caractère négocié : la détermination des emplois de temps réclame un consensus entre apprenants, formateurs et parents. De plus, le régime pédagogique tient grand compte des périodes d'occupation dans les zones d'implantation, ce qui permet la participation des apprenants aux activités économiques de la saison.

f) Dans l'ensemble et pour tous les centres observés, nous n'avons pas rencontré de matériel écrit à l'usage des apprenants. Cette absence quasi totale de document d'accompagnement constitue un facteur important qui influe négativement sur les apprentissages.

#### **- Profil des formateurs-animateurs et système de motivation dans les centres communautaires de formation**

Il reste évident que le manuel, si pertinent soit-il, ne fait quand même pas la formation. Qui sont ces animateurs chargés de promouvoir les méthodes édictées ? quel est leur système de motivation ?

#### ***Profil des formateurs-animateurs***

Des 7 formateurs des centres Nafa, 2 se retrouvent dans la tranche d'âge 35-44 ans, 4 dans celle 45-54 ans et 1 a plus de 55 ans. Au CETA et à Sabou-Guinée, des 11 formateurs interrogés, 7 se recrutent dans la tranche d'âge 25-34 ans et 4 dans celle 35-44 ans. C'est comme s'il y avait ici des générations différentes de formateurs, ce que tend à confirmer l'ancienneté des diplômés : dans les centres Nafa, le diplôme le moins ancien est de 15 ans alors que dans les 2 autres centres envisagés, il y a des diplômés de moins d'un an, ceux décernés par les centres eux-mêmes.

a) Ces formateurs ont différents statuts. On distingue :

- Les animateurs principaux, fonctionnaires de leur état, diplômés des écoles normales, jouissant d'une sécurité de l'emploi,
- Les animateurs communautaires et les " formateurs ", recrutés sur place, généralement des diplômés sans emploi qui trouvent à s'occuper en attendant de trouver mieux. Parfois, ce sont des fonctionnaires retraités,
- Les moniteurs, au profil très diversifié, de l'analphabète convaincu au déscolarisé ayant poussé les études jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. Ils sont recrutés au titre d'une compétence éprouvée dans un domaine de " spécialité " : menuiserie, mécanique, couture, broderie, etc. Leur emploi est précaire.

b) Les animateurs principaux des centres Nafa observés ont des diplômes très anciens: de 19 à 28 ans. Or, les instituteurs guinéens des décennies antérieures à 1984 ont été initialement formés dans des Ecoles Normales et en Langues Nationales ! De là, cette " sous qualification (tant décriée) des maîtres dont le niveau de maîtrise du Français, la culture générale et la compétence pédagogique sont insuffisants " <sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Ahmadou Camara " l'Enseignement du Français à l'Ecole Elémentaire en Guinée ", Mémoire de Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, Université de Lyon II/Cepec International, 1995

c) S'ils ont bénéficié de "formations continues", celles-ci se résument en des séminaires pédagogiques et d'alphabétisation, rarement en stage professionnel - alors qu'ils interviennent dans des centres de pré-apprentissage professionnel, voire des centres professionnalisants.

d) Au Ceta et à Sabou-Guinée, les "diplômés sans emplois" composent l'essentiel des formateurs. Leur formation initiale est plutôt générale, sans profil spécialisé. Les diplômés (universitaire et / ou de fin du cycle d'enseignement secondaire) sont plus récents. C'est également parmi eux que se recrutent des homologues, diplômés des institutions formatrices.

### *Le système de motivation*

"L'homme ne se nourrit pas seulement de pain, il faut donner à ceux qu'on emploie un salaire en un idéal, mais l'homme se nourrit d'abord de pain: il ne faut pas oublier le salaire sous le prétexte que l'on fournit l'idéal"<sup>30</sup>. La compétence est inséparable de la motivation, en ce sens qu'elle est toujours liée à la "situation significative" construite par le sujet. Si les conditions d'entretien de la motivation ne sont pas réunies, il peut en résulter une certaine "lassitude de l'acteur", c'est-à-dire un renoncement à agir malgré l'existence de la capacité d'agir. L'adage est bien connu "s'il est peut-être possible de contraindre à exécuter, il est difficile de contraindre à agir avec compétence".

a) Si dans leur très grande majorité les formateurs sont rémunérés, ils se distinguent par la base même de cette rémunération. Des 16 réponses enregistrées sur les 18 enquêtés, il ressort que :

- √ 31% sont rémunérés sur la base de la Fonction Publique,
- √ 37,5% sont des contractuels permanents, des salariés locaux,
- √ 25% reçoivent une indemnité forfaitaire,
- √ 12,5% sont rémunérés à la pièce.

b) La rémunération des personnels reste cependant et pour l'essentiel le lot du Pouvoir Central, la Communauté assumant un rôle d'appoint.

c) Au niveau des communautés locales, les "animateurs communautaires" sont réputés rémunérés par la communauté. Certes, des initiatives communautaires ont vu jour sans toujours se concrétiser. Ici, c'est un investissement collectif sur le champ attribué à l'animateur, mais l'effort n'a pas été soutenu, ailleurs c'est l'attribution de la dîme (obligation de l'Islam octroyée aux indigents) qui a été proposée à l'animateur sans rencontrer l'assentiment de ce dernier.

A Dubréka, un accord s'était fait sur le paiement d'une somme de 70.000 FG mais le service imputable (Préfecture ou CRD) reste à définir. A Yaraya, l'animateur est recruté sur la base de 28.000 FG par mois, à la charge (nominative) de la préfecture de tutelle.

En fait et dans les centres visités, la rémunération des animateurs communautaires reste l'apanage des parents des apprenants et proviennent pour l'essentiel des "participations communautaires", un euphémisme pour désigner les frais d'écolage car seuls les parents des apprenants y sont astreints. Cette rémunération peut se faire soit en espèces, soit en nature et

<sup>30</sup> Auguste Detoef "Propos de O.L. Barenton Confiseur", les Editions d'Organisation, p. 202

là également, les initiatives sont très diverses : tantôt c'est une certaine quantité de denrée par apprenant et par mois au moment des sessions, tantôt, ce sont des quantités décaissables au moment de la récolte et comme tel majorées à titre de prêt.

### *Les gestionnaires et le mode de gestion dans les centres communautaires de formation*

Les centres communautaires de formation sont - ils des centres des communautés villageoises ? Qui en assure la gestion ? Qui décide des objectifs, des objets et des moyens de formation ? Quel serait alors le pouvoir de la communauté ? Comment s'exprime la participation communautaire ? Car, " plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisée et plus la qualité de l'éducation est améliorée ".

a) Qui assure la gestion des centres communautaires de formation ?

Pour 84% des enquêtés, la gestion des centres communautaires de formation est assurée par un comité de gestion. Pour 14%, ce rôle est dévolu à la Direction du centre. Dans les Nafa de Coyah, Yaraya et Dubréka l'unanimité est faite autour du comité de gestion.

b) Comment est constitué un comité de gestion, quels sont ses pouvoirs

- Notre enquête révèle que le mode privilégié de constitution du comité de gestion est l'élection (86%). Cependant, dans 14% des cas, la désignation s'impose. A la question de savoir qui désigne, la réponse fut que la communauté villageoise attribuait souvent certaines fonctions de coordination à des membres de la communauté sur la base de leurs compétences éprouvées. Il s'agirait donc plutôt d'un " consensus " (assimilable à une investiture) qui se dégagerait sur une personne (quelquefois à son corps défendant) alors que l'élection suppose des candidats.
- Pour 57% des enquêtés, le Comité de Gestion comprendrait plus d'hommes que de femmes et pour 40%, il y aurait parité. Il semblerait alors que la structure n'est pas la même selon les zones d'implantation. A Yaraya (Boffa), le Comité de Gestion pour l'ensemble des enquêtés comprend effectivement plus d'hommes que de femmes. A Dubréka, on observerait une parité Hommes-femmes malgré le type féminin du centre. A Coyah, c'est comme si c'est un débat qui était engagé au sein des enquêtés : 2/3 estiment que le comité de Gestion comprend plus d'hommes que de femmes alors que 1/3 soutient qu'il y aurait plutôt parité hommes-femmes ! Ce débat autour d'une réalité qui se veut concrète témoigne, sinon de son existence, du moins de sa notoriété.
- L'unanimité est le mode privilégié de prise de décision du Comité de Gestion. Dans les réponses enregistrées, elle accuse un taux de fréquence de 58%. Cependant, dans 37% des cas enregistrés, la majorité des membres présents a pouvoir de décision. Dans 5% des cas, il est fait état de prise de décision par le premier responsable.

- A en croire les enquêtés, le Comité de Gestion est omnipotent :

- √ pour 22% des réponses enregistrées, il est compétent pour l'organisation du travail,
- √ pour 20%, il reste compétent pour la gestion matérielle,
- √ pour 15,5%, il a le pouvoir de recrutement et du personnel et des apprenants,
- √ pour 15%, il a autorité sur la gestion financière,
- √ Pour 12%, il reste compétent pour la recherche de l'emploi et le placement des promus.

c) Qui assume les différentes charges dans les écoles communautaires de base?

Il s'agit là de leurs représentations quant à l'imputation de ces différentes charges. Chaque question a enregistré plus d'une réponse. Celles-ci ont été enregistrées telles que agrégées par les enquêtés. Pour leur exploitation, nous avons procédé à une décomposition de ces agrégats en autant d'items sans tenir compte de leur association au niveau des répondants, voire de leur hiérarchie dans cette association. La fréquence obtenue est donc cette fréquence relative des occurrences par chaque item pris isolément. De ces occurrences, il ressort que :

- Les frais d'implantation des centres de formation sont assurés à 34% par la communauté villageoise, à 24% par les organisations internationales, à 24% par le pouvoir central et à 14% par le pouvoir administratif local ;
- Les charges d'entretien des locaux scolaires sont assumées à 49% par la communauté villageoise, à 30% par le budget local (élus locaux) dans les centres Nafa. Dans les centres de formation du Ceta et de Sabou-Guinée, ce travail incombe surtout la direction du centre ;
- Les frais d'équipement pédagogiques sont assurés à 48% par les organisations internationales et à 27% par le pouvoir central. La communauté villageoise n'y interviendrait qu'à concurrence de 12% ;
- Les fournitures scolaires sont supportées à 40% par les organisations internationales, à 27% par le pouvoir central et à 25% par la communauté villageoise ;
- Les charges de rémunération des personnels incombent le pouvoir central pour 48%, les élus locaux (budget de la CRD) pour 24%, la communauté villageoise pour 22% ;
- Les charges de financement de la formation des formateurs sont assurées à 52,5% par les organisations internationales, à 24% par le pouvoir central, et à 17% par la communauté villageoise.

Le cumul des différentes réponses en matière de charges présenterait la physionomie ci-après

- Organisations internationales 30%
- Communauté villageoise 29%
- Pouvoir Central 28%
- Budget local (Elus locaux) 10%
- Pouvoir administratif local 2,5%

N'est-ce pas là le signe d'un partenariat paritaire entre les organisations internationales, le pouvoir central et la communauté villageoise ?

Le pouvoir de la Communauté villageoise reste étendu et couvre des domaines comme le recrutement des personnels et des apprenants, l'entretien des locaux scolaires, la couverture des frais des fournitures scolaires. Au Ceta et à Sabou-Guinée, cette prépondérance de la Communauté est supplantée par le pouvoir de la Direction.

Cependant et à y regarder de près, on se rend vite compte que la participation de la communauté reste prépondérante dans l'implantation, l'entretien et la rémunération de certaines catégories de personnel.

Dans la phase d'implantation, c'est effectivement à la communauté qu'il revient de pourvoir au site et de collecter les agrégats. Dans les activités d'édification et d'entretien des locaux, la communauté commet les hommes de métier de la localité. Et cela pose problème.

Des doléances et souhaits exprimés transparait l'état des locaux des centres communautaires qui accusent ainsi un besoin de latrines, d'eau et d'électricité, une reprise de l'étanchéité des toitures et une amélioration des infrastructures d'accueil, tous éléments normalement dévolus à la communauté.

Quant à la rémunération, elle ne trouve non plus pas de solution. La participation communautaire est effective et enthousiaste dans les activités plutôt ponctuelles. Mais c'est une participation qui s'essouffle vite et qui est hostile à un effort soutenu, peut-être à cause de la précarité des conditions d'existence des villageois.

d) Pourquoi la participation et pour quoi faire ? Et d'abord, comment s'exprime la participation communautaire ?

Nous avons envisagé cette problématique de la participation à travers les motifs et la fréquence des visites des parents et élus locaux au centre de formation pour déboucher sur les usages possibles de la participation communautaire.

Si les parents, élus et responsables administratifs locaux visitent effectivement les centres de formation, c'est à des fins de suivi de l'assiduité des apprenants et des animateurs. La plupart, 70% des enquêtés, affirme rendre "souvent" visite au centre de formation. Près d'un tiers (28%) s'y rend "parfois". Si un seul des enquêtés affirme ne jamais se rendre au centre de formation, aucun ne s'y rend "à tout moment".

Parmi les motifs des visites au centre de formation, le suivi des apprenants s'inscrit en tête de liste avec une fréquence relative de 42%. Le contrôle de l'assiduité des animateurs est attesté à 25%. Le constat de l'avancement des programmes de formation est signalé par 19% des réponses. Peut-on inférer une réelle volonté de contrôle du centre de formation par la communauté ?

La participation communautaire est effective à travers l'investissement humain (60%) et la cotisation financière (35%). La fourniture de produits en nature, avec une fréquence attestée de 4,7%, semble être une exception - tout le contraire des centres Nafa de la Haute et la Moyenne-Guinée, à en croire le Rapport Hammadache Ali.

La participation de la communauté à la formation des apprenants est attestée par la quasi-totalité (91% des réponses enregistrées) des répondants. Cependant, le suivi à domicile des apprenants (36%), l'encouragement des animateurs (28%), et l'implication des apprenants dans des activités socioprofessionnelles (21%) demeurent les principales modalités de cette participation.

L'intervention bénévole des hommes de métier de la communauté dans les centres de formation n'est signalée qu'à Dubréka et dans une faible proportion.

27% des réponses confèrent à la participation communautaire, voire la participation des membres de la communauté, une garantie pour les inscriptions au centre communautaire de formation. C'est une participation-gage;

40% des réponses estiment que la non participation est source de sanctions, allant de l'avertissement et du blâme à la corvée au champ collectif (Yaraya) voire au renvoi de l'apprenant (au Ceta et à Sabou-Guinée).

77,5% des réponses enregistrées posent que la non participation altère les relations avec le reste de la communauté. 75,6% attestent qu'une non participation altère également les relations avec les élus locaux et 70% affirment que la non participation est source d'ennuis de la part de l'administration locale.

Ainsi donc, le caractère " volontaire " de la participation reste à questionner.

Quant à savoir qui décide du mode de participation, plus de la moitié des réponses (53% des réponses enregistrées) l'attribue à la communauté villageoise, un quart (25%) aux élus locaux et le reste (18%) au Comité de Gestion. Elle n'est donc l'œuvre ni du pouvoir administratif local, ni du pouvoir central. Elle est plutôt le résultat d'un rapport de force entre la communauté villageoise, les élus locaux et le comité de gestion sinon la Direction du centre de formation.

e) Quel sujet a le pouvoir éducatif, qui décide des objectifs, des objets et des moyens éducatifs ?

Le contenu des formations est décidé à 62% par le pouvoir central, à 24% par la Direction du centre de formation. La communauté villageoise y interviendrait à 12% et le comité de Gestion à 2%. L'enquête n'a pas révélé sur quel contenu précisément interviendrait la communauté villageoise.

La politique des promotions est elle aussi prônée par le pouvoir central avec une fréquence relative de 45% et la Direction du Centre pour 32% des réponses. La communauté villageoise et le pouvoir administratif local y interviendraient pour 20%. Les élus locaux et le Comité de Gestion ne sont cités que par 2% des réponses enregistrées.

S'agissant des langues d'enseignement, la décision appartiendrait à la communauté villageoise, attestée par 39% des réponses, et au comité de Gestion avec 19% des réponses. Le verdict du pouvoir central y est signalé par 16% des réponses et celui du pouvoir administratif local par 17%.

On observe une nette prépondérance du pouvoir central dans la détermination des contenus de formation et du système de promotion. La qualité des contenus de formation, de même que le système des évaluations échapperait donc au pouvoir participatif de la communauté.

Notons toutefois que le choix des objets de formation est fortement limité par la poursuite de l'objectif d'insertion et donc de reconnaissance scolaire.

f) La participation communautaire suppose un cadre de concertation et de prise de décision.

Les modes de concertation définis par les répondants sont les assemblées générales (36%) et les réunions (35%) de l'organe de direction. Cependant, le lobbying n'est pas exclu : 10% des réponses enregistrées font état d'une consultation des élus locaux ; 9% attestent d'une consultation au près des "sages"<sup>31</sup> la consultation des apprenants est attestée dans cette même proportion.

Les modes de communication et d'information des décisions de l'organe de direction sont de type oral à 82%. Parmi les modes d'information énoncés, les assemblées générales reviennent pour 55% et les informations verbales (porte-à-porte) pour 27%. Les documents écrits (avis et circulaires) ne sont exprimés qu'à 18%.

Les thèmes de débat au niveau des deux instances de concertation sont les mêmes mais les priorités sont différentes : les 3 thèmes les plus fréquents dans les réunions sont respectivement l'organisation et le fonctionnement, la fréquentation des apprenants et la gestion matérielle. Dans les assemblées générales, les 3 thèmes les plus fréquents sont respectivement la fréquentation des apprenants, la participation communautaire et la génération des ressources.

Si la fréquentation des apprenants est une préoccupation commune, elle est attestée par 34% des réponses parmi les sujets débattus en assemblée générale et par 25% pour les thèmes évoqués en réunion,

L'organisation et le fonctionnement reviennent à 34% dans les réunions contre 20,5% dans les assemblées Générales.

Bien évidemment, la couleur locale est très présente dans les préoccupations des assemblées générales. Si à Dubréka, la priorité revient à la sensibilisation et à la motivation pour une participation communautaire active, à Yaraya c'est la génération des ressources qui fait débat alors qu'à Coyah c'est la fréquentation des apprenants.

Quant à la périodicité déclarée des réunions et assemblées générales, elle reste pour le moins déroutante : elles sont mensuelles et / ou trimestrielles.

A Yaraya, les réunions sont déclarées mensuelles. Elles seraient trimestrielles à Dubréka. A Coyah, la périodicité des réunions a été l'occasion d'un débat : pour la moitié des réponses, les réunions sont trimestrielles pour 1/4, elles sont mensuelles et pour les autres, elles seraient ou bien hebdomadaires ou bien semestrielles ! Réunions et Assemblées générales accusent une même fréquence au point de s'identifier à Yaraya ! Les périodicités déclinées ont allure de représentation, ce qui questionnerait leur existence effective.

Les réunions et assemblées générales auraient pu permettre, en tant qu'événements à fort taux de participation, de spécifier les acteurs qui y participent réellement, les activités respectives et les sujets abordés. Nulle part nous n'avons pu observer un procès verbal des réunions et assemblées générales pour déterminer le nombre et la qualité des participants. Tout porte à croire que le cadre de concertation reste lui-même ponctuel, au hasard des événements - ce qui expliquerait ce caractère quasi oral des modes de communication et d'information.

<sup>31</sup> Conseil traditionnel de village, leader d'opinion et puissant groupe de pression

En résumé, disons que les écoles communautaires de base observent bien de spécificités par rapport à l'école formelle :

- les apprenants sont plutôt des marginaux de l'éducation,
- les apprentissages se distinguent par une " entrée par les compétences ",
- la gestion se voudrait paritaire, née d'une participation communautaire élargie et d'une implication réelle de la communauté à la vie de l'école.

Cependant, cette participation couvre des domaines spécifiques. Si elle permet l'accroissement de l'accès à la scolarisation par son intervention dans l'amélioration des infrastructures, on peut douter de son efficacité dans la qualification des contenus de l'éducation de base. En effet, il reste entendu que ceux-ci, de même que le système des évaluations restent étrangers à la participation communautaire et pour cause.

### 3) Position et propositions de l'éducation non formelle

En Europe, l'avènement de l'école communautaire semble accompagner la mutation d'une économie éducative publique et étatique, quasi monopolistique, à une économie de formation permanente, libérale, multiforme.

En Afrique, l'éducation non formelle s'est imposée la première. Jadis, elle renfermait le fait éducatif total. Traditionnellement, elle concernait un public adulte. Aujourd'hui et de plus en plus, les programmes d'éducation non formelle accordent une importance particulière à la jeunesse déscolarisée ou non scolarisée. Elle est alors conduite par des structures publiques, privées et des communautés de base.

1. *Les corporations traditionnelles* ont constitué les premières formes de centres communautaires de formation, ateliers de petits métiers, où se réalisent formation et production dans un contexte plutôt ésotérique. " La corporation, non contente d'être une association d'hommes partageant la même personnalité légale, était également une fraternité spirituelle jurée. En son sein, se développe " une activité altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la collectivité ". Dans les sociétés africaines traditionnelles, les pratiques de métiers étaient réservées à des " corporations " et en leur sein, faire l'apprentissage d'un métier, c'était autant acquérir l'habileté nécessaire pour exercer une activité économique que faire son entrée dans une communauté morale, une communauté d'hommes unis sous la foi du serment.

Pour la plupart des jeunes dont les parents ne peuvent aujourd'hui supporter une formation trop longue et toujours plus coûteuse, les perspectives restent limitées et la tendance est à la quête de la pratique d'une activité génératrice de revenu. Mais au sein de la " corporation ", la transmission du métier est héréditaire, " toute science n'étant véritable que si elle constitue un secret ". Et là, la formation se fait souvent sur le tas, elle est de durée variable selon les métiers, et se confond généralement à la production : les apprenants sont le plus souvent des travailleurs actifs susceptibles de bénéficier d'avantages matériels ou financiers.

2. *Les Centres d'éducation Technologique et Artisanale (Ceta)* sous l'égide du Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel s'inspirent des corporations pour vulgariser les pratiques. Ils assurent une formation technologique et artisanale sur le tas et organisent parallèlement un cycle d'éducation-formation technologique de base pour des jeunes non scolarisés ou déscolarisés à partir des matériaux locaux. Ils visent un objectif de développement des habiletés manuelles et de l'imagination créatrice : cartonnage, fabrication

de jouets, de modèles réduits d'engins, d'objets d'art décoratifs. Ils donnent accès à une activité à caractère professionnel et économique par l'acquisition de savoir-faire concrets susceptibles d'aider les apprenants à intégrer une activité lucrative, notamment dans les perspectives offertes par le secteur informel et dans les lignes de recommandations nationales en matière de création d'emplois autonomes : travail du bambou, vannerie, maroquinerie, poterie, ébénisterie, travail artistique du fil et des étoffes, etc. Le souci est de conserver à la phase d'apprentissage désormais désacralisé, un attrait que n'aurait peut-être pas pour certains jeunes une formation professionnelle traditionnelle, classique, tout en permettant un transfert des techniques apprises à des domaines véritablement professionnels.

3. *Les Centres locaux d'éducation et de Formation Professionnelle* s'inspirent aussi des corporations traditionnelles. Commandités par les communautés locales pour des besoins d'intérêt général, ces centres de formation et de pratique de métier relèvent très souvent de la compétence des associations villageoises. Parfois, ils sont de gestion privée. Avec le modernisme, une alphabétisation rudimentaire s'y est greffée sous l'impulsion des organisations internationales, et comme corollaire d'une formation professionnelle véritable par opposition à l'apprentissage sur le tas. Les centres de couture, en nette prolifération, s'inscrivent dans cette tendance. Ils sont alors appuyés par l'Unicef et s'adressent à la jeunesse non scolarisée ou déscolarisée.

4. *Les Nafa* constituent une réincarnation des centres locaux de formation. Expression des "écoles" communautaires de base en Guinée, les Nafa développent des programmes particuliers où alphabétisation, éducation de base et apprentissage de métier sont menés de pair de manière à "conférer une seconde chance" aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés.

Les Nafa, par delà cette acquisition par l'individu des "connaissances instrumentales" recherchent son adaptation au changement et à l'évolution. Ils visent essentiellement une amélioration de la qualité des conditions d'existence et une participation plus efficace au processus de développement de la communauté, tous éléments qui fondent une approche fonctionnelle de la pratique pédagogique. En effet, un programme d'éducation fonctionnelle est en relation avec des besoins individuels mais aussi collectifs, différenciés selon les milieux et adaptés à des objectifs économiques et sociaux bien déterminés. Et par rapport à cette vocation les pratiques pédagogiques y en vigueur ne cessent d'interpeller.

I. *L'approche pédagogique reste traditionnelle, les programmes sont étalés annuels ou semi-étalés*

De l'étude de Laliya Bah, il ressort que les tiers des centres d'éducation non formelle travaillent sur la base de programmes étalés annuels à l'image de l'éducation formelle. Environ un tiers procède d'une formule semi-étalée. La formule intensive y est plutôt rare. Dans les centres Nafa, la formule semi-étalée est très usitée, généralement durant les six mois de la saison sèche.

II. *Les contenus de la formation s'inspirent plutôt de la grammaire traditionnelle*

Dans les centres Nafa, un effort réel est consenti dans les activités d'encadrement pédagogique. Cependant, et même si chaque manuel est explicité dans un "Guide" à l'usage de l'animateur et que chaque "contenu" ait fait l'objet de fiche pédagogique distinguant les activités des apprenants et de l'animateur, les contenus énoncés s'inspirent plutôt de la grammaire traditionnelle. "Le contenu du programme d'enseignement du centre Nafa

s'inspire largement de ceux du système formel <sup>32</sup> et on pourrait s'interroger sur leur pertinence quant à conférer les niveaux de compétence énoncés. De même, pour l'enseignement du calcul dans la compétence " résoudre des problèmes ", on se contente de reproduire le modèle " scolaire ", sans s'inquiéter des ressources opératoires des jeunes adolescents. Ceux-ci savent en effet calculer empiriquement en utilisant des systèmes de compétences qui varient d'une culture à une autre et qui gagneraient à être valorisés. " Il conviendrait donc de fonder le calcul sur la " mathématisation " des situations vécues dans le cadre d'une véritable " résolution de problème " et de " faciliter le passage de l'opération concrète à sa traduction symbolique ", note Lalya Bah.

*III. La stratégie de l'entrée par les compétences nécessite encore plus de compétences*  
Compétence et capacité sont les maîtres-mots de la pédagogie de l'éducation non formelle. Or, si, comme le note Charles Delorme, " une logique de formation définie à partir de compétences et de capacités n'est en rien réductrice puisqu'elle assume d'abord sa fonction d'instruction scolaire et qu'elle correspond aux nouveaux enjeux du système éducatif, en redéfinissant davantage ses fonctions sociales et ses services culturels dans la société ", l'entrée par les compétences et l'utilisation des " fiches " nécessite d'amples précautions et une formation que ne peuvent se prévaloir les encadreurs des centres communautaires de formation.

En Amérique, on cite souvent le plan Dalton (Massachusetts) qui est essentiellement une division de la matière scolaire d'une année en matières s'emboîtant les unes dans les autres : cette découpe temporelle est appuyée par des fiches qui fournissent des indications de contenu et de contrôle. Les critiques font ressortir les lacunes d'un appui pédagogique adapté.

En Angleterre, Winnetka adapte le processus pour aboutir à un système d'auto instruction.

En Suisse, Dottrens cherchera à davantage personifier les fiches : une fiche, une question , une fiche, un exercice, etc. et en France, c'est l'avènement de la " boîte enseignante " de Freinet.

" Et malgré tous ces développements techniques et pédagogiques, constate G. Pineau<sup>33</sup>, ces formes d'enseignement individualisé ne se sont pas imposées au primaire : résistances institutionnelles ? limites intrinsèques à la parcellisation du savoir ? sur-travail qu'impose un bon encadrement pédagogique ? "

*IV. L'essai-erreur, expression de la formation par et à travers la pratique, reste un style pédagogique quasi-étranger*

Dans les apprentissages pratiques quant à eux, l'essai-erreur, avec une fréquence accusée de 2% n'est signalée qu'à Sabou-Guinée. Cependant, c'est bien par le travail concret donc par les méthodes d'Essai-Erreur, que l'apprenant peut se rendre compte qu'il lui manque les connaissances nécessaires pour accomplir une tâche donnée. Cette situation-problème est de nature à stimuler l'intérêt de l'apprenant pour les études et la recherche de réponses aux questions qu'il se pose. Il est nécessaire, et c'est un des objectifs des centres communautaires de formation, que l'apprenant prenne conscience de ce " à quoi " servent les connaissances qu'on lui propose. Il est également nécessaire que l'apprenant prenne conscience du " comment il met en œuvre les connaissances ", ce qui garantit un réel apprentissage se situant au-delà de la simple maîtrise des connaissances. Autrement, on verserait dans les mêmes tares attribuées à l'enseignement abstrait et formel des écoles publiques. Les savoirs vécus semblent mieux mobilisés et plus aisément transférables que les savoirs appris. " Une éducation qui repose fondamentalement sur l'observation et l'imitation par l'apprenant peut être la façon la plus efficace pour apprendre une tâche donnée, mais la moins efficace de

<sup>32</sup> Centre Nafa, Ecole de la Seconde Chance

<sup>33</sup> G. Pineau, " Vie Quotidienne, Répétition et Formation ", Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Formation, Université de Tours, juin 1995

transfert vers une nouvelle tâche. [...] alors que les savoir-faire même informellement acquis peuvent se transférer aussi bien que des techniques scolaires quand ils sont acquis par les méthodes d'essai-erreur"<sup>34</sup>  
C'est avec la méthodologie de l'essai-erreur que la formation à partir du métier devient une stratégie pédagogique.

*V. Et si l'œuvre d'éducation commence par une langue, quelle (s) langue (s) pour le secteur non formel d'éducation en République de Guinée ?*

La Guinée baigne dans un environnement plurilingue en milieu urbain comme en zone rurale. Des observations de Tamba Marcel Millimouno (1995) sur une population étudiée de 33 sujets de 11 à 20 ans, du secteur informel des petits métiers, il ressort que 36% sont bilingues, 39% sont trilingues et 15% sont quadrilingues. Et sur 34 sujets de 21 à 30 ans, 17% sont bilingues, 56% sont trilingues, 23% sont quadrilingues<sup>35</sup> et 3% pratiquent 5 langues et plus.

Cette propension à la pratique multilingue s'explique par le caractère essentiellement oral de la communication. L'apprentissage d'une langue est fortement conditionné par la possibilité d'un face-à-face et la nécessité de dialogue avec l'autre. L'intérêt porté à la langue des autres peut dépendre de son caractère d'outil de communication sinon du rapport personnel ou communautaire à la culture qu'elle véhicule car, "parler une langue, c'est adopter une culture".

Certes, le choix des langues d'enseignement est une décision d'essence politique autant que technique, voire plus politique que technique.

L'alphabétisation fonctionnelle et la pédagogie centrée sur l'apprenant dicte comme point de départ évident la langue que l'apprenant maîtrise le mieux, dans son aspect tant oral qu'écrit. Or, à la veille de la IIème République, la physionomie générale de l'alphabétisation en Guinée était la suivante :

41,6% sont des néo-alphabètes en Langues Nationales transcrites en caractères romains : " près de 42% des Guinéens savaient donc lire et écrire dans leur langue en 1983), avec un taux record chez les jeunes jusqu'à 63% de la tranche d'âge 6-9 ans "<sup>36</sup>  
29,8% sont alphabétisés en Langue Française,  
28,5% sont alphabétisés en Langue Arabe<sup>37</sup>

Et aujourd'hui encore, le débat reste ouvert sur la question de savoir de laquelle de ces trois sources proviendrait la langue d'enseignement et d'alphabétisation à grande diffusion.

L'alphabétisation en langues nationales ne rencontre pas toujours l'assentiment des apprenants. Les statistiques scolaires de 1968 seraient très intéressantes pour statuer sur l'effectif scolaire qui inaugura l'enseignement en langues nationales. Une étude de cette cohorte reste à faire. Toujours est-il qu'après un cycle primaire en langue nationale, ces élèves accèdent au secondaire et présentent le BEPC en Français : les admis rejoignent les lycées et les autres la rue.

<sup>34</sup> Greenfield P. et Lare J., " Les Aspects cognitifs de l'Education non Scolaire "Recherche, Pédagogie et Culture, 8.44, p. 21

<sup>35</sup> Tamba Marcel Millimouno, le français au sortir et hors de l'Ecole, Les usages de la langue par les sujets pratiquant les petits métiers dans la ville de Conakry, Thèse de Doctorat, Université Paris X, Nanterre, 1995, p. 96

<sup>36</sup> Op. Cit. p. 53

<sup>37</sup> Rapport Service National d'Alphabétisation, 1983

De manière empirique, on peut dire que la masse de jeunes ayant entrepris leur formation scolaire en langues nationales n'a pu réaliser des études importantes. S'est alors progressivement développé une attitude de scepticisme, puis de rejet systématique d'une politique linguistique aux antipodes des attentes des élèves et de leurs parents, voire en dysharmonie avec la simple réalité de la vie socioprofessionnelle. Avec cette politique linguistique de la Révolution Culturelle Socialiste, " s'est constituée une Guinée sous serre, refusant orgueilleusement le concours extérieur et pratiquant une sorte de narcissisme culturel"<sup>38</sup>.

Il faut reconnaître aussi que cette politique guinéenne de réhabilitation des langues nationales a paradoxalement développé l'idée que le français demeure l'unique moyen de transmission de connaissances scientifiques. Il s'est alors développé dans l'esprit du Guinéen que ses langues nationales ne peuvent jouer un autre rôle que celui d'expression d'une culture originelle. Or et de plus en plus, " les langues de culture traditionnelle et de marque affective semblent connaître un net recul et se limitent de plus en plus aux relations familiales et tribales alors que la langue jouant la fonction de communication inter ethnique est très rapidement apprise et plus régulièrement utilisée, même en famille ". L'usage exclusif des langues nationales présenterait le risque d'isolement des communautés qui valoriseraient leur avenir dans le cadre unique de leur culture propre. La véhicularité devient ainsi un critère essentiel de choix de la langue de communication et par conséquent d'enseignement et d'alphabétisation.

En outre, " il reste évident qu'une approche systématique de la politique d'alphabétisation basée sur les langues nationales expose à une prolifération des matériels didactiques et risque dès lors d'être limitée par certaines difficultés pratiques liées aux problèmes de ressources humaines et financières et des moyens techniques disponibles "<sup>39</sup>.

Unaniment, les apprenants préfèrent le français comme langue d'enseignement, justifiant ce choix par le fait que c'est cette langue qui leur est utile pour apprendre un métier ou pour rechercher un emploi salarié. La prise de conscience de la place de la langue française dans la vie individuelle, communautaire et nationale a favorisé sa promotion et accru l'intérêt qui lui est porté - promotion socio-économique et recherche d'un emploi rémunéré, fonction politique de langue neutre dans le concert des ressentiments ethnolinguistiques.

De plus, le français accuse désormais une grande diffusion comme langue véhiculaire. Sur les 159 sujets du secteur informel des petits métiers constituant la population étudiée de Marcel Tamba Millimouno, le français est pratiqué par 86,16%. Un peu plus de la moitié des sujets le situent même comme la langue la mieux maîtrisée après leur langue maternelle.

Somme toute, et avant d'aller à l'école, l'enfant Guinéen évolue déjà dans un environnement linguistique à la fois oral et écrit du Français : les émissions radiophoniques et télévisées lui parviennent en Français, il est régulièrement confronté à ce Français que les hommes de métier se sont forgés dans leur communication, Français des déscolarisés qui ont essaimé les centres urbains, pratiquant les petits métiers (commerce, couture, réparation mécanique, électrique, électronique, etc.) conservant du Français, le minimum utile pour la pratique des activités quotidiennes. Il est aussi tout exposé aux journaux, affiches, bulletins de vote et de santé de langue française.

Il faut que la langue d'enseignement et d'alphabétisation soit réellement utilisée dans les media, l'administration locale, les formalités administratives, etc. A défaut et à très court terme, c'est la motivation qui risque d'être dangereusement entamée.

<sup>38</sup> Diop David Mendessi, Présence Africaine n° 29 décembre 1959-janvier 1960, p. 107

<sup>39</sup> Hamadache Ali, op. cit.

Car, " à quoi sert-il de savoir lire et écrire dans une langue nationale, s'il n'est pas possible d'utiliser fréquemment cette capacité dans toutes les manifestations de la vie publique, si c'est la langue officielle qui est le vecteur principal de la communication. "

#### V. *La Conebat, pourquoi ? Dès que l'Etat s'implique, la communauté abdique*

Instituée dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale sur l'Education de Base pour Tous, la Conebat est créée en 1991 pour promouvoir et coordonner les activités d'éducation de base. Elle est l'héritière de la Commission Nationale Guinéenne pour l'Elimination de l'Analphabétisme<sup>40</sup>, "Organe de consultation, de concertation et d'appui aux activités d'éducation des Nafa", la Conebat est chargée d'élaborer le plan national des centres Nafa, d'organiser les activités de sensibilisation et d'enquêtes sur le terrain, de retenir les sites d'implantation, de concevoir les programmes et de former les encadreurs, d'assurer le suivi et l'évaluation des programmes. Mais la Conebat se défend d'être un organe de gestion des Nafa! Tout se passe comme si l'Etat affichant le menu s'évertuait à rester hors de la cuisine.

Sur le plan structurel donc, les Nafa relèvent de la Conebat. Dans les centres opérationnels des Nafa (préfectures et sous-préfectures), ce sont les Directeurs préfectoraux de l'Alphabétisation (DPA), sous tutelle du Service National d'Alphabétisation, qui en assurent la coordination.

Qu'en est-il des relations de travail SNA-Conebat ?

Traditionnellement, ce sont les Directeurs Pédagogiques Sous-Préfectoraux (DPSPE) qui assurent la coordination des services d'éducation et de formation au niveau des sous-préfectures. Face aux Nafa, ceux-ci restent plutôt perplexes : aucun texte ne détermine la nature de leurs relations. Cependant, ils constitueraient la tutelle la plus rapprochée et restent, dans les circonstances et conditions actuelles, les seuls aptes à exercer un suivi permanent des centres Nafa. Par ailleurs, l'implication des DPSPE dans les activités de coordination des Nafa favoriserait encore davantage cette osmose entre le non formel et le formel.

Mais, quelle est l'inter-relation Conebat-Communauté ? Celle-ci est envisagée à travers des commissions préfectorales et sous-préfectorales d'alphabétisation, commissions le plus souvent non opérationnelles. L'échange entre la communauté et la Conebat se limite généralement à entériner le choix du site d'implantation et à garantir la fourniture du matériel de base, la Conebat jouant le rôle d'interface entre la communauté et l'appui provenant des organisations internationales sinon de l'Etat. Pour le suivi des formations dans les centres Nafa, la Conebat reste sous-équipée en moyens matériels comme en personnel.

Il est très malheureusement à déplorer que, tout se passe comme si l'implication de l'Etat avait le don de ramollir celle de la communauté. La vision reste encore celle d'une antinomie " tout Etat " versus " non Etat ". Cependant, les communautés ont l'art de développer des " écoles " pour répondre à leurs aspirations profondes : les " écoles coraniques " en constituent un exemple.

#### 5. *Les " foyers coraniques ", des " écoles " d'esprit et d'essence communautaire.*

En République de Guinée, les " foyers coraniques " constituent un pôle d'attraction des enfants dès l'âge de 5 ans. Ce ne sont pas des " écoles " mais bien des " foyers " et dans toutes les acceptions du terme :

<sup>40</sup> BRED/UNESCO, 1983

C'est d'abord un lieu où l'on fait le feu: les apprenants se retrouvent en cercle autour d'un feu de bois et " lisent " leurs sourates à la clarté de ce feu. Mais ce foyer est transférable. L'éducation se fait partout : au village, au champ, devant l'étalage du maître, à la mosquée en attendant l'heure de la prière, etc.

C'est aussi le lieu où vit une famille, la famille du " maître de Coran " car tous les apprenants (et il y en a de tous les âges) sont dorénavant siens. Bon nombre de ses adeptes vivent avec lui. L'éducation y est donnée par tous, avec une réelle prépondérance des aînés dans la transmission du savoir. " L'éducation s'y confond avec la vie concrète du groupe. Il n'y a ni horaire, ni vacances, ni scolarité, mais une imprégnation constante"<sup>41</sup>.

C'est en fin une source ou un point de convergence d'un rayonnement, rayonnement culturel et social, rayonnement collectif et individuel.

Ces " Foyers Coraniques " ont rarement fait objet d'inventaire. Cependant, ils sont très présents et constituent pour les communautés musulmanes de Guinée, les premières sources et formes d'enseignement, voire de centres communautaires d'éducation. Présents dans les plus petites communautés, ils sont reconnus efficaces à cause de leur caractère très décentralisé, de l'appui et de la considération dont ils jouissent de la communauté toute entière, de l'enseignement très personnalisé qu'ils dispensent et de leur parfaite insertion dans le cadre communautaire. A Porédaka, sous-préfecture de Mamou regroupant 45 villages réunis en 8 districts, il a été dénombré 185 " foyers coraniques " traditionnels.

" Dans son étude sur l'école coranique peule du Cameroun, Renaud Santerre observe que ce système éducatif n'est ni public, ni privé. En effet, ce n'est pas l'Etat qui crée, organise et gère ces écoles. Ce n'est pas non plus à proprement parler, le secteur privé. C'est réellement une initiative communautaire qui se situe au niveau du quartier, du village. [...] Ainsi, le maître chargé de l'éducation des jeunes n'est pas nommé par une instance quelconque, il est à proprement parler secrété par le groupe. Ses fonctions dépendront par conséquent de la confiance et de la reconnaissance que le groupe lui témoignera"<sup>42</sup>.

Malgré ce caractère très autonome, les " Foyers Coraniques " constituent des réseaux qui se rattachent à certains centres réputés pour l'érudition de leurs leaders, pour leur ancienneté, voire, le rôle historique jadis assumé dans le développement et l'expansion de l'Islam. Les centres traditionnels de Koin (Tougué), Kolladhé (Kankalabé) et Koula (Labé) ont été des foyers de rayonnement de la culture islamique, des centres d'études, d'interprétation et de lecture du Saint Coran. Les premières tentatives de traduction du Livre Saint et d'alphabétisation en langue nationale tirent leur origine de ces foyers culturels.

Aujourd'hui et dans cette même trajectoire, l'" Organisation des Volontaires pour le Développement Economique et Culturel (OVODEC) conduit des activités d'alphabétisation en langues nationales, Pular, Soso et Maninka notamment, avec pour support, les caractères Arabes Harmonisés. Les apprenants sont recrutés dans les milieux islamisés, déjà familiers à la lecture et à l'écriture du Coran. L'apprentissage consiste alors à intégrer de nouveaux symboles voire quelques signes diacritiques pour rendre la phonétique des langues nationales. Dans ses activités de développement et d'alphabétisation, le Projet FIDA a promu les caractères Arabes Harmonisés dans quelques 400 villages du Fouta Djallon.

---

<sup>41</sup> Desalmand P. op. cit. p. 20

<sup>42</sup> Fawzi Mellah, l'Ecole Coranique, une institution en voie de disparition ?

De même, l'Association pour l'Impulsion, la Coordination et la Recherche sur l'Alphabet Nko (ICRA Nko) mène une activité intense d'alphabétisation en langues nationales à travers le système graphique Nko. Initié par Souleymane Kanté, un Guinéen de Bingerville (Côte d'Ivoire), le Nko s'est fortement popularisé en pays et/ou zone d'influence mandingue. Pure coïncidence ? Les sigles de l'Association ne sont pas sans rappeler la première injonction de la révélation du Coran: Icrā (lis ! )<sup>43</sup>.

Tout comme dans les foyers coraniques, les animateurs des centres communautaires de formation en langues nationales à caractères Arabes Harmonisés ou Nko sont plutôt recrutés parmi les notoriétés du cercle culturel islamique de la localité. Ils sont alors de tout bord.

D'après des travaux d'étudiants en session de recherche appliquée, les animateurs du centre ICRA Nko de Kindia comptent

- un guérisseur (Niveau Ecole Primaire) de 39 ans, disciple du père fondateur de l'Alphabet,
- un guérisseur jamais scolarisé (en Français) de 45 ans -,
- un commerçant (ancien d'une Medersa<sup>44</sup> élémentaire), de 41 ans ,
- un commerçant autodidacte de 43 ans.

Qu'on ne s'y méprenne surtout pas : que ce soit au Fouta, avec les caractères Arabes Harmonisés ou en Haute-Guinée avec le Nko, cette alphabétisation en langues nationales obéit à des préoccupations plutôt religieuses et de culture islamique.

Au Fouta, les jeunes et les adolescents peuplent les centres de formation en Arabe Harmonisé, notamment dans les districts dépourvus d'écoles. La remarque est identique pour le Nko en pays mandingue. Ces deux systèmes de support des langues nationales ont tendance à se spécialiser dans des aires géo-linguistiques bien délimitées.

Mais en dehors de toute préoccupation religieuse et pour une alphabétisation à grande diffusion, la préférence va à la langue française.

### *Conclusion partielle*

Si l'on s'acharne contre l'école formelle et on abonde en critiques, les alternatives restent sujettes à encore plus de critiques. L'opposition formel / non formel semble concrétiser le dilemme sinon l'impasse de l'éducation de base en Guinée. Il est admis que le système formel d'éducation ne couvre qu'une partie de la population scolarisable : l'étendre à toute la population est une opération financièrement onéreuse, de toute évidence bien au-dessus des possibilités nationales.

Il est aussi admis que le système formel tel que vécu confère à ces émules un enseignement inadapté. Si l'on convient aisément que l'école guinéenne est restée étrangère à sa communauté, rurale à 73%, l'expérience atteste que la supprimer pour mettre à la place des moyens de formation qui puissent atteindre à moindre coût tous les enfants se révèle politiquement hasardeux, car, toutes les classes dirigeantes n'ont de cesse de réclamer pour leurs enfants, l'école dont ils sont issus, voire, le statut auquel elle leur a permis d'accéder : l'expérience des Centres d'Education Rurale des années 1968 reste éloquente pour confirmer pareille assertion.

<sup>43</sup> Sourate 96 dite de l' " Adhèrence " (Al'Alaq) : " Lis au nom de ton Seigneur qui a créé l'homme d'une adhérence Lis, ton Seigneur est le très noble qui a enseigné par la plume, à l'homme, ce qu'il ne savait pas " .

<sup>44</sup> Ecole Arabe

L'approche Nafa de l'éducation non formelle s'est révélée moins coûteuse que l'école formelle, mais elle est restée cette école " pour les autres ", l'école de la " seconde chance ". Elle n'est donc pas cette école première, voire cette " école primordiale, qui comporterait un cycle auquel aurait accès tous les enfants et à la fin duquel ils seraient capables aussi bien de poursuivre des études que de s'insérer dans la communauté pour devenir des acteurs de développement " <sup>45</sup>. Pour ce, des passerelles devraient être aménagées pour permettre une réelle osmose entre le système d'enseignement formel et l'éducation non formelle.

#### **2.1.4. L'éducation de base pour tous, essai sur les conditions de passerelles entre l'éducation non formelle des écoles communautaires de base et le système formel de l'éducation nationale**

"Il nous semble aujourd'hui que ce n'est plus une amélioration, une adaptation des programmes qu'il faut envisager, mais une transformation radicale de leur conception et organisation en redéfinissant les finalités socio-culturelles, en prenant en considération l'environnement économique" <sup>46</sup>.

Dans la conscience populaire, le formel est perçu comme " tout Etat " et le non formel, " non Etat ", donc communautaire.

Cependant, ce n'est pas à l'Etat, disons, " ce n'est pas à l'administration coloniale que l'on doit l'introduction de l'école française en Guinée. - Celle-ci est avant tout l'œuvre des missionnaires : Pères du Saint Esprit, Sœurs de Saint Joseph de Cluny, Frères de Ploërmel, Alliance Française et autres missions évangéliques " <sup>47</sup> " La première école française en Guinée a été créée à Boffa sur le Rio Pongo en 1878 par les Pères du Saint Esprit. Transférée à Conakry en 1890, elle est complétée en 1893 par une école de filles dirigée par les Sœurs de Saint Joseph de Cluny " <sup>48</sup>.

Dans ces écoles, " l'objectif visé est moins de conférer des compétences intellectuelles, scientifiques et techniques poussées qu'à dispenser une formation susceptible de générer une couche sociale utile. C'est ainsi qu'autour de l'école, va se greffer naturellement un jardin scolaire, une ferme scolaire, ou parfois un atelier scolaire. Les élèves recrutés à un âge fort avancé vont contribuer à la rentabilisation de ces entreprises, sous le double prétexte d'une formation pratique complétant et illustrant la formation théorique, et une autosubsistance de l'école " <sup>49</sup>.

Bien avant l'implantation de l'école coloniale, note Bah Alpha Mamadou, " la Guinée dans toute sa diversité ethnique et religieuse admettait comme tout à fait normal le travail productif comme élément déterminant de formation de la jeunesse ". C'est pendant l'époque coloniale, que la ruralisation de l'enseignement avait été perçue et dénoncée par les intellectuels africains assimilationnistes comme l'application délibérée d'un enseignement au rabais, destiné à maintenir les " indigènes " dans une position d'infériorité permanente. Dans les milieux traditionnels, les familles ont toujours mis l'accent sur l'éducation par le travail, sur les savoir-

---

<sup>45</sup> Confemen

<sup>46</sup> Charles Delorme " Contributions à l'Analyse de la Crise des Systèmes Educatifs Africains ", 1993

<sup>47</sup> Lamarana Petty Diallo, Enjeux et Avatars de l'Enseignement du Français en République de Guinée : Contexte Historique, Aspects Pédagogiques et Perspectives de Rénovation - Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux II - mars 1991

<sup>48</sup> Bah Alpha Mamadou, Ruralisation de l'Ecole de Guinée, 1994

<sup>49</sup> Bali Alpha Mamadou, op. cit.

faire, conformément au processus de la vie quotidienne qui est un processus pratique, tous éléments chers aux centres d'éducation non formelle, les Nafa notamment. Avec les écoles communautaires, les connaissances acquises se veulent directement réinvesties, ce qui les rend plus conscientes et contribue à les fixer " La question qui découle de ce constat serait de déterminer comment articuler les connaissances théoriques dominantes à l'école et les connaissances pratiques du milieu socio-économique "<sup>50</sup>.

Du fonctionnement des institutions non formelles d'éducation de base peut-on inférer des aménagements de nature à davantage qualifier l'école de base formelle ? Quels en seront les principaux leviers ?

Que ce soit au niveau du climat de travail et du style de relation, que ce soit au niveau de la contextualisation des contenus, que ce soit au niveau des pratiques d'enseignement, les centres Nafa se posent en novateurs. Ce renouveau peut-il conférer à l'école classique formelle quelques éléments utiles qui présideraient à son ouverture sur les réalités locales en vue de sa rénovation tant dans ses contenus que dans sa structure?

Pour ce, une évaluation des centres d'éducation non formelle de base, voire des centres Nafa, s'impose. Or, évaluer une formation suppose que l'on puisse répondre à trois ordres de question :

- quels sont les acquis de la formation ? Ce qui suppose la possibilité de mise en relation de l'état final de développement des compétences avec l'état initial,
- Quels sont les effets de la formation ? Il s'agirait alors d'appréhender l'utilisation effective des acquis de la formation dans le contexte requis,
- Quel est l'impact de la formation, c'est-à-dire son effet bénéfique pour les sujets non directement concernés par ladite formation, la communauté dans son ensemble.

A défaut, intéressons-nous alors aux objectifs d'apprentissage tels déclinés par l'Arrêté ministériel portant création de l'école de la " Seconde Chance " et de ses passerelles avec l'école élémentaire du système formel. Celui-ci précise qu'il s'agit de " mettre ces jeunes en situation d'apprentissage pour leur faire acquérir des savoir-faire et des savoir-être leur permettant de développer, dans l'égalité des zones et des genres, leur autonomie, l'esprit d'initiative et de prise de décision éclairés et d'être utiles à eux-mêmes et à leur communauté".

### **1) La maîtrise des objectifs comme moyen de réalisation des conditions d'une passerelle**

La maîtrise de ces objectifs devrait permettre de réaliser les conditions d'une passerelle soit vers le système formel, soit vers une formation professionnelle spécialisée voire une meilleure intégration des sortants dans la vie active, leur permettant éventuellement d'exercer des activités génératrices de revenu. Et pour ce faire trois conditions apparaissent essentielles :

---

<sup>50</sup> Amadou Fall et al. : Ecole, Travail Manuel : des Représentations Antagoniques ; Diagonales n° 42 ; Mai 1997

1. Il faudrait peut-être préfigurer *la mise en réseau formel / non formel* afin de mieux gérer la structuration des apprentissages. Une finalité commune caractériserait les écoles de base tant dans le système formel que celui non formel. “ Dans cette optique et sans préjuger d'une réflexion nationale sur ce sujet, voici à titre d'exemple des éléments qui pourraient constituer une partie du profil de formation de l'élève guinéen au sortir de l'école de base”<sup>51</sup> (voir page suivante).

2. Il faudrait *ensuite que chaque niveau du système éducatif du formel et du non formel se termine par une certification de compétence*, qui valoriserait la fin des études facilitant l'insertion dans la vie active, et redéfinissant la relation formation développement du pays.

---

<sup>51</sup> Men Evaluation du Système Educatif, 01 / 94.

Tableau n° 7: Eléments du Profil de Formation de l'Elève Guinéen au sortir de l'Ecole de base

DOMAINES	SITUATIONS-PROBLEMES	COMPETENCES
COMMUNICATION	Situation de communication orale et écrite avec une personne ou un groupe de personnes.	Rédiger une lettre à des parents ou à des autorités, Exprimer correctement ses idées et opinions dans un groupe, Faire une demande d'emploi, Lire un texte simple et en rendre compte, Faire une description, un récit
CALCUL	Calcul des dimensions, Mesure des poids dans les activités du milieu, Manipuler la monnaie dans des situations d'achat vente de la vie quotidienne, Appliquer les 4 opérations dans les pratiques quotidiennes.	Calculer un bénéfice ou une perte après une vente, Mesurer les dimensions de champs et d'objets familiers de forme régulière Additionner, multiplier, soustraire et diviser des sommes d'argent et des objets simples, Calculer le taux d'intérêt sur la vente d'une marchandise, Peser des objets.
ENVIRONNEMENT	Explication et interprétation des phénomènes naturels,- Protection de l'environnement, Bricolage sur des objets simples, pratiques sportives et artistiques, Rôle en tant que citoyen.	utiliser ses informations pour la protection de l'environnement humain et physique, Manipuler les outils manuels à des fins de démontage, remontage et réparations simples, Confectionner des objets simples d'utilité domestique courante, Participer à des activités d'éducation sanitaire et des travaux d'assainissement de son milieu, pratiquer les activités artistiques et sportives de son choix, Informier et sensibiliser sa communauté sur le respect des lois.

Source: MEN/Evaluation du système éducatif. 1994

La formation pourrait s'organiser en cycles pédagogiques, présentant les compétences à acquérir au cours de chaque cycle. Hamadache Ali proposait un programme en 2 cycles: un cycle d'alphabétisation et d'acquisition des connaissances instrumentales et un cycle de pratique professionnelle et d'apprentissage du métier.

La préoccupation dans les deux systèmes de formation serait de déterminer les voies et moyens d'une *utilisation de l'environnement comme cadre et support d'un enseignement pour favoriser l'éveil scientifique des élèves à l'école* et par là une meilleure formation à la maîtrise de cet environnement - que voilà un thème d'étude utile à la qualification de l'école de base et à la promotion de l'éducation de base pour tous !

## **2) la maîtrise des objectifs comme ouverture à un triple niveau**

La maîtrise de ces objectifs déclinés devrait théoriquement aussi permettre de déboucher sur une ouverture à trois niveaux:

*1. le développement de compétences instrumentales et leurs compétences associées devrait prioritairement déboucher sur une réinsertion scolaire* : Centres d'éducation non formelle, les Nafa accueillent en leur sein des jeunes de 10 à 16 ans, non scolarisés ou déscolarisés et donc en rupture avec le système scolaire. Dès lors, les contenus et pratiques éducatives qui y sont en vigueur permettent-ils l'acquisition de compétences de base à même de les réintégrer dans le système formel ?

Cette réinsertion scolaire a bien été envisagée et figure du reste dans les objectifs spécifiques des Nafa. Les modalités de ce transfert ont été consignées par arrêté ministériel<sup>52</sup> et dans les termes ci-après :

- au terme des première et deuxième année de formation, les apprenants qui auront satisfait au test d'évaluation, pourront être reçus en classe de cours élémentaire 2ème année ,
- à l'issue du cycle de formation de trois ans, les apprenants du centre qui auront satisfait au test d'évaluation seront reçus en classe de cours moyen 2ème année, niveau requis de consolidation pour affronter l'entrée en 7<sup>ème</sup> année.

La mission Hamadache Ali " a pu recenser 116 apprenants de 9 centres qui ont été admis dans le système formel, dont 3 dans le cycle du secondaire, pratiquement tous analphabètes au départ, [... ]. Au total, 144 apprenants (dont 130 filles) sont entrés dans le formel, la plupart jamais scolarisée, et ce, après 2 à 3 ans d'études"<sup>53</sup> Il faut signaler qu'en sus de cette capacité, l'insertion dans le formel obéit aussi au critère de l'âge requis, d'aucuns s'inscrivant aux Nafa après 17 ans.

Somme toute, cette insertion scolaire reste marginale par rapport aux effectifs. Des cas observés, il se dégage qu'à Coyah, ce sont 34 " Nafa " qui ont pu intégrer une école formelle depuis 1993. A Dubréka, aucun cas n'a été signalé. A Yaraya, 10 cas ont été enregistrés de 1996 à 1998. Sabou-Guinée accuse avec les " Tout Petits " un record de 73 transfuges au cours des années scolaires 1996-1997 et 1997-1998.

<sup>52</sup> Arrêté ministériel n° 93/228-MEPUPF 31 décembre 1993

<sup>53</sup> Rapport de mission, décembre 1997

2. *l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pourrait déboucher sur un apprentissage pré-professionnel, voire, une formation professionnelle spécialisée.*

La réinsertion scolaire devrait s'étendre au professionnel et non se confiner au seul enseignement général.

En 1989, une étude de l'UNESCO avait révélé que le ratio entre le nombre d'élèves inscrits à plein temps dans un établissement d'enseignement technique et professionnel et celui de l'enseignement secondaire général était de 1/14 en Guinée alors qu'il accuse une moyenne de 1/4 dans les pays industrialisés et de 1/8 dans les pays en voie de développement<sup>54</sup>

I. Dans cette perspective, on pourrait surtout aménager des passerelles entre les centres Nafa et les écoles de l'Office National de la Formation et du Perfectionnement Professionnel (ONFPP) relevant du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi Ce secteur non formel dispose en effet de :

**Ecoles de soins de santé communautaires (ESSC) :** pour la formation des agents de soins de santé primaire. L'âge moyen d'entrée est de 17 ans et la durée de formation est de 3 ans. Des Nafa en fin de cycle pourraient y être admis aux fins d'une formation professionnelle.

**Ecoles normales Secondaires de l'Enseignement Technique (ENSET)**  
Actuellement, ces écoles servent de centres de perfectionnement aux moniteurs d'enseignement pratique en service dans les centres de formation professionnelle (CFP). Ils y acquièrent une formation disciplinaire complémentaire doublée d'une formation pédagogique pour leur opérationnalisation.

II. De même des passerelles restent possibles entre les centres Nafa et les **Maisons des Jeunes** sous l'égide du Ministère de la Jeunesse des Arts et des Sports. Les " maisons des Jeunes " assument la prise en charge d'objectifs éducationnels plus larges incluant

la formation morale et la formation civique à travers les activités de loisir (sport, activités artistiques et culturelles) ,

la formation culturelle et intellectuelle à travers la création de foyers d'éducation culturelle : bibliothèques, cours d'alphabétisation, etc. ,

la préparation à l'insertion socioprofessionnelle par l'acquisition de savoir-faire à travers d'activités socio-éducatives revêtant l'aspect d'une véritable action de formation technologique ou manuelle.

3. *une projection de l'utilisation pratique des savoirs et savoir-faire acquis pourrait renforcer la formation pour une intégration effective dans la vie active.*

D'après une étude portant sur les " Situations et Tendances de l'Emploi en Guinée "<sup>55</sup> l'agriculture occupe pour l'ensemble du pays jusqu'à 87,5% de la part de l'emploi. Faudrait-il envisager des passerelles vers d'autres filières vue la saturation de celles traditionnelles de couture broderie, mécanique et menuiserie. Celles-ci ne se contenteraient plus d'une duplication des filières traditionnelles de formation mais en développeraient de spéciales, de nature à orienter le pré-professionnel des Nafa et au besoin le prolonger. Il faudrait alors

<sup>54</sup> Hamadache Ali. op. cit.

<sup>55</sup> Ministère du Plan 1988

diversifier les filières de formation sur la base d'une étude des métiers du non formel : " En Afrique, aucun établissement public ou privé n'enseigne les métiers de boucher, de coiffeur, de photographe, de boulanger ou de réparateur de montres, de mobylettes, de postes-radios, de machines à coudre [...]. " Les jeunes ont donc recours à l'apprentissage sur le tas <sup>56</sup> Cependant, ce sont là des métiers socialement utiles et directement solvables. Dans cette perspective, les lieux d'implantation des Nafa devraient procéder à un inventaire exhaustif des activités socio-économiques de la localité à fin que les activités dominantes puissent faire objet d'apprentissage et intégrées dans le programme de formation.

### **3) A objectifs différents, des stratégies et des approches différenciées**

Ces trois objectifs exigent des stratégies et des approches pédagogiques différentes et qui ne peuvent être confondus.

S'agissant de la réintégration dans le système scolaire pour le premier, de l'apprentissage d'un métier dans une structure formelle ou non formelle pour le deuxième, d'insertion dans la vie active et participative de la communauté pour le troisième, au moins deux structures pourraient être distinguées :

1. *pour l'objectif insertion scolaire*, on s'inspirerait davantage du programme issu de la mise en réseau du formel et du non formel et de ses passerelles. Les connaissances déclaratives prépondérantes dans le système formel seront complétées par cette culture de l'intelligence chère à l'éducation non formelle. L'école dans le système formel pourrait alors tirer avantage de la prise de conscience de la richesse de l'environnement et ainsi envisager les possibilités réelles que ce dernier offre pour enrichir et compléter son action formative.

