



**Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires
en Sciences de la Santé et de l'Éducation
(IFRISSE)**

Autorisation N°2015-001793/MESS/SG/DGESR/DIESPr
09 BP 311 Ouagadougou 09 - Burkina Faso
www.ifris-bf.org

Tel: (+226) 25 40 75 41

Politiques de l'éducation dans les pays en développement

Master en Sciences de l'éducation

Année Académique 2021/2022

Enseignant :

Dr Evariste Magloire YOGO

/

Plan du module

Introduction générale (*définitions, champs, déterminants...*)

Chapitre I: Education et genre

1.1 Définitions de concepts

1.2 Principales disparités liées au genre

Chapitre II: Education bilingue

2.1. Qu'est-ce que le bilinguisme ?

2.2. Contexte de l'éducation de base classique au Burkina

2.3. L'éducation bilingue au Burkina Faso

Chapitre III: Alphabétisation des adolescents et des adultes

3.1. Définition de concepts

3.2. Importance, défis et enjeux de l'AENF

3.3. L'AENF en Afrique de l'Ouest francophone

Chapitre IV : Décentralisation de l'éducation

4.1. La gestion décentralisée de l'éducation au Burkina Faso

4.2. Les concepts liés à la décentralisation

4.3. Le transfert des compétences et des ressources

4.4. Le rôle des acteurs dans la gestion décentralisée.

Conclusion générale

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Bourdieu P. et Passeron J-C., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- Cros F., *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF, 1993.
- Legrand L., *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, 1988.
- Agnès van Zanten., *Les politiques d'éducatons*, Paris, Que sais-je, 2011.
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan, 1994.

Organismes

UNESCO

OCDE

ADEA

CONFEMEN

RESEN

ROCARE

AREB

Bibliographie spécifique

- Marie-France LANGE et Jean-Yves MARTIN, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*. Éditions de l'Orstom. Paris, 1995
- Mingat, A., 2003, Quelques réflexions sur deux questions structurelles fondamentales pour l'éducation dans le contexte africain. In : P. Bauchet et P. Germain (éds.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*. Paris : PUF, 148-59. (Cahier de sciences morales et politique.
- Pilon, M. et M. Wayack, 2003, La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso. Que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170): 63-86.
- Bourven Monique (2007). *La place des femmes dans les lieux de décision : promouvoir la mixité*. Paris : Conseil économique et social.
- Chaponnière Martine (2006). « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui ». In Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 127-144.
- Marc PILON. Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne

INTRODUCTION GENERALE (*définitions, champs, déterminants...*)

Une politique est généralement définie comme étant ***l'ensemble des ambitions, des principes et des objectifs fournissant la base de la planification détaillée et de l'action effective, constituant le guide de la prise de décision.*** (Dictionnaire actuel de l'éducation, Québec, Guérin, 1993).

Une politique est donc au service de quelqu'un (chef, patron, élu...) ou de quelque chose (organisme, parti, gouvernement...) Une politique éducative concerne bien entendu l'éducation, que l'on prendra ici comme ***Ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société*** (op. cit). De fait, la politique éducative désignera la détermination de finalités, puis d'objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs. Le fait de préciser au service de qui ou de quoi nous entraîne directement dans la dimension téléologique des politiques éducatives. Il apparaît clairement que "politique éducative" et "pouvoir" sont intimement liés. L'expression politique éducative est souvent utilisée pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation. Le cadre d'action défini par la politique éducative peut avoir une portée très générale lorsqu'il concerne un pays tout entier ou plus limité lorsqu'il s'applique à une entité locale, territoriale. La politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation.

La mise en œuvre d'une politique éducative se traduit par des "textes officiels". - Lois, Décrets, Arrêtés, Programmes (ensemble d'instructions pour atteindre les objectifs d'une politique éducative) Règlement, Circulaires, Instructions, Notes de service.

Il y a lieu cependant, dans l'analyse, de faire une distinction entre la politique éducative déclarée et la politique éducative effective. **La politique éducative déclarée** fait référence aux options fondamentales qui, dans un Etat, ont fait l'objet d'un consensus auprès des représentants de la nation et qui ont été rendues publiques à travers une ou plusieurs publications officielles (Loi d'orientation de l'éducation, décrets, textes officiels). **La politique éducative effective** quant à elle, est basée sur le constat à posteriori sur la mise en œuvre effective ou non des orientations proposées dans la politique déclarée et des effets de sa mise en œuvre sur les différentes catégories de bénéficiaires du système éducatif. (Depover & Noël, 2005)

Quelques sources d'inspiration des politiques éducatives

- Au niveau international

Au niveau international, les sources d'inspiration des politiques éducatives demeurent les engagements internationaux, les programmes et initiatives ainsi que les grandes recommandations de plusieurs assises dont, notamment :

- les recommandations de la Conférence de Jomtien ;
- la Convention cadre pour la protection des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1992) ;
- la Déclaration universelle des Droits linguistiques à Barcelone en 1996 ;
- le Cadre d'action de Dakar pour l'EPT (avril 2000) ;
- les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ;

- la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA) ;
- l'Initiative de l'UNESCO Savoir pour pouvoir (LIFE) ;
- les initiatives des autres organisations internationales et sous régionales : OIF, CONFEMEN, ADEA, Banque mondiale, Banque Africaine de développement (BAD)... ;
- la Déclaration de Paris sur l'Efficacité de l'aide (2005) ;
- le protocole de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) sur l'Éducation et la Formation ;
- les stratégies du FTI devenu GPE ou PME ;
- les documents d'orientation et les secteurs prioritaires des partenaires techniques et financiers ;
- les résolutions, les orientations, les recommandations et les déclarations prises lors des grandes rencontres internationales ;
- les engagements pris et les accords signés avec les PTF.

- Au niveau des pays

Au niveau national, les politiques éducatives font référence à la constitution, aux plans de développement économique et social, aux documents de la stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté sous diverses appellations, à la Loi d'orientation de l'Éducation, à la Lettre de Politique du Secteur de l'Éducation (LPSE), aux conclusions d'Assises nationales sur l'Éducation (États Généraux de l'Éducation, Forum National sur l'Alphabétisation, Assises nationales, Séminaires gouvernementaux, etc.).

D'autres documents sont également consultés pour des raisons de cohérence et d'harmonisation. Ce sont :

- Le document de programmation générale du chef de l'État ;
- La déclaration de politique générale du chef du gouvernement (Premier ministre) ;
- Le document de stratégie d'intervention des OSC ;
- Les documents de politique des autres secteurs de développement ;
- Le diagnostic du secteur de l'éducation (DSE) ou le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) ;
- Les annuaires statistiques ;
- Les rapports du recensement général de la population ;
- Les orientations et les textes de la fonction publique ;
- Les rapports des projets et programmes exécutés, surtout en éducation.
- Les modèles de simulation en éducation en lien avec les projections du macro – économique, tel que le cadre de dépenses à moyen terme (CDMT), les budgets programmes ;
- Les politiques de décentralisation ;
- Les lois de finances, les rapports d'exécution budgétaire, les programmes d'investissement public (PIP) • Les études prospectives ;
- Les rapports d'études sur des thématiques spécifiques.

Le champ du politique en éducation

La politique de l'éducation ou encore les politiques éducatives concerne d'abord ses aspects institutionnels : tout ce qui, en elle, relève des lois, des règlements et de moyens collectifs de les mettre en œuvre (les établissements, leurs structures et leurs

relations, les programmes et instructions, leurs fonctionnaires et leur hiérarchie, les budgets.

Il n'y a donc politique de l'éducation que dans la mesure où l'éducation dépend d'un Etat, qu'il s'agisse d'un Etat centralisé ou de collectivités politiquement organisées au niveau régional, communal ou encore dans le cadre d'associations. (Ex : ADEA). (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan, 1994). C'est dire qu'en politique éducative, l'ensemble des données qui caractérisent l'action éducative doivent être collectivement définies et explicitement énoncées. (Ex des Etats généraux de l'éducation (1994) ou des assises nationales sur l'éducation). Dans cette perspective, l'éducation familiale ne relève pas de la politique, de même qu'il ne suffit pas qu'une école soit créée par une association locale spontanée pour qu'il y ait politique. « La politique apparaît en éducation lorsqu'il y a institution, c'est-à-dire collectivité organisée et textes explicitement définis, réglant les conditions de fonctionnement d'une école ou d'un ensemble d'écoles. » En conséquence, une politique de l'éducation se définit en premier lieu par les finalités et les objectifs qu'elle affiche et qu'elle prétend atteindre.

Les politiques éducatives s'appliquent de nos jours à une grande variété de domaines, de la maternelle à l'université, des élèves et étudiants aux enseignants et aux personnels administratifs, de la formation des enseignants à l'évaluation des apprentissages, de l'alphabétisation à la formation des adultes en passant par l'étude des inégalités de tout genre.

Pour Phillippe Meirieu (2009) la politique éducative est un projet éducatif : « qu'elle l'explique ou non, toute société dispose d'un projet éducatif. Et, à travers ce projet, elle se donne une représentation de son avenir. Sans projet éducatif, pas d'avenir, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance, pas de mobilisation collective non plus. »

Dans la plus part des pays en voie de développement, les missions assignées aux systèmes éducatifs se multiplient en même temps que les critiques à leur encontre. Les réformes se succèdent, laissant pourtant le sentiment d'une inertie profonde des structures et des pratiques.

Comment comprendre alors l'action publique dans le domaine si familier et néanmoins si complexe de l'éducation ?

Le présent module, qui aborde les problématiques dominantes des pays en voie de développement traitera de : Education et genre ; Education bilingue ; d'alphabétisation et éducation non formelle et enfin de la décentralisation de l'éducation.

Mais avant d'entamer les éléments constitutifs du module, cherchons à cerner les principaux déterminants d'une politique éducative.

Les déterminants d'une politique éducative : ce qu'il faut avoir présent à l'esprit

La politique éducative s'inscrit dans un programme politique présenté par le Président de la République. Le Ministre élabore un projet éducatif avec l'aide d'organes consultatifs, d'experts politiques et parfois pédagogiques. Si nécessaire il commande des "rapports" à des "chargés de mission". Dans une démarche de type "centralisation" ce travail est mené en commissions relativement fermées. Dans une démarche de type "décentralisation" cela se fait par des consultations (experts, chercheurs, praticiens, partenaires...) Cette politique éducative sera influencée par divers déterminants que l'on pourrait repérer par une analyse systémique. Repérons-en quelques-uns :

- déterminants sociaux (chômage, immigration, progrès, grèves, structure familiales...)
- déterminants économiques (crises, développements, finances...)
- déterminants technologiques (de l'imprimerie à internet...)
- déterminants philosophiques (humanisme, exploitation, respect de l'autre...)
- déterminants démographiques (augmentation / baisse des effectifs, immigration...)
- déterminants scientifiques (étude sur les rythmes, travaux sur la mémoire...)
- déterminants idéologiques (libéralisme, positivisme, communisme, socialisme...)
- déterminants moraux (la morale laïque...)
- déterminants juridiques

DES LIMITES...

Mais une observation fine permet de voir que la mise en œuvre d'une politique éducative dépend avant tout des personnes qui se trouvent à la tête, dans les échelons intermédiaires ou à la base de la grande pyramide. Les politiques éducatives se mettent en place avec plus ou moins de succès. Elles peuvent rencontrer des résistances (au changement), des freins (manque de formation, de moyens, de compétences, de temps), des blocages (désaccords profonds pouvant déboucher sur des manifestations, des grèves...) Enfin elles évoluent en fonction des changements politiques...

Pour Marie-France LANGE (1995), une analyse des systèmes éducatifs africains, particulièrement au sud du Sahara, *donne à voir tous les signes d'une involution*. L'Afrique subsaharienne, avec ses faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation, apparaît comme très en retard. Mais, surtout, l'écart avec les autres continents, loin de se réduire, progresse de façon importante, du fait des contraintes démographiques et économiques exacerbées par la crise politique qui secoue la plupart des pays au sud du Sahara.

Travail de groupe

Quelles sont les faiblesses reprochées aux systèmes éducatifs africains et les causes probables de ces faiblesses ?

NB : pays francophones uniquement.

Chapitre I: Education et genre

La Déclaration universelle des droits de l'homme ratifiée par les Nations unies en 1948 a élevé l'éducation au rang de droit humain fondamental. Tous les pays d'Afrique subsaharienne l'ont ratifiée comme ils l'ont fait pour l'agenda de l'Education pour Tous (EPT) en 1990 et la Déclaration du Forum mondial sur l'éducation (FME) organisé en 2000 à Dakar au Sénégal. Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et aujourd'hui les ODD-2030, sont d'autres instruments pour aborder l'offre d'éducation à tous les niveaux pour éliminer toutes les disparités entre les genres et réaliser l'égalité des genres d'ici 2030.

Pour traiter le problème de l'inégalité d'accès à l'éducation et de l'insuffisance des possibilités dans ce domaine, les gouvernements et autres intervenants devraient s'employer activement et ostensiblement à intégrer les principes d'équité et d'égalité de genre dans l'ensemble de leurs politiques et programmes de manière à effectuer, avant de prendre une décision, une analyse de ses répercussions sur les femmes et sur les hommes.

(Paragraphe 79, Plate-Forme d'Action de Beijing, Quatrième Conférence mondiale sur les Femmes, Chine, Septembre 1995)

Cependant, malgré le dévouement et l'engagement de la communauté internationale pour aborder les questions liées au genre dans l'éducation à tous les niveaux, les disparités entre les genres sont un rappel constant de l'échec des objectifs et des cibles définis par les conférences, les conventions et les déclarations internationales ratifiées par de nombreux pays africains.

