



« Ce travail a été appuyé par le programme partage de connaissances et d'innovations du partenariat mondial pour l'éducation, une entreprise conjointe avec le centre de recherche pour le développement international (Canada-CRDI) ». « Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement le point de vue du CRDI ni celui de son Conseil de Gouverneurs ».

**PROJET N° 109543-001 porté par le Consortium Fondation KARANTA/FAWE/ROCARE
UN NOUVEAU MODELE DE CLASSES PASSERELLES POUR AMÉLIORER
L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS ET DES JEUNES NON SCOLARISÉS DANS LES
PAYS MEMBRES DE LA FONDATION KARANTA EN AFRIQUE DE L'OUEST**

**RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE
SUR LES PRATIQUES ET INNOVATIONS EN MATIERE DE
CLASSES/PASSERELLES DANS LES SIX (06) PAYS MEMBRES DE LA FONDATION
KARANTA EN AFRIQUE DE L'OUEST**

Cas du MALI

Chercheur National : Baba Diabé DOUMBIA

Sous la supervision de :

**Mohamed Chérif DIARRA, PhD
et de SANOU/DAO Bernadette**

Chercheurs Principaux

Sous la Coordination Scientifique du :

Pr. Nouhoun SIDIBE

Juillet 2022

Table des matières

SIGLES ET ACRONYMES.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES GRAPHIQUES	9
REMERCIEMENTS	12
RESUME EXECUTIF	13
INTRODUCTION	18
a. Contexte et justification	18
b. But de l'étude	19
c. Objectif général	19
d. Objectifs spécifiques	19
e. Résultats attendus	19
f. Présentation du pays (Mali) :	20
➤ Contexte démographique	20
➤ Le système éducatif en bref	20
I. REVUE DE LA LITTERATURE	25
II. METHODOLOGIE	27
2.1 L'approche méthodologique	27
a. Les procédures de recherche	27
b. La validation finale des sites de recherche	27
c. Les visites de terrain	28
d. La communication avec les autorités compétentes	28
2.2 Outils de collecte de données	29
2.3 Echantillonnage	30
2.4 Calendrier du déroulement de la collecte de données :	30
III. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	31
1. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES COLLECTÉES	31
1.1 DIAGNOSTIC DES INNOVATIONS EN COURS	31
1.1.1 Le bilan des innovations	31
1.1.2 Un Curriculum adapté	32
1.1.3 Les enseignant(e)s : Nombre et motivations	32
1.1.4 Les apprenant(e)s : recrutement et conditions d'apprentissage	34
1.1.5 Les méthodes et techniques d'enseignement	34

1.1.6	Les Intrants.....	35
1.1.7	Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e).....	36
1.1.8	L'Etendue et la finalité de l'innovation.....	37
1.2	EQUISSE D'UN NOUVEAU MODÈLE SELON LES INTERVIEWES.....	38
1.2.1	Le statut du nouveau modèle	38
1.2.2	Le curriculum.....	38
1.2.3	Les enseignant(e)s : leurs qualifications.....	39
1.2.4	Les apprenant(e)s : recrutement et infrastructures	39
1.2.5	Les méthodes et techniques d'enseignement.....	39
1.2.6	Les intrants nécessaires au nouveau modèle.....	40
1.2.7	Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e).....	40
1.2.8	Opinions sur la gouvernance.....	41
1.2.9	Le financement souhaité du nouveau modèle	41
1.2.10	La durabilité.....	42
2.	ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES COLLECTEES.....	43
2.1	ETAT DES LIEUX DES INNOVATIONS EN COURS	43
2.1.1	Modalité d'implantation des innovations	43
2.1.2	La participation des acteurs au fonctionnement des innovations	45
2.1.3	Appréciation de l'innovation en cours dans les localités par les acteurs	46
2.1.4	L'adaptation du Curriculum.....	47
2.1.5	Les enseignant(e)s : Nombre et motivations	51
2.1.6	Les apprenant(e)s : recrutement et conditions d'apprentissage.....	54
2.1.7	Les méthodes et techniques d'enseignement.....	56
2.1.8	Les conditions d'apprentissage/Infrastructures	57
2.1.9	Les Intrants.....	57
2.1.10	Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e).....	57
2.1.11	L'insertion et le maintien dans le formel	60
2.1.12	La collaboration/ Partenariat garant de la durabilité.....	63
2.1.13	Quel avenir pour les innovations en cours.....	65
2.2	ESQUISSE DU NOUVEAU MODELE SELON LES ENTRETIENS	67
2.2.1	Un modèle exportable vers l'ensemble des autres pays ?	67
2.2.2	Le financement de l'innovation retenue.....	68
2.2.3	Le risque sécuritaire.....	68