2. *pour l'apprentissage d'un métier dans une structure formelle ou informelle et l'insertion dans la vie active et participative*, le tutorat s'imposerait et une place de choix reviendrait aux maîtres artisans des villes et villages qui pourraient ainsi constituer un excellent facteur d'intégration des sortants des Nafa en même temps qu'ils peuvent être leurs promoteurs.

De plus, les pratiques ancestrales ainsi valorisées, seraient mises à plat dans les centres communautaires de formation et bénéficieraient ainsi d'une assise théorique source de dynamisme et de transférabilité.

#### *Conclusion partielle*

Autant le formel est prisé dans la conscience populaire, autant le non formel peut être déprisé, voire méprisé. Son caractère pragmatique a tendance à lui ôter toute reconnaissance de scientificité. Cependant, entre le formel et le non formel, la cloison n'est pas étanche et la porosité est même de plus en plus recherchée. C'est pourquoi, les conditions et les stratégies de passerelles entre les deux systèmes d'éducation de base requièrent plus d'attention. Pour que les passerelles soient, il faudrait que soient accomplies dans le formel tout comme dans le non formel, les finalités d'une éducation de base.

Les passerelles proposées, en se limitant à une réinsertion dans le système formel d'enseignement général, discriminent de ce fait l'acquis pré-apprentissage de l'éducation non formelle et trahit ainsi sa vocation première, à savoir que la formation débouche sur une activité socio-économique utile à chacun des paliers de celle-ci. Aussi, des passerelles se

---

<sup>56</sup> Jean Marc Ela, cité par Marcel Tamba Millimouno, 1995.

doivent d'être aménagées vers le système formel et non formel du technique et du professionnel.

Et puisque l'éducation non formelle se caractérise par cette insertion harmonieuse dans le milieu, des passerelles vers les activités économiques du milieu restent à envisager, ce qui suppose au niveau local, une constante définition de la relation formation-développement de la localité (à laquelle contribuerait efficacement le centre de formation communautaire) et une reconnaissance de compétence pour chacun des niveaux de l'éducation de base.

### 2.1.5. Conclusion

1) *D'un état des lieux de l'école formelle de Dubréka, nous avons déduit une caractérisation du système formel d'éducation de base.*

Nos recherches sur l'école formelle de base dans la préfecture de Dubréka nous ont amené à apprécier quelques indicateurs tels le taux d'admission, le taux d'accroissement de la scolarisation dans les cinq dernières années, le taux de redoublement, d'absentéisme et d'abandon ainsi que l'accessibilité des écoles de base. Sans être exhaustif, cet état des lieux, rapporté aux indicateurs nationaux, nous aura permis de dresser un portrait robot du système formel d'enseignement. Par maints endroits, celui-ci affirme son incapacité à promouvoir une éducation de base pour tous quoique certaines causes lui soient extérieures.

C'est pourquoi, le phénomène de la scolarisation a été appréhendé à travers diverses facettes :

a) Des facteurs internes du phénomène scolaire attestent de l'état de l'accès à la scolarisation.

Pour que la scolarisation soit, certains préalables s'imposent : il faut des infrastructures d'accueil (les écoles et les équipements), il faut des formateurs, il faut du matériel didactique. Le constat est que le taux d'admission reste faible malgré un accroissement très sensible des infrastructures d'accueil, la construction de salles de classes notamment. Si au niveau national, il avoisine 49%, dans la préfecture de Dubréka, le taux d'admission des enfants de 7 ans (âge de la scolarité obligatoire) a été de 26,45% pour l'année scolaire 1997/98. Il faut noter que 72% des élèves recrutés en 1<sup>ère</sup> année en 1997/98 sont âgés de 8 à 10 ans. Nonobstant cet accroissement en matière d'infrastructure d'accueil, le ratio- Classe/Elèves reste très élevé : dans les zones rurales notamment, l'accroissement de la scolarisation s'est traduit par une hausse du ratio classe/Elèves

Par endroit, et pour un accroissement de la scolarisation de 81,64%, le ratio Classe/Elèves est passé de 1/32 à 1/45 soit un accroissement de 40,6%. C'est dire que l'effort de scolarisation n'a pas été soutenu par un effort proportionnel dans la mise en place d'infrastructures d'accueil. Quant à la qualité de la formation, elle reste éloquente avec un taux de redoublement de 39%, prélude à un abandon du même ordre. Le taux de promotion en fin de premier cycle a accusé à Dubréka une moyenne de 27,86 % au titre de l'année scolaire 1997/98.

Le matériel didactique est quasi-absent malgré les efforts de gestion des DPE qui recyclent, année après année, les ouvrages existants afin de les louer aux élèves pour une année scolaire.

b) Des facteurs externes liés à l'environnement immédiat de l'école influencent le phénomène de la scolarisation.

La politique d'implantation des écoles reste à questionner: en général, l'école de base se trouve éloignée des lieux de résidence. Et pour comble, les élèves vivent dans des localités où la couverture sanitaire est insuffisante, et comme tel, sont exposés aux maladies. Tous ces facteurs portent préjudice à une scolarisation effective. Parmi les causes d'absentéisme prolongé et d'abandon, ces deux facteurs se sont avérés déterminants. Par endroits, l'éloignement de l'école constitue à lui seul un élément de dissuasion à la scolarisation.

c) Mais aussi des facteurs socio-économiques et culturels déterminants semblent imprimer un certain rythme au phénomène de la scolarisation.

I. L'utilisation des élèves dans les exploitations familiales, la nécessité de recourir à la force de travail du jeune élève pour le bien-être général, exercent un impact réel sur la décision de scolarisation des enfants dans les communautés villageoises. Les enfants des moins nantis ont d'autant moins de chance d'être scolarisés ! Il y a là un déterminisme économique qui jurerait avec les principes égalitaires d'une "éducation de base pour tous".

II. L'analyse stratégique a fait apparaître qu'il n'est nullement dans les intentions des communautés villageoises de "scolariser" tous leurs enfants.

La scolarisation de la jeune fille se heurte au tabou religieux qui veut que pour la future mère et ménagère, conduire son ménage avec efficacité soit "sa science et sa philosophie".

Au niveau des garçons, la scolarisation peut dépendre des antécédents familiaux en matière de scolarisation. Les parents tiennent une rigoureuse comptabilité des enfants à scolariser à "l'école française". Ainsi, la chance d'être scolarisé peut dépendre du sort attribué à l'aîné direct. Si ce dernier avait été placé à l'école, alors, le cadet ne le serait plus. Aussi, le principe directeur d'une éducation de base pour tous ne semble pas avoir eu une prise réelle sur les populations concernées, ce qui constitue un obstacle et non des moindres à la scolarisation.

En outre, ne pas savoir lire et écrire - expression de l'analphabétisme et de l'ignorance - n'a pas cette connotation occidentale dans les représentations populaires. Le savoir n'est pas lié à la lettre, à l'écriture. Mieux, l'écriture désacralise le savoir en le rendant à la portée de tout alphabète.

Ce rapport au savoir et à l'écriture constituerait un facteur limitatif à une scolarisation généralisée et donc à une éducation de base pour tous.

d) Par ailleurs, le contexte historique d'implantation de l'école de base de Guinée n'a pas contribué à faire de l'école l'affaire des communautés. Bien au contraire : l'école a surtout été l'affaire de l'administration et le système de recrutement, véritable enrôlement, a développé une acception singulière de la "scolarité obligatoire". Elle a été assimilée aux autres systèmes de contraintes et d'obligations du pouvoir. On fournit un élève pour la scolarité tout comme on fournit du bétail et des céréales pour "l'effort de guerre". Des stratégies ont été développées çà et là pour y échapper: tel père de famille sommé de "fournir" un enfant pour la scolarisation passait par tous les moyens pour que ce dernier soit reconnu inapte par l'agent recruteur. Et lorsque la corruption ne suffisait pas, alors, des scènes grotesques étaient imaginées et jouées à la perfection - des enfants sains de corps et d'esprit jouaient au sourd-muet, au bègue sinon à l'idiot du village pour décourager la perspicacité de l'agent recruteur.

e) Les réformes du système scolaire, d'abord suite aux politiques d'émancipation des colonies, et plus tard à la faveur des innovations de la période des indépendances, n'ont elles aussi jamais été intégrées par les couches populaires.

L'école est restée cette chose étrangère, où l'on parle un langage étranger, pour lequel les collectivités éprouvent des sentiments contradictoires de rétraction et d'attrance. Car, si les collectivités restent malgré tout hostiles à l'école, le pouvoir de l'instruction que celle-ci confère est quant à lui objet de convoitise.

Du moins jusqu'en 1968 avec la proclamation de la " Révolution Culturelle Socialiste ". Avec l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement, la mutation des collèges et lycées en " Centres d'Education Révolutionnaires " où le " travail productif " au sein des " brigades de production " accaparait 75% du temps des études, et finalement le chômage généralisé des promus, l'école a perdu de son attrait. Elle s'est dévidée, désertée par les élèves, boudée par les familles.

Ces dispositions culturelles et ce concours de circonstances marquent de leurs empreintes les refus et réticences à une scolarisation élargie.

A priori, l'école de base s'est donc édifiée sans et quelquefois malgré les communautés villageoises. Théâtre d'affrontements de logiques d'acteurs, la scolarisation est devenue objet de tous les enjeux où l'Etat, les collectivités et les apprenants développent des stratégies spécifiques, voire opposées.

Il apparaît que la scolarisation, voire, le taux de scolarisation ne se pose pas seulement en termes d'accès, c'est-à-dire, en terme de disponibilités des infrastructures mais également en termes de dispositions favorables ou non des partenaires de l'Etat dans l'acte éducatif: les parents et les collectivités organisées notamment.

Et là, force est de constater que l'école formelle conçue comme ce lieu dispensateur de savoir par le truchement de l'écriture a été moins présente voire absente des préoccupations des collectivités villageoises et ce, jusque très récemment.

Cela expliquerait encore aujourd'hui pourquoi c'est à l'Etat qu'est revenu le rôle initiateur des écoles communautaires de base dans un cadre qui se voudrait non formel.

2) *Dans le système d'éducation non formelle*, et pour les centres visités tout au moins,

- a) si les lieux d'implantation sont aux abords des localités urbaines et villageoises,
- b) si les parents et les collectivités villageoises les invoquent de tous leurs vœux,
- c) les apprenants restent des marginaux, marqués du sceau de l'échec scolaire si ce n'est de la non scolarisation pure et simple. Leur origine modeste en rajoute pour stigmatiser ce type d'écoles communautaires de base.
- d) Si les apprentissages s'y développent à la recherche de compétences, celles-ci restent à leur tour handicapées par le manque de matériel didactique adéquat et par le manque de formation appropriée des formateurs.
- e) Dans les centres communautaires sous observation, nous avons noté que les formateurs avaient différents statuts : l'animateur principal, enseignant de profession, était le seul à jouir d'une sécurité de l'emploi. L'animateur communautaire et les moniteurs préposés aux activités pratiques étaient quant à eux de tout acabit, de l'artisan analphabète au diplômé sans emploi, en passant par le déscolarisé à divers niveaux. Même diplômés, ils ne sont surtout pas formateurs et les compétences pédagogiques dans les centres communautaires sont apparues d'une exigence plus accusées que dans le système formel. Exigeante en termes d'approche et

de relation maître / élève, exigeante en termes de flexibilité sur les programmes et leur gestion, exigeante en terme d'innovation et de recherche permanente sur le terrain, l'éducation non formelle, insérée dans les structures étatiques, souffre d'un manque de qualification de son encadrement pédagogique.

C'est pourquoi le problème se pose aussi de savoir quelles formations il serait souhaitable d'apporter à la préparation des formateurs et animateurs en matière d'éducation communautaire, c'est-à-dire :

déterminer dans quelle mesure la formation des formateurs pourrait les préparer à jouer un rôle efficace dans le développement communautaire des villages et élaborer des programmes de formation des formateurs axés sur des projets de développement communautaire.

C'est dans ce cadre que se créerait un curriculum intégré favorisant un enseignement efficace au sein des programmes flexibles des écoles communautaires.

C'est aussi à ce prix que serait valorisée la disposition pédagogique des Nafa de conférer 1/6 du temps des études à des initiatives locales. C'est alors et alors seulement que les préoccupations locales feraient objets d'études dans les écoles communautaires de base.

Au manque de formation des formateurs des centres communautaires d'éducation de base, reste imputable la non participation des collectivités locales à la vie de l'école. En effet, la présence des parents à l'école, gage de leur implication effective, reste une activité parapédagogique étrangère à l'encadrement des centres communautaires.

Au manque de formation des formateurs, est également imputable cette non intégration dans les cursus de formation, des activités économiques essentielles des différentes localités.

Dubrèka et Boffa, villes côtières, n'envisagent dans les formations dispensées ni le transport maritime, ni l'exploitation des richesses halieutiques, toutes activités qui font la prospérité de ces localités.

Coyah, célèbre pour son sel, n'a encore pas intégré les techniques d'extraction de sel de mer. Ça et là, on développe les mêmes formations de couture broderie, de mécanique et de menuiserie, stériles duplications.

3) Et dès lors, quel est l'impact de la participation communautaire dans les centres non formels d'éducation et de Formation de base ?

a) L'école communautaire de base dans le système non formel, a-t-elle, dans son processus d'apprentissage, franchi le pas des corporations pour emboîter celui d'un apprentissage véritable au sein d'une activité véritablement promue par la communauté ?

- d'abord en terme d'accès à l'exercice de l'activité économique,
- ensuite, en terme de prise en charge effective par la communauté ?

Les investigations menées prouvent à suffisance que si le métier et donc l'apprentissage semble " vulgarisé ", par opposition à l'ésotérisme d'antan, le caractère communautaire de la prise en charge reste à élucider, de même que son impact dans l'accès à la scolarisation et dans la qualité de la formation.

L'effort des collectivités dans l'aménagement des infrastructures est manifeste. En 1996, on dénombrait à l'échelle nationale 64 centres Nafa regroupant environ 4000 auditeurs de 9 à 25 ans dont 95 % de filles. Le plan sectoriel 1997-2001 prévoit une centaine de Nafa. Incontestablement, l'accès à la scolarisation s'est accru et la scolarisation de la jeune fille s'est améliorée - grâce à cette intervention de la collectivité. Mais celle-ci reste limitée.

Telle qu'exprimée, la participation communautaire, active et effective, reste confinée à des activités d'implantation et d'entretien. On a pu distinguer du reste deux stades de participation: " une participation communautaire" en tant qu'élan collectif et une autre " participation communautaire ", en réalité effort d'éducation des ménages en faveur de la scolarisation des jeunes enfants.

b) Quant à l'impact de la participation communautaire sur la qualité de la formation, elle reste difficile à appréhender, cette dernière étant bien entendu l'apanage de maints facteurs qui excèdent les compétences et échappent au contrôle de cette communauté analphabète à 67%.

Cependant, le principe éducatif des centres Nafa constitue aujourd'hui un espoir dans la perspective du développement de l'éducation de base pour tous et en cela pourrait constituer un élément de qualification de la formation. En effet, " une des fonctions essentielles de l'école communautaire doit être la coordination des différentes forces de développement, l'idéal étant que la communauté prenne en charge son propre développement économique tout en poursuivant l'éducation de ses membres "57.

Si les Nafa, en tant que moyens d'auto-promotion et de développement des communautés de base n'ont pas fait objet de nos préoccupations, force est de constater qu'ils se révèlent être, à n'en pas douter, une formule d'éducation à moindre coût et une arme de démocratisation de l'éducation.

De par son organisation souple, du fait qu'on y dispense un minimum permettant l'accès à une éducation permanente, le centre Nafa reste un moyen privilégié de lutte contre l'analphabétisme. Du fait qu'on voudrait y développer une formation utilitaire en liaison avec le programme de développement local, le Nafa reste aussi une stratégie efficace pour une insertion socioprofessionnelle réussie de la jeunesse et un moyen de lutte contre l'exclusion sociale.

Si le système de passerelles doit faire l'objet de réflexions plus élaborées, l'éducation non formelle nous aura au moins appris que " l'on aura un projet d'école irréaliste et irréalisable pour peu que ce sous-système qu'est l'école ne soit pas intégré au système social et économique "58.

c) Cependant, les écoles communautaires, les Nafa notamment, comme " écoles de la seconde chance " restent sujets à interprétations.

Les écoles communautaires se veulent des foyers de culture de développement où les jeunes reçoivent un enseignement souple, flexible, adapté à leur milieu et à leurs besoins et où ils bénéficieraient en même temps de connaissances instrumentales, de capacité de raisonnement et d'aptitudes de nature à leur conférer une participation efficace au développement socio-économique de leur communauté. Aussi, le thème de la " seconde chance " ne serait-il pas de nature à les mésestimer ? Il ne faudrait pas que les Nafa notamment soient perçus comme l'école des autres, des exclus, de ceux-là qui ont réellement perdu leur " première chance " et qui restent à la poursuite d'une " seconde chance " ! Cette attitude ferait des Nafa, des écoles " par défaut " si ce ne sont des maisons de réclusion pour ceux qui ont commis le délit d'avoir perdu leur " première chance ".

57 MEN, Dar-Es-Salam " L'Éducation de base en Tanzanie : une Entreprise Communautaire ", 1979

58 Charles Delorme, " Construction des Curricula et Ecole de Base : Rénover ou Reconstruire ? ", Cepec International, 1997

#### 4) *En dernier ressort, la participation en question.*

Le dynamisme des écoles communautaires sera nécessairement fonction du degré d'efficacité de la participation des collectivités. C'est cette participation qui seule pourrait favoriser l'adéquation et l'intégration entre la communauté, le développement communautaire et la formation pour le développement, une boucle retro-active reliant ces trois entités et chacune d'elles étant tantôt agent, tantôt agie.

Et encore aujourd'hui, " cette participation constitue le maillon faible du fonctionnement de la majorité des centres " <sup>59</sup>. Les différentes missions signalent des défections au niveau des apprenants, et l'engagement communautaire ferait également défaut. Cet engagement est cependant essentiel car, avec le désengagement progressif de l'Etat, les ressources des communautés, voire celles des parents, devront dans une certaine mesure compléter le financement de l'éducation publique. Il est essentiel que les collectivités apportent leurs contributions aux coûts de l'éducation. C'est pourquoi, l'atelier de Mamou sur la "Dynamisation des Centres Nafa" a recommandé que "l'ouverture d'un centre Nafa soit l'aboutissement d'un processus de négociation entre la communauté, les élus locaux (CRD), les autorités préfectorales et la coordination nationale (Conebat)". De plus, l'atelier a insisté sur la nécessité d'un contrat d'ouverture comportant notamment :

- des clauses concernant les obligations de l'animateur communautaire, sa rémunération et la prise en charge de celle-ci par les différents contractants dans des proportions variables selon les localités,
- des clauses liées à l'inscription et au maintien des apprenants.

C'est assurément pourquoi le credo du Programme d'Ajustement sectoriel de l'Education (PASE) avait été de " promouvoir la demande d'éducation à travers une meilleure sensibilisation des populations dans les problèmes de l'éducation, une implication des apprenants dans le processus d'apprentissage et une liaison plus adéquate de l'école à la vie " en un mot promouvoir la participation communautaire.

En effet, *Seul le rétablissement du contrat de confiance entre l'école et la communauté* favoriserait cette participation effective et significative dans la gestion d'une école de base comprise et acceptée comme patrimoine communautaire.

Car, en toute autonomie, et avec une totale efficacité, les communautés ont jadis développé et entretenu des systèmes communautaires de formation depuis les corporations traditionnelles jusqu'aux foyers coraniques plus récents. Comme le fait observer Renaud Santerre dans le cas des écoles coraniques, " ce système éducatif n'est ni public, ni privé, [...]. C'est réellement une initiative communautaire qui se situe au niveau du quartier, du village, [...]. Le maître chargé de l'éducation des jeunes n'est pas nommé par une instance quelconque, il est à proprement parler sécrété par le groupe ".

Lorsque les centres communautaires et les Nafa notamment pourront se prévaloir d'une telle disposition, alors sera effectif cet " enseignement dont l'objectif est l'acquisition des connaissances et des compétences élémentaires nécessaires à la vie en société " et dont le but final est d'asseoir une formation de nature à conférer à l'apprenant, dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci.

<sup>59</sup> Atelier sur la dynamisation des centres Nafa. Mamou, août 1998

Loin de constituer un aveu de l'échec du système éducatif formel dans sa vocation d'éducation de base pour tous, les centres communautaires constituent une réponse à un problème socio-éducatif bien réel et aujourd'hui incontournable. Les centres Nafa peuvent être un complément de l'école formelle dans le relèvement du taux de scolarisation et dans la qualification des apprentissages. Il lui revient d'expérimenter des initiatives et des pratiques innovantes en vue d'atteindre tous les enfants en âge de scolarité, dans les villes comme dans les campagnes et de leur ouvrir de nouveaux horizons en terme d'opportunité de formation et de rentabilité sociale. A condition et sous réserve d'une active participation des collectivités locales.

Et comme l'exprime Amadou Camara<sup>60</sup>, " l'école de base dont la mise en œuvre est aujourd'hui une préoccupation essentielle pour notre pays, pourrait devenir un véritable foyer de communication au sein du village ou du quartier en créant un nouveau type de partenariat avec toutes les personnes-ressources du milieu, un pôle d'animation où il y aurait des capacités et des compétences dont les partenaires seraient fiers. Cette école aurait réussi son pari en permettant à ceux qui en sortent :

- de s'installer et travailler à leur propre compte, sans attendre de la Fonction Publique une embauche hypothétique,

- de faire évoluer les pratiques ancestrales des activités socioprofessionnelles menées dans le pays, en les décrivant et en les expliquant mieux,

- de prendre une part active au développement social et politique de leur pays grâce à l'ouverture de l'école sur son milieu sans l'y enfermer "

Une politique globale d'éducation de base ne saurait être effective sans ce substrat populaire qui le soutient et l'anime. Ainsi comprise, l'éducation de base s'inscrit nécessairement dans une dynamique de participation collective.

## 2.1.6. Annexes

Extrait Rapport Statistique Dubréka, Décembre 1997  
Effectif des Elèves par sous-préfecture et par niveau d'études

Sous-Préf	1 <sup>ère</sup> Année		2 <sup>ème</sup> Année		3 <sup>ème</sup> Année		4 <sup>ème</sup> Année		5 <sup>ème</sup> Année		6 <sup>ème</sup> Année		Total	
	T.	F.	T.	F.										
SP 1.	484	227	683	321	586	214	497	185	310	101	422	124	2982	1172
SP2.	228	101	350	127	337	89	235	67	173	29	179	25	1501	438
SP 3	242	104	384	109	241	72	166	39	107	25	62	11	1202	360
SP 4.	582	266	606	197	785	209	489	113	331	71	239	53	3032	909
SP 5	31	10	161	58	110	31	84	21	1251	21	60	5	577	148
SP 6	60	29	162	40	88	25	137	30	04	23	47	7	598	154
SP 7.	-	-	76	23	99	22	95	17	95	15	70	12	435	89
Total	1627	737	2422	875	2252	662	1703	472	1245	285	107	23	10308	3266

<sup>60</sup> Op. cit. p. 92

Effectif des redoublants / sous-préfecture / niveau d'études, Décembre 1997

Sous-Préf	1 <sup>ère</sup> Année		2 <sup>ème</sup> Année		3 <sup>ème</sup> Année		4 <sup>ème</sup> Année		5 <sup>ème</sup> Année		6 <sup>ème</sup> Année		Total	
	T.	F.	T.	F.	T.	F.	T.	F.	T.	F.	T.	F.	T.	F.
SP 1	270	127	288	133	231	87	222	81	82	36	176	61	1269	525
SP 2	106	50	117	12	212	64	65	22	61	6	113	14	674	188
SP 3	171	67	113	31	92	30	39	12	35	10	29	4	479	154
SP 4	300	130	244	80	195	54	111	33	44	10	180	34	1074	341
SP 5	31	10	42	18	43	11	27	5	26	3	25	4	194	51
SP 6	45	22	77	18	48	14	55	9	22	3	26	3	273	69
SP 7	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	42	6	49	6
Tot.	926	406	881	312	825	260	519	162	270	68	591	126	4012	1334

Effectif des Elèves / Age / Niveau / Genre

Niv Age	1 <sup>ère</sup> Année		2 <sup>ème</sup> Année		3 <sup>ème</sup> Année		4 <sup>ème</sup> Année		5 <sup>ème</sup> Année		6 <sup>ème</sup> Année		Total	
	T.	F.	T.	F.										
-7	20	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	8
+7	375	209	17	6	-	-	-	-	-	-	-	-	392	215
8	569	329	736	285	16	4	1	1	-	-	-	-	1322	619
9	332	104	781	267	509	216	32	6	-	-	-	-	1654	593
10	271	55	438	154	595	179	330	109	13	6	1	-	1648	503
11	45	25	255	86	583	131	527	116	230	58	8	6	1648	422
12	8	5	136	48	322	70	378	115	351	80	187	32	1382	350
13	4	1	42	19	148	42	260	66	211	52	302	30	967	210
14	3	1	-1	8	50	11	118	39	229	45	219	64	632	168
15	-	-	3	2	4	9	49	19	136	30	222	48	435	108
16	-	-	-	-	3	-	7	1	43	7	128	40	181	48
17	-	-	1	-	2	-	1	-	15	6	6	17	25	23
18	-	-	-	-	-	-	-	-	17	1	6	-	23	1
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tot	1627	737	2422	875	2252	662	1703	472	1245	285	1079	237	10328	3268

Taux Redoublement/Préfecture de Dubréka

	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	6 <sup>ème</sup> Année
Sous-Préfecture 0	29,3	28,53	23,18	20,35	30,04	52,05
Sous-Préfecture 1	16,32	39,37	31,22	78,57	23,41	64,32
Sous-Préfecture 2	27,53	14,97	34,54	80	30,55	28,3
Sous-Préfecture 3	39,44	23,37	17,07		21,04	33,33
Sous-Préfecture 4	38,7	32,89	9,6	2,8	13,04	53,06
Sous-Préfecture 5	31,23	22,23	27,36	25,67	19,54	27,89
Sous-Préfecture 6	36,4	28,7	33,64	57,84	19,73	38,76
ENSEMBLE	31,27	27,15	25,23	44,2	22,48	42,53

CAUSES INVOQUEES POUR ABSENCES PROLONGEES  
-DES ELEVES  
ECOLES ELEMENTAIRES DE  
DUBREKA

	Filles	Garçons	Total
Maladies des Elèves	119	362	481
Maladies des Parents	16	66	82
Manque de Fournitures	47	158	205
Manque de tenue Scol.	13	94	107
Travaux Domestiques	103	77	180
Travaux Champêtres	9	53	62
Manque de nourriture	1	5	6
TOTAL	308	815	1123

DISTANCE CENTRES DE FORMATION  
VILLAGES OU QUARTIERS - DUBREKA

Distance	-1 km	1-4 km	5-9 km	10-14 km	15-19 km	20-25 km	30 km	35 km	40 km	45 km
Village/E.E	17	19	24	1	2	1				
Village/Coll.	5	10	14	3	4	12	5	3	1	4

DISTANCE ECOLE ELEMENTAIRE  
/POSTE MEDICAL

Distance	-1 km	1-4 km	5-9 km	10-14 km	18 km
Nbre Ecoles	31	12	14	5	1

## 2.1.7. Bibliographie

### I/ OUVRAGES

- Desalmand P. Histoire de l'Education en Côte d'Ivoire, Tome 1, Editions l'harmattan, 1983
- Etienne Gérard, La tentation du Savoir en Afrique - Politiques, mythes et stratégies d'Education au Mali, Kartala-Orstom, 1997
- Erny P. , L'Enseignement dans les Pays Pauvres: Modèles et Propositions, Editions 1997 l'Harmattan,
- Unicef, Centre Nafa ou Ecole de la Seconde Chance, Les Editions Ganndal, Conakry, 1996
- MESRS / Unicef, Centre Nafa, Programme de Formation et Guides Pédagogiques des Manuels, Les Editions Ganndal, Conakry, 1996
- USAID, Cadre Stratégique de l'USAID pour l'Education de Base en Afrique, Bureau de l'Afrique, 1997

### ETUDES, MEMOIRES ET THESES

- A. Camara, L'Enseignement du Français à l'Ecole Élémentaire en Guinée: Réflexions et Propositions, Mémoire de Diplôme des Hautes Etudes Sociales , Université de Lyon 2 Cepec International, 1995
- Alpha Mamadou Bah, Ruralisation de l'Ecole de Guinée, Cepec International, 1994
- Cepec International, Pour l'Education de Base en Afrique ... Quelle Ecole ? Colloque à la Cité des Sciences et de l'industrie, Cepec International, 1995
- Delorme C. , Contribution à l'Analyse de la crise des Systèmes Educatifs Africains, Recherche de Propositions et de Solutions, Cepec International, 1993
- Département de la Formation Continue ISSEG / Manéah, Situation de l'Alphabétisation en Guinée et Initiation des Cadres à la Transcription des Langues Nationales, Travaux d'Etudiants, Juillet 1996
- Hamadache Ali, Boubacar Bayero Diallo et Mouctar Baldé, Analyse de la Situation de l'Analphabétisme et de l'Alphabétisation en Guinée, Rapport de Mission, Juillet 1997
- Hamadache Ali, Alhassane Sow, Evaluation des Centres Nafa en Guinée, Rapport de Mission, Décembre 1997
- Lamarana Petty Diallo, Enjeux et Avatars de l'Enseignement du Français en République de Guinée : Contexte Historique, Aspects pédagogiques et Perspectives de Renovation, Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux 2, 1991
- Tamba Marcel Millimouno, Le Français au Sortir et Hors de l'Ecole, les Usages de la Langue par les Sujets Pratiquant les Petits Métiers dans la Ville de Conakry, Thèse de Doctorat, Université Paris X, Nanterre, 1995

## **ARTICLES ET REVUES**

Lizop E., De l'Enseignement Conventionnel à l'Enseignement de Promotion Collective, CODIAM, 1973

Greenfield P. et Lare J., Les Aspects Cognitifs de l'Education non Scolaire, Recherche, Pédagogie et Culture 8.44

A. Fall et al., Ecole, Travail Manuel: des Représentations Antagoniques, Diagonales n°42, Mai 1997,

## **TEXTES REGLEMENTAIRES ET D'ORIENTATION POLITIQUE**

Séminaire Sous-Régional Unesco / Isesco sur la complémentarité de l'éducation formelle et non formelle, Conakry, 16-20 Décembre 1996

L'Education et la Formation des Femmes et des Jeunes Filles, Direction Nationale de Formation Féminine, Conakry, mars 1991

Programme d'Animation, d'Education et de Formation de la Jeunesse, Conakry, Mars 1991

Alphabétisation et Post-Alphabétisation, Service National d'Alphabétisation, Conakry, Mars 1991

Arrêté n° 93 / 228 / MEPUFP du 31 Décembre 1993 portant création de l'Ecole de la Seconde Chance et ses Passerelles avec l'Ecole Elémentaire du Non Formel au formel.

## **2.1.8. Liste des tableaux**

- Tableau n° 1 : Fréquentation, Nafa de Coyah, 1993-1998
- Tableau n° 2 : Fréquentation, Nafa de Yaraya, 1994-1998
- Tableau n° 3 : Synthèse des Activités et Partenariats développés par les Centres Communautaire sous observation
- Tableau n° 4 : Effectif des Elèves de la Préfecture de Dubréka par Age, Niveau et Genre
- Tableau n° 5 : DPE / Dubréka : Evolution des Structures d'Accueil et Des Effectifs - 1992-1995
- Tableau n° 6 : DPE / Dubréka: Taux de Redoublement 1995/96 et 1997/98
- Tableau n°7 : Eléments du Profil de formation de l'Elève Guinéen  
Au sortir de l'Ecole de Base

## *2.2. Commentaire Guinée*

La présentation très étayée, dans une première partie du rapport, du système d'enseignement formel en Guinée, permet au lecteur une comparaison plus systématique avec celle du système non formel qui intervient dans la suite du rapport.

Le passage portant sur la problématique de la demande d'éducation en Guinée introduit de façon tout à fait pertinente d'une part les logiques autour desquelles s'affrontent les différents acteurs de l'école et, d'autre part, la genèse de l'enseignement non formel dans ce pays. On retient particulièrement le non ajustement entre cette demande d'éducation et l'offre proposée dans le système formel.

Ce rapport très documenté, qui s'appuie sur une bibliographie fournie, nous offre une image très précise du système non formel guinéen, qui donne une idée très détaillée du mode de participation communautaire.

En outre, on peut apprécier grandement l'essai sur les conditions de passerelles entre système formel et non formel.

Les annexes, qui comprennent les statistiques plus globales permettront sans aucun doute au lecteur d'approfondir la comparaison entre formel et non formel.

### 3 MALI

#### 3.1. Etude réalisée au Mali - Cas de Boundioba et de Ouré<sup>61</sup>

Ario MAIGA,  
Chercheur National, conseiller à la Primature

##### Résumé

L'étude s'articule autour de trois axes principaux qui sont :

*Un bref aperçu sur le Mali à travers ses caractéristiques physiques, démographiques, politiques, macro-économiques, et son indice du développement humain.*

*Un flash sur le diagnostic de l'éducation de base dans ses dimensions quantitative, qualitative et son financement.*

*L'emphase est mise sur le formel. L'état des lieux du non formel a été longuement développé dans le document préparatoire du séminaire de Ouagadougou d'Avril 1998 sur la typologie des écoles communautaires.*

*La présentation du point focal de l'étude à savoir l'étude comparative des écoles communautaires de base de Boundioba, d'Ouré, d'une part et de l'école publique de Ména d'autre part. Ici ont été traitées les questions relatives à la méthodologie, à la présentation de la zone d'étude, à la problématique des écoles communautaires et leurs stratégies de pérennisation, à l'analyse et à la synthèse de l'ensemble des données recueillies aux cours des enquêtes.*

*Toutes les données engrangées ont été analysées à la lumière de l'hypothèse centrale de l'étude selon laquelle :*

Plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé, et plus la qualité de l'éducation est améliorée.

Le document comprend également une bibliographie et une page d'acronymes.

<sup>61</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

### 3.1.1. Introduction

*L'on peut sans risque de se tromper, dire que l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les Etats africains depuis leur accession à l'indépendance est bien celui de l'éducation.*

*Conçue en dehors de l'Afrique dans un contexte culturel différent de celui du continent, l'école héritée historiquement de l'état Jacobin, a d'abord suscité beaucoup d'espoir. Les nouveaux états africains ont voulu en faire un véritable instrument de développement. Aussi a-t-elle été au centre de multiples projets développement multi et bi-latéraux. Les Etats en grande partie y ont consacré des pourcentages respectables de leurs budgets. Au Mali par exemple les ressources allouées à l'éducation sont de l'ordre de 25% contre 9% pour la santé dans un secteur aussi stratégique. Mais malgré ces multiples efforts de financement, les systèmes éducatifs battent de l'aile.*

*Les taux de scolarisation demeurent faibles, à peine 40% dans plusieurs pays. L'efficacité interne et l'externe ne sont pas au rendez-vous. Le développement au nom duquel des ressources importantes sont englouties dans l'école s'amorce difficilement. Les valeurs socio-culturelles connaissent un recul conduisant à un constat de perte de repères chez les générations formées par l'école.*

*Les échecs successifs des réformes ont amené à poser des interrogations sur les politiques et stratégies jusqu'alors utilisées. A l'évidence l'option prédominante de l'état comme seul concepteur et financier de l'école n'est plus tenable. Les réalisations notables paraissent comme le fait une victoire à la pyrrhus. Les Etats présentent des signes manifestes d'essoufflement. La nécessité de repenser le système se fait de plus en plus pressante.*

*L'ouverture de l'école à l'ensemble des acteurs de la vie sociale devient un passage obligé.*

*Les Etats face aux multiples problèmes que pose le développement de l'école, ont sollicité la participation de plus en plus grande de toutes les parties prenantes à l'action éducative.*

*La création, l'ouverture et le financement d'écoles ne seront plus du ressort exclusif de l'Etat. Communautés, ONG et promoteurs privés sont désormais appelés à participer à la définition et à la mise en œuvre des stratégies de développement de l'école. La création des écoles communautaires s'inscrit dans ce cadre. Mais la participation multiforme des communautés : initiation des écoles, définition des contenus de leurs curricula, recrutement et gestion directe des enseignants va-t-elle contribuer à leur solide ancrage dans l'espace économique et culturel de nos pays? C'est à cette problématique que notre travail ambitieux de contribuer. A l'avance nous reconnaissons ses limites, vu les conditions de sa réalisation.*

*Cependant malgré toutes ses insuffisances, nous pensons qu'il peut apporter son modeste éclairage, à l'apport général des écoles communautaires, comme moyens de scolarisation dans le contexte de pays à grandes contraintes économiques comme les nôtres.*

### **3.1.2. Aperçu sur le Mali**

#### **1) Caractéristiques Physiques du Mali**

Pays francophone de l'Afrique de l'Ouest, situé dans la zone soudano-sahélienne, le Mali couvre une superficie de 1.241.238 km<sup>2</sup> avec un climat saharien au nord et soudano-sahélien au sud. Le climat est marqué par une saison sèche longue (8 mois au sud et 11 mois au nord) et une saison des pluies variant entre 4 mois au sud et moins d'un mois au nord. Certaines contraintes physiques - rigueur du climat, mauvaise répartition des pluies dans le temps et l'espace - pèsent sur l'activité économique, très dépendante des aléas climatiques. De plus, la dégradation de l'environnement, notamment des sols, des pâturages et des forêts constitue une menace à la diversité biologique.

#### **2) Démographie**

La population du Mali, estimée en 1995, à 9 millions d'habitants, est composée de ruraux pour plus de 70%. Le taux d'accroissement naturel de 3,7%/an est l'un des plus élevés de la sous-région. Dans la perspective du maintien de cette tendance démographique, le Mali comptera 20.000.000 d'habitants en 2022. Des différences considérables existent entre les différentes régions: 4 régions sur 9 ont une population supérieure à 1,4 millions. La population est relativement jeune avec près de 49% de moins de 15 ans, concentrée (plus de 50%) dans les régions de Koulikoro et Sikasso. Les femmes constituent un groupe majoritaire; elles représentent 51,2% de la population. Les ménages dirigés par les femmes abritent environ 14% de la population. Deux modes de vie prédominent au Mali : sédentaires (94%) au sud et au centre du pays, et nomades (6%) au nord.

#### **3) Environnement Politique, Institutionnel et Administratif**

- Système Politique et Démocratisation :

Le Mali est devenu indépendant en 1960. Après des périodes d'instabilité politique marquées par l'intervention de l'armée, la troisième République était instaurée en juin 1992. Le principe fondamental sur lequel s'appuie alors l'organisation de l'Etat est celui de la séparation des pouvoirs. Cette volonté sera vite confrontée à une succession de crises socio-politiques qui ont créé une atmosphère d'insécurité générale, préjudiciable à la paix sociale et à la stabilité des institutions républicaines naissantes (crise du Nord et celle de l'école). Le nouveau Gouvernement a du, dans ces conditions difficiles, entreprendre des réformes d'envergure, notamment dans le domaine social.

Des orientations claires sont prises pour améliorer la condition des enfants et des femmes telles : assurer la promotion de la femme ; réformer le système éducatif en renforçant l'éducation de base ; améliorer la santé et gérer la croissance démographique avec la participation des populations.

Une politique de décentralisation, audacieuse dans ses objectifs et prudente dans l'exécution, sert de cadre à la mise en œuvre de ces orientations.

- Décentralisation :

La mise en œuvre de la décentralisation est l'aboutissement d'une évolution lente et complexe depuis l'indépendance. L'exigence plus forte de transparence et de responsabilisation des populations dans la gestion des affaires publiques, suite aux

événements de mars 1991, a donné une nouvelle impulsion à la réalisation de la décentralisation à travers deux actes significatifs : création du Haut Conseil des Collectivités et celle de la Mission de Décentralisation chargés de réaliser la politique de décentralisation.

Compte tenu de son enjeu et de ses implications dans la mise en œuvre des politiques et programmes nationaux, la décentralisation façonnera l'environnement institutionnel et administratif du pays et imprimera une nouvelle dynamique collective. Elle doit pour faire face aux défis nouveaux, aboutir à un partage de pouvoirs entre l'État, les élus locaux et les citoyens.

L'opération de découpage territorial a donné lieu à la création de 682 communes rurales et 18 communes urbaines, fruit d'un processus participatif de regroupement volontaire de villages et fractions.

#### **4) Environnement macro-économique**

Au plan économique, la situation reste marquée par les effets des programmes de stabilisation et de réformes structurelles entrepris depuis le début des années 80. Les réformes cherchaient à améliorer la compétitivité de l'économie de manière à générer une croissance plus durable nécessaire au relèvement du niveau de vie et à la réduction de la pauvreté. Les réformes ont donné des résultats encourageants (diminution du déficit budgétaire de 12% du PIB (1991) à 9,6% (1993) ; diminution du solde des transactions courantes : 14,1% du PIB en 1991 à 13,8% en 1993 ; maintien du taux d'inflation (moins de 3% en moyenne, par an). Cependant, quelques problèmes subsistent :

le taux de croissance (néгатif) du PIB (3.0%), resté inférieur au taux de croissance de la population (3.7%) entre 1988 et 1993, est dû à une faible productivité (300\$US de revenu annuel, l'un des plus faibles du monde) ;

le manque de compétitivité de l'économie est aggravé par la dépréciation persistante de la devise des pays de la région, par la dégradation des termes de l'échange, par le peu d'amélioration en matière d'épargne et d'investissements et par le peu de progrès dans la diversification des exportations.

Pour relever ces nombreux défis, le Mali s'est orienté résolument vers le libéralisme économique et l'orthodoxie financière en adoptant des politiques d'ajustement macro-économiques et structurelles. Celles-ci exigent le désengagement progressif de l'État du secteur productif au profit du privé, et une plus grande participation des populations aux charges financières.

#### **5) Le Développement Humain**

L'indice de développement humain (IDH) regroupe trois indicateurs portant respectivement sur la longévité, le savoir et le niveau de vie. L'indice malien, 0,251 en 1994, a progressé à 0,253 en 1995 ( IDH : 0,146 en 1976). A partir des années 80, on a assisté à une détérioration progressive de la situation économique : dégradation de la situation sociale et du niveau de vie. Le pays a dû adopter le programme d'ajustement structurel, en 1982, accepter un réajustement monétaire (dévaluation du FCF.A) en 1994. L'indice national de variation mesure l'engagement des États membres de la CRC de donner priorité aux droits fondamentaux : santé, éducation. Pour le Mali, la situation actuelle est la suivante par rapport à des indicateurs de variation relatifs à la santé et à l'éducation :

TABLEAU 1. Indices nationaux de santé et d'éducation, Mali<sup>62</sup>

Indicateurs	Réel	Attendu	Différence
Taux de mortalité des moins de 5 ans	238	150	-88
% des enfants atteignant la 5 <sup>ème</sup> année d'études	26	43	-17
% des moins de 5 ans de poids insuffisants	31	32	+1

Ce tableau des indicateurs de santé et d'éducation ciblant les enfants du Mali permet de constater qu'il reste beaucoup à faire pour qu'ils puissent atteindre un état de santé et d'éducation attendu (moyenne internationale) et souhaitable. L'indicateur malien (26 enfants sur 100 atteignent la 5<sup>e</sup> année) est quasiment deux fois plus faible que l'indice attendu (43/100). Cette situation est due en grande partie, à un certain nombre de mauvaises conditions économiques, il est vrai. Mais la pauvreté ou inversement le bien-être d'une population ne sont pas liés aux seules conditions géographiques (climat, sol, sous-sol). L'organisation sociale, socio-économique et éducative contribue à la productivité globale. Le niveau général de l'éducation d'une population agit comme facteur positif de son développement. On a pu observer que dès que leur population a pu atteindre l'équivalent d'une scolarité de fin d'études primaires, certains pays ont décollé au niveau socio-économique et quitté les rangs des pays en voie de développement. On perçoit par là l'importance pour le Mali de voir le plus vite possible l'ensemble de sa population atteindre ce premier seuil qu'est l'éducation de base. Il importe surtout que les générations montantes entrent dans un système scolaire dynamique et performant afin que la totalité des enfants puissent entrer à l'école et que la plus grande partie d'entre eux (85%-90%) réussisse et progresse vers la maîtrise des compétences rendant l'homme habile et productif.

### 3.1.3. Diagnostic de l'éducation de base

#### 1) Aspect quantitatif

*L'Enseignement Fondamental se caractérise par :*

- un taux moyen de scolarisation bas : 42% (50,2% (garçons) 33% (filles) en 1995-1996. La population résiduelle est estimée à 1.200.000 et elle s'accroît de 2,8% par an . Ce taux masque d'énormes disparités. En effet de 124,9% à Bamako<sup>63</sup>, il chute à 19,6% dans la région de Kidal<sup>64</sup>);

- un taux de déperdition assez élevé, surtout en milieu rural ;  
une très faible scolarisation des filles : En 1990-91, le premier cycle de l'Enseignement Fondamental comptait 340 573 élèves dont 124 407 filles (36,53%), pour 435 898 élèves dont 164 730 filles (37,79%) en 1992-1993 et en 1995-1996, on trouve 698 444 élèves dont 241 458 filles (39,68%).

L'État a entrepris une politique tous azimuts de construction et de réhabilitation des salles de classes et des clôtures des écoles (1425 salles de classe construites ou réhabilitées pour la rentrée 1996-1997). Malgré l'effort fourni dans ce domaine, l'insuffisance

<sup>62</sup> UNICEF, Progrès de Nations, 1996

<sup>63</sup> Taux officiel de 124,9%, (117,0% pour les filles) Cette statistique compte les enfants d'âge préscolaire comme scolarisés.

<sup>64</sup> CPS, MEB, janvier 1996

d'infrastructures d'accueil reste un facteur limitant la démocratisation de l'école. Outre leur insuffisance, les infrastructures tombent en ruine dans certaines régions.

L'État a consenti de gros efforts dans le recrutement du personnel enseignant en 1996-1997 (600 maîtres recrutés sur plus de 1000 nécessaires). Malgré l'effort fourni, des besoins existent encore dans ce domaine.

## 2) Aspect qualitatif

- Du matériel didactique et de la qualité de la formation :

L'insuffisance notoire de manuels, de matériels pédagogiques, de centres de documentation et de bibliothèques, affecte tout le secteur de l'éducation de base.

En dépit des efforts fournis par l'État et les Partenaires au développement, le manque de matériel didactique est chronique: manuels scolaires (1 livre pour 3 élèves dans les disciplines où ils existent, dans certaines régions, des élèves n'ont jamais eu de livres), matériels collectifs (cartes géographiques, planches de sciences naturelles, instruments de géométrie), équipements de laboratoire. Cette situation s'explique par :  
l'absence d'une politique adéquate du livre scolaire ;  
la Taxe de Développement (TDRI) qui ne finance pas adéquatement l'Éducation de base ;  
coût élevé des manuels par rapport aux revenus des parents.  
déficiência du réseau de distribution des manuels.

- Du contenu et de l'application des programmes :

Le constat concernant les programmes malien, c'est leur lourdeur et leur contenu essentiellement formel et théorique.

Ils sont sans objectifs précis parce que conçus sous forme de listes de matières. Ils souffrent dans leur exécution de manque de stratégies définies et de principes d'évaluation cohérents. L'on notera aussi que les programmes ne prennent pas en compte aussi l'intégration des disciplines, la nécessaire articulation entre les différents ordres d'enseignement d'une part, entre le formel et le non formel d'autre part.

- Du rendement interne et externe du système :

Malgré les améliorations enregistrées, ces dernières années au Premier Cycle, on constate un faible taux de promotion (66,8%), un taux de redoublement (28,83%) et d'abandon (2,6%) relativement élevés<sup>65</sup>. Les produits du système éducatif ont une formation essentiellement théorique, ce qui ne favorise pas leur insertion socio-économique. Il y a absence d'une réelle adéquation entre les formations dispensées à l'école et les besoins du marché du travail

<sup>65</sup> CPS, Indicateurs de l'éducation de base, 1994

### 3) Financement du système

Le financement du système éducatif est traditionnellement assuré par l'État (salaires, constructions, équipements, bourses, fonctionnement des services). En revanche, l'aide extérieure et les parents d'élèves, interviennent de plus en plus en prenant en charge les constructions et réparations, les fournitures et mobiliers du cycle fondamental, le logement et le salaire des maîtres. L'État reste toutefois le principal financeur de l'éducation.

La part du budget national consacré au secteur a été en 1995 et 1996 respectivement de 21,27% et de 22,53%. Les dépenses de fonctionnement, en particulier les bourses et les salaires (environ 70%), absorbent l'essentiel de ce budget au détriment de l'équipement et de l'entretien des infrastructures. Cette répartition budgétaire a contribué fortement à la détérioration des infrastructures et des équipements scolaires, à tel point que l'expansion voulue et nécessaire du système exige des ressources additionnelles importantes. L'État avait consacré 22,53 % du budget national à l'éducation en 1996 dont :

43% à l'Enseignement Fondamental 1er cycle (80% des effectifs scolaires) ;

16 à l'Enseignement Fondamental 2è cycle

16% à l'Enseignement Secondaire (5% des effectifs) ;

10% à l'Enseignement Technique et Professionnel ;

15% à l'Enseignement Supérieur (2% des effectifs).

L'analyse des coûts par élève et par niveau d'enseignement (tableau ci-dessous) laisse apparaître de grands écarts et laisse voir que la répartition budgétaire ne favorise pas le développement de l'éducation de Base

*Tableau 2 : coûts par élève et par niveau d'enseignement*

Nombre de FCF.A/élève/an				
1 <sup>er</sup> Cycle	2 <sup>e</sup> Cycle	Secondaire gén.	Sec. Tech prof	Ens. Sup.
17 707	48 095	145 801	159 662	432 263

source : estimation PRODEC (1996)

Pour pallier les insuffisances constatées et dans un souci de se doter d'un système éducatif performant, le Gouvernement du Mali de concert avec ses partenaires techniques et financiers a décidé d'entreprendre un programme décennal de développement de son système éducatif.

#### 3.1.4. Etude de cas (Kolondjièba - Bougouni)

##### 1) Problématique des écoles communautaires

Dans le cadre de la recherche de stratégies d'élargissement de la base de la pyramide éducative plusieurs alternatives ont été tentées de 1962 à nos jours.

Ces éléments de stratégies sont :

L'école publique ;

L'école privée laïque et confessionnelle (écoles privées, catholiques, écoles privées laïques et Medersas.)

Malgré toutes ces tentatives, le taux de scolarisation demeure faible. C'est dans ce cadre que va naître l'idée des écoles communautaires de base comme éléments d'enrichissement du panorama.

Les écoles communautaires ont revêtu plusieurs aspects : de l'école du village à l'école communautaire financée par des bailleurs de fonds selon leur approche. Ces différentes écoles communautaires ont pris une proportion importante. Ce qui a fait que ces structures font actuellement l'objet d'une attention particulière de la part des décideurs du système éducatif.

L'école communautaire est-elle un élément de stratégie globale qui va compléter l'école communale ?

Mais l'école communautaire saura-t-elle être une solution alternative crédible dans sa zone d'implantation ?

L'école communautaire saura-t-elle, dans le cadre d'une extension, se substituer à l'école communale.

## 2) Présentation de la zone d'études

L'étude s'est déroulée dans la troisième région administrative du Mali dont la capitale est Sikasso. Elle est limitée au Sud par la Côte d'Ivoire et au Sud-Ouest par la Guinée. La région est divisée en sept cercles dont ceux de Kolondièba et de Bougouni, notre zone d'étude.

Les écoles de Boundioba et de Mèna sont situées dans l'arrondissement central de Kolondièba (cercle Kolondièba) et celle de Ouré se trouve dans l'arrondissement de Zantièbougou (cercle de Bougouni).

Une des raisons du choix de cette zone est le souci de conférer à l'étude un cadre " homogène " sur les plans climatique, économique et social.

La moyenne climatique dans les deux cercles de la zone d'étude se situe entre 1250 mm et 1500 mm.

L'activité économique dominante est l'agriculture. Les deux cercles domicilient la compagnie Malienne de Développement du textile (CMDT) responsable de la promotion de la culture du coton qui est à l'origine de l'amélioration substantielle du revenu des ménages.

La population des deux cercles, composée essentiellement de bambara (majoritaire) et de peulhs, est sédentaire.

Malgré les potentialités économiques de la région, elle enregistre cependant un fort taux d'exode des jeunes vers la Côte d'Ivoire voisine.

Ce pays est une région très riche qui constitue une espèce de métropole qui attirent les jeunes gens, filles et garçons des cercles frontaliers de Bougouni et de Kolondièba. Dans l'imaginaire collectif des populations de ces deux contrées, la Côte d'Ivoire apparaît comme un " El Dorado " où les plantations de café, de cacao et de coton procurent aux jeunes ruraux des moyens fabuleux d'enrichissement. Aller dans ce pays est souvent même un rêve pour les jeunes à partir de 10 ans.

Ainsi a-t-on vu des élèves filles et garçons abandonner volontairement les classes ou sous la pression des parents.

A cet exode vers la Côte d'Ivoire s'ajoute celui vers les centres urbains importants : Sikasso, Bamako, Ségou.

Beaucoup de villages de cette région restent sans école, malgré la sédentarisation de la population qui aspire à l'instruction pour mieux gérer ses problèmes quotidiens d'achats d'intrants pour l'agriculture et de vente des produits cultivés, notamment le coton.

### 3) Méthodologie

- Choix de la population étudiée :

La présente étude porte sur 3 écoles des localités de *Boundioba*, *Ména* et *Ouré* situées respectivement dans les cercles de Kolondièba et de Bougouni.

L'école communautaire de *Boundioba* est financée par l'ONG Save the children celle de *Ouré* par l'ONG AMPJ. L'école de *Ména* quant à elle est une école publique.

Deux raisons principales ont présidé au choix des écoles.

1°/ Les deux cercles, situés dans la région du Sikasso au sud du Mali, sont des zones sous - scolarisés malgré la prospérité relative des populations par rapport à celles de certaines régions du pays (les Régions Nord et une partie des régions Ouest du pays).

2°/ L'expérience en matière de scolarisation entreprise par les ONG Save the Children et l'AMPJ dans les deux cercles, a suscité beaucoup d'intérêt au Mali ces cinq dernières années. Elles sont fondées sur l'enseignement dans les langues maternelles avec un curriculum et un agenda scolaire particulier, et cela, avec une forte implication des populations tant du point de vue de l'initiative dans la création et la construction des écoles, que de la définition des contenus des enseignements. Ces expériences sont dignes d'intérêt dans un contexte où la demande d'éducation dépasse de loin l'offre publique, où les autorités elles-mêmes ont lancé un pressant appel aux populations et aux partenaires pour la création tous azimuts de structures de formation crédibles pouvant contribuer à l'élargissement de la base de la pyramide éducative.

- Collecte de données :

Les données ont été recueillies par l'observation sur le terrain et les enquêtes.

Les enquêtes ont été menées sur la base de questionnaires, auprès :  
des autorités locales (chef d'arrondissement, chef de village) ;  
du chef d'établissement ;  
du comité de gestion.

Dans ce même cadre, les observations des classes ont fait l'objet d'une grille spéciale. Elles ont essentiellement porté sur les interactions maîtres-élèves, élèves-maîtres, élèves - élèves.

- Traitement des données :

Le traitement des données a été effectué en quatre étapes :

Le relevé des données par grille et par rubrique ;

La synthèse des données par écoles et par rubrique à partir des grilles relatives à la même école ;

L'identification des déterminants des axes : amélioration de l'accès et amélioration de la qualité ;

La synthèse des synthèses par déterminant sur les données relatives à l'ensemble des écoles.

#### **4) Perceptions de l'école par les différents acteurs**

- Les acteurs :

##### *La communauté :*

Les communautés villageoises de Boundioba, de Mèna et de Ouré sont toutes de tonalité paysanne.

Elles se consacrent à l'agriculture, l'élevage, la cueillette et la chasse.

Leur activité économique dominante demeure l'agriculture ; l'activité économique la plus récente est la culture du coton.

Les communautés sont organisées en associations à caractères socio-économiques et culturels : associations de jeunes, de femmes, de chasseurs.

Il n'existe pas d'association caritative dans les villages.

La proportion lettrée dans les 3 localités est très faible (enquête).

##### *Les partenaires de la Communauté :*

###### *1°/ Aperçu sur Save the Children / USA*

Save the children /USA est une ONG américaine, humanitaire, apolitique, non sectaire et à but non lucratif. Save the Children /USA a pour mission d'apporter des changements positifs et durables dans la vie des enfants défavorisés sans distinction de race, de sexe ou de religion.

###### *Création et siège :*

Le siège de Save the children est à Wesport, Etat du Connecticut aux Etats Unis, L'antenne du Sahel comprend le Mali, le Burkina Faso et la Guinée/Conakry. La Direction de l'antenne est basée à Bamako, au Mali.

Save the children/USA a commencé ses interventions au Mali en 1987 dans le cercle de Kolondièba pour aider les populations déplacées du nord à cause de la sécheresse. Sa stratégie d'intervention est basée sur une approche communautaire avec un programme développement intégré s'appuyant sur le système de parrainage des enfants.

###### *Données d'interventions :*

Save the children/USA intervient au Mali dans les domaines de l'Education, de la Santé, des Opportunités Economiques (Crédit/Epargne, Maraîchage, Hydraulique villageoise) du Parrainage et de la Bonne Gouvernance.

*Principes d'intervention :*

Ses principes programmatiques sont :  
la focalisation sur l'enfant ;  
l'équité de genre ;  
l'impact mesurable ;  
la grande échelle (l'expansion) ;  
l'habilitation (empowerment)  
la durabilité

*Philosophie des écoles communautaires Save :*

Depuis 1992 Save The Children a initié une nouvelle approche d'école appelée " Ecole de Village ". Cette approche vise à rendre le slogan " l'Education pour Tous " une possibilité réelle au Mali. Save The Children cherche à créer un modèle d'école de qualité, à faible coût, et qui pourrait permettre à tous les enfants maliens d'aller à l'école. Le modèle est basé sur trois hypothèses de travail :

(1) Que chaque communauté possède en son sein les ressources humaines et financières nécessaires pour initier la scolarisation de ses enfants.

(2) Que les coûts de l'éducation puissent être substantiellement réduits sans réduire la qualité de l'éducation.

(3) Que les conditions politiques actuelles de la 3ème République sont favorables à une collaboration réussie entre le Gouvernement, les Communautés et les ONG.

Le modèle des écoles de village se caractérise par six éléments fondamentaux :  
les faibles coûts ;  
la participation active des communautés ;  
un curriculum pertinent ;  
l'équilibre du genre dans l'effectif des classes ;  
l'enseignement en langue locale (Bamanankan) au début avec la transition en français avant la 6ème année ;  
une école dans chaque communauté.

Pour Save the Children, la question fondamentale concernant l'accès est " Comment la logistique et le financement du système scolaire peuvent être repensés afin que tous les enfants maliens puissent avoir la chance d'aller à l'école primaire ". Le modèle de Save the Children approche la question d'accès en calculant l'infrastructure et les ressources humaines dont on a besoin pour créer une école dans chaque village. Basé sur l'expérience de Kolondiba, les enfants d'un village moyen de (600 - 800 personnes) peuvent tous aller à l'école, dans leur propre village, dans une école constituée de deux ou de trois classes utilisées en double vacation de 30 enfants chacune. Dans les villages plus grands, le nombre de classes sera plus élevé, et dans les petits villages il y aura une seule vacation et moins de classes. De plus, l'utilisation des matériaux locaux dans la construction de l'école et l'utilisation quand c'est faisable des membres de la communauté comme enseignants met le financement de l'éducation primaire à la portée de la plupart des villages, en libérant l'initiative des communautés à créer des écoles. Finalement, le modèle met un grand accent sur la parité entre les élèves filles et garçons, et les communautés créant les écoles prennent l'engagement de recruter et de maintenir à l'école autant de filles que de garçons.

Les écoles communautaires sont gérées par des comités de gestion composés de membres de la communauté qui sont impliqués dans tous les aspects de la vie de l'école. Les membres des comités de gestion reçoivent des formations en alphabétisation pour mieux accomplir leurs rôles.

Les enseignants reçoivent chaque année des stages formations et des recyclages avec les conseillers pédagogiques des Inspections d'Enseignement Fondamental et de l'Institut Pédagogique National.

L'approche générale de Save the children/USA tient au respect des valeurs, des croyances, des pratiques traditionnelles sociales et technologiques du terroir et leur prise en compte dans les curricula.

#### *Personnel affecté aux activités d'éducation :*

Le personnel de l'ONG the children/USA en éducation : un Coordinateur du secteur Education ; deux coordinateurs adjoints, un chargé des Ecoles Communautaires et l'autre de l'Alphabétisation ; dix Assistants en Education dont (2) par arrondissement ; un administrateur chargé de la logistique de commande et de livraison des fournitures et mobilier scolaires.

#### *Partenaires :*

Save the children favorise un développement rural intégré à la base. Son premier partenaire est les communautés locales : les comités de gestion des écoles communautaires, les comités villageois de santé, les CSCOMS, ASACO, FELASCOMS, APE, les Services techniques locaux.

L'expertise nationale intervient dans le cadre des activités de Save.

Au niveau régional, Save collabore avec les IEF, DRE, en éducation ; les Directions Régionales de la Santé, des Eaux et Forêt et tous autres services techniques. Au niveau national l'IPN, la DNEF, et la DNAFLA sont les partenaires en éducation.

En éducation Save the children / USA subventionne 16 ONG nationales et une autre pour la bonne gouvernance dans le cadre l'appui institutionnel aux communes du cercle de Kolondiéba.

#### *2°/ Aperçu sur l'Association Malienne pour la Promotion des Jeunes (AMPJ)*

*Création :* L'AMPJ a commencé ses interventions le 20 mars 1989

*Siège :* son siège est à Bamako

*Antennes :* L'AMPJ a trois Antenne : Kati, Zantiébougou, Kéléya

#### *Philosophie :*

L'AMPJ est l'œuvre de Mme KONE Mariame TRAORE sa fondatrice. Celle-ci ancien agent de la (SCAER), a perçu très tôt, l'importance de l'éducation en milieu rural : " Le paysan doit savoir mesurer son engrais, connaître le poids de sa récolte, tenir la gestion de son exploitation ".