Les disparités existant entre les genres en matière d'accès, de rétention et de performances au sein du secteur éducatif d'Afrique subsaharienne nous rappellent que la majorité des pays africains n'ont pas atteint les cibles définies par les conférences, les conventions et les déclarations internationales, en particulier le deuxième Objectif du Millénaire pour le développement, qui visait la parité en matière de scolarisation dans l'enseignement de base. Aujourd'hui, plus de la moitié des enfants déscolarisés sont des filles et plus de deux tiers de la population analphabète sont des femmes. La mixité qui s'est progressivement généralisée à partir des années 60 n'a pas immédiatement signifié égalité. L'égalité entre les femmes et les hommes reste un enjeu majeur pour notre société et interpelle l'éducation et la formation. La promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons est devenue une préoccupation dans nombre de pays du sud.

1.1 Définitions de concepts

Genre

Le concept genre est une traduction littérale du mot anglais « gender », né dans les pays anglo-saxons pour traduire une nouvelle approche des disparités entre hommes et femmes, entre garçons et filles.

Le genre fait référence aux rôles et rapports, déterminés selon un processus social, entre les hommes et les femmes. D'un point de vue plus général, le genre renvoie à une classification socio-culturelle des femmes et des hommes. Cette classification est

fondée sur les normes et les valeurs inhérentes à la société, qui déterminent les types de rôles dévolus respectivement aux hommes et aux femmes au sein de la société. C'est dans les années 1970 que des anthropologues féministes américaines, réfléchissant aux rapports de pouvoir entre hommes et femmes, ont fait émerger la question du « genre ». Elles faisaient ainsi référence au rôle social des uns et des autres, par opposition au sexe biologique, afin de montrer que la place des femmes et des hommes dans la société est avant tout le produit d'une culture. Depuis l'introduction du « genre » comme champ d'étude, on différencie les termes de sexe et de genre : le terme genre est « *utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin* » (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, les chercheurs s'accordent sur le fait que « *le genre est la construction sociale des différences sexuelles et non seulement la construction sociale des sexes* » (Terret, 2004). Il est important aussi de définir la **notion d'identité sexuée**. Christian Baudelot et Roger Establet rappellent la définition de Colette Chiland : l'identité de genre ou l'identité sexuée est « *le sentiment intime que chacun a d'appartenir à l'un des sexes que la biologie et la culture distinguent* » (Chiland, 1999; Baudelot & Establet, 2007).

Les rôles de genre

Les rôles de genre sont déterminés par la société, qui répartit différentes responsabilités entre les hommes et les femmes ; par exemple, la tâche de faire la cuisine est réservée à la femme tandis que le rôle de prise de décisions revient à l'homme. De ce fait, les rôles de genre peuvent être modifiés et varient de temps à autre et d'une communauté à l'autre. Ces rôles de genre sont, consciemment ou inconsciemment, transportés dans la dynamique de la salle de classe aussi bien par les enseignant(e)s que par les élèves, des tâches au sein du ménage et dans la société en général.

Le sexe

Le sexe selon Suzanne BASOU dans son ouvrage « *sex alternates and change* », est un terme biologique se référant à des personnes ou à des animaux en les qualifiant de mâles ou de femelles.

Le sexe désigne aussi les différences entre les individus qui font qu'ils sont soit masculins, soit féminins. Ces différences sont déterminées biologiquement. Le sexe est inné, permanent, interchangeable.

Les rôles de sexe

Les rôles de sexe sont d'ordre purement biologique et relèvent des principes naturels et infaillibles; ils sont immuables. Par exemple, l'homme rend la femme enceinte et la femme donne naissance et allaite le nourrisson. Ce sont des rôles à détermination biologique qui ne peuvent être remplis que par l'un des deux sexes.

Rôle de genre	Rôle de sexe
Diffère d'une société à l'autre	Est le même dans toutes les sociétés
Change au cours de l'histoire	Ne change jamais au cours de l'histoire

Est assumé par les deux sexes	Ne peut être assumé que par l'un des deux sexes
A des déterminants sociaux	A des déterminants biologiques

Les chercheurs ont montré que les différences sexuées relèvent aussi et surtout de domaines culturels et sociaux. De plus, les travaux les plus récents montrent que « *le sens supposé unilatéral de la causalité allant du biologique au culturel pouvait parfois s'inverser mais toujours se compliquer* » (Baudelot & Establet, 2007). Ainsi, des chercheurs comme la neurobiologiste Catherine Vidal analysent le rôle de la biologie mais aussi l'influence de l'environnement social et culturel dans la construction des identités d'hommes et de femmes. Catherine Vidal explique que les garçons et les filles, éduqués différemment, peuvent montrer des divergences de fonctionnement cérébral mais ces différences, présentes dans le cerveau depuis la naissance, peuvent s'atténuer et disparaître. À la naissance, les grandes lignes de l'architecture du cerveau sont définies mais la construction du cerveau est loin d'être terminée : 90% des circuits de neurones vont se former dans les 15-20 ans suivant la naissance.

L'importance des variations individuelles dans le fonctionnement du cerveau dépasse dans la majorité des cas la variabilité entre les sexes, qui par conséquent n'est observée que dans des cas rares. Pour des performances cognitives égales, différents sujets auront chacun leur propre stratégie et donc leur propre façon d'activer leurs circuits de neurones (Vidal & Benoit-Browaey, 2005).

Pour la sphère géographique qui nous concerne, s'il est indéniable que les avantages de la scolarisation des filles pour le développement mais aussi pour les femmes elles-mêmes ne sont plus à démontrer, notamment en matière de maîtrise de la fécondité, d'amélioration de la santé, de meilleur accès à l'emploi qualifié et aux postes de responsabilité, au demeurant, l'éducation des femmes représente d'abord un droit fondamental, une question de justice sociale, d'équipé qui doit s'affranchir des considérations macro-économistes et politiciennes. En éducation, la question du genre est un champ de recherche particulièrement intéressant et fécond.

1.2. Principales disparités entre les genres en éducation

Travail de groupe : identifiez les principaux obstacles à la scolarisation des filles : accès, maintien, réussite.

Les disparités existant entre les genres en matière d'accès, de rétention et de performances au sein du secteur éducatif d'Afrique subsaharienne nous rappellent que la majorité des pays africains n'ont pas atteint les cibles définies par les conférences, les conventions et les déclarations internationales, en particulier le deuxième Objectif du Millénaire pour le développement, qui visait la parité en matière de scolarisation dans l'enseignement de base. Aujourd'hui, plus de la moitié des enfants déscolarisés sont des filles et plus de deux tiers de la population analphabète sont des femmes.

1.2.1. Au niveau de l'accès

À l'occasion de la journée internationale de la fille, célébrée ce 11 octobre 2017, l'ONG ONE a publié un rapport interpellant la communauté internationale sur les difficultés que rencontrent les filles pour aller à l'école.

Les dix pays où les filles ont le moins accès à l'éducation sont également les pays les plus fragiles et les plus pauvres du monde. On retrouve en tête le Soudan du Sud, la République de la centrafricaine, le Niger, l'Afghanistan, le Tchad, le Mali, la Guinée, le Burkina Faso, le Libéria et l'Éthiopie.

ONE a réalisé ce classement à partir de 11 indicateurs : le taux de filles non scolarisées en âge de fréquenter l'enseignement primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire ; le nombre moyen d'années de scolarisation des femmes âgées de 25 ans et plus ; le taux d'alphabétisation au sein de la population féminine des 15-24 ans; le pourcentage d'instituteurs qualifiés dans le primaire ; le nombre d'élèves par enseignant dans les écoles primaires et les dépenses dans l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques

En Afrique de l'Ouest et du Centre, 24 millions d'enfants dont 13 millions de filles, ne vont pas à l'école primaire. Cette même zone géographique comptabilise le taux d'alphabétisation le plus faible du monde. Moins de la moitié des femmes âgées de plus de 15 ans sont capables de lire ou d'écrire. Certes, des progrès en matière d'éducation ont été réalisés ces quinze dernières années en Afrique et ailleurs mais les taux de scolarisation restent très faibles dans un grand nombre de régions. Si de multiples facteurs entravent l'accès à l'éducation des enfants en général, ceux-ci sont particulièrement variés et complexes lorsqu'il s'agit spécifiquement des filles. Outre le taux de mariage précoce très élevé dans la région, un très grand nombre de filles sont victimes à l'école de violences physiques, psychologiques et sexuelles (châtiments corporels, insultes, injures, harcèlement sexuel, viols). Nombre d'enquêtes de terrain menées en Afrique de l'Ouest relèvent le fait que les violences de genre en milieu scolaire sont « répandues, quotidiennes et frappent en tout premier lieu les jeunes filles ». Ces facteurs néfastes à l'éducation des filles auxquels s'ajoute un manque réel d'infrastructures sensibles au genre (création de latrines séparées, accès sanitaire facilité, Menstrual Hygiene Management (MHM) etc. affectent négativement les progrès espérés en matière d'éducation des filles et d'égalité selon le genre.

Pour ce qui est de la sous-scolarisation des filles en Afrique, le phénomène est plus prononcé en milieu rural. Au nombre des causes figurent :

- Cause historique (colonisation)
- Les pesanteurs socio-culturelles (poids de la tradition)
- Les préjugés sur les filles sont solidement ancrés dans nos mentalités africaines
- Facteurs économiques (pauvreté des ménages)
- L'analphabétisme des parents et particulièrement celui de la mère
- L'insécurité
- L'insuffisance de mesures incitatives et d'accompagnement
- Le statut familial des enfants (enfants confiés)
- L'insuffisance de structures au niveau du secondaire et du supérieur

- Facteurs pédagogiques et didactiques (stéréotypes sexistes)

- **Les normes sociales**

Les filles sont le plus souvent discriminées du fait du rôle que les sociétés leur assignent. Dans de nombreuses communautés, les normes sociales imposent une division genrée du travail conférant à la fille un statut de future mère de famille, que l'on croit incompatible avec l'école. Les femmes sont le plus souvent en charge des tâches domestiques, de l'éducation des enfants, l'entretien du foyer ou encore la gestion de la nourriture. Avec le mariage, la fille est appelée à quitter sa famille pour une autre, ce qui veut dire qu'investir sur elle est souvent considéré comme une perte, contrairement aux garçons pour qui l'accès à l'éducation est synonyme d'investissement économique.

- **Les grossesses et mariages précoces**

Des études montrent que les grossesses et mariages précoces ont des conséquences négatives sur la scolarisation des filles. Très souvent, cet état entraîne un arrêt volontaire ou forcé de la scolarisation de la fille. Ces phénomènes sont particulièrement présents dans les pays à faible revenus où il existe très peu de dispositifs spécifiques d'accompagnement des grossesses à l'école et où l'éducation sexuelle fait défaut.

- **Les violences à l'école**

Les violences de genre en milieu scolaire sont très répandues et constituent un autre facteur très important de la déscolarisation des filles en Afrique. Ces violences subies à l'école, sur le chemin ou aux abords de l'école, mettent en jeu des dimensions multiples: économique (cas du sexe transactionnel entre élèves et enseignant.e.s), socioculturelle (tabou sur la sexualité, absence d'éducation à la sexualité, relations de genre inégalitaires) et sanitaire (peu ou pas de sanitaires adaptés). En 2009, une étude de l'UNICEF en République Démocratique du Congo estime que 46 % des élèves féminines interrogées confirment être victimes de harcèlement, d'abus et de violences sexuels de la part de leurs enseignants ou d'autres membres du personnel de l'école.

Tableau : Evolution du TNS dans les enseignements primaire et post-primaire de 2000-2001 à 2013-2014

Année scolaires	TNS dans l'enseignement primaire			TNS dans l'enseignement post-primaire		
	G	F	Ecart en points de %	G	F	Ecart en points de %
2000-2001	43,4	30,3	13,1	-	-	-
2001-2002	42,3	30,2	12,1	-	-	-
2002-2003	44,2	32,1	12,1	-	-	-
2003-2004	46,5	34,9	11,6	14,6	10,3	4,3
2004-2005	51,1	39,5	11,6	-	-	-
2005-2006	53,8	42,6	11,2	16,1	12	4,1
2006-2007	59,1	47,9	11,2	16,7	12,6	4,1
2007-2008	63,8	53,7	10,1	18,9	14,5	4,4
2008-2009	61,3	54,5	6,8	15,9	11,4	4,5
2009-2010	59,8	55,0	4,8	17,7	13,4	4,3
2010-2011	62,6	59,1	3,5	19,5	15,5	4
2011-2012	63,2	61,1	2,1	20,8	17,3	3,5
2012-2013	63,5	62,8	0,7	23	20	3
2013-2014	64,7	64,2	0,5	23,8	21,9	1,9

Source : DGESS MENA, Annuaire statistiques de l'éducation nationale de 2000-2001 à 2013-2014

DGESS MESS, Annuaire statistiques des enseignements post-primaire et secondaire de 2000-2011 à 2013-2014

Années Scolaires	TNS au primaire			TNS au secondaire		
	G	F	Ecart %	G	F	Ecart %
2009-2010	59,8	55,0	4,8	17,7	13,4	4,3
2010-2011	62,6	59,1	3,5	19,5	15,5	4
2011-2012	63,2	61,1	2,1	20,8	17,3	3,5
2012-2013	63,5	62,8	0,7	23	20	3
2013-2014	64,7	64,2	0,5	23,8	21,9	1,9
2014-2015						
2015-2016						
2016-2017						

1.2.2. Au niveau du maintien

En plus des problèmes d'accès qui se posent aux filles et dont les causes sont d'ordre sociologiques et anthropologiques, il y a lieu de constater que même lorsqu'elles sont admises à l'école, se pose un problème de rétention. Ce qui relève d'une inefficacité interne du système. Outre les déperditions dont les causes sont multiples, les systèmes éducatifs africains ont un faible pourcentage de taux d'achèvement (TA) des filles. Même lorsqu'elles arrivent au bout d'un cycle, très souvent ce n'est pas selon le nombre d'années prévues par les textes.