3.	INTERPRETATION/DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	69
3.1	La nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire.....	69
3.2	Le pilotage institutionnel ou la gouvernance.....	69
3.3	Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme.....	69
3.3.1	Les acteurs du processus.....	70
a.	Les enseignants.....	70
b.	Les apprenant(e)s.....	70
3.3.2	Les méthodes et techniques d'enseignement.....	71
3.4	Les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.) 72	
3.5	Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.).....	73
a.	Le contexte des apprentissages	73
b.	Le contexte comme objet d'apprentissage.....	74
c.	Le financement de l'innovation retenue	74
3.6	Discussions des résultats	75
3.6.1	La nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire	75
3.6.2	Le pilotage institutionnel ou la gouvernance	76
3.6.3	Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme.....	76
3.6.4	Les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.) 79	
3.6.5	L'insertion et le maintien dans le formel	80
d.	Le contexte des apprentissages	80
e.	Le financement de l'innovation retenue	81
4.	PROPOSITION DE NOUVEAU MODELE.....	82
4.1	Introduction	82
4.2	Rationnel/justification.....	82
4.3	Description/Composantes	83
4.3.1	Le pilotage institutionnel ou la gouvernance.....	84
4.3.2	Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme.....	84
4.3.4.1	Les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.).....	85
4.3.4.2	Les méthodes et techniques d'enseignement /apprentissage.....	86
4.3.5	L'insertion et le maintien dans le formel	86
4.3.6	Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.).....	87
4.3.7	Le financement du nouveau modèle	87

5. RECOMMANDATIONS	87
1. Recommandations d'ordre général	87
2. Recommandations spécifiques	88
6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
7. ANNEXES :	95

SIGLES ET ACRONYMES

ACEF	Appui Conseils aux Enfants et aux Femmes
ACODEP	Appui aux Collectivités décentralisées pour un développement participatif
AE	Académie d'Enseignement
AMALAN	Académie Malienne des Langues
AMDR	Association Malienne pour le Développement Rural
AME	Association des Mères d'Élèves
APE	Association des Parents d'Élèves
CAEB	Conseils et Appui pour l'Éducation à la Base
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CED	Centre d'Éducation pour le Développement
CNR-ENF	Centre National de Ressources de l'Éducation Non Formelle
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CRDI	Centre de Recherche pour le Développement International
CT	Collectivité Territoriale
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNENF-LN	Direction Nationale de l'Éducation Non Formelle et des Langues Nationales
EBES	Enfants à Besoins Éducatifs Spéciaux
ECOM	École Communautaire
ENF	Éducation Non Formelle
FAWE	Forum of African Women Educationists (<i>Forum des Éducatrices Africaines</i>)
GPE	Global Partnership for Education (<i>Partenariat mondial pour l'éducation</i>)
IIED	International Institute for Environmental Development
MARP	Méthode Active de Recherche Participative
MATCL	Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales
MATD	Ministère de l'Administration Territoriale et de la

	Décentralisation
MEFP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RAMAA	Recherche-Action pour la Mesure des Apprentissages des bénéficiaires des programmes d'Alphabétisation
ROCARE	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation
SMART	Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Timebound (<i>spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini</i>)
SSA/P	Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TDR	Termes de Référence
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (<i>Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture</i>)
UNICEF	United Nations Children's Fund (<i>Fonds des Nations unies pour l'enfance</i>)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux Brut Admission au 1er cycle de l'Enseignement Fondamental (FI).....	22
Tableau 2 : Taux Brut de Scolarisation au 1er cycle de l'Enseignement Fondamental (FI).....	23
Tableau 3 : Taux Brut d'Admission au second cycle de l'Enseignement Fondamental (FII).....	23
Tableau 4 : Taux Brut de Scolarisation au second cycle de l'Enseignement Fondamental (FII).....	23
Tableau 5 : Echantillon enquêté.....	30