Par ailleurs elle a constaté qu'il n'existait dans la zone de Zantiébougou que 3 écoles pour 45 villages.

La distance à parcourir par les enfants était très grande (45 km souvent), ce qui expliquait la faiblesse de la scolarisation des enfants de la zone et particulièrement celle des filles : " les parents ne voulant pas voir leurs filles parcourir de telles distances et résider dans un village autre que celui de son père ".

En réaction à cette situation, elle décida de créer des Ecoles Communautaires, après une expérience des jardins d'enfants des centres d'alphabétisation en milieu rural dans l'arrondissement de Zantiébougou.

Les écoles communautaires, créées par l'AMPJ, virent de jour en 1991. Cette réalisation fut suscitée par Save the Children qui voulait ainsi dupliquer ses modèles.

*Missions :*

L'AMPJ a entre autres missions de :  
participer au développement socio-économique du pays, et contribuer à l'accès à l'éducation pour tous.

*Objectifs :*

Les objectifs assignés à l'AMPJ sont :  
promouvoir l'éducation de masse ; promouvoir les activités génératrices de revenus pour les femmes ; développer la technologie et les techniques adaptées au milieu rural ; créer des emplois pour les jeunes.

*Personnel de l'ONG affecté aux activités d'éducation :*

Le personnel de l'AMPJ intervenant dans les écoles communautaires de l'antenne de Zantiébougou est au nombre de 8 :  
1 superviseur et 7 animateurs ;

Les critères de recrutement : accepter la formation bénévole pendant quelques mois dans les structures de l'AMPJ, avoir l'esprit de sacrifice, d'adaptabilité, de persévérance ;  
Profil : les profils des agents sont très diversifiés. Parmi ceux-ci on peut citer des sortants de l'Ecole Nationale d'administration, de l'Ecole Normale Supérieure, de l'Ecole Centrale pour l'Industrie, le Commerce et l'Administration, du Centre National du Développement Communautaire.

rémunération : elle varie suivant les catégories d'agents à hauteur de 175 000F pour le coordonnateur avec une moto, 30 000F pour frais de carburants et une somme forfaitaire pour l'entretien.

Pour les écoles communautaires AMPJ modèle Save the children, l'animateur à 60 000F/mois, le superviseur 80 000F.

Il bénéficie d'une moto et d'une somme forfaitaire pour le carburant et l'entretien.

*Domaines d'intervention :*

Les domaines d'intervention de l'AMPJ sont :

Education : domaine prioritaire ; gestion des ressources naturelles ; activités génératrices de revenus ; encadrement des jeunes. Les animateurs sur le terrain les sont jeunes ruraux ; développement des techniques et technologies nouvelles.

*Profil financier :*

Sources : Les sources de financement sont Allemagne (GTZ), Canada, Etats-Unis

*Profil culturel :*

Les événements du terroir font l'objet d'explication ou de commentaires par les animateurs.

### Partenaires :

Les partenaires de l'AMPJ sont :  
au niveau local : groupements de base, comité de gestion, groupements féminins, autorités locales, comité local ; ACODEP.  
au niveau national : Réseau CCA - ONG, Groupe Pivot, CAFO Save the children, DRE, IEF, FENEPE, Etat Réseau yiribasuma.  
au niveau international : Réseau Education pour tous, Carrefour Canada, Solidarité CANADA, Sahel SIATA, ADF (Fondation africaine pour le développement).

### Relations avec les partenaires (l'administration scolaire)

L'AMPJ se plaint du peu d'intérêt accordé par l'administration dans le cadre de l'encadrement pédagogique des écoles communautaires.

Elle souhaiterait que les écoles communautaires ne soient pas marginalisées lors de la dotation des écoles en manuels des écoles classiques.

Elle souhaite le rehaussement du niveau de qualification des enseignants pour que les enfants profitent mieux de la passerelle.

### Informations générales :

nombre de villages couverts : 36 villages Zantiébougou  
29 villages Kéléya  
objectif horizon 2 000 : 150 villages à couvrir les 1ers élèves recrutés sont en 5<sup>e</sup> années.

#### - Perceptions des acteurs :

Tous les acteurs comme Save the children à *Boundioba*, AMPJ à *Ouré* et l'Etat à *Ména* ont chacun sa perception de l'école.

Pour Save the children, il s'agit de donner un minimum éducatif en 3 ans aux enfants du village avec une implication des communautés dans l'élaboration des curricula devant déboucher sur un développement endogène avec comme médium d'enseignement la langue du milieu, le Bamanankan.

Pour l'AMPJ il s'agit de dispenser un enseignement de base aux enfants du village en vue de leur insertion dans leur milieu. Dans ce cadre l'AMPJ préconise le développement de la technique et de la technologie locale orientée surtout vers les femmes rurales ;

Quant à l'Etat, il inscrit son action dans le cadre de l'éducation pour tous dans un cycle de 6 ans avec un programme essentiellement dispensé en Français et langue nationale avec pédagogie convergente en cours d'extension. Ce programme qui doit préparer les élèves à un examen de fin de cycle permet la poursuite des études.

#### Points communs :

Save the children, l'AMPJ et l'Etat ambitionnent de contribuer chacun à l'élargissement de la base de la pyramide éducative.

Le même objectif est partagé par l'AMPJ.

Le médium d'enseignement dans le cas de Save the children et de l'AMPJ est le Bamanankan.

Quant à l'Etat il se propose de réaliser une éducation de masse avec un enseignement à partir d'un programme fondé sur l'enseignement disciplinaire avec des intentions d'introduction d'activités pratiques sous forme de modules.

-Evolution des perceptions des différents acteurs :

Au cours de son développement la perception de l'école communautaire modèle Save the children a connu une évolution dans ses orientations sous la pression des populations, ce qui a conduit à la modification de la durée du cycle des études qui est passé de 3 à 6 ans avec l'organisation de l'examen d'entrée en 7<sup>è</sup> année servant de passerelle pour la poursuite des études dans le second cycle de l'école fondamentale publique.

Du point de vue des curricula, l'on assiste à l'introduction du Français à partir de la 2<sup>è</sup> année du cursus. Cette évolution a eu pour conséquence le recrutement d'un enseignant professionnel pour suppléer les néo-alphabètes dont les capacités d'encadrement se limitent à la 3<sup>è</sup> année.

L'ONG Save the children a été perméable aux sollicitations des populations en acceptant l'évolution suggérée par ces dernières en matière de cursus.

Cette évolution engendrera certainement des coûts que l'ONG accepte de partager avec les populations. On peut souhaiter que cette grande ouverture d'esprit de l'ONG se poursuive afin de lui permettre, sans renier ses convictions de base, d'intégrer le schéma de 8 ans prôné par la refondation du système éducatif.

En acceptant d'évoluer avec les populations et en inscrivant ses interventions dans celles de l'Etat, son modèle fera école dans le cadre de l'évolution du système.

S'agissant de l'Etat, au terme de la refondation du système éducatif entrepris dans le cadre du programme décennal de développement de l'Education, il est envisagé la création d'un bloc unique de 8 ans au niveau de l'enseignement fondamental avec un curriculum comprenant en plus de l'enseignement disciplinaire un aspect pratique à travers un enseignement modulaire.

Dans le cadre de ce bloc unique il est proposé la langue maternelle comme médium d'enseignement en lieu et place du Français de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année avec le français comme matière à partir de la 2<sup>è</sup> année et un enseignement concomitant des 2 langues.

A partir de la 5<sup>è</sup> année, l'enseignement concomitant se poursuit avec la particularité du français comme médium d'enseignement et la langue maternelle comme matière.

Le problème est de savoir si le modèle d'école communautaire Save the children dupliqué par l'AMPJ continuera à faire école dans le cadre de cette refondation ?

Quant aux communautés leur conception a évolué de la considération d'auxiliaire de l'Etat à travers l'association des parents d'élèves, à la conception de partenaire des ONG à travers le comité de gestion dans les écoles communautaires.

Les communautés sont à la confluence des apports des différents acteurs, elles jouent le rôle de partenaire dans le développement de l'école.

A l'école publique également, les parents prennent de plus en plus conscience de leur rôle.

Ils seront désormais dans le cadre de la Refondation du Système Educatif, des partenaires véritables et non des auxiliaires. La stratégie à long terme est la transformation des Associations de Parents d'élèves en véritables gestionnaires de l'école.

## 5) Synthèses des données recueillies sur les écoles

- Données générales :

### *Création des écoles :*

L'école Communautaire de *Boundioba* a été créée en 1992 par la Communauté villageoise sous l'instigation de l'ONG Save The Children. Elle est construite en banco et couverte de tôles. Elle reçoit les seuls enfants du village.

L'école se trouve sur un site appartenant au village et attribué gratuitement par la communauté. Elle est située dans l'arrondissement central de Kolondièba et se trouve à 12 km de l'école la plus proche.

La population scolarisée est aujourd'hui de 69 enfants dont 16 filles (soit 23.2%)

Le recrutement est triennal c'est-à-dire une fois tous les trois ans, et porte sur les enfants âgés de 7 à 9 ans. Une cohorte fait 3 années dans la même salle de classe. Une école peut être constituée par une seule salle de classe au minimum et par deux salles de classe dans la logique de six années d'études.

S'agissant de l'école communautaire de *Ouré*, elle a été créée en 1996 par la Communauté villageoise sous l'instigation de l'ONG AMPJ. C'est une école de 2 classes construites en banco, crépie en ciment et couverte de tôles.

L'école se trouve sur un site appartenant au village et attribué gratuitement par la communauté. L'école la plus proche est située à 10 km.

La population scolarisée est de 60 enfants dont 30 filles.

Le recrutement est annuel, l'école recrute les enfants issus du village de Ouré.

L'école publique de *Ména* a été créée en 1991 par l'Etat. Elle reçoit les enfants en provenance de 6 villages.

C'est une école de 3 classes construite en parpaing et couverte de tôles. La création résulte d'une volonté des villageois de rapprocher l'école des scolarisés.

Le site de l'école a été choisi par la Communauté villageoise et attribué gratuitement. L'école la plus proche est située à 11 km.

La population scolarisée est de 64 enfants dont 22 filles. Le recrutement est biennal.

Dans les 3 cas, la tonalité des enfants scolarisés est paysanne. Chacune des écoles dispose d'un puits et des latrines entretenues par les élèves. Celle de Ména possède en plus des arbres plantés, des parterres dans la cour et des décorations dans les classes.

Si l'on constate qu'à l'école publique de *Ména* les classes sont en parpaing, décorées et dans un environnement boisé, dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* par contre les classes sont en banco, exigües et dans un environnement non boisé.

### *De la Gestion des écoles :*

Les deux écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* possèdent des Comités de gestion.

S'agissant du comité de gestion de *Boundioba*, il est mis en place pour un mandat de 3 ans et se compose de 9 membres dont 2 femmes.

Sur les 9 membres, une seule personne est alphabétisée.

Ils sont tous des agriculteurs.

Le Comité de gestion se réunit 3 fois par mois et les décisions sont prises par consensus.

Quant au Comité de gestion de Ouré il a été créé en 1996 pour un mandat de 6 ans. Il compte 12 membres dont 3 femmes, 10 membres du Comité sont des néo-alphabètes.

Le comité se réunit 2 fois par mois et les décisions sont prises par consensus. Tous les membres sont des agriculteurs.

Contrairement à *Boundioba* et à *Ouré* où il existe des comités de gestion, à *Ména* la gestion de l'école est assurée par le directeur assisté d'un bureau de l'association des parents d'élèves (APE) mis en place pour un mandat de 3 ans. Il est composé de 9 membres dont une femme. Deux membres sont de niveau d'instruction primaire, les autres sont des néo-alphabètes. Les membres du bureau se réunissent une fois par mois et les décisions sont prises par consensus.

Les thèmes généralement débattus lors des réunions des comités de gestion des écoles communautaires et du bureau APE de l'école publique sont relatifs à :

- la fixation des cotisations ;
- l'acquisition des fournitures ;
- au recrutement des élèves ;
- la répartition des postes de dépenses ;

La différence entre le comité de gestion et le bureau de l'APE se situe au niveau de l'initiation de la gestion de l'ensemble des programmes

En effet les comités de gestion des écoles communautaires sont initiateurs de l'ensemble de leur programme. L'on ne peut pas en dire autant pour l'école publique car l'APE dans ce cas ci, est surtout auxiliaire de l'administration. Il l'aide en particulier dans l'exécution des programmes relatifs à l'école conçus avec ou sans elle.

- De l'accès à la scolarisation :

#### ***Infrastructures :***

Les murs des bâtiments scolaires des écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* ont été construits par les communautés villageoises. La toiture et les travaux de finition ont été réalisés respectivement par les ONG Save the Children et AMPJ.

Les dimensions des salles de classe sont inférieures aux normes prévues par les textes en vigueur déjà.

Les classes ont été équipées par les ONG Save the children et AMPJ.

S'agissant de l'école publique de *Ména*, l'Etat a construit et équipé les classes dans le cadre du FAEF. Les communautés villageoises des 6 villages concernés ont fourni la main d'œuvre pour la réalisation des infrastructures.

Les communautés villageoises assurent les petits travaux d'entretien tandis que l'Etat prend en charge les grands travaux.

Les cours de ces trois écoles ne sont pas clôturés.

#### ***Recrutement des élèves :***

Au niveau de l'école publique existe une Association de Parents d'Elèves /APES. A ce niveau, la commission de recrutement des élèves se compose de l'APE et de deux membres de droit qui sont le directeur d'école et un représentant de la santé. Alors qu'à l'école communautaire c'est le comité de gestion qui s'érige en commission de recrutement. Là, il n'y a pas de membre de droit (cf. chapitre 7 : " structures de gestion pour ample information sur l'APE et le comité de gestion).

En d'autres termes, dans les écoles communautaires, le recrutement des élèves est assuré par le comité de gestion tandis qu'à l'école publique de *Ména*, les élèves sont recrutés par le comité de recrutement dont sont membres l'APE et l'administration scolaire.

A *Boundioba* et à *Ouré* la scolarisation des filles est jugée satisfaisante par la communauté villageoise et par les autorités locales qui pensent que ce type d'école est favorable à l'accès des filles à l'instruction. La parité genre (fille - garçon) est respectée dans les écoles communautaires tandis qu'à l'école publique de *Ména* il y a un déséquilibre en faveur des garçons. Cependant les entretiens menés dans les écoles communautaires nous ont révélé que le nombre de filles diminue au fil du cursus pour raison de mariage et d'exode.

La tranche d'âge recrutée à l'école publique est de 6 - 8 ans. L'effectif admis en 1ère année est officiellement 70 élèves. Mais dans la réalité, l'effectif d'une classe peut atteindre 120 et même 140 élèves.

Dans les écoles communautaires, au terme de contrat entre le comité de gestion et l'ONG, l'effectif admis en 1ère année est de 60 élèves maximum (30 garçons, 30 filles). Ce qui n'est pas le cas à l'école publique.

C'est suite à l'élévation de la demande en éducation, que le recrutement au niveau des écoles publiques pose de graves problèmes, souvent source de tension entre les parents des enfants et la commission de recrutement. Dans les grandes agglomérations, des solutions de fortune, ne rencontrent pas toujours l'adhésion des parents, sont appliquées. Exemple : la commission, pour des raisons d'opportunité, commence par recruter les enfants les plus âgés (8 ans) au détriment des moins âgés (6 ans) qui ne sont pas retenus à défaut de place.

Cet état de fait entraîne un retard dans la scolarisation des enfants de 6 ans ou leur séparation d'avec leurs parents. Ces derniers, à la recherche de place dans une école, les envoient chez des parents dans les localités souvent éloignées afin de leur assurer une scolarisation à temps.

Une conséquence de la pléthore des classes est la double vacation dans l'enseignement fondamental et la notation dans l'enseignement secondaire. Ces deux formes de gestion des locaux consistent à l'utilisation d'une seule salle de classe par 2 ou 3 cohortes d'élèves pendant la même journée.

Les élèves payent les retombées négatives de cette scolarisation tardive au regard des exigences des filières de formation axées sur les critères d'âge.

#### **Calendrier scolaire :**

Dans les écoles communautaires de *Boundioba* et *Ouré* la communauté villageoise a participé à la définition du calendrier scolaire en partenariat avec les ONG Save the children et AMPJ.

Ce calendrier tient compte du cycle des activités socio-économiques des localités.

Si à *Boundioba* le chef d'établissement a participé à l'élaboration du calendrier scolaire, on ne peut pas en dire autant pour *Ouré*.

Quant à l'école de *Ména*, elle évolue au rythme du calendrier scolaire commun à toutes les écoles publiques. Ni les parents d'élèves, ni le directeur d'école, ni les enseignants n'ont participé à l'élaboration de ce calendrier qui s'étend généralement d'octobre à juin et ne tient pas compte du rythme des activités économiques.

### ***Choix de la langue :***

A Boundioba tout comme à Ouré, la communauté villageoise a participé au choix de la langue d'enseignement, car l'adoption de la langue maternelle comme médium d'enseignement est un préalable au financement des écoles communautaires assistées par Save the children et sa partenaire AMPJ.

### ***Participation à l'élaboration des programmes :***

A Boundioba tout comme à Ouré les parents n'ont pas participé directement à l'élaboration des programmes qui sont communs à toutes les écoles communautaires encadrées par Save. En effet, à l'origine ces programmes ont été élaborés en partenariat entre Save the children et les parents d'élèves des trois premières écoles implantées dans le cercle de Kolondiéba. Ils ont été adoptés par les autres écoles.

### ***Les associations villageoises :***

Dans chacun des villages il existe pratiquement les mêmes associations. Chacune d'elles, à sa manière, contribue au développement économique, social et culturel du village. On note cependant que le potentiel associatif n'est pas capitalisé et réinvesti de façon systématique dans l'apprentissage à l'école.

Il n'existe d'association caritative dans aucun des villages.

En conclusion nous retenons une participation active des communautés villageoises dans la vie à l'école. Cette participation se traduit par l'existence :

d'un comité de gestion pour chaque école communautaire ;  
d'un bureau de l'association des parents d'élèves pour chaque école publique.

La participation des communautés se manifeste dans :

la réalisation des infrastructures ;  
l'amélioration de l'accès par la recherche de la parité genre dans les écoles communautaires et la création d'un environnement favorable à la scolarisation ;  
la fixation du calendrier scolaire en vue de l'amélioration de la fréquentation scolaire ;  
l'utilisation de la langue maternelle dans les écoles communautaires ;  
le schéma initial : une des originalités des curricula des écoles communautaires de Boundioba et de Ouré est l'adhésion des parents et même leur participation éventuelle à leur amélioration progressive en fonction des exigences des changements de contenus.

Leur participation va jusqu'à l'exécution du contenu :

Exemple : des thèmes sur l'histoire du village, l'initiation à l'artisanat, l'utilisation des plantes médicinales peuvent être dispensés par des parents en langues nationales.

La participation des communautés est également attendue au niveau de l'évaluation selon des formes appropriées et selon les milieux. Elle peut consister en la restitution d'un récit du milieu par une personne âgée, l'appréciation d'un objet d'art par un artisan, la restitution d'un répertoire de figures marquantes du village.

Tout cela constitue des facteurs d'adhésion et d'intégration des populations aux programmes de l'école. Il faut noter cependant que le degré d'implication varie d'une catégorie d'école à une autre.

- De la qualité améliorée :

#### **Formation et recrutement des enseignants :**

L'école communautaire de *Boundioba* compte 4 éducateurs de différents niveaux de formation ;

1 diplômé d'une école de formation d'instituteurs ;

1 de niveau 9<sup>e</sup> année fondamentale / classe de 3<sup>e</sup> année des collèges ;

2 néo-alphabètes.

Dans le cadre de leur perfectionnement ils ont reçu une formation que leur a assurée l'ONG Save the Children. Leur expérience professionnelle varie de 1 à 20 ans.

Les classes de 1<sup>ère</sup> année et de 3<sup>e</sup> année sont tenues par les néo-alphabètes alors que la classe de 6<sup>e</sup> année est tenue par l'instituteur et l'enseignant de niveau 3<sup>e</sup> année des collèges.

L'Instituteur dispense le français dans la classe de 6<sup>e</sup> année.

Les enseignants sont recrutés et rémunérés par le comité de gestion. L'ONG Save the children assure le salaire de l'instituteur.

L'école communautaire de *Ouré* compte 2 éducateurs néo-alphabètes ayant reçu une formation en alphabétisation. Ils ont chacun 2 années d'ancienneté et tiennent les 2 classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années. Ils sont recrutés et rémunérés par la Communauté villageoise dont ils sont issus.

L'école publique de *Ména* compte 3 enseignants dont 2 professionnels et un vacataire titulaire du CAP d'une école de formation dans le secteur tertiaire.

Les 2 enseignants professionnels sont chargés des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. Le vacataire est chargé des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années.

Ils ont respectivement 13 ans, 3 ans et 3 ans de service et affectés à l'école depuis 3 ans.

Les 2 enseignants professionnels ont reçu une formation initiale à l'IPEG (Institut Pédagogique d'Enseignement Général), l'enseignant vacataire a 3 ans de service et n'a pas reçu de formation de base d'enseignants. Les 3 maîtres sont recrutés et rémunérés par l'Etat.

#### **Motivation des enseignants :**

A *Boundioba* et à *Ouré* (écoles communautaires) le salaire des enseignants ou " prime de motivation " est très insuffisant, peu motivant mais régulièrement payé de l'avis des répondants.

A *Boundioba* les maîtres chargés des 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> année reçoivent chacun

13 500FCF.A par mois. Le maître chargé de la 6<sup>e</sup> année reçoit 22 500FCF.A. Les parents d'élèves de cette localité ont le souci permanent d'améliorer ce salaire par l'augmentation des cotisations par élève. C'est dans ce cadre que ces cotisations sont passées de 100F/enfant et par mois à 250FCF.A par mois et par enfant. Les cotisations de la 6<sup>e</sup> année sont passées de 100 FCF.A par mois et par enfant à 950F CF.A / mois et par enfant.

A *Ouré*, chaque enseignant reçoit 6 000FCF.A par mois. Ce salaire est prélevé sur les cotisations mensuelles des parents qui sont fixées à 100FCF.A/mois et par enfant.

En plus de cet intéressement en espèces, les éducateurs bénéficient de la part de la communauté villageoise et des élèves des prestations pour la culture de leurs champs. (labour, semi et récolte).

Dans les écoles communautaires visitées, les éducateurs sont à la charge exclusive de la communauté villageoise, excepté l'instituteur chargé de l'enseignement du français à *Boundioba* recruté, et payé par Save the children.

La motivation des enseignants contribue à la crédibilisation de l'école communautaire.

A l'école publique de *Ména* les enseignants sont tous recrutés et rémunérés par l'Etat. Leur salaire selon les répondants est peu motivant parce qu'il couvre à peine leurs besoins et ceux de leurs familles.

#### **Méthode pédagogique :**

L'observation des classes dans les 2 écoles visitées a montré que les maîtres utilisent la pédagogie frontale.

Le maître est le seul à interroger et dans le meilleur des cas les élèves répondent.

La communication est à sens unique : les élèves ne communiquent pas entre eux et ne posent pas de question aux maîtres.

Le matériel collectif utilisé se réduit au seul tableau noir.

Les objectifs pédagogiques opérationnels ne sont pas mentionnés.

Les maîtres ne font pas appel à des personnes ressources.

Il a été signalé à Boundioba la pratique de classes promenant essentiellement pour observer les artisans au travail.

L'observation laisse penser que les maîtres paraissent enthousiastes dans les écoles communautaires en dépit de leur salaire peu motivant.

#### **Méthode d'évaluation :**

Dans les écoles visitées l'observation a permis de déceler l'application de 2 types d'évaluations.

L'évaluation sommative par l'organisation de compositions mensuelles toute l'année scolaire.

L'évaluation certificative, dans ce cadre les élèves de *Boundioba* ont participé pour la première fois à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup>. Sur 20 candidats inscrits et présentés seuls 4 ont été admis soit 20% de réussite (ce taux étant de 55.12% pour la région de Sissako et de 55.88 au niveau national).

A *Ména* les élèves participent chaque année à des évaluations certificatives (examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année).

A *Ouré* la première cohorte est en 2<sup>e</sup> année, les élèves n'ont pas encore atteint le niveau de l'évaluation certificative.

L'évaluation formative pourtant très enrichissante, n'est appliquée dans aucune des 3 écoles.

#### **Les curricula :**

Dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré*, les programmes ont la particularité d'avoir 2 volets ; l'un relatif à l'enseignement modulaire et l'autre consacré aux disciplines fondamentales et aux disciplines d'éveil.

Le volet enseignement modulaire traite de l'agriculture, de l'élevage, de la santé, de l'épargne et de la vie sociale.

A *Boundioba* comme à *Ouré* les communautés villageoises affirment que certaines de leurs préoccupations sont prises en compte, elles ont également exprimé leur désir de voir renforcé l'enseignement du Français.

A *Ouré* la communauté villageoise aimerait voir enseigner la menuiserie, la maçonnerie et l'agriculture. Elle voudrait que chaque enfant connaisse un métier.

A l'école publique de *Ména*, les programmes sont ceux en vigueur dans l'enseignement fondamental.

D'une manière générale on constate dans les écoles communautaires que le programme a 2 volets traduit le souci de lier l'école à la vie.  
 A l'école publique par contre, l'enseignement demeure essentiellement disciplinaire et à caractère théorique.

#### **Capacité d'encadrement :**

L'encadrement technique des écoles incombe aux inspecteurs et à leurs conseillers.  
 A *Boundioba* l'inspecteur a effectué une visite par an lors des années précédentes et 3 visites en 1997 - 1998.  
 Les conseillers pédagogiques ont visité l'école au rythme d'une visite par trimestre en 1997 - 1998.  
 A *Ouré* l'inspecteur a visité l'école en 1997 - 1998.  
 A *Ména* l'école n'a reçu aucune visite de l'inspecteur et des conseillers pédagogiques en 1997 - 1998.  
 L'encadrement technique des écoles communautaires n'est pas rigoureux malgré l'apport ponctuel des ONG au fonctionnement des IEF. Celles-ci n'ont pas de compétences d'encadrement pédagogique.

#### **Manuels et fournitures scolaires :**

A *Boundioba*, les manuels et les fournitures sont achetés par l'ONG Save the children. L'école a toutefois bénéficiée. Cette année de quelques manuels de la part de l'Etat.  
 A *Ouré*, l'école a bénéficié de manuels et de fournitures scolaires de l'ONG AMPJ. Ici, tout comme à *Boundioba* ni le chef d'établissement ni la communauté villageoise n'ont participé au choix des manuels.  
 A l'école publique de *Ména*, les manuels sont fournis par l'Etat.  
 Quant aux fournitures, elles sont à la charge des parents d'élèves.

#### **Les Ratios :**

Tableau 1 : Les ratios observés dans les écoles communautaires de *Boundioba*, et de *Ouré* et à l'école publique de *Ména* :

Ratios	Ecoles communautaires		Ecole publique Ména
	Boundioba	Ouré	
Elèves / maître	1/17	1/30	1/93
Elève / manuel	1/1	1/1	1/10
Elève / classe	1/17	1/30	1/80
Elève : table-banc	½	½	1/4
Maître / bureau	1/1	1/1	1/1
Maître / Chaise	1/1	1/1	1/1
Tableau / classe	½	½	1/2

L'analyse des ratios, élèves / maître, élèves/ manuel, élève, classe, élève/table-banc, maître / bureau montre que les conditions d'encadrement et de travail sont meilleures dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* que dans l'école publique de *Ména*.

### ***Gestion des ressources :***

A *Boundioba* tout comme à *Ouré*, les ressources de l'école sont constituées par l'apport de la communauté sous forme d'écolage fixé par le comité de gestion. L'apport de l'ONG Save the children à *Boundioba* se réduit à la prise en charge de la rémunération d'un enseignant sur les 4 que compte l'école. A *Ouré* les ressources sont essentiellement constituées par l'apport de la communauté à raison de 100FCF.A par élève et par mois.

A *Ména* le salaire des enseignants est pris en charge par l'Etat. Les ressources de cotisations sont perçues sous forme de taxes de développement local par l'administration générale. Cette taxe est gérée par le Commandant de cercle et le Chef d'arrondissement dans le cadre des initiatives de développement à la base. L'APE ne la gère pas de façon autonome.

A *Boundioba* et à *Ouré* les comptes d'exploitation sont tenus par le comité de gestion. Le budget annuel de l'école communautaire de *Boundioba* se chiffre à 350 750FCF.A en 1997 / 1998.

A *Boundioba* et à *Ouré* les poste de dépenses sont :

La rémunération des enseignants ;  
les frais de déplacement des membres du comité de gestion pour les problèmes relatifs à l'école ;  
les réceptions des délégations.

A l'école publique de *Ména*, les poste de dépenses sont  
l'achat de fournitures ;  
l'organisation de fête de fin d'année.

A *Boundioba* et à *Ouré*, il existe d'autres sources de revenus au profit des enseignants sous forme de prestations des élèves et des parents d'élèves dans leurs champs.

La gestion des ressources dans la situation des écoles communautaires semble correcte : nous n'avons pas enregistré de situation conflictuelle relative à cette question.

S'agissant de la Taxe de Développement Régional et local, sa gestion par l'administration au titre des écoles pose d'énormes problèmes. Le moins que l'on puisse dire ce qu'elle n'est pas transparente.

Le contexte de l'étude ne se prête pas à un développement exhaustif de la question.

### ***Efficiencie de l'école communautaire :***

L'école communautaire est une école faite par la communauté et pour la communauté. En effet elle est construite et entretenue par celle-ci en partenariat avec les ONG Save the children et AMPJ qui ont assuré la toiture et l'équipement.

C'est une école adaptée aux besoins de la communauté qui, selon ses moyens, participe aux actions ci-dessous :

recrutement et prise en charge des enseignants ;  
achat des fournitures scolaires.

définition du contenu des programmes.

contrôle de la qualité de l'enseignement dispensé dans la langue de la communauté ;  
fixation du calendrier scolaire en rapport avec les activités socio-économiques du milieu ;

La création des écoles communautaires de *Boundioba* et *Ourés* a permis de résoudre le problème de la demande sociale d'éducation en offrant à des centaines d'enfants l'opportunité de bénéficier des biens faits de l'instruction.

A *Boundioba*, tous les élèves d'une classe passent dans la classe supérieure par conséquent le taux de redoublement est nul. Par ailleurs il n'y a pas d'exclusion. Cependant il a été enregistré 36 abandons depuis la création de l'école. Une des raisons de cette situation serait le changement dans l'orientation initiale de l'école qui prévoyait une durée d'études de 3 ans par cohorte au lieu de 6 ans comme c'est le cas actuellement.

A *Boundioba*, certains enfants avaient été recrutés à l'âge de 10 ans pour une durée de 3 ans de scolarité. Mais avec les modifications de la durée du cursus scolaire, les enfants pour des causes d'exode ou de mariage ont abandonné l'école. Ce phénomène s'inscrit dans le contexte social et culturel de la région.

Cette nouvelle orientation nécessitera un changement dans le recrutement des enseignants qui sont pour la plupart des néo-alphabètes et des non professionnels de l'éducation n'ayant reçu aucune formation initiale.

A *Ouré* la première promotion est en 2<sup>e</sup> année. On ne constate ni redoublement ni exclusion.

L'école publique de *Ména* a plus de 7 ans d'existence. Elle a donné un niveau d'instruction assez satisfaisant à beaucoup d'enfants dont bon nombre poursuivent leurs études au 2<sup>e</sup> cycle de Kolondiéba.

Si cette école existe depuis plus de 7 ans, elle n'a cependant pas suscité autant d'enthousiasme et d'implication de la communauté qu'à *Boundioba* et à *Ména*.

## 6) Tableaux synoptiques des données recueillies

### - Des ratios :

Au regard des ratios (tableau) on constate que les conditions de travail sont meilleures dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* qu'à l'école publique de *Ména*.

Si les ratios permettent une atmosphère favorable au travail à *Boundioba* et à *Ouré*, il n'en est pas de même à l'école publique de *Ména* où les effectifs sont pléthoriques et les manuels insuffisants.

Concernant le recrutement des nouveaux élèves, les textes fixent dans les écoles publiques, le nombre d'élèves à recruter par classe à 70 alors qu'il est de 60 par classe dans les écoles communautaires.

Si les conditions de recrutement sont respectées à *Boundioba* et à *Ouré*, où les élèves viennent du même village, on ne peut pas en dire autant à l'école publique de *Ména* qui constitue un réceptacle pour les enfants de 6 villages voisins. Ici La hauteur des ratios élèves/classe, élèves/maître, élèves/manuel s'explique par la pression démographique. Dans un contexte, où l'on prône la scolarisation universelle, le directeur de l'école publique de *Ména* peut résister difficilement aux sollicitations des 6 villages.

- De l'accès à la scolarisation :

Tableau 2 synoptique relatif à l'amélioration de l'accès

Déterminants	Acteurs	ECOLES		
		Communautaires		Publiques
		Boundioba	Ouré	Ména
Infrastructures	Etat			+
	Communauté ONG	+	+	+
Equipements	Etat			+
	Communauté ONG	+	+	+
Recrutement des Elèves	Etat			+
	Communauté ONG	+	+	+
Calendrier scolaire	Etat			+
	Communauté ONG	+	+	
Choix de la langue d'enseignement	Etat			+
	Communauté ONG	+	+	

*Infrastructures* : Elles constituent un centre d'intérêt pour les 3 acteurs (Etat communauté ONG). Cela traduit leur volonté d'augmenter la capacité d'accueil. En effet l'accès à la scolarisation est en grande partie intimement lié à l'existence des infrastructures et à leur accessibilité.

*Equipements* : La non-participation des communautés villageoises à l'acquisition des équipements ne constitue pas un manque d'intérêt mais obéit vraisemblablement aux dispositions d'un contrat entre elles et les ONG partenaires et l'Etat.

*Recrutement des élèves* :

On constate que le recrutement des élèves se fait exclusivement par les communautés dans les écoles communautaires. Ceci dénote leur degré d'engagement mais avec des degrés de responsabilités différentes.

A l'école publique par contre l'Etat et les communautés sont impliqués.

*Fixation du calendrier scolaire* : L'implication des communautés ressort implicitement par le fait que l'agenda scolaire des écoles communautaires est établi de manière à ce qu'il soit compatible avec les activités socio-économiques du milieu.

L'implication des communautés dans la fixation du calendrier scolaire des écoles communautaires est un facteur d'adhésion des populations à l'éducation de leurs enfants. C'est un paramètre influençant positivement la scolarisation et la fréquentation scolaire.

A l'école publique de Ména par contre, le calendrier scolaire est celui fixé par l'Etat et en vigueur dans toutes les écoles publiques de la République.

*Choix de la langue d'enseignement* : L'implication de la communauté dans le choix de la langue aux côtés des ONG traduit comme la fixation du calendrier scolaire, l'intégration de l'école à son milieu par le biais de la culture, la langue étant un phénomène culturel. Ceci n'existe pas à l'école publique où l'Etat est le seul décideur du choix de la langue. Ce qui fait

que l'école publique est souvent perçue par une bonne partie de la population comme un "kyste" c'est-à-dire une structure étrangère à son milieu d'implantation.

Conclusion partielle : La participation de la communauté à la gestion des écoles communautaires dans le cadre de l'accès à la scolarisation est aussi grande que diversifiée. Elle se traduit d'une part par la réalisation d'infrastructures visant à améliorer l'accès, d'autres part, par le recrutement des élèves, la participation à la définition du calendrier scolaire et au choix de la langue d'enseignement toutes choses procédant non seulement à l'amélioration de l'accès mais aussi et surtout d'une meilleure intégration de l'école dans son milieu.

- De l'amélioration de la qualité :

Le concept de qualité est très vaste et difficile à cerner.

Pour les besoins de l'analyse nous proposons de la prendre sous deux formes :

Celle qui se traduit par les indicateurs classiques (taux de promotion, de redoublement d'exclusion, les ratios, la formation des enseignants le cadre de travail).

Celle perçue par les bénéficiaires de l'éducation sous ses aspects empiriques ou fonctionnels se lisant par le degré d'insertions économiques culturelles des produits, la rentabilisation des connaissances acquises à l'école.

Tableau 3 : *synoptique relatif à l'amélioration de la qualité*

Déterminants	Acteurs	ECOLES		
		Communautaires		Publique
		Boundioba	Ouré	Ména
Formation initiale des enseignants	Etat	+		+
	Communauté ONG	+	+	
Formation continue des enseignants	Etat	+	+	+
	Communauté ONG	+	+	
Motivation des enseignants salaire	Etat			+
	Communauté ONG	+ +*	+	
Curricula	Etat			+
	Communauté ONG	+ +	+ +	
Méthode pédagogique	Etat	+	+	+
	Communauté ONG	+	+	

*Formation initiale des enseignants* : L'Etat et les ONG sont impliqués dans la formation initiale des enseignants, les potentialités de la communauté villageoise étant limitées dans ce domaine.

Les écoles communautaires recrutent généralement des enseignants non professionnels et des néo-alphabètes issus du milieu.

La nouvelle orientation donnée aux écoles communautaires consiste à préparer les élèves à se présenter à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année à l'instar des écoles publiques.

Compte tenu de cette nouvelle orientation, les enseignants néo-alphabètes des écoles communautaires n'ont pas la qualification professionnelle requise pour exécuter les programmes en vigueur dans les cycles d'aptitude (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) et dans les cycles d'orientation (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années). C'est dans ce cadre que l'ONG Save the children a recruté à *Boundioba* un enseignant professionnel ayant reçu la formation initiale par l'Etat.

*Formation continue* : Les ONG et l'Etat sont impliqués dans la formation continue des enseignants. L'Etat intervient aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles, communautaire. Cela se traduit par un appui technique à travers des visites périodiques de l'inspecteur et des conseillers pédagogiques.

L'ONG Save the children a même assuré l'autonomie logistique des Conseillers pédagogiques par l'octroi des motos. Quant à l'inspecteur, l'appui logistique de Save se traduit par des prêts ponctuels de véhicule avec la dotation en carburant pour la visite des écoles relevant de sa circonscription.

L'assistance financière et logistique, des ONG contribue à l'amélioration de l'encadrement pédagogique des écoles communautaires par l'inspecteur et par les conseillers pédagogiques.

Quant aux communautés, leur participation à la formation initiale et à la formation continue des enseignants n'a pas été mentionnée. Or la philosophie de base des écoles communautaires dans ce domaine est que les communautés contribuent au renforcement de façon périodique du savoir-faire et du savoir-être des enseignants à travers l'enseignement modulaire et les activités relatives aux valeurs sociétales des lieux d'implantation de ces écoles. Ces actions auraient pu être un apport appréciable à la qualité de l'enseignement dispensés si elles étaient réalisées.

*La motivation des enseignants* : Elle doit être perçue sous les aspects suivants : financier, matériel et social.

S'agissant des salaires dans les écoles communautaires ils sont essentiellement pris en charge par la communauté villageoise avec un appui ponctuel de l'ONG Save the children dans la prise en charge du salaire d'un enseignant à *Boundioba*. On constate que les salaires varient entre 3 000 FCF.A et 22 500 FCF.A par mois dans les écoles communautaires.

A l'école publique de *Ména* les salaires sont pris en charge par l'Etat et se situent autour de 40 000 FCF.A par mois. Ils sont donc plus élevés dans l'école publique que dans les écoles communautaires où ils sont liés aux possibilités ou capacité contributive des communautés et le niveau de la classe tenue par l'enseignant.

Il faut noter cependant qu'en plus du salaire en numéraire les enseignants dans les écoles communautaires bénéficient de prestations diverses en nature de la part de la communauté (entretiens de champs, dons de céréales et de produits d'élevage).

*Curricula* : A l'école publique de *Ména*, le programme appliqué est le programme officiel de l'enseignement fondamental. Il est essentiellement théorique.

A *Boundioba* et à *Ouré* est appliqué le programme élaboré originellement par l'ONG Save the children et les communautés des 3 premières écoles du village dans le cercle de Kolondiéba. Par extrapolation il est appliqué dans toutes les écoles communautaires du modèle Save et de l'ONG partenaire AMPJ.

Comme déjà signalé il comporte 2 volets :

un volet enseignement modulaire prenant en charge les activités productives du milieu (agriculture, élevage).

un volet enseignement disciplinaire (lecture, calcul, écriture et disciplines d'éveil).

L'enseignement du curriculum dans les écoles communautaires se fait dans la langue maternelle du milieu tandis qu'à l'école publique l'enseignement est essentiellement dispensé en français.

Les manuels utilisés dans les écoles communautaires sont ceux élaborés par l'ONG Save the children. Ils prennent en compte les différents aspects du curriculum dont l'apprentissage de la lecture, de l'écriture du calcul, les disciplines d'éveil et les activités productives du milieu. A côté de ces manuels existent ceux élaborés par la DNAFLA.

A l'école publique de *Ména* les manuels utilisés sont en rapport avec les programmes officiels. Leurs stratégies d'utilisation ne sont pas toujours bien précisées.

#### *Méthodes pédagogiques :*

A l'école publique de *Ména* tout comme dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré* malgré les intentions proclamées d'appliquer une pédagogie active, l'observation sur le terrain a relevé l'application d'une pédagogie à dominante frontale. Peu de place réservée au développement de l'initiative chez les enfants. Le "mal" est plus grand à l'école publique. L'enseignement extra-muros n'est pas une pratique courante et se réduit à la pratique de la classe promenant pour l'observation de certains artisans au travail, et cela dans le meilleur des cas.

#### - De l'évaluation des élèves, des maîtres et de la gestion des ressources :

*Tableau 4 synoptique de l'évaluation des élèves et des maîtres et de la gestion des ressources*

Déterminants	Acteurs	ECOLES		
		Communautaires		Publique
		Boundioba	Ouré	Ména
Evaluation des élèves	Etat Communauté ONG	+	+	+
Evaluation des maîtres	Etat Communauté ONG	+	+	+
Gestion des ressources	Etat Communauté ONG	+	+	+

#### *Evaluation des élèves :*

Les évaluations quotidiennes des élèves (devoirs écrits), les évaluations mensuelles tendant à appréhender leur degré de compréhension dans les disciplines académiques sont faites par les enseignants aussi bien à l'école publique de *Ména* que dans les écoles communautaires de *Boundioba* et de *Ouré*.

Quant à l'évaluation certificative, elle est faite depuis 1996 par l'Etat à l'école publique de *Ména* et pour la première fois en 1997 - 1998 à l'école communautaire de *Boundioba*. On ne peut pas en dire autant à l'école communautaire de *Ouré* où les élèves ne sont qu'en 2<sup>e</sup> année.

### *Evaluation des enseignants :*

A Ména, tout comme à Boundioba et à Ouré l'évaluation technique des maîtres doit être formellement assurée par l'état à travers ses services comme l'inspection d'enseignement fondamental, au niveau des écoles publiques, l'évaluation prend l'aspect d'inspection de notation administrative destinée à moduler la carrière administrative de l'enseignant. Ici à cause du nombre élevé de maître et des multiples occupations administratives des Inspecteurs et Conseillers, les évaluations sont très irrégulièrement faites. Les mêmes raisons empêchent les mêmes techniciens à assurer un encadrement suivi des maîtres des écoles communautaires situées dans leurs zones d'action.

Il serait bon dans le cadre des écoles communautaires de tenir compte des points de vue des communautés et des ONG partenaires dans l'évaluation des enseignants qu'elles paient et auxquels elles confient l'éducation des enfants du village. Cela doit se faire dans le cadre d'une complémentarité d'action avec les inspecteurs de l'enseignement fondamental et les conseillers pédagogiques de l'inspection de leur ressort.

### *Gestion des ressources :*

Les ressources financières sont générées essentiellement par les cotisations des communautés dans les écoles communautaires de Boundioba et de Ouré, par l'Etat et les parents d'élèves à l'école publique de Ména.

Au niveau des écoles communautaires il existe un comité de gestion qui est l'ordonnateur du budget tandis qu'à l'école publique existe un bureau APE qui cogère formellement les ressources financières avec le chef d'arrondissement ou le commandant de cercle ordonnateur du budget local dans le cadre de la taxe de développement régional et local (TDRL).

Les ressources financières dans les deux situations contribuent à la réalisation des infrastructures, à l'achat des équipements et des fournitures.

Elles servent au paiement du salaire des enseignants dans les écoles communautaires et occasionnellement à l'organisation des fêtes scolaires et des visites de personnalités.

La TDRL payée par les ressortissants de toutes les communautés est versée dans la caisse de l'Etat. Sa gestion échappe aux communautés et aux associations de parents d'élèves dans la réalité des choses. Cette situation est source de frustration car elle laisse inaccompli beaucoup de projets vitaux au développement de l'école.

Historiquement, la TDRL résulte de la fonction d'un certain nombre de cotisations perçues au niveau des communautés. Ces cotisations sont : cotisation APE, cotisation UDPM (ex parti unique, cotisation CAC).

Ce fond était initialement destiné au financement des activités de développement à la base : construction d'écoles, de maternité, de centres de santé, de digues d'ouvrages d'hydrauliques villageoise.

Les Etats Généraux de l'Education (1989) avant obtenu une clé de répartition affectant 30% de la TDRL au développement de l'éducation.

La perception des fonds de la TDRL incombe aux administrateurs du territoire qui en sont aussi les ordonnateurs. Aussi le taux officiellement destiné à l'école ne lui a-t-il jamais été affecté.

Cela a causé des préjudices considérables au développement de l'école. Les parents d'élèves et l'administration scolaire, au regard de cette situation, ont demandé de dislocation de ce fond et la réaffectation des cotisations APE perçues pour l'école aux bureaux APE. Cette opération aura l'avantage de garantir plus d'économie à ces associations et leur assurer la possibilité d'exécuter les projets de développement de l'école conçus et exécutés par eux-mêmes.

- Des indicateurs de rendement et de l'efficacité des écoles communautaires :

Les parents d'élèves ont établi les quotas au terme d'un contrat à l'exécution duquel tiennent les ONG partenaires Save the children et AMPJ.

La participation des populations à la fixation des flux dans les cas de *Boundioba et de Ouré* limite les dépassements débordants et permet une meilleure maîtrise des flux.

Ceci est un facteur favorable à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé.

Tableau 5 : synoptique des indicateurs de rendement

Indicateurs	ECOLES		
	Communautaires		Publique
	Boundioba	Ouré	Ména
Taux de promotion	100%	100%	85%
Taux de redoublement	0%	0%	15%
Taux d'exclusion	0%	0%	

A la lumière des textes qui régissent les deux types d'écoles (publique et communautaire) on peut rappeler les principes suivants :

Pas d'exclusion, pas de redoublement dans les écoles communautaires ;

Un taux de promotion de 85% et un taux de redoublement et 15% dans les écoles publiques.

Respect de la parité genre dans le recrutement des élèves des écoles communautaires.

La jeunesse relative des écoles communautaires de *Boundioba et de Ouré*, et l'inexistence de statistique de suivi systématique des élèves issus de Boundioba ne permettent pas de faire une affirmation péremptoire du degré d'insertion des jeunes.

Les propos recueillis auprès des responsables de l'ONG AMPJ montrent que l'école communautaire est un facteur de fixation des jeunes dans leur milieu et par conséquent limite l'exode.

L'entretien avec les populations à *Ouré* a montré que les élèves des écoles communautaires ne rechignent pas à faire les travaux champêtres. Ce qui n'est pas le cas dans la conduite traditionnelle des élèves qui ont fréquenté l'école publique.

## 7) Les structures de gestion

Les communautés sont organisées en association des parents d'élèves (APE) dans les écoles publiques, en comité de gestion dans les écoles communautaires. Elles se trouvent à la confluence des apports de l'Etat et des autres partenaires (ONG et Etat). Elles jouent le rôle de partenaires actifs dans le développement de l'école.

L'APE et le comité de gestion présentent des points communs et des dissemblances.

Parmi les points communs on peut citer entre autres

La participation à certaines prises de décisions relatives à l'école ;

Les membres sont issus de la localité d'implantation de l'école ;

Ils sont élus et la durée du mandat varie d'une localité à l'autre ;

Les décisions sont prises en assemblée générale.

S'agissant des dissemblances on peut noter :

La non participation de l'APE à l'élaboration des curricula et à la fixation du calendrier scolaire dans les écoles publiques ;

la contribution du comité de gestion à la détermination du contenu des curricula et à la fixation du calendrier scolaire dans les écoles communautaires ;

Le comité de gestion est l'unique responsable de la gestion des ressources dans les écoles communautaires.

L'APE n'a pas une emprise sur les ressources financières générées au titre de la TDRL (Taxe de Développement Régional et Local).

En outre le comité de gestion est le seul responsable du devenir de l'école communautaire alors que l'APE cogère l'école publique avec le partenaire principal qu'est l'Etat.

Sur le plan institutionnel, l'APE appartient à un ensemble structuré de la base au sommet en APE local, régional et national.

Le comité de gestion par contre est exclusivement local, et n'a d'autre relation qu'avec ses partenaires immédiats. Son emprise sur l'école communautaire est quasi-totale.

## 8) Remarques générales sur les données

Après l'analyse des déterminants relatifs à l'école communautaire sous l'angle de l'hypothèse centrale, il semble que l'on puisse avancer quelques éléments d'évaluation qui seront à approfondir. En effet, nous n'avons pas cherché à vérifier stricto sensu cette hypothèse dont le statut était avant tout exploratoire, qui nous a aidé à spécifier notre démarche.

Concernant l'accès à la scolarité, on peut soupçonner que les facteurs suivants peuvent avoir un impact favorable :

- L'adaptation de l'agenda scolaire aux réalités socio-économiques, qui se traduit par un très faible taux d'absentéisme des élèves.

- Le maintien des élèves dans le circuit par le respect des principes de non-redoublement et de non-exclusion, qui se traduit par une meilleure gestion des flux et la possibilité d'accueillir toujours le même nombre d'élèves d'une vague de recrutement à une autre.

- La prise en charge des besoins socio-économique dans les curricula qui paraît faire en sorte que la communauté accorde plus d'utilité à l'école.

Le respect de la parité des genres, qui n'a pas lieu à l'école publique, et qui favorise dans les écoles communautaires, l'accès des filles à la scolarité.

Concernant la qualité de l'école, on peut soupçonner que les facteurs suivants peuvent avoir un impact favorable :

- Le respect des règles d'admission, qui se traduit par des effectifs inférieurs à ceux de l'école publique ; de nombreuses études ayant montré l'impact défavorable des effectifs pléthoriques sur la qualité de l'enseignement.

- La création d'une atmosphère favorable à l'enseignement grâce à l'intervention des comités de gestion qui portent une grande attention, une sorte de vigilance, au bon déroulement de la scolarité et à son contenu.

Quelques difficultés existent dans ce domaine notamment.

L'insuffisance du niveau de qualification des éducateurs par rapport aux nouvelles orientations imprimées au cursus ;

La faiblesse des capacités contributives des populations dans le cadre de la prise en charge des éducateurs qui pourrait être un motif de ralentissement de l'expansion du modèle.

La pérennisation du modèle :

Au regard des résultats positifs observés tant du point de vue de l'amélioration de l'accès que de la qualité, le modèle peut faire école en :

Capitalisant les expériences de collaboration avec les ONG dans la capacité de gestion, dans l'amélioration de la qualité des ressources humaines ; en consolidant le réseau de relation avec les structures techniques d'encadrement de l'éducation nationale sans pour autant agir négativement sur l'esprit de l'école communautaire ; en renforçant le profil d'insertion socioprofessionnelle des élèves issus des écoles communautaires.

### **3.1.5. Conclusion**

*Le comité de gestion qui est une émanation de la communauté villageoise, paraît comme une structure de management bien adaptée pour une prise en charge de l'école par les populations. Il mobilise les parents autour des objectifs de l'école, en créant les conditions d'un meilleur accès aux filles et aux garçons, en construisant et en équipant des salles de classes, en recrutant et en gérant les enseignants, en contribuant à l'amélioration de la qualité à travers sa participation à l'achat du matériel didactique et à la définition des contenus des curricula.*

*Ce style de gestion cadre bien avec la nouvelle politique de décentralisation en perspective au Mali qui prévoit que désormais, l'école fondamentale relèvera de la commune.*

*Toutefois on peut se poser la question ici de savoir, si les populations des différentes communes, surtout en milieu rural, auront les capacités suffisantes d'une prise en charge financière des écoles communautaires d'une part, et d'autre part, de continuer à payer la TDRL destinée au financement de l'école communale.*

*En raison de l'impact que l'on peut supposer positif de la participation communautaire sur l'amélioration de l'accès et de la qualité, les écoles communautaires peuvent se présenter comme une alternative crédible pour le développement de l'éducation de base au Mali.*

*Il y a donc lieu de développer ce type d'école en insistant sur ce paramètre de la participation communautaire pour pérenniser ce modèle qui peut se substituer à l'école communale. La capacité des partenaires techniques et financiers à insérer leurs aides dans ce créneau, contribuera à conforter l'expérience.*

### 3.1.6. Bibliographie

- 1 - Programme Décennal de Développement de l'Education (MALI) : Grandes Orientations, 1998
- 2 - Note de présentation de SAVE THE CHILDREN ( Mali) 1998
- 3 - Aperçue sur l'Association Malienne pour le Développement de la jeunesse, Mali 1998.
- 4 - CPS : MEB, Mali, Janvier 1996.
- 5 - UNICEF : Progrès des Nations 1996.
- 6 - CPS : Indicateurs de l'Education de Base (Mali) 1994.

### 3.1.7. Sigles utilisés

APE	=	Association des Parents d'Elèves
CAP	=	Centre d'Animation Pédagogique
CLD	=	Comité Local de Développement
DAF	=	Direction Administrative et Financière
DNAFLA	=	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
DNEF	=	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNSI	=	Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique
IDH	=	Indice de Développement Humain
IEF	=	Inspection de l'Enseignement Fondamental
IFM	=	Institut de Formation des Maîtres
IPN	=	Institut Pédagogique National
MEB	=	Ministère de l'Education de Base
ODHD	=	Observatoire du Développement Humain Durable et de la lutte contre la pauvreté au Mali
ONG	=	Organisation Non Gouvernementale
PRODEC	=	Programme Décennal de Développement de l'Education
USAID	=	Agence Américaine d'Aide au Développement International
WED	=	World Education.
TDRL	=	Taxe de Développement Régional et Local.

### 3.2. *Commentaire Mali*

Les chapitres "Aperçu sur le Mali" et "Diagnostic de l'Education de Base" permettent de façon tout à fait pertinente une meilleure compréhension au lecteur du cadre dans lequel s'inscrit cette étude, dont l'objet se veut un remède aux limites rencontrées par l'enseignement formel.

Le mérite de ce texte réside principalement dans le fait que l'auteur parvient à identifier quelques variables très précises qui lui semblent influencer positivement sur l'accès à la scolarité et la qualité de l'enseignement. Parmi les variables qu'il énumère dans le chapitre intitulé "remarques générales sur les données", on peut notamment retenir : le respect des règles d'admission et de la parité des genres et la possibilité qu'ont les communautés à définir l'agenda scolaire.

Il est cependant à noter que les limites de cette étude, que nous avons vivement rappelées, ne permettent en aucun cas de prouver, de façon scientifique, que ces variables aient un impact tout à fait significatif. Néanmoins, leur identification pose les bases d'une recherche plus poussée.

D'autre part, l'auteur présente quelques éléments relatifs à l'efficacité des écoles communautaires de base. Le fait que la première cohorte d'élèves de Boundioba parvenue à la fin du cycle primaire présente un taux de réussite de 20% à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> (4 élèves sur 20) est un élément à ne pas négliger.

En outre, l'auteur nous fait également part de quelques éléments d'efficacité externe : d'après les entretiens avec des responsables de l'ONG AMPJ, il semblerait qu'une scolarisation au sein d'une école communautaire limite l'exode rural ; c'est un "facteur de fixation des jeunes dans leur milieu".

C'est donc un rapport de recherche très documenté, très précis et à caractère réellement informatif que nous fournis ici M. Ario Issoufa MAIGA, et qui suscite chez le lecteur de vives interrogations, qui devront être soumises à vérification plus précise.

## 4 MAURITANIE

### 4.1. Etude réalisée en Mauritanie<sup>66</sup>

*Hamady KANE*

Inspecteur général de l'Enseignement Primaire

#### 4.1.1. Typologie de l'Offre Educative

Avec l'avènement de l'Islam, environ vers le 11<sup>e</sup> siècle, naquit en République Islamique de Mauritanie, une culture arabe véhiculée par les envahisseurs les Béni Hassan : guerriers venus des pays arabes pour islamiser les contrées de l'actuel Maghreb Arabe, Lybie, Tunisie, Algérie, Maroc et Mauritanie.

A cette époque une division du travail répartissait les populations en quatre grands groupes : Les Hassanes guerriers chargés de la défense et du commandement ; les Zuwaayas : Lettrés chargés de la scolarisation, du culte, et de la justice ; les Abds : esclaves chargés des travaux domestiques, et les Moualems : artisans chargés de la confection des outils.

Au demeurant, l'enseignement originel à toujours été dispensé par les familles maraboutiques spécialisées dans l'étude de la langue arabe et des sciences islamiques, à l'école coranique qui est selon la langue nationale utilisée est appelée : Mahadra (arabe), Dudal (pulaar), Xara yimbe (Soninké) ou Daar (Olof).

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'école française a été imposée aux populations. En effet, même si de façon loyale, une concurrence n'a été déclarée à l'école coranique, les moyens et les avantages de l'école de la puissance coloniale ont fait que, progressivement, des enfants à l'âge scolaire abandonnaient le système traditionnel au profit du système colonial français.

L'école coloniale, qui visait essentiellement à former une élite qui servirait au départ d'auxiliaires qui aideraient à asseoir le pouvoir colonial, avait recruté au début des fils de chefs, puis les fils de l'élite intellectuelle Zuwaaya. Une telle école élitiste était forcément une école de qualité.

A l'avènement de l'Indépendance, la Mauritanie, à l'instar de tous les pays d'Afrique a pris l'option d'une démocratisation de l'éducation. C'est ainsi qu'on est passé d'une école d'élite à une école de scolarisation de masses.

<sup>66</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

De plus en plus l'Etat s'est désengagé et s'est déchargé, remettant ainsi aux populations la construction des locaux scolaires, et l'achat des fournitures scolaires, du moins en ce qui concerne l'école de base.

En effet, les dispositions de la loi 75.023 portant réorganisation de l'enseignement fondamental précise à l'article 04 ceci : " La rémunération du personnel, la construction, l'équipement et l'entretien des bâtiments scolaires et des logements du personnel, sont à la charge de l'Etat et des collectivités Régionales. Les fournitures et manuels scolaires sont à la charge de l'Etat et des parents d'élèves dans des conditions à déterminer par décret ".

#### 4.1.2. Caractéristiques de l'école coranique

##### 1) Localisation

L'Ecole coranique couvre toute l'étendue du territoire mauritanien. En effet, il n'existe pas une ville, un village ou campement, voire de quartier où ne soit implantée une Mahadra.

Il est difficile de donner l'effectif d'élèves exact, car chaque Mauritanien est plus ou moins passé par-là.

##### Les Mahadras en chiffres

Catégories	Nombres	Effectifs	Effectifs par sexe	
			M	F
Universitaire	151	11130	7424	3703
Spécialisées	246	13781	9191	4590
Coraniques	1331	45009	36010	1799
Total	1728	69.920	52.620	26.295

Sources : " Réalisations et perspectives " du Secrétariat d'Etat à la lutte contre l'analphabétisme et à l'enseignement originel Décembre 1996

##### 1) Mise en place

La mise en place d'une école coranique est fonction de l'offre et non de la demande. En effet, sur initiative propre du Marabout (maître) et selon ses activités, le plus souvent agropastorales, il ouvre à son domicile une école coranique qui est fixe mais parfois nomade.

##### 2) Intention

La constitution mauritanienne fait de l'Islam la religion d'Etat. Tous les Mauritaniens sont des Musulmans. Chaque parent d'élève se sent dans l'obligation morale d'initier son enfant à l'étude du Coran avant l'entrée à l'école formelle.

Ainsi l'école coranique a un statut privilégié : C'est un passage obligé pour l'initiation à l'instruction civique morale et religieuse. Certains élèves, même inscrits à l'école formelle, poursuivent leurs études coraniques jusqu'à la fin du cursus de l'école fondamentale.

Pour les études secondaires, l'élève est obligé le plus souvent de se déplacer car le collège ou le lycée est implanté au chef lieu de la Moughataa (Préfecture) ou Wilaya (Région) ; c'est en ce moment qu'il abandonne les études coraniques du moins durant l'année scolaire.

Bon nombre de jeunes poursuivent leurs études coraniques sans jamais aller à l'école formelle, se spécialisant ainsi dans les sciences islamiques et la langue arabe.

### **3) Public visé accueilli**

L'âge normal d'entrée à l'école coranique est de 5 ans 5 mois. Les garçons comme les filles de cet âge sont accueillis par le Marabout : appelé Cheikh en arabe, Ceerno en pulaar, Modi en Soninké Sérign en Wolof.

Le premier jour de classe est objet d'une cérémonie qui varie d'un milieu à l'autre.

En milieu pulaar par exemple, le parent habille l'enfant d'un boubou neuf, le rase ou la tresse, offre un repas : gâteau ou galettes (buudi) à base de mil, ou parfois distribue des dattes.

### **4) Modalités de financement**

L'école coranique est prise en charge à trois niveaux

- Au niveau du marabout responsable

Le marabout offre le local qui est très simple : un hangar, une tente, un arbre sert de local pour protéger les étudiants du soleil ardent et des intempéries pendant le jour, la nuit les cours sont dispensés à la belle étoile autour d'un feu de bois.

- Au niveau de la Communauté

Les frais d'inscription ne sont pas obligatoires. Toutefois, en fonction du pouvoir d'achat du parent ce dernier peut participer au financement de l'école coranique le plus souvent en nature. En effet, il peut offrir soit un caprin, un ovin, un bovin, un camelin, soit du mil soit des habits pour le marabout ou les membres de la famille.

Les parents participent également aux travaux champêtres de façon collective. Des journées de travaux de semences, cultures, récoltes, sont organisées à l'échelle de la collectivité pour aider le marabout afin de lui permettre d'être disponible à dispenser les cours, et de subvenir à ses besoins.

A l'occasion des fêtes religieuses, des mariages et baptêmes, le parent concerné offre selon ses moyens un mouton entier, ou une partie du mouton, généralement le thorax.

Si le marabout est pauvre, le parent peut entre autres de la localité, lui offrir la " zakat " (pourcentage des biens du Musulman imposé par le droit islamique ) qui peut être des céréales, des dattes, du bétail, de l'argent etc.