Les abandons précoces en cours de cycle et les redoublements constituent autant de perturbations qu'un système efficace doit chercher à réduire au maximum.

1.2.3. Performance et réussite des filles

Selon le PASEC/CONFEMEN (2014), dans plusieurs pays d'Afrique, une proportion élevée d'enfants en dernière année d'école primaire n'a pas acquis le niveau de compétence de base lui permettant de savoir lire, écrire et compter correctement. Pour les filles, le désavantage dont elles souffrent en matière d'accès à l'enseignement primaire est tout aussi évident au regard de leurs résultats scolaires. En mathématique, par exemple, leurs performances sont inférieures à celles des garçons, même dans les sociétés les plus avancées du continent. Quelle est la relation entre le genre d'un élève et sa réussite scolaire ? Quels sont les facteurs contribuant aux écarts entre les acquisitions scolaires des filles et celles des garçons ? Quelle est la relation entre le genre de l'enseignant et ses connaissances ? Existe-t-il un lien entre la présence d'enseignantes compétentes dans un établissement d'enseignement et la performance des filles ? Existe-t-il un schéma de ces relations et de ces facteurs dans les pays africains ?

Ainsi, *« la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme "des prophéties auto-réalisatrices", alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques »* (Marry, 2003). Il s'agit là d'enseignants dits « différenciateurs » qui continuent d'activer des représentations très stéréotypées opposant filles et garçons.

Naturellement, ces stéréotypes ne peuvent que jouer sur l'estime de soi des filles et donc sur leurs performances scolaires. Les recherches montrent que lorsque les enseignants prennent en compte le genre, ils peuvent affiner leur propre regard sur les « micro-événements » au sein des classes. Ils peuvent mettre en question leur gestion des filles et des garçons au sein de leurs cours pour promouvoir plus d'égalité. *« De plus, la rupture individuelle avec les "stéréotypes sexués", l'affranchissement des rôles sexués des élèves peuvent avoir des effets sur la performance scolaire, voire favoriser la progression »* (Chevet, 2006).

Marc PILON (chargé de recherche à l'ORSTROM, Paris) affirme que le statut du chef de ménage a une influence sur la réussite scolaire. Il montre qu'il est d'autant plus significatif que les ménages dirigés par une femme sont en moyenne désavantagés économiquement, dans une situation plus précaire. Les femmes chefs de ménage

investissent davantage que les hommes dans leurs enfants, que ce soit en termes de temps, d'argent ou de support affectif, et cela est particulièrement vrai en matière d'éducation. Leur gestion des ressources s'avère plus rigoureuse, plus responsable. On peut penser qu'ayant été elles-mêmes, dans l'ensemble, victimes d'une sous-scolarisation, les femmes perçoivent mieux que les hommes l'enjeu de l'instruction pour le devenir de leurs enfants. En outre, leur attente est forte d'un retour sur investissement lorsque leurs enfants auront un emploi. Un tel résultat mérite évidemment une attention particulière et conduit à s'interroger davantage sur la situation et sur les stratégies de ces femmes chefs de ménage, sachant que ce statut recouvre des réalités familiales et économiques très diverses.

pour le devenir de leurs enfants. En outre, leur attente est forte d'un retour sur investissement lorsque leurs enfants auront un emploi.

Un tel résultat mérite évidemment une attention particulière et conduit à s'interroger davantage sur la situation et sur les stratégies de ces femmes chefs de ménage, sachant que ce statut recouvre des réalités familiales et économiques très diverses.

Tableau 1. Pourcentage d'enfants scolarisés atteignant la fin du cycle d'études primaires, selon le sexe du chef de ménage

Pays	Sexe du chef de ménage		Différence (2)-(1)
	Hommes (1)	Femmes (2)	
Estimation du pourcentage d'enfants de 6-14 ans scolarisés			
Cameroun	75	96**	21
Kenya	91	96**	5
Malawi	64	73**	9
Namibie	93	95*	2
Niger	11	15*	4
Tanzanie	53	57	4
Zambie	81	84*	3
Estimation du pourcentage d'enfants scolarisés de 10 à 14 ans terminant leur quatrième année d'études primaires			
Cameroun	60	81**	21
Kenya	53	63**	10
Malawi	21	37**	16
Namibie	38	44*	6
Niger	53	74*	21
Tanzanie	48	43	-5
Zambie	61	72**	11

Note : * (respectivement **) indique que l'écart par rapport aux ménages dont le chef est un homme est statistiquement significatif au seuil de 5 % (respectivement 1 %).

Source : Lloyd et Blanc, 1995, tableau 9 (estimations faites par régressions logistiques à partir des fichiers des enquêtes démographiques et de santé).

b) Prendre en compte le sexe et le statut familial des enfants...

Si, dans les ménages dirigés par une femme, comme dans ceux dirigés par un homme, les garçons sont davantage scolarisés que les filles, cette sous-scolarisation féminine y est moindre. Ainsi, au Togo en 1981, la différence entre les taux de scolarisation des garçons et des filles était de 16,3 % si le chef de ménage était une femme, contre 19,9 % si c'était un homme (Pilon, 1995).

L'étude du PASEC/CONFEMEN a découvert qu'il existe des écarts entre les résultats d'apprentissage des filles et ceux des garçons et que ces écarts s'élargissent tout au long de leur scolarité. Les résultats des garçons et des filles aux épreuves de français et de mathématiques ne différaient pas de manière significative : les résultats des

garçons étaient meilleurs que ceux des filles seulement au Burkina Faso et au Cameroun. Les filles ont obtenu des scores plus bas que les garçons en mathématiques dans sept des onze pays étudiés. De plus, les observations faites en classe et les entretiens avec les enseignants, les administrateurs, les élèves et les parents ont montré que les écoles participent à la reproduction des stéréotypes de genre de deux manières importantes : en confiant des rôles traditionnels aux garçons et aux filles et par la structure de « pouvoir » des écoles dans lesquelles la majorité des directeurs d'établissement sont des hommes et la plupart des enseignantes sont concentrées dans les niveaux d'éducation les plus bas. La recherche suggère que l'école est un « instrument de maintien de l'ordre social » et ces conclusions démontrent la nécessité d'une composante de genre forte dans la formation initiale et continue des enseignants. Il faut également accorder davantage d'attention aux questions de genre dans les travaux de recherche à travers des comparaisons basées sur le genre des élèves, des enseignants et des directeurs.

Pour aller plus loin.

PREUVE – Maintes études démontrent l'impact positif de l'égalité des genres dans l'éducation

- Plus les femmes suivront des études, plus leurs enfants seront en bonne santé. Un enfant dont la mère sait lire a 50 % de chances supplémentaires de survivre après l'âge de cinq ans <http://www.education-transforms.org/fr/?portfolio=520>.
- Chaque année qu'une mère passe de plus à l'école diminue le taux de mortalité infantile de 5 à 10% : <http://www.education-transforms.org/fr/?portfolio=test-une-question-de-vie-ou-de-mort>.
- L'éducation améliore les perspectives d'emploi des hommes et des femmes. HYPERLINK <http://www.education-transforms.org/fr/?portfolio=test-leducation-ameliore-les-perspectives-demploi>.
- L'éducation de la population féminine stimule la productivité d'un pays et la croissance économique. Certains pays notent un manque à gagner de plus d'1 milliard de dollars par an car le niveau d'éducation des filles était inférieur à celui des garçons

► Travaux de groupe

A partir des facteurs identifiés comme obstacles à la scolarisation et à la réussite des filles quelles stratégies proposez-vous pour la promotion de l'éducation des filles dans votre pays?

Identifiez de bonnes pratiques favorisant l'équité à l'école.

Chapitre II: Education bilingue

2.1- Qu'est-ce que le bilinguisme ?

C'est la maîtrise et/ou l'usage de deux langues. Cette définition, très générale, renvoie à des situations extrêmement diverses, à tel point que certains auteurs préfèrent éviter l'utilisation de ce terme dans un sens générique et parlent plutôt de bilinguismes au pluriel, indiquant par là qu'aucune situation de bilinguisme n'est réductible à une autre.

Du fait du nombre, de la complexité et de l'interaction des paramètres à prendre en considération (famille, école, société), ils intéressent autant les sociologues que les psychologues, linguistes, neurolinguistes et bien entendu, didacticiens et responsables de systèmes éducatifs. Ce qui n'était qu'un thème (topic) est devenu, au cours de ces trente dernières années, « une spécialité reconnue et respectée ». W.E. Lambert (1990) L'individu bilingue est, à proprement parler, celui qui « en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une et l'autre, en toute circonstances, avec une efficacité semblable. » Siguan et Mackey Le bilinguisme se rapporte aux phénomènes de société et la bilingualité à l'individu comme objet d'étude.

« Par éducation bilingue nous entendons tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève ».

« Une telle définition met l'accent sur l'utilisation de deux langues comme moyens ou instruments de l'apprentissage et de l'enseignement, même si l'élève acquiert en même temps une compétence dans la seconde langue ». J.F Hamers et M. Blanc

Alors que Mackey (1976) en arrive à dénombrer 90 types d'éducation bilingue, J.F Hamers et M. Blanc, à partir de leur définition ci-dessus rappelée, estiment que la plupart des programmes d'éducation bilingue peuvent se réduire aux trois types suivants :

1. « L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues; »
2. « L'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue; »
3. « La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction. »

Le bilinguisme en cours en Afrique est un bilinguisme qui cherche à promouvoir la première langue de l'enfant, tout en œuvrant à lui conférer des compétences et une

ouverture vers une seconde langue dans une perspective de poursuite dans un multilinguisme langues nationales-langues étrangères. Dans ce type de bilinguisme en vigueur, la première langue de l'élève reste tout au long du programme d'éducation.

2.2. Contexte de l'éducation de base classique au Burkina

Le système éducatif au Burkina Faso a deux composantes parallèles : l'éducation de base formelle classique (école primaire) dispensée uniquement en français et l'éducation de base non formelle (alphabétisation) qui se fait dans les langues du Burkina.

Le système d'éducation de base formelle classique (école primaire) se caractérise par de mauvaises performances comme :

Faible taux de promotion, fort taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle.

Inadapté, déracinant et discriminatoire : l'école coupe les élèves de leur environnement, favorise certaines régions, favorise les garçons. En outre, le système éducatif est très sélectif, coûteux et budgétivore.

Efficacité externe décevante : les sortants de l'école sont peu utiles à eux-mêmes et à leur communauté.

L'Etat burkinabé a donc senti l'impérieuse nécessité de trouver des solutions alternatives à ce système éducatif primaire classique dont l'unanimité est faite sur la nécessité de sa réforme. C'est dans ce cadre qu'il a autorisé l'expérimentation de formules alternatives : école satellite (ES), école communautaire, centre d'éducation de base non formelle (CEBNF), école bilingue (EB). C'est pour contribuer à cette recherche de formules alternatives que le MENA, l'OSEO avec ses partenaires de terrain au Burkina ont développé le système d'éducation bilingue comme alternatif au système actuel.

2.3. L'éducation bilingue au Burkina Faso

L'expérimentation pilote s'est déroulée de 1994 à 1998 avec 55 jeunes de 9-14 ans dans les villages de Nomgana et de Goué.

L'hypothèse centrale de cette expérimentation se fonde sur les travaux de Cummins (1984) selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilite les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (langue 2) dans les situations de bilinguisme.

Entre autres objectifs l'éducation bilingue (langue nationale- français) cherche à :

1. Contribuer à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue,

2. Améliorer d'une manière significative supérieure, une réduction, voire une élimination des redoublements et des exclusions,

3. Améliorer d'une manière significative l'efficacité externe de l'école en encrant les écoles bilingues dans leur contexte de développement local afin que les sortants de ces écoles soient utiles à eux-mêmes et à leurs communautés en tant qu'acteurs et bénéficiaires de développement au lieu d'être des candidats à l'exode, à la paresse et à la délinquance,- 82 –

4. Réduire, à terme, le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'au moins un an.

L'expérimentation essaie de développer un bilinguisme additif langue nationale-français (LN-F) selon l'agencement suivant du volume horaire :

1ère année : langue nationale = 90% et français 10%

2ème année : langue nationale = 80% et français 20%

3ème année : langue nationale = 50% et français 50%

4ème année : langue nationale = 20% et français 80%

5ème année : langue nationale = 10% et français 90%

L'éducation bilingue se distingue de l'école classique par les caractéristiques suivantes

- Le bilinguisme : utilisation de la langue de l'enfant et du français.
- L'équité entre les genres : recrutement d'au moins autant de filles que de garçons.
- Le lien entre l'éducation et la production : les élèves mènent des activités manuelles liées à l'économie locale. Ces activités alimentent les cours et constituent aussi des champs d'application des enseignements.
- La revalorisation de la culture : introduction à l'école des valeurs culturelles positives de l'Afrique, des contes et proverbes, des chants et danses, de la musique du milieu et des instruments traditionnels de musique.
- L'implication des parents d'élèves : les papas et les mamans participent à la définition des curricula et à certains aspects des enseignements à l'école: production, culture.
- La réduction d'une année dans le cycle primaire qui est maintenant de 5 au lieu de 6 ans.

Les résultats

A titre d'illustration, nous synthétisons ci-après les résultats de l'expérience pilote qui s'est déroulée de 1994 à 1998. L'extension de cette expérimentation pilote étant en

cours, les résultats ne sont pas encore disponibles. L'expérience pilote a connu les résultats suivants :

- Résultats de l'évaluation comparative réalisée en décembre 1996 : écoles primaires classiques de Loumbila, Donsin A, Donsin B et de Nomgana ont obtenu respectivement, 3,44%, 42,85%, 20% et 40,90% alors que les deux écoles bilingues expérimentales de Goué et de Nomgana ont obtenu respectivement un taux de succès de 68% et de 76,66%.