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Taux d'admission_taux de scolarisation_taux d'achèvement au F1	24
Graphique 2 : Taux d'admission_Scolarisation_Achèvement au F2.....	25
Graphique 3 : Les innovations et les pratiques existantes répondent aux besoins des apprenant(e)s.....	32
Graphique 4 : le nombre limité de formateurs	33
Graphique 5 : Salaire suffisant, avec avantage et majoration annuelle	34
Graphique 6 : Les apprenant(e)s s'insèrent dans le formel	37
Graphique 7 : Les apprenant (e)s ne se maintiennent pas dans le formel.....	37

Photo 1 : CED de Gontou, Commune de Kèrèla, CAP de FANA..... 11
Photo 2 : Vue de la classe SSA/P du village de Tiécouméla, Commune de Diédougou, CAP de Beleko .. 11



Photo 1 : CED de Gontou, Commune de Kèrèla, CAP de FANA

Source : enquêteur Tangara, Janvier 2022

Janvier 2022

Source :
enquêteur
Tangara,



Photo 2 : Vue de la classe SSA/P du village de Tiécouméla, Commune de Diédougou, CAP de Beleko

Source : enquêteur Tangara, Janvier 2022

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont au Coordinateur scientifique de la recherche pour ses conseils avisés, sa compréhension, sa patience et sa disponibilité,

Aux chercheurs principaux pour leur écoute dans la validation des outils et leurs apports à l'amélioration de la qualité de la rédaction du document,

Aux membres du Comité scientifique pour leurs apports à l'amélioration du rapport de la recherche,

A tous les membres du Consortium Karanta-FAWE-ROCARE dont les retours ont été d'un apport estimable,

A tous les formateurs des chercheurs des équipes nationales en inclusivité et en genre et aussi au formateur en KOBO. Les contributions des uns et des autres nous ont permis d'une part d'être plus attentifs à ces thématiques spécifiques et d'autre part d'économiser du temps par rapport travail fastidieux de saisie et de traitement,

Aux autres collègues chercheurs nationaux pour les échanges conviviaux et fructueux que nous avons eus au démarrage de la recherche, tant avec les chercheurs principaux et qu'avec les formateurs en genre et en inclusivité,

À mes collègues enquêteurs pour leur compréhension, leur disponibilité et le sérieux avec lequel ils ont fait le « boulot ».

A tous les Directeurs d'Académie, de Cap, aux conseillers pédagogiques et aux élus locaux dont l'appui/accompagnement sur et en dehors du terrain a permis à l'équipe d'enquêteurs de mener à bien sa mission.

RESUME EXECUTIF

Voulant aider les pays en Afrique de l'Ouest, en Afrique centrale, et dans l'océan Indien dans la recherche de solution, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) ont invité les organisations ou les consortiums de plusieurs organisations à soumettre des propositions de projets visant à générer et à mobiliser des connaissances afin que les systèmes éducatifs nationaux des pays en développement puissent relever les défis politiques communs liés à l'amélioration de l'accès, de la qualité et du rendement de leurs systèmes.

Le consortium Karanta-FAWE-ROCARE a fait acte de candidature et a été retenu comme l'adjudicataire devant mener une recherche pour un programme d'éducation non formelle à visée scolaire dans les six pays de la Fondation Karanta. Dans l'entendement du consortium, ledit programme est une réponse efficiente aux défis de l'éducation de qualité des jeunes hors du système scolaire dans sa zone d'intervention et il va contribuer à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD4) et notamment les cibles 4.5 et 4.6.

Au Mali, la question des enfants hors école a été relevée par l'UNICEF qui estime qu'en 2019, dans l'ensemble du pays, plus de deux millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans sont en dehors du système scolaire¹ pour des raisons liées à l'insécurité, à la pauvreté des ménages, au travail des enfants, au mariage des enfants et au manque d'écoles de qualité à proximité des domiciles des enfants.

Pour mener la recherche dans les six pays de la fondation Karanta, la question fondamentale formulée est : « Les innovations et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle contribuent-elles à la lutte contre l'analphabétisme et à l'amélioration des acquis des apprenant(e)s en lecture, en calcul et dans les disciplines d'éveil (histoire et géographie) dans les pays membres de la Fondation Karanta ».

A partir de cette question principale et de celles en découlant, la présente recherche s'est fixée comme objectif général d'« Offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes, déscolarisés ou non scolarisés, (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta de l'Afrique occidentale ».