Par contre des droits de rémunération tacite au terme de la sanction d'un niveau d'étude lui sont versés. C'est ainsi que :

chaque hizib ( le Coran compte 60 hizibs ) mémorisé occasionne une gratification du marabout en nature ( un caprin) ou en espèce allant de 200 à 1000 ouguiyas (1.000 F à 5.000 F.C.F.A environ).

si l'étudiant est " haafiz " ( capable de réciter, écrire et lire tout le Coran, le parent offre une génisse ou l'équivalent 20.000 à 40.000 ouguiyas (100.000F à 200.000 FCFA).

- Au niveau de l'élève

La journée de mercredi est instituée journée du Marabout. L'apprenant quel que soit son âge est tenu d'aller s'investir physiquement dans les activités du marabout qui varient selon le milieu. Elles sont soit champêtres soit pastorales. La fille est appelée à faire des travaux du foyer : apporter l'eau, laver la vaisselle, préparer les repas, faire le linge etc.

Les garçons jeunes et grands apportent du bois pour alimenter le foyer pour les études nocturnes.

Les tous petits du niveau primaire vont quotidiennement chercher la charité. Ils rapportent chaque jour dans leur pot (faandu) des céréales offertes par les parents. En milieu rural cela revêt un caractère normal et sain, car l'apprenant demande de la participation à des parents qui savent la destination de cette charité qui est toujours en nature (mil).

En milieu urbain par contre, cela est devenu une corvée pour le jeune élève (talibé), au point que des critiques parfois acerbes sont adressées à l'adresse du système de l'enseignement originel.

A titre indicatif, je cite les auteurs du livre " Les droits de l'homme en Afrique. Rapport 1995-1996 de l'Union Interafricaine des droits de l'homme (U.I.D.H.) pages 242 et 243 ".

Par ailleurs, la pratique qui, dans l'enseignement musulman consiste à envoyer les élèves coraniques à mendier pour, dit-on, se forger au contact des dures réalités de la vie, est de plus en plus pervertie et prend dans beaucoup de pays des proportions inquiétantes. Des " marabouts ", immensément riches ont trouvé dans cette pratique un créneau très porteur et œuvrent évidemment à la justifier et la défendre contre toutes critiques ou toutes tentatives d'interdiction. Ainsi dans des pays comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Tchad, etc. de nombreux enfants sont contraints de parcourir des voies et les places publiques, agressant presque les passants pour demander aumône parce que tout simplement le maître exige qu'ils ramènent le plus grand butin possible.

Ces " marabouts " qui exploitent des milliers d'enfants le font en toute impunité, car même si certaines législations nationales, telle que celle du Mali, ont réglémenté la question, cela n'a rien changé à ce phénomène de la mendicité de ces " enfants de Dieu " dont plusieurs sont promis à un avenir incertain, d'autant qu'arrachés à leur famille et tenus en marge des écoles dites modernes, ils peuvent difficilement trouver leurs voies dans les systèmes dont on les a de fait exclus dès leur jeune âge. Certains vivent ainsi comme des marginaux, abandonnés à eux-mêmes.

On comprend alors, dans ces conditions, que le droit à un niveau de vie suffisant, à un développement physique, mental, spirituel, moral et social reconnu à l'enfant par la convention onusienne de 1989, n'a ici aucune signification devant ce que l'on peut bien qualifier de traitements inhumains cruels et dégradant que les enfants subissent à travers ce phénomène de la mendicité qui leur est imposée au non de la religion".

Enfin, certaines Ecoles de renommée nationale ou internationale bénéficient d'un appui de l'Etat ou des organisations de bienfaisance des pays du Monde Musulman.

### **4.1.3. Descriptif de la formation**

Chaque Ecole est libre dans l'organisation, la répartition du contenu programme dans le temps et dans l'espace.

#### **1) Les ordres d'enseignement**

L'Enseignement originel est subdivisé essentiellement en deux ordres d'enseignement :

- L'école de base ou " Ketatib "

C'est la phase de l'initiation à la lecture du Coran qui est en caractères arabes, suivant une démarche analytique : la lettre, le mot, la phrase.

A ce niveau l'apprentissage vise essentiellement :

La mémorisation du Coran,  
la diction du Coran,  
l'écriture du Coran.

- L'enseignement Secondaire et Supérieur ou " Mahadra "

La Mahadra correspond au niveau du formel, au premier et deuxième cycle du secondaire et au supérieur.

Premier cycle secondaire

L'apprenant y étudie le " RASM " ou l'orthographe spéciale du Coran. L'écriture du Coran ayant une orthographe spéciale dans le livre saint. Au niveau de la lecture l'élève doit assimiler la lecture du Coran telle que préconisée par l'Imam Navaa selon le mode de diction de la " Riwaya de Warch " " Riwaya de ghaboun ". En figh ( droit ) l'élève apprend les premières notions ( El Akdari), en grammaire (Milhat El l'Rab).

Deuxième cycle secondaire

L'élève entame l'étude des livres moyens tels que : Ibn Acher, Rissalet, Ibn Zeïb etc, en figh ; Oubeïd Rabihi en grammaire (règles), Lamiyet et El Evlal en conjugaison et d'autres écrits sur la foi et le hadith.

## Enseignement supérieur

L'étudiant approfondit ses études dans les domaines déjà appris au secondaire, tels que le " Figh Malikite " de Khalil, la grammaire chez Ibn Malick, le Hadith, El Usul et peut-être la problématique sur les sept lectures.

En plus, les domaines tels que l'astronomie, l'arithmétique ( les quatre opérations et les fractions), et les sciences naturelles (anatomie humaine, les maladies et l'hygiène) sont étudiés à ce niveau.

Les quatre opérations et les fractions sont étudiées dans la perspective de former le futur juriste dans le domaine de calcul de l'héritage qui implique la réduction de plusieurs fractions au même dénominateur.

### 2) Les programmes de formation

- L'école de base ou Ketatib :

A ce niveau l'apprentissage du Coran s'articule autour de :

La mémorisation,  
la diction,  
l'écriture.

Le Coran étant le livre saint par lequel Allah le Dieu Tout Puissant a fait parvenir le message à son prophète Mouhamed (Paix et salut sur lui).  
Doit être dit tel que le Messenger d'Allah l'avait prononcé.

C'est pourquoi la diction du Coran fait l'objet d'une attention particulière de la part du Marabout qui veille à la correction et qui, au besoin, sanctionne parfois de façon sévère toute faute de prononciation.

C'est ainsi que l'auteur du livre " l'aventure ambiguë » écrivait, je cite : " Ce jour-là, Thierno l'avait encore battu. Cependant, Samba Diallo savait son verset "

Simplement sa langue lui avait fourché. Thierno avait sursauté comme s'il avait marché sur une des dalles incandescentes de la géhenne promise aux mécréants. Il avait saisi Samba Diallo au gras de la cuisse, l'avait pincé du pouce et de l'index, longuement. Le petit enfant avait haleté sous la douleur, et s'était mis à trembler de tout son corps. Au bord du sanglot qui lui nouait la poitrine et la gorge, il avait eu assez de force pour maîtriser sa douleur, il avait répété d'une voie brisée et chuchotante, mais correctement, la phrase du saint verset qu'il avait mal prononcée. La rage du maître monta d'un degré :

- Ah ! ... Ainsi, tu peux éviter les fautes ? Pourquoi donc en fais-tu ? Hein ! ... Pourquoi ?

Le maître avait abandonné la cuisse ; maintenant, il tenait l'oreille de Samba Diallo. Ses ongles s'étaient rejoints à travers le cartilage du lobe qu'ils avaient traversé. Le garçonnet, bien qu'il eût fréquemment subi ce châtement, ne put s'empêcher de pousser un léger gémissement.

- Répète ! ... Encore... Encore ! ....

Les ongles du maître s'étaient déplacés et avaient poinçonné le cartilage en un autre endroit. L'oreille, déjà blanche de cicatrices à peine guérie, saignait de nouveau. La gorge nouée, les lèvres sèches, Samba Diallo tremblait de tout son corps et s'ingéniait à répéter correctement son verset, à refréner les râles que la douleur lui arrachait.

- Sois précis en répétant la parole de ton Seigneur... Il t'a fait la grâce de descendre Son Verbe jusqu'à toi. Ces paroles, le Maître du Monde les a véritablement prononcées. Et toi, misérable moisissure de la terre, quand tu as l'honneur de les répéter après, tu te négliges au point de les profaner. Tu mérites qu'on te coupe mille fois la langue...

- Oui... Maître. Grâce...je ne me tromperai plus. Ecoute...

Une fois encore, tremblant et haletant, il répéta la phrase étincelante. Ses yeux étaient implorants, sa voix mourante, son petit corps était moite de fièvre, son cœur battait follement. Cette phrase qu'il ne comprenait pas, pour laquelle, il souffrait le martyr, il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté. Cette parole n'était pas comme les autres.

C'était une parole que jalonnait la souffrance, c'était une parole venue de Dieu, elle était un miracle, elle était telle que Dieu lui-même l'avait prononcée. Le maître avait raison. La parole qui vient de Dieu doit être dite exactement, telle qu'il lui avait plu de la façonner. Qui l'oblitére mérite la mort...

L'enfant réussit à maîtriser sa souffrance. Il répéta la phrase sans broncher, calmement, posément, comme si la douleur ne l'eût pas laciné.

Le maître lâcha l'oreille sanglante. Pas une larme n'avait coulé sur le fin visage de l'enfant. Sa voix était calme et son débit mesuré. La parole de Dieu coulait, pure et limpide, de ses lèvres ardentes. Sa tête endolorie était bruissante. Il contenait en lui la totalité du monde, ce qu'il a de visible et ce qu'il a d'invisible, son passé et son avenir.

Cette parole, qu'il enfantait dans la douleur, elle était l'architecture du monde, elle était le monde même.

Le maître qui tenait maintenant une bûche ardente tirée du foyer tout proche regardait et écoutait l'enfant. Mais pendant que sa main menaçait, son regard avide admirait et son attention buvait la parole du garçonnet. Quelle pureté et quel miracle ! Cet enfant, véritablement, était un don de Dieu. Depuis quarante ans qu'il s'était voué à la tâche, combien méritoire, d'ouvrir à Dieu l'intelligence des fils de l'homme, le maître n'en avait jamais rencontré qui, autant que ce garçon et par toutes ses dispositions, attendit Dieu d'une telle âme. Tant qu'il vivra avec Dieu, cet enfant, ainsi que l'homme qu'il deviendra, pourra prétendre le maître en était convaincu - aux niveaux les plus élevés de la grandeur humaine. Mais, inversement, la moindre éclipse... Mais à Dieu ne plaise, le maître chassait cette éventualité de toute la force de sa foi.

Toujours en considérant l'enfant, il fit une courte prière, mentalement " Seigneur, n'abandonne jamais l'homme qui s'éveille en cet enfant, que la plus petite mesure de ton empire ne le quitte pas, la plus petite partie du temps... "

La bûche ardente lui roussit la peau. Sous la brûlure, il bondit, secoua spasmodiquement la chemise légère qu'il portait et se rassit, jambes croisées, yeux baissées sur sa tablette, à quelques pas du maître. Reprenant le verset, il rectifia le lapsus.

- Ici, approche ! Tant que de vaines pensées te distrairont de la Parole, je te brûlerai... Sois attentif : tu le peux. Répète avec moi : " Dieu donnez-moi "

- Dieu, donnez-moi l'attention...

- Maintenant, reprends ton verset.

L'enfant, tremblant et soumis, reprit la psalmodie passionnée du verset incandescent. Il le répéta jusqu'au bord de l'inconscience "

L'écriture des lettres, mots et phrases du Coran se fait à l'aide d'une plume (tige de bois ou d'herbe taillée), trempée dans un encrier dont l'encre est un mélange d'eau, de charbon et de gomme arabique, sur une ardoise (planchette de bois tendre à forme ovale, taillée par un bûcheron).

- L'enseignement du niveau de la "Mahadra "

Les domaines étudiés à ce niveau sont les suivants :

a) le Coran

Consolidation, des acquis de l'école de base, Perfectionnement, analyse du Coran, chronologie des versets du Coran, sémantique

b) fiqh :

droit islamique, pratique islamique

c) Siira :

vie du prophète Mohamed (P.S.L) et de ses compagnons, (sahabas), guerres saintes

d) Aghida : foi islamique

e) Vikr : pensée islamique selon les différents philosophes musulmans tels : El Ghazali, Ibn Siina, El Valaabi etc...

f) Littérature Arabe :

NB: l'introduction des disciplines enseignées telles que la langue arabe ou le fiqh (droit et pratiques islamiques) est laissée au choix de l'étudiant qui peut aborder l'un ou l'autre domaine séparément ou les deux à la fois.

### 3) Les horaires et le calendrier scolaire

- Les horaires :

L'horaire varie d'une école à une autre, d'une saison à une autre, et il est fonction de l'âge ou du sexe de l'apprenant, également de la disponibilité de l'enseignant.

Toutefois les créneaux suivants sont généralement utilisés :

Pour les tous petits, le matin de 7 h à 9h, l'après midi de 14h à 17h, la nuit de 19h à 22h.  
Pour les étudiants, le matin de 5h à 9h, l'après midi de 13h à 17h, la nuit de 19h à minuit et une étape de mémorisation du Coran de 3h à 5h du matin.

- Le calendrier scolaire :

Les jours ouvrables de la semaine sont ; toute la journée de :

- samedi
- dimanche
- lundi
- mardi
- et la matinée de mercredi, puis le vendredi après-midi

Les jours de repos sont :

- le mercredi après-midi à partir de 14h.
- Toute la journée de jeudi
- et la matinée de vendredi jusqu'à 14h.

Les fêtes :

Les fêtes islamiques de Tabaski, fin du jeûne du mois de Ramadan, du jour nouvel an de l'hégire, de Maouloud (naissance du Prophète Mohamed P.S.L), occasionnent des repos de trois jours à une semaine.

#### **4) Les enseignants**

De façon générale l'enfant est pris en charge par une personne de même sexe.

L'enseignant après avoir terminé sa formation dans une Mahadra (enseignement supérieur), de retour chez lui, ouvre son Ecole où il regroupe ses enfants et ceux de ses parents proches, en attendant que l'établissement ait la renommée nécessaire pour attirer des étudiants de lointaines contrées.

Le Marabout est toujours secondé par des étudiants d'un certain niveau qui prennent en charge la formation des plus petits, servant ainsi de substitut ce qui permet d'accueillir un effectif parfois très pléthorique.

#### **5) La pédagogie**

L'enseignement à l'école coranique est basé fondamentalement sur une pédagogie différenciée car chaque apprenant va à son train et n'est en compétition qu'avec lui-même.

La division pédagogique du groupe-classe appelée " dowla " est liée essentiellement au niveau de l'apprenant dans la discipline choisie et non en fonction de l'âge ou de l'année de cursus. Autrement dit c'est un système modulaire.

L'organisation du grand groupe-classe rappelle l'école unique d'autrefois, elle est proche de l'actuelle classe multigrade ou multicours. En effet, le grand Marabout aidé par les auxiliaires ou substituts, repartit le groupe-classe en plusieurs niveaux (appelé "luuh ou alluwal") ; le niveau étant le module d'une matière à assimiler.

Chaque substitut prend en charge une ou plusieurs divisions d'élèves qui par la suite doivent individuellement bénéficier d'un entretien auprès du grand Marabout Supérieur.

L'utilisation de l'espace -classe qui est soit une tente un hangar un arbre soit en plein air pendant la nuit est une disposition circulaire des élèves autour du lit pliant ou de la peau de prière du Marabout si c'est le jour, ou autour du feu de bois si c'est la nuit.

## 6) Les procédures de certification

Les études sont sanctionnées par une attestation verbale au niveau de l'école de base ou écrite avec livraison d'un diplôme au niveau du supérieur.

- L'école de base ou Ketatib

Le Coran est subdivisé en 60 "hizib". Chaque Hizib assimilé fait l'objet d'une notification orale au parent pour la récompense, et de l'élève, et du Marabout ; 1/4, de la 1/2, les 3/4, ou 4/4 sont également notifiés.

Si l'élève est capable de lire et écrire le coran, une attestation verbale occasionnant une cérémonie de sanction de ces compétences, est fournie.

- Les études supérieures ou Mahadra

Les études supérieures sont sanctionnées par une licence (Ijaaza) qui atteste que l'étudiant maîtrise le Coran ( mémorisation, diction, lecture et écriture).

Un diplôme de fagih : docteur en droit lui est délivré lorsqu'il a assimilé les écrits de Cheikh Khalil.

## 7) Articulation avec le secteur formel

Depuis les années soixante -dix des passerelles ont été ouvertes pour permettre le passage de l'enseignement originel non formel à l'enseignement public formel, et cela au niveau de l'entrée en première de l'enseignement secondaire général et au niveau de l'enseignement supérieur.

L'élève coranique peut être candidat libre au concours d'entrée en première année, et candidat libre au baccalauréat filière enseignement originel (bac o).

Par ailleurs, il peut être candidat libre au brevet. Par contre l'admission au brevet ne donne pas droit à l'entrée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais permet de postuler aux concours d'entrée dans les écoles de formation moyenne (ENI ; Ecole de Santé, Ecole de formation Commerciale Centre de Formation Technique etc...).

## 8) Institutions de formation des élèves issus des Mahadras

Plusieurs écoles de formation moyenne et supérieure existent à Nouakchott. A titre d'exemple.

### - Formation moyenne

Le centre Technique de Nouakchott existe depuis cinq ans. Il forme chaque année 78 étudiants repartis entre sept branches comme suit :

électricité :	10 étudiants
soudure :	10
mécanique auto :	10
plomberie :	10
maçonnerie :	10
menuiserie :	10
informatique :	18 étudiants uniquement (impossibilité de mixité).

### - Formation Supérieure

Deux Instituts accueillent les étudiants. Il s'agit de l'Institut Supérieur d'Etudes et de Recherche Islamique (ISERI) qui est une institution publique et l'institut IBN ABASS qui est une organisation privée.

La formation qui est de bac + 4 ans est sanctionnée par une maîtrise de droits islamiques. Les étudiants y entrent par voie de concours à partir d'épreuves écrites de droit, littérature, et culture générale.

Pour l'Institut IBN ABASS, il faut être " Haafiz " (mémorisation parfaite du Coran). Un diplôme de maîtrise en droits islamiques est délivré aux étudiants issus de ces deux instituts.

## 9) Débouchés des étudiants

Les cadres issus de l'enseignement originel sont en général des cadis (magistrats) ou Imam (chargés du culte). Ils participent également aux concours des autres professions telles enseignement, police, armée, gendarmerie, garde, douane, développement rural, santé etc...

Le diplôme de cadi (magistrat), équivaut à bac + 4 ans à l'ISERI + 2 ans de spécialisation à l'ENA. Les magistrats occupent les différentes fonctions de la stratification du Ministère de la Justice.

La fonction d'Imam est souvent gratuite, parfois rémunérée. L'Imam assure les prières, fait la dawaa (prêche), en fait incarne l'autorité morale de la société. Une ville compte plusieurs Imam de Mosquée. Et dans chaque regroupement de fidèles dans une mosquée, la prière est dirigée par un Imam.

Des professeurs d'Instruction à la Morale Civique et Religieuse (IMCR) sont recrutés et exercent au Ministère de l'Education Nationale, après avoir subi une formation professionnelle selon le profil suivant :  
bac + maîtrise +1 an à l'E.N.S. de Nouakchott.

#### 4.1.4. Couplage Mahadra -école publique

Depuis deux ans, le MEN avec l'appui de l'UNICEF expérimente dans trois Wilayas (Régions) sur dix-neuf sites expérimentaux, un couplage entre la Mahadra et l'Ecole Fondamentale cf. tableau ci-joint.

L'objectif est de permettre une interaction entre le secteur formel et le non formel en vue d'une meilleure complémentarité.

En effet, le maître de la Mahadra spécialiste de l'enseignement originel dispensera des cours d'éducation islamique à l'école publique, et l'enseignant de l'école fondamentale de la localité dispensera à l'école coranique, l'enseignement des mathématiques, des sciences d'observation et de la langue arabe.

Ces trois régions ont été choisies pour des raisons de disparités du taux brut de scolarisation régional par rapport au taux national et du taux brut de scolarisation des filles par rapport toujours au taux brut national de scolarisation des filles.

Ces Régions dont les activités principales sont agro-pastorales situées au sud et à l'est du pays, ont des taux inférieurs à la moyenne nationale. En effet, le Guidimakha par exemple avait en 1996/97 un taux brut de 73,42 % sur un taux national de 86,54 %, le Brakna 76,76 % le Hodh Chargui 83,12%. Pour le taux de scolarisation des filles respectivement 45,20%, 43,78 %, et 46,5% sur une moyenne nationale de 46,92%.

Le recrutement des élèves n'est pas motivé par une préférence quelconque mais plutôt est lié à la demande de la population cible. Et pour le moment l'étude se limite à un simple constat car aucune enquête sociologique n'est effectuée au demeurant sur le terrain.

L'emploi du temps, est réaménagé en fonction de la disponibilité des enseignants de façon négociée.

NB: Plusieurs écoles fondamentales publiques modifient l'emploi du temps officiel pour permettre aux élèves de poursuivre leur formation à l'enseignement originel. C'est ainsi que parfois des élèves débutent par l'enseignement coranique et sont à l'école publique qu'après la récréation vers 10h ; d'autres font journée continue de 8h à 13 h pour être libres l'après midi et se consacrer à l'étude coranique.

MAHADRAS

Noms des mahadras	Localisation	Statut	Public visé	Objectif	Financement	Efficacité élèves	Conditions de travail	Programme d'études	Durée de scolarisation	Langue d'enseignement	Articulation avec secteur formel	Personnel	Matières pédagogiques
Agweinit	Agweinit	coranique	enfants qui ont quitté l'école - fils des familles qui n'envoient pas leurs enfants à l'école	Apprendre à lire et à écrire aux enfants	- Etat - communauté	28	acceptables	plusieurs niveaux	- non limitée	arabe	- recevoir en plus de ses élèves, les élèves de l'école	2	- arabe - calcul - éduc. Pour la santé
Barbara	Barbara	coranique	Enfants qui n'ont pas trouvé de place à l'école	- apprendre à lire et à écrire aux enfants en plus des versets coraniques	- Etat - communauté	39	difficiles	plusieurs niveaux	non limité	arabe	- recevoir en plus de ses élèves, les élèves de l'école	1	- arabe - Coran * une sensibilisation sur l'éducation de la santé
Boucta	Boucta	coranique	enfants qui n'ont pas trouvé de places à l'école	- apprendre à lire et à écrire aux enfants en plus des versets coraniques	- communauté	12	très bonnes	niveaux élémentaire	non limité	arabe	les élèves de l'école viennent en majorité de la mahadra	1	- arabe - calcul - éduc/ santé - vigh - sira - Coran
Boustail	Bopustail	* spécialisé	- enfants renvoyés de l'école - enfants qui n'ont pas trouvé de place à l'école	consolider les acquis des élèves en plus des versets coraniques	Etat Communauté	179	acceptable	tous les niveaux	- non limité	arabe	reçoit les élèves renvoyés de l'école	4	- arabe - calcul - éduc / santé
Bousteila 2	Bousteila	coranique	- enfants avant d'aller à l'école	apprendre aux petits enfants lire et écrire	- communauté	18	mauvaises	niveau élémentaire	2 à 4 ans	arabe	- reçoit les enfants avant d'aller à l'école	1	- arabe - Coran

Chegratey	Chegratey	coranique	enfants avant d'aller à l'école - enfant renvoyés	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire - consolider les acquis des élèves	Etat - communauté	28	mauvaise	niveau élémentaire - niveau avancé	2 à 4 ans pour tous petit enfants et plus pour les autres	arabe	reçoit les enfants avant d'aller à l'école et ceux qui sont renvoyés	1	Coran
Hassi M'Hadi	Hassi M'Hadi	coranique	enfants avant d'aller à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire	- communauté	50	acceptables	niveau élémentaire	2 à 4 ans	arabe	reçoit les enfants avant d'aller à l'école	1	- arabe - Coran
Oualata	Oualata	coranique	enfants qui ne vont pas à l'école	- apprendre aux petits enfants à lire et à écrire et à calculer	- communauté	09	bonnes	tous les niveaux	non limité	arabe	enfants qui ne vont pas à l'école et ceux qui sont renvoyés de l'école	1	- arabe - Coran - vigh - calcul - notion sur la santé
Verre El ketane	Verre El ketane	coranique	enfants avant d'aller à l'école - enfants qui ne vont pas à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et écrire	- Etat - Communauté	35	mauvaises	niveaux élémentaire	non limité	arabe	reçoit les enfants avant d'aller à l'école - enfants qui ne vont pas à l'école	1	- arabe - Coran - notion sur la santé

Lemden	Lemden	* spécialisée	- enfants avant d'aller à l'école - enfants qui ne vont pas à l'école - filles admises au collège et qui ne quittent pas le village	apprendre aux petits à lire et à écrire - consolider les acquis de ceux qui sont un peu plus avancés	Etat Communauté	90	bonnes	tous les niveaux	non limité	arabe	enfant avant d'aller à l'école - enfant qui ne vont pas à l'école - filles admises aux collèges et qui ne quittent pas le village	3	- arabe - Coran - vigh - calcul - notion sur la santé - sira
Bouhdida	Bouhdida	* spécialisée	enfant avant d'aller à l'école - enfants qui ne vont pas à l'école - élèves admis au collège et qui ne quittent pas le village	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire - consolider les acquis de ceux qui sont un peu plus avancés	- Communauté	98	bonnes	tous les niveaux	non limité	arabe	enfant avant d'aller à l'école - enfant qui ne vont pas à l'école - élèves admis aux collèges qui ne quittent pas le village	1	- arabe - Coran - vigh - calcul - notion sur la santé - sira
Ouneije / Wenje	Ouneija	* spécialisée	enfants qui ne vont pas à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire	Etat Communauté	189	acceptable	tous les niveaux	non limité	arabe	enfant qui ne vont pas l'école	4	- arabe - Coran - vigh - calcul - notion sur la santé - sira

Sarandou- gou	Sarandou- gou	corani- que	enfants avant d'aller à l'école - enfants qui ne vont pas à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire	- communauté 25	acceptable	niveau élémen- taire	non limité	arabe	enfants avant d'aller à l'école enfants qui ne vont pas à l'école	1	- arabe - Coran
Taïba	Taïba	corani- que	enfants avant d'aller à l'école enfants qui ne vont pas à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire	communauté 116	difficiles	niveau élémen- taire	non limité	arabe	enfants avant d'aller à l'école enfant qui ne vont pas à l'école	2	- arabe - Coran
Waboun- bdé	Waboundé	corani- que	enfants avant d'aller à l'école enfants qui ne vont pas à l'école	apprendre aux petits enfants à lire et à écrire	communauté 65	Difficiles	niveau élémen- taire	non limité	arabe	enfants avant d'aller à l'école enfant qui ne vont pas à l'école	1	- arabe - Coran

\* *Mahadra qui enseigne plus de 3 disciplines*

#### **4.1.5. Autres Initiatives non formelles privées**

Des organisations de l'école de base non formelles existent et relèvent soit du ministère de l'Education Nationale, il s'agit des écoles privées, soit du Ministère de la Culture et de l'Orientalion Islamique, il s'agit des écoles islamiques telles Ben Amer, ElFalah, Salafya Sunya etc...

##### **1) Les Ecoles Privées**

L'enseignement privé connaît une expansion rapide et un intérêt sans cesse croissant aussi bien du côté du Gouvernement que la société. Le système qui accueille plus de 4% de l'effectif global des élèves scolarisés s'assigne dans le cadre du Projet Education V un objectif quantitatif de 10%

Des mesures concrètes visant à terme l'expansion du secteur ont été prises, entre autres on peut noter :

- La formation à l'ENI et à L'ENS des instituteurs et professeurs destinés uniquement aux écoles privées.

Le Projet de construction du siège de l'Association des écoles privées, qui en plus des bureaux complètera un Centre de Formation des Enseignants du privé ;

Les facilités douanières pour l'achat et l'importation de matériel pédagogique ;

L'attribution gratuite de terrain à usage d'établissements secondaires ;

Les enseignants participent aux séminaires de formation continue et sont membres des travaux d'élaboration de programmes et horaires.

Les Directeurs et les enseignants du Privé sont régulièrement inspectés et astreints à appliquer les programmes et horaires de l'école publique.

Les élèves du privé participent aux examens et concours organisés par le MEN au même titre que ceux du système public.

Les écoles fonctionnent essentiellement à partir des versements mensuels des élèves qui s'élèvent à deux mille (2000) ou trois mille (3000) Ouguiyas.

##### **2) Les Ecoles Islamiques**

Ces établissements à caractère privé, gérés par des associations islamiques relevant du Ministère de la Culture et de l'Orientalion islamique, échappent au Contrôle du MEN.

Le contenu de l'enseignement à dominante arabo-islamique permet de préparer des étudiants de l'ISERI IBN ABAS.

Toutefois, pour des raisons d'équivalence de diplôme ou de passage dans le système public, les programmes de l'école publique sont dans une large mesure dispensés dans ses écoles.

Ces écoles bénéficient de l'Aide Extérieure fournie par les pays du Golfe et du Royaume d'Arabie Saoudite qui ont construit et équipé plusieurs écoles et cela aussi bien à Nouakchott qu'à l'intérieur du Pays.

### **3) Les Ecoles Pirates**

On assiste également, dans les autres villes à une prolifération “ d'écoles ” qui n'ont aucun statut ; des écoles organisées soit par des étudiants sans emploi, soit par des enseignants à la recherche d'un complément d'argent pour faire face au coût de la vie recrutent des enfants du quartier pour soit des cours de rattrapage, soit une formation tout au long du cursus. Elles font l'objet d'énormes critiques de la part des écoles privées qui estiment que c'est là une pratique de concurrence déloyale que le pouvoir public devrait réprimer en vue d'un meilleur assainissement de l'enseignement.

### **4) Les Ecoles du Ministère de la Santé et Affaires Sociales**

Plusieurs institutions publiques et privées relevant du Ministère de la Santé et des Affaires Sociales fonctionnent également.

On peut noter :

#### **- Les Jardins d'enfants**

Des écoles maternelles appelées communément jardins d'enfants sont organisées soit par la Direction des Affaires Sociales, soit par des personnes privées. Elles recrutent des enfants de 3 à 5 ans, contre une prime mensuelle de 2.000 à 3.000 ouguiyas.

#### **- Les Ecoles Fondamentales**

Des écoles fondamentales, sont organisées çà et là de façon non formelle. A titre d'exemple l'on peut citer l'Institut Mariam Diallo qui offre des cours du niveau primaire inspirés des programmes de l'école publique.

#### **- Les Centres d'Accueil de CARITAS**

Caritas de Mauritanie à Nouakchott encadre des enfants de la rue qui n'ont pas de famille d'attache, en leur assurant dans des centres, en plus du soutien social, des cours de formation qui ont permis à certains de s'insérer dans le système public.

D'autres ONG nationales qui ont la même vocation, s'intéressent à l'éducation des enfants à difficultés dans des quartiers périphériques du centre de la ville de Nouakchott.

Conformément aux recommandations du Séminaire de Ouaga (Burkina), le travail devrait se poursuivre pour l'évaluation de l'hypothèse centrale qui consiste à trouver des termes opératoires pour les notions de : Participation plus grande et diversifiée de la communauté, l'accès à la scolarisation plus favorisé, la qualité de l'éducation plus améliorée en vue d'aboutir sur des informations comparables et standardisées.

Nous avons communiqué les sites à observer et les raisons du choix de ces sites. Au demeurant, au moment des collectes des informations des problèmes qui certes ont été résolus sont rencontrés, tels :

- le caractère précoce de la fermeture des écoles fin mai pratiquement, le concours d'entrée en sixième a eu lieu les 15 et 16 juin Nous avons fait la course contre la montre pour trouver les enseignants, les inspecteurs et les parents d'élèves.

- la langue de travail pour la plupart des personnes soumises au questionnaire, étant l'arabe, nous avons été obligés de les recueillir séance tenante et de copier sur le questionnaire ;

- la localité de Tivirit, n'a pas de Mahadra intéressante, au point que nous avons sur la proposition de l'IDEF, choisi La MAHADRA D'EL AGBA, localité située à 5 km à l'est, et forcé nous a été de collecter les informations de l'école de ce village.

- La période de composition et d'examen, a occasionné le non-respect des rendez-vous de la part des enseignants et inspecteurs préoccupés par les travaux de surveillance des centres et correction des épreuves.

Toutefois, avec beaucoup d'efforts et de volonté les informations ci-dessous ont été collectées.

#### **4.1.6. L'hypothèse centrale de la recherche**

“ Plus la participation de la communauté à gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé et plus la qualité de l'éducation est améliorée. ”

La rédaction de cette hypothèse nous a permis de guider les informations à recueillir afin d'obtenir une image relativement précise de l'état de l'implication des communautés au sein de l'école. Notre ambition était loin de vérifier la relation posée dans la mesure où notre démarche se voulait microscopique.

De fait, nous pouvons proposer les éléments de réflexion suivants autour de deux thèmes : la forme et l'intensité de la participation et ses éventuels effets en termes d'accès et de qualité.

# 1) Variations dans la forme et l'intensité de cette participation

## - La forme de la participation

Sites	Construction et ou entretien des bâtiments scolaires.	Construction et entretien du matériel pédagogique	Fournitures scolaires	Gestion Financière	Définition
	1	2	3	4	5
3/06/98 Ecole publique de TIVIRIT	Etat 75% encadrement technique et argent. P.E 25% contribution sous forme de main d'œuvre réparation des portes et fenêtres -écoles sans eau, ni électricité, ni sanitaires. -La propreté des classes assurée par les élèves. * pas de mur de protection. Pas de bureau du Directeur ni logement.	Etat conçoit à lui tout seul le matériel pédagogique Aucun entretien n'est assuré -pas de mobilier Les élèves mis à même les nattes -pas de bureau du maître ni de chaise 1 tableau noir mural peint à l'ardoisine.	Etat fournit quelques cahiers, de la craie et de l'ardoisine PE achètent les cahiers des élèves et les livres et tout le reste des fournitures scolaires.	Un comité de gestion gère les fonds	La définition du calendrier hebdomadaire est imposée par le MEN

<p>Choix des programmes</p> <p>6</p> <p>-Les PE ne sont pas associés à l'élaboration des programmes, des horaires et manuels</p> <p>-Cependant ils connaissent les matières étudiées à l'école</p> <p>-Leurs préoccupations Professionnelles, culturelles, religieuses sont prises en compte dans le contenu</p>	<p>Choix des méthodes pédagogiques</p> <p>7</p> <p>- de Passage automatique des élèves</p> <p>-pédagogie frontale</p> <p>-aucun recours à toute personne ressource.</p>	<p>Choix des méthodes pédagogiques</p> <p>8</p> <p>Classe multigrade (2AA + 4AA) effectif : 31 dont 9 F</p> <p>1-enseignante arabisante</p> <p>-pas de français LS (5h /semaine)</p> <p>*excèdent d'1 salle de classe</p>	<p>les recrutements des élèves</p> <p>9</p> <p>-Le recrutement des élèves se fait sans aucune discrimination</p> <p>-populations nomades</p> <p>récemment fixée le long d'une route nationale 9 filles sur 31 élèves</p>	<p>Les recrutements des enseignants</p> <p>10</p> <p>-Une enseignante sortante de l'ENI</p> <p>-formation initiale (bac+1 an à l'ENI +1 an stagiaire)</p> <p>-diplôme DFEN</p> <p>-La communauté est absente dans la formation des enseignants.</p>	<p>les recrutements des enseignants</p> <p>11</p> <p>-Rémunération entièrement prise en charge par Etat</p> <p>-salaire peu motivant environ 500 FF F par mois pour un débutant.</p>
--	---	---	--	---	--

Sites	Construction et ou entretien des bâtiments scolaires.	Construction et entretien du matériel pédagogique	Fournitures scolaires	Gestion Financière	Définition
8/6/98	1 cf. réponses Tivirit	2 cf. réponses Tivirit	3 cf. réponses Tivirit	4 cf. réponse Tivirit	5 cf. réponses Tivirit
Ecole Publique EL AGBA	1	2	3	4	5
cf. Tivirit -Toutefois l'horaire est de : 8h -12h 15h-17h	cf. Tivirit	.Cycle complet de 6 classes -enseignement du Français langue seconde existe -6 locaux classes	cf. Tivirit -effectif élèves environ 200	1-directeur d'école arabisant -6 arabisants adjoints 1-francisant tous sortant ENI Cf. Tivirit	cf. Tivirit
6	7	8	9	10	11
3/06/98 Ecole Publique ABOU JANATA ARAFAT(Nouak chott) extension de l'école Ougba Ben Nafa	Word vision a payé du grillage pour la clôture et dressé 7 baraques dont 1 pour la direction achat 20mx27 =140m2 tapis. PE ont participé à l'adduction d'eau achat de matériel et frais d'abonnement	cf. Tivirit -pas de mobilier pour les élèves 1-tableau bureau 2-chaises 6-tableaux noirs	Achat par Word Vision de cahiers, crayons, gommes, boîtes de couleurs, règles globes terrestres	Un comité de gestion gère les fonds	Cf. réponses Tivirit
		2	3	4	5

6	cf. Tivirit	Ecole en double vacation avec Ougba Ben Nafa -double utilisation des locaux. -Direction d'école séparée, chacune avec son personnel.	Recrutement sans discrimination -quartier périphérique de la capitale -Ecole à dominante de filles:360 G=225 9	7 enseignants dont une directrice d'école tous formés à l'ENI -aucun concours de la communauté. 11	cf. Tivirit
3/06/98 Ecole Publique de la Capitale V (classes expérimentales en langues nationales	Institut des langues Nationales, état donc a construit entièrement les salles, assure l'entretien sanitaire -arbres plantés par le manœuvre gardien de l'école -propreté des classes, assurée par les élèves -école bien protégée et bien équipée. 1	Matériel Pédagogique élaboré par l'ILN -Livres et supports pédagogiques élaborés par l'ILN -mobilier et matériel équipé par l'ILN. 2	cf. réponses Tivirit 3	4	cf. réponses Tivirit 5

<p>cf. réponses Tivirit -Programmes conformes à ceux de l'école publique</p>	<p>cf. réponse Tivirit</p>	<p>Expérimentation se déroulant à l'école 5 -encadrement assuré par l'ILN -méthode active -conditions de travail nettement meilleures par rapport au système publique normal.</p>	<p>Le recrutement concerne uniquement les petits négro-africains dont l'arabe n'est pas la langue maternelle aux choix des parents refus de l'arabe et du français comme langue de départ de la formation</p> <p>9</p>	<p>enseignements issus du système normal même profil même formation initiale dans les ENI bénéficiant à l'ILN d'une initiation spécifique et qui sont locuteurs de la langue maternelle enseignée.</p> <p>10</p>	<p>cf. Tivirit 11</p>
<p>8/06/98 MAHADRA D'EL AGBA</p>	<p>Le Marabout prend tout en charge 5 pièces, 1 mosquée, 1 salle du directeur, 1 sanitaire eau courante. Electricité (panneau solaire)</p> <p>1</p>	<p>Tout à la charge du marabout équipement en mobilier -bibliothèque</p> <p>2</p>	<p>Planché en bois payée pour l'élève ou le Marabout en guise d'ardoise -livres payés par le Marabout</p> <p>4</p>	<p>Gestion entièrement à la charge du Marabout</p>	<p>calendrier varie d'une saison à une autre et est lié aux activités des étudiants.</p>

<p>Choix des programmes est fait par l'apprenant en fonction de son niveau et par rapport à l'offre disponible au sein de l'Etablissement</p> <p>6</p>	<p>pédagogie de groupe-classe et pédagogie différenciée, selon que l'apprenant reçoit une nouvelle leçon</p> <p>7</p>	<p>La Mahadra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 un enseignement coranique</li> <li>- 2 enseignement secondaire par spécialités</li> <li>- 3 un enseignement universitaire de perfectionnement</li> <li>4- de l'alphabétisation des adultes</li> </ul> <p>8</p>	<p>Les recrutements des élèves est fonction de la demande au niveau des deux sexes les femmes étant plus disponibles sont plus nombreuses.</p> <p>9</p>	<p>Enseignements des deux sexes, formés par le système traditionnel d'enseignement original.</p> <p>10</p>	<p>Pas de rémunération fixe des enseignants quelques avantages offerts par les parents d'élèves.</p> <p>11</p>
--	---	---	---	--	--

- Les intensités de la participation

Site	Mobilisation des ressources	prise de décisions	Prise d'initiatives	Mesures du pouvoir
Tivrit	-Les PE cotisent -Comptes d'exploitation tenus par le comité de gestion dont les membres sont élus.	-Décisions prises par consensus en Assemblée générale des PE -décisions objet de contre proposition ou d'aménagement par la CV -Le Comité de gestion se réunit 1f ois par mois Cf. réponses Tivrit	Aucune initiative privée locale.	Les parents d'élèves ont participé à la définition du calendrier scolaire, au choix du site -pas de participation au choix de la langue, des manuels, de la structure pédagogique. cf. réponses Tivrit
EL AGBA	cf. réponses Tivrit NB : Un homme d'affaires ressortissant de la localité a équipé l'école, construit des locaux.	Cf. réponses Tivrit	organisation d'une grande fête de fin d'année -distribution des prix cf. réponses El Agba	cf. réponses Tivrit
CAPITALE V Expérimentation LN	cf. réponses Tivrit	cf. réponses Tivrit	cf. réponses Tivrit	cf. réponses Tivrit
ABOU JANATA	cf. réponse Tivrit	cf. réponses Tivrit	cf. réponses Tivrit	cf. réponses Tivrit
MAHADRA El AGBA	Les parents d'élèves remettent directement leur contribution au Marabout	Aucune Association des PE	Aucune	Le Marabout est le chef spirituel

- Les déterminants de la participation

Sites	Rôle des différents partenaires de l'école.	Histoire de l'école	Coexistence de Programmes d'enseignements	Taux de scolarisation de la Circonscription de	Niveau de développement de la région
	1	2	3	4	5
TIVIRI	-L'Etat définit tout -Les APE participent la construction et à l'entretien des locaux, et achat du mobilier fournitures scolaires le maître enseigne et conseil réunions mensuelles -bureau annuel	-année de création 1982 - 83 -demande des populations -autorisation du MEN -école proche à 5km	-jardinage -clevage artisanat -commerce raison d'être route goudronnée	80 %	
Activité économique dominante	Alphabétisation	balances migratoires	Associations	Présence religieuse	Initiatives religieuses
6	7	8	9	10	11
Agropastorale	faible taux d'analphabétisme 10 à 15%	Les collégiens et les lycéens apprennent à Nouakchott Située à 25 km -Les jeunes travaillent vont et viennent chaque jour à Nouakchott -Travailleurs immigrés	Plusieurs associations féminines agricoles commerciales artisanales et d'hommes aussi	forte présence islamique	construction de plusieurs mosquées -Mahadras -Bibliothèques
EL AGBA	cf. Tiviri	Année de création 1985-86 cf. réponses Tiviri	cf. Tiviri	80%	Région agropastorale
	1	2	3	4	5
Agro-pastorale	cf. Tiviri	cf. Tiviri	cf. Tiviri	cf. Tiviri	cf. Tiviri

CAPITALE V	cf. Tivirit	année de création 1982-83 cf. réponses Tivirit	Commerce -petits métiers -fonctionariat raison d'être : satisfaire la demande pressante des PE	90%	capitale du pays
	1	2	3	4	5
commerce	Taux plus élevé d'analphabétisme dû à l'exode rural( population à la recherche d'emploi	Les jeunes vont pendant les vacances à l'intérieur du pays	cf. Tivirit	cf. Tivirit	cf. Tivirit
6	7	8	9	10	11
ABOUDOU JANATA	cf. Tivirit	année de création 1997 (extension) école mère créée en 1991 Ougba Ben Nafa	cf. capitale V	85%	
	1	2	3	4	5

Commerce 6	cf. Capitale V 7	cf. Capitale V 8	cf. Tivirit 9	cf. Tivirit présence Caritas et Word Vision sans activités religieuses 10	cf. Tivirit 11
MAHADRA EL AGBA	Le Marabout est le seul maître d'œuvre les PE apportent l'appui matériel et financier 1	Le village s'est fixé ici en 1980 Mahadra vieille de plusieurs siècles. 2	-Elevage -commerce -raison d'être Islam région d'Etat et de tous les Mauritaniens 3	80% 4	5
région agro- pastorale 6	agro-pastorale 7	cf. Tivirit 8	cf. Tivirit 9	Tivirit 10	cf. Tivirit 11

## 2) Les effets

- L'accès à la scolarisation des enfants.

SITES	Changement globaux d'effectifs sur 3 ans	Nombre des filles	Nombres de Handicapés	Pauvres	Nomades
TIVIRIT	1995-96	15/34	1 sourd	12	8
	1996-97	30/51			
	1995-96	9/166	1 handicapé moteur 1 bégue	40	27
	1997-98				
CAPITALE	1995-96				Néant
	1996-97				
	1997-98				
ABOUDOUJANATA	1995-96				
	1996-96		3 handicapés moteurs		
MAHADRA EL JANATA	1997-98	190/394	Néant	292	360

SITES	Changement globaux d'effectifs sur 3 ans	Nombre des filles	Nombres de Handicapés	Pauvres	Nomades
	T = 394				

- L'amélioration de la qualité

SITES	Taux de redoublement	Taux d'abandon	Taux d'absentéisme	Taux de promotion	Taux de passage	Taux d'inactivité	Satisfaction des parents
TIVIRIT	1 0% Structure pédagogique incomplète	2 4%	3 5%	4 96%	5 96%	6 30%	7 réelle des PE 80% de réussite des élèves
Formation des enseignants	conditionnement de travail des enseignants	motivation des enseignants	le style d'enseignement	style d'évaluation des élèves			
8	9	10	11	12			
-Bac +1 an ENI + 1 an de stagiaire -Formation continue assurée par les IPR et IDEF régulière -2 visites d'encadrement et 1 visite d'inspection pédagogique par an	1 enseignant pour 31 élèves 1-Livre pour 4 élèves -2 salles de classe pour 1 classe multigrade -aucun mobilier élèves assis à même le tapis.	Salaire insuffisant -la maîtresse directrice d'école native de la localité est la personne-ressource pour toutes questions de pédagogie -politique notabilité -PE estime salaire suffisant	pédagogie passive (mémoire) -aucune initiative personnelle, -école propre installée sur une dune sable doré, avec des prosopis.	-2 compositions trimestrielles et 1 composition de passage -mesures sommatives du savoir uniquement.			

EL AGBA	8%	8%	5%	92%	92%	30%	7
	1	2	3	4	5	6	
	cf. Tivirit	-1 enseignant pour 30 élèves -1 manuel pour 42 élèves -1 classe pour 31 élèves -0 mobilier pour 166 élèves	-salaire insuffisant -par rapport au coût de la vie et non par rapport au PNB - absentéisme important	cf. Tivirit	cf. Tivirit		
	8	9	10				
CAPITALE V (ILN)	0%	60%	4%	11	12	5%	90 % Choix politique conditions d'apprentissage meilleures
	1	2	3	4	5	6	7
	Structure pédagogique incomplète			40%	40%		
	cf. Tivirit	1-enseignant pour 45 élèves -4 manuels par élèves distribués gratuitement 45 élèves dans 1 pièce -3 élèves par table banc	salaire insuffisant -cependant plus motivé que les autres pour des raisons de nationalisme	Pédagogie active -Plusieurs initiatives au plan de l'éducation artistique et l'étude du milieu	cf. Tivirit		
	8	9		11	12		

ABOU DOU JANAT	26,5%	5%	8%	95%	95%	60 %	30%
1	cf. Tivirit	2	3	4	5	6	7
		1- enseignant pour 60 élèves - 9 élèves pour un manuel -6 0 élèves par salle de classe - 0 table banc pour 585 élèves 9	salaires insuffisant -absentéisme assez important	cf. Tivirit	cf. Tivirit		
8	chaque élève va à son rythme 1	2%	10	11	12	5%	95%
MAHADRA EL AGBA			4%	98%	98%		-choix religieux -pédagogie traditionnelle de routine 7
	les enseignants issus du système traditionnel de l'enseignement originel sont de divers niveaux (secondaire et supérieure) avec forte culture islamique 8	2	3	4	5	6	
		Pédagogie plus souple organisation de l'espace du moment de la journée parfois à l'air libre , à même le sol autour du feu , ou sur une natte	Motivation des enseignants guidée surtout par une mission religieuse islamique et bénévole, toutefois appuis divers des P.E	Pédagogie basée essentiellement sur la mémorisation et la reproduction d'un savoir mémorisé.	Contrôle quotidien d'un savoir mémorisé et fidèlement rendu ou à la demande de l'apprenant. 12		
		9	10	11	12		

#### 4.1.7. Analyse

**Faible participation des parents d'élèves au niveau de l'école institutionnelle tant au plan de la forme qu'à celui de l'intensité.**

Ceci à pour conséquences :

##### 1. Faible efficacité interne du système

- redoublement inexistant pour des raisons des possibilités d'accueil car la structure pédagogique étant essentiellement composée d'école à classe unique ou de deux à trois divisions pédagogiques,
- taux d'abandon important,
- taux d'absentéisme important,
- taux d'inactivité élevé.

##### 2. L'Etat supporte tout et le supporte mal

Formation initiale et continue des enseignants, insuffisante et inadéquate par rapport à la structure pédagogique régionale ou nationale.

Pas d'adéquation entre la formation et l'emploi.

Accès au collège, seul objectif de l'école.

##### 3. Absence de support pédagogique

Le manuel vendu n'existe pas en milieu rural pas de matériel nécessaire aux travaux manuels prévus dans les programmes officiels (jardinage, élevage, maçonnerie, électricité etc..)

##### 4. Rares activités d'animation et d'encadrement

Inspection pédagogique par an.

##### 5. Evaluation insuffisante quantitativement et qualitativement

Evaluation sommative sous forme d'interrogations orales ou écrites, 3 fois l'an.

Evaluation certificative ( certificat d'études fondamentales ou concours d'entrée en première année secondaire).

Toutefois :

a) L'enseignement dans les classes expérimentales en langues nationales (Pulaar, Soninké et Wolof) s'effectue mieux pour des raisons suivantes :

Plus grande motivation des parents d'élèves et des enseignants due à une réaction politico-affective de protection de leur langue et de leur culture.

Meilleures conditions de travail enseignants mieux formés et mieux encadrés

support pédagogique mis à disposition et distribué gratuitement.

Méthodes actives mieux assimilées et utilisées.

Caractère expérimental exigeant un engagement des décideurs politiques de l'Etat.

b) L'enseignement originel dans les Mahadras est également mieux réussi compte tenu de la :

forte participation de la communauté villageoise,

la raison politico-culturelle (conservation des valeurs de la culture et de la civilisation islamiques)

la routine sécurisante (pratiques et méthodes utilisées depuis plusieurs siècles)

Volonté de l'Etat de sauvegarder un système parallèle non dérangeant et qui fait la fierté de tous les Mauritaniens.

#### Recommandations :

1 - Impliquer davantage la communauté au niveau de

- la construction, entretien et réparation des locaux
- équipement en mobilier et matériel scolaire
- achat de fournitures scolaires
- élaboration et fabrication du support pédagogique à un prix abordable
- conception l'application des programmes d'enseignement
- la participation à l'encadrement et à l'animation pédagogiques.

2 - Associer les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école à la gestion du patrimoine scolaire,

3 - Concevoir et exécuter entre partenaires un projet pédagogique de l'Ecole (PPE)

4 - Favoriser l'interaction entre l'Etat et les autres partenaires sociaux pour capitaliser :

- les expériences pédagogiques de toutes sortes et de toutes sources
- les innovations pédagogiques diversifiées.
- Les acquis et pré requis

5 - Elaborer une loi d'orientation de l'Education Nationale, pour gagner plus de synergie et de cohérence, évitant ainsi le double emploi et le conflit de compétences entre les responsables des structures du département.

6 - A défaut de privatiser l'école de base du moins, la décentraliser et décentrer pour qu'elle soit véritablement beaucoup plus l'affaire de la communauté que l'Etat qui doit simplement veiller à un objectif d'éducation et de formation pour l'Unité Nationale et l'Ouverture à un Monde Planétaire, en vue d'une bonne cohabitation.

#### 4.1.8. Annexe

### La population de la Mauritanie en chiffres (1997)

Population totale		2.421.000
Population urbaine		1.270.000
Population rurale		1.151.000
Taux moyen annuel de croissance urbaine		5,2 Pour cent
Superficie		1.030.700 km <sup>2</sup>
Proportion de terres arables		0,2 Pour cent
Taux brut de natalité		43,9 Pour cent
Indice synthétique de fécondité		6,32
Taux brut de mortalité		12,2 pour mille
Taux de mortalité infantile		107 pour mille
Taux de mortalité infanto-juvénile (0-4 ans)		155 pour mille
Taux de mortalité maternelle (1995)		9,3/1000 naiss.
Taux d'accroissement annuel		2,9 pour cent
Espérance de vie à la naissance		52,3 ans
femmes		53,3 ans
hommes		51,3 ans
Structure par âge 0-4 ans		18,0 pour cent
5-14 ans		27,3 pour cent
15-59 ans		49,7 pour cent
60 ans et +		5,0 pour cent
Taux de scolarisation	sexe masc.	Sexe fém.
Primaire	85,5 %	88,5 % (1995)
Secondaire	19,0 %	10,0 % (1991-93)

Sources : Officiel National de la Statistique  
Rapport sur le développement humain durable 1996, PNUD 1996.

## *4.2. Commentaire Mauritanie*

Le contexte mauritanien en rapport aux autres pays participant à l'étude est relativement particulier. En effet, il n'existe pas en Mauritanie d'Ecole Communautaire de Base à proprement parler. Ceci ne veut pas pour autant dire que la participation des communautés à l'Education est inexistante. L'auteur a donc choisi pour analyser cette participation de centrer son étude sur les écoles coraniques, qui constituent pour le secteur non formel de l'Education en Mauritanie, des institutions établies depuis longtemps.

De ce fait, outre une présentation très pertinente des différentes formes d'éducation en Mauritanie, M. Hamady, nous révèle une situation très précise de l'enseignement au sein des écoles coraniques. L'élément à en retenir apparaît être une forte participation des parents mais une très faible implication. En effet, si les parents participent à la rémunération et à " l'entretien " du marabout, ils n'interviennent aucunement dans le processus de gestion de l'école (si l'on peut la définir ainsi, car l'enseignement se fait souvent en plein air) ni dans le processus d'enseignement. Les enfants sont entièrement sous la responsabilité du marabout.

Cependant, il est à regretter que l'auteur ne se soit pas penché plus en détail sur cette participation relative des parents, pour nous en révéler quelques probables mécanismes sous-jacents.

Dans un autre ordre d'idée, la forme du rapport et plus particulièrement la présentation de l'analyse par des tableaux aurait mérité plus de clarté.

## 5 NIGER

### 5.1. Etude réalisée au Niger<sup>67</sup>

Tahirou DAN BABA  
Directeur Enseignement Secondaire,  
Ministère de l'Education

#### 5.1.1. Bref rappel des termes de référence

Il s'agit essentiellement de déterminer le degré et la nature de l'articulation entre les secteurs formels et non formels.

- Analyser les phénomènes de résistance à cette articulation.
- Analyser les conditions d'une articulation réussie.
- Caractériser ce que les communautés locales considèrent comme une articulation réussie et déterminer le degré de participation à l'Education formelle et non formelle.

Enfin, préciser si possible les effets que cette articulation entraîne sur le taux de scolarisation (en particulier sur celui des filles).

Dans cette perspective, notre cahier des charges a porté sur les objectifs ci-après :

- Réaliser l'état des lieux des initiatives non formelles.
- Définir et analyser l'articulation entre les secteurs formels et non formels,
- Réaliser une étude particulière de deux ou trois sites selon une approche clinique du phénomène.

Le présent rapport porte sur les deux derniers points avec en toile de fond l'hypothèse centrale définie lors du séminaire de Ouagadougou à savoir :

“ Plus la participation de la Communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus, l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé et plus la qualité de l'éducation est améliorée ”.

---

<sup>67</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

## **5.1.2. Méthodologie**

### **1) La population étudiée**

La population étudiée a porté sur trois écoles. Chacune d'elles présente des caractéristiques propres. Elles sont toutes situées à la périphérie de la Capitale et distantes les unes des autres entre 2 et 6 km. Il s'agit des écoles de Saga-Goroul - Boulfouda et Galbal.

Au regard du nombre d'écoles que compte la zone, une telle population étudiée est loin d'être assez représentatif. Ce choix a été motivé pour les raisons suivantes : Ressources assez limitées - Contraintes de temps - Eloignement des villages ou régions. En outre, les CFDC (Centres de formation en Développement communautaire pouvant servir pour l'étude sur l'articulation entre les deux types d'écoles sont situés à plus de sept cents (700 km) de Niamey. De ce fait, nous nous sommes contentés de la documentation disponible. Néanmoins nous avons visité un de ces centres, celui de KOONA, Quant aux trois écoles (objet de la présente étude) elles ont été visitées plusieurs fois : (Entretiens - Enquêtes - Réunions avec les communautés villageoises etc.).

En dépit de l'insuffisance quantitative de la population étudiée, les éléments qualitatifs constatés nous autorisent à espérer tirer des conclusions et pistes intéressantes.

En effet, Galbal reste encore l'unique Ecole Communautaire de base de la région malgré ses trois années d'existence. Les deux autres écoles publiques présentent des formes de participations hésitantes malgré l'existence d'associations de parents d'élèves lettrés et leur proximité par rapport à la capitale.

### **2) Les outils**

Entretiens - Réunions avec les parents et membres des comités, questionnaires administrés à différentes catégories d'acteurs concernés par la question.

### **3) Méthodologie**

Avant l'administration des questionnaires, nous avons estimé indispensable de prendre contact avec les directeurs des écoles, les enseignants ensuite les parents d'élèves et les autorités administratives et locales,

Au cours des visites de prise de contact, des explications furent données sur les buts de l'étude. La seconde phase a été consacrée à l'organisation de réunions-débats sur le thème central : la participation communautaire aux activités scolaires. A partir des réunions nous avons identifié les leaders, les membres des comités villageois et quelques résistants à la scolarisation en langue française notamment un marabout de Galbal.

Les questionnaires ont été administrés aux catégories citées sur rendez-vous par un groupe d'étudiants en sociologie de l'Université de Niamey. Nous avons voulu être absent lors de l'administration pour éviter toute influence sur les entretiens compte tenu de notre fonction au Ministère de l'Education. Notre espoir était de permettre aux acteurs de dire à cœur ouvert les griefs sur l'école dans sa mission actuelle. Enfin, une synthèse des résultats de l'enquête a été réalisée par la même équipe,

- Les questionnaires font ressortir les éléments sur lesquels a reposé notre hypothèse centrale à savoir : l'impact de la participation des parents sur le rendement et l'accès à l'école.

### **5.1.3. Analyse de la participation communautaire**

#### **1) Clarification des concepts : Ecole officielle - Ecole communautaire de base**

Au Niger il y a trois types d'école - l'école publique ou officielle - l'école privée et l'école communautaire de base. Cette dernière catégorie est assez récente (à partir de 1995) elle est très peu développée à cause de la très forte présence de l'Etat sur les secteurs sociaux (Education-Santé-Jeunesse-Culture etc.)

1. Par Ecole officielle ou publique, il faut entendre Ecole programmée, construite et financée dans son fonctionnement à 100% par l'Etat. Les programmes scolaires sont communs et exécutés par des enseignants formés, payés et suivis par l'Etat. La scolarité et les manuels sont gratuits. La contribution des parents est rarement sollicitée. Tout repose sur l'Etat.

2. Ecole privée : Ecole sous contrôle pédagogique de l'Etat appartenant soit à une personne physique ou morale agréée, Les frais de scolarité et manuels sont supportés par les parents. Les enseignants sont rémunérés par la personne responsable qui reçoit une subvention annuelle proportionnellement au nombre d'enseignants ou de classes, Les examens en fin de cycle sont organisés par l'Etat.

3. Ecole Communautaire de base : Ecole initiée par une communauté villageoise ou une personne morale pour répondre à une demande sociale locale, L'Etat y intervient peu ou pas mais se réserve un droit de regard sur les, curricula et manuels scolaires.

Tableau N° 1 : Comparaison de la Participation de l'Etat et celle des Communautés"

Degré de participation Domaines	ETAT	COMMUNAUTE
Manuels	+	+
Curricula	+	+
Suivi pédagogique	+	-
Calendriers scolaires	+	-
Investissements	+	++
Fonctionnement	+	++
Entretien bâtiments	+	++
Gestion des comités	-	+
Octroi de terrain	-	+

Commentaires : Le tableau ci-dessus montre que dans une école communautaire de base les parents participent au même titre que l'Etat dans la fourniture des manuels, moins dans les curricula - le suivi pédagogique - les calendriers scolaires mais plus que l'Etat en investissements, fonctionnement, Entretien, Gestion des comités et octroi de terrain.

N.B. : La faible participation des populations dans les programmes et le suivi pédagogique s'explique par deux raisons essentielles à savoir :

- a) Parents illettrés pour la plupart des cas,
- b) Exigence de l'Etat pour un programme commun à toutes les écoles du pays.

Cette situation risque de perdurer car une disposition de la loi N° 98-12 du 1er juin 1998 stipule que : "le système éducatif nigérien est sous la responsabilité de l'Etat. Celui-ci y exerce sa souveraineté dans tous les secteurs et à tous les niveaux. (Art.6)".

La même loi signifie en son article 13 que : " l'Education doit être complète. Elle vise le développement des capacités intellectuelles physiques et morales, l'amélioration de la formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle et le plein exercice de la citoyenneté, " Nous espérons que dans le processus de décentralisation engagé depuis peu, les parents d'élèves auront la possibilité d'exploiter cette disposition et faire valoir leurs attentes par rapport à cette disposition.

## 2) Formes et degrés de la participation

FORMES	DEGRE DE PARTICIPATION	
	Ecole Communautaire	Ecole Officielle
Participation financière	Forte	
Participation matérielle	Forte	Faible
Participation à la gestion de l'école	Forte	Faible
Participation à l'élaboration de Curricula	Faible	Faible
Prise de décision	Forte	Faible
Evaluation	Faible	Faible

La participation des parents est faible à l'école- officielle. (sous toutes les formes).