En juin 1998, avec l'autorisation spéciale du Ministre de l'Enseignement de base, les élèves des écoles bilingues ont pu passer les examens officiels et ont obtenu au CEP, en 4 ans, un taux de succès de 52,83% alors que la moyenne nationale était de 42%. Ceux qui ont redoublé en 1999 et donc avait 5 ans de scolarité ont obtenu aux examens de juin 1999, 12 admis sur 14 présentés au CEP (85,71 %). Si on considère l'ensemble de la promotion on obtient après cinq ans de scolarité, un total de quarante (40) admis au CEP sur 53 présentés, soit au total 75,47 % de taux de succès en 5 ans.

Résultats aux examens officiels de juin 2002

Les trois écoles bilingues ayant bouclé les cinq ans de scolarité dont 3 ans et ½ d'utilisation du français ont obtenu au CEP de juin 2002 les résultats suivants :

- Ecole bilingue de Goué (Oubdtenga) : 75,86 %
- Ecole bilingue de Nomgana (Oubritenga) : 80 %
- Ecole bilingue de Tanyoko (privée) : 84,21 %
- Centre des adolescents de Dafinso (Houet) = 100%. Ces adolescents ont eu 4 ans de scolarité dont seulement 2 ans et demi de français

La moyenne générale obtenue par ces écoles bilingues est de 85,02% alors que les moyennes générales des circonscriptions dont relèvent ces écoles sont les suivantes : Ziniaré II (67,63 %), Pissila (78,07%), Bobo IV (52,65%). La moyenne nationale au CEP 2002 est de 61,81 %.

Situation actuelle

L'OSEO, à la demande du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (ME 6À) procède à une extension géographique et linguistique de l'éducation bilingue au Burkina Faso. Actuellement on dénombre 40 écoles bilingues dans sept (7) langues, à travers 10 des 13 régions du pays avec 78 classes totalisant un effectif de 3 278 élèves dont 1 786 garçons (54,48%) et 1 492 filles (45,51 %).

A la rentrée 2002-2003, la Mission Catholique à elle seule totalisera 41 écoles bilingues réparties comme suit :

- Diocèse de Kaya 6 écoles bilingues

- Archidiocèse de Koupèla 10 écoles bilingues
- Diocèse de Koudougou 13 écoles bilingues
- Diocèse de Ouahigouya 3 écoles bilingues
- Diocèse de Manga 6 écoles bilingues
- Diocèse de Fada 3 écoles bilingues

Organismes engagés dans la promotion de l'éducation bilingue

- Le MENA, responsable du programme d'expérimentation: aux assises nationales sur l'éducation (mars 2002) une recommandation a été adoptée en faveur de la généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso.
- L'OSEO, partenaire technique et financier du MENA dans cette expérimentation.
- Les partenaires de l'OSEO dans l'extension de cette expérimentation: Ambassade des Pays-Bas, Coopération Suisse, Intermon, Voisins Mondiaux, l'Eglise Catholique.

En perspectives, l'OSEO compte élargir cette expérimentation par :

- la mise en place d'un continuum éducatif : espace d'éveil éducatif (3-6 ans) + école bilingue (7-14 ans) + post-primaire (+14 ans) spécifique poursuivant les mêmes objectifs entre autres. Le tableau ci-après illustre ce continuum.
- la prise en compte d'autres zones dialectales des langues déjà utilisées et la prise en compte d'autres langues.
- la prise en compte des zones urbaines et péri-urbaines.
- l'implication d'autres acteurs de l'éducation de base au Burkina Faso.
- la mise en place d'un système de lobbying en faveur de l'éducation bilingue au Burkina Faso.

Au niveau du coût moyen unitaire d'un diplômé

Sur le plan financier un diplômé au CEP revient moins cher à l'école bilingue qu'à l'école classique. En effet un diplômé au CEP coûte 3.424.008 F CFA dans l'école bilingue contre 3.879.396 F CFA dans l'école classique soit un écart de 455 388 F CFA

Les 3 E = Espace d'Eveil Educatif, où le jeune enfant de 3 à 6 ans dispose de ressources humaines (parents-éducateurs volontaires) de matériel didactique et ludique nécessaires pour développer ses talents et capacités motrices, intellectuelles et psychoaffectives.

Dans cet espace, l'enfant bénéficie de soins et services intégrés : santé, nutrition, éducation. Aussi, les 3 E offrent aux parents l'opportunité d'acquérir de nouvelles méthodes d'éducation de base bilingue qui permettent d'asseoir les mécanismes d'un continuum éducatif de qualité.

Objectifs des 3E

- Offrir les mêmes chances et droits d'éducation à tous les enfants âgés de 3 à 6 ans tant dans les zones rurales, péri-urbaines qu'urbaines.
- Améliorer la qualité des services et soins offerts aux enfants de 3 à 6 ans au niveau familial, sur les plans santé, nutrition et éducation.
- Accroître le taux d'encadrement de la petite enfance dans les zones rurales avec un accent particulier pour les plus démunies.
- Réduire l'impact des préjugés et stéréotypes sur l'éducation de la petite fille.
- Développer chez les enfants de 3 à 6 ans, un bilinguisme précoce langue nationale français.
- Outiller les parents avec des techniques de communication et des pratiques simples en psychologie de l'enfant.
- Réduire le taux d'analphabétisme surtout chez la femme.

Stratégies

- Utiliser les acquis du centre d'alphabétisation de l'école bilingue pour améliorer la qualité des soins et services offerts par les parents aux enfants de 3 à 6 ans.
- Renforcer l'approche communautaire par l'implication des parents à l'éducation du jeune enfant.
- Utiliser la langue maternelle comme médium dans l'éducation des enfants.
- Exploiter la langue maternelle de l'enfant comme moyen de communication, afin de lui permettre de s'approprié des valeurs socioculturelles de son milieu.
- Utiliser l'acquisition du français oral pour faciliter la transition avec la 1ère année d'école bilingue.

Principales activités

- Activités de santé, d'hygiène et de nutrition
- Activités culturelles et artistiques
- Activités domestiques
- Activités cognitives (graphisme, initiation aux mathématiques, le français oral)

- Activités manuelles

Activités à l'intention des Parents-éducateurs volontaires et des Comités de Pilotages (copie)

- Alphabétisation
- L'apprentissage du français fondamental
- Des formations en gestion, suivi et évaluation des AGR
- Des échanges d'expériences inter 3 E

Impact souhaité

- A l'ombre de chaque école bilingue et d'un centre d'alphabetisation un 3 E est annexé.
- Des échanges qualitatifs induits par le 3E a modifié les contenus et la durée du cycle de l'éducation bilingue.
- Les taux de scolarisation et d'alphabetisation ont augmenté, surtout ceux des filles et des femmes.
- La qualité des services et soins dispensés (en termes d'accès et de réussite) par les parents au sein des familles a augmenté au profit des enfants.
- L'autofinancement des 3 E dans chaque province existe.
- Le taux de mortalité infantile a baissé.
- Certains préjugés et stéréotypes liés au rapport de genre ont disparu.
- Le niveau de vie et le statut des femmes se sont améliorés.

Le secondaire multilingue spécifique

Pour éviter que les élèves sortants des écoles bilingues ne plongent dans un système d'enseignement secondaire classique où tous les axes importants valorisés depuis les Espaces d'Eveil Educatif sont totalement ignorés, il est prévu l'ouverture de Secondaires Multilingues Spécifiques dont les principales caractéristiques sont les suivantes :

1- tout le contenu de l'enseignement secondaire classique de la 6^e à la 3^e.

2- contenu spécifique :

- Promotion d'un multilinguisme fonctionnel : utilisation du français comme médium d'enseignement, étude d'une seconde langue nationale de grande communication, étude de l'anglais.

- Lien entre éducation et production.
- Promotion des valeurs culturelles positives et de la tolérance (citoyenneté).
- Implication des parents d'élèves.
- Équité entre les genres.

TRAVAUX DE GROUPES

Quels sont selon vous les principaux obstacles à l'expansion de l'éducation bilingue au Burkina Faso?

Bibliographie

ADEA, 2009, Éduquer plus et mieux. Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?, Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

Aitchison (J.) & Alidou (H.), 2009, Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances, Rapport régional de synthèse de la Confintea VI, Belém, Unesco-Uil.

André (G.), 2007, « École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso », Cahier d'études africaines, n° 186, pp. 221-247.

Baba-Moussa (A.), 2012, « Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? », In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires, Bruxelles, De Boeck,

Chapitre III: Alphabétisation et éducation non formelle (AENF)

Bibliographie

- ADEA, 2009, Éduquer plus et mieux. Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?, Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Aitchison (J.) & Alidou (H.), 2009, Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances, Rapport régional de synthèse de la Confinte VI, Belém, Unesco-Uil.
- André (G.), 2007, « École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso », Cahier d'études africaines, n° 186, pp. 221-247.
- Baba-Moussa (A.), 2012, « Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? », In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires, Bruxelles, De Boeck,

3.1. Concepts/définitions

Alphabétisme

Il existe beaucoup de définitions de l'alphabétisme. Toutes désignent essentiellement, d'une façon ou d'une autre, la capacité qu'a une personne de comprendre un texte imprimé et de communiquer par le truchement d'un texte imprimé. La plupart des définitions contemporaines considèrent l'alphabétisme en termes relatifs plutôt qu'absolus.

Alphabétisme

Elles sous-entendent qu'il existe non pas un niveau unique de compétences ou de connaissances qui permettrait de qualifier une personne d'« alphabète », mais différents niveaux et variétés d'alphabétisme (par exemple, aptitude au calcul ou minimum de savoir technique). Pour avoir prise sur les situations de la vie réelle, les définitions de l'alphabétisme doivent tenir compte à la fois des compétences nécessaires dans des contextes extrascolaires et de celles exigées dans le cadre scolaire.

Nous donnons ci-après deux des meilleures définitions de l'alphabétisme : « Alphabète : personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne... Une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté... » (UNESCO, 1978).

« Utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE/Statistique Canada, 1995).

Alphabétisation

L'alphabétisation, c'est apprendre à lire, écrire et calculer. Mais c'est aussi, pour Lire et Écrire, acquérir des outils pour comprendre le monde et y agir socialement, culturellement, politiquement.

L'alphabétisation s'adresse à toute personne adulte, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de culture et d'origine sociale, ne sachant pas ou peu lire et écrire, ou ne maîtrisant pas, et ce dans aucune langue, les compétences et savoirs de base correspondant au niveau de fin d'étude primaires.

L'alphabétisation est «l'acquisition des connaissances et des compétences de base [de lecture et d'écriture] dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution [et] un droit fondamental de la personne humaine.» Définitions: action visant à apprendre à lire et à écrire. Alphabétiser, c'est donner des outils – parmi d'autres – pour comprendre le monde, pour s'y situer, pour développer ses capacités d'analyse et de réflexion critique, pour y agir socialement, économiquement, culturellement et politiquement.

Les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques, continuant d'être interprétées et définies de multiples façons. L'idée qu'on se fait d'une personne alphabète ou analphabète est influencée par les recherches universitaires, les programmes institutionnels et l'expérience personnelle. Les théories de l'alphabétisation et de l'alphabétisme développées par les spécialistes ont évolué : d'abord exclusivement centrées sur les changements induits par l'alphabétisation au niveau individuel, elles se sont tournées vers des conceptions plus complexes, englobant le contexte social au sens le plus large, l'environnement alphabète et la société alphabète qui encouragent et facilitent la pratique de l'alphabétisme et les activités qui y sont liées.

Du fait de ces évolutions et d'autres, la communauté internationale des responsables des politiques éducatives a adopté des conceptions élargies : au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale.

Alphabétiser, c'est donner des outils – parmi d'autres – pour comprendre le monde, pour s'y situer, pour développer ses capacités d'analyse et de réflexion critique, pour y agir socialement, économiquement, culturellement et politiquement.

Loi n°013-2007/AN/PRES/SG/DGSL/DSC du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation. Article 2 : « au sens de la présente loi, on entend par :

- éducation non formelle, toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend notamment l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement lettré;
- alphabétisation, l'ensemble des activités éducatives et de formation destiné à des jeunes et à des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base dans une langue donnée et qui vise l'autonomie de l'apprenant. Elle est une composante de l'éducation non formelle. »

3.2 . Importance, enjeux et défis de l'AENF

Travaux de groupes

En quoi, l'AENF est-elle importante pour nos pays?

Quels sont les défis qui se posent à sa promotion?

a-Importance

L'alphabétisation est une base essentielle de la qualité de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est la condition sine qua non de l'autonomisation, de l'intégration réussie dans la société et de la réalisation équitable des droits humains. Et pourtant l'Afrique est l'une des régions les plus touchées par l'analphabétisme. Selon le rapport mondial de suivi sur l'EPT – Education pour tous – (UNESCO, 2010), 153 millions de personnes dont 60 % de femmes ne disposent pas des compétences minimales en alphabétisation.

- L'alphabétisation est une force déterminante du développement en ce sens qu'elle ouvre des voies pour l'auto-promotion et la transformation bien comprise de l'environnement pour un mieux-être individuel et collectif.

- L'alphabétisation permet à un plus grand nombre de citoyens d'accéder au savoir et à l'information et donc de participer à la décision.