Pour atteindre cet objectif général ainsi que les objectifs spécifiques du programme, la méthodologie et matériels ci-après ont été utilisés.

Méthodologie

Douze sites ont été retenus dans les régions de Koulikoro et Bougouni pour la recherche. Les innovations éducatives étudiées au Mali dans ces sites sont : les CED et les centres SSA/P.

La formation des enquêteurs a été organisée du 21 au 24 décembre 2021. Au cours des sessions, les participants ont été formés à la manipulation du logiciel KOBO téléchargé sur leur smartphone. Ils se sont familiarisés avec les questionnaires et ils ont procédé à une lecture expliquée de chaque guide d'entretien en français et ensuite à des simulations/jeux de rôles en bamanankan.

¹ UNICEF Mali, 2021. *Les enfants au Mali*. <https://WWW.unicef.org/mali> > les enfants-au-mali

A la fin de la formation, le planning de la mission a été validé et une plateforme d'échanges entre toutes les parties prenantes a été créée sur WhatsApp dans le but d'assurer d'une coordination efficace entre le chercheur national et les enquêteurs d'une part et aussi entre ceux-ci et le responsable scientifique de la recherche.

Les questionnaires ont été construits autour des items que sont : la nature de l'innovation, le pilotage institutionnel ou la gouvernance, le processus enseignement/apprentissage et l'enseignement bilingue, le contexte-environnement (familial, scolaire, lettré et socio-économique), les méthodes d'apprentissage et d'enseignement, les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.), les sources habituelles et alternatives de financement, les partenariats et enfin les risques.

Les thématiques traitées dans les guides d'entretien portent des aspects tels que la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire, les déterminants du succès des apprenant(e)s, la langue d'instruction, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les intrants. Elles comprennent également des questions relatives aux perceptions des populations locales cibles en rapport avec l'impact de l'environnement d'apprentissage, les connaissances endogènes et les savoirs locaux.

L'administration des outils a permis de toucher 146 répondants répartis comme suit : questionnaires 82 dont 34 femmes et entretiens 64 tous des hommes, conformément au tableau ci-dessous.

Les visites de terrain ont été menées du 4 au 18 janvier 2022 par les enquêteurs répartis en deux groupes sous la supervision du chercheur national. Pour faciliter les missions terrain, le MEN a d'abord adressé une lettre circulaire d'information aux autorités compétentes en charge de l'éducation avant d'établir les ordres de mission des deux équipes d'enquêteurs. L'implication du MEN à travers le point focal de la Fondation KARANTA a sans doute permis aux enquêteurs de bénéficier d'un bon accueil dans les structures déconcentrées et décentralisées en charge de l'éducation ainsi que de leurs accompagnements.

Concernant le traitement et l'analyse des données recueillies, les questionnaires ont été codifiés et téléchargés dans KOBO. Les questionnaires ont été rendus accessibles aux enquêteurs grâce à un lien. KOBO a permis la saisie instantanée des réponses des enquêté(e)s dans les smartphones et de réaliser un premier traitement des données collectées ainsi que la génération automatique des premiers résultats.

S'agissant du traitement et de l'analyse des entretiens, les données brutes recueillies ont été reportées par les enquêteurs dans la grille d'analyse proposée par le chercheur national. Ladite grille recense horizontalement en en-tête les acteurs ciblés qui sont numérotés de 1 à 5 et en colonne les thématiques des différents guides d'entretien numérotée chaque fois à partir de 1. Ainsi, chaque donnée collectée a été codifiée à l'aide d'une combinaison du numéro de l'acteur concerné et de celui de la thématique traitée. Il s'est ensuite agi de retranscrire les données collectées, de synthétiser les informations de tous les acteurs dans une même cellule sous la thématique concernée et de tirer des conclusions sur la base des tendances observées.

Le présent rapport présente les résultats de la recherche menée. Cinq conclusions nous ont paru particulièrement importantes. De notre point de vue, elles doivent constituer le socle du nouveau modèle d'innovation d'éducation non formelle à visée scolaire :

Conclusions

1^{er} Une passerelle pertinente entre le CED et le formel va permettre à l'Etat d'économiser deux années de formation dans la scolarisation des enfants entrant dans le nouveau modèle. Elle va offrir une véritable alternative attrayante de scolarisation aux sortants des CED qui vont du même coup rattraper leur retard de scolarisation. Il s'agira donc de compresser le curriculum des six années du premier cycle de l'enseignement fondamental pour en faire le curriculum du CED et permettre de ce fait l'accueil des sortants dans le second cycle du fondamental.