Motif : l'Etat providence doit tout faire en tant qu'initiateur et Demandeur.  
Par contre, à l'Ecole Communautaire cette participation est forte.

Motif : Communauté à l'origine de la création de l'école. Elle est active et se sent responsable de l'échec ou de la réussite de l'œuvre entreprise.

Remarques : Dans les deux types d'écoles les populations souhaitent participer ou donner leur avis sur les curricula imposés par l'Etat.

Quant à l'Evaluation, elle est considérée comme un domaine réservé aux spécialistes. Cependant, le rendement externe suscite assez souvent des réactions négatives sur l'école officielle. Il est à noter que sur ce point, nous n'avons pas suffisamment de recul pour le cas de l'école communautaire.

#### Effet de la participation sur l'accès à la scolarisation

ACCES	PARTICIPATION	
	Ecole Communautaire	Ecole Officielle
Fréquentation scolaire	Forte	Faible
Recrutement	Fort	Faible
Taux de scolarisation	Fort	Faible

Sur cette question, la fréquence des réunions de comité de l'école communautaire de Galbal par rapport à ceux des deux autres écoles démontre que lorsque la demande en éducation provient des populations il y a plus d'élèves à l'école, Ces derniers sont entretenus et suivis. Les investissements sont réalisés par les parents prêts à consentir les sacrifices nécessaires. L'école devient alors un Centre d'intérêt communautaire.

Cependant une question fondamentale reste toujours sans réponse. Il s'agit de celle relative au Rendement Externe de l'école communautaire,

Remarque :

Au Niger, jusqu'à une certaine époque, l'école avait été perçue comme facteur de promotion sociale. Les sortants devenaient systématiquement de grands commis de l'Etat qui entretiennent leurs familles au sens large du terme (famille propre, parents, beaux parents, alliés et connaissances). Bref une forme de redistribution du revenu. De nos jours, c'est l'effet inverse. Les sortants redeviennent une charge à la collectivité par manque d'emploi à la Fonction Publique saturée. En plus, le tissu économique et industriel nigérien est en crise, En dépit de cet échec apparent, l'école demeure néanmoins un champ encore utile au regard de sa mission et des avantages qu'elle offre. Du reste, le croît démographique rend son accès difficile compte tenu des ressources limitées de l'Etat.

En renfort à l'Etat quelques leaders politiques ou nantis locaux tentent d'initier des écoles dans leurs régions. Mais les groupements locaux ou Associations féminines en pleine gestation dans le pays sont le plus souvent à l'origine de la création des écoles communautaires. Le cas Galbal constitue un exemple.

### **3) Continuum de la participation - Dispositions légales**

Conscient de ses limites, l'Etat sollicite de plus en plus la participation des populations à l'effort de scolarisation. Sur ce volet la loi d'orientation stipule en son article 60 ce qui suit : "le financement de l'enseignement et de la formation dans les établissements publics est assuré par l'Etat, les collectivités, les familles et toutes autres personnes physiques ou morales. La répartition des charges est la suivante :

Etat : Infrastructures - Équipements - manuels et fournitures - formation des formateurs, charges salariales, recherche - logistique, bourses.

Collectivités : Infrastructures - Equipements, fournitures, charges salariales, bourses, maintenance, électricité, eau, téléphone.

Familles : fournitures, entretien des écoles.

Partenaires au développement : Infrastructures - équipements, formation des formateurs - bourses - recherche - logistique.

Entreprises : formation - recherche - bourses - apprentissage et perfectionnement professionnel.

Autres personnes physiques ou morales : dons et legs.  
Les modalités d'intervention de chaque partenaire sont définies par voie réglementaire.

### **4) Les organisations non gouvernementales - ONG**

Le Niger bénéficie de nombreuses ONG, nationales ou étrangères d'importance et de renommée diverses. Un collectif d'ONG de 33 membres, (le groupement des aides privées-GAP) a été créé en 1974. Il comporte une cellule d'appui en information/formation pour renforcer les ONG nationales.

## - Les principales ONG oeuvrant dans le domaine de l'Education

L'association française des volontaires du progrès (AFVP). Cette ONG a exécuté le Projet FED APP/APE (activités pratiques et productives/associations de parents d'élèves) dans trois régions du pays.

### Aide et Action

Cette ONG intervient depuis 1989, avec ses fonds propres (parrainages d'enfants) ou avec des financements de bailleurs de fonds (banque mondiale/PROSEF) dans les arrondissements de Loga, Ouallam, Filingué et Dogondoutchi.

### Objectifs visés

- Amélioration quantitative et qualitative des capacités d'accueil des écoles : construction et équipement de classes et latrines. La conception technique est particulièrement bien adaptée au milieu.
  - Interventions pédagogiques innovantes comme les "compagnons éducateurs" (anciens élèves qui encadrent les jeunes pour un renforcement scolaire et les activités pratiques ainsi que les classes loisirs pour à des activités culturelles et sportives (jeux inter-scolaires "Ecolier champion").
  - Equipement des centres d'animation pédagogique (CAPED) pour le perfectionnement des maîtres - matériel d'animation, bibliothèques pédagogiques, installations éclectiques solaires et au financement de leurs activités.
  - Développer une politique permanente d'explication de l'importance de l'éducation et du rôle de l'école et d'intégration des communautés aux actions.
  - L'approche participative des communautés pour faire adhérer l'ensemble de la population aux actions éducatives fait que cette ONG est appréciée. Le fait que ces actions soient conduites par des nationaux résidant sur le terrain renforce la confiance des populations.
- Le PROSEF (Annexe 1)      WEYBI (Annexe 2)

### Les Comités de gestion

Pour la plupart ils regroupent en leur sein hommes et femmes, généralement des parents d'élèves choisis par leurs pairs en Assemblée générale où l'on trouve toutes les catégories sociales.

Les Assemblées se tiennent deux fois l'an (début et fin d'année). En octobre pour l'élection des membres et la définition d'un plan d'action, en juin (fin d'année) pour le bilan..

Les membres des Comités se réunissent régulièrement (une fois par mois) pour examiner les problèmes qui se posent à l'école ou posées à l'école. Les prises de décision sont consensuelles.

Cette image est commune aux trois écoles avec cependant une particularité à Galbal où le Comité est en majorité féminin. La présidente est assez charismatique, ouverte aux critiques et dynamique. Les femmes la respectent pour ses qualités et son esprit d'initiative. Nous l'avons reçue plusieurs fois dans notre bureau en compagnie de quelques membres du Comité. Les entretiens portent sur la vie de l'école Galbal (difficultés rencontrées, solutions apportées et conseils).

Le comité a compétence sur le fonctionnement de l'école et l'entretien des bâtiments scolaires y compris l'environnement.

La fréquentation scolaire fait aussi l'objet d'une attention particulière du Comité qui ne manque jamais de sensibiliser les parents sur le sujet.

#### **5.1.4. Conditions de réussite de la participation**

- Mettre en œuvre des stratégies d'amélioration des conditions de vie des populations (Etat)
- Encourager l'enseignement des langues maternelles à l'école (Etat)
- Réviser les modes d'évaluation des élèves et leur orientation. (Etat)

Informé par concertation permanente la communauté de base en vue de l'amener à prendre en charge progressivement certains coûts. Ce travail est indispensable mais de longue haleine. (ONG-Etat-Collectivités).

##### **Public cible**

Les autorités traditionnelles et administratives

Les artisans et agriculteurs locaux pour un éventuel encadrement des élèves

Les parents d'élèves pour la gestion des ressources

Les anciens élèves pour encadrer les études des plus jeunes et jouer le rôle de répétiteurs.

Les élèves en difficulté. Il s'agira d'une sorte de " laboratoire " pour expérimenter la mise en œuvre des orientations de la loi sur le système éducatif

##### **Objectif général**

Développer la fréquentation scolaire, spécialement celle des filles,

Améliorer la qualité de l'enseignement et son adéquation avec son environnement,

Faire participer l'école au développement régional.

##### **Activités à réaliser**

- Etablir un dialogue positif avec la population : autorités traditionnelles et administratives, parents d'élèves, pour définir le rôle de l'école dans la communauté ;
- Réhabiliter les bâtiments existants et construire ceux qui seraient nécessaires au bon fonctionnement de l'école,
- Favoriser les activités d'intégration de l'école dans son environnement-
- Favoriser la création des APE afin qu'elles participent efficacement à la gestion de l'école.
- Aménager un espace rencontres où l'on pourrait installer un coin bibliothèque de prêt et un coin radio-télévision (grâce à l'électricité solaire),
- Installer de petits ateliers répondant aux activités dont la communauté a besoin
- Appuyer à la création de zones éducation innovation pour le développement.

NB :Par zone éducative innovante entendre un village ou groupe de villages dans lequel les autorités administratives et coutumières sont disposées à mobiliser la population et les diverses institutions ainsi que les personnes ressources pour améliorer une situation scolaire. Les apports physiques (constructions) et pédagogiques doivent servir à donner le goût de la lecture, et à aider.

### **Remarque**

A Galbal l'on constate une forte participation sous toutes ses formes, mais cet élan risque d'être éphémère au regard des difficultés de trésorerie que connaît le comité de gestion dans le paiement des salaires des enseignants. La raison principale reste le faible revenu des membres qui pratiquent des activités commerciales aléatoires (vente des produits du jardinage, élevage domestique etc.), en ce début d'année scolaire, nous avons constaté plusieurs mois d'arriérés de salaires. De fait, les enseignants engagés ont cessé le travail. Plusieurs réunions ont été tenues sur le sujet mais sans succès. Face à cette situation nous avons été obligés solliciter auprès des responsables académiques l'envoi d'un Directeur et deux volontaires de l'éducation payés par l'Etat pour dispenser les cours en attendant une suite heureuse. C'est dire que la pérennisation de la participation mérite un examen assez sérieux mais surtout une mise en place de mécanismes sécurisants ainsi qu'un appui aux populations pour lutter contre la pauvreté. L'œuvre Galbal doit être poursuivie et cernée, dans une dimension régionale notamment par : une contribution de la collectivité - la création de crédits ruraux et un soutien aux groupements d'intérêt économique de la région. Ce soutien est à notre avis une nécessité absolue au risque de briser le moral des femmes qui entendent faire face à 'la situation dès que possible. Elles affirment sans réserve reprendre assez tôt en main leur école acquise de longue lutte.

### **5.1.5. Articulation entre le formel et le non formel**

Au stade actuel de l'évolution des écoles communautaires au Niger, une articulation entre le formel et le non formel nous paraît prématurée car les conditions ci-après restent à définir :

- prise en compte des besoins exprimés par les communautés au niveau des curricula,
- Flexibilité des emplois du temps et des horaires,
- Approche centrée sur le milieu,
- Révision des critères d'orientation des élèves dans les deux sens.

### **5.1.6. Conclusion**

La participation est une condition essentielle à la réussite de toute œuvre humaine. Dans le cas spécifique, elle favorise l'accès à l'école par une augmentation du taux de scolarisation.

Elle améliore les conditions de travail des enseignants et l'ouverture de l'école aux réalités socio-économiques et culturelles par une adaptation consensuelle largement partagée.

Cependant, elle exige un certain nombre de préalables à savoir :

- qualification des enseignants (Etat),
- soutien aux comités de gestion au plan organisationnel, matériel et financier ; (ONG et collectivités).

## 5.2. *Commentaire Niger*

Dès la première page, l'auteur fait prendre conscience de la variété des arrangements mis en place pour animer et/ou gérer des établissements distincts. On va d'une absence totale de participation villageoise à des formes d'intervention étatique à la fois moindres et diverses. Les conclusions auxquelles on peut parvenir sont d'autant plus convaincantes que les trois écoles sont situées dans le même ensemble géographique et culturel.

Les tableaux page 6 et 7 sont à comparer avec le tableau synthétique parallèle dans le cas du Sénégal. Dans un cas comme dans l'autre, on doit s'interroger sur la forme, l'intensité et l'origine des variations inter-écoles. Les différences refléteraient-elles des raisons substantives ou méthodologiques ? Le rôle des ONG diffère-t-il dans les deux pays et pourquoi ? Les contrastes dans l'intensité et la forme de la participation des femmes ont-ils un impact sur le profil des structures de gestion et surtout sur le fonctionnement des écoles comparées ?

Les données recueillies permettent de se poser des questions sur les relations entre le choix des thèmes de discussion au niveau des diverses structures, le mode de gestion des ressources financières, les modes de répartition des charges financières et les préoccupations parentales. Pour être spécifiques, les données recueillies ne permettent pas nécessairement d'expliquer l'importance distincte que les habitants des trois villages attachent au jardinage à pratiquer à l'école ou à l'éducation sexuelle des élèves. En bref, ces données font ressortir que la richesse des conclusions qu'on peut tirer de tableaux croisés dépend nécessairement des hypothèses formulées initialement et de leurs justifications.

Dans le cas présent, il semble essentiel d'en savoir beaucoup plus sur la nature et la dynamique de l'ONG Weibi et de ses interrelations avec les autres ONG intervenant directement ou indirectement dans les autres aspects du développement économique de l'arrondissement de Kollo (AFVP, Aide et Action).

## 6 SENEGAL

### 6.1. Etude réalisée au Sénégal<sup>68</sup>

Fatou DIOP  
Projet d'Appui au projet d'Alphabétisation

#### 6.1.1. Introduction

Ce rapport présente les résultats d'une recherche effectuée au Sénégal sur une période de deux mois. Il ne constitue pas une étude de l'éducation non formelle encore moins des ECB dans leur totalité, mais il s'agit simplement d'examiner comment certains aspects se manifestent dans certaines écoles à la fois formelles et non formelles.

L'étude avait comme objectifs d'analyser comment une participation communautaire grande et diversifiée influait sur l'accès et la qualité de l'enseignement, comment l'ensemble des compétences impliquées dans le processus parvenaient à peser de leur poids.

Nous nous situons dans une phase de pré-recherche qui permettra de jeter les bases d'une recherche durable qui pourrait s'opérer ultérieurement.

Cette recherche est le fruit d'un travail collectif mené par un groupe composé de diverses compétences, très proches du fonctionnement des dites écoles. Pareil travail n'aurait été possible sans l'appui et l'apport d'une multitude de personnes que sont les directeurs d'écoles, les parents d'élèves, les opérateurs, les enseignants qui sont directement engagés dans le processus de participation et de gestion de l'école en général, et des écoles ciblées en particulier.

Cette démarche qui appelle une distribution précise et fonctionnelle des missions de chacun a inscrit son action dans une dynamique de partenariat et de participation.

Nous reconnaissons d'ores et déjà les limites de l'étude liées à des contraintes de temps et de période, lesquelles ont eu des répercussions certaines sur l'envergure de l'étude, notamment quant au choix de la population étudiée.

<sup>68</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

## 6.1.2. Descriptif et méthodologie

### 1) Problématique de l'étude

Les ECB au Sénégal ont été créées, pour répondre à des besoins d'accès et de qualité de l'enseignement, que l'école publique élémentaire ne pouvait satisfaire à elle seule. Il s'agit de recruter une bonne partie d'enfants ayant déjà dépassé l'âge d'entrée à l'école élémentaire ou l'ayant quitté très tôt sans aucune compétence technique qui puisse leur permettre de se prendre en charge.

Ces structures pilotées par des ONG, Associations, GIE, existent à côté des écoles élémentaires sous la forme d'expériences d'auto-gestion appuyées par l'état depuis quelques années.

Avec les ECB, l'état est parvenu à recruter davantage élèves et à mobiliser davantage de parents, tout en introduisant des modes nouveaux de gestion de l'école élémentaire, qui se fondent sur une approche participative. Les modalités de mise en œuvre de ce principe diffèrent d'une structure à l'autre.

Cette diversité dans la mise en œuvre de cette approche participative est l'expression d'une flexibilité qui tire son origine de l'état réel des capacités financières et matérielles des cibles et de leur degré d'implication.

C'est cette participation qui va constituer l'objet de notre recherche. Nous nous posons en effet la question de savoir si cette participation se traduit effectivement par un plus en terme de qualité de l'éducation et d'accès à la scolarité.

### 2) Objectifs

L'objectif général est de voir en quoi le degré et la diversité de la participation communautaire est susceptible d'augmenter l'accès des enfants à la scolarisation et la qualité de l'Education.

Il s'agit de voir les nouvelles formes d'enseignement et d'innovation des communautés vis à vis de l'école, les efforts déployés en vue d'un accroissement de la scolarisation.

A un niveau institutionnel, il s'agit d'attirer l'attention de tous ceux qui œuvrent pour l'école sur l'importance et la nécessité d'accorder une place de choix à la participation communautaire comme préalable à un accès et à une réussite des élèves à l'école.

Au niveau des communautés : le travail veut contribuer à faire prendre conscience de l'importance de leur participation à l'œuvre d'éducation. Au-delà de cette prise de conscience, le travail voudrait susciter l'intérêt et la mobilisation nécessaire pour apporter les remédiations aux insuffisances constatées.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- Examiner en quoi l'implication de la communauté est liée à l'accès et à de meilleurs apprentissages, et ce en fonction de son niveau et de sa diversité.
- Proposer des stratégies qui intègrent l'ensemble des questions soulevées.

### **3) Limite et portée**

Le travail, inscrit dans une phase de pré-recherche, se veut comme une contribution, pour jeter les bases d'une recherche ultérieure durable, l'action communautaire allant dans le sens de l'œuvre d'éducation.

Des contraintes liées au temps, aux moyens matériels, à la période, aux critères définis, ont imposé à ce travail des limites certaines, qui ont amené à la restriction du champ de l'étude, et du nombre d'écoles choisies.

Le travail porte donc sur une population étudiée trop réduite, nous ne prétendons pas que les résultats auxquels nous sommes parvenus soient généralisables, mais ils peuvent tout au moins servir de point de départ pour des recherches ultérieures.

### **4) Définition de concepts**

- participation : les populations sont impliquées dans les prises de décision, la mise en œuvre des projets, et constituent les acteurs principaux dont partent toutes les initiatives concernant le fonctionnement des écoles. Elle se fait en espèces, en nature, en force de travail...

- communautaire : c'est le caractère partagé et concerté de l'ensemble des actions entreprises pour l'ECB par tous ceux qui s'engagent et contribuent de manière directe ou indirecte à la résolution commune des problèmes du milieu.

- grande : il s'agit de l'importance de la participation, en terme de volume et de qualité.

- diversifiée : il s'agit du caractère varié, multiforme et adapté de la participation.

- accès à la scolarisation : c'est l'ouverture de l'école à toutes les couches de la population sans distinction aucune de milieu, d'origine, de catégorie sociale et l'accueil d'élèves en grand nombre provenant surtout des couches défavorisées.

- favorisée : l'accent est mis sur des stratégies de nature à augmenter sensiblement les possibilités d'accès à l'école.

- qualité améliorée : c'est le rendement interne et externe du système, tant du point de vue des sexes, des trajectoires, que du profil terminal.

## 5) Méthodologie

### 1. Elaboration d'instruments

Des grilles, élaborées par le chercheur national entièrement responsabilisé sur la base d'un contrat à la tâche, ont été proposées au CEPEC pour amendements et harmonisation ; ces instruments revus et corrigés lui ont été renvoyés. Il s'agit :

- d'un guide d'observation de la classe
- d'un guide d'entretien/participation des communautés
- d'un guide d'entretien/autorités locales
- d'une grille documentaire/chef d'établissement

### 2. Constitution de l'équipe d'enquête

Le chercheur national s'est entouré d'une équipe susceptible de l'aider à mener à bien sa tâche, composée de cinq personnes.

### 3. Echantillonnage

Des informations recueillies auprès des autorités nous ont permis de nous rendre compte de l'existence d'une forte participation communautaire dans une liste d'écoles qui nous a été proposée.

Le choix des sites d'enquête a porté sur une école élémentaire (Imam Abdou Ndiaye) et deux écoles communautaires de Base (Tougouny et Mboul), à Thiès à 70 km de Dakar, où existent une participation communautaire. Les sites retenus répondent en principe à l'application de deux critères : avoir une forte participation communautaire et avoir une existence d'au moins deux ans.

### 4. Contact avec les opérateurs

Un premier niveau de contact téléphonique a eu lieu avec les opérateurs, pour leur expliquer les objectifs et la nature de la recherche afin qu'ils puissent à leur tour sensibiliser les communautés concernées et préparer les descentes de l'équipe de chercheurs.

### 5. Contact avec les autorités académiques

Contact a été pris avec le Directeur de l'Enseignement Élémentaire et de l'Éducation Préscolaire (DEPEE), puis avec les Inspecteurs dont relèvent les écoles choisies pour obtenir des autorisations d'accès aux dites écoles (locaux, personnels, structures de gestion...)

### 6. Rencontre avec les opérateurs et les cibles

Avant l'administration des instruments, nous avons eu un entretien avec les différentes cibles pour informations, clarifications et explications.

### 7. Administration des instruments

Les données générales ont été fournies dans un premier temps par les opérateurs. Le recueil a eu lieu entre les mois de Mai et le mois de juin 1998. Il est constitué d'entretiens, d'analyse documentaire, d'observation de classes, de focus group.

### 8. Compléments d'informations

Les données préalablement recueillies ont fait l'objet de compléments dans la première quinzaine du mois d'octobre 1998. Le recueil de données complémentaires a permis de confirmer et de compléter certaines données.

### 9. Exploitation des données

Les informations recueillies ont été exploitées selon une grille codée à laquelle des scores allant de 0,5 à 1 ont été attribués. L'analyse et l'interprétation des données tant quantitatives que qualitatives ont été faites sur la base des scores recueillis pour chaque item. Les résultats seront présentés par la suite.

### 6.1.3. Données sur les écoles

Rubriques	Ecoles communautaires de Base		Ecole Formelle Imam Abdou NDiaye
	Mboul	Tougoumy	
Création - Implantation	(ONG ou Associations financées par des bailleurs, par l'entremise de l'Etat, avec l'accord des populations	(ONG ou Associations financées par des bailleurs, par l'entremise de l'Etat, avec l'accord des populations	1956 par les colons avant l'indépendance (1960). Elle est passée sous tutelle de l'état
- Localisation des écoles	Région de Thiès, 70 km de Dakar au sud de la commune de Pout, arrondissement de keur Moussa	Région de Thiès, 70 km de Dakar au sud de la commune de Pout, arrondissement de keur Moussa	Au cœur de Dakar, à Bopp. C'est un groupe scolaire
- Type	Abri provisoire (local en paille) : à transformer en construction en dur	local en dur	Plusieurs bâtiments en dur avec 14 classes, la réfection incombe à la mairie d'arrondissement suite à la politique de transfert des compétences
- Effectif	30 dont 22 filles, et 08 garçons	28 dont 19 filles et 09 garçons	726 élèves dont 355 garçons et 371 filles. Soit 51.1% de filles.
- Appartenance de l'école	soit 73.3% de filles Communauté : le site est attribué gratuitement, sur moyens propres	soit 67.9% de filles Communauté : le site est attribué gratuitement, sur moyens propres	Les élèves sont refusés, faute de place Etat
- Distance d'avec l'école la plus proche	5 km	2,5 km	0 km. Une école privée catholique est à 500 m
- Taux de scolarisation de la zone	52%	50%	

- Population, pourcentage de jeunes	2000 habitants dont 60% de jeunes	3000 habitants dont 60% de jeunes	30.262 habitants dont 15.100 femmes
Activités socio-économiques - Caractéristiques	rurale, analphabète, paysanne, pouvoir économique faible	rurale, analphabète, paysanne, pouvoir économique faible	Urbaine, pouvoir économique relativement faible indexé au coût de la vie qui est cher
- Activités dominantes	agriculture, petit commerce	agriculture, petit commerce, achat et vente de plantation (activité récente)	Commerce, constitution de GIE, d'ONG, l'activité dominante est le commerce : la balance migratoire est difficilement maîtrisable car l'immigration est clandestine
- Intervention des ONG ou associations	Santé, environnement	Santé, environnement	Santé, environnement, alphabétisation management, petites et moyennes entreprises
Gestion des écoles - Responsable	Communauté	Communauté	Etat
- Rôle	Entretien, gardiennage, sécurité des équipements par les élèves et la communauté	Entretien, gardiennage, sécurité des équipements par les élèves et la communauté	élèves, sous la supervision du personnel enseignant
- Financement	Association ou ONG, elles-mêmes financées par un bailleur, plus l'apport de la communauté	Association ou ONG, elles-mêmes financées par un bailleur, plus l'apport de la communauté	Association des parents d'élèves et Etat

- Paiement des enseignants	Association ou ONG sur financement du bailleur	Etat
- Contrôle	Surveillance de l'assiduité, de la ponctualité, de la fréquentation, des comportements, par la communauté, tant des élèves que des enseignants	Etat
Structures de gestion - Dénomination - Choix des membres	Comité de gestion - Nominations : certains sont nommés : ce sont des personnes influentes qui, dans le village, sont mis en avant, chaque fois qu'il y a des actions qui se développent : mobilisation, sensibilisation, animation	Association de parents d'élèves Réunion après l'ouverture des classes : présentation de candidature, élection par vote.

	<p>- Cooptation : dans ces villages il y a des mécanismes de fonctionnement instaurés de longue date. Certaines personnes représentent l'autorité morale des villages, l'élément régulateur : c'est le marabout, le chef de village, le patriarce, les personnes sont directement cooptées parce qu'étant des autorités morales respectées. Ils sont membres de droit, même s'ils n'ont pas d'enfants à l'école ; sans leur accord d'ailleurs, l'école n'aurait pu ouvrir ses portes, puisqu'ils ont la possibilité de la refuser malgré le besoin exprimé par la population.</p> <p>- Election : La troisième catégorie, c'est le commun de la population les jeunes, les femmes, les adultes qui peuvent apporter quelque chose à l'école, dont les candidatures sont présentées.</p>	<p>- Cooptation : dans ces villages il y a des mécanismes de fonctionnement instaurés de longue date. Certaines personnes représentent l'autorité morale des villages, l'élément régulateur : c'est le marabout, le chef de village, le patriarce, les personnes sont directement cooptées parce qu'étant des autorités morales respectées. Ils sont membres de droit, même s'ils n'ont pas d'enfants à l'école ; sans leur accord d'ailleurs, l'école n'aurait pu ouvrir ses portes, puisqu'ils ont la possibilité de la refuser malgré le besoin exprimé par la population.</p> <p>- Election : La troisième catégorie, c'est le commun de la population les jeunes, les femmes, les adultes qui peuvent apporter quelque chose à l'école, dont les candidatures sont présentées.</p>	
<p>- Mandat</p>	<p>dure tant qu'il n'y a pas de conflit entre membres ou avec les autorités du village</p>	<p>dure tant qu'il n'y a pas de conflit entre membres ou avec les autorités du village</p>	<p>1 an</p>

- Composition	enseignants, élèves, membres de la communauté. Les femmes sont minoritaires 4/12, elles s'occupent plus d'intérêt mercantile personnel.	enseignants, élèves, membres de la communauté. Les femmes sont majoritaires 10/12. Elles sont organisées, mettent en place des tontines, répondent aux convocations des autorités du village, œuvrent pour la promotion du village, elles sont très actives et très entreprenantes.	Parents d'élèves, directeur de l'école, le représentant des enseignants. Femmes très minoritaires 1/9. Tous sont instruits avec un niveau élevé. Les femmes ne se présentent pas aux pistes mis en compétition
- Prise de décisions	en assemblée générale, par consensus. toutes les femmes influentes sont convoquées pour discuter des questions qui intéressent l'école. Les décisions font l'objet d'amendements ou de contre-propositions.	en assemblée générale, par consensus. toutes les femmes influentes sont convoquées pour discuter des questions qui intéressent l'école. Les décisions font l'objet d'amendements ou de contre-propositions.	en réunion de bureau, vote à main levée, décision à la majorité relative. Pas d'amendements, ni de contre-propositions une fois la décision prise
- Périodicité	Les réunions se font selon les besoins, pas de calendrier pré-établi	Les réunions se font selon les besoins, pas de calendrier pré-établi	bimestrielle, complétée par des réunions selon les besoins et l'urgence de la question soit qui menace de s'écrouler, visite d'une autorité, réception d'un don.
Compétences et attributions	achat de fournitures, de manuels, construction du local, gardiennage, équipement, mise en œuvre d'activités génératrices de revenus, interventions comme personnes-ressources, opérationnalisation du dispositif de pérennisation contrôle de la fréquentation et de l'assiduité, propreté de la classe	achat de fournitures, de manuels, construction du local, gardiennage, équipement, mise en œuvre d'activités génératrices de revenus, personnes-ressources, opérationnalisation du dispositif de pérennisation, contrôle de la fréquentation et de l'assiduité, propreté de la classe	Acquisition de matériel didactique, payement du gardien, réparation tables et bancs, achat de produits d'entretien. Le comité n'a aucune prise sur les enseignants qui relèvent exclusivement de l'Etat

- Activités +	organisation de tontines, de caisses populaires, mise en œuvre de micro-projet d'accompagnement (aviculture, commerce, embouche, couture etc...)	organisation de tontines, de caisses populaires, mise en œuvre de micro-projet d'accompagnement (aviculture, commerce, embouche, couture etc...)	Cotisations, organisation de manifestations lucratives, revente de fournitures, activités sportives.
Environnement scolaire et conditions de travail	défavorable : pas d'eau, pas d'électricité, pas de latrines, pas de clôture, pas d'arbres ni de plantes. L'abri laisse passer le vent et la pluie. La superficie de la salle est inférieure aux normes (25m <sup>2</sup> environ) classe équipée en tables-bancs, chaises, bureau et tableau de qualité	défavorable : pas d'eau, pas d'électricité mais un bloc sanitaire existe ; quelques arbres classe spacieuse (50 m <sup>2</sup> ), équipée pour l'enseignant : 1 table, 1 chaise, 1 tableau, tables et bancs de qualité pour les apprenants	l'eau, l'électricité et les sanitaires existent. Arbres et décors sont entretenus par les élèves, cour entièrement clôturée salles spacieuses et aérées, équipements de bonne qualité.
Ratio	Elèves-enseignant 30/1 Elèves-manuels 2/1 Elèves-tables bancs 3/1	Elèves-enseignant 28/1 Elèves-manuels 2/1 Elèves-tables bancs 3/1	60/1 1/1 3/1

RENDEMENT INTERNE

RUBRIQUES	MBOUL	TOUGOUNY	IMAM ABDOU NDIAYE
Taux de redoublement	Néant	Néant	70.26
Taux de promotion	100%	100%	63.61 CF.EE = admis = 57.14%
Taux d'absentéisme	1%	1.5%	1.5%
Taux d'abandon	10% : les abandons sont toujours provisoires	7% : les abandons sont toujours provisoires	00 : les élèves n'abandonnent qu'après l'entrée en sixième

CF.EE : Certificat de fin d'études élémentaires  
Entrée en sixième : C'est le concours qui permet le passage au cycle moyen

### 6.1.4. Synthèse des résultats obtenus

Code : †† = Participation effective † = participation partielle ○ = absence de participation

Niveau de participation communautaire dans la création et dans la vie de l'école

Mode de participation	Intensité / variation	
	Ecole publique Imam Abdou NDiaye	Ecole communautaire de Base Mboul et Tougoumy
1- Construction de la classe, choix du site, entretien	†	††
2- Achat des fournitures scolaires	††	†
3- Gestion financière des recettes et des dépenses	†	††
4- Définition du calendrier scolaire	○	††
5- Choix des programmes et des langues	○	††
6- Choix des méthodes pédagogiques	○	○
7- Choix d'une structure pédagogique	○	○
8- Recrutement des élèves	†	†
9- Recrutement des enseignants	○	○
10- Prise en charge des enseignants	○	†

### 6.1.5. Commentaires

*La participation de la communauté à la création , à la vie et à la gestion de l'école :*

- La participation communautaire dans la création de l'école est faible à l'école élémentaire pendant qu'elle est effective dans les ECB où elle se fait spontanément. Il en est de même de la construction des locaux qui abritent les classes et de l'entretien. Cette participation est assez significative (jusqu'à 60% environ) en fonction des différentes formes de participation.

- La participation communautaire est réelle et revêt des formes variées et des niveaux différenciés selon les rubriques. Quel que soit le type d'école considéré, la participation communautaire existe et contribue dans une certaine mesure à la bonne marche de l'école (constructions, entretien, gardiennage, cotisations, mise à disposition de terrains, recrutement des élèves...)

## 1) Au plan de l'accès

### - Infrastructures

Dans les écoles communautaires, le terrain appartient à la communauté qui le met à la disposition de l'école. L'entretien est assuré par les élèves ; la prise en charge de la sécurité de la classe, de la réparation des équipements et de la préservation du matériel pédagogique fournis par l'ONG, est partagée entre la communauté et l'ONG. L'environnement scolaire est défavorable (absence d'électricité, de plantes, d'arbres et de sanitaires...). Les écoles et leurs alentours sont propres malgré tout. Le matériel de construction (paille, fil de fer, argile ou banco ...) est ramassé et collecté par la communauté villageoise.

A l'école élémentaire, tout est construit par l'état. Aujourd'hui cette école est passée sous la gestion des mairies d'arrondissement avec la politique de décentralisation, qui n'ont pas encore des moyens propres et comptent sur les bailleurs pour la réfection, la communauté n'y a pas encore accès.

### - Les fournitures scolaires

Elles sont mises à la disposition des apprenants gratuitement ou moyennant une contribution de 100 à 200F dans les ECB de Mboul et Tougouny alors qu'à l'école Imam Abdou NDIAYE les parents achètent les fournitures et les manuels revendus par l'association des parents d'élèves à des prix promotionnels (600 F à 1500 F par manuel), par rapport au coût normal pratiqué.

### - La gestion

Des comités de gestion ou associations de Parents d'élèves mènent des activités génératrices de ressources et tiennent la caisse par le biais de leur trésorier. Ces comités élus par leurs pairs, pour une durée d'un an dans l'école formelle et indéterminée dans les écoles de base, se réunissent selon les besoins et prennent des décisions par consensus ou par vote.

La gestion des écoles est assurée par la communauté par l'intermédiaire des structures mises en place (comité de gestion, associations de parents d'élèves...) et de manière démocratique, d'autant que les membres sont nommés en Assemblée générale avec possibilité d'amender ou de faire des contre-propositions, même si par ailleurs les réunions se font de manière ponctuelle et non en fonction d'une périodicité toujours pré-établie. Les frais d'écolage sont gratuits dans les ECB et sont déterminés par la communauté villageoise, alors qu'ils sont fixés par le directeur, à l'élémentaire. Ici, seuls les nantis y accèdent ou alors les parents sont obligés de faire des sacrifices d'autant qu'il y a une dizaine de livres à acheter par an.

La tenue des comptes est assurée par les comités de gestion. Les écoles n'ont pas de budget en général, leurs ressources proviennent des cotisations, des droits d'inscription ou de manifestations organisées à l'occasion, les postes de dépense sont relatifs à l'eau, l'électricité, la réparation du mobilier et du local. Les parents achètent eux-mêmes les fournitures avec l'aide de certaines ONG (sous forme d'appui, de dons...)

### - Définition du calendrier scolaire

La communauté est responsable de la définition du calendrier scolaire dans les Ecoles Communautaires de Base, et, ce, en fonction de leurs activités propres et des réalités du milieu. Elle choisit ses jours, heures et mois de fonctionnement, en fonction des orientations et principes définis par l'Etat (crédit horaire hebdomadaire, contenus des programmes...).

A l'école formelle, la définition du calendrier scolaire relève exclusivement de l'Etat qui détermine la période, les jours, heures et durée.

#### *- Le choix des programmes*

Les programmes proposés par les ONG sont négociés avec la communauté. Bien que n'ayant pas participé à leur élaboration, elle a la possibilité de faire prendre en compte ses préoccupations, par l'intégration de l'agriculture, de la santé, de l'environnement, de la démocratie... pour résoudre des problèmes du milieu, à côté des disciplines instrumentales que sont la lecture, l'écriture, le calcul ou l'étude du milieu. Ces programmes sont considérés comme des véhicules du patrimoine culturel, facilité par l'utilisation des langues nationales, complétés par un enseignement en français pour élargir le marché de l'insertion de l'apprenant. Elles demandent toujours l'intégration de la formation pratique, de l'éducation religieuse. Bien qu'elles n'aient aucune emprise sur le choix des manuels, il faut dire que la langue est toujours celle du milieu, même si le choix relève de l'ONG.

A l'école formelle, ce choix relève exclusivement de la compétence de l'Etat.

#### *- Le choix des méthodes pédagogiques*

La structure de l'école est définie par des orientations, à la définition desquelles la communauté ne participe pas tant à l'école élémentaire que dans les ECB. Des structures acceptent ou refusent le redoublement et l'exclusion sur la base de principes déjà préétablis. La nécessité de faire appel à des compétences locales dans les ECB est avérée ; à partir de ce moment, ces personnes ressources peuvent faire leur enseignement selon les méthodes participatives qui conviennent afin de faire passer leurs messages. Des méthodes directives et expositives sont souvent utilisées à l'école élémentaire, mais les enseignants préconisent des méthodes actives et participatives.

#### *- Le choix de la structure pédagogique*

Il répond au même principe que les méthodes pédagogiques ; la communauté n'intervenant pas à ce niveau. Dans les ECB comme il s'agit d'une expérimentation, la même cohorte est conservée pendant quatre ans, alors qu'à l'élémentaire, toute cohorte qui passe en classe supérieure cède la place à de nombreux inscrits.

#### *- Le recrutement des élèves*

Les élèves sont recrutés par la communauté sans discrimination aucune par rapport au sexe, aux conditions sociales ou économiques, à des handicaps... Elle est cependant limitée par des critères d'âge et de sexe et de place (65% de filles, tranche d'âge de 9 à 15 ans). Malgré tout, le taux de déperdition est très faible. Les effectifs évoluent très peu et gardent leur structure initiale ; les abandons n'étant qu'exceptionnellement définitifs dans les écoles communautaires. Par contre à l'école formelle, les élèves sont recrutés par le Directeur sur la base du critère âge. Les classes ont des effectifs pléthoriques.

#### *- Recrutement des enseignants*

Aucune possibilité d'intervention de la communauté. Il relève exclusivement de la compétence de l'état à l'école formelle, ou de l'ONG opérateur dans les ECB.

- *Relation fonctionnelle école-milieu*

Il y a lieu de faire ici une distinction, les résultats étant très éloignés les uns des autres. L'école élémentaire se caractérise comme la majeure partie des écoles publiques par :

- l'absence quasi totale de relation fonctionnelle avec le milieu
- des effectifs pléthoriques
- un cadre de travail peu motivant aussi bien pour les élèves que pour les maîtres
- des méthodes pédagogiques qui privilégient les connaissances théoriques au détriment du savoir-faire et de la résolution des problèmes du milieu
- des manuels scolaires chers sans incidence sur le taux de couverture faible (1 manuel/1 élève en moyenne).

Même si une structure de gestion existe, ses ressources sont limitées aux finances générées par l'école elle-même.

*Dans les écoles communautaires de Base*

La relation école-milieu est mieux établie. Des structures communautaires naissent et se développent dans les localités grâce aux ECB et prennent en charge des missions dévolues à l'état que sont le contrôle, le suivi, la prise en charge des volontaires, divers investissements pour les infrastructures et les équipements.

Les effectifs varient entre 25 et 30 apprenants (plus de 60% de filles). Malgré un cadre généralement peu attrayant (pas d'eau, pas d'électricité, pas de sanitaire, un abri provisoire qui fait office de local...) et peu confortable pour les élèves et les volontaires de l'Education, on note partout des changements positifs dans le milieu, tant au niveau du comportement des enseignants que des élèves, aussi bien à l'école élémentaire que dans les ECB.

La scolarisation des filles donne satisfaction puisque ces types d'écoles permettent, selon les personnes interrogées, de les fixer et de lutter ainsi contre l'exode rural, les mariages précoces.

Les calendriers scolaires flexibles sont négociés en fonction des activités quotidiennes et selon les périodes, les performances et les langues, bien que ne faisant pas l'objet de concertation, les populations ont la possibilité d'y faire prendre en charge leurs préoccupations. Des personnes-ressources qui ont des connaissances techniques intérieures interviennent dans les processus enseignement-apprentissages.

## **2) Au plan de la qualité**

- Rendement interne

Les taux s'appliquent au formel ; dans les ECB, il n'y a ni redoublement, ni exclusion.

*Taux de redoublement*

Il est faible avec un taux moyen de 4% pour tous les niveaux.

### *. Taux d'exclusion*

L'exclusion n'est permise qu'à partir du CE2, ce qui équivaut à la quatrième année de scolarité (0,5 à 1%). C'est au CM2, (classe terminale) que les taux d'exclusion atteignent 10 à 20%, non par faute d'un bon niveau, mais faute de pouvoir continuer au niveau moyen par manque de place. Il faut dire que ce taux est plus faible chez les filles avec la politique de promotion initiée en faveur de la scolarisation des filles.

### *. Taux de promotion*

Il est de 70%, ce qui constitue une moyenne élevée. Il est plus élevé chez les filles que chez les garçons. Les résultats au CF.EE sont satisfaisants avec 51.14% de réussite. Cependant ceux de l'entrée en sixième sont représentatifs par rapport au taux de la majorité des écoles, qui est d'environ 30%. Il faut dire ici que les élèves échouent, non pas, faute d'avoir le niveau requis, mais aussi bien du fait de la limitation du nombre de place disponible au niveau moyen.

Les filles réussissent mieux que les garçons pendant que le nombre d'élèves exclus de l'école formelle et inactifs reste élevé (40 dont 5% de filles à l'école formelle). Dans le cas spécifique des ECB de Mboul et Tougouny, les résultats aux compositions sont satisfaisants dans l'ensemble, dans les disciplines fondamentales que sont la lecture, le calcul et l'écriture, on enregistre 70% de réussite pendant que le taux d'exclusion est nul, les apprenants sont censés être actifs pour eux-mêmes et pour le milieu au sortir de l'ECB, grâce à la formation pratique et productive reçue. Dans cette perspective d'insertion dans le milieu, ce dernier est souvent conçu comme support.

### *. Taux d'absentéisme*

De l'ordre de 1% (0,5% chez les filles, 1,5% chez les garçons), il est très faible. On note cependant des taux d'absentéisme élevés qui vont jusqu'à 20% au moment des semis et des récoltes que les parents jugulent rapidement par la redéfinition des périodes de fonctionnement ou la mise en place de stratégies de rattrapage (fixation de calendriers flexibles, cours de nuit...), accent mis sur les activités productives, mise en place de groupes relais.

## - Rendement externe

Les élèves sortis du formel sont à 40% inactifs avec 5% de filles dont la plupart sont réinsérées dans la vie active (80%). Les parents, conscients des conditions difficiles de travail sont satisfaits du travail des enseignants et du comportement de leurs enfants ; ils sont tous d'accord sur une prise en compte réelle de la formation pratique et professionnelle dans les curricula.

### *. Formation des enseignants*

A l'école élémentaire, la plupart des enseignants sont diplômés d'écoles de formation avec une longue expérience professionnelle (2 à 20 ans) pendant que ceux des ECB ont fait l'objet d'un recrutement direct par test ou cooptation, lequel est complété par une formation accélérée de 1 à 3 mois.

Ils ont au minimum le BEPC ou le BFEM avec un niveau académique élevé (Université ou Ecole Normale Supérieure).

La formation continue est assurée à l'occasion de cellules d'animation pédagogique ou de sessions de formation complémentaire.

L'encadrement du personnel enseignant est effectif avec au moins une à deux sorties par classe et par mois pour assurer le suivi et la supervision dans les ECB. Par contre, à l'école élémentaire, l'encadrement est rare. A l'occasion de ces sorties, les difficultés et les insuffisances constatées sont recensées et des remédiations apportées.

#### *. Conditions de travail*

Dans les écoles communautaires, les ratios sont faibles : 1 enseignant 1 classe pour 30 à 60 élèves, 01 manuel pour 01 à 02 élèves, 03 élèves par table banc. Ils sont quand même acceptables par rapport à la moyenne nationale qui est de 03 élèves par table-banc et de 02 élèves pour 01 manuel . Avec la vente promotionnelle des manuels ou la faible contribution demandée, les manuels sont accessibles.

Les conditions matérielles sont à déplorer : superficies des salles de classes en deçà des normes établies, écoles sans clôtures dépourvues de plantes et d'arbres à cause du manque d'eau ou de la prise en charge des factures d'eau. Malgré tout, les écoles et leurs environs sont propres parce que entretenus par les élèves avec l'appui des parents, dans certains cas, l'ONG ou les parents contribuent à cet entretien par l'achat de produits et de matériels de nettoyage, mais le pouvoir d'achat des parents est faible.

Les équipements sont en bois, en bon état et bien entretenus par les comités de gestion ou l'association des parents d'élèves.

Les enseignants ont dans leurs classes, un bureau, une chaise, un tableau noir et parfois, une armoire de rangement.

#### *. Motivation*

La prise en charge des enseignants varie entre 50 et 150.000 F CF.A par mois selon qu'ils relèvent de l'Etat ou de l'ONG avec des statuts différents ( fonctionnaires ou contractuels).

Les différentes cibles enquêtées considèrent le salaire comme étant peu motivant et s'accordent sur son caractère insuffisant, car il n'est pas indexé au coût actuel de la vie et ne permet pas aux enseignants de se prendre en charge correctement. Le revenu moyen par habitant gravitant entre 25 et 40.000F CF.A dans les villages. Il n'est pas maîtrisé en ville.

La communauté contribue pour une part non négligeable à cette prise en charge dans les villages en hébergement, nourriture, déplacement...

Le salaire est régulièrement payé, même s'il connaît parfois des retards dans les ECB. Toutes les cibles souhaitent le voir révisé à la hausse, pour motiver davantage les enseignants.

Les enseignants s'absentent rarement sauf pour raison de maladie, par conséquent, le taux d'absentéisme est très faible, d'autant que la communauté exerce son contrôle sur eux.

#### *. Méthodes pédagogiques*

Les curricula ont été développés dans la partie programme qui prend en compte les préoccupations de la communauté dans les ECB à côté du programme officiel enseigné à l'école formelle. Il faut signaler que beaucoup de programmes liés à l'environnement, à l'éducation en matière de population et pour la vie familiale, au civisme, ont été introduits pour résoudre les problèmes du milieu et répondre aux besoins des populations.

Ils sont élaborés à partir de l'identification des problèmes du milieu et des besoins.

A l'école élémentaire ces types de programmes ne sont introduits qu'à titre expérimental dans quelques écoles.

Il n'y a cependant aucune coordination entre ces différents programmes.

L'appel à des personnes ressources est effectif, elles appartiennent à la communauté et offrent leurs services gratuitement. C'est une pratique très récente qui implique toutes les compétences du milieu dans les ECB, à l'école élémentaire pour des raisons de certification (diplômes qui sanctionne l'élève), des personnes-ressources n'existent pas, il y a un programme officiel standardisé.

L'interrogation est très utilisée comme procédé pédagogique, mais il se fait toujours dans le sens enseignant/ élève, les consignes sont données par l'enseignant et les élèves exécutent, quand bien même des échanges entre élèves sont instaurés avec des types de dispositions qui les favorisent.

Des activités intra et extra-muros, péri et para scolaires sont organisées par les enseignants (sensibilisation, sport, théâtre, investissement humain...).

#### *. Evaluation*

L'évaluation se fait régulièrement. Elle revêt trois formes : formative, sommative et certificative.

Formative : les lacunes sont corrigées et on remédie aux insuffisances constatées en cours de formation pour une mise à niveau constante.

Sommative : des évaluations sont faites sous forme de compositions, référées à des critères bien précis.

Certificative : En fin de processus, il y a un examen de fin de cycle pour attester de la réussite de l'élève en vue de son passage en classe supérieure. Ce type d'évaluation n'existe pas dans les ECB qui privilégie l'insertion dans le milieu et la formation pré-professionnelle.

### **3) Recommandations**

Il s'agit ici non pas de donner des solutions, mais d'indiquer des pistes à explorer.

- Inverser la tendance selon laquelle l'école appartient à l'état :
- En prenant de 2 manières en charge les besoins, aspirations et valeurs des communautés dans les curricula.
- en responsabilisant et en mobilisant les communautés dans la gestion de la classe à tous les niveaux.
- en mettant en place un partenariat et une mise en synergie de tous les efforts par une coordination de toutes les actions, l'école doit devenir une institution que la base s'approprie et où elle se reconnaît.
- consolider la formation performante en adaptant les programmes au contexte socio-économique et culturel.
- tenir compte du coût dans les programmes et les enseignements.
- faire des comités de gestion des structures de choc en les aidant à se doter de moyens, en les alphabétisant, en les encadrant et en les soutenant par tous moyens aptes à pérenniser leurs actions.
- développer une stratégie de mobilisation des moyens et d'implication des communautés pour une prise de conscience effective.

- appuyer le développement des programmes générateurs de revenus.
- concevoir un modèle d'école plus adapté en passant en revue toute la littérature réglementaire pour cerner les limites et les possibilités et initier des textes adéquats.
- Impulser la politique d'ouverture de classes conformes aux réalités locales et à moindre coût par les populations.
- développer des stratégies globales et sectorielles dont les processus d'élaboration et de mise en œuvre seront discutés avec les communautés de base.
- concevoir et mettre en place de mécanismes pertinents de pérennisation de toutes les actions initiées.

## 6.1.6. Conclusion

### 1) Quant à l'accès

L'hypothèse selon laquelle une participation grande et diversifiée de la communauté à la gestion de l'école favorise l'accès des enfants à la scolarisation est une voie à explorer d'avantage, en effet :

La communauté participe effectivement à l'identification des problèmes et des solutions auxquels ils sont très sensibles, au choix des stratégies de résolutions de ces problèmes, à l'élaboration des calendriers.

Elle est responsable du recrutement dont la demande est sans cesse croissante, des inscriptions, du matériel pédagogique, de l'implantation du site et des constructions. Elle a des pouvoirs de contrôle sur les enseignants avec qui elle entretient de bons rapports, et dont elle assure partiellement la prise en charge.

Les structures de gestion mises en place jouent un rôle central dans la vie de l'école avec des rencontres périodiques indispensables et des méthodes de gestion démocratiques.

Il est clair que la participation de la communauté à la gestion de l'école est variée et élevée. Elle aide à assurer son fonctionnement correct. Son impact sur l'accès est indéniable, les parents sont motivés à envoyer leurs enfants à l'école et à les y maintenir, aucune discrimination n'est faite au niveau des catégories d'enfants reçus ou à recevoir.

Les sacrifices consentis par les communautés sont importants pour assurer la pérennité des structures comme en témoignent la forte mobilisation et l'implication des compétences locales, le suivi et la régulation de la relation ECB milieu. Les efforts déployés pour construire des classes fonctionnelles, la demande insistante d'ouverture de centres de formation professionnelle et d'alphabetisation des adultes, la mise en place de micro-projets d'accompagnement, l'animation, la sensibilisation, l'adhésion à l'ECB sont autant de preuves.

## 2) Quant à la qualité

Il est clair que la communauté n'est pas impliquée dans les prises de décision en ce qui concerne les aspects qualitatifs même si par ailleurs, les résultats enregistrés sont jugés bons par l'ensemble des acteurs.

La question du choix des programmes, des langues, des manuels, des méthodes et de la structure pédagogique est en marge de leurs interventions et relève exclusivement de l'Etat ou de l'ONG, quand bien même la communauté a la possibilité de faire prendre en compte ses préoccupations et d'intervenir par le biais de personnes ressources.

Les apprenants ont acquis des compétences fonctionnelles et ont sensiblement chargé la physionomie de leur milieu, par le réinvestissement de ces acquis, afin de favoriser la pérennité du milieu humain et matériel. Une étude plus poussée sur les pratiques économiques comme les micro-projets d'accompagnement permettrait d'examiner un autre aspect de la pérennité.

## 6.2. *Commentaire Sénégal*

Il est premièrement à noter que le rapport de recherche de Mme Fatou Diop suit un plan tout à fait pertinent qui permet au lecteur dans un premier temps de bien cerner l'objet de recherche, pour ensuite comprendre la méthodologie suivie. Il se termine par une présentation des résultats obtenus sur les deux écoles communautaires de base étudiées, qui permet notamment d'explorer des éléments d'évaluation de l'hypothèse de recherche.

En effet, ce rapport a pour essentiel mérite, au-delà de la description précise des sites examinés, de nous révéler une information primordiale pour les analyses futures du fonctionnement des écoles communautaires de base : la variété qui existe au sein des Ecoles Communautaires de Base sénégalaises, même si ces écoles sont très proches géographiquement : si dans certains domaines (personnes responsables de la gestion de l'école, le rôle du comité de gestion et son fonctionnement, la possibilité pour les communautés de définir les programmes et les méthodes pédagogiques) le fonctionnement des ECB s'avère identique, on note quelques différences non négligeables au niveau de certaines variables comme le type de construction des écoles, leur surface, la proportion de filles accueillies, les possibilités de financement des manuels scolaires...

Cependant, on ne peut que regretter que les deux Ecoles Communautaires de Base soient caractérisées par une "même forte participation communautaire", ce qui ne nous permet pas de savoir à ce niveau s'il peut exister un minimum de variété au sein du pays.

En outre, il est dommage que l'auteur n'ait pu engager une comparaison systématique, c'est-à-dire à tous les niveaux, entre les deux écoles communautaires de base dans un premier temps, puis entre ces deux écoles et l'école formelle publique.

Néanmoins, l'identification de la variété au sein des Ecoles Communautaires de Base, permet de se poser une question très intéressante, à savoir : si par une étude de plus grande envergure, nous parvenions à démontrer une probable influence de la participation communautaire sur la qualité de l'Education, encore faudrait-il identifier les modalités précises de cette participation qui s'avèrent avoir plus d'influence que d'autres.

### **6.3. Contribution complémentaire pour approcher l'école de base à travers les écoles de brousse**

Joseph POIRIER  
Gabriel DIAM  
Diocèse de Kaolack  
Direction enseignement éducation non formelle

#### **Quelle évolution pour les écoles de brousses ?**

Face aux nombreuses mutations d'ordre culturel, économique et politique, ces écoles subissent des changements qui imposent des orientations les écartant de la conception originelle. Nous retrouvons dans une étude des systèmes éducatifs du diocèse de Kaolack qu'à l'origine les "écoles de brousse" poursuivaient les objectifs suivants :

- rapprocher les infrastructures scolaires des populations les plus démunies, notamment les ruraux ;
- favoriser l'accès de l'école pour tous (filles comme garçons) en adoucissant les charges de scolarités, compte tenu de la capacité d'autofinancement des ruraux ;
- insérer au mieux l'école au milieu à travers l'initiation et la promotion d'activités pratiques susceptibles de pouvoir être valorisées dans les localités concernées en vue du développement ;
- recruter des enseignants issus du milieu en mesure de comprendre ses problèmes et motivés pour y servir.

Aujourd'hui, en référence aux contextes nouveaux et aux préoccupations actuelles des populations, n'est-il pas opportun de procéder à une analyse des changements observés et de faciliter, par voie de conséquences, à la mise en place de structures éducatives plus adaptées.

Pour ce faire, sans trop nous attarder sur l'historique de la création des écoles, rappelons plutôt par une approche analytique le contexte socio-culturel à leur création, et les raisons principales de leur émergence. Ainsi dans la complexité du développement de l'éducation au Sénégal, nous pourrions aboutir à l'élaboration de pistes d'orientation.

Pour ce faire, nous adoptons cette structuration dans notre démarche :

- le contexte socio-culturel dans lequel ont été créées les écoles de brousse
- analyse des constats
- pistes d'orientation
- conclusion

#### **6.3.1. Contexte socio-culturel**

Depuis les indépendances (1960) les différentes réformes qu'a connu l'école sénégalaise sont souvent demeurées en deçà des attentes des décideurs et des populations. Malgré la succession des innovations, l'institution scolaire est restée en souffrance et les causes en sont multiples.

Aux causes d'inadaptation du système, s'ajoute la faiblesse de l'implication des parents dans la gestion même de l'éducation. Au-delà de la multiplicité des interventions dans la recherche de solutions, le télescopage des idéologies, le manque de coordination des organismes de

coopération, l'absence de modèles de formation adaptés restent des contraintes qui accentuent les déséquilibres sociaux.

Devant l'ensemble de ces difficultés, nous assistons à l'émergence de nombreuses initiatives locales d'auto-développement et d'auto-formation. Un phénomène de substitution s'observe dans tous les domaines : social, économique et culturel. Le secteur informel prend de l'ampleur !

Dans le domaine précis de l'éducation, se développent des structures d'éducation non formelle à côté du système éducatif officiel. Dans certaines régions du Sénégal, particulièrement à Fatick et Kaolack, nous découvrons l'ouverture spontanée de système d'éducation parallèle ça et là. Ainsi cohabitent plusieurs types de structures éducatives : écoles formelles publiques et privées, écoles de parents, écoles communautaires de base, écoles coraniques, centres d'apprentissage, ...

S'explique alors la création des écoles de brousse à Kaolack.

Ces écoles non formelles dont la capacité d'accueil et les activités de production varient selon la zone d'implantation sont au service des communautés villageoises. De la classe unique à la ferme scolaire, l'école de brousse, sans reconnaissance officielle de l'Etat, dispense un enseignement assez proche du programme de l'éducation fondamentale (école de base, niveau primaire). Dans les villages à classe unique, la seule différence est parfois le découpage horaire qui ne cadre pas avec l'emploi du temps de l'Éducation Nationale.

Les enfants de 6 à 8 ans y reçoivent une initiation à la lecture, l'écriture et au calcul du niveau cours d'initiation/ cours préparatoire. Dans les grands villages, le programme atteint le niveau CM2 (6<sup>e</sup> année primaire) permettant aux élèves de passer les examens officiels de fin de cycle primaire en candidature libre.

En plus de l'enseignement théorique, ces écoles pratiquent, en principe, des activités productives telles que l'embouche bovine, l'élevage de moutons, de porcs, le jardinage. Précisons que ces activités sont plus accentuées dans les gros villages dont le cycle scolaire est complet. Il s'agit alors de véritables "fermes scolaires" avec un internat. Elles ont la possibilité de développer des activités pratiques et productives à plus grande échelle.

L'internat est aussi une autre caractéristique des Fermes scolaires. Malgré tous les problèmes que pose un internat, ce dernier offre à l'enfant des conditions d'étude particulièrement favorables. Et surtout, de part la présence permanente des éducateurs, un milieu où l'enfant peut former sa personnalité, en même temps qu'il apprend de façon concrète les règles de vie en société.

Soulignons que les fermes scolaires avec internat (au nombre de 3) reçoivent de plus en plus d'enfants venus de la ville, cela dû à la complexité des problèmes sociaux. Cet exode urbain ne facilite guère la gestion d'un groupe hétérogène entre garçons et filles.

### **1) Que dire des réalités matérielles et des ressources financières ?**

Les écoles de brousse sont en général construites en matériaux du pays, à l'exception des tôles en zinc et des tubes métalliques qui servent de charpente. Au début, la classe est souvent construite en tiges de mil avec une couverture en paille. Elle est équipée grâce à l'aide obtenue par l'intermédiaire des Pères de la Mission Catholique. Une contribution, en argent ou en nature, est demandée aux parents avant l'ouverture. Le mobilier, réduit à de simples bancs, souvent d'occasion, où 3, 4, 5 enfants peuvent s'asseoir, l'ardoise posée sur une planche servant de tables. Les écoles plus importantes, les Fermes scolaires, sont dans l'ensemble mieux équipées.

## 2) Quel personnel enseignant ?

Le concept "moniteur" est employé pour désigner les premiers collaborateurs des parents dans l'œuvre éducative. Relativement jeunes, ils sont issus du monde rural, souvent du village même ou des villages environnants. Leur recrutement repose sur des critères plutôt moraux qu'intellectuels. Le niveau moyen est celui de la classe de troisième au collège ; certains ont atteint le niveau du baccalauréat, quelques-uns ont même débuté le cycle universitaire. La formation pédagogique initiale est presque insignifiante. La seule motivation et la profonde adhésion au projet éducatif sont à la base des capacités acquises. S'y ajoute un savoir-faire dans l'exécution d'un contrat social où une qualification s'acquiert progressivement tout au long d'un engagement de circonstance.

La très grande majorité n'envisage pas d'ailleurs de faire carrière dans ce "métier" de moniteur : ils se mettent pendant quelques années de leur jeunesse au service des communautés villageoises pour l'instruction et l'éducation des enfants, avant de s'installer définitivement dans leur village où souvent ils deviennent des agents actifs du développement.

## 3) La responsabilité des parents

De leur école, les parents et l'ensemble de la communauté villageoise se sentent pleinement responsable. Ce sont eux qui ont décidé de l'ouverture de l'école, qui ont contribué au plus gros de l'investissement pour les infrastructures qui assurent, au besoin, le logement du ou des moniteurs. Plusieurs de ces "écoles de brousse" sont gérées financièrement par eux. D'ailleurs leur participation pour le fonctionnement est importante : elle couvre près des 2/3 des dépenses. Et les Bureaux des parents d'élèves suivent de très près le fonctionnement de leur école.

### 6.3.2. Analyse des constats

Après l'exposé du tableau des réalités, quels sont à présent les aspects dominants qui caractérisent les "écoles de brousse" dans leur évolution ?

Les constats sont les suivants :

- une tendance à compléter les cycles dans les petites écoles, tout en se référant aux programmes officiels
- une régression des activités manuelles ou travail productif
- une émergence d'autres types de structures d'éducation non formelle
- une concertation de plus en plus organisée des partenaires
- une identification des forces et des faiblesses des "écoles de brousse"

#### 1) La tendance à compléter les cycles tout en se référant aux programmes officiels

Dans les villages où n'existent que les deux premières classes CI/CP, les enfants peuvent en effet continuer les études en rejoignant soit les écoles officielles formelles publiques ou privées, soit les fermes scolaires au choix des parents et des disponibilités.

Mais on constate que depuis quelques années, en partie sous la pression des parents, le nombre des CE- CM va en augmentant de façon significative. Ainsi cette année à la rentrée d'octobre 1998, la moitié des élèves est en CE- CM : 1206 sur un total de 2434 enfants.

## **2) Quelles peuvent-être les raisons de cette explosion des CE-CM ?**

- Les parents sont de plus en plus conscients de l'importance de l'instruction pour l'avenir de leurs enfants. Les campagnes menées en faveur de l'instruction pour l'avenir de la scolarisation portent des fruits !