Pour Gal et Goben (2003), « Enseigner aux adultes la numératie signifie leur permettre de « gérer efficacement de multiples types de situations de numératie ». Ces situations sont de trois types:

- les situations génératrices qui obligent les individus à compter, quantifier, calculer ou manipuler d'une autre manière des chiffres, des quantités, des articles ou des éléments visuels qui tous font plus ou moins appel à des compétences linguistiques ;

- les situations d'interprétation obligent les individus à trouver un sens à des messages oraux ou fondés sur des textes qui, tout en s'appuyant sur des données quantitatives, ne requièrent pas de manipulation de chiffres ;

- Les situations de décision « exigent que les individus trouvent et examinent de multiples éléments d'information pour déterminer une marche à suivre, le plus souvent en présence d'objectifs contradictoires, de contraintes ou d'incertitudes. »

L'alphabétisation comme transformation (Paulo Freire -années 1970) Durant les années 1970, la théorie de la « conscientisation » de Paulo Freire, qui affirmait entre autres que la conscience sociale et l'attitude critique comptaient parmi les facteurs clefs du changement social, a connu un grand succès dans les pays en développement. Elle a aussi fortement influencé l'évolution des conceptions de l'alphabétisation à l'UNESCO et dans d'autres organisations internationales. « Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions et des fins de la société dans laquelle l'homme vit. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains. L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain » (Bataille, 1976).

b- Enjeux et défis de l'AENF

Pour les pays de l'Afrique les enjeux de l'AENF sont de plusieurs ordres:

Enjeu politique, car l'AENF vise à amener tous les citoyens et citoyennes à participer de manière active à la vie politique, économique, juridique et sociale des nations ;

Enjeu économique, car elle cherche à travers les compétences qu'elle offre aux apprenants/tes en gestion, en formations techniques spécifiques et en marketing, à leur permettre d'avoir un meilleur rendement et à augmenter leurs revenus pour satisfaire leurs besoins ;

Enjeu du genre, parce que l'objectif visé est d'améliorer les relations entre l'homme et la femme afin de permettre à cette dernière de participer au processus de prise de décisions (familial et social) ;

Enjeu culturel à travers la sauvegarde de valeurs liées aux langues nationales que l'alphabétisation permet de préserver.

Cependant de nombreux défis restent à être relevés par les Etats africains.

- Le premier défi est de parvenir à montrer aux populations le lien étroit qui existe entre l'alphabétisation et le développement. Les expériences en matière d'alphabétisation menées jusque-là n'ont pas réussi à établir une articulation entre l'alphabétisation et le développement si bien que les effets néfastes de l'analphabétisme sont toujours perceptibles sur l'individu et la société.

- Le deuxième défi à relever est l'intégration de l'approche genre dans les activités d'alphabétisation. L'alphabétisation des femmes est considérée comme une tâche ardue, car celles-ci sont confrontées à un certain nombre de problèmes qui ne facilitent pas leur apprentissage (charges familiales, réticences des époux, les grossesses et allaitements, etc.). Pour des impératifs de justice et de développement, il est indispensable d'établir une égalité entre l'homme et la femme.

Il est en effet démontré que l'affranchissement social des femmes contribue de manière manifeste à garantir une bonne santé en matière de reproduction et une autosuffisance alimentaire, éléments très importants pour la société. Il influe sur la productivité, gage du développement

Alphabétisation et éducation non formelle

- Un troisième défi à relever est l'intégration des problématiques spécifiques comme la lutte contre le VIH/SIDA dans les programmes d'alphabétisation, les questions environnementales et de changement climatique, les questions de santé et d'assainissement, les questions de gouvernance et de démocratie, la gestion des catastrophes et des conflits, etc, autant de préoccupations qui touchent les populations africaines et qui méritent un adressage au plus grand nombre.

153 millions de personnes dont 60 % de femmes ne disposent pas des compétences minimales en alphabétisation. Les pays de l'Afrique de l'Ouest, principalement le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, le Niger et le Sénégal sont classés parmi les sept pays affichant les plus faibles taux d'alphabétisation (bien en deçà des 50 %) et une très forte population féminine analphabète. Ceci est révélateur de l'ampleur du défi à relever dans cette partie de l'Afrique (ANCEFA et al. 2009) et de l'extrême situation de pauvreté à laquelle ces pays doivent faire face.

3.3. . Situation de l'AENF en Afrique de l'Ouest francophone et particulièrement au Burkina Faso

L'alphabétisation en Afrique subsaharienne et notamment au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, au Niger et au Sénégal reste un défi de taille. Plus de 60 % de la

population adulte est analphabète. Cette situation est liée en grande partie à la pauvreté, au fort taux de croissance démographique et à la sous-scolarisation. Pour pallier à cette déficience et respecter les engagements internationaux, les pays ont développé des politiques et programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle (AENF) dont les dénominateurs communs sont les programmes décennaux de développement de l'éducation (PDDE) et les cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP). Les PDDE sont des politiques sectorielles de développement du système éducatif de base dont le but principal est l'amélioration aussi bien quantitative que qualitative du niveau d'éducation. Les PDDE sont en cohérence avec les CSLP qui constituent par excellence des instruments de mobilisation et de coordination de l'aide publique au développement, introduits par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Malgré ces actions encourageantes, des obstacles à la réalisation des objectifs de Dakar persistent, parmi lesquels on note principalement :

- le faible budget alloué à l'AENF (moins de 1 % du budget national de l'éducation, exception faite du Burkina Faso avec 7 %1) ;
- l'absence de mécanismes adaptés à l'AENF ;
- l'instabilité institutionnelle ;
- le manque de ressources humaines et le faible niveau de compétences ;
- la non prise en compte systématique de l'approche genre dans les politiques et programmes d'AENF.

Soulignons que ces difficultés sont en grande partie imputables au très faible engagement dont font preuve les gouvernements.

Un autre obstacle majeur est la mise en œuvre récente de la stratégie de faire-faire dans les pays. Le faire-faire implique de nouvelles façons de faire et de penser qui appellent à un partenariat très étroit entre les différentes parties prenantes dans la gestion du système éducatif. Cette approche ne va pas sans créer des incompréhensions dans les répartitions des rôles et des responsabilités.

Qu'est ce que la stratégie du faire faire ?

Le « faire faire » se définit comme une stratégie permettant à l'Etat et aux partenaires (ONG et associations, Partenaires Techniques et Financier, etc.) de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Le montage institutionnel de la stratégie du faire-faire consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et là où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de « chacun là où il excelle ». Au Burkina Faso, pour permettre la mise en œuvre effective de la stratégie du faire-faire, il a été créé un Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF). Ainsi il revient à l'Etat d'assurer les missions d'orientation, de suivi, d'évaluation, de contrôle des activités d'alphabétisation et de contribution financière. Il revient aux associations et ONG de mettre en œuvre sur le terrain des activités d'alphabétisation; ces acteurs sont appelés des opérateurs en alphabétisations. Enfin, il revient au FONAENF, avec le concours des PTF et de l'Etat, de mobiliser les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des activités d'alphabétisation. La stratégie du « faire faire » a permis d'engranger des résultats importants au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. De nos jours, on parle du « faire faire

consolidé » qui permet de prendre en compte de nouveaux acteurs que sont les communes, les opérateurs émergents et le secteur privé.

Types d'approches et d'activités utilisées dans la sous région

Les modèles alternatifs d'alphabétisation, les types d'activités et les approches utilisés dans les différents pays se présentent comme suit :

1) les centres d'alphabétisation/formation (CPAF) au Burkina Faso : créés en 1990, ces centres ont pour objectif d'assurer l'alphabétisation fonctionnelle. La stratégie repose sur trois niveaux de formation :

formation initiale (apprentissage des connaissances instrumentales),

formation complémentaire (consolidation des acquis de la phase initiale)

formation technique spécifique (développement de conditions de transfert de compétences).

La population cible est constituée des adultes de 15 à 50 ans. Actuellement le Burkina Faso expérimente la formule dite « formule enchaînée ».

2) les centres d'alphabétisation professionnalisante (CAP) en Guinée : ils ciblent la population âgée de 15 à 25 ans en situation d'apprentissage d'un métier.

3) les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) et les centres d'apprentissage féminin (CAFé) au Mali : les CAF sont initiés par les communautés et permettent l'apprentissage de la lecture/de l'écriture/du calcul avec pour objectif de développer les compétences nécessaires à la vie courante dans divers domaines. Ce sont des centres de formation et d'apprentissage de métiers à l'intention des jeunes filles et jeunes femmes non scolarisées ou déscolarisées précoces, et aussi les sortantes des centres d'alphabétisation fonctionnelle. Alphabétisation et éducation.

4) les foyers d'éducation permanents (FEP) et les centres Ajami au Niger : les FEP s'adressent à la population féminine et plus précisément aux néo-alphabètes en vue de la pérennisation des acquis en alphabétisation et du renforcement des capacités en formation et gestion. Les centres Ajami visent à l'apprentissage initial (lire, écrire et calculer) en caractères arabes harmonisés. Ils ont pour public cible les jeunes et les adultes.

5) les centres d'animation et de lecture au Sénégal : il existe au Sénégal une grande diversité de programmes, dont la stratégie d'apprentissage est axée sur l'alphabétisation fonctionnelle.

À titre d'exemple, on peut citer : le Programme intégré d'éducation des adultes (PIEA) : le principe majeur de ce programme consiste à mettre l'accent sur la fonctionnalité des approches, en vue de faciliter l'amélioration des revenus des bénéficiaires dans leurs activités économiques habituelles. Cette approche contribue à alléger les contraintes liées à l'articulation entre l'alphabétisation, la lutte contre la pauvreté et toutes les actions y afférentes. D'une durée de 18 mois, il cible les apprenants âgés de 15 à 49 ans, les relais et leaders d'opinion.

- Le Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS) : il est géré par les collectivités locales, il se déroule en deux phases de 5 mois qui permettent aux apprenants de se doter de compétences instrumentales suffisamment opérationnelles.

- Le Programme Alpha-femmes : d'une durée de trois mois, il met l'accent sur l'acquisition de compétences en matière de gestion financière, de santé, de droits des femmes, d'environnement et de civisme.

Exercice:

Répertoriez les différentes formules d'AENF en vigueur au Burkina.

Les différentes approches et formules d'AENF au Burkina

Les Ecoles Communautaires(ECOM)

Elles ont été créées en 1994 en vue de toucher la jeunesse laissée pour compte de sa zone d'intervention. Elles recrutent les enfants de 9-15 ans, exclus du système formel et qui n'ont plus aucun espoir d'éducation en dehors de l'alphabétisation. Elles donnent ainsi une seconde chance de scolarisation chaque année à plus de 1000 enfants défavorisés de notre société. En une quinzaine d'années, elles ont contribué à l'augmentation de l'offre éducative par le recrutement de 7541 enfants de cette tranche d'âge. Après un cycle de 4 ans en demi-saison, 80% des sortants sont pris en charge dans un système de continuum éducatif. Ainsi donc 779 enfants issus des ECOM ont pu poursuivre leur cursus dans le formel où ils occupent les premiers rangs. Les taux de réussite aux CEP en 2009 (93,52% sur 139 candidats) et en 2010 (75,34% sur 288 candidats) démontrent de la qualité des connaissances reçues dans les ECOM. Près de 400 sortants des ECOM ont également bénéficié d'une formation socioprofessionnelle dans le Centre Polyvalent de Formation de la FDC (183) et d'une mise en apprentissage de métiers auprès d'artisans locaux (211) et sont des producteurs modèles dans leur milieu. (Napon, A)

Les Ecoles Communautaires(ECOM)

Les ECOM ont pour philosophie l'intégration de l'école au milieu avec un transfert de compétences techniques et technologiques nécessaires pour un développement local durable et auto-géré. Pour ce faire, elles s'appuient sur trois principes fondamentaux : la participation communautaire, l'intégration de l'école à son milieu, un enseignement adapté, pratique, lié à la vie du milieu. Les ECOM visent les objectifs suivants :

- Former des enfants capables de s'intégrer harmonieusement dans leur milieu ;
- Favoriser la participation communautaire dans la prise de décision et dans la gestion des activités éducationnelles ;

Encourager le recours à des enseignants vivant dans le village ;

Responsabiliser les parents dans l'éducation de leurs enfants ;

Relever le taux de scolarisation des filles et promouvoir un système éducatif adapté aux réalités locales.

L'Alternative éducative : Ecole du Berger et de la Bergère (EdB)

Partant d'un constat général de non fréquentation des structures éducatives par les enfants d'éleveurs pasteurs, l'Association Andal & Pinal du Burkina Faso a mené, en 2003, une enquête qui a révélé que seulement 0,87% des enfants des communautés pastorales/nomades étaient scolarisés. Pour y répondre, Andal & Pinal a élaboré et mis en oeuvre l'alternative éducative « Ecole du Berger et de la Bergère » (EdB) qui vise à assurer aux enfants d'éleveurs pasteurs (les filles comme les garçons) un accès équitable à des programmes adaptés d'éducation/ formation ayant pour objectifs la construction de connaissances utiles ainsi le développement de compétences

nécessaires dans la vie courante. Cette école est destinée aux enfants bergers âgés de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés. Les enseignements-apprentissages sont bilingues (langue maternelle-langue seconde/étrangère) avec un curriculum de base national intégrant les besoins socioculturelles du milieu pastoral. Faisant son bonhomme de chemin, l'Ecole du Berger et de la Bergère est reconnue aujourd'hui comme une alternative éducative adaptée à la scolarisation des enfants/adolescents en milieu pastoral/nomade au Burkina Faso.

Les Centres AFI-D (Alphabétisation Formation intensive pour le développement)

Des expériences de cursus de 4 ans ont été mises en œuvre à travers deux opérateurs, l'Association Manegdzanga (AM) dans l'Oubritenga et l'Association Wuro Yiré (AWY) dans le Houet). Le but de ces centres est de combiner l'alphabétisation et la réalisation d'un projet de réinsertion sociale dans son milieu.