2^{ème} L'amélioration du curriculum des CED devra être l'occasion d'introduire les TIC comme objet et support d'apprentissage notamment à partir du téléphone portable très répandu et d'usage courant.

3^{ème} Les enseignants de CED sont recrutés avec un niveau discutable et leur formation initiale et continue semble insuffisante. Ils aspirent à la même reconnaissance et au même traitement salarial réservés à leurs collègues du formel. Dans la perspective de transformation des CED en innovation à visée scolaire, la qualité de prestation attendue (exigible) des éducateurs sera au moins égale à celle de leurs collègues du formel.

4^{ème} Les méthodes et techniques d'enseignement dans le nouveau modèle mettront en œuvre des styles d'apprentissage et des approches pédagogiques éprouvées. Le bilinguisme sera adopté comme stratégie d'enseignement, le ratio apprenant(e)s-classe sera plafonné à 25 et les aspects inclusion, équité et égalité de genre seront tenus en compte.

5^{ème} La défiance des populations vis-à-vis des CED est signalée par des études et au niveau des services centraux, des collectivités et des parents. Selon ces sources cette défiance est due entre autres à la faiblesse du suivi des centres par les acteurs chargés du suivi pédagogique des centres et par ceux chargés de veiller à la bonne fonctionnalité des CGS.

A ces conclusions, nous avons ajouté une 6^{ème} du fait que la question de l'apprentissage d'un métier dans les CED reste toujours pendante bien que l'objectif d'alphabétisation soit atteint. Le découragement relevé des parents et des jeunes ne devrait pas être un motif de désengagement de l'état, au contraire il faut imaginer des stratégies qui marchent et raccrocher la formation préprofessionnelle des finalistes CED à tout prix.

Les conclusions ci-dessus mentionnées ont des implications au plan théorique, pratiques et autres. Nous avons pris l'option de nous fonder essentiellement sur les conclusions qui sont en cohérence avec le PRODEC II de façon que leurs réalisations puissent être facilitées et majoritairement prises en compte dans la mise en œuvre dudit programme. En effet, celui-ci ayant déjà remporté l'adhésion des Ministères en charge de l'éducation et de la formation professionnelle ainsi que de leurs partenaires techniques et financiers, il serait plus facile de mobiliser les acteurs et les financements pour la réalisation du nouveau modèle d'innovation à visée scolaire.

Implications

Les implications dont il est question sont :

Au plan des implications théoriques :

- de promouvoir la recherche en exploitant les résultats (de la mise en œuvre) aux fins d'améliorer les pratiques pédagogiques et répondre aux préoccupations des structures de développement ;

- de documenter une stratégie d'introduction des TIC comme support ou objet d'apprentissage. L'usage des téléphones portables doit être exploré à cause de son accessibilité et de ses fonctionnalités de calcul et de messagerie ;
- de renforcer les capacités de l'ENSUP pour la formation des enseignants de l'enseignement normal qui vont encadrer les futurs maîtres du non formel notamment dans la maîtrise de l'enseignement bilingue ;
- de concevoir un mécanisme d'évaluation et de certification des éducateurs ;
- d'explorer les opportunités d'emplois valorisant dans les villages et dans les communes susceptibles d'attirer et maintenir les sortants des CED en vue d'axer la formation des finalistes sur les créneaux identifiés.

Au plan des implications pratiques :