- Le désir des parents de garder leurs enfants proches d'eux

- le désir des villages d'avoir leur école

- le moindre coût financier, et ce n'est pas à négliger en ce temps d'appauvrissement du monde rural. La participation demandée varie entre 8000 et 12000 francs CFA suivant les centres et les missions (hors internat).

Pour mémoire, dans une école privée catholique implantée en zone rurale, la scolarisation demandée est de 15000 fr. CFA, plus les frais d'inscription et les fournitures, soit 18000-20000 fr. CFA.

## **3) La régression des activités manuelles ou travail productif**

L'initiateur des fermes scolaires, le P. Forest, voulait que formation intellectuelle et travail manuel soient étroitement liés, attachant autant d'importance à l'un qu'à l'autre. Toutes les fermes scolaires étaient équipées d'ateliers : jardin, menuiserie, élevage, fromagerie, etc.

Mais le constat que l'on peut faire aujourd'hui, c'est que le travail manuel n'existe pratiquement plus dans les fermes scolaires, et à plus forte raison dans les CE - CM qui surgissent un peu partout.

L'originalité de ces écoles "fermes scolaires" tend à disparaître : on essaie tant bien que mal de copier l'enseignement classique. Les résultats d'un sondage révèlent que 91,7% des écoles de brousse n'ont plus d'activités pratiques.

La réforme de l'enseignement privé catholique, mieux structurée et mieux suivie, a su faire cette intégration entre travail intellectuel et travail manuel qui a été pendant longtemps la marque des fermes scolaires.

## **4) Une émergence d'autres structures d'éducation non formelle**

Depuis quatre ans, l'implantation de plus en plus importante des "Ecoles de volontaires" relevant du Ministère de l'Education a été dans plusieurs cas une concurrence directe pour les "écoles de brousse", l'enseignement étant gratuit dans les premières. Et les effectifs des "écoles de brousse" ont baissé de façon significative. Certes, ce n'est pas la seule raison. Mais on peut relever qu'en 94-95, on comptait 3537 élèves (dont 2606 en CI/CP) et que cette année, rentrée octobre 1998, on compte seulement 2434 (1228 CI/CP).

Quelques-unes de ces écoles de volontaires ont d'ailleurs été ouvertes à la suite de démarches faites par des membres de Bureaux des "écoles de volontaires" car elles permettent à un plus grand nombre d'enfants d'accéder à l'instruction et dans les meilleures conditions : gratuité, équipement,...

Cependant, une des dynamiques de ces écoles, à savoir la responsabilisation des parents et de la communauté villageoise, a tendance à s'émousser et à disparaître : on s'en remet à l'enseignant étranger au village et au milieu.

## 5) Une concertation de plus en plus organisée des partenaires

Dans le cadre d'une recherche sur la problématique des relations entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, une enquête récente sur les "écoles de brousse" relève quelques opinions, attitudes et représentation des partenaires de l'éducation. L'examen des différentes informations permet de déceler l'émergence d'une conscience collective à garder les structures d'éducation non formelle, tout en les améliorant. L'étude précise que les expériences enregistrées, malgré une efficacité certaine dans le milieu d'implantation, ont tendance à être fragilisées par le carcan institutionnel que constitue le système éducatif.

Cependant les autorités officielles de l'éducation s'ouvrent de plus en plus aux initiatives privées. Le Ministère de tutelle encourage fortement l'engagement de la société civile et prône la participation communautaire tout en sauvegardant la qualité de l'enseignement. Pour lui, les "écoles de brousse" comme "les écoles communautaires de base" sous la tutelle de son département, doivent permettre à l'Etat d'accroître le taux de scolarisation. Selon lui, s'y ajoute l'enrichissement du système grâce aux initiatives prises par les populations et liées au développement. Il reprend en quelques sortes les différents points importants consignés dans le document "politique générale et plan d'action pour l'éducation de base pour tous au Sénégal" (année 1995-p23) où nous pouvons lire : "la cogestion de l'institution scolaire et les structures non formelles d'éducation.

- La mise en place de mécanismes de dynamisation du travail productif, de l'enseignement des langues nationales et de l'élaboration de manuels scolaires dans le cadre de la réforme du système éducatif.
- Le développement de la formation continue des enseignants
- L'amélioration des modalités d'encadrement et d'assistance pédagogique
- La mise en place de mécanismes de suivi et d'évaluation

Les différents acteurs rencontrés au cours de l'enquête ont exprimé leur adhésion totale aux causes de l'éducation. Les autorités politiques, administratives, religieuses ainsi que les partenaires directs que sont les parents et les moniteurs partagent la primauté de l'éducation dans le développement. Chacun apporte une note spécifique sur le rôle particulier que doivent jouer les "écoles de brousse" dans la recherche d'un système éducatif plus adapté. Presque tous se félicitent de l'implication importante des parents d'élèves des écoles non formelles dans la vie de la communauté villageoise. L'ouverture de ces écoles sous l'initiative ou à la demande des parents entraînera une modification, progressive des modes de vie et de pensée, tout en suscitant une transformation des structures étatiques. Parents et moniteurs évoquent ensemble les défis à relever. Pour eux, la qualité de l'enseignement reste à acquérir compte tenu du bas niveau pédagogique des principaux intervenants. Les bons résultats pour continuer à apprendre ou assurer une insertion sociale de l'élève ne sont pas toujours garantis.

## 6) Identification des forces et faiblesses des "écoles de brousse"

Ce tableau a été établi au cours d'un séminaire tenu avec les moniteurs en septembre 1998.

FORCES	FAIBLESSES
- Participation des parents à la vie de l'école	- la faiblesse de l'indemnité versée au moniteur
- une meilleure éducation reconnue par les parents	- l'insuffisance de la formation des moniteurs
- le soutien des missions et instances diocésaines	- les faibles moyens financiers des parents
- motivation et volontarisme des moniteurs	- manque de matériel pédagogique
- l'autonomie dans l'organisation de l'école	- faiblesse des effectifs dans certaines écoles
- collaboration avec les enseignants du formel	- manque parfois de concertation entre coordinateurs-moniteurs-parents
- la solidarité dans la collaboration entre les partenaires de l'école	
- l'application d'un programme d'alphabétisation des parents	
- Moniteur en service dans son propre village	

### 6.3.3. Pistes d'orientation

Arrivés à ce point de notre réflexion, et après tous ces constats, il nous semble évident que nous devons repenser l'éducation donnée dans les écoles de brousse : non pas copier - mal l'enseignement officiel, mais concevoir une nouvelle façon d'enseigner et d'éduquer. Nous proposons le schéma suivant pour l'éducation non formelle.

#### L'éducation non formelle comportera deux niveaux :

##### *Niveau 1 : les écoles de base*

Ces écoles, créées et gérées par les communautés villageoises, avec l'appui des missions catholique concernées et de la DIDEC- Kaolack, accueilleront les enfants, garçons et filles, pendant 4 ans.

A la fin de ces 4 années, les enfants devront :

- Maîtriser la lecture et l'écriture de leur langue maternelle
- Avoir acquis les notions de français, calcul, etc. permettant à ceux et celles qui le voudraient de poursuivre le cursus scolaire officiel en CM.
- Avoir acquis une connaissance de leur milieu, de leur village : histoire, ressources, coutumes, évolution,...
- Avoir reçu une formation pratique dispensée par des membres de la communauté villageoise : apprentissage des techniques de production : agriculture, élevage, artisanat...

Après ces 4 années, les jeunes auront trois possibilités :

- rejoindre leur famille et entrer dans la vie active
- poursuivre le cursus scolaire en entrant dans une école officielle en CM1
- faire 3 ans dans un CREAM Centre Rural d'Education et d'Apprentissage des Métiers, c'est le niveau 2 de l'éducation formelle.

### *Niveau 2 : CREAM*

Un premier centre a été ouvert en octobre 1998 à COLOBANE (département de Gossas) après deux années de réflexion et de recherche.

19 jeunes en majorité filles, constituent la première promotion. La rentrée a eu lieu début novembre 1998.

### **Présentation du CREAM-COLOBANE**

#### **- Objectifs généraux**

Il s'agit de faciliter l'insertion des jeunes (garçons et filles) par une formation préprofessionnelle faisant d'eux des acteurs conscients du développement de leur communauté.

Objectif 1 : donner un enseignement général aidant le jeune à structurer sa personnalité et lui apportant tous les éléments théoriques nécessaires.

Objectif 2 : suivant les aptitudes et le désir de chaque jeune, lui offrir les premiers apprentissages dans une des filières retenues par le Centre : menuiserie bois/métallique, arts ménagers, mécanique, maçonnerie, agriculture/ élevage.

#### **- Organisation des apprentissages**

Les apprentissages sont regroupés par module contenant plusieurs disciplines : une discipline principale ou dominante et d'autres disciplines d'appui

Ainsi, nous distinguons 5 modules :

#### **- 2 modules d'enseignement théorique de culture générale :**

- l'enseignement du français
- l'enseignement du milieu physique

#### **- 2 modules d'enseignement technique et pré professionnel :**

- enseignement technique théorique (acquisition des outils mathématiques)
- enseignement technique pratique

#### **- un module d'éducation physique et artistique**

### **6.3.4. Conclusion**

La mise en place de ce dispositif tel que décrit plus haut, surtout pour les écoles de base NIVEAU 1, demandera certainement du temps. Car il faut que chacun des partenaires (en particulier les parents) s'approprie ce nouveau schéma.

Sans doute, nous aurons pendant quelques temps les deux formules existant dans le diocèse : les écoles de brousse telles qu'elles existent actuellement, et les nouvelles écoles de base NIVEAU 1.

Le niveau II, nous l'avons dit, existe déjà à Colobane. Dès sa présentation aux populations, il a suscité un grand intérêt et l'assentiment de toutes les autorités.

Cela nous a conforté dans notre recherche.

## 7 TCHAD

### 7.1. Etude réalisée au Tchad<sup>69</sup>

NOMAYE Madana  
Responsable du PFIE, N'Djamena

#### 7.1.1. Données de base nationales

##### 1) Données générales

Le Tchad couvre une superficie de 1 280 000 km<sup>2</sup>. Il s'étend du Nord au Sud sur 1 700 km et de l'Est à l'Ouest sur 1 000 km.

Pour une population estimée à 3 000 000 d'habitants en 1960 date de l'accession du pays à l'indépendance, le premier recensement général de la population et de l'habitat organisé en avril 1993 a révélé que la population totale du Tchad est de 6 288 261 habitants à la date du recensement. La population du sexe féminin représente 51,72% de la population totale. Parmi cette population féminine, 46% sont en âge de procréer. Le taux d'accroissement naturel de la population est d'environ 2,4%. A ce rythme, la population du Tchad doublera tous les 29 ans.

La population tchadienne se caractérise par sa jeunesse. La population âgée de 0 à 14 ans révolus représente près de 42% de la population totale en avril 1993. Ce qui n'est pas sans intérêt pour l'éducation de base. La population âgée de 65 ans et plus est estimée à environ 4%.

La population tchadienne est très inégalement répartie dans l'espace géographique national. L'occupation humaine obéit aux données climatiques. Ainsi la zone saharienne (au nord) avec 47 % de la superficie totale abrite seulement 2 % environ de la population ; la zone sahélienne (au centre) qui représente 43 % du territoire national, concentre 48 % de la population et enfin la zone soudanienne (au sud) avec environ 10 % des terres, accueille la moitié de la population tchadienne. Cette situation donne des densités de population qui vont de 0,2 habitant au km<sup>2</sup> au BET au nord à 52 habitants au km<sup>2</sup> au sud dans le logone Occidental. Les quatre préfectures les plus peuplées sont le Chari-Baguirmi qui abrite la capitale N'Djaména, le Mayo-Kebbi, le Moyen-Chari et le Ouaddaï où sont concentrées plus de 54 % de la population sédentaire.

La population Tchadienne est essentiellement rurale. La population urbaine est passée de 10% en 1960 à 22 % en 1993 par rapport à la population sédentaire totale. La préfecture du Chari-Baguirmi avec N'Djaména la capitale est la plus urbanisée (54 %). La population de N'Djaména est passée de 80.000 habitants en 1960 à 500.000 en 1993. Le taux

<sup>69</sup> Cette étude a été menée sous l'entière responsabilité du chercheur national, qui a lui-même conduit la collecte de données et la recherche d'informations

d'accroissement de la population de la capitale s'accroît de 7% par an. Si une telle dynamique se maintient, la population de N'Djaména doublera environ tous les dix ans. Ce qui veut dire qu'il faudra prévoir plus de services éducatifs pour les citoyens.

La population Tchadienne est très diversifiée sur le plan ethnique. On compte plus de 20 groupes ethniques, 12 grands groupes linguistiques et plus de 110 dialectes. Le Français est la langue officielle. Depuis 1978, l'arabe a été aussi proclamé langue officielle. L'apprentissage de ces deux langues officielles à l'école pose toujours quelque problème étant donné qu'elles sont des langues secondes par rapport à tout élève tchadien. Trois grandes religions sont pratiquées au Tchad : le Christianisme, l'Islam, l'Animisme. L'école publique étant laïque, la religion n'est pas prise en compte dans les programmes scolaires officiels.

## 2) Situation de l'éducation de base

Avant de décrire la situation de l'éducation de base formelle et non formelle, il est important de s'entendre sur ces concepts. Pour nous, il existe essentiellement deux grandes formes d'éducation. La plus connue est l'éducation formelle, c'est-à-dire conventionnelle. L'archétype de cette éducation est l'école. La deuxième forme d'éducation est l'éducation non conventionnelle, parfois appelée éducation informelle ou non formelle par opposition à l'éducation formelle. Cette forme d'éducation se passe en dehors de l'école. L'éducation non-formelle se passe toute la vie. Il n'y a pas d'âge spécifique pour en bénéficier.

Le concept d'éducation de base a été défini par la conférence de Jomtien en 1990 comme étant "celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui ; de poursuivre son éducation et sa formation au sein de sa société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci". De cette définition, l'école n'est pas le seul lieu d'éducation de base et l'individu dont il s'agit n'est pas forcément l'enfant.

### - Situation globale de l'enseignement primaire

De façon générale, la situation de l'éducation au Tchad s'exprime en termes d'insuffisance de l'offre de services éducatifs, de faible taux de scolarisation et d'alphabétisation des adultes particulièrement en zone rurale et pour la population féminine. Le rendement interne et externe du système éducatif est très faible.

Au niveau de l'enseignement primaire, on a dénombré 2 660 écoles en 1995/1996 (écoles publiques : 1864 ; privées catholiques : 43 ; privées protestantes : 18 ; privées laïques : 46 ; privées arabes : 55 ; communautaires : 634).

Pendant la même année scolaire 591 493 élèves ont fréquenté les écoles primaires. La fréquentation scolaire reste encore faible malgré les efforts du gouvernement, des parents d'élèves et des communautés. Pour la même année scolaire de référence, le taux brut de scolarisation était de 51,14 % et le taux net de scolarisation était de 39,53 %. Grosso modo, un enfant sur deux en âge scolaire va à l'école et un enfant sur trois âgé de 6 à 11 ans fréquente l'école.

Les disparités énormes tant au niveau des régions que des sexes sont constatées par rapport aux effectifs scolaires, trois régions sur quatorze comptent plus de 50 % des élèves répartis sur l'ensemble du pays pendant l'année scolaire 1995/1996. S'agissant des disparités entre les sexes, les filles ne constituent que 38 % de l'ensemble des effectifs scolaires. Autrement dit, un enfant sur trois scolarisés est une fille.

En termes de personnel enseignant au niveau primaire, on a dénombré 9 395 enseignants toutes écoles confondues, dont 795 femmes soit 9 % des effectifs. Cet effectif est loin de couvrir les besoins en personnels. Aussi dans cet effectif, plus 48% des enseignants du primaire sont sans formation professionnelle.

Les programmes de l'enseignement primaire qui datent de 1962 ont été réactualisés en 1987. Cependant une révision de ces programmes en termes d'objectifs s'avère nécessaire.

Les conditions matérielles de travail sont très précaires tant pour les élèves que pour les maîtres.

### - Les écoles privées

A côté de l'enseignement public, laïc, il existe un système d'enseignement privé confessionnel ou laïc selon leur vocation. L'enseignement privé est réglementé par le décret n° 225 datant de 1971. Ce décret fixe les conditions d'ouverture et de fonctionnement des établissements d'enseignement privé ainsi que des modalités de contrôle.

On distingue au Tchad, trois types d'écoles privées : (i) les "madrassas" ou écoles privées arabes ; (ii) les écoles privées catholiques et protestantes ; (iii) et les écoles privées laïques.

### - Les madrassas ou écoles privées arabes

Créées par des personnes physiques ou morales d'obédience islamique, les madrassas contribuent à l'effort collectif de scolarisation et d'alphabetisation.

On a dénombré 55 écoles privées arabes en 1995/1996 dont 45 qui fonctionnent uniquement en arabe et 10 français et arabe (bilingues). Ce qui représente environ 2 % de l'offre de l'éducation de base au Tchad. Pour la même année scolaire de référence, on a dénombré 13565 élèves dans les écoles privées arabes soit 2,29 % des effectifs globaux des élèves de l'enseignement primaire.

L'enseignement est dispensé en langue arabe. Une première difficulté s'impose : il n'existe pas de manuels traduisant les programmes scolaires tchadiens en langue arabe. Les écoles privées arabes sont souvent contraintes d'utiliser des ouvrages étrangers provenant des pays arabes (Soudan, Arabie Saoudite, Libye, etc.) Outre les connaissances instrumentales, les écoles privées arabes dispensent l'enseignement de la religion et de la morale. Beaucoup de parents musulmans préfèrent envoyer leurs filles dans les écoles privées arabes pour recevoir cet enseignement religieux et moral.

Les écoles privées arabes sont confrontées à de sérieux problèmes financiers puisqu'elles doivent prendre en charge le recrutement et la rémunération de leurs enseignants. Certaines familles abandonnent ces écoles parce qu'elles ne peuvent plus payer leurs cotisations. Si l'Etat n'intervient pas, le développement des écoles privées arabes est plutôt aléatoire.

## **- Les écoles privées catholiques et protestantes**

### **a) Les écoles catholiques associées**

Pendant l'année scolaire 1995/1996, on a dénombré 43 écoles catholiques associées, soit 1,6 % des écoles primaires du Tchad. Pour la même année de référence, 17 071 élèves ont fréquenté les écoles catholiques associées soit environ 3 % des effectifs nationaux du primaire.

Le réseau des écoles catholiques associées est très ancien, bien structurée, sérieux et constitue même une référence de qualité pédagogique. Les écoles catholiques bénéficient d'un statut particulier assez avantageux. La convention signée avec l'Etat engage celui-ci à fournir, former et rémunérer les enseignants des écoles catholiques associées.

Les écoles catholiques associées drainent des élèves issus de toutes catégories sociales et de toutes confessions. Les programmes d'enseignement sont les mêmes que ceux des écoles publiques.

### **b) les écoles privées protestantes**

Elles sont moins nombreuses (18 en 1995/1996). Pour la même année de référence, 4 838 élèves ont fréquenté les écoles privées protestantes soit 0,8 % des effectifs des écoles protestantes fonctionnent sur le même modèle que les écoles primaires du Tchad. Les écoles privées protestantes fonctionnent sur le même modèle que les écoles catholiques associées.

## **- Les écoles privées laïques**

Les écoles privées laïques sont de conception récente. Elles datent des années 1980. Elles sont créées le plus souvent sous l'égide d'un fondateur souvent lié au milieu enseignant. Elles s'adressent à une clientèle plutôt aisée et solvable. Le taux de cotisations familiales oscille entre 30 et 40 000 FCF.A. Bon nombre d'écoles privées laïques sont implantées à N'Djaména (dans la capitale).

En 1995/1996, on a dénombré 46 écoles privées laïques (soit 1,7 %) fréquentées par 12131 élèves (soit 2 %). Les programmes sont ceux du public. Les écoles privées laïques sont régulièrement contrôlées par le Ministère de l'Education Nationale.

## **- L'alphabétisation**

Rappelons qu'à la date du 8 avril 1993 (date de référence du recensement général de la population et de l'habitat), l'effectif de la population résidante totale au Tchad est de 6 288 192 habitants. Des données de ce recensement, on a mesuré l'aptitude à lire et à écrire de la population résidante dans une langue quelconque, qu'il s'agisse des langues étrangères ou des langues nationales. De ces données, il ressort que 521 945 personnes sur 4 821 018<sup>70</sup> personnes âgées de 6 ans et plus ont déclaré savoir lire et écrire dans une langue quelconque. Ce qui donne un taux d'alphabétisation au niveau national de 10,82 %. C'est dire qu'en 1993, environ 11 personnes sur 100 savent lire et écrire dans une langue quelconque. Autrement dit, la population tchadienne est majoritairement analphabète (89 % environ). Le taux

<sup>70</sup> La plupart des données chiffrées concernant l'alphabétisation proviennent du volume III, de l'Analyse du Recensement Général de la population et de l'habitat publié par le MPC, N'Djaména, mars 1996

d'analphabétisme est plus élevé chez les femmes (plus de 90 %). La population analphabétisée est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire national comme en témoigne le tableau ci-après :

**TABLEAU 1** : Répartition de la population alphabétisée par sexe, selon la préfecture (effectif en Milliers)

Préfecture	Masculin	Féminin	Total	
			Effectif	%
Batha	12 596	1 599	14 195	2,7
BET	3 890	551	4 441	0,8
Biltine	11 937	1 186	13 123	2,5
Chari-Baguirmi*	115 255	44 961	160 216	30,7
Chari-Baguirmi**	24 053	5 677	29 730	5,7
Guéra	13 909	2 531	16 440	3,1
Kanem	6 699	1 168	7 867	1,5
Lac	7 187	994	8 181	1,6
Logone Occidental	41 198	13 743	54 941	10,5
Logone Oriental	23 364	5 714	29 078	5,6
Mayo-Kébbi	70 428	19 874	90 302	17,3
Moyen-Chari	42 183	13 541	55 724	10,7
Ouadaï	25 890	6 002	31 892	6,1
Salamat	9 385	1 027	10 412	2,0
Tandjilé	20 412	4 721	25 133	4,8
N'Djaména	91 202	39 284	130 486	25,0
Ensemble	404 333	117 617	521 945	100,0
*) Avec N'Djaména				
**) Sans N'Djaména				

On constate que c'est dans la préfecture du Chari-Baguirmi qu'on trouve le plus grand nombre de personnes alphabétisées à cause de la ville de N'Djaména : 30,7 % dont 25 % pour la seule ville de N'djaména, capitale politique et administrative du pays. On constate également la supériorité numérique des hommes sur les femmes dans les préfectures.

Les taux d'alphabétisation observés varient d'une préfecture à l'autre. On passe d'un taux de 16,2 % au Chari-Baguirmi (avec N'Djaména) à 3,5 % au Kanem comme le montre le tableau ci-après :

TABLEAU 2 : Taux d'alphabétisation par sexe selon la préfecture (%)

Préfecture	Masculin	Féminin	Ensemble
Batha	12,4	1,3	6,3
BET	12,8	1,9	7,5
Biltine	19,3	1,4	9,1
Chari-Baguirmi*	22,4	9,5	16,2
Chari Baguirmi**	8,5	2,0	5,3
Guéra	12,9	1,9	6,9
Kanem	6,2	1,0	3,5
Lac	7,2	1,0	4,1
Logone Occidentale	24,5	7,5	15,7
Logone Orientale	17,8	4,0	10,6
Mayo Kebbi	23,2	5,9	14,1
Moyen Chari	15,4	4,6	9,8
Ouaddaï	14,0	2,6	7,5
Salamat	14,4	1,3	7,3
Tandjilé	12,7	2,5	7,2
N'Djaména	39,9	20,5	30,7
Ensemble	17,5	4,7	10,8
*) Avec N'Djaména			
**) Sans N'Djaména			

Dans quelle langue la population tchadienne est alphabétisée ? L'analyse des données du recensement général de la Population et de l'Habitat de 1993 donne des taux suivants par langue d'alphabétisation

Français : 8,3 %

Arabe : 2,2 %

Français + Arabe : 0,1 %

Autres (Langues nationales y compris) : 0,4 %.

On voit nettement que le Français est la langue dominante d'alphabétisation. Si les données ci haut décrites concernent l'alphabétisation en général, le problème de l'alphabétisation des adultes, c'est à dire les personnes âgées de 15 ans et plus mérite une attention particulière. En effet, l'insuffisance des services éducatifs de base au niveau de l'enseignement élémentaire a pour conséquence l'augmentation du nombre des analphabètes au niveau des populations adultes. Seule une action d'alphabétisation permettra à cette frange de la population de mieux participer aux activités de développement du pays.

Au Tchad, une grande variété de services gouvernementaux et d'organismes non gouvernementaux (ONG) développent des actions d'alphabétisation, souvent liées à des programmes d'éducation d'adultes tels que l'enseignement ménager, la couture, la tenue de compte, le civisme, la santé etc. On peut signaler notamment les structures du Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales) chargée de coordonner l'ensemble des activités d'alphabétisation sur tout le territoire national, qu'elles émanent du secteur public ou du secteur privé. Citons aussi les structures du Ministère de l'Agriculture (Direction des Ressources Humaines de la formation Rurale et des programmes) qui est chargée de l'alphabétisation fonctionnelle de paysans et celles du Ministère de la Santé et des Affaires Sociales, (Direction de la Promotion Féminine), qui agit à travers les Foyers Féminins Ruraux et les Centres Sociaux. Les autres structures

sont celles appartenant en majorité à des ONG, ainsi qu'à des entreprises soucieuses de donner à leur personnel d'exécution les bases préalables à une formation professionnelle continue. On peut citer : le SECADEV, Acord, Belacd, les Brasseries du Logone, Sonasut. Enfin, il convient de souligner la contribution d'organismes confessionnels : organisations musulmanes, églises catholiques, églises protestantes.

Les actions menées par la Direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du Ministère de l'Education Nationale touchent environ 21 768 adultes. Le tableau ci-après rend compte des statistiques de l'alphabétisation sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale en 1995-1996.

Tableau 3 : Situation de l'Alphabétisation (MEN) 1995-1996.

Préfectures	Nb de centres	Effectifs			Animateurs			Langues utilisées
		H	F	Total	Formés	non-formés	Total	
Ouaddaï	55	1027	3392	4419	135	50	185	Français et arabe
Chari-Baguirmi	35	580	1005	1585	20	18	38	Français et arabe
Biltine	9	209	311	520	4	7	11	Français et arabe
Kanem	7	61	185	246	-	7	7	Français et arabe
Lac	1	26	11	37	1	1	2	Français et L. N.
Salamat	11	236	276	512	-	12	12	Français et arabe
Moyen-Chari	118	1940	2387	4327	64	54	118	Français et arabe
Batha	22	525	501	1026	3	21	24	Français et arabe
Logone	45	899	741	1640	59	18	77	Français
Occidental	76	774	621	1395	-	38	38	Français-langues N.
Logone	18	192	363	555	1	17	18	Français et arabe
Oriental	8	119	316	435	11	6	17	Français et L.L.
Guéra	47	1151	1805	2956	58	5	63	Français et L.L.
Tandjilé	1	25	7	32	1	-	1	Français
Mayo-Kébbi	34	832	1251	2083	30	8	38	Français et arabe
BET								
N'Djaména								
Total 15 CRA	487	8596	13172	21762	387	262	649	

Source : Rapport de fin d'année scolaire 1995-1996, DAPLN, Ministère de l'Education Nationale, N'Djaména, Août 1996.

Des succès réels ont été enregistrés dans les Centres de Formation et de Promotion Rurale (CF.PR) relevant du Ministère du Développement Rural. En effet, dans les CF.PR la démarche d'alphabétisation proposée aux paysans s'appuie sur leur vécu, leurs expériences et leurs besoins. Elle consiste à leur apprendre, dans le respect de la langue, à lire des mots liés directement à leurs besoins de manière à les rendre capables de maîtriser les connaissances et les habiletés liées à la communication orale et écrite ainsi qu'au calcul de même que celles liées à l'exercice de leur autonomie et leurs différents rôles sociaux afin de leur permettre de fonctionner à leur satisfaction dans toutes les situations de leur vie. Les succès enregistrés par moments et par endroits grâce à cette méthode sont remarquables. C'est ainsi que les CF.PR du Moyen-Chari ont créé un journal "TOB" (c'est à dire le cor) en langue Sara. Les stagiaires alphabétisés de ces centres comprennent bien le mécanisme des marchés auto-gérés du coton

auxquels leurs cours d'alphabétisation fonctionnelle sont liés. Dans ces marchés auto-gérés les paysans pèsent eux-mêmes leur coton. La Cotontchad (Société Nationale de Commercialisation du Coton) leur remet des cartes dont la contre-valeur leur sera payée ultérieurement, en plus de certains avantages. Les femmes stagiaires alphabétisées assurent une protection plus acceptable de leurs enfants grâce aux notions en soins maternels et infantiles (SMI) prodiguées par les monitrices d'alphabétisation.

Depuis l'instauration de l'alphabétisation dans les CF.PR, quelque 87 villages ont été touchés et environ 4800 personnes dont 1600 femmes (soit 1/3) alphabétisées.

Malgré ces succès reconnus par endroits, l'alphabétisation des adultes au Tchad se heurte encore à de nombreuses difficultés. Les principales faiblesses identifiées des actions d'alphabétisation menées au Tchad concernent la formation des personnels, les programmes d'alphabétisation, les matériels didactiques, les infrastructures et équipements et les appuis institutionnels.

En matière de formation des personnels, les multiples actions réalisées sur le terrain n'obéissent à aucune norme méthodologique. Chaque organisme agit dans son environnement et forme à sa façon les alphabétisateurs. Il n'existe pas de politique nationale cohérente dans le domaine de la formation des formateurs en alphabétisation.

Les contenus de formation sont très variés. Mais ils ne sont pas intégrés à des programmes cohérents qui tiendraient compte du support pédagogique d'exception que constituent les activités quotidiennes, professionnelles, domestiques, culturelles ou autres. L'immense variété des langues locales qui, dans la plupart des régions rurales éloignées supplantent les deux langues officielles, pose aussi un difficile problème de choix.

En 1990 et 1991, l'UNICEF a fourni l'équipement de centres existants, la réalisation d'une esquisse de méthodologie et de la formation de cadres en élaboration de matériels didactiques. Cependant, l'inventaire des actions a relevé que peu d'unités de formation disposent de matériels didactiques suffisants. Peu d'efforts ont été fournis dans le domaine de la réhabilitation et de l'équipement de locaux à usage d'enseignement. Même lorsque des structures adaptées existent (CF.PR notamment), les installations sont vétustes et dégradées.

Les appuis institutionnels portent essentiellement sur l'initiation des agents à la gestion, l'aide à l'étude du milieu, la tenue des documents, la préparation d'outils d'enquêtes et l'assistance technique aux formateurs. L'appui direct aux institutions centrales notamment les directions techniques nationales est plutôt faible.

En conclusion, bien que placées au second rang des propriétés nationales en matière d'éducation de base après l'enseignement élémentaire, les actions menées dans le secteur de l'alphabétisation des adultes demeurent encore timides. Les raisons tiennent-elles à l'insuffisance des moyens comme on le dit si souvent ou au manque d'initiatives ?

## - Les cours du soir

Sans directives précises du Ministère de l'Education Nationale, on constate que la plupart des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire, publics et privés, organisent des "cours du soir" à l'intention des adultes. Ce phénomène s'observe surtout en milieu urbain où la connaissance des rudiments de lecture, de calcul et d'écriture s'avère nécessaire.

Les "cours du soir" organisés sur le modèle classique, visent la préparation des diplômes d'Etat notamment le CEPE pour le niveau élémentaire, le BEPC et le BACCALAUREAT pour le niveau secondaire. Les frais de fonctionnement des "cours du soir" incombent entièrement aux auditeurs.

Il n'existe pas à l'heure actuelle d'informations précises en termes de statistiques sur "les cours du soir". Néanmoins les "cours du soir" prennent beaucoup d'ampleur sur tout le territoire national.

## - Les écoles coraniques

En milieu musulman, à l'âge de 5 ; 6 ans l'enfant est conduit par ses parents à l'école coranique où il fera ses études pendant 6 à 10 ans pour maîtriser le Coran et les préceptes islamiques.

L'enseignant de l'école coranique peut être un diplômé ou simplement un ancien élève connaissant une partie importante du livre saint. Et aucun contrôle jusqu'ici ne s'exerce sur les enseignants de l'école coranique. On ne peut interdire à quiconque d'enseigner, du moment où la communauté qui a créé l'école coranique recrute l'enseignant ou qu'elle l'accepte en y envoyant ses enfants. Le professeur peut venir parfois d'ailleurs mais la communauté ne se soucie pas de vérifier les connaissances. Est enseignant, qui le veut et qui est accepté par la communauté.

A l'école coranique, l'enseignant est secondé par un ou plusieurs auxiliaires, choisis parmi les élèves les plus avancés et les plus dignes de confiance, qui l'aident en s'occupant des élèves des niveaux les moins avancés et parfois le remplacent.

L'école coranique a une organisation pédagogique particulière. Les élèves sont accroupis à même le sol (mais de plus en plus sur des nattes) devant un professeur exigeant et sévère (la discipline est de rigueur) et lisent leur planchette de Coran dans un bruit assourdissant pour une personne extérieure.<sup>71</sup>

Il y a là presque autant de niveaux que d'élèves. Et chacun est suivi en particulier, selon son propre rythme, sans préjudice pour les autres élus. L'enseignement est fortement individualisé.

Le contenu des programmes d'enseignement est connu et fixe. Les mêmes ouvrages classiques de chaque discipline sont étudiés par tous les élus qui passent (droit, théologie, etc.). Les cours surtout dans le milieu rural, fonctionnent tous les jours de l'aube au lever du soleil ; l'après-midi 14H30-15 à 18H30-19H et le soir de 20 H ou 23 H. Dans le milieu urbain, en général l'on peut observer le même horaire plus souple pour des raisons pratiques : manque de moyen d'éclairage ; les élèves généralement suivent en même temps le madrassas ou l'école publique (dans ce cas-là, ils sont à l'école coranique que quelques jours par semaine sauf pendant les vacances).

<sup>71</sup> Khayar, I.H, le Refus de l'Ecole - op. cit.

En règle générale, les élèves de l'école coranique n'ont pas classe deux fois par semaine les jeudis et les vendredis ou bien les mercredis et les vendredis. Pendant les fêtes religieuses ils bénéficient de plusieurs jours de vacances. Annuellement, ils ont droit à 1 mois ou 45 jours pour se rendre dans leur famille pour se reposer.

L'on ne peut, dans le cas général, parler ni d'encadrement ni de supervision pédagogique. Les écoles fonctionnent en toute indépendance et liberté. L'école coranique s'autofinance et s'autogère. Des cœurs généreux leur offrent des dons et charité de temps à autre. Ou alors, dans certains milieux, les élèves mendient et rapportent des biens dont bénéficie tout l'établissement. Ils mènent par ailleurs des activités utiles au fonctionnement de l'école : recherche de bois pour l'éclairage indispensable aux cours nocturnes (l'on a tendance, surtout en milieu urbain, à utiliser la lampe à pétrole ou électricité), balayage pour hygiène de lieux, cuisine pour la nourriture du maître et des étudiants. Les élèves en rentrant du congé apportent avec eux des denrées alimentaires pour l'approvisionnement de l'école.

L'enseignant et l'élève sont tributaires de la communauté qui les entretient. L'argent que perçoit le marabout est modeste, et l'élève reçoit quelquefois de nourriture et des vêtements de la part de ses parents. Il vivra ainsi avec le strict minimum durant toutes ses études.

De par son lieu d'implantation (généralement un lieu ouvert où tout se voit, où le monde peut accéder), son mode de fonctionnement (l'on s'y inscrit à tout moment), ses rapports avec la communauté, l'école coranique est enracinée très profondément dans le milieu. Le marabout-maître d'école coranique est un guide éclairé, un conseiller avisé de la communauté pour tout problème d'ordre religieux (prière, mariage, décès, héritage, conflits, etc). Il prend une part active à toute la vie communautaire même s'il n'est pas originaire de la localité considérée.

Il en va de même pour l'élève. Il connaît les personnes, les lieux, le comportement sociétal en raison de sa grande mobilité et de la fréquentation des divers milieux. Il s'adapte facilement aux habitudes culturelles du milieu où il évolue (jeux, langue...). il participe aux différents travaux et contribue ainsi au développement de la communauté.

Il est difficile au stade actuel d'avoir des statistiques précises des écoles coraniques. Une chose est que plus de 50 % des enfants issus du milieu musulman ont fréquenté l'école coranique.

## - L'enseignement religieux chrétien

Les églises catholiques et protestantes développent en leur sein un enseignement religieux destiné aux enfants. Cet enseignement a pour objectif principal la connaissance de la bible. Il s'organise selon la volonté des différentes communautés religieuses.

Les cours se donnent sous forme de catéchèse les après-midi chez les catholiques et tous les dimanches chez les protestants.

Cet enseignement religieux chrétien contribue à la formation morale des enfants tchadiens.

Il est difficile, en l'état actuel des choses, de disposer des données statistiques fiables sur cet enseignement. Néanmoins tous les adultes chrétiens ont reçu cette formation.

## - L'enfance exceptionnelle

De façon générale, les services éducatifs destinés à l'enfance exceptionnelle sont très peu développés au Tchad. Par enfance exceptionnelle, nous entendons (i) les enfants en difficulté d'apprentissage, (ii) les enfants handicapés physiques et (iii) les enfants en circonstance particulièrement difficile (ECPD).

Tous les enfants admis à l'école n'ont pas le même rythme d'apprentissage. Il y a des forts, des faibles et des moyens. Pire, certains élèves présentent des signes d'une "anormalité" psychologique. Par exemple ils ne savent pas lire, ils ne distinguent pas bien les couleurs, ils sont toujours distraits, etc. Un dépistage de ces enfants anormaux en vue d'une éducation plus adaptée à leurs conditions d'apprentissage s'impose. Mais au Tchad, aucune école publique ou privée ne dispose d'un service d'aide aux enfants en difficultés d'apprentissage. Il n'y a ni Psychologue scolaire, ni Conseiller d'Orientation dans les écoles tchadiennes.

Pour les enfants handicapés physiques, seules quelques organisations privées ont créé des écoles spéciales susceptibles de répondre à leurs besoins d'éducation et de formation. C'est ainsi que pour les sourds-muets, trois écoles sont créées à N'Djaména, Moundou et Sarh par une congrégation religieuse protestante. Pour les aveugles, deux écoles à N'Djaména et à Sarh ont été créées par une congrégation religieuse catholique. Le Centre d'Appareillage de Kabalaye à N'Djaména tenu également par les prêtres pourvoit à la rééducation physique et l'appareillage des handicapés des membres supérieurs et inférieurs.

Par enfant en circonstance particulièrement difficile (ECPD) il faut entendre "tout enfant en proie aux difficultés d'adaptation ou de réinsertion sociale ou familiale. C'est un enfant dont les capacités physiques, mentales ou sociales pouvant lui permettre de faire face aux situations nouvelles se trouvent diminuées soit congénitalement soit sous l'effet de la maladie ou de certains événements de sa vie". En d'autres termes, c'est un enfant qui généralement n'a pas accès aux soins de santé, à l'éducation, à l'alimentation, à la protection physique et morale.<sup>72</sup> Cette catégorie d'enfants comprend : les enfants de la rue ; les enfants travailleurs, les bonnes domestiques ; les mineurs combattants ; les enfants abandonnés ou orphelins ; les enfants placés ; les enfants handicapés ; les enfants victimes des catastrophes naturelles ; les mineurs prostitués etc.

Selon les résultats d'une mission de relance des institutions en charge des ECPD effectuée en octobre 1993 on estime à 10.802 enfants en circonstances particulièrement difficiles ainsi répartis par catégorie :<sup>73</sup>

- 553 enfants abandonnés et orphelins
- 10.045 enfants de la rue et enfants travailleurs
- 223 mineurs combattants (Source : Secrétariat Permanent de la Réinsertion du Ministère du Plan et de la Coopération).

<sup>72</sup> REPUBLIQUE DU TCHAD, "Rapport de l'atelier national de réflexion sur la problématique de l'enfance en circonstance particulièrement difficile", Ministère de la Condition Féminine et des Affaires sociales, N'Djaména, 18-21 novembre 1994, p.2

<sup>73</sup> République du Tchad "Rapport de l'atelier national....." op. cit.

Au total 1.078 de ces enfants soit seulement 9,6 % bénéficient de deux sortes d'encadrement.

a) Encadrement en milieu fermé

Orphelinat Betsaleel de Koumra : 146 enfants

Orphelinat Bakan Al salam d'Abéché : 102 enfants

Orphelinat Bétanie de N'Djaména : 30 bébés

b) Encadrement en milieu ouvert

Les Etoiles de CHEEDIS de Moundou : 600 enfants

Les Enfants de la Terre : 150 enfants

La ville de N'Djaména compte environ 3.000 enfants de la rue.

Répondant aux recommandations de l'atelier national de réflexion sur la problématique de l'enfance en circonstance particulièrement difficile tenu à N'Djaména du 18 au 21 novembre 1994, le Ministère de Condition Féminine et des Affaires Sociales, avec le concours de l'UNICEF a conduit une étude d'analyse de situation des ECPD. Cette étude débouchera sur l'élaboration d'un programme en faveur des ECPD et la formation des encadreurs des ECPD.

- Les écoles nomades

Rappelons qu'au Tchad, l'élevage est pratiqué de façon traditionnelle. Les animaux sont conduits d'un pâturage à l'autre au gré de la nature et sont très souvent sous la garde des jeunes en âge scolaire.

C'est la raison pour laquelle l'administration coloniale, avait créé vers les années 1945, des écoles nomades à l'intention des enfants des nomades dans le Batha. A l'indépendance, cette politique d'éducation a été poursuivie par les nouvelles autorités tchadiennes. Les écoles nomades se sont étendues dans le kanem. Les écoles nomades ne sont pas fondamentalement différentes des autres écoles. Les programmes sont les mêmes. La spécificité de ces écoles réside dans le caractère transhumant des installations scolaires et du personnel enseignant. Les enseignants suivent les parents d'élèves (nomades) dans leur transhumance.

L'équipement d'un maître d'école nomade se compose d'un âne ou d'un chameau pour le transport des matériels scolaires (tableau, craie, ardoise, livres etc...) et de matériels de couchage. L'ombre d'un arbre ou une tente dressée tient lieu de salle de classe. Une prime additionnelle au salaire est allouée aux maîtres des écoles nomades pendant l'année scolaire.

La guerre civile a arrêté les écoles nomades très utiles pour cette frange de la population tchadienne. Depuis lors, les écoles nomades ont cessé d'exister.

Il est urgent de relancer les activités des écoles nomades pour permettre aux enfants nomades de bénéficier des services éducatifs. Il y va du développement du pays en général. L'étude de Abdourahmane AG Mohamed Le Moctar<sup>74</sup> sur les possibilités de relance des écoles nomades au Tchad montre de nouvelles approches susceptibles d'intéresser les communautés nomades.

<sup>74</sup> Abdourahmane AG. M., Rapport de mission décembre 1994, Coopération suisse D.D.A., N'Djaména, Déc. 1994.

## Encadré n° 1 : La spécificité de l'école nomade

*Source : Rapport de mission. Exercice-bilan. Perspectives, Juin 1993 par Abdourahmane Ag Mohamed Le Moctar, Consultant pour le compte de la Coopération Suisse au Tchad.*

*Cette école (nomade) doit rester modeste pour être supportée par les parents (3 à 4 classes pour un début pour une durée de 4 ans environ - Recrutement à partir de 8 ans).*

### contenu

- a) I.M.C.R. : instruction Morale Civique et Religieuse (le Coran) dès le début.
  - b) Oral : utiliser la langue maternelle, l'arabe dialectal au début.
  - c) Ecrit : arabe classique
  - d) Français : pour l'ouverture (oral et écrit)
  - e) Travaux pratiques : voir milieu (traite, santé animale, fromage, viande séchée, confection des cordes, des poulies, travail des poils de chameaux, de moutons, Economie Familiale, autre connaissances (implications des parents : médecine traditionnelle, guérisseurs, secourisme etc. phénomènes naturels).
- Les programmes prendront en compte l'expérience des parents en les faisant intervenir dans la médecine traditionnelle ; étude des plantes, des roches utilisées pour telle ou telle maladie, en astronomie : reconnaître des étoiles, leur apparition, l'orientation ; en météorologie : les vents violents, le cirrus, l'harmattan, leur direction, le changement de saisons, leur manifestation ; l'évaluation des distances (un vrai nomade vous dira à quelle distance à peu près se trouve telle pluie tombée hier soir) ; certaines herbes broutées par les vaches et les chèvres laitières peuvent donner une forte fièvre à l'enfant qui en boirait le lait ou au veau, au cabri qui le téterait (il s'agit de reconnaître cette herbe et d'éviter ces pâturages) ; voici quelques exemples de l'apport inappréciable que les parents peuvent apporter à l'école, à leurs enfants-élèves. Ces connaissances sont tirées d'une longue expérience, d'une observation soutenue de l'environnement et de la pratique quotidienne*

### 7.1.2. La problématique des écoles communautaires

Anciennement appelées écoles spontanées, les écoles communautaires au Tchad ont fait leur apparition de façon massive pendant la guerre civile qu'a connue le pays entre 1979 et 1983. Devant la quasi-absence de l'Etat, les communautés se sont organisées pour se prendre en charge dans le domaine de l'éducation. Plus de 500 collectivités nationales ont créé leurs propres écoles primaires qu'elles gèrent elles-mêmes. Les enseignants sont recrutés et payés par les parents d'élèves. L'Etat intervient dans la supervision pédagogique et parfois dans la formation.

Pendant l'année scolaire 1995/1996, on a dénombré 634 écoles communautaires soit 24% de l'offre nationale d'enseignement primaire. Ce qui n'est pas négligeable. Pour la même année de référence, 67 409 élèves sont inscrits dans les écoles communautaires soit 11,4% des effectifs scolaires du primaire.

Pourquoi le développement des écoles communautaires au Tchad ? Quatre facteurs semblent expliquer ce phénomène relativement nouveau dans l'histoire de l'éducation de type moderne, qui, faut-il le rappeler, a été introduite en 1911 par la colonisation française.

### I. L'augmentation de la demande d'éducation

Après une première phase de refus de l'école française, puis une seconde phase de tolérance de ce nouveau système d'éducation, les populations tchadiennes manifestent maintenant un grand intérêt pour l'école et cela au vu des avantages qu'offre l'école. Mais tous les enfants ne seront pas inscrits à l'école faute de place. Il n'y a pas assez de maîtres, pas assez de bâtiments, pas assez de table-bancs, ni de fournitures scolaires pour tous.

### II. La faiblesse de moyens de l'Etat

Les ressources de l'Etat sont insuffisantes par rapport aux besoins d'éducation et de formation. L'Etat a consenti 20 % de son budget annuel pour l'éducation. Cette part du budget de l'Etat va exclusivement au paiement des salaires des enseignants (environ 90 %). L'investissement dans le domaine de l'éducation repose essentiellement sur les aides extérieures.

### III. L'augmentation des ressources des communautés villageoises

Dans plusieurs régions du pays, les retombées des cultures de rente permettent aux communautés villageoises de financer leurs écoles primaires. Dans la zone cotonnière par exemple, les ristournes des marchés remises aux villageois ont été souvent à la base de la création d'école. Il en est de même de la production de la gomme arabique et parfois de la vente du bétail.

### IV. Le retour dans les communautés des anciens scolarisés

N'ayant pas pu trouver de l'emploi en ville, de nombreux scolarisés ont rejoint leurs parents dans les villages. C'est parmi ces anciens scolarisés que les communautés recrutent les maîtres pour leurs écoles. La présence de ces scolarisés dans la communauté constitue un facteur déclenchant du besoin d'ouvrir une école communautaire.

Les écoles communautaires constituent un vrai partenariat avec l'Etat en matière d'éducation de base au Tchad. Les communautés contribuent pour plus de 500 millions de Francs CFA par an au fonctionnement de leurs écoles et paient plus de la moitié des enseignants. Le Ministère de l'Education Nationale paie sur le budget de l'Etat les autres enseignants intégrés dans la Fonction publique (50 %). Les villageois accordent à leurs enseignants des salaires moyens de l'ordre de 5 000 FCF.A tandis que les salaires mensuels des maîtres payés par l'Etat ne sont pas inférieurs à 42 000 FCF.A.

Les écoles communautaires ne sont pas fondamentalement différentes des écoles publiques en termes de programmes et horaires. Elles diffèrent des écoles publiques par l'insuffisance de qualification des maîtres. Les maîtres des écoles communautaires n'ont pas de formation pédagogique. Une autre différence est qu'elles sont créées par les villageois quand ils le veulent et les implantent ou ils le veulent sans l'avis de l'Etat. Mais les villageois espèrent secrètement que l'Etat prendra un jour leur relève en rendant publiques leurs écoles communautaires.

Voici l'évolution des écoles publiques et privées par année de création

Tableau 4 : Répartition des écoles élémentaires selon l'année de création (1995-1996)

	Ecoles publiques	Ecoles privées					Ecoles communes	Ensemble
		Laïc	Catholique	Protestant	Arabe	Bilingue		
1995	19	9	-	4	1	2	57	92
1994	13	8	-	1	5	4	55	86
1993	10	7	3	1	-	-	46	67
1992	15	7	3	2	4	-	53	84
1991	31	3	-	2	2	-	41	79
1990	52	-	-	2	1	-	52	107
1980 à	809	13	4	3	14	2	305	1150
1989	233	-	1	2	14	2	17	269
1970 à	443	-	8	1	1	-	6	459
1979	238	-	24	-	3	-	2	267
1960 à 1969 avant 1960								
Total	1864	46	43	18	45	10	634	2660

Source : Données statistiques sur l'éducation année scolaire 1995/1996, MEN, août 1997.

**Tableau 5 : Caractéristiques des écoles communautaires**

LOCALISATION	Toute l'étendue du territoire en particulier au Sud du pays
Origine	Initiative des communautés villageoises
Nombre	764 dénombrées en 1996/1997
Public visé	Enfant de 6 à 15 ans
Finalité	Scolarisation des jeunes enfants
Objectif	Scolarisation au niveau primaire
Financement	Ecoles à la charge entière des communautés villageoises
Effectifs	90 253 élèves dont 28 330 filles en 1996/1997
Conditions de travail	Souvent très difficiles et précaires
Programmes d'études	Programme officiel
Durée de scolarisation	6 ans
Certification	Certificat d'études primaires
Méthodes et langues d'enseignement	Méthodes classiques L'enseignement se donne en Français. Quelques écoles utilisent l'arabe ou les 2 langues.
Horaires	Horaires officiels (7 h à 12 h)
Calendrier scolaire	Septembre en juin
Personnel	Jeunes diplômés (CEPE, BEPC, BAC) recrutés localement
Matériel pédagogique	Livres scolaires en usage dans le système formel d'éducation
Articulation avec le secteur formel	Toutes les écoles communautaires s'attendent plus ou moins à devenir publiques

### **7.1.3. Hypothèse générale**

Les écoles communautaires découlent de la volonté des communautés à participer au développement de l'éducation. De ce fait, on peut émettre une hypothèse générale selon laquelle "Plus la participation de la communauté à la gestion de l'école est grande et diversifiée, plus l'accès à la scolarisation des enfants est favorisé et plus la qualité de l'éducation est améliorée".

Notre ambition n'est pas de vérifier la relation posée dans cette hypothèse. Son statut est uniquement exploratoire, et doit nous permettre de guider notre démarche, de recueillir des informations pertinentes à l'appréhension de ce phénomène.

## 7.1.4. Méthodologie

### 1) Les outils d'investigations

En nous appuyant sur le document de travail de Ouagadougou, nous avons confectionné sept (7) outils d'investigation.

- I. Une grille documentaire sur la localité ;
- II. Une grille documentaire sur les écoles ;
- III. Un guide d'entretien avec les directeurs d'école ;
- IV. Une grille d'observation de classe ;
- V. Un guide d'entretien avec le comité de pilotage de l'APE ;
- VI. Un guide d'entretien avec les parents d'élèves pris individuellement ;
- VII. Un guide avec les autorités locales.

### 2) Les sites observés

En raison du temps imparti pour le recueil des données sur le terrain, nous avons décidé de nous limiter aux écoles situées aux alentours de N'Djaména entre 45 et 100 km en allant vers le sud. Notre choix est seulement guidé par le souci de raccourcir les distances à parcourir. Nous n'avions aucune idée préalable sur la participation communautaire au niveau de ces écoles. C'est ainsi que les trois (3) écoles ont été retenues.

#### - L'école du village de la Loumia

Le village de la Loumia est situé à 100 km environ au sud de N'Djaména. Il compte environ 3 500 habitants. Le revenu moyen par tête d'habitant varie entre 15 000 et 20 000 FCF.A. La principale activité est l'agriculture. Mais la vente du charbon de bois est aussi une activité économique la plus récente de la localité. La plupart des habitants de la Loumia sont illettrés. Toutefois on peut estimer à 3 % la frange de la population alphabétisée. Le village de la Loumia a la particularité d'abriter un centre de formation des militaires. 2 % des jeunes instruits quittent la localité chaque année, mais 30 à 40 % y reviennent aussi chaque année par manque d'emploi en ville. La population de la Loumia est relativement jeune (48 % environ) entre 0 et 15 ans. La proportion de la population (15 à 40 ans) est d'environ 40 %. Les personnes âgées sont peu nombreuses (20 %).

Le village dispose de trois (3) associations : un groupement agricole, une association des jeunes et des associations religieuses. Trois (3) religions sont pratiquées à la Loumia : le Christianisme catholique et protestant et l'Islam. Certaines personnes pratiquent l'animisme.

L'école de la Loumia est publique. Elle date de 1973. Les effectifs scolaires évoluent de façon régulière. Ils sont passés de 675 élèves en 1994/1995 à 993 en 1997/1998. Les 2/3 des élèves sont des garçons.

#### - L'Ecole du village de Tchendjou

Situé à environ 70 km au Sud de N'Djaména, le village est de création récente (1968). Quelque 750 habitants y vivent. L'activité principale est l'agriculture (80 %). Mais depuis quelques années, 10 % de la population produisent des séckos pour vendre à N'Djaména. Le revenu annuel par tête d'habitant est estimé à 20 000 FCF.A. La majorité de la population est analphabète. Très peu de jeunes instruits quittent la localité. La plupart des jeunes qui finissent leurs études reviennent à Tchendjou par manque d'emploi en ville. 40 % de la population est constituée de jeunes (0 à 15 ans). La population âgée de 15 à 40 ans représente 45 %. Moins d'1% de la population est âgée de 60 ans et plus. Le village n'a qu'un seul mouvement associatif : c'est le groupement villageois. La religion dominante est le catholicisme. L'église catholique a installé un moulin à mil et a foré deux puits.

L'école a été d'abord créée spontanément en 1984. Elle a été toujours entretenue par les parents d'élèves. C'est 10 ans plus tard que l'Etat est intervenu en construisant un bâtiment et y affectant deux maîtres. L'école compte aujourd'hui 278 élèves. La responsabilité de la gestion de l'école est partagée entre l'Etat et la communauté.

#### - L'Ecole du village de Domballah

Domballah est un village situé à 45 km de N'Djaména sur la route sud. Créée en 1972 par des populations émigrées du Sud, le village compte quelque 500 habitants vivant principalement d'agriculture (culture de mil, arachide et du maraîchage). Le maraîchage est pratiqué en raison de la proximité de la ville de N'Djaména (capitale du Tchad). La population est plutôt analphabète dans une grande majorité. Généralement les jeunes ne bougent pas beaucoup du village. Comme partout ailleurs, la population est relativement jeune (42 % environ). Environ 48 % de la population se situent entre 15 et 40 ans.

Il existe à Domballah quatre (4) associations qui sont : le groupement de la jeunesse - le groupement agricole - le groupement des femmes et les organisations religieuses. La religion dominante est le christianisme.

L'Ecole a été créée en 1987. Appuyée par une ONG catholique (SECADEV) l'école est restée sept (7) années durant entièrement à la charge de la communauté qui recrute les maîtres et assure le fonctionnement. C'est seulement en 1994 que l'Etat y a envoyé un maître. Malgré cette intervention de l'Etat, l'école de Domballah demeure dans les faits une école communautaire. A ces débuts, l'école a occupé les locaux de l'Eglise catholique.

Qu'est-ce que le SECADEV ?<sup>75</sup>

Le Secours Catholique et Développement (SECADEV) est né dans les nécessités de l'urgence du fait de la sécheresse qui a sévi au Tchad en 1973. Le SECADEV est une organisation créée par le diocèse de N'Djaména pour apporter la participation de l'Eglise catholique au développement dans la région du Tchad placée sous la juridiction de ce diocèse qui couvre huit (8) préfectures des régions centrale et septentrionale du pays, de climat sahélien et désertique. Près de la moitié de la population vit de cette zone.

<sup>75</sup>Les indications proviennent d'un dépliant publié par SECADEV B.P. 1166 N'Djaména - Tchad en mai 1997.

Le milieu rural constitue le lieu d'intervention privilégié du SECADEV car plus de 80 % de la population du Tchad vit d'agriculture et de l'élevage. La cible, ce sont mille (1000) groupements villageois groupant 23 000 chefs de familles, hommes ou femmes, acteurs d'un développement intégré. Le groupement apprend à analyser ses besoins et à les hiérarchiser. Le SECADEV apporte un appui dans le domaine de la construction des puits, de création des dispensaires et autres centres de santé villageois. La participation de la femme au développement reste un aspect non négligeable des activités du SECADEV.

En matière d'éducation, SECADEV a aidé les groupements à créer 84 écoles communautaires avec l'accord du Ministre de l'Education Nationale. Six (6) centres d'alphabétisation fonctionnelle assurent la formation des adultes membres de groupements à la lecture, l'écriture et au calcul. Le SECADEV reçoit ses financements de l'extérieur. Les partenaires sont : MISEREOR, BILANCE, CARITAS SUISSE, MEMISA, Secours Catholique, INTERMOM, OXFAM , FIDA, UNION EUROPÉENNE, La Coopération Française, la Caisse Française au Développement.

Quels types d'appui SECADEV apporte-t-il aux écoles communautaires ? Selon le responsable du programme éducation de SECADEV que nous avons rencontré, il y a deux types d'appui : un appui matériel et un appui pédagogique.

### I. Appui matériel

- SECADEV intervient dans la construction des salles de classes en y apportant les matériaux de base (tôles, ciment, chevrons, etc.). Les mobiliers (table-bancs, bureaux des maîtres, tableaux) sont fournis par SECADEV. Les parents d'élèves se chargent de la maçonnerie et de l'entretien des salles de classe.

- SECADEV fournit les manuels scolaires et les petites fournitures (craies, ardoisine, etc.). Les parents achètent cahiers, crayons, bics, ardoises et autres petites règles à leurs progénitures.

### II. Appui pédagogique

Les maîtres communautaires sont recrutés par SECADEV parmi les candidats du niveau de la classe de troisième et titulaire du BEPC. Les maîtres communautaires sont payés par SECADEV mais logés par les parents d'élèves.

- SECADEV donne une formation pédagogique aux maîtres communautaires leur permettant d'être opérationnels sur le terrain. Il s'agit essentiellement de la maîtrise des méthodologies de différentes disciplines de l'école primaire. Comment enseigner telle discipline à tel niveau ?

- SECADEV forme également les parents d'élèves. Les thèmes de formation portent sur les rôles de l'Association des Parents d'Elèves (APE), le statut des APE, le règlement intérieur de l'APE, le budget prévisionnel de l'APE et les bilans des activités de l'APE. Cette formation ne s'adresse pas seulement aux membres du comité de pilotage de l'APE mais aussi à tous les membres de l'APE.

### 3) Modalités de recueil d'informations

Dans chaque village, une journée entière est consacrée au recueil des informations à l'aide des outils. Les modalités varient suivant les cibles :

- l'entretien général avec le comité de pilotage de l'APE (généralement composée de 5 personnes). L'entretien se passe dans les langues locales. Ce qui complique un peu la tâche du fait de la traduction de certains concepts.

- l'entretien séparé avec le Chef de village, un parent d'élèves en particulier, etc (dans la langue locale).

- l'entretien avec le directeur de l'école (en français)

- l'observation très courte d'une classe. Même courte (environ une heure), cette observation permet de se faire une idée de la classe, du maître. Et ceci par expérience personnelle dans le métier.

- l'observation générale de l'école au moyen de la grille.

- 1 grille documentaire sur l'école est remise au directeur qui la remplit et l'expédie quelques jours plus tard au chercheur national. Certaines statistiques (surtout les taux d'absentéisme) méritent d'être exploitées prudemment. Les directeurs d'école sont peu expérimentés dans le domaine.

#### 7.1.5. Analyse des résultats

L'étude devrait conduire à examiner la variabilité de trois (3) indicateurs principaux que sont la participation de la communauté à la gestion de l'école, l'accès à la scolarisation et la qualité de l'éducation.

##### 1) La participation de la communauté à la gestion de l'école

Cette variable a été testée à 4 niveaux par une prise d'information au niveau du comité de pilotage de l'APE, des parents d'élèves pris individuellement, des directeurs d'école et des autorités locales.

##### - Les comités de pilotage des APE

Les trois comités de pilotage des APE interviewés ont déjà 2 ans d'exercice. Domballah (octobre 1996) ; La Loumia (octobre 1995) et Tchendjou (octobre 1996). Les membres du comité de pilotage des APE (appelé localement Bureau de l'APE) sont élus pour un mandat d'une année scolaire renouvelable.

Selon les trois comités, la communauté participe à la gestion de l'école à travers les activités ci-après :

I. Collecte d'argent en espèces : Domballah : 500 FCF.A ; La Loumia : 1 000 CF.A et Tchendjou : 500 FCF.A. Le montant des cotisations des parents varie d'une école à l'autre suivant les moyens des parents d'élèves.

II. La gestion des cotisations : partout ailleurs, c'est le président de l'APE qui, sur la demande du directeur de l'Ecole (en terme d'expression des besoins), ordonne les dépenses. Le trésorier de l'APE collecte les fonds et exécute les instructions du président de l'APE. Ce sont ces cotisations qui permettent de recruter et payer les maîtres communautaires. Les salaires versés par l'APE ne dépassent guère 10 000 FCF.A par mois.

III. Investissement personnel : dans toutes les trois écoles, les parents participent à la fabrication des briques, au transport de sable, à l'aide aux maçons pour la construction des salles de classes. Il n'y a aucune différence significative entre les trois types d'école par rapport à cette variable.