Les centres Banma nuara

Conduite par l'Association TIN TUA, l'expérience des centres « Banma nuara » (la connaissance éveille en langue gulmancema) a commencé en 1992 avec une quarantaine d'adultes alphabétisé(e)s venu(e)s pour apprendre le français fondamental. Etant pour la plupart des responsables de groupements, des superviseurs, des animateurs / animatrices, la maîtrise de cette langue devrait leur permettre d'échanger avec les services de l'encadrement technique du monde rural et surtout avec toute personne étrangère (les partenaires de TIN TUA notamment). Les résultats encourageants enregistrés ont amené l'association à poursuivre l'expérimentation avec différents groupes en prenant aussi en compte les plus jeunes (7-9 ans) dans les villages sans écoles. TIN-TUA se positionne aujourd'hui comme une ONG de référence en matière de recherche action en alphabétisation pour le développement.

Les Centres d'Education de Base Non Formelle

Les CEBNF ont été créés en même temps que les écoles satellites en 1995 par l'Etat burkinabè avec l'appui financier de l'UNICEF et d'autres partenaires techniques et financiers. Les objectifs généraux de ces centres sont les suivants : - Démocratiser le savoir en prenant en compte les jeunes de 9 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés ; - Doter les apprenants/tes de savoir, savoir-faire et savoir-être susceptibles de contribuer à leur insertion effective dans leur milieu ; - Développer un partenariat multi-sectoriel pour la prise en charge de l'éducation de base ; - Renforcer les connaissances techniques de base dans les domaines de l'agriculture et de l'élevage ; - Utiliser les langues nationales comme médium de l'enseignement au début du cycle pour d'une part, faciliter l'acquisition des connaissances et d'autre part, permettre aux enfants de s'enraciner dans leur milieu et participer activement au développement. Le CEBNF est une structure alternative d'éducation non conventionnelle ouverte aux adolescents déscolarisés ou non scolarisés de 9-16 ans. Son but est d'offrir aux bénéficiaires, une éducation de base de qualité à même de leur permettre, soit de poursuivre leurs études dans le sous système formel ou dans un dispositif de formation formelle ou non formelle, soit d'intégrer la vie active. Le lancement du programme en 1995 dans le cadre des engagements nationaux du Chef de l'Etat a suscité beaucoup d'espoir dans un contexte de post dévaluation et de faiblesse criarde du rendement

interne du système éducatif. Après une décennie de mise en œuvre de la composante formation professionnalisant, grâce à l'appui de ses partenaires, l'ouverture d'un cycle des métiers et de centres de formation professionnels non formel (CFPNF/TRAdé) dont les programmes sont articulés avec les programmes du Ministère en charge de l'emploi en 2006, a permis de multiplier par sept l'efficacité externe des CEBNF. En effet, selon une étude d'évaluation effectuée par CERFODES en 2009, le taux d'insertion des apprenants des CEBNF est passé de 10% à 71%. Les effectifs évoluent de manière satisfaisante depuis 2003/2004 en passant de 2968 dont 1380 à 6248 dont 2906 filles en 2009/2010. En tant qu'initiative de l'Etat, le défi est de faire en sorte que tous les jeunes sortants soient pris en compte par les fonds nationaux mis en place pour la jeunesse. Alphabétisation et éducation non formelle.

L'approche REFL.ECT (Regenerated Freirean Literacy trough Empowering Community Technicies)

Reflect est une approche en matière de programme d'alphabétisation pour les adultes qui est née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de la Méthode Accélérée de la Recherche Participative ou MARP.

Reflect vise une éducation et un développement maîtrisés par les populations. C'est une stratégie de formation qui facilite et stimule les apprentissages. Les objectifs sont particuliers à chaque groupe d'apprentissage ou à chaque communauté. Ils peuvent varier selon les contextes, ils ne sont pas standards, prédéfinis ou prédéterminés par les intervenants. Ils concernent des connaissances à acquérir mais aussi et surtout des activités de développement à mettre en œuvre au sein de la communauté (qui entraîneront une amélioration des conditions de vie des populations).

L'approche pédagogie du texte (PDT)

C'est une approche éducative et pédagogique et un ensemble de principes qui orientent le processus de l'enseignement / apprentissage des connaissances. Elle considère qu'une éducation de base de qualité pour les jeunes et les adultes devrait être :

Celle qui vise la formation intégrale de l'être humain (éthique, économique, politique, esthétique, religieux, scientifique, etc.) ;

L'approche pédagogie du texte (PDT)

Celle qui permet l'appropriation des connaissances théoriques et pratiques susceptibles d'être utilisées dans la vie quotidienne et susceptibles de devenir instrument de connaissances. La réalisation d'une telle éducation passe nécessairement par le respect des conditions de base suivantes :

Faire de l'apprenant(e) l'artisan de son propre apprentissage : les plans d'étude, les emplois de temps et les supports didactiques sont conçus avec l'apprenant/te à partir des préoccupations de celui-ci, de ses besoins et surtout de sa disponibilité ;

L'approche pédagogie du texte (PDT)

- Le curriculum de formation doit aborder tous les aspects de la vie à travers l'enseignement / apprentissage des sciences naturelles, des sciences sociales, du langage mathématique et des habiletés langagières. Notons que cette approche exige des animateurs / trices de niveau (minimum BEPC) qui doivent être parfaitement formés aussi bien dans la connaissance des disciplines qu'ils sont chargés d'enseigner

qu'en ce qui concerne la méthodologie pour l'apprentissage. En outre, ils devront posséder des connaissances générales en linguistique, en psychologie, en sociologie, en mathématique, etc., et avoir une formation pour élaborer du matériel didactique de qualité avec la collaboration des participant(e)s.

La PDT bénéficie d'une audience toute particulière dans le cercle des experts de l'alphabétisation, à telle enseigne que l'Université de Ouagadougou développe, par le biais du Département d'Education des Adultes (DEDA), un cours de maîtrise en PDT pour les cadres de l'éducation non formelle. Cette approche, de par sa philosophie, ses principes et son organisation structurelle répondant aux impératifs de la pédagogie de l'intégration, a fortement influencé la réforme des curricula destinés à l'alphabétisation/formation au niveau national.

Les évaluations pédagogiques internes de ces deux approches (PDT et REFL.ECT) révèlent des taux de succès compris entre 84 % et 100 % pour les connaissances instrumentales dans les centres. (Napon, A) La méthode ALFAA : apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation La méthode ALFAA, développée par l'OSEO, s'est avérée performante et bien adaptée aux alphabétisés adultes. Malgré les insuffisances constatées au niveau des habiletés langagières, son efficacité interne ne s'est jamais démentie puisqu'elle a réalisé un taux moyen de 80,85% de succès au terme de son expérimentation en mooré, jula, fulfulde et lyélé.

La méthode ALFAA

Elle conçoit l'enseignement/apprentissage du français comme une activité de post-alphabétisation; s'appuie sur la langue maternelle de l'apprenant, laquelle est utilisée comme médium d'enseignement ; met à profit les acquis de l'alphabétisation pour construire les apprentissages au moyen de la pédagogie active et de la linguistique contrastive.

Elle exige des formateurs titulaires au moins du Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) ou de tout autre diplôme équivalent, pédagogiquement aptes, socialement acceptés et maîtrisant la langue des apprenants tant à l'écrit qu'à l'oral; des apprenants motivés et remplissant les conditions d'accès au cours, notamment en ce qui concerne l'acquisition des matériels didactiques et la prise en charge de la formation selon les modalités définies par l'opérateur. La méthode a évolué pour accoucher des écoles bilingues.

L'Alphabétisation en Milieu de Travail (AMT)

L'AMT est une approche d'alphabétisation et de formation en langue nationale et en français développée avec l'appui du projet « Partenariat pour l'Education Non Formelle » (**PENF**).

Les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (**CPAF**)

Dans l'approche traditionnelle, l'alphabétisation des adultes se réalisait en deux niveaux : l'alphabétisation initiale et la formation complémentaire de base. Le troisième niveau qui était celui des Formations Techniques Spécifiques s'intéressait à l'agriculture, l'élevage, la santé, la gestion d'unités économiques, etc.

Dans le schéma de l'alphabétisation / formation qui a remplacé l'approche traditionnelle, a existé deux cycles d'apprentissage :

Le cycle d'alphabétisation / formation de base

Ce cycle était structuré en deux niveaux d'apprentissage de 300 heures chacun. Le premier niveau correspondait à la phase d'initiation aux connaissances instrumentales, à la redécouverte de l'environnement de l'apprenant/te et surtout l'entraînement à la réflexion en vue de lui conférer une attitude positive vis-à-vis de son cadre de vie. Les enseignements de ce niveau ne donnaient pas lieu à la délivrance d'une attestation. Le second niveau a eu pour vocation de consolider les apprentissages initiaux et de compléter la formation des apprenant(e)s par l'introduction de nouveaux contenus jugés pertinents pour réaliser le profil de l'alphabétisé. La certification s'effectuait à ce stade de la formation.

Le cycle de formation à la carte ou cycle optionnel

On offre ici la possibilité aux apprenants/tes alphabétisé(e)s d'accéder immédiatement à l'un ou l'autre des trois types de formation prévus, chaque type correspondant à une option :

Option I : Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) pour une durée de 1 200 à 2 400 heures. IL permet aux alphabétisés d'apprendre le français à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales.

Option II : La formation culturelle, scientifique et technique (CST) prévue pour 600 heures. Elle comprend cinq (5) modules: le module langue, le module mathématiques, le module santé, le module agriculture-élevage-environnement et le module histoire-géographie.

Option III : Les Formations Techniques Spécifiques (FTS) de durée variable. Elles sont dispensées aux apprenants/tes en fonction de leurs besoins.

La formule enchaînée

La formule enchaînée signifie que les niveaux 1 (**AI** : alphabétisation initiale) et 2 (**FBC** : formation complémentaire de base) sont enseignés la même année. Ces deux niveaux qui se déroulent sous la forme d'un continuum où les cours se donnent pendant la saison sèche, de janvier à avril.).

Cette approche est appelée alphabétisation formation de base (**AFB**). Les Formations Techniques Spécifiques (**FTS**) interviennent à l'issue de la Formation de Base: ce sont des formations à la carte, répondant aux besoins des alphabétisés, et faisant le lien entre l'alphabétisation et le développement local. L'apprentissage du français fondamental et fonctionnel (**A3F**) est aussi une option possible après l'AFB.

Chapitre IV: Décentralisation de l'éducation: cas du Burkina Faso

Bibliographie

- Finken Martin & Daniel Latouche, Décentralisation, acteurs locaux et services sociaux en Afrique de l'Ouest et du Centre.
- -L'impact de la décentralisation sur les services de la santé et d'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire), PDM/CRDI 2002, 125p.
- Sawadogo, Raogo Antoine (2001). L'Etat africain face à la décentralisation. Karthala, Paris.
- Marc TOTTE, Darik DAHOU et René BILLAZ « La décentralisation en Afrique de l'Ouest » Karthala, 2003 :403 p.
- Séni Ouédraogo, Formation des responsables et acteurs de l'éducation de base sur la gestion décentralisée de l'éducation.

Introduction:

La décentralisation tend à bouleverser les rapports entre l'Etat central et les citoyens : elle redistribue les pouvoirs, redéfinit les attributions de l'Etat et tend à modifier substantiellement les pratiques administratives. Elle interpelle en effet l'Etat au cœur de ses responsabilités, puisque son rôle est de maintenir l'unité de la nation, en particulier dans le contexte africain où chaque pays comprend de nombreuses ethnies et des légitimités historiques parfois contradictoires.

C'est pourquoi il est toujours important de comprendre que l'exercice des fonctions régaliennes de l'Etat lui permet « d'incarner les valeurs communes à l'ensemble des citoyens ». L'unicité de l'Etat se manifeste donc, au moins en principe, par le fait que la loi républicaine s'exerce uniformément pour tous les citoyens et en tout point du territoire.

Elle se manifeste aussi par la volonté explicite qu'ils soient tous également bénéficiaires des missions de service public, en particulier en matière de santé, d'éducation, d'hydraulique, bien que la réalisation d'une telle politique puisse en pratique requérir des décennies.

Les pays africains se sont beaucoup endettés (1970, l'âge d'or des crédits faciles, les pétrodollars abondaient). Ils seront alors incapables de faire face à leurs engagements externes (le remboursement) et internes : les dépenses de souveraineté, l'action sociale, le développement, voire la rémunération de leurs fonctionnaires. La France et l'Europe n'ayant plus les moyens de faire face seules à ces hémorragies financières, les institutions financières internationales furent appelées, au cours des années 1980, au chevet de ces Etats pour leur appliquer l'ajustement structurel.

Des secteurs entiers de l'intervention publique furent démantelés, la société civile prit de l'essor pour contribuer au développement. Il n'est pas exagéré de dire, sur le plan historique que c'est sans moyens financiers, sans capacité d'anticipation, confrontés abruptement à des responsabilités inattendues que l'Etat, et les collectivités territoriales abordaient le défi de la décentralisation en Afrique francophone. Il faut distinguer la décentralisation « politique » de la décentralisation « administrative ». La

première met l'accent sur un nouveau partage du pouvoir et la seconde, sur une nouvelle répartition des fonctions.

Il reste que, d'ordinaire, les réalités sont plus complexes. Habituellement, pour caractériser la décentralisation, les termes ci-après détaillés sont très souvent employés : La décentralisation politique (aussi parfois appelée « décentralisation démocratique ») est la cession de pouvoirs de décision à des organes politiques infranationaux.

On peut ainsi constituer de nouveaux paliers de gouvernement ou changer la façon dont se forment et se structurent les paliers infranationaux en place (maires élus, le conseil municipal, le conseil régional... par exemple). Elle se traduit par le transfert d'attributions de l'Etat à des institutions (territoriales ou non) juridiquement différentes de lui et bénéficiant sous la surveillance de l'Etat d'une certaine autonomie.

L'autorité décentralisée n'a pas de supérieur hiérarchique; elle est elle-même un supérieur hiérarchique; elle dispose d'un pouvoir de décision autonome qu'elle exerce sous la simple surveillance d'un représentant de l'Etat, l'autorité de tutelle (Droit français). Traiter de la décentralisation c'est étudier l'autonomie par rapport à l'Etat et le pouvoir de décision détenu par les structures décentralisées.