IV. Les fournitures scolaires : en général, ce sont les parents qui paient les fournitures aux élèves. Le montant varie d'une école à l'autre : Domballah (7 000 FCF.A par an et par élève), La Loumia (6 à 8 000 FCF.A) et Tchendjou (8 000 FCF.A).

V. Les aspects pédagogiques : dans ce domaine, le comité de pilotage des APE s'en remettent entièrement au directeur d'école et à leurs collaborateurs. Le calendrier actuel de l'école tchadienne (octobre - juin) convient à tout le monde parce que les enfants peuvent aider leurs parents dans les travaux champêtres pendant les vacances.

- Les parents d'élèves pris individuellement

Nous avons cherché à savoir auprès de quelques parents d'élèves non-membres des comités de pilotage des APE s'ils ont la même conception de la participation de la communauté à la gestion de l'école.

A la Loumia, c'est un militaire retraité qui vit dans la localité depuis 1980. A l'école de Tchendjou, c'est un cultivateur âgé de trente ans né dans le village. A l'école de Domballah, c'est un cultivateur et pêcheur à la fois âgé d'environ 30 ans aussi né dans le village.

Les opinions individuelles recueillies ne sont guère différentes de celles des membres des comités de pilotage des APE. Il n'y a, par conséquent, rien à signaler.

- Les directeurs d'écoles

Tous les trois directeurs d'écoles interrogés sur la participation de la communauté à la gestion de l'école trouvent que sans cette participation leurs écoles cesseront de fonctionner. La participation de la communauté est bien effective même si quelques parents (nombre négligeable) n'honorent pas leurs engagements.

- Les autorités locales

Les opinions des trois chefs de villages que nous avons interrogés ne sont guère différentes des autres parents d'élèves sur la participation de la communauté à la gestion de l'école. Les trois chefs de village déplorent le laxisme de certains parents d'élèves. Tous attendent beaucoup de l'Etat pour le développement de leur village.

En conclusion, il n'y a aucune différence significative entre l'école publique, l'école communautaire et l'école à responsabilité partagée en termes de participation de la communauté. Les communautés participent. Si cette participation n'existait pas, même l'école publique aurait des difficultés à fonctionner.

On peut dire qu'au Tchad, il n'y a pas d'école sans participation des communautés. Le degré de participation varie suivant le revenu des populations (1 000 FCF.A à l'école publique de la Loumia et 500 FCF.A dans les autres écoles). Mais en terme d'investissement personnel, (fabrication des briques, construction du hangar, aide au maçon, etc.) toutes les communautés s'y adonnent.

L'aspect purement pédagogique échappe aux communautés. Cela est normal du fait de l'analphabétisme. Mais toutes les communautés sont sensibles aux problèmes de l'école.

## 2) L'accès à la scolarisation

Par rapport à l'évolution des effectifs scolaires sur les quatre dernières années, on peut dire que le rythme est assez régulier dans les écoles visitées. A la Loumia, les effectifs sont passés de 675 élèves dont 248 filles en 1994/1995 à 993 dont 409 filles en 1997/1998. A l'école de Tchendjou, on a enregistré 135 élèves dont 25 filles en 1994/1995 et 278 élèves dont 98 filles en 1997/1998. A l'école communautaire de Domballah, la situation des effectifs n'est pas semblable aux autres. En 1994/1995 l'école comptait 210 élèves dont 80 filles. L'année scolaire d'après, 207 élèves dont 82 filles étaient inscrits. Mais l'effectif de l'année scolaire 1996/1997 a fortement diminué. Il n'y avait que 110 élèves dont 41 filles. En 1997/1998, le nombre d'élèves a légèrement augmenté. Il est de 154 élèves dont 70 filles. Le directeur de l'école a donné deux raisons pour expliquer ce phénomène : la première raison est que le village de Mourkou, localité située à 9 km de Domballah, de l'autre côté du fleuve Chari, a créé sa propre école communautaire (école spontanée). 63 élèves du coup ont quitté l'école de Domballah pour rejoindre leur village. La deuxième raison tient à l'arrêt brutal de la cantine scolaire qui a démotivé les élèves.

## 3) La qualité de l'éducation

### - Les taux de redoublement

Les taux de redoublement observés dans les trois écoles montrent une concentration importante dans les petites classes (Cours Préparatoire : 37 %) au début et enfin de cycle (Cours Moyen 2e année : 4 %). Ce phénomène a été observé également au niveau national (35 et 38 % respectivement) "Statistique scolaire 1995/1996". Il n'est donc pas particulier aux trois écoles observées. Bien au contraire, les taux de redoublement observés sont en deçà de la moyenne nationale. Il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons par rapport au taux de redoublement.

### - Les taux d'abandon

Deux écoles sur trois (1 publique et 1 à responsabilité partagée) n'ont enregistré aucun abandon. La participation des communautés serait décisive par rapport à cette variable. La troisième école (école communautaire de Domballah) a connu des abandons au Cours Préparatoire surtout en 1997/1998. Ces phénomènes s'expliquent par la famine qui a sévi dans la région durant cette période.

- Les taux de promotion

Les taux de promotion sont nettement au-dessus de la moyenne nationale (plus de 70%).

- Les taux d'absentéisme

Assez élevés dans les petites classes (CP) et en période de récolte (octobre et novembre), les taux d'absentéisme sont acceptables. Les relations entre les parents et l'école contribuent à diminuer ce phénomène.

- Les taux de réussite aux examens et concours

Les résultats aux examens et concours sont très bons dans toutes les trois écoles observées (entre 75 à 100 %). Ces résultats donnent satisfaction aux parents. Ce qui les lie davantage à l'école.

- Les enseignants

Le niveau de qualification des enseignants est variable. A l'école publique de la Loumia, la plupart des enseignants ont été formés (instituteurs-adjoints, instituteurs). Dans les deux autres écoles, 50 % des enseignants n'ont reçu aucune formation pédagogique. Malgré ce handicap, les résultats scolaires semblent très satisfaisants.

- Les ratios

A l'école publique de la Loumia, le ratio est de l'ordre de 90 élèves par maître. Par contre, pour les deux autres écoles, les classes sont regroupées mais les ratios semblent acceptables par rapport à la moyenne nationale (56).

- Les matériels pédagogiques

Toutes les écoles manquent cruellement de fournitures scolaires. On "se débrouille" avec les moyens de bord.

- Aspects physiques des écoles

Ecole de la Loumia est très propre et enfui dans les arbres plantés par les élèves. Les deux autres écoles font le même effort. Mais cela est indépendant des parents. C'est plutôt l'effort des maîtres.

## *7.2. Commentaire Tchad*

La démarche suivie par l'auteur présente un caractère tout à fait rigoureux. Après une présentation pertinente des diverses formes d'éducation au Tchad, l'analyse se centre sur la description de deux cas particuliers d'écoles communautaires de base, en comparaison à une école publique formelle, pour conclure sur un chapitre consacré à l'examen de l'hypothèse de recherche. On parvient ainsi à obtenir une image globale des écoles communautaires au Tchad, et une image plus fine et précise grâce à la perspective micro privilégiée. D'autre part, l'auteur est pleinement conscient des limites de l'étude et aborde les résultats de son analyse avec prudence et nuance.

Contrairement à d'autres pays (Mali notamment), ce rapport ne nous laisse pas apparaître une grande variété au sein de l'organisation des écoles communautaires. On ne peut cependant conclure à une homogénéité du mode de fonctionnement de ces écoles, l'objet de l'analyse n'ayant pas été de mettre en évidence cette variété.

Cependant, il est à noter que ce rapport aurait procuré davantage d'informations si l'auteur avait pu introduire, à titre de comparaison, la description et l'analyse d'une école coranique. En effet, lors de la présentation des diverses formes d'éducation au Tchad, l'auteur laisse clairement entrevoir le fait que l'existence des écoles coraniques est soumise à la participation et l'implication des communautés (ce sont les parents qui choisissent et rémunèrent les enseignants, l'Etat n'exerce aucun contrôle).

## 8 Commentaire

Céline Piquée  
Chargée d'études au CEPEC International

### *8.1. La démarche scientifique*

Même si cette étude se veut de modeste envergure et rencontre certaines limites méthodologiques que nous rappelons ci-après, la rigueur se devait d'être présente. C'est pourquoi nous avons voulu adopter une démarche la plus scientifique possible.

En ce sens, le séminaire tenu à Ouagadougou en avril 1998 avait pour but d'une part de cerner l'objet de la recherche et d'élaborer une hypothèse (cf. annexe) qui aurait pour effet de guider la recherche tant dans sa méthodologie que dans le type d'informations à recueillir.

Certes, cette hypothèse se voulait ambitieuse mais son élaboration était indispensable pour deux raisons : d'une part, nous l'avons dit, pour guider la recherche de façon rigoureuse, mais aussi et surtout pour permettre d'élaborer des hypothèses secondaires à vérifier dans une recherche ultérieure et de plus grande envergure.

Les commentaires effectués à la suite de chaque rapport des chercheurs nationaux démontrent effectivement que de nombreuses questions restent en suspend et qui permettent elles-mêmes d'orienter plus spécifiquement de nouvelles recherches sur le thème des écoles communautaires de base.

### *8.2. Le problème de l'administration de la preuve*

Toute recherche est contextualisée et comporte ses limites. L'étude sur les Ecoles Communautaires de Base menée par plusieurs chercheurs de différents pays d'Afrique comporte les siennes, que nous nous devons de signaler et d'explicitier afin d'éviter les interprétations abusives des rapports présentés ici.

Lorsque l'on dispose de tout son temps et de moyens financiers et logistiques infinis, les auteurs ont peu d'excuses. Or manifestement, pour cette recherche, ces conditions étaient loin d'être requises. En effet, le délai imparti pour définir l'objet de la recherche, composer les équipes, construire les instruments d'enquête, recueillir les informations et produire les résultats était globalement d'une année. De même, compte tenu des moyens dont les chercheurs nationaux ont pu disposer, nous avons privilégié une dimension microscopique de l'étude, qui a l'avantage indéniable d'entrer au cœur du processus de la participation des communautés, plutôt qu'une recherche à caractère représentatif des différentes situations nationales.

Ainsi, cette étude se veut modeste mais entend contribuer, dans la limite de ses possibilités, à l'avancée de la connaissance sur le phénomène "Ecole Communautaire de Base" et particulièrement celui de la participation des communautés à la mise en place et à la gestion de ces écoles. Dans une perspective cumulative du savoir, chaque étude sur cet objet est pertinente et nous espérons avoir apporté quelques éléments originaux de compréhension et qui susciteront de nouvelles interrogations pour de nouvelles recherches.

### 8.3. Les informations mises en lumière

Cette étude constitue nous l'avons compris une première étape dans la production de connaissances sur le phénomène de développement du secteur éducatif informel et en particulier sur celui des écoles communautaires de base.

Compte tenu des limites exposées dans le paragraphe précédent, nous pouvons difficilement "prouver", au sens strict du terme, les relations que les chercheurs ont tentées d'établir entre la participation communautaire et les éléments de résultats produits. Néanmoins, il nous semble important de synthétiser ce que cette étude nous a permis d'apprendre, de proposer une image globale du corpus d'informations que les différents chercheurs ont produit.

Outre le fait que chaque pays ait pu produire des informations précieuses concernant le fonctionnement des Ecoles Communautaires de Base, plus globalement, c'est-à-dire en rassemblant l'ensemble des rapports de recherche, trois thèmes principaux se font remarquer par leur intérêt :

Tout d'abord, les rapports révèlent tous une extrême diversité dans le fonctionnement des comités de gestion. Si d'une manière globale on note quelques ressemblances, il apparaît évident que le degré de liberté de ces comités est très variable non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi à l'intérieur de chaque pays, même si les écoles étudiées sont proches géographiquement (particulièrement au Sénégal). Il semble donc que le mode de fonctionnement des écoles communautaires de base ne soit pas réellement défini dans chacun de ces pays. Et cette liberté relative des communautés peut être un élément à étudier plus précisément dans une recherche sur la qualité du secteur informel en Afrique. Pour illustrer ce propos, nous vous renvoyons aux textes élaborés par M. Maïga du Mali et M. Diallo de Guinée. Ils ont analysé les différences de fonctionnement des comités de gestion des Ecoles Communautaires de Base et proposent une image globale et précise de la notion de participation communautaire au sein des différents pays participants à l'étude.

Ensuite, les mêmes observations peuvent être émises quant à la scolarisation des filles. Si au Sénégal, la population scolarisée dans les Ecoles Communautaires de Base est majoritairement féminine, il n'en est pas de même au Mali par exemple. Ceci peut révéler une différence d'objectifs des écoles communautaires selon les pays ou selon les écoles dans un même pays. Il sera en outre intéressant, et certains auteurs l'ont déjà fait, de comparer ces informations issues d'études de cas à des données d'envergure nationale.

#### Proportion de filles dans les écoles enquêtées

Burkina Faso	Guinée	Mali	Mauritanie
CEBNF Sékoula : 75% Ecole publique la plus proche : un peu plus de filles que de garçons	Coyah : 68.6% Dubréka : 100%	Boundioba : 23.2% Ouré : 50% Ecole publique la plus proche : 34.4%	Mahadra El Janata : 48.2% Ecole publique la plus proche : 57.2%
	Niger	Sénégal	Tchad
	Pas d'informations à ce sujet	Mboul : 73.3% Tougoumy : 67.9% Ecole publique la plus proche : 51.1%	Tchendjou : 35.3% Domaballah : 45.5% Ecole publique la plus proche : 41.2%

Enfin, le déroulement de la scolarité des élèves des ECB est tout aussi variable dans les ECB alors qu'il est beaucoup plus rigide au sein des écoles formelles. Les modalités de recrutement des élèves, la durée de leur scolarisation au sein de l'école sont autant d'éléments à examiner en détail et qui peuvent exercer un impact non négligeable sur la qualité de l'enseignement proposé au sein de ces écoles.

*Déroulement de la scolarité des enfants*

Burkina Faso	Guinée	Mali	Mauritanie
CEBNF : Recrutement d'enfants de 10 à 15 ans. Ecole Satellite : enfants de 7 à 98 ans qui suivent les 3 premières années du cycle primaire. CPAF : jeunes et adultes analphabètes	Si dans le contenu, les centres communautaires de formation suivent le schéma de l'école formelle, l'organisation est toute différente : les apprenants ont entre 10 et plus de 20 ans, l'emploi du temps est négocié entre les apprenants, les parents et les formateurs. Ces centres sont souvent considérés comme une école de la seconde chance.	Boundioba : recrutement triennal d'enfant âgés de 7 à 9 ans, avec un critère de parité des genres. Pas de redoublement, ni d'exclusion Ouré : recrutement annuel parmi les enfants du village d'Ouré	Dans les écoles coraniques, le principe pédagogique de base est l'enseignement différencié : chaque élève progresse à son rythme
Niger	Sénégal	Tchad	
Pas d'informations à ce sujet	Dans les deux ECB, les enfants sont recrutés entre 9 et 15 ans avec un critère de 65% de filles minimum.	Dans chacune des écoles, la scolarité dure 6 années ; elles concernent les enfants âgés de 6 à 15 ans. Les écoles communautaires suivent principalement le schéma de l'école formelle.	

## 9 ETUDES TRANSVERSALES

### 9.1 Ecoles communautaires de base et communautés villageoises : la participation en question

De Moustapha DIALLO  
ISSEG Manéah

#### 9.1.1. *Sensibilisation-Motivation-Participation*

##### *L'inséparable trilogie des Ecoles Communautaires de Base*

L'école, dans sa définition la plus populaire, est cette institution dont s'est dotée la société pour la formation de ses membres. Aussi, pourrait-on affirmer qu'à chaque société son type d'école et qu'à chaque école, l'idéal social qu'elle est appelée à promouvoir et à prolonger. Ainsi, ce peut être pléonasmie que de parler de " participation communautaire " dans la vie de l'école. L'école est secrétée par la société et cette dernière est pérennisée par l'école en tant que creuset de ses valeurs et instrument de leur transmission.

En Afrique cependant, le contexte historique d'érection des " écoles " a conduit à une dichotomie Ecole/Société si bien que la participation communautaire à la scolarisation primaire, voire à l'effort d'éducation de base, a connu une certaine fracture.

Aujourd'hui, les Ecoles communautaires de Base ont entre autres missions de restaurer cette adéquation entre l'école et les collectivités, tous éléments qui interrogent l'état et l'efficience de la participation communautaire à l'éducation de base pour tous.

Pour une appréhension du phénomène de la participation communautaire dans l'effort national de scolarisation et d'éducation, nous nous servirons des enquêtes portant sur les écoles communautaires de base entreprises sous l'égide du Cepec International, au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, en Mauritanie, au Niger, au Sénégal et au Tchad.

Après un bref rappel des ambitions de la politique d'éducation de base pour tous, nos réflexions porteront sur une perspective stratégique de la problématique de la participation communautaire, ce qui nous conduira à des inquisitions sur les logiques d'action des partenaires de l'éducation de base pour tous. C'est alors seulement que nous procéderons à un état de l'expression de la participation communautaire à l'effort d'éducation de base, ses domaines de compétence et ses modes d'intervention dans les pays sous observation. Enfin, de cet état des lieux et de la conscience du jeu des acteurs de la participation communautaire, nous induirons quelques suggestions pour une optimisation de cette dernière. De là, l'implication des concepts de Sensibilisation et de Motivation pour former avec celui de la Participation, la nécessaire trilogie des écoles communautaires de base.

### 9.1.1.1. Les Ecoles Communautaires de Base : une Expression de la Politique d'Education de Base pour Tous.

En 1965, la Conférence Mondiale sur l'Education de Base pour Tous de Jomtien préconisait une vision élargie du concept d'éducation, fondant notamment le fonctionnement du système d'éducation de base sur une articulation entre deux ordres d'éducation : le formel et le non formel.

L'éducation non formelle caractériserait alors tout ce qui se fait en dehors du système classique d'éducation, malgré et quel que soit son degré de formalisation.

Par opposition au système formel, le non formel désignerait davantage ces efforts d'éducation disséminés à travers champs, et visant généralement des groupes-cibles spécifiques. D'expérience, l'éducation non formelle est conduite par des structures publiques, privées, ainsi que des communautés de base. Ici, elle concerne généralement un public adulte là, les programmes d'éducation non formelle accordent une importance particulière aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés et pour cause.

Si l'éducation non formelle de base peut être comprise comme " toute action ou initiative à vocation éducationnelle destinée à fournir aux enfants démunis, laissés pour compte, en âge de scolarisation, les enseignements élémentaires leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires soit à leur intégration dans le système d'éducation formelle, soit à l'insertion dans le système économique et social " <sup>76</sup>, l'éducation de base, formelle ou non formelle, est définie par l'UNESCO comme étant " l'enseignement dont l'objectif est l'acquisition des connaissances et des compétences élémentaires nécessaires à la vie en société ". Son objectif fondamental est d'asseoir une formation de nature à conférer à l'apprenant, dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci.

Dès lors et comme le précise la Conférence des Ministres de l'Education Nationale (CONFEMEN), " l'école primaire ne doit pas être considérée uniquement dans son sens étymologique d'école " première ", mais comme une école " primordiale ", un cycle en soi, auquel ont accès tous les enfants et à la fin duquel ils sont capables aussi bien de poursuivre des études que de s'insérer réellement dans la communauté pour devenir des acteurs de développement ".

Et quant à l'école communautaire, elle prône une meilleure intégration du savoir au développement de la collectivité, s'intéressant davantage aux problèmes touchant à la qualité de la vie et au développement au niveau local. Ce faisant, elle contribue tout autant à l'éducation primaire universelle, laquelle ne dépend pas seulement de la répartition et de l'administration des ressources, mais aussi de la perception de l'éducation de base comme une contribution directe au bien-être de l'individu et de la collectivité.

Or, les collectivités ont jadis développé à l'égard de la scolarisation obligatoire et de l'éducation de base, des rapports spécifiques qui ont exercé une réelle influence sur la demande d'éducation et partant de la motivation pour une participation communautaire.

<sup>76</sup> Enquêtes Régionales. Unicef, 1995

### 9.1.1.2. Le Système Formel d'Education de Base (la scolarisation) et les collectivités villageoises africaines

Le phénomène de la scolarisation a été et reste un terrain où interagissent des paramètres culturels, économiques et sociaux et où se sont tissés et développés des stratégies d'acteurs. C'est pourquoi, il n'est pas exagéré de dire que l'Ecole a été aussi ce lieu où se sont affrontées des logiques contradictoires développées par l'acteur communautaire incarné par les familles et les collectivités, l'acteur apprenant et l'acteur institutionnel, chacun obéissant à une, sinon plusieurs logiques spécifiques.

(a) La logique institutionnelle, expression du pouvoir du fondateur, est mue et agie par les objectifs de création déterminés par les missions tacites ou explicites. Dans le système formel, c'est la logique d'Etat qui prévaut.

Pour la mission d'émancipation française, ainsi s'exprimait en 1908, William Ponty, au Conseil de Gouvernement de l'AOF :

“ En créant des écoles, en étendant notre enseignement, le but poursuivi est de répandre, en même temps que notre langue, nos idées de civilisation, et de faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs dans la grande œuvre pacifique que nous poursuivons. Représentez-vous par la pensée, quels progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposions d'un personnel indigène capable d'établir des rôles nominatifs d'impôts, de tenir des registres d'état civil, de collaborer en un mot à notre action ”<sup>77</sup>.

Bien plus tard, avec les périodes des indépendances africaines, c'est cette même logique qui prévaut : la formation a été mise en place pour la satisfaction prioritaire des besoins des secteurs d'Etat.

Aussi, a-t-on très tôt assimilé scolarisation et fonctionnarisation. *D'où la nécessité d'une sensibilisation pour une meilleure prise de conscience des objectifs véritables de la scolarisation de base afin de replacer cette dernière dans le cadre général de l'éducation de base pour tous.*

Car, les réformes du système scolaire, suite aux politiques d'émancipation des colonies d'abord, et plus tard à la faveur des innovations de la période des indépendances, n'ont pas toujours, elles aussi, été intégrées par les couches populaires. De plus, le contexte historique d'implantation de l'école de base dans les pays africains n'a pas contribué à faire de l'école l'affaire des communautés. Bien au contraire : l'école a surtout été l'affaire de l'administration et le système de recrutement, véritable enrôlement, a développé une compréhension singulière de la “ scolarisation obligatoire ”. Elle a été assimilée aux autres systèmes de contraintes et d'obligations du pouvoir. On fournit un élève pour la scolarisation tout comme on avait fourni du bétail et des céréales pour “ l'effort de guerre ”.

(b) L'acteur communautaire, à savoir les familles et les collectivités, obéit à des logiques toutes différentes lesquelles sous-tendent et orientent la demande d'éducation. Une approche stratégique nous permettrait de déceler certains facteurs inhibiteurs de la demande d'éducation. Jadis, lorsque les parents et les collectivités “ livraient ” leurs enfants à l'Ecole, c'est par ce qu'ils escomptaient bien que cette dernière allait les instruire et les promouvoir aux plus hautes sphères sociales. Aujourd'hui encore, cette même attitude vaut force de loi. Car, de même que l'enfant, avant sa scolarisation, était intégré dans les structures et la dynamique collective de production, de même la scolarisation va obéir à une logique de production et de

<sup>77</sup> Discours d'ouverture de William Ponty au Conseil du Gouvernement de l'AOF en 1908 cité par Etienne Gérard, in “ La Tentation du Savoir en Afrique ”. Editions karthala, 1997, souligné par nous.

rentabilité économique d'abord, de cohésion sociale ensuite. De là, des stratégies originales de scolarisation où le formel, l'informel et le non formel interfèrent sans s'apparier.

En tant qu'investissement familial, la scolarisation est perçue par rapport à son coût de revient direct. Les frais encourus pour l'uniforme des écoliers, les fournitures scolaires, l'entretien de l'élève, peuvent constituer un élément déterminant du processus décisionnel de scolarisation, voire du maintien des enfants à l'école.

Dans " la Scolarisation des Jeunes Filles en Milieu Rural ", Alhassane Sow (1995) fait remarquer que ces coûts constituent, en Guinée, un facteur démotivant. Ils sont en effet élevés par rapport au pouvoir d'achat des familles. En 1993 déjà, " ils se chiffrent à 16.400 FG pour la jeune fille et 18.400 FG pour le garçon en 1ère année de l'école primaire. En 6ème année, les seules dépenses de fournitures scolaires se chiffrent à 21.250 FG pour le garçon et 19.2205 FG pour la fille ".

Et comme tout investissement, la scolarisation est aussi fonction des coûts d'opportunité. Comme l'écrit Etienne Gérard, " les besoins de l'enfant pour les travaux agricoles ou ménagers, le nécessaire recours à sa force de travail après bilan des récoltes précédentes, après migration dans un hameau permanent de culture, motivent l'interruption temporaire de la scolarisation " s'ils ne l'empêchent pas tout simplement auparavant.

Et dans cet ordre d'idée, la scolarisation serait-elle l'apanage des seuls nantis ? *Il y a nécessité d'une meilleure sensibilisation pour une plus grande intégration dit principe égalitaire d'une éducation de base pour tous.*

De l'étude de Etienne Gérard sur les politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali (1997)<sup>78</sup>, il apparaît aussi que les parents cessent de scolariser leurs enfants dès lors qu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés. Tout se passe donc comme si le mot d'ordre était : " A l'Ecole Formelle, quelques enfants seulement, mais quelques-uns quand même " car la scolarisation représente aussi un placement social non négligeable. L'apprenant est censé y acquérir les compétences nécessaires pour s'aguerrir et assumer un rôle de cohésion sociale dans un monde où les structures traditionnelles se désagrègent et où émergent de nouvelles relations sociales et de travail.

" Ko barè dyamaanu nangata kula dyamaanu "<sup>79</sup> dit un proverbe peulh, Autrement dit, il faut faire époque, " il. faut faire avec ".

Malgré des avantages reconnus puisque le pouvoir que confère l'instruction dans le cadre de la scolarisation est hautement convoité, l'objectif des parents n'est cependant pas de généraliser la scolarisation à tous les enfants mais de se prémunir contre les aléas d'un monde moderne qui institutionnalise un certain mode de savoir sinon de penser et d'agir. *Il y a là nécessité de sensibiliser les familles afin que la scolarisation ne soit pas un simple jeu de loterie,*

Par ailleurs, la tradition culturelle orale des pays africains a développé un rapport spécifique entre le savoir et l'écrit. Pour les communautés villageoises, " tout savoir n'est véritable que s'il constitue un secret ". Or, " l'écrit reste " et par lui, les secrets sont divulgués, vulgarisés et le savoir aliéné. Aussi, les communautés sont-elles sceptiques, voire suspicieuses sinon hostiles à l'écriture. " Sans doute, faut-il voir dans ce moindre besoin de l'écriture - lui-même soutenu par une organisation sociale particulière - et dans le fait qu'elle

<sup>78</sup> In " La Tentation du Savoir en Afrique ", Editions Kartala 1997

<sup>79</sup> Ce sont les chiens dressés pendant une époque qui peuvent être efficaces dans la chasse aux singes de la même époque. A singes d'une époque, les chiens de la même époque.

joue un rôle minime dans l'organisation et la gestion quotidienne des rapports sociaux, l'origine d'une faible scolarisation <sup>80</sup>, voire, l'origine d'une faible demande d'éducation scolaire. Là également, il y a nécessité de sensibiliser les collectivités afin que l'écriture ne soit pas l'apanage des seuls agents de l'Etat.

(c) L'apprenant, parce qu'il intègre un nouveau système de référence, s'affranchit progressivement des valeurs traditionnelles et opère une mue vers un univers autre.

Pour l'Africain, l'école s'est surtout révélée être le lieu d'une activité hors du processus de la vie réelle.

“ On passe la porte de l'école comme on passe une véritable frontière, non pas seulement une frontière du savoir, mais une frontière culturelle, une frontière des manières d'être, des manières de sentir, des manières de penser. Ce passage de frontière rend par la suite difficile la relation avec le reste de la société <sup>81</sup> d'où les motifs d'une faible demande d'éducation scolaire. Si l'élément scolarisé devient un étranger au milieu des siens, l'école reste quand même perçue comme un lieu privilégié pour s'arracher de l'amère condition d'“ indigène ”, des peines de travailleur manuel, les apprenants caressant un “ idéal fonctionnaire ” et aspirant à des “ professions intellectuelles ”.

Ephémères illusions qui s'évanouissent comme fumée au contact de la dure réalité du chômage après les lauriers des études. *Il y a nécessité d'une sensibilisation, afin qu'au nom d'un idéal “fonctionnaire ”, l'école ne soit plus une machine à reproduire des biens sans cours sur la vie réelle et de réhabiliter les professions “ non intellectuelles ” directement solvables par les communautés en place.*

Ainsi et comme il apparaît, l'école de base s'est révélée être celle des oppositions antinomiques.

A l'argument de rentabilisation de l'investissement familial, à l'idéal jadis caressé de profession intellectuelle, l'Ecole répond par le chômage généralisé des diplômés.

Si ailleurs le chômage est juste un état de “ sans travail ”, en Afrique, c'est un phénomène dégradant et d'autant plus désolant.

Dans la conscience populaire, l'Ecole s'est édifiée sur la base d'une rentabilisation de l'investissement consacré dans les études de l'apprenant. Et les diplômés sans emploi, dépourvus de cette possibilité de rentabiliser l'investissement dont ils ont été l'objet à travers leurs études, “ se trouvent marginalisés au sein des cycles d'échanges, des univers de responsabilités (en l'occurrence celles de père, de mari, d'ainé) et de relations, tous domaines dans lesquels le travail (voire l'apport personnel), davantage que l'instruction, détermine la socialisation et l'intégration ”. Dès lors où l'école n'offre plus automatiquement aux apprenants le gage d'un emploi dans la fonction publique, cet investissement a perdu de sa légitimité et de sa raison d'être et la scolarisation s'en est trouvée affectée. *Il conviendrait de sensibiliser les populations sur le concept de rentabilité de l'investissement en la scolarisation des jeunes.*

A l'idéal de cohésion sociale, car, même “ la richesse et le prestige que ne manquerait pas d'exercer le diplômé, ne devrait être recherchés que dans les limites imposées par l'exigence de cohésion sociale <sup>82</sup> l'Ecole, “ bonne à dispenser un enseignement livresque et théorique et à promouvoir l'émergence d'une minorité <sup>83</sup>”, s'est surtout affirmée comme un puissant moyen de différenciation sociale.

<sup>80</sup> Etienne Gérard, op. cit. p. 129

<sup>81</sup> E. Lizop, “ De l'Enseignement Conventionnel à l'Enseignement de Promotion collective ”, CODIAM, 1973.

<sup>82</sup> Etienne Gérard, op. cit. p. 129

<sup>83</sup> Bah Alpha Mamadou, op. cit.

L'école est restée cette chose étrangère, où l'on parle un langage étranger, pour lequel les collectivités éprouvent des sentiments contradictoires de rétraction et d'attraction. Pour les communautés villageoises, l'école de base est plutôt synonyme de dilemme et de perplexité !

De manière générale et " en Afrique, l'école est entrée dans les mœurs sans pour autant s'africaniser : elle représente un corps étranger et quasi autonome, une île, une machinerie tournant sur elle-même, rétive aux changements, inhibant la marche en avant de pays déjà démunis par un enlèvement dans de problèmes artificiels, sans liens avec le milieu social et familial. Elle ouvre sur un monde purement imaginaire "84.

En dernière analyse donc et pour le moins qu'on puisse dire, c'est qu'en Afrique, l'offre scolaire du système formel et la demande sociale d'éducation ne s'ajustent pas ! Il faut donc réorienter la demande sociale d'éducation.- *Il y a nécessité de sensibilisation des acteurs de l'éducation de base pour une politique appropriée de scolarisation qui replacerait l'école dans son cadre et contexte général de développement.*

Ainsi, les collectivités, mues et agies par des logiques spécifiques montrent à priori peu d'entrain pour une participation élargie à l'éducation de base telle que déclinée par le système formel.

L'éducation non formelle et les écoles communautaires proposent alors un système où les motivations seraient autres : elles prônent une meilleure intégration du savoir scolaire au développement de la collectivité elles reposent sur une implication directe des communautés villageoises dans le système de fonctionnement et de gestion des écoles. Avec quel résultat ?

### **9.1.1.3. La participation communautaire et les écoles communautaires de base : Domaines de compétence et modalités d'action**

**1. La participation comme expression de la motivation des collectivités :** La demande d'éducation est une fonction des attentes que se font les familles et les collectivités et ces attentes constituent et sous-tendent leur motivation et galvanisent d'autant leurs énergies. Cette demande d'éducation, expression de l'intérêt de la collectivité pour l'école peut être aussi un indice de la place et du rôle de la collectivité au sein de l'école. Des résultats des enquêtes menées au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, en Mauritanie, au Niger, au Sénégal et au Tchad, il ressort que la participation communautaire à l'effort d'éducation de base est manifeste et connaît des variantes locales.

Au Tchad, et à priori, "il n'y a aucune différence significative entre l'école publique, l'école communautaire et l'école à responsabilité partagée en terme de participation communautaire ". A défaut de cette participation communautaire, " même l'école publique aurait des difficultés fonctionner ".

Et c'est encore au Tchad que des écoles communautaires ont vu jour spontanément, entièrement prises en charge par les collectivités villageoises. " L'école du village de Tchendjou a été créée spontanément en 1984. Elle a toujours été entretenue par les parents d'élèves. Ce n'est que dix ans plus tard que l'Etat interviendra par la construction d'un bâtiment et l'affectation de deux maîtres "85. De même, le fonctionnement de l'école du de Domballah, créée en 1987, a été assuré pendant 7 ans, par la communauté, appuyée par une ONG catholique, la SECADEV. C'est également en 1994 que l'Etat y a envoyé un maître.

<sup>84</sup> Erny P., " L'Enseignement dans les Pays Pauvres : Modèles et Propositions ", Editions l'Harmattan, 1977

<sup>85</sup> Recherche-Action sur les Ecoles communautaires de Base, Volet National Tchad

Au Tchad, " les écoles communautaires ont fait leur apparition de façon massive pendant la guerre civile qu'a connue le pays entre 1979 et 1983. Devant la quasi-absence de l'Etat, les communautés se sont organisées pour se prendre en charge dans le domaine de l'éducation. Plus de 500 collectivités nationales ont créé leurs propres écoles primaires qu'elles gèrent elles-mêmes. Les enseignants sont recrutés et payés par les parents d'élèves. L'Etat intervient dans la supervision pédagogique et parfois dans la formation <sup>86</sup>

En Guinée, le Centre Social Sabou-Guinée a été initié par une ONG nationale appuyée par institutions et des organismes internationaux alors que les centres Nafa sont initiés par l'Etat mais doivent faire objet de requête des collectivités. Ce sont les collectivités désireuses de bénéficier des centres Nafa qui en font la demande auprès de l'instance nationale de coordination, sous réserve de certaines conditionnalités telles que l'octroi par la communauté du site d'implantation, la participation communautaire à la vie du centre, l'obligation de recrutement des apprenants et d'un animateur à la charge exclusive de la communauté-accueil.

Au Mali, l'école communautaire du village de Ouré " si elle a été suscitée par l'AMPJ, a été acceptée par la communauté villageoise qui y a pris une part déterminante dans sa réalisation <sup>87</sup>

C'est dire que çà et là, les collectivités interviennent efficacement dans la gestation et l'implantation des écoles. Cette action est tantôt l'œuvre concertée de la collectivité, tantôt celle d'une Organisation non Gouvernementale (ONG), tantôt celle d'un mécène sinon d'une " association de ressortissants et sympathisants ".

- Des différents rapports nationaux, il apparaît que la participation communautaire se manifeste en tout premier lieu par un acte de donation du site d'implantation du centre de formation. Celui-ci est gratuitement fourni par les collectivités. Dans les centres communautaires sous observation, le site retenu a toujours été une propriété familiale léguée à la communauté qui le met à la disposition de l'école.

- La participation communautaire s'est révélée très active dans la phase d'implantation du site. En Guinée, au Mali et au Sénégal, les matériaux locaux de construction sont collectés par la communauté villageoise et le matériel importé de construction généralement offert par le partenaire, Etat ou ONG. Dans les écoles communautaires de Mboul et de Tougouny, au Sénégal, les communautés " assurent l'entretien, le gardiennage et la sécurité des équipements <sup>88</sup>

Au Niger et au Tchad, on note çà et là une forte implication de la population dans la réalisation des infrastructures et à leur entretien.

- La participation communautaire au niveau de la rémunération des animateurs s'est également vérifiée.

Les formateurs des centres communautaires appartiennent à des statuts différents : ils sont fonctionnaires ou contractuels et le système de rémunération et de sécurité de l'emploi en dépend.

Au Sénégal, la prise en charge des enseignants, encore appelés " volontaires " varie de 50.000 à 150.000 CFA par mois selon qu'ils relèvent des organisations communautaires ou de l'Etat, ce dernier étant meilleur payeur.

<sup>86</sup> Recherche-Action sur les Ecoles communautaires de Base, Volet National Tchad

<sup>87</sup> Recherche-Action sur les Ecoles Communautaires de Base, Volet National Mali

<sup>88</sup> Recherche-Action sur les Ecoles Communautaires de Base, Volet National Sénégal.

“ Au Mali, les maîtres sont recrutés et rémunérés par la Collectivité villageoise dont ils sont issus. En plus de cet intéressement en espèces, les éducateurs bénéficient de la part de la communauté villageoise et des élèves, des prestations pour la culture de leurs champs ”. En Guinée, l’ “ animateur principal ” est un salarié de la fonction publique alors que l’ “ animateur communautaire ” est à la charge exclusive de la collectivité villageoise. Lorsqu’il est imputable à l’institution de formation, à la communauté, voire aux ONG, le salaire est peu motivant. Ensuite, il n’est pas toujours disponible : au Burkina Faso, “ voilà trois années que les animateurs n’ont pas été désintéressés et ils ne peuvent bénéficier d’aucune aide de la part de la communauté ”<sup>89</sup>.

En Guinée, au niveau des communautés locales et dans les centres visités, la rémunération des animateurs communautaires pose problème : souvent l’autorité imputable n’est pas définie. Du reste, les animateurs communautaires sont généralement rémunérés.

Soit en espèces et cette rémunération provient pour l’essentiel des frais d’écolage ou parfois d’une subvention de la communauté rurale de Développement (CRD),

Soit en nature et là également, les initiatives communautaires sont très diverses : ici, c’est un investissement collectif dans le champ de l’animateur, là, c’est une certaine quantité de denrées par apprenant et par mois. Ailleurs, c’est l’attribution de la dîme (obligation de l’Islam octroyée aux indigents) qui a été proposée à l’animateur sans rencontrer l’assentiment de celui-ci.

En Mauritanie, “ les frais d’inscription ne sont pas obligatoires. Toutefois, en fonction du pouvoir d’achat du parent, ce dernier peut participer au financement de l’école coranique le plus souvent en nature. En effet, il peut offrir soit un caprin, un ovin, un bovin, un camelin, soit du mil, soit des habits pour le marabout ou les membres de sa famille ”<sup>90</sup>

- Si de manière générale, les collectivités interviennent peu dans l’élaboration des curricula et cursus de formation, au Mali, “ l’agenda qui s’étend de novembre en mai tient compte des activités socio-économiques de la collectivité ” et en Guinée, l’emploi de temps est négocié entre la collectivité et la direction du centre de manière à maintenir et favoriser le rôle d’actif économique des apprenants au sein des familles.

Dans les écoles communautaires de base, on note donc une participation effective de la communauté à la gestion de l’école se manifestant par :

L’implication de la population dans la réalisation des infrastructures et à leur entretien,

La définition du calendrier scolaire et son adaptation au rythme des activités saisonnières locales.

Le recrutement et la rémunération des animateurs

la génération et la gestion des ressources financières de l’école. Et là, on a pu distinguer deux stades de participation : une “ participation communautaire ” en tant qu’élan collectif matérialisé par les investissements humains et les quêtes de fonds sous forme de cotisations financières et une autre participation communautaire, doux euphémisme pour désigner les frais d’écolage, à laquelle reste soumis les seuls parents des apprenants.

Cette participation pose problème : la motivation ferait parfois défaut.

Et comme l’explique la théorie de la logique de l’action collective<sup>91</sup> l’individu n’agissant qu’en fonction de son intérêt personnel calculé rationnellement ne se mobilisera pas pour la promotion ou la défense d’un intérêt collectif puisqu’il lui suffit d’attendre que les autres

<sup>89</sup> Recherche-Action sur les Ecoles Communautaires de Base, Volet National Burkina Faso

<sup>90</sup> Recherche-Action sur les Ecoles Communautaires de Base, Volet National Mauritanie

<sup>91</sup> Olson M. 1987

agissent pour en partager le profit éventuel sans aucun coût personnel. Cette attitude de " passager clandestin " s'observe de temps à autre. Aussi, la participation au niveau local, apparaît-elle comme la résultante d'une dynamique sociologique complexe. elle suppose avant tout un environnement social favorable dans lequel la pression du groupe peut s'exercer sur l'individu à travers la famille, les voisins, les amis.

En Guinée et à Yaraya, près de la moitié (40%) des personnes interrogées estiment que la non-participation est source de sanctions, allant de l'avertissement et du blâme à la corvée au champ collectif, voire au renvoi de l'apprenant.

De même, plus de 70% des réponses enregistrées sur les conséquences d'une non participation attestent que celle-ci altère les relations avec le reste de la communauté, les élus locaux voire l'administration locale. La propension à la participation est d'autant plus forte que la non-participation frise l'exclusion.

Et même alors, telle que vécue, la participation communautaire reste confinée à des activités d'implantation et d'entretien. Bien des domaines échappent à la participation communautaire. En Guinée, la problématique de la participation a été aussi envisagée à travers les motifs et la fréquence des visites des parents et élus locaux aux centres de formation pour déboucher sur les usages possibles de la participation communautaire.

Si les parents, élus et responsables administratifs locaux visitent effectivement les centres de formation, c'est à des fins de contrôle et de suivi de l'assiduité des apprenants et parfois des animateurs. Si un seul des enquêtés affirme ne s'être " jamais " rendu au centre de formation, aucun ne s'y rend " à tout moment ". La plupart, soit 70% des enquêtés, s'y rend " souvent " et près d'un tiers (28%) s'y rend " parfois ".

Parmi les motifs de visite au centre de formation, le suivi des apprenants vient en tête avec une fréquence relative de 42%. Le contrôle de l'assiduité des animateurs est attesté à 25%. Le constat de l'avancement des programmes de formation est signalé par 19% des réponses.

La participation de la communauté à la formation des apprenants est attestée par la quasi-totalité des répondants ( 91%). Cependant, le suivi à domicile des apprenants, l'encouragement des animateurs et l'implication des apprenants dans des activités socio-professionnelles demeurent les principales modalités de cette participation.

L'intervention bénévole des hommes de métier de la communauté n'est signalée que dans un seul centre et avec une fréquence moindre.

Près d'un tiers (27%) des réponses confère à la participation communautaire, une garantie pour les inscriptions. C'est une participation-gage.

Autant les mobiles de la participation sont divers et variés, autant la volonté et la détermination de participer sont essentielles, autant la compétence à participer est quant à elle nécessaire.

## *2. La participation comme expression d'une compétence collective à participer: les organismes et instances de la participation communautaire*

La participation suppose concertation et consensus. Elle est et ne saurait être que par et à travers les instances de participation.

Une instance de la participation communautaire largement répandue au niveau des pays enquêtés est le comité de gestion. Ce dernier est partout signalé quoique son opérationnalisation et ses compétences restent variables d'un pays à un autre, d'un site à un autre. Dans l'ensemble des pays sous enquête, le comité de gestion est élu.

De manière générale, " le comité de gestion a pour fonction essentielle d'intégrer l'école dans la vie du village ", de s'assurer de son bon fonctionnement, de veiller aux apprentissages, de susciter et de favoriser la participation communautaire.

A ce titre, le comité de gestion pourrait être un facteur favorable à la création d'un environnement propice à l'amélioration de l'accès à la scolarisation. C'est ce qu'essaie d'expérimenter World Education qui se propose de former les collectivités rurales de la Moyenne - Guinée à la gestion du projet d'école avant toute implantation d'unité scolaire.

Mais celle-ci ne saurait être si, au niveau des collectivités, il n'y a pas cette instance de concertation et de définition de plan de développement local. L'intégration des savoirs scolaires au développement des collectivités, objets et objectifs des écoles communautaires de base, est aussi à ce prix. Au Sénégal, les " caractéristiques de l'école communautaire de base " mentionnent entre autres " l'existence de structures sociales organisées (mouvements de jeunes, de femmes, de producteurs, G.I.E. )"<sup>92</sup>

La même disposition prévaudrait au niveau national. C'est pourquoi la Guinée a initié une Coordination Nationale de l'Education de Base pour Tous (Conebat) afin de promouvoir et coordonner les activités d'éducation de base. " Organe de consultation, de concertation et d'appui aux activités d'éducation des Nafa, la Conebat est chargée d'élaborer le plan national des centres Nafa, d'organiser les activités de sensibilisation et d'enquêtes sur le terrain, de retenir les sites d'implantation, de concevoir les programmes et de former les encadreurs, d'assurer le suivi et l'évaluation des programmes ". Au Niger, un Service National de Participation (SNP) a fait l'objet d'un décret<sup>93</sup>. Le SNP " s'adresse aux jeunes de 18 à 21 ans, déscolarisés ou analphabètes remplissant les conditions d'aptitude physique, non inscrits dans un établissement scolaire ou de formation professionnelle. Il vise les objectifs suivants :

La réalisation des actions, opérations et travaux d'intérêt général notamment la lutte contre la désertification, le désenclavement et la production agro-pastorale,

La préparation de la jeunesse à la vie active par le biais d'une formation professionnelle"<sup>94</sup>.

Les instances de participation, expression et source de motivation sont les fondements de l'école communautaire de base. C'est en leur sein et à travers elles que s'opère la nécessaire sensibilisation des couches populaires pour une appropriation effective de l'école par la communauté.

### ***Sensibilisation - Motivation - Participation : l'inséparable trilogie des Ecoles Communautaires de Base.***

La motivation est le nerf moteur de la participation. Elle est toujours liée à la " situation significative " construite par le sujet. Or, nous avons vu comment cette dernière est surdéterminée par des facteurs de tout genre. La demande d'éducation est engluée dans des considérations sociales, économiques et culturelles. A bien des égards, il semble que les collectivités villageoises ne partagent pas encore l'idéal d'une éducation de base pour tous ou en tout cas, donnent un contenu autre à ce concept.

<sup>92</sup> Recherche-Action sur les Ecoles communautaires de Base, Volet National Sénégal

<sup>93</sup> Décret n° 89/042/PCMS/MDN du 16 février 1989

<sup>94</sup> Recherche-Action sur les Ecoles Communautaires de Base, Volet National Niger

Une sensibilisation s'impose afin que les connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul) soient celles de chacun et de tous, fonctionnaires et paysans. La maîtrise des connaissances instrumentales ne doit pas être l'apanage des seuls agents de l'Etat. Elle doit être comprise comme un attribut essentiel des communautés de développement.

· Une sensibilisation s'impose afin que le " cadre scolaire " soit démystifié et comptable des activités de la collectivité. Il faut donc que l'éducation de base dans le système communautaire soit axée sur le quotidien des apprenants et qu'elle débouche effectivement sur une meilleure maîtrise de cet environnement physique, social et culturel.

· Une sensibilisation s'impose afin que " scolarisation " ne rime pas avec " fonctionnarisation ". L'élève et l'apprenant ne doivent plus attendre de la fonction publique un emploi tout fait. Au contraire, à l'école de la communauté, l'apprentissage de l'autonomie doit être de règle.

· Une sensibilisation s'impose pour condamner cette scolarisation par à coups, cette politique de loterie appliquée à la scolarisation des enfants, phénomène qui voue d'aucuns à l'illettrisme éternel.

· Une sensibilisation s'impose pour faire de la maîtrise de l'écriture, un moyen d'émancipation individuelle et collective et non un instrument d'aviilissement de la science et de la connaissance.

En République de Guinée, le Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Education (PASE), s'est justement attelé à " promouvoir la demande d'éducation à travers une meilleure sensibilisation des populations dans les problèmes de l'éducation et une liaison plus adéquate de l'école à la vie".

Au Mali, les écoles communautaires initiées par l'ONG " Save the Children " ont eu pour base " la conscientisation de la population sur la situation scolaire et sa sensibilisation sur l'Ecole du village comme l'une des solutions possibles aux problèmes d'éducation des enfants "95

Sans cette sensibilisation, point de motivation. Et plus les communautés seront motivées, plus leur participation sera effective et significative.

Car la participation peut avoir aussi une fonction instrumentale d'implication des collectivités dans les processus de pouvoir. Et plus les communautés s'impliqueront, plus étendu sera leur pouvoir dans les actes de décision et de contrôle de l'éducation de base.

Et pour ce, il faut une sensibilisation bien menée auprès des couches paysannes analphabètes à plus des 2/3. A défaut de cette sensibilisation, la motivation ferait défaut et la participation communautaire prendrait l'allure d'une mobilisation populaire ayant pour unique fonction le soutien des dirigeants, de l'administration locale et des élus locaux. Elle se limiterait alors à des activités ponctuelles et médiatiques.

En pareilles circonstances, les décisions prises par les élus locaux, voire les administrations locales ne résultent plus des pressions des citoyens mais plutôt de la capacité des leaders à mobiliser les groupes sociaux lorsque cela s'avère nécessaire pour résoudre des problèmes locaux. Et comme tel, l'effort de participation est rarement soutenu.

---

<sup>95</sup> Recherche-Action sur les Ecoles communautaires de Base, Volet National Mali

Les écoles communautaires de base sont le résultat d'une active coopération entre l'Etat représenté par les Départements chargés de l'Education, la communauté villageoise et les institutions et organismes internationaux. La gestation est encore lente et la sensibilisation s'impose afin que l'implication de l'Etat ne commande pas l'abdication des communautés. En effet, la dichotomie " tout Etat " / " non Etat " est encore prégnant dans les esprits.

Toujours dans le cadre de ce partenariat, on ne saurait aussi ignorer cette notoriété et prépondérance des structures de consultation et d'action collective traditionnelles. Le système de représentation traditionnelle reste encore très vivace et l'école communautaire de base pourrait en faire son allié d'autant plus efficace que se sont ces structures qui, en toute autonomie, ont jadis développé et entretenu des systèmes communautaires de formation depuis les corporations traditionnelles jusqu'aux foyers coraniques plus récents. Comme le fait observer Renaud Santerre dans le cas des écoles coraniques, " ce système éducatif n'est ni public, ni privé, [...] C'est réellement une initiative communautaire qui se situe au niveau du quartier, du village. [...] Le maître chargé de l'éducation des jeunes n'est pas nommé par une instance quelconque, il est à proprement parler secrété car le groupe "96

C'est cette participation intégrée et intégrative qui permettra de mettre au point une authentique école communautaire qui, non seulement procure une éducation permanente, mais aussi coordonne les différentes forces de développement et organise les programmes scolaires autour de sujets d'intérêt communautaire.

Et là, l'expérience tanzanienne reste à méditer. " On s'employa d'abord à identifier les moyens d'intégrer les activités de l'école et celles de la communauté. L'école et le village mirent en commun des moyens de production et s'assignèrent les mêmes objectifs : une ferme, un élevage de volaille, un atelier, etc. La communauté participe aux travaux de l'école par l'intermédiaire du comité (de gestion). Les parents contribuèrent à l'éducation des enfants en leur enseignant par exemple l'histoire locale, l'artisanat, l'éducation politique, etc. Les élèves eux, prirent part à des campagnes lancées par le village telles que " l'alimentation c'est la vie ", " l'homme c'est la santé ", etc., ainsi qu'aux cérémonies, aux fêtes nationales et aux expositions "97.

Une politique globale d'éducation de base ne saurait être effective sans ce substrat populaire qui le soutient et l'anime. Ainsi comprise, l'éducation de base s'inscrit nécessairement dans une dynamique de participation collective. Et au sein des collectivités analphabètes à plus de 60%, les concepts de Sensibilisation - Motivation - Participation forment l'inséparable trilogie des écoles communautaires de base comprises et acceptées comme patrimoine communautaire.

<sup>96</sup> Renaud Santerre, cité par Fawzi Mellah, in " L'Ecole coranique, une institution en voie de disparition ?

<sup>97</sup> Desalmand P. Histoire de l'Education en Côte d'Ivoire, Tome 1, Des origines à la conférence de Brazzaville (1944), Editions l'Harmattan 1983

## 9.2 Le comité de gestion et son fonctionnement dans les écoles communautaires de base

De Ario Issoufa MAIGA

### 9.2.1. Introduction

Depuis l'indépendance l'Ecole a constitué un défi dans le processus de développement de différents pays africains. De nombreux projets visant son développement ont vu le jour. Mais aujourd'hui, à l'heure du bilan, l'on constate que l'Ecole continue d'être un corps étranger dans nos sociétés, car elle semble être l'objet de la volonté des seuls pouvoirs occultant toute participation effective des communautés, à la définition de ses grandes orientations, et de leurs stratégies de mise en œuvre.

C'est donc face à un constat d'échec, résultant d'une perception exogène de l'école et des graves contraintes économiques que connaissent les Etats africains, que l'on s'est réorienté vers une nouvelle forme d'Ecole, avec cette fois-ci une participation accrue des populations. Ces écoles ont pris des appellations d'écoles communautaires, d'écoles de base, ou d'écoles de village, selon les pays. La forme de participation se traduit par la constitution de comité de gestion ou de pilotage qui ont pour mission, en lieu et place des autorités administratives, d'initier les écoles, d'en assurer la construction, l'équipement et le fonctionnement. Ces structures peuvent-elles relever le défi consistant en une appropriation réelle de l'Ecole par les populations ? L'importance de cette dimension justifie le choix de ce thème transversal.

### 9.2.2. *Etat des lieux des structures de gestion par école et par pays :*

Dans le cadre de la collecte des données relatives aux structures de gestion les écoles par pays, nous avons établi une grille d'analyse portant sur les points ci-dessous :

- la composition ;
- les modalités de constitution ;
- les modalités de concertation ;
- la périodicité des réunions ;
- les sujets fréquemment débattus ;
- le profil des membres ;
- le niveau d'instruction des membres ;

les modalités de prise de décision ;  
 la durée du mandat ;  
 le rapport avec les autorités administratives, traditionnelles et religieuses ;  
 le rapport avec les ONG.

L'opération a donné les résultats suivants, par pays.

GRILLE D'ANALYSE : BURKINA FASO

BURFINA FASO	CEBNF	CPAF	ES
1°/ Composition Seulement d'hommes plus d'hommes que de femmes Parité hommes femmes Plus de femmes que d'hommes Seulement de femmes Issus de la communauté	Non définie    Tous issus de la communauté	Non définie    Tous issus de la communauté	Non définie    Tous issus de la communauté
2°/ Modalité de constitution Designés Elus	Oui	Oui	Oui
3°/ Modalité de concertation Réunions Assemblées Autres	Oui	Oui	Oui
4°/ Périodicité des réunions	1 à 2 fois par mois et si besoin est	1 à 2 fois par mois et si besoin est	1 à 2 fois par mois et si besoin est
5°/ Sujets fréquemment débattus	recrutement des maîtres ; recrutement des élèves ; parité genre ; Mobilise la communauté ; construction des locaux ; achat des fournitures ; l'initiation à l'apprentissage.	recrutement des maîtres ; recrutement des élèves ; parité genre ; construction des locaux ; achat des fournitures ; définition du calendrier .	recrutement des maîtres ; recrutement des élèves ; parité genre ; construction des locaux ; achat des fournitures.
6°/ Profil des membres	Non défini	Non défini	Non défini

7°/ Niveau d'instruction	Non défini	Non défini	Non défini
8°/ Modalités de prise de décision	Consensus	Consensus	Consensus
9°/ Durée du mandat	Non définie	Non définie	Non définie
10°/ Rapport avec les autorités et autres	Bons rapports avec les enseignants	Bons rapports avec les enseignants	Bons rapports avec les enseignants
11°/ Rapport avec les autorités traditionnelles	Non défini	Non défini	Non défini
12°/ Rapport avec les autorités religieuses	Non défini	Non défini	Non défini
13°/ Rapport avec les ONG	Non défini	Non défini	Non défini

Au Burkina Faso, 3 expériences d'éducation non formelle ont été retenues :

- un Centre d'Education de Base non Formelle (CNBF Kadiogo) : ce centre fait beaucoup appel à la participation communautaire ;
- un Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation (CPAF : Oubrientza) : il met l'accent sur la gestion entière du centre par la communauté ;
- une Ecole Satellite : (ES : Sangué) : elle est implantée à la demande la communauté.

Les structures au niveau des CEBNF, CAPAF et ES existent mais les enquêtes ne précisent ni le genre, ni le nombre de leurs membres. L'on précise cependant qu'ils sont tous issus de la communauté villageoise. Ils sont désignés. Ils se réunissent une à 2 fois par mois si le besoin se fait sentir. Ils discutent généralement des problèmes de :

- recrutement de maîtres ;
- mobilisation des communautés autour de l'école ;
- construction de locaux ;
- d'achat de fournitures

de recrutement d'élèves avec une emphase particulière sur le respect de la parité entre les filles et les garçons.

Au cours des réunions les décisions sont prises par consensus.

Les comités de gestion entretiennent de bons rapports avec les enseignants.

Les enquêtes sont muettes sur la nature de leur rapport avec les autorités traditionnelles, religieuses et les ONG.

GRILLE D'ANALYSE : GUINEE

GUINEE	NAFA	CETA	CED
1°/ Composition Seulement d'hommes plus d'hommes que de femmes Parité hommes femmes Plus de femmes que d'hommes Seulement de femmes Issus de la communauté	Plus d'hommes que des femmes  Ou parité		
2°/ Modalité de constitution Désignés Elus	Oui	Oui	Oui
3°/ Modalité de concertation Réunions Assemblées Autres	Réunions ou assemblées générales		
4°/ Périodicité des réunions	Réunions : hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles (au même moment) Assemblées : mensuelles, trimestrielles, semestrielles		
5°/ Sujets fréquemment débat	Fréquentation des apprenants Suivi de la formation et problèmes pédagogiques Rémunération du personnel Recrutement des apprenants Organisation du fonctionnement du centre Génération de ressources L'assiduité des apprenants et des animateurs Recrutement des apprenants Entretien les locaux.		
6°/ Profil des membres	Non défini	Non défini	Non défini
7°/ Niveau d'instruction	Non défini	Non défini	Non défini
8°/ Modalités de prise de décision	Non définies	Non définies	Non définies
9°/ Durée du mandat	Non définie	Non définie	Non définie

10°/ Rapport avec les autorités et autres	Bon	Bon	Bon
10°/ Rapport avec les autorités et autres	Bon	Bon	Bon
12°/ Rapport avec les autorités religieuses	Non défini	Non défini	Non défini
13°/ Rapport avec les ONG	Non défini	Non défini	Non défini

Nafa : Terme non défini  
 CETA : Centre d'Education Technologique et Artisanale  
 CED : Centre " Pour l'enfance en difficulté "

La création de ces centres répond au besoin d'insertion de la jeune femme dans le monde du travail et de promotion de l'auto-emploi.

Trois types de centres ont été visités en Guinée :

les centres Nafa (de Coyah, Yaraya, Dubréha) ;  
 le Centre d'Education et de Technologie Artisanale (CETA) de Coyah ;  
 le Centre " pour l'enfance en difficulté " (CED) de Sabou-Guinée.

Dans les centres Nafa, CETA et les CED existent des comités de gestions à composition mixte avec une prédominance masculine. les membres sont désignés par consensus. Ils comprennent à la fois des ressortissants des communautés et des représentants des ONG et autres institutions partenaires. Les concertations sont faites sous forme de réunions à périodicités variables. Elles sont parfois hebdomadaires, mensuelles et parfois trimestrielles. Les sujets généralement débattus au cours de ces rencontres périodes vont de la fréquentation scolaire aux stratégies de recouvrement des écolages en passant par les problèmes pédagogiques, la rémunération du personnel, l'organisation et le fonctionnement des centres, la construction et l'entretien des locaux, l'achat des fournitures.

Les modalités de prises de décision ne sont pas définies par les enquêtes.

Les rapports des comités de gestion avec les autorités traditionnelles et religieuses et les ONG sont dans l'ensemble bons.

Dans la mesure où les centres sont conçus pour répondre à un besoin d'insertion de la jeune femme dans le monde du travail et favoriser son auto emploi, leurs comités de gestion auraient dû renfermer plus de femmes afin de leur permettre d'exercer leur génie créateur dans le cadre de la gestion des structures exclusivement réservées à leur promotion. Les enquêtes ne font pas ressortir la raisons du déséquilibre entre genre au sein des comités de gestion.

GRILLE D'ANALYSE : MAURITANIE

	TIVIRIT EP	EL AGBA EP	ABOU JANATA EP	CAPITAL V EP	MAHADR A D'EL AGBA
1°/ Composition : Seulement d'hommes Plus d'hommes que de femmes Parité hommes femmes) Plus de femmes que d'hommes Seulement de femmes issus de la communauté	6 membres dont 2 Femmes	9 membres tous hommes	9 membres dont 4 femmes	La structure de gestion est l'APE	Aucune Association
2°/ Modalité de constitution : désignés élus Les décisions prises font-elles l'objet de contre proposition ? ou d'amendement de la part de la C.V.	Oui  Oui	Oui  Oui	Oui  Oui	Oui  Oui	
3°/ Modalités de concertation : Réunions Autres :	Oui	Oui	Oui	réunions	
4°/ Périodicité des réunions : An Semestre Trimestre Mois Autre hebdomadaire	1 fois/mois	1 fois/mois	1 fois/mois	1 fois/mois	
5°/ Sujets + fréquemment débatés et activités : Recrutement des maîtres Recrutement des élèves Cotisation Régularité des élèves ? Formation et problèmes pédagogiques Rémunération du personnel Construction et entretien des locaux Evaluation Elaboration curricula Définition du calendrier scolaire Achat de fournitures Mobilisation de la communauté Autres sujets débattus	Problèmes scolaires N.D.	Problèmes scolaires N.D.	Problèmes scolaires N.D.	Problèmes relatifs à la vie de l'école N.D.	
6°/ Profil des membres : Fonctionnaires Agriculteur éleveur Commerçant Artisans	Enseignants autres profils N.D.	Enseignants	Commerçant ménagère gardien.	Commerçant Enseignants ménagère	

7°/ Niveau d'instruction : Secondaire Supérieure Primaire Alphabétisé Illettré	Supérieur : 2 Secondaire : 4	Supérieur : 3	Primaire : 1 Illettré : 4 Secondaire : 3 Alphabétisé (1)	Supérieur : 2 Primaire : 3 Secondaire : 1 Illettré : 1	
8°/ Modalité de prise de décision : Vote Consensus Ordre Autre	Consensus	Consensus	Consensus	Consensus	
9°/ Durée du mandat : 1 an 2 ans 3 ans 4 ans	1 an	1 année scolaire	3 ans	1 an	
10°/ Rapport avec les autorités : Autorités administratives Bon Mauvais Autres Autorités Scolaires Bon Mauvais Autres	Bon	Bon	Bon  Bon	Bon	Bon
11°/ Autorités traditionnelles : Bon Mauvais Autres	Bon	Bon	Bon	Bon	
12°/ Autorité religieuse : Bon Mauvais Autres	Bon	Bon	Bon	Bon	
13°/ ONG Bon Mauvais Autres	Bon	Bon	Bon participation de Word vision	Bon	

\* Nota : EP : Ecole Publique  
EC : Ecole communautaire

ND : Non défini

Les 5 (cinq) écoles présentées, peuvent être classées en deux (2) groupes, au regard des modes de participation des populations à leur gestion.