L'approche pure de la décentralisation repose sur l'autonomie, la liberté totale pour les autorités locales. C'est dans ce sens que la Banque mondiale (2004) perçoit l'autonomisation comme un outil pour favoriser la croissance et réduire la pauvreté.

Dans leur majorité, les auteurs préfèrent appréhender la décentralisation à travers quelques critères qui constituent en même temps les conditions à remplir pour qu'on puisse parler de décentralisation. - La première condition est la reconnaissance d'une personnalité juridique (à la structure décentralisée) distincte de celle de l'Etat et l'existence d'affaires locales à la charge de la collectivité. La décentralisation implique que soit délimitée une sphère de compétences spécifiques au bénéfice des collectivités locales.

La deuxième condition implique la désignation des autorités locales dans la localité et par la collectivité locale elle-même.

Il faut en somme assurer l'indépendance personnelle des autorités décentralisées. En d'autres termes, la réalisation de la décentralisation suppose que les activités propres de la structure décentralisée soient prises en charge par les autorités locales indépendantes du pouvoir central tant pour leur nomination que pour leur révocation. L'élection au suffrage universel direct paraît le moyen le plus adéquat pour assurer cette autonomie.

La troisième condition est le contrôle de l'Etat, sur les actes et sur les personnes des autorités locales. Ce contrôle se justifie par le fait que la collectivité locale est autonome et non pas indépendant. Mais il ne doit pas être trop étroit au risque de faire disparaître cette autonomie (c'est un contrôle de tutelle et non pas un contrôle hiérarchique comme dans le cas de la déconcentration.)

La disposition de moyens suffisants : La décentralisation ne peut être effective que si les autorités décentralisées disposent de moyens techniques et financiers ;

L'accomplissement de la décentralisation est subordonné à la détention de moyens propres de financement suffisants ; (disposer d'une forme adéquate de la fiscalité

locale). La décentralisation se justifie aussi par la possibilité de créer des ressources supplémentaires pour le développement économique et social et de décharger l'Etat. Le développement des collectivités locales exige d'une part d'importantes ressources financières et d'autre part, des hommes compétents et de bonne moralité en nombre suffisant pour l'animer.

Il faut donc en plus des ressources financières des ressources humaines et des ressources matérielles. La décentralisation administrative est la cession de fonctions publiques déterminées à des échelons inférieurs de l'Etat. Elle peut prendre plusieurs formes. La décentralisation de l'État et partant de la gestion du développement territorial constitue une préoccupation actuelle dans les pays concernés. Selon le FENU (2004) « La décentralisation – le transfert délibéré et organisé de ressources depuis les institutions gouvernementales centrales vers les institutions périphériques – n'est pas un phénomène politique nouveau.

Il existe une longue série d'études sur la question, remontant à presque 40 ans (Nations Unies, 1965 ; Rondinelli, 1981) ». Mais la spécificité des processus actuels de décentralisations réside dans les enjeux socio-politiques de l'ère. Ces différents enjeux peuvent être saisis à partir des mutations de dehors (contexte international) et de dedans (contexte national) que connaissent les pays depuis bientôt deux décennies. Pour le CSAO(2005, p.2) « La décentralisation en Afrique de l'Ouest est d'abord et indiscutablement, un phénomène politique provoqué à la fois par la fin de la Guerre froide et le développement des processus démocratiques et par la faiblesse des moyens dont dispose les États au niveau central pour faire face à l'ensemble des besoins ».

4.1. La gestion décentralisée de l'éducation de base au Burkina Faso

Le Burkina Faso a depuis 1991 opté, pour la décentralisation à travers l'adoption de la constitution du 02 juin 1991. En effet, la constitution dispose en son article 143 que le Burkina Faso est organisé en collectivités territoriales. Elle donne en ses articles 144 et 145, compétence à la loi pour la création et l'organisation des collectivités territoriales. C'est ainsi que plusieurs lois furent votées dès 1993, appliquées puis abrogées par d'autres lois.

La principale loi en vigueur qui organise la décentralisation au Burkina Faso est la loi n°0055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant code général des collectivités territoriales. Cette loi a connu des modifications avec le temps. La dernière en date étant la loi modificative N°27-2017/AN du 18 mai 2017.

Elle consacre la division du territoire national en collectivités régionales (13) et en collectivités communales (351). Ces collectivités sont des subdivisions du territoire dotées de la coordination de développement.

Parmi les blocs de compétences transférées aux collectivités figurent l'enseignement primaire et l'alphabétisation, ce qui modifie la gestion de l'éducation de base étant donné l'entrée des communes sur la scène éducative. La finalité des transferts des ressources et des compétences aux collectivités territoriales est l'autonomie locale, la démocratie participative, l'amélioration des services de proximité, le mieux-être de la population notamment celles scolarisables et scolarisées.

4.2. Clarification des concepts liés à la décentralisation

La concentration :

C'est le mode d'organisation du pouvoir d'Etat consistant à réunir le pouvoir politique en une seule entité qui est géographiquement localisée à un endroit unique. C'est l'Etat à travers son gouvernement sans démembrement aucun à l'intérieur du territoire. Ce mode d'organisation a pu exister au début de la création des Etat en Europe. L'organisation concentrée du pouvoir politique n'est plus possible de nos jours. L'atténuation de ce mode est la décentralisation qui est bien connue de notre époque.

La décentralisation :

Au départ, la décentralisation peut se définir comme un mouvement de réforme politique et administrative permettant de céder, en nombre variable et selon différents dosages, des fonctions, des responsabilités, des ressources et des pouvoirs politiques et budgétaires aux échelons inférieurs de l'Etat, c'est-à-dire aux régions, aux districts, aux municipalités ou aux organes émanant de la décentralisation de l'autorité centrale (Mac Lean, 2003). Il peut aussi s'agir d'une cession de fonctions ou de responsabilités à des institutions parapubliques ou privées (Rondinelli, 2002).

Selon Mac Lean, dans le contexte contemporain, décentralisation est souvent synonyme de privatisation dans des domaines comme celui de la prestation de services.

La décentralisation a également à voir avec les nouveaux modes d'interaction des intervenants institutionnels (dont les ONG et les groupements communautaires) à l'échelon local, ce que l'on appelle fréquemment les « partenariats » (Evans, 1997 ; Reilly, 1995 ; Work, 1999)

C'est donc un mode d'organisation du pouvoir consistant à implanter des relais du pouvoir central à travers le territoire de l'Etat. On identifie ce mode au Burkina Faso, à travers la hiérarchisation des autorités administratives du niveau départemental au niveau national : départements, provinces, régions, Etat.

La centralisation : mode d'organisation du pouvoir selon lequel tout le pouvoir politique est exercée par l'Etat exclusivement. Aucune autre entité juridique ne partage le pouvoir avec l'Etat. Le pouvoir est ici centralisé, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'un seul centre d'impulsion du pouvoir politique. Cette forme d'organisation du pouvoir politique n'est plus de mode de nos jours. L'opposé de ce mode est la décentralisation.

Rappel du cadre juridique de la décentralisation au Burkina Faso

Le cadre juridique de la décentralisation concerne les textes législatifs et réglementaires qui ont fondé, organisé la décentralisation et réglementé le transfert des compétences et des ressources. Certains de ces textes sont de portée générale, d'autres sont spécifiques au domaine de l'éducation de base. Les textes de portée générale sont : La construction du 02 juin 1991 (articles 143 ; 144 et 145) ; La loi n° 055/2004/AN du 21 décembre 2004, portant code général des collectivités territoriales. Le décret n° 2008-788/PRES/PM/MFPRE/MEF/MATD du 12 décembre 2008, portant modalités de délégation de compétences dans les administrations publiques au Burkina Faso ; L'arrêt n°2009-0536/MFPRE/SG/DGFP/DGCE du 27 mars 2009, portant délégation de pouvoirs du ministre de la fonction publique et de la réforme de l'Etat aux gouverneurs de régions pour des actes de gestion des agents de la fonction publique ;

L'arrêt n°0535/MFPRE/SG/DGFP/DGCE du 27 mars 2009, portant liste des actes de gestion des agents de la fonction publique dévolus aux présidents d'institution et aux ministres et son modificatif, l'arrêt n°200900991/MFPRE/SG/DGFP/DGCE du 7 mai 2009. Les textes spécifiques au domaine de l'éducation de base sont : Le décret n°2009-106 du 03 mars 2009, portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation ;

Le décret n°2009-109 du 03 mars 2009, portant modalité de mise à disposition des agents de la fonction publique auprès des collectivités territoriales et de gestion de leur carrière ;

L'arrêté interministériel n°2009-022 du 06 mars 2009 portant protocole- type d'opérations entre l'Etat et des communes dans le cadre du transfert des compétences du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation.

Les principes du transfert des compétences et des ressources

Le transfert des compétences et des ressources a été réalisé par le n° 2009-106 du 03 mars 2009 portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. Cinq principes qui sont énoncés explicitement ou implicitement dans le code général des collectivités territoriales (CGCT) guident le transfert à savoir :

L'intangibilité de l'unité nationale et de l'intégrité territoriale : toutes les compétences fondant l'existence de l'Etat et l'intégrité du territoire national ne peuvent pas être transférées. Il s'agit de prérogatives régaliennes comme la défense nationale, la justice, la politique extérieure, la diplomatie, la monnaie et l'élaboration des politiques nationales.

L'exclusivité du transfert des compétences et des ressources : le transfert se fait de l'Etat aux collectivités territoriales (régions et communes) exclusivement. Ce qui implique que ni les communautés, ni les associations et autres groupements (GIE, ONG, etc.) ne peuvent bénéficier du transfert des compétences de l'Etat.

La Subsidiarité: la compétence de l'Etat doit être transférée à un échelon où elle peut être exercée efficacement (régions, communes).

La progression dans le transfert : le transfert des compétences de l'Etat aux collectivités se réalise progressivement au fur et à mesure que les collectivités territoriales seront capables de les assumer et en tenant compte des moyens de l'Etat. L'articulation des politiques locales avec la politique nationale : les différentes politiques locales doivent être conçues et mises en œuvre en conformité avec les politiques nationales.

Les compétences et les ressources transférées dans le domaine de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation

Blocs de compétences transférées

Aux termes du décret n°2009-106 du 03 mars 2009, la prise en charge du développement du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation est transférée aux communes. Cette compétence concerne : La construction des centres d'éveil et d'éducation préscolaire, des écoles primaires et des centres d'éducation de base non formelle ;

L'acquisition des écoles primaires, des centres d'éducation de base non formelle et des centres d'alphabétisation et de formation.

La gestion des écoles primaires, des centres d'éducation de base non formelle et des centres d'alphabétisation et de formation.

L'Etat a transféré des ressources en accompagnement des compétences transférées pour permettre l'exercice des compétences par les communes. Il s'agit des ressources matérielles et financières. Les ressources matérielles suivantes ont été transférées aux communes : Les bâtiments scolaires et d'alphabétisation de l'Etat (salles de classes, logements, bureaux et magasins, cantines) ;

Les dépendances des bâtiments scolaires (bosquets, jardins, terrain de sport, la latrines, les puits et forages) ; Le mobilier, matériel didactique, matériel informatique, matériel sportif ; Des infrastructures et biens rattachés aux établissements primaires et d'alphabétisation qui n'ont pas été inventoriés.

Le transfert des ressources financières se fait annuellement grâce à la signature d'un arrêt conjoint entre le Ministre de l'économie et des finances, le Ministre de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, le Ministre de l'administration territoriale, de la décentralisation et de la sécurité.

Les ressources financières sont destinées à assurer les dépenses pour l'entretien, le maintien et l'amélioration du service d'éducation primaire dans les communes. Pour permettre aux collectivités d'exercer certaines compétences transférées, l'Etat met à la disposition des communes, des ressources humaines qualifiées en éducation et en gestion. C'est ainsi que par arrêt n°2009-109 du mars 2009, du personnel de l'enseignement primaire a été d'office mis à la disposition des communes pour assurer le fonctionnement des écoles. La mise à disposition du personnel concerne :

Les instituteurs adjoints certifiés, instituteurs certifiés, instituteurs principaux en service dans les écoles transférées aux communes ; Les formateurs en service dans les CEBNF transférées aux communes. En fonction des besoins, d'autres personnels (chargés d'éducation, enseignants, attachés ou conseillers d'intendance ou d'administration scolaire et universitaire) sont mis à la disposition des communes. Pour accompagner et rendre effectif le transfert de compétences aux collectivités territoriales fixé par la politique de décentralisation, des ressources ont été transférées aux communes.

Au titre de la loi de finance initiale les ressources financières prévues pour être transférées en 2014 s'élevaient à 19,412 milliards FCFA contre 15,676 milliards FCFA en 2013. Cependant, dans le cadre d'une régulation d'autorité de crédits, ce montant a été ramené à 14,612 milliards FCFA. En terme de procédure de gestion, on note que dès la réception de l'arrêt conjoint y relatif, le maire procède à la budgétisation des ressources financières qui lui sont transférées. Dans la pratique, deux cas de figures peuvent se présenter :

Au cas où l'arrêt parvient à la commune avant le vote du budget primitif par le conseil municipal, le comptable communal inscrit les ressources transférées dans le budget primitif ; Au cas où l'arrêt parvient après le vote du budget primitif, le maire élabore un projet de décision modificative. Il convoque alors une session du conseil municipal

pour le vote de cette décision modificative. Après le vote du conseil, la décision est transmise à la tutelle pour approbation, avant son exécution.

L'utilisation des ressources financières transférées suit les procédures des marchés publics et des délégations de service public (appel d'offre ouvert, demande de cotation, entente directe, s'il y a lieu).