#### Groupe 1 :

Ce sont : TIVIRIT , EL AGBA, ABOU JANATA et CAPITAL V. Elles sont toutes des écoles publiques et possèdent une structure de gestion, appelée comité de gestion ou bureau APE, comme c'est le cas de capital V.

#### *Les structure de gestion :*

Elles comptent de 6 à 9 personnes des deux sexes, à prédominance hommes. Seul le comité de EL AGBA, ne compte pas de femmes

Les membres sont tous élus pour un mandat d'un an. Dans le cas de ABOU JANATA, la durée du mandat est de 3 ans.

Les modalités de concertation sont les réunions qui se tiennent une fois par mois ;

Les décisions prises peuvent faire l'objet de contre-propositions ou d'amendement.

Les membres sont souvent des enseignants et essentiellement des personnes issues de la collectivité (commerçants, ménagères, etc...)

Seul le comité d'ABOU JANATA a des membres illettrés. On rencontre partout des niveaux d'instruction qui vont du primaire au supérieur. Les membres du comité d'ELAGBA ont tous un niveau supérieur.

Les sujets débattus ne sont pas déterminés. Il transparait cependant que toutes les questions relatives à la vie de l'école sont discutées au cours des rencontres.

Le Comité de gestion gère les fonds provenant des cotisations des parents d'élèves (P.E).

Les parents d'élèves participent à la définition du calendrier scolaire et au choix des sites.

Les parents d'élèves participent à la construction et à l'entretien des locaux, à l'achat du mobilier des fournitures scolaires.

du partenariat

Toutes les écoles entretiennent de bons rapports avec les partenaires.

#### Groupe 2 :

Ce groupe comprend une seule école :

MAHADRA, EL AGBA. C'est une école du type coranique.

Elle est dirigée par le Marabout qui est le seul responsable de la gestion. Les parents d'élèves lui remettent directement leur contribution. Ils ne forment pas d'association.

GRILLE D'ANALYSE : NIGER

ECOLES ET TYPE	GALBAL - EC	BOULFUND A	SAGA GOROU I EC
1°/ Composition : Seulement d'hommes Plus d'hommes que de femmes Parité hommes femmes) Plus de femmes que d'hommes Seulement de femmes issus de la communauté	Groupement féminin + APE  30 Femmes + 23 Hom.  Oui	Pas de comité de gestion : mais APE	14 hommes + 4 Femmes
2°/ Modalité de constitution : désignés élus Les décisions prise fut-elles l'objet de contre proposition ? ou d'amendement de la part de la C.V.	Oui  Oui		Oui  Oui
3°/ Modalités de concertation : Réunions Autres :	Oui		Oui
4°/ Périodicité des réunions : An Semestre Trimestre Mois Autre hebdomadaire	1 fois/mois		1 fois/trimestre
5°/ Sujets + fréquemment débattus et activités : Recrutement des maîtres Recrutement des élèves Cotisation Régularité des élèves ? Formation et problèmes pédagogiques Rémunération du personnel Construction et entretien des locaux Evaluation Elaboration curricula Définition du calendrier scolaire Achat de fournitures Mobilisation de la communauté Autres sujets débattus	Pas socio-économiques du village Problèmes alphabétisation problèmes scolaires religion		infrastructures scolaires partenariat avec la communauté de base gestion des fonds.
6°/ Profil des membres : Fonctionnaires enseignants Agriculteur éleveur Commerçant Artisans	Agriculteurs - éleveurs commerçants		Enseignants Elèves cultivateurs

7°/ Niveau d'instruction : Secondaire Supérieure Primaire Alphabétisé Illétré	53 illettrés		supérieur 6 primaire 2 illettré 10
8°/ Modalité de prise de décision : Vote Consensus Ordre Autre	Oui		Oui
9°/ Durée du mandat : 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans	1 an		1 an
10°/ Rapport avec les autorités : Autorités administratives Bon Mauvais Autres Autorités Scolaires Bon Mauvais Autres	Bon    Bon		Bon
11°/ Autorités traditionnelles : Bon Mauvais Autres	Bon		Bon
12°/ Autorité religieuse : Bon Mauvais Autres	Bon		Bon
13°/ ONG Bon Mauvais Autres	Bon		Bon

Sur les 3 (trois) écoles présentées par le NIGER, 2 (deux) sont des écoles communautaires possédant des comités de gestion. Il s'agit des écoles de GALBAL et de SAGA GOROU 1.

L'école de Boulfunda est une école publique. Aucune information n'est donnée sur la structure de gestion qui est l'APE.

Les comités de gestion sont composés de membres élus, des deux sexes. Celui de GALBAL est formé par le Groupement féminin et de l'APE. Il compte 53 membres dont 30 femmes. Par contre, le comité de SAGA GOUROU compte seulement 18 membres dont 4 femmes.

Les modalités de concertation pour ces 2 comités sont les réunions qui se tiennent 1 fois par mois pour GALBAL, et une fois par trimestre pour Saga Gorou 1.

Pour les deux comités, le mandat est d'une année.

Dans les deux cas, les décisions sont prises par consensus. Elles peuvent faire l'objet de contrepropositions ou d'amendements de la part de la CV.

Les problèmes socio-économiques du village, les questions relatives à la gestion de l'école (infrastructures, alphabétisation, gestion des fonds etc...) sont les sujets les plus fréquemment débattus à GALBAL, les questions religieuses figurent parmi les sujets débattus.

Les membres sont des agriculteurs éleveurs et commerçants à GALBAL. Le comité de Saga Gorou 1 comprend en plus, des enseignants et élèves.

Tous les membres du comité de Galbal sont illettrés. Ceux de Saga Gorou ont des niveaux supérieur ou primaire. Le nombre d'illettrés est très faible (2).

Les deux comités de gestion entretiennent de bons rapports avec les partenaires de l'école.

#### GRILLE D'ANALYSE : TCHAD

Principales caractéristiques de l'organisme de gestion	Ecole A Publique	Ecole B Commun.	Ecole C Commun.
Comité de gestion	Non	Non	Non
Comité de pilotage du bureau APE	Oui +	Oui +	Oui +
1°/ Composition :			
Plus d'hommes que de femmes	Non définie	Non définie	Non définie
Parité (hommes femmes)			
Plus de femmes que d'hommes issus de la communauté			
2°/ Modalité de constitution :			
désignés			
élus			
Les décisions prise font-elles l'objet de contre propositions ? ou d'amendements de la part de la C.V.	non déterminé	non déterminé	non déterminé
3°/ Modalités de concertation :			
Réunions	non déterminé	non déterminé	non déterminé
Assemblées :			
4°/ Périodicité des réunions :			
An	Non définie	Non définie	Non définie
Semestre			
Trimestre			
Mois			
Autre hebdomadaire			

5°/ Sujets + fréquemment débattus et activités :			
Recrutement des maîtres	Oui	Oui	Oui
Recrutement des élèves			
Cotisation	Oui	Oui	Oui
Régularité des élèves ?	Oui	Oui	Oui
Formation et problèmes pédagogiques	Oui	Oui	Oui
Rémunération du personnel	Oui	Oui	Oui
Construction et entretien des locaux			
Evaluation			
Elaboration curricula			
Définition du calendrier scolaire	Oui	Oui	Oui
Achat de fournitures			
Mobilisation de la communauté			
Autres sujets débattus			
6°/ Profil des membres :			
Fonctionnaires	Oui		
Agriculteur éleveur	Oui	Oui	Oui
Commerçant			
Artisans			
7°/ Niveau d'instruction :			
Secondaire	Non précisé	Non précisé	Non précisé
Supérieure			
Primaire			
Alphabétisé			
Illétré			
8°/ Modalité de prise de décision :			
Vote			
Consensus			
Ordre			
Autre			
9°/ Durée du mandat :			
1 an	Oui	Oui	Oui
2 ans			
3 ans			
4 ans			
5 ans			
10°/ Rapport avec les autorités administratives :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
Autorités Scolaires			
Bon			
Mauvais			

11°/ Autorités traditionnelles : Bon Mauvais	Oui	Oui	Oui
12°/ Autorités religieuses : Bon Mauvais	Non déterminé	Non déterminé	Non déterminé
13°/ ONG : Bon Mauvais	Non précisé		

Les trois écoles présentées au Tchad sont :

Ecole publique de la Loumia  
Ecole Communautaire Domballah  
Ecole publique à responsabilité partagée de Tchendjou

Le comité de pilotage de l'association des parents d'élèves est l'organe de gestion des trois écoles de référence du Tchad.

Il est généralement composé de 5 membres désignés pour un mandat d'un an par l'assemblée générale (cas de Domballah)

Parmi les membres seules les activités du président et du Trésorier sont remarquées.

Le trésorier détient la caisse.

Le comité décide des dépenses.

Le président ordonne l'exécution des dépenses.

Le profil des membres va du fonctionnaire à l'agriculteur et à l'éleveur.

A Domballah tout comme à La Loumia et à Tchendjou les sujets fréquemment débattus sont :

Le recrutement des élèves ;

le recrutement des maîtres ;

La fréquentation scolaire ;

La gestion des recettes et des dépenses ;

Les salaires des enseignants (60% APE et 40% Etat)

L'entretien des locaux et la relation école-milieu ;

L'achat de fournitures et de matériel ;

à l'école publique à responsabilité partagée de Tchendjou : 60% des salaires des enseignants sont payés par l'APE et 40% par l'Etat.

L'école communautaire de Domballah est entièrement à la charge de l'APE.

Les rapports avec les autorités administratives, scolaires, traditionnelles et religieuses semblent bons dans l'ensemble

L'état soutient les efforts du comité (école publique à responsabilité partagée).

Les autorités traditionnelles (chefs de village) participent à la vie de l'école.

D'une manière générale la participation communautaire à la gestion de l'école est très active au Tchad.

Il n'y a aucune différence significative en terme de participation de la communauté dans la gestion de l'école publique, de l'école communautaire et de l'école publique à responsabilité partagée.

On peut dire qu'au Tchad il n'y a pas d'école sans participation communautaire.

GRILLE D'ANALYSE : SENEGAL

Principales caractéristiques de l'organisme de gestion	Ecole A Publique	Ecole B Commun.	Ecole C Commun.
Comité de gestion	Oui	Oui	Oui
Comité de pilotage du bureau APE	Non	Non	Non
1°/ Composition :			
Plus d'hommes que de femmes	Oui	Oui	
Parité (hommes femmes)			
Plus de femmes que d'hommes			Oui
issus de la communauté			
2°/ Modalité de constitution :			
désignés			
élus	Oui	Oui	Oui
Les décisions prise font-elles l'objet de contre propositions ? ou d'amendements de la part de la C.V.			
3°/ Modalités de concertation :			
Réunions	Oui		
Assemblées :		Oui	Oui
4°/ Périodicité des réunions :			
An		4(fois/an)	Selon les besoins
Semestre			
Trimestre	1 fois/ trimestre	1 fois/ trimestre	
Mois			
Autre hebdomadaire			
5°/ Sujets + fréquemment débattus et activités :			
Recrutement des maîtres	Oui		
Recrutement des élèves	Oui	Oui	Oui
Cotisation		Oui	Oui
Régularité des élèves ?	Oui	Oui	Oui
Formation et problèmes pédagogiques			
Rémunération du personnel		Oui	Oui
Construction et entretien des locaux			
Evaluation			

Elaboration curricula			Oui
Définition du calendrier scolaire			
Achat de fournitures		Oui	Oui
Mobilisation de la communauté			
Autres sujets débattus			
6°/ Profil des membres :			
Fonctionnaires	Oui		Oui
Agriculteur éleveur		Oui	
Commerçant			
Artisans	+		
7°/ Niveau d'instruction :			
Secondaire	Oui	Oui	Oui
Supérieure	Oui		
Primaire	Oui	Oui	Oui
Alphabétisé		Oui	
Illettré			Oui
8°/ Modalité de prise de décision :			
Vote			
Consensus	Oui		
Ordre		Oui	Oui
Autre			
9°/ Durée du mandat :			
1 an	Oui	Oui	Non définie
2 ans			
3 ans			
4 ans			
5 ans			
10°/ Rapport avec les autorités : administratives			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
Autorités Scolaires	Oui	Oui	Oui
Bon			
Mauvais			
Autres			
11°/ Autorités traditionnelles :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
12°/ Autorités religieuses :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
13°/ ONG :			
Bon	Non précisé	Non précisé	Non précisé
Mauvais			

Au Sénégal l'étude a porté sur les écoles ci-dessous :

Ecole publique Imam Abdou N'DIAYE.  
Ecole Communautaire de M'Boul  
Ecole communautaire de Base de Tougouny

Les trois écoles de référence du Sénégal possèdent chacune un comité de gestion mis en place pour un mandat d'un an.

Mixtes dans leur composition ces comités comportent plus d'hommes que de femmes à l'école Imam Abdou N'DIAYE et à l'école de M'Boul et inversement plus de femmes que d'hommes à l'école de Tougouny.

Le profil des membres va du fonctionnaire, au commerçant, à l'agriculteur et à l'éleveur et les niveaux d'instructions vont du supérieur au secondaire, au primaire, à l'alphabétisé et l'illettré.

Le mode de désignation des membres varie de la nomination à l'élection.

Les modalités de prise de décision vont du vote à l'école publique Imam Abdou N'DIAYE au consensus dans les écoles communautaires de M'Boul et de Tougouny.

Le comité de l'école Imam Abdou N'DIAYE se réunit au moins une fois par trimestre tandis qu'à M'Boul et à Tougouny le comité tient une assemblée générale par trimestre.

Les principales activités menées et les sujets fréquemment débattus se rapportent :

- au recrutement des élèves ;
- au recrutement des maîtres ;
- au paiement des cotisations ;
- à la fréquentation scolaire ou régularité des élèves ;
- à l'achat des fournitures ;
- à la construction et à l'entretien des locaux ;
- à la mobilisation de la communauté autour des problèmes de l'école.

Les rapports avec les autorités administratives, scolaires, traditionnelles et avec les ONG semblent bons dans l'ensemble.

Il n'existe aucune divergence signalée à cet effet.

On peut cependant noter que l'Etat demeure le principal acteur à l'école publique Imam Abdou N'DIAYE tandis que les écoles communautaires de M'Boul et de Tougouny sont entretenues et soutenues par la communauté et les ONG.



7° Niveau d'instruction :			
Secondaire			
Supérieure	Oui		
Primaire	Oui	Oui	Oui
Alphabétisé	Oui	Oui	Oui
Illétré			
8° Modalité de prise de décision :			
Vote	Oui		
Consensus		Oui	Oui
Ordre			
Autre			
9° Durée du mandat :			
1 an			
2 ans			
3 ans		Oui	
4 ans			Oui
5 ans			
10° Rapport avec les autorités : administratives			
Bon			
Mauvais			
11° Autorités traditionnelles :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
12° Autorités religieuses :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			
13° ONG :			
Bon	Oui	Oui	Oui
Mauvais			

Au Mali, l'organe de gestion est le bureau de l'APE dans les écoles publiques et le comité de gestion dans les écoles communautaires.

Dans tous les cas le bureau ou le comité comporte plus d'hommes que de femmes.

Les membres sont élus et les modalités de rencontre vont des assemblées générales du bureau APE aux réunions du comité de gestion.

Les réunions se tiennent au moins une fois par mois et au plus trois fois par mois.

Les sujets fréquemment débattus vont du recrutement des élèves, au recrutement des maîtres et abordent également la fixation des cotisations, la régularité des élèves, l'achat des fournitures et la réparation des locaux.

Le profil des membres va du fonctionnaire, à l'agriculture et à l'éleveur ;  
Le niveau d'instruction va du primaire à l'alphabétisé et à l'illettré.  
Les modalités de prise de décision vont du vote au niveau de l'APE au consensus dans le Comité de gestion.  
La durée du mandat va de 3 ans à 6 ans.

Les rapports avec les autorités administratives, scolaires, traditionnelles et avec les ONG sont bons dans l'ensemble.

Cependant il existe de petites frictions entre l'APE et les autorités administratives dans la gestion de la part de la TDRL réservée à l'école par ces dernières.

*\* NOTA : La TDRL (Taxe de développement régional et local) est répartie entre les différents secteurs par les autorités administratives au détriment de l'école.*

### **9.2.3. Synthèse des Monographies des structures de gestion par pays :**

De la synthèse des renseignements recueillis au niveau des écoles ciblées dans les 7 pays, il ressort qu'il existe des comités de gestion, des Associations de Parents d'Elèves (APE), des comités de pilotage.

1- S'agissant de l'existence des comités de gestion, dans le cadre des écoles initiées essentiellement par les communautés, l'on constate l'existence de comité de gestion au niveau des 2 écoles communautaires du Niger, des deux écoles communautaires du Niger, des deux écoles communautaires du Mali, des deux écoles communautaires du Sénégal et de celle de la Guinée.

2- Quant aux écoles de la Mauritanie et du Tchad, l'on note aussi la présence de structures de gestion dite comité de gestion ou de pilotage et des APE, qui dans le sens de la responsabilité partagée avec l'Etat, gèrent l'école.

Dans deux catégories d'école, on constate que les comités de gestion sont constitués d'hommes et de femmes émanant des communautés. Ils sont soit cultivateurs, soit éleveurs, soit fonctionnaires. On compte parmi eux des membres de niveau d'instruction supérieur (cas du Sénégal) secondaire, primaire, alphabétisé et / ou illettrés.

On constate qu'en leur sein, à l'exception d'une école du Niger (GALBAL) et d'une école du Sénégal (Tougoun), une dominance masculine.

Les membres sont soit élus, soit désignés. Mais dans les deux cas y a t il un sens d'équité sous-tendant les désignations dans l'optique de la participation de la femme à la gestion de l'école ?

Le profil et le niveau d'instruction des membres paraissent très moyens.

Ce qui dans le cadre du fonctionnement du comité de gestion, pourrait influencer sur la bonne qualité des décisions et des orientations relatives à la vie de l'école.

La prise de décision par consensus est une forme de manifestation de la démocratie et de la tolérance au sein des comités de gestion.

3- Dans l'ensemble des cas étudiés les modalités de concertation se ramènent à des réunions et des assemblées périodiques : hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles ou semestrielles.

4- En général les décisions sont prises de façon consensuelle, même si dans le cas du Niger et de la Mauritanie il est signalé des cas des contre-propositions pouvant émaner de personnes en dehors de la structure de gestion. On notera que dans le cas de la Guinée le document ne fait pas ressortir clairement les modalités de prise de décision.

5- A l'exception de la Mauritanie ou cela n'a pas été explicitement énoncé, les sujets fréquemment débattus vont de la fréquentation scolaire aux stratégies de recouvrement des écolages en passant par les problèmes pédagogiques, la rémunération du personnel, l'organisation et le fonctionnement des écoles et centres, la construction et l'entretien des locaux, l'achat des fournitures et la mobilisation de la communauté.

Les sujets fréquemment débattus sont pertinents parce que englobant les aspects fondamentaux ) de la vie de l'école. L'implication des populations dans la résolution desdits problèmes découle de leur adhésion et de leur appropriation de l'école.

6- La durée du mandat va de 1 an au Sénégal, au Tchad, en Mauritanie et au Niger, à 3 ou 5 ans au Mali.

S'agissant du cas des APE du Mali on notera que leur rythme de renouvellement n'est pas respecté. Cela entraîne, suite au décès ou au départ de certains membres, la réduction de l'APE à 2 ou 3 membres.

Concernant la durée des mandats et les rythmes de réunion, l'état des réponses n'a pas permis d'aller en profondeur sur les mécanismes de renouvellement, les enjeux qu'ils constituent, toute chose qui pourrait constituer une base de données qui permettrait d'apprécier le degré d'adhésion et l'intérêt des uns et des autres pour l'école.

7- De façon générale, les rapports avec les autorités, qu'elles soient administratives, traditionnelles ou religieuses, sont bons.

Même si dans le cas du Mali, les associations de parents d'élèves et l'administration générale (commandant de cercle et chef d'arrondissement) les rapports sont souvent tendus à cause de la mauvaise clef de répartition des fonds de la Taxe régionale et locale de Développement (TDRL). (cf. Document du Mali).

La bonne qualité des relations avec les autorités religieuses et traditionnelles dénote de l'adoption de l'école communautaire par tous. La source profonde de cette adhésion réside certainement dans le fait, ne serait ce que dans les intentions, l'école ne se présente plus comme un élément étranger, un kyste ; une prothèse qui prend mal.

### **9.2.4. Quelques réflexions et commentaires sur les structures de gestion :**

La participation des populations dans les écoles communautaires contribue à leur enracinement dans les réalités du terroir.

Cette participation qui revêt plusieurs aspects, allant de l'initiation de l'école à sa gestion, avec ou sans l'Etat et les ONG, augure d'un sort meilleur à cette institution.

Toutefois, l'on constate, que même dans le cas des écoles communautaires, les contenus des curricula, la formation des enseignants et l'établissement du calendrier scolaire se font très souvent sans la participation directe des parents.

Il importe que, le comité de gestion et l'association des parents d'élèves s'attellent à ces différents aspects fondamentaux de la vie de l'école.

Certes, cette situation pourrait s'expliquer par la faible niveau intellectuel des gestionnaires de l'école de leur manque de culture en matière de management.

Les partenaires de l'école communautaire (ONG, Etat, Coopération bilatérale et multilatérale) doivent apporter tout leur appui aux structures de gestion à l'expérience balbutiante en organisant des sessions d'information et de formation en matière de gestion.

Les écoles communautaires, qui aujourd'hui constituent des éléments importants de la stratégie de l'élargissement de la base de la pyramide scolaire, pour pouvoir jouer leur tout leur rôle de structure d'appui et même faire école en se substituant aux écoles publiques communales, méritent d'être au centre de la réflexion des partenaires au développement et des Etats africains.

Pour une meilleure fonctionnalité, il importe de voir leur composition du point de vue genre.

Les relations avec les ONG sont également bonnes.

Parce qu'elles font preuve de bonne capacité d'adaptation : Cas de Save the children au Mali qui accompagne, assiste population, enseignants et même autorités scolaires engagés dans la bataille pour l'école.

### **9.2.5. Conclusion**

L'étude nous a permis d'avoir une vue synoptique sur les systèmes de gestion des écoles publiques et communautaires.

Il ressort des constats, que l'Etat et Communautés, ont placé au centre de leurs préoccupations, la promotion de l'école et sa bonne gestion.

Les styles de gestion certes différents selon que l'on soit devant le cas d'école publique ou d'école communautaire. Chacune des expériences de gestion a ses forces et ses faiblesses. Toutefois ceux en vigueur dans les écoles communautaires offrent plus d'avantage à cause de leur dimension plus participative. Cependant le nouveau mode de gestion, dans un contexte de décentralisation devrait être une synthèse établie à partir d'une mise en synergie des aspects positifs des deux expériences de gestion.

La participation communautaire riche et variée, a besoin d'expertise que l'Etat et les ONG peuvent lui procurer à travers des plans de formation en gestion, en planification, en formation des ressources humaines.

L'école qui aujourd'hui, éprouve de sérieuses difficultés à cause des graves contraintes économiques que connaissent nos états, ne pourra se bâtir que sur un partenariat bien pensé où, la participation des uns et des autres donnera l'effet des propos du Roi d'Abomey qui disait que : " si tous les fils du pays venaient par leurs mains assemblées, boucher les trous de la jarre percée, le pays serait sauvé ".

## 10 Propositions - nouveaux dispositifs

### 10.1 Comment évaluer autrement ?

Céline PIQUEE  
Chargée d'études au CEPEC International

#### 1.1. Modèle général

Il est possible de construire un modèle d'évaluation relativement simple pour tester notre hypothèse de recherche, mais qui sur le plan de l'outillage nécessite la prise en compte d'un grand nombre d'écoles. Le modèle que nous présentons dans les lignes suivantes ne tient pas compte des limites qui nous étaient imposées puisqu'il nécessite à la fois une large population étudiée (ce qui a des implications en terme de coût de l'opération) et un budget-temps d'au moins deux années.

En terme de qualité, l'idée est de comparer les résultats des élèves, à partir d'indicateurs pertinents qu'il faudra définir, selon la forme, l'intensité ou l'importance de la participation communautaire dans l'école où ils sont scolarisés.

Cette perspective comparative nécessite donc que l'on repère selon les écoles une participation très variée, ce qui semble tout à fait concevable aux vues des résultats produits par les chercheurs nationaux et présentés précédemment.

En d'autres termes, et pour être plus clair, si sur une grande population d'écoles on parvient à repérer une certaine variété dans les formes de participation, il sera possible d'identifier quelles sont les formes qui justement s'avèrent plus efficaces que d'autres. L'enseignement est-il de meilleure qualité lorsque une grande part de la communauté s'investit dans l'école ou seulement une petite partie de la communauté, mais composée de personnes influentes ?

Ce type de démarche revient à identifier les conditions nécessaires à un enseignement plus efficace, permettant alors la mise en place de décisions pragmatiques.

Cependant, pour des questions de rigueur scientifique, il sera nécessaire de bien séparer l'impact de cette participation de celui d'autres variables (différences dans les niveaux de formation des enseignants par exemple). Ce problème de la mesure de " l'effet net " de la variable " participation communautaire " implique que l'on rende les écoles comparables en tous points sauf en terme de participation. Si au niveau de la réalité du terrain, il est tout à fait impossible de trouver une multitude d'écoles répondant à ce critère, cela est parfaitement réalisable au niveau du traitement des données, grâce à un appareil statistique relativement sophistiqué : l'outil statistique que l'on peut privilégier est ici la régression multivariée qui permet de mesurer l'impact d'une variable tout en gardant les autres à un niveau constant. Par exemple, on pourra estimer l'impact de la forme de la participation communautaire à nombre et caractéristiques d'élèves par classe donnée, à nombre de manuel par élève donné, à ancienneté et niveau de qualification des enseignants donnés ...

## 10.1.2. La mesure de la qualité

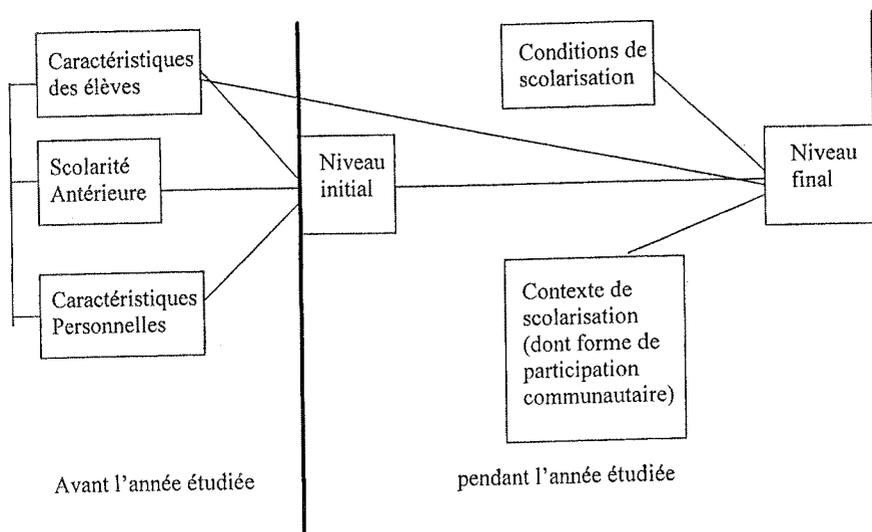
La qualité de l'éducation au sein des ECB pose un véritable problème de mesure. En effet, il faudra définir des critères pertinents pour cette mesure. Or les critères habituels comme les taux de redoublement ou d'abandon ne peuvent être sélectionnés, puisque nous avons montré qu'un des principes de fonctionnement des ECB est justement dans de nombreux cas le non redoublement. Il semble alors que le moyen le plus rigoureux soit l'élaboration de tests standardisés à administrer aux élèves qui permettront de juger de leur valeur scolaire à un certain moment de leur scolarité.

L'idéal en terme de coût serait de se centrer sur la dernière année du cycle élémentaire : nous bénéficierons alors des résultats aux examens d'entrée au collège et nous pourrions comparer les élèves des ECB à ceux de l'école publique formelle (dans la mesure où les élèves des Ecoles Communautaires de Base passent cet examen).

La méthodologie utilisée nous incite cependant fortement à prendre en compte le niveau initial des élèves (administration d'un test en début d'année scolaire) et ce afin de raisonner uniquement sur les différences qui s'observent au cours de l'année étudiée.

Le schéma suivant nous permet une bonne représentation du modèle d'évaluation qu'il est possible de mettre en place et des variables principales intervenant simultanément dans le processus d'acquisition des élèves.

Schéma du modèle d'évaluation



## 10.2 Conclusions générales et élargissement du propos

Les recherches entreprises par chaque chercheur des sept pays retenus et coordonnées par le CEPEC International avaient pour but d'explorer les dimensions constitutives de la distinction entre systèmes d'enseignement formel et non formel. Il s'agissait d'identifier les passerelles éventuelles permettant la mobilité du personnel enseignant et des élèves ou encore de généraliser d'un de ces systèmes à l'autre des procédures administratives ou pédagogiques jugées efficaces de façon à sauvegarder l'unité du concept d'Éducation Nationale. Il s'agissait aussi de montrer qu'en matière de recherche, la Coopération Française était prête à promouvoir une coopération horizontale entre pays du Sud en passant par l'intermédiaire d'un opérateur privé facilitant cette coopération sans pour autant compromettre les critères d'une recherche scientifique rigoureuse.

Les leçons de l'expérience peuvent être entrées dans trois catégories. La première de ces catégories porte sur les procédures à suivre pour accroître l'efficacité de recherches multinationales en Afrique. La seconde de ces catégories concerne les évaluateurs et porte sur les conclusions méthodologiques de la démarche. La troisième concerne le personnel politique et administratif chargé des questions d'enseignement. Elle porte sur ce qui ressort de l'analyse menée au sein de chaque pays et des comparaisons entreprises entre les diverses situations locales.

### Sur la coopération Sud-Sud.

L'existence de ce rapport, les références de chacun des textes écrits par les chercheurs nationaux au Séminaire de Ouagadougou et à l'hypothèse qui y a été formulée, la rédaction de thèmes transversaux nécessitant l'emploi de données recueillies dans d'autres pays que ceux de leurs rédacteurs constituent autant d'indicateurs que cette coopération est à la fois possible et souhaitable. En ce sens, le pari a été gagné.

Pour asseoir plus solidement les bases d'une coopération scientifique internationale, il convient cependant de réfléchir davantage sur les points suivants :

- *La sélection et la formation des membres d'un réseau.* L'impératif de faire vite a amené le CEPEC International à identifier des chercheurs nationaux venant d'horizons disciplinaires et professionnels distincts et obligés d'adapter leurs activités de recherche à leurs fonctions professionnelles courantes, puisqu'ils n'étaient pas employés à plein temps. S'il en résulte une diversité de points de vue susceptible de nuancer les hypothèses de travail et les observations, les gains correspondants peuvent être réduits si les apports des uns et des autres ne sont pas coulés dans un moule standardisant. Il est essentiel d'identifier des critères permettant d'arbitrer entre les gains et les pertes liés à la collaboration de chercheurs d'origine diverse, surtout s'ils travaillent à temps partiel.

- *La fréquence et la durée des contacts entre chercheurs.* Plus ces chercheurs viennent d'horizons disciplinaires ou professionnels distincts, plus il est important d'accroître la fréquence et la durée des contacts face-à-face entre eux. L'expérience a montré que même si les uns et les autres se mettent d'accord abstraitement sur la formulation d'hypothèses et surtout sur le choix d'instruments (échantillons, questionnaires, indicateurs), l'accord en question risque de rester lettre morte face aux contraintes spécifiques de chaque situation. Le rôle du coordinateur, quel qu'il soit, reste inefficace, tant que chaque chercheur n'est pas confronté aux exigences du terrain et qu'il n'est pas invité à rendre compte de ses choix d'une manière collégiale. Les résultats obtenus par le réseau auraient été sans nul doute supérieurs s'il y avait eu la possibilité d'organiser un deuxième séminaire mené immédiatement à la fin du travail de terrain. Cette recommandation n'est pas propre à une coopération scientifique africaine. En effet, il s'avère évident qu'au sein d'une même discipline, les chercheurs venant de diverses universités n'ont pas nécessairement la même définition des limites de tolérance à respecter pour que les indicateurs utilisés soient significatifs. Les difficultés et les coûts des contacts interpersonnels en milieu africain ne font toutefois qu'accentuer le besoin de rencontres professionnelles. Il y a donc nécessité d'arbitrer entre les coûts et l'efficacité de ce *modus operandi* particulier.

- *La constitution de banques de données.* Un des points forts de l'expérience menée ici a été l'échange systématique des données recueillies localement entre les différents chercheurs. Il s'agit là en effet d'une condition préalable à la rédaction de thèmes transversaux et donc, à la prise de conscience du fait que la compréhension de certaines préoccupations passe obligatoirement par l'emploi de comparaisons. Cet emploi est d'autant plus utile s'il est initié par un membre du réseau plutôt que par le coordinateur. De ce point de vue, la participation d'un organisme français à un réseau de coopération scientifique SUD-SUD n'est efficace que si elle est conçue comme étant provisoire et destinée à s'effacer progressivement. Il serait sans doute souhaitable dans cet ordre d'idées d'enregistrer le nombre de communications directes entre les membres du réseau pour mesurer s'ils s'affranchissent progressivement de leur dépendance à l'égard du coordinateur.

De plus, et compte tenu des coûts élevés de l'opération, il est souhaitable de s'assurer de la qualité des données recueillies de façon à ce qu'elle servent de borne inférieure à un ensemble de mesures dynamiques (diachroniques). Dans la mesure où la collecte des données reste l'élément le plus coûteux de toute recherche, la bonne qualité des données recueillies leur permet d'être réemployées, soit dans le cadre de la constitution de séries temporelles (dans le cas présent, il s'agirait donc de préparer l'histoire naturelle des écoles communautaires de base), soit dans le cadre de l'analyse secondaire des données existantes, cette analyse étant justifiée par une modification des théories sous-jacentes à la formulation des hypothèses initiales.

Satisfaire ces conditions et obtenir des données fiables requiert donc qu'on prête attention aux contraintes temporelles et que la mise au point ou l'exécution des opérations successives de recherche ne soient pas faites à la va-vite.

## Sur la méthodologie de l'évaluation

Trois points saillants ressortent de l'expérience. En premier lieu, l'évaluation d'une politique éducative quelconque est rendue difficile à chaque fois qu'une composante du traitement vient contaminer la mesure de ses effets. Dans le cas présent, comme on l'a vu, il devient impossible de distinguer la cause de l'effet dès qu'on utilise l'accroissement de la totalité ou d'une partie des effectifs scolarisés à la fois comme **mesure** et comme **résultat** de la participation communautaire. De ce point de vue, le travail de terrain a permis d'identifier les limites de validité des conditions définies pour mesurer l'hypothèse centrale retenue à Ouagadougou. Il en résulte qu'il est essentiel de distinguer les indicateurs du traitement envisagé et de ses effets escomptés et de s'assurer que les uns ne contaminent pas les autres. Dans cette perspective, l'évaluation en sciences sociales s'avère donc plus difficile que l'évaluation dans les sciences de la nature. C'est que dans le premier cas, le traitement a une charge politique telle que l'expérimentateur souhaite nécessairement que les résultats obtenus viennent confirmer le bien-fondé de la politique retenue.

En deuxième lieu, l'évaluation d'une politique éducative nécessite l'introduction systématique de dimensions temporelles dans l'analyse. En effet, il faut d'abord tenir compte de l'éventualité de réactions en retour. Dans le cas de la présente étude, s'il est plausible de penser que la participation communautaire accroît effectivement la fréquentation scolaire et la qualité de la formation reçue, il est tout aussi plausible de penser que la qualité de la formation et que les obstacles à la fréquentation scolaire agissent en retour sur la participation. Le schéma de recherche doit tenir compte égal de l'une et l'autre éventualité de façon à faciliter leurs mesures respectives. De plus, l'introduction de ces dimensions temporelles dans l'analyse signifie qu'on tient compte de l'histoire naturelle du phénomène auquel on s'intéresse. Dans le cas de la présente étude, comme on l'a vu, il est évident qu'on ne peut pas s'attendre à ce qu'un accroissement de la participation communautaire entraîne immédiatement un accroissement parallèle de la qualité de la formation, tel qu'il est mesuré par une baisse des taux d'absentéisme ou de redoublement. L'évaluation ne peut être effective que si elle repose une hypothèse a priori sur le temps nécessaire pour que le traitement (participation communautaire) agisse sur l'organisme (qualité de la formation) et sur la durée de l'effet pertinent. En termes généraux, il faut donc identifier a priori les concordances entre le temps de la recherche et le temps naturel ou réel des processus étudiés. Dans le cas présent, on ne peut être relativement certain des effets de la participation communautaire que si la distribution des âges des écoles correspondantes est suffisamment variée pour qu'on puisse mesurer les variations de qualité de la formation *dans le temps*. C'est précisément parce que cette condition n'a pas été satisfaite qu'on n'a pas pu mesurer la validité de la relation supposée exister entre participation communautaire et qualité de la formation. Enfin, l'introduction de dimensions temporelles dans l'analyse permettrait d'obtenir des idées plus précises sur deux aspects critiques de l'innovation que représente la création d'écoles communautaires de base. Identifier les facteurs propres à la *genèse* de ces établissements comme à leur *disparition* permettrait d'en savoir plus sur les forces qui facilitent et qui empêchent la sensibilisation, la participation et la mobilisation des communautés.

En troisième et dernier lieu, l'évaluation d'une politique éducative demande l'emploi d'indicateurs adéquats. L'expérience présente démontre une fois de plus le caractère inadéquat des indicateurs de qualité retenus par les organisations internationales. Les taux d'absentéisme, d'abandon, de redoublement, comme les taux de fréquentation par sexe ne permettent pas en effet de distinguer ce qui relève de l'offre d'éducation et ce qui relève de la demande. De plus, ces indicateurs ne correspondent pas nécessairement aux mesures que les communautés emploient subjectivement pour évaluer la qualité des écoles. Il est donc

souhaitable d'élargir la gamme des indicateurs considérés comme représentatifs de la qualité de l'enseignement offert par différents types d'école. De même, dans la mesure où la présente étude a impliqué l'emploi de questionnaires et interviews portant sur différentes catégories d'acteurs (enseignants, représentants institutionnels des collectivités locales, parents d'élèves et élèves), il y a tout à gagner à réfléchir sur le sens des convergences ou des divergences qui caractérisent leurs représentations respectives. On peut en effet soupçonner que le consensus fréquemment recherché par ces types d'acteurs et valorisé par les chercheurs nationaux est un frein à l'innovation que constitue la création d'écoles communautaires. Il est donc important de mesurer aussi bien le degré de concordance des perceptions propres aux uns et aux autres que ses conséquences sur la forme, l'intensité, et les effets de la participation communautaire

### Sur la politique éducative à suivre et les études complémentaires à mener

L'étude a permis de montrer l'inanité de la distinction proposée initialement entre systèmes formels et non-formels. Cette inanité, bien compréhensible, confirme que bien souvent, l'analyse démarre par l'utilisation d'une simple dichotomie qui aboutit à une simplification réductionniste de la situation qu'on se propose d'examiner.

En effet, les données montrent qu'on ne peut pas associer cette dichotomie au clivage opposant l'absence de participation communautaire à une participation communautaire maximale. Les formes et l'intensité de cette participation varient en effet au sein de chacun de ces systèmes en fonction des caractéristiques économiques et culturelles des pays et des communautés, mais aussi de l'histoire des écoles et des ensembles dont elles relèvent. En bref, l'étude a mis en valeur le caractère multidimensionnel de la notion d'école communautaire de base. De ce point de vue, il en ressort l'urgence de clarifier certains concepts et d'étudier davantage l'importance des facteurs agissant sur la création et sur le fonctionnement des écoles communautaires de base.

S'agissant de concepts à clarifier, l'étude a permis de cerner trois ambiguïtés concernant les notions de :

- *Bénéficiaire de l'école de base.* Dans certains cas, le terme de bénéficiaire renvoie exclusivement aux élèves et à leurs parents/tuteurs, alors que le terme est beaucoup plus général dans d'autres contextes. La différence est lourde de conséquences puisqu'elle entraîne des contrastes quant à l'identité des individus amenés à contribuer à l'école et à participer à sa gestion.
- *Fonctions de l'école de base.* Dans certains contextes, l'école communautaire de base supplée seulement aux défaillances *quantitatives* de l'école publique officielle, soit en cherchant sa clientèle dans des segments de la population exclus pour des raisons de sexe, d'âge, des handicaps physiques ou des facteurs résidentiels, soit en tentant d'attirer des éléments de la population non scolarisés pour des raisons indéterminées. Dans d'autres contextes, l'école communautaire de base représente par contre une alternative *qualitative* à l'école publique officielle. Elle offre donc des programmes d'études distincts et des styles pédagogiques spécifiques. Bien sûr, on trouve également des établissements qui visent à identifier un compromis entre ces deux extrêmes.

- *Sensibilisation, participation et mobilisation.* Comme on l'a vu, ces trois notions ont des connotations distinctes dans les milieux francophones et anglophones. Dans la mesure où les initiatives concernant la création d'écoles communautaires de base viennent d'institutions internationales, les références à ces trois termes n'ont de sens que par rapport à un contexte qui minimise la majesté du pouvoir central.

Ces ambiguïtés rendent nécessaires un certain nombre d'études complémentaires sur la multi-dimensionalité de l'école communautaire de base. Ces études devraient porter sur les facteurs suivants :

- *Forces religieuses.* Si les écoles religieuses constituent des écoles communautaires dans la mesure où leur survie passe par le support actif des populations locales, leur articulation avec le système formel existant varie en fonction de la nature des religions considérées et de leur distribution. Le rôle des missions catholiques et protestantes diffère de celui des écoles coraniques. Le cas de la Mauritanie est significatif, c'est-à-dire exceptionnel dans la mesure où la quasi-totalité de la population est islamisée. De ce fait, le développement d'écoles communautaires de base semble passer d'une manière prioritaire par l'élaboration d'accords fonctionnels entre écoles officielles et écoles coraniques portant sur le partage de locaux et l'harmonisation des horaires et des calendriers.

- *Les contextes politiques nationaux.* La Guinée, le Mali, le Sénégal, le Niger, et le Tchad occupent des positions particulières sur les continuums représentatifs des écoles communautaires de base. En Guinée, la naissance de ces écoles semble venir en majorité des pouvoirs publics conscients de l'impossibilité pour l'école officielle de remplir ses fonctions originelles. Dans ce cas, les écoles communautaires de base semblent donc résulter d'initiatives publiques. Si la situation est différente dans les autres pays, ceux-ci n'en diffèrent pas moins les uns des autres. Les pouvoirs publics semblent soucieux de coordonner les initiatives privées dans le cas du Sénégal et du Mali. De même, ces pays diffèrent les uns des autres quant à l'importance relative des ONG nationales et internationales intervenant dans le domaine de l'éducation. Enfin, les natures de l'un et l'autre type d'ONG ne sont pas les mêmes en ce qui concerne leurs activités dominantes, leurs orientations idéologiques, et la composition sociale de leurs structures de direction. Il est donc important que les études à venir portent davantage sur les conséquences de

- (a) l'origine publique ou privée des écoles communautaires de base,
- (b) l'origine nationale ou internationale des ONG impliquées
- (c) leurs structures respectives de gestion.

- *Les formes de participation communautaire et leur dynamique.* Dans la mesure où il est possible de distinguer les niveaux de la participation (mettre la main à la pâte et/ou mettre la main à son portefeuille, participation directe ou indirecte aux décisions concernant la construction ou l'entretien de l'école, le recrutement et le paiement des maîtres, le calendrier scolaire, le recrutement des élèves, le curriculum), il est nécessaire non seulement de déterminer si leur succession suit une logique particulière, si cette logique a un rythme facilement identifiable, si elle varie suivant l'objet des activités communautaires, mais aussi d'identifier les déterminants de cette logique et de voir s'ils sont uniformes ou propres à chaque pays.

- *La construction de curricula.* Le passage d'un système scolaire qui souligne l'offre à un système qui souligne la demande s'accompagne d'un dilemme portant sur les curricula. Il s'agit de savoir s'il faut rénover ou reconstruire. Il s'agit donc de savoir comment arbitrer entre l'évolution :

- (a) des disciplines enseignées à l'école,
- (b) de la notion de compétence telle qu'elle est définie par les experts scolaires travaillant dans les pays du Tiers-Monde,
- (c) des économies locales,
- (d) des moyens financiers dont disposent l'Etat et les collectivités locales
- (e) des attentes propres aux divers partenaires de l'école.

L'importance des enjeux (le choix des progressions et des termes, la résolution des tensions entre l'emploi des langues maternelles et des langues d'enseignement dont l'urgence se fait sentir d'une manière croissante dans certains des pays examinés ici) demande un examen conjoint des théories et des pratiques. C'est à cette condition qu'on peut éventuellement réconcilier les attentes des experts et celles de la base, les exigences du développement et celles de la tradition.

- *L'introduction ou l'utilisation des Langues Nationales.* Même si dans le cadre de cette étude, il a été recherché de développer une démarche suffisamment globale parce qu'initiale, la prise en compte de la question des langues nationales n'a pas été suffisamment exploitée. Cette réalité de plus en plus présente dans les débats éducatifs doit aussi être appréhendée avec beaucoup de rigueur et de moyens. Langues d'enseignement, langue à enseigner ? A quelles périodes de la scolarité ?... Comment garantir, par l'adoption des langues nationales, des effets constructifs tant pour l'apprentissage des élèves que pour la valorisation du patrimoine culturel ? Autant de questions fréquemment posées dont les réponses nécessiteront des traitements approfondis et durables, pour peu qu'elles rejoignent les grands thèmes internationaux de l'Education.

- *L'intérêt de poser les bases d'une éducation comparée.* Institutionnellement, l'acuité des problèmes éducatifs africains, dans une époque, sans doute, de transition quant aux modèles organisateurs de leurs systèmes scolaires, devrait permettre des échanges stimulants entre les pays du Sud-Centre mais aussi entre les pays du Sud et ceux du Nord. S'il existe des contrastes marqués voire des différences radicales, il est fréquemment possible d'observer des contrastes ou encore des intérêts communs de recherche de solutions quant à l'éducation de la jeunesse d'aujourd'hui. C'est une occasion exceptionnelle, dans une approche interculturelle, de développer une philosophie de l'Education à partir des expériences de terrain diversifiées où des enseignants, des parents s'interrogent aujourd'hui sur le devenir des enfants, des jeunes, quant à leur devenir professionnel mais aussi social sans parler de leur épanouissement ou de leur bonheur à venir...

Charles DELORME et Rémi CLIGNET

## ANNEXE : L'HYPOTHESE CENTRALE ET SON EVALUATION

---

Le travail qui reste à faire concerne l'évaluation de l'hypothèse centrale sur laquelle les participants se sont mis d'accord ce matin.

- plus la **participation** de la **communauté** à la gestion de l'école est **grande** et **diversifiée**, plus l'**accès à la scolarisation** des enfants est **favorisé** et plus la **qualité** de l'éducation est **améliorée**.

La tâche consiste à trouver des termes opératoires pour chacune des notions mises en gras, de façon que chacun puisse donner le même sens à chacune des tâches qui en résultent pour que les informations recueillies soient comparables et standardisées.

### 1 Variations dans la forme et l'intensité de cette participation

Il s'agit ici de ne pas s'enfermer dans une définition a priori de la distinction entre le formel et le non formel, mais d'évaluer concrètement les deux dimensions de la participation, c'est-à-dire la forme (diversité) et l'intensité de la participation.

#### *1.1. La forme de la participation*

Elle concerne :

- la construction et/ou l'entretien des bâtiments scolaires et de leur environnement (sous forme d'argent ou de prestation)
- la construction et l'entretien du matériel pédagogique (sous forme d'argent ou de prestation)
- les fournitures scolaires (montant des sommes demandées)
- la gestion financière des recettes et des dépenses (qui tient la caisse ?)
- la définition du calendrier scolaire (mois, jours et heures)
- le choix des programmes (y compris l'accent relatif sur le professionnel et l'accès au marché du travail et sur le religieux ou le moral, mais aussi sur la sélection des manuels et des matières, ou encore sur la sélection des langues à enseigner)
- le choix des méthodes pédagogiques (le refus du redoublement ou de l'expulsion, l'accent mis sur l'autorité ou sur la participation des apprenants, l'utilisation de personnes ressources)
- le choix d'une structure pédagogique particulière (fixation des taux d'encadrement, de la division des élèves en double flux, du mélange de classes distinctes dans une même salle)
- le recrutement des élèves (le recrutement de populations jusqu'alors exclues ou défavorisées : filles, pauvres, nomades, enfants exceptionnels ou handicapés)
- le recrutement des enseignants (définition du profil, sélection, négociation des conditions d'emploi et de rémunération)

Il s'agit donc d'identifier toutes les catégories pour lesquelles la communauté autre que les enseignants a son mot à dire et à en faire la somme.

## ***1.2. Intensité de la participation***

Pour chacune des rubriques ci-dessus, il s'agit de déterminer si :

- on demande seulement aux parents d'élèves et/ou aux membres du comité de pilotage de mobiliser leurs ressources matérielles, financières, ou leur temps, les décisions étant prises au niveau du pouvoir politique ou administratif, central ou local.
- les parents d'élèves et/ou les membres du comité de pilotage ont une voix consultative, mais seulement consultative
- les parents d'élèves et/ou les membres du comité de pilotage ont la faculté de prendre des initiatives et s'ils les prennent effectivement.

Il s'agit donc de mesurer le pouvoir effectivement exercé par :

- les parents d'élèves pris individuellement
- les associations de parents d'élèves
- les comités de pilotage
- les directeurs d'établissement
- les autorités locales
- le pouvoir central privé (dans le cas des ONG internationales) ou public

Ceci, pour évaluer les proportions relatives de communication allant du haut vers le bas et du bas vers le haut.

Mais ces deux mesures n'ont pas de sens **hors du contexte**.

Il faut donc différencier ce qui est lié au traitement lui-même, et ce qui est lié à la sélection d'un site éducatif.

## ***1.3. Les déterminants de la participation communautaire***

Internes :

- la structures réelles des comités de gestion de l'école (le rôle des autorités locales, des associations de parents d'élèves et du maître, la fréquence des réunions, la profession et le niveau d'instruction des membres, la rotation théorique et réelle des membres, leur absentéisme, etc.)
- la date d'ouverture de l'établissement
- l'origine de sa création (spontanée, initiative privée locale, privée internationale, Etat)
- la coexistence de programmes adultes et de programmes pour non scolarisés et/ou déscolarisés
- la coexistence d'activités de production et d'enseignement
- la nature de sa raison d'être

Externes :

- la distance de l'école publique primaire la plus proche
- le taux de scolarisation de la circonscription
- le niveau de développement de la région (mesuré en terme de revenu moyen par tête)
- la nature de l'activité économique dominante (pourcentage de personnes actives dans tel ou tel type de culture ou d'industrie)
- la nature de l'activité économique la plus récente
- le niveau moyen d'instruction de la collectivité adulte

- les balances migratoires (nombre et profil des jeunes quittant l'endroit, nombre et profil des jeunes revenant à la communauté)
- la structure démographique de la communauté (notamment le taux d'alphabétisation des adultes)
- le nombre et le profil des associations volontaires de la région
- la présence religieuse dans la collectivité et la variété de ses interventions
- l'histoire des initiatives éducatives antérieures.

## 2 Les effets

L'hypothèse décompose ses effets en deux parties.

### ***2.1. L'accès à la scolarisation des enfants***

Il s'agit de mesurer les changements globaux d'effectifs des élèves depuis une période de référence définie soit par la date de création de l'établissement, soit au cours des trois dernières années si l'établissement est plus ancien.

Il s'agit de mesurer les changements dans le nombre d'élèves venant de catégories exclues ou défavorisées (filles, pauvres, handicapés, enfants nomades ou laissés pour compte)

### ***2.2. L'amélioration de la qualité***

Les mesures d'amélioration de la qualité comprennent :

- *les indicateurs de rendement interne* : taux de redoublement, taux d'abandon, taux d'absentéisme, taux de promotion.

On mesurera ces quatre taux pour le début et la fin de la période de référence (soit 1994/95 et 1997/98 au maximum), on les mesurera pour les garçons et pour les filles séparément.

On mesurera les taux de redoublement seulement pour les classes situées à la moitié du cycle d'études primaires.

On mesurera les taux d'absentéisme et d'abandon pour la fin du premier semestre.

- *les indicateurs de rendement externe* : taux de passage dans la classe supérieure, taux d'inactivité parmi les élèves sortant de l'établissement, satisfaction des parents.

Mais ces deux indicateurs de rendement dépendent de facteurs qu'il faut identifier.

- La formation des enseignants

- leur niveau de qualification au moment de leur embauche
- leur participation à des programmes de formation continue
- leur encadrement et la fréquence des visites de contrôle

- Leurs conditions de travail
  - les ratios enseignants/enseignés
  - les ratios élèves/manuels
  - les ratios élèves/classes
  - quantité et qualité du matériel pédagogique de base (banc-tables, tableau, etc.)
- Leurs motivations
- leur paie (nature et monétaire) : comparaison avec le revenu local moyen
  - leur taux d'absentéisme
- Leur style d'enseignement
- l'emploi d'une méthode active ou passive
  - l'adéquation des programmes au milieu : variations autour d'un programme officiel
  - la propreté de l'environnement et sa décoration
- Leur style d'évaluation des élèves
- fréquence
  - mesures formatives ou sommatives

### 3 La validité de l'hypothèse

Les mesures proposées ici pour évaluer la validité de l'hypothèse s'inscrivent dans le court terme. Cette hypothèse se trouve vérifiée à plus long terme de par la différence dans la pérennité des institutions ayant un maximum de participation, ouvrant un accès maximum à la scolarisation des enfants, et offrant une amélioration optimale de la qualité et dans la pérennité des institutions ayant un minimum de participation, ouvrant un accès minimum et dont la qualité de l'enseignement est faible. Par certains côtés, on peut donc suggérer que l'on peut donner à l'hypothèse initiale une formulation réciproque pour proposer que plus un établissement favorise l'accès à la scolarisation des enfants et plus la qualité de l'éducation offerte est améliorée, plus l'établissement a des chances de survivre, notamment grâce à la participation communautaire qui en résulte.

## 4 Méthodologie

Il faut définir la population étudiée et la prise d'information

### *4.1. La population étudiée*

Celui-ci doit comporter au minimum trois écoles par pays : l'une étant une école primaire publique, les deux autres étant des écoles venant d'initiatives diverses (locale ou spontanée, ONG, déconcentration d'origine gouvernementale). En tout état de cause, les paires non formelles peuvent porter sur des établissements « non formels » de même origine mais créés à des moments différents ou sur des établissements de même âge mais créés par des organismes distincts.

## 4.2. La prise d'information

Elle porte sur trois types de sources :

### *L'observation :*

Pour chaque école, chacun des chercheurs observera l'apparence de l'école, de son environnement (fleurs, arbres...) et la nature de l'interaction entre un enseignant et ses élèves (pour évaluer le type d'interaction pédagogique actif ou passif).

### *La grille documentaire à utiliser auprès de l'autorité locale :*

- le niveau de développement de la région (mesuré en terme de revenu moyen par tête)
- la nature de l'activité économique dominante (pourcentage de personnes actives dans tel ou tel type de culture ou d'industrie)
- la nature de l'activité économique la plus récente
- le niveau moyen d'instruction de la collectivité adulte
- les balances migratoires (nombre et profil des jeunes quittant l'endroit, nombre et profil des jeunes revenant à la communauté)
- la structure démographique de la communauté (notamment le taux d'alphabétisation des adultes)
- le nombre et le profil des associations volontaires de la région
- la présence religieuse dans la collectivité et la variété de ses interventions
- l'histoire des initiatives éducatives antérieures.

### *La grille documentaire à utiliser auprès du chef d'établissement*

- les changements globaux d'effectifs
- les changements dans le nombre d'élèves venant de catégories exclues ou défavorisées (filles, pauvres, enfants handicapés, enfants nomades ou laissés pour compte) pendant la même période.
- les indicateurs de rendement interne des garçons et des filles pris séparément : taux de redoublement, taux d'abandon, taux d'absentéisme, taux de promotion.
- les indicateurs de rendement externes :
- taux de passage dans la classe supérieure
- taux d'inactivité parmi les élèves sortant de l'établissement
- satisfaction des parents.
- le niveau de qualification des enseignants au moment de leur embauche
- leur participation à des programmes de formation continue
- leur encadrement et la fréquence des visites de contrôle
- les ratios enseignants/enseignés
- les ratios élèves/manuels
- les ratios élèves/classes
- quantité et qualité du matériel pédagogique de base (banc-tables, tableau, etc.)
- la paie (nature et monétaire) des enseignants : comparaison avec le revenu local moyen
- leur taux d'absentéisme
- l'emploi d'une méthode active ou passive
- l'adéquation des programmes au milieu : variations autour d'un programme officiel
- la propreté de l'environnement et sa décoration
- la fréquence de l'évaluation des élèves
- la nature formative ou sommatives des évaluations

*Les interviews à mener auprès des autorités locales, des chefs d'établissements et des membres des comités de pilotage :*

Le guide d'interview est le même pour tous. Il reprend :

- la variété des domaines où il peut y avoir participation communautaire
- la forme de la participation, mobilisatrice, consultative ou initiatrice
- l'organisation, la composition et les problèmes des comités de pilotage.

Les interviews sont souples et ne forment qu'un canevas. Ils doivent déboucher sur deux appréciations de votre part :

- a : les proportions relatives de communication descendante et ascendante
- b : le degré de consensus des personnes interviewées.

### ***4.3. Echancier***

Le travail de terrain proprement dit devrait être terminé fin mai pour deux raisons complémentaires. En premier lieu, il faut battre le fer quand il est chaud et aller sur le terrain tant que vous partagez tous le même sens des notions discutées. En deuxième lieu, retarder ce travail au-delà risque de déplacer le travail de terrain jusqu'à la fin octobre, du fait des contraintes du calendrier scolaire (examens, vacances, rentrée).

# SOMMAIRE

Historique et présentation générale.....	3
Méthodologie de la recherche.....	4
Evaluation de l'entreprise.....	5
La présentation matérielle du rapport.....	6
Burkina Faso.....	7
Etude réalisée au Burkina Faso.....	7
Hypothèse centrale et méthodologie.....	7
Synthèse des résultats.....	10
Commentaire Burkina Faso.....	20
Guinée.....	21
Etude réalisée en République de Guinée.....	21
Introduction.....	22
Etat descriptif des sites observés et de la méthodologie d'observation ..	25
Du formel et du non formel dans le système éducatif de base en Guinée maritime : un état des lieux.....	32
L'éducation de base pour tous, essai sur les conditions de passerelles entre l'éducation non formelle des écoles communautaires de base et le système formel de l'éducation nationale.....	58
Conclusion.....	65
Annexes.....	71
Bibliographie.....	74
Liste des tableaux.....	76
Commentaire Guinée.....	77
Mali.....	78
Etude réalisée au Mali - Cas de Boundioba et de Ouré.....	78
Introduction.....	79
Aperçu sur le Mali.....	80
Diagnostic de l'éducation de base.....	82
Etude de cas (Kolondièba - Bougouni).....	84
Conclusion.....	109
Bibliographie.....	110
Sigles utilisés.....	110
Commentaire Mali.....	111
Mauritanie.....	112
Typologie de l'offre éducative.....	112
Caractéristiques de l'école coranique.....	113
Descriptif de la formation.....	116
Couplage Mahadra - école publique.....	123
Autres initiatives non formelles privées.....	128

L'hypothèse centrale de la recherche.....	130
Analyse .....	146
Annexe.....	148
Commentaire Mauritanie.....	149
Niger.....	150
Etude réalisée au Niger .....	150
Bref rappel des termes de référence .....	150
Méthodologie .....	151
Analyse de la participation communautaire .....	152
Conditions de réussite de la participation .....	157
Articulation entre le formel et le non formel.....	158
Conclusion .....	158
Commentaire Niger .....	159
Sénégal.....	160
Etude réalisée au Sénégal .....	160
Introduction .....	160
Descriptif et méthodologie .....	161
Données sur les écoles .....	165
Synthèse des résultats obtenus .....	172
Commentaires .....	172
Conclusion .....	179
Commentaire Sénégal.....	181
Contribution complémentaire pour approcher l'école de base à travers les écoles de brousse .....	182
Tchad.....	190
Etude réalisée au Tchad .....	190
Données de base nationales.....	190
La problématique des écoles communautaires.....	202
Hypothèse générale .....	205
Méthodologie .....	206
Analyse des résultats .....	209
Commentaire Tchad .....	213
Commentaire.....	214
La démarche scientifique.....	214
Le problème de l'administration de la preuve .....	214
Les informations mises en lumière.....	215
Etudes transversales .....	217
Ecoles communautaires de base et communautés villageoises : la participation en question.....	217
Le comité de gestion et son fonctionnement dans les écoles communautaires de base.....	229
Propositions - nouveaux dispositifs .....	251
Comment évaluer autrement ?.....	251
Conclusions générales et élargissement du propos.....	253
Annexe : l'hypothèse centrale et son évaluation.....	259