Rôles des acteurs dans la gestion décentralisée de l'éducation

Dans le cadre du transfert des ressources et des compétences aux collectivités territoriales, plusieurs acteurs travaillent en synergie pour mieux développer l'éducation de base. Ce sont les autorités communales (maire, conseillers municipaux, conseillers villageois, CVD), les responsables des services déconcentrés de l'éducation (DREPPNF, DPEPPNF, CCEB, directeurs d'écoles, enseignant), les partenaires sociaux éducatifs (APE/ AME, COGES, SYNDICATS, ONG et Association).

Le conseil municipal sous l'autorité du maire ou la délégation spéciale sous l'autorité du président de délégation spéciale a pour rôle :

Promouvoir l'enseignement primaire et l'alphabétisation en construisant, en achetant ou entretenant les établissements (écoles primaires, centre d'alphabétisation et de formation) ;

Mettre en œuvre la carte éducative nationale (selon les priorités, déterminer les lieux où il faut construire des écoles ou des centres d'alphabétisation) en collaboration avec les services déconcentrés ;

Veiller à l'exécution de la politique en matière d'enseignement primaire et d'alphabétisation (scolarisation des filles, gratuité de l'école, faire respecter les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement etc.)

Fournir et exploiter les données statistiques en matière d'enseignement primaire et d'alphabétisation pour élaborer le volet enseignement primaire et alphabétisation du plan communal de développement ;

Gérer selon les textes en vigueur, les enseignants;

Rechercher des financements auprès des opérateurs économiques de votre commune, ou des ONG ;

Participer à la vie scolaire à travers le recrutement des élèves avant la rentrée scolaire et l'animation de la vie scolaire.

La commune doit appuyer les écoles et les centres d'alphabétisation dans le recrutement des élèves et apprenants en mettant en place par arrêté du maire une commission de recrutement des élèves composée du maire ou son représentant, du directeur d'école, d'un représentant des enseignants, de deux représentants APE dont le président, de deux représentants AME dont la présidente, de deux représentants du COGES de l'école et d'un infirmier. Elle doit également mener des activités de sensibilisation des populations pour que les parents inscrivent massivement leurs enfants.

Dans le domaine de l'animation de vie scolaire, le maire doit organiser des activités scolaires et périscolaires telles les journées de l'excellence, l'organisation du sport à l'Ecole Primaire (OSEP), les journées culturelles qui permettent aux élèves de s'épanouir.

La Mairie doit délivrer les autorisations d'absence des enseignants ou du directeur excédant un jour. Le maire doit signer l'autorisation d'absence de l'enseignant ou du directeur respectivement sous réserve de l'avis favorable du directeur d'école et du chef de circonscription d'enseignement de base (CCEB).

Elle doit signer les décisions de congés de maternité des enseignantes ou des directrices après l'avis du CCEB. Elle signe les certificats (la prise, la cessation et la reprise de service). Lorsqu'un enseignant ou un directeur d'école doit prendre service à un nouveau poste de la commune, ou cesser service pour de raisons justifiées, ou encore reprendre service après un congé, le maire doit signer les certificats de l'enseignant conformément au dossier transmis par le directeur d'école, ou celui du directeur d'école conformément au dossier transmis par le CCEB.

Présider la commission d'affectation communale et signer les actes d'affectation des agents.

La mutation d'un enseignant ou la nomination d'un directeur d'école à un poste de travail dans la commune est du ressort du maire. Pour les cas d'affectation d'un enseignant ou d'un directeur d'école à un poste de travail hors de la commune mais dans le ressort provincial, le maire participe aux travaux de la commission provinciale d'affectation (mise en place par le haut-commissariat) présidée par le haut-commissaire. S'il s'agit d'affectation dans la région, cela ne concerne pas le maire.

Délivrer les certificats (logement/administratif).

Le maire doit délivrer les certificats de non logement à l'enseignant ou au directeur d'école qui ne bénéficie pas de logement d'enseignant. A cet effet, ces derniers doivent adresser leur demande au maire avec l'avis du directeur d'école s'il s'agit de l'enseignant et avec du CCEB s'il s'agit du directeur d'école. Le maire doit prendre en compte l'avis du directeur d'école ou du CCEB, vérifier que les demandeurs remplissent les conditions (mauvais logement, absence de logement). Ensuite il doit délivrer le certificat de non logement.

Pour ce qui concerne le certificat administratif, le CCEB délivre un certificat administratif signé et contre signé par le DPEPPNF. Le maire, n'a donc pas de pouvoir dans ce domaine.

Assurer l'évaluation des performances et la notation des enseignants.

Le maire n'a pas de pouvoir pour noter et évaluer les performances des enseignants en service dans les salles de classe. Il ne peut que prendre acte de la notation des enseignants car le directeur et le CCEB lui communiquent les notes des enseignants. Prendre des sanctions disciplinaires de 1er degré (avertissement, blâme et exclusion temporaire de 15 jours au maximum).

Avant la prise de toute sanction, il y a une procédure à suivre. Lorsqu'un enseignant ou un directeur d'école est présumé fautif, son supérieur hiérarchique (le Directeur pour l'enseignant et le CCEB pour le directeur d'école) doit lui demander une explication écrite. Au regard de l'explication fournie par l'agent, le supérieur hiérarchique adresse une lettre au maire avec un avis conforme de sanction.

Appliquer la procédure de mise en demeure : elle est valable pour les cas suivants :
Absence au poste de travail pendant 10 jours consécutif sans autorisation de l'autorité compétente ;

Cessation de service avant une décision de l'autorisation compétente (pour stage, détachement, disponibilité, etc.) ;

Prolongation d'un stage, d'un détachement, d'une autorisation d'absence, d'une disponibilité ou d'un congé ;

Non reprise du service dans les 30 jours suivant l'expiration d'un stage, d'une disponibilité ou d'un détachement ;

Refus de rejoindre son poste

Le directeur d'école ou le CCEB doit aviser le maire, à partir d'un projet de communiqué de mise en demeure, (conformément au décret n°98-374 du 15 septembre 1998 et décret 2009-109, art 7). Le maire doit envoyer une copie du communiqué au DRH du MENA/PL et au MFPT. Il doit publier et radiodiffuser le communiqué.

Donner des récompenses (lettres de félicitation, prix, décoration) : Vous pouvez constater le mérite de l'agent selon les critères communaux d'octroi de récompense. Vous pouvez décider de le récompenser par une lettre de félicitation ou un prix, ou le proposer pour une décoration. Assurer les fonctions de maître d'ouvrage et d'autorité contractante.

Le rôle du maire, dans l'exécution des ressources financières transférées est d'assurer la bonne exécution financière. Il doit à cet effet : Approuver les résultats de la commission communale d'approbation des marchés suivant le seuil défini par le conseil municipal ; Approuver le contrat passé entre la commune et les tiers (bons de commande, lettre de commande, marchés) ; Signer ou faire signer par le maître d'ouvrage délégué l'ordre de service de commencer les prestations. Suivre ou faire suivre l'exécution physique, administrative, financière et comptable des marchés ; Signer les décisions de résiliation des marchés.

Désigner par arrêté, une personne responsable des marchés de sa commune qui est chargée de mettre en œuvre les procédures de passation et de suivre l'exécution des marchés et délégations de service public. Le conseil municipal intervient dans l'exécution des ressources financières transférées. Pour ce faire, il : Fixe, par délibération, le seuil de compétence du maire et du conseil municipal en matière d'approbation des marchés ; Approuve les résultats de la commission communale d'attribution des marchés dont le montant se situe dans les limites de ses compétences ; Autorise les marchés à entente directe (gré à gré) après avis de la Direction générale du contrôle des marchés publics et des engagements financiers (DGCMEF) et reçoit un compte rendu de l'exécution des travaux.

Rôles et responsabilités des DPEPPNF

Le DPEPPNF en tant qu'autorité éducative au niveau provincial doit avoir des relations fonctionnelles avec les différents conseils municipaux. Bien que ses actions éducatives ne soient pas directes au niveau communal, il impulse le développement quantitatif et qualitatif des établissements scolaires relevant de la province. A cet titre, le DPEPPNF a pour rôle de : Accompagner les maires en collaboration avec les CCEB pour des appuis conseils techniques ; Asseoir une dynamique de communication éducative de proximité avec les maires ; Veiller à l'application correcte de la carte éducative provinciale à travers les concertations franches avec les maires. Faciliter le

développement de stratégies de mobilisation de ressources en faveur des établissements.

Rôles et responsabilités des CEB

Le CCEB est le premier conseiller technique d'éducation du maire. A ce titre, le CCEB a pour rôle de :

Donner un avis sur les demandes d'autorisations d'absence du directeur d'école n'excédant pas un jour avant qu'elle ne soit transmise au maire. Les décisions de congés : Pour ce qui est de la demande des congés de maternité, le CCEB doit donner son avis une fois que la demande lui parvient, ensuite transmettre la demande au maire qui signe la décision de congé. Par conséquent, il n'a pas de pouvoir de décision en la matière.

Donner un avis avant que le maire ne signe la décision pour les demandes de congés du directeur d'école qui veut se rendre à un examen ou concours;

Transmettre au maire les dossiers relatifs aux certificats de prise, de cessation et de reprise de service lorsqu'un directeur d'école doit prendre service à un nouveau poste dans la commune, ou cesser service pour les raisons justifiées, ou encore reprendre service après un congé.

L'affectation à un poste de travail

L'affectation à un poste de travail dans le ressort de la commune.

Le CCEB doit participer aux travaux de la commission communale d'affectation présidée par le maire en élaborant le projet d'affectation. Il n'est pas compétent pour signer les actes d'affectation.

Pour les agents nouvellement mis à disposition de la commune et en cas de nécessité de service le CCEB doit élaborer un projet d'affectation qu'il soumet à la commission communale d'affectation pour décision à prendre.

Pour les cas d'affectation d'un enseignant ou d'un directeur d'école à un poste de travail hors du territoire communal mais dans le ressort provincial, le CCEB doit participer aux travaux de la commission provinciale d'affectation présidée par le haut – commissaire. Les certificats de non logement doivent être délivrés à l'enseignant ou au directeur d'école qui ne bénéficie pas de logement d'enseignant. A cet effet, le directeur d'école doit adresser sa demande au maire sous réserve de l'avis du CCEB. Il doit donner son avis au regard des conditions à remplir et transmettre la demande au maire. Une fois que le maire délivre le certificat de non logement, le CCEB doit délivrer au demandeur un certificat administratif signé, qui sera contre signé par le DPEPPNF pour que le demandeur puisse bénéficier d'une indemnité de logement.

Les sanctions : Lorsqu'un directeur d'école est présumé fautif, le CCEB doit lui demander une explication écrite. Si l'explication fournie par le directeur n'est pas satisfaisante il adresse une lettre au maire avec un avis conforme de sanction à prendre. Pour les cas d'abandon de poste du directeur, le CCEB doit aviser le maire, à partir d'un projet de communiqué de mise en demeure, (conformément au décret n°98-374 du 15 septembre 1998 et décret 2009109, art7).

Les récompenses (lettres de félicitation, prix, décoration) : le CCEB peut constater le mérite d'un directeur d'école selon les critères communaux d'octroi de récompense. Il peut le proposer pour une décoration ou un prix.

Difficultés et mesures d'accompagnement

Les difficultés

En dépit des efforts fournis par les acteurs, le bilan d'exécution des compétences et des ressources transférées aux collectivités n'est pas encore satisfaisant. On note beaucoup d'insuffisances, en particulier :

Le déficit de personnel qualifié ;

Le faible taux d'exécution des ressources financières lié à la lourdeur de la procédure de passation des marchés ainsi que la défaillance des fournisseurs ;

L'insuffisance de connaissances des textes par les acteurs de base que sont les enseignants mis à disposition, les autorités communales et les conseillers municipaux ; Le manque, le faible niveau ou la mauvaise information des acteurs des services déconcentrés et des autres acteurs du domaine de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation ;

La méconnaissance des politiques et stratégies sectorielles dans le domaine de l'enseignement de base et de l'alphabétisation ; Le manque d'informations détaillées sur les rôles de chaque acteur ; L'insuffisance de collaboration entre les acteurs des services déconcentrés de l'enseignement de base et ceux de la commune ; La confusion des rôles politique et administratif du maire ;

Le manque d'informations précises sur la gestion du personnel mis à disposition des communes ; La mauvaise interprétation des textes par les chefs de services déconcentrés et décentralisés ; La non maîtrise par les communes de la procédure d'exécution de la dépense publique.

Les mesures d'accompagnement

Les mesures ont porté sur l'information, la formation et la concertation entre les acteurs (services centraux et déconcentrés du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, élus locaux et partenaires de l'éducation). Depuis 2009, le MENA a initié des conférences et des séminaires sur le thème du transfert des compétences et de ressources dans l'enseignement primaire et l'alphabétisation. Ces mesures de renforcement ont profité aux élus locaux, aux chefs des services déconcentrés du MENA, aux enseignants, aux partenaires sociaux notamment les APE/AME.

Une des mesures qui tend à s'institutionnaliser depuis 2009 est <<la journée d'échange avec les maires>> qui permet le dialogue nécessaire pour l'exercice des compétences. Ce sont également des occasions d'écoute des préoccupations des maires. Par rapport à ces préoccupations, des réflexions sont engagées afin d'entreprendre les actions urgentes et d'anticiper sur certaines questions.

Le MENA a participé à l'instar d'autres ministères aux travaux d'un comité pour l'élaboration d'un document guide pour l'exercice des compétences et la gestion des ressources. Ce document décrit au détail les rôles des acteurs pour l'exercice des compétences et les procédures pour la gestion des ressources.

Le MENA a également procédé à partir de 2010 à la mise à disposition des communes, des gestionnaires formés à l'ENAM qui sont nommés chargés d'éducation. Cette mesure est une réponse à la difficulté rencontrée par les communes pour la gestion des ressources financières transférées.