- de condenser le curriculum des six ans de l'enseignement fondamental pour permettre aux apprenant(e)s des CED d'acquérir le minimum éducatif de ce cycle d'enseignement afin d'offrir une véritable alternative de scolarisation attrayante aux yeux des sortants et aussi satisfaire une attente des acteurs enquêtés à savoir : *« le nouveau modèle doit permettre d'apprendre mieux et rapidement »*.
- d'élaborer le guide pratique de l'éducateur recensant les styles d'apprentissage et approches pédagogiques appropriées de nature à faciliter un apprentissage rapide des enfants dans les CED ;
- de mettre en place une stratégie d'alphabétisation des élèves-maîtres/éducateurs (lire, écrire et calculer) ;
- de professionnaliser la fonction d'éducateur en les formant dans les IFM sur la base d'un curriculum spécifique ou du curriculum revisité des IFM de façon à permettre la formation d'enseignants polyvalents capables d'évoluer aussi bien dans le formel que dans le non formel ;
- de capitaliser les expériences en matière de mobilisation communautaire (sensibilisation, organisation, formation) pour l'appropriation du nouveau modèle et faire jouer à chaque acteur le rôle attendu de lui ;
- d'animer le cadre participatif pour la gestion des écoles fondamentales et la gestion du personnel enseignant du préscolaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation non formelle et la gestion du personnel mis à disposition. La création de ce cadre est prescrite dans le Décret 2015-9678/P-RM du 20 octobre 2015 fixant le détail des compétences transférées de l'État aux Collectivités territoriales ;
- d'améliorer le dispositif de suivi et de le doter de moyen efficace permettant de couvrir : le suivi de la fonctionnalité des CGS par la mairie ; le suivi pédagogique des éducateurs par le CAP et la supervision des AE et des structures centrales en charge du non formel.

Au plan des implications des ressources à mobiliser :

Il s'agira de mobiliser de façon accrue les ressources nationales qui doivent constituer la principale source de financement en application des principes de l'obligation scolaire et de la gratuité scolaire et en prenant en compte le souci exprimé par les enquêtés pour qui *« le nouveau modèle ne doit pas être cher »*.

Au plan des implications des dispositifs de concertation :

Dans la mesure où la formation professionnelle relève d'un autre ministère, ce ministère doit être rapproché par celui en charge de l'éducation pour identifier ensemble les connaissances académiques nécessaires à l'accès des sortants CED aux différentes offres de la formation professionnelle.

INTRODUCTION

a. Contexte et justification

L'Afrique subsaharienne est la région où le taux d'adolescents non scolarisés est le plus élevé. Selon l'Institut des statistiques de l'UNESCO (2019), sur 59 millions d'enfants hors système scolaire, 32 millions vivent en Afrique subsaharienne. Au niveau du primaire 18,8% n'ont pas accès à l'école dont 21,4% de filles. Des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, 36,7% sont hors du système. Sur ce pourcentage 38,1% sont des filles.

Le rapport général du GPE souligne qu'en 2019, 19,2 % des enfants en âge d'être scolarisés au primaire de ses pays partenaires ne l'étaient pas. Dans les contextes de conflits et de fragilité, seulement 41 % des filles terminent le premier cycle du secondaire (GPE, 2020). L'UNESCO estime qu'en 2017, plus de 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire (soit 6 sur 10) n'atteignent pas les niveaux de compétence minimum requis en lecture et en mathématiques. En septembre 2020, suite à la COVID-19 plus d'1,1 milliard d'enfants ne sont pas scolarisés dans le monde en raison des fermetures d'écoles. 274 millions d'enfants, dont 130 millions de filles des 39 pays partenaires du GPE ne partaient pas à l'école (GPE, 2020).

Conscients des obstacles que présente l'analphabétisme, les pays membres de la Fondation Karanta ont avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers, conçu et mis en œuvre des programmes et des projets d'alphabétisation d'envergure, avec pour objectif fondamental, de réduire voire d'éradiquer l'analphabétisme. Mais, au cours de ces dernières années, ces États ont connu un nombre croissant de crises résultant des situations de conflits, d'insécurité, de catastrophes naturelles ou de pandémies et d'instabilité politique, rendant plus difficile la mise en œuvre de ces programmes et projets d'AENF sur le terrain entraînant un nombre de plus en plus grand de non scolarisés et de déscolarisés. Il est compréhensible que les personnes handicapées et les filles soient les plus touchées au regard de leur situation particulière. En effet, l'Afrique est le continent avec le plus fort taux d'exclusion et spécifiquement d'exclusion des filles. (ISU, 2019).

Sachant bien que, dans un contexte où les approches traditionnelles ne peuvent pas contrer l'énormité des problèmes auxquels sont confrontés les pays de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest, tous les acteurs de l'éducation restent préoccupés par la recherche de solutions innovantes et capitalisables dans d'autres zones vivant des contraintes politiques et socioéconomiques diverses.

La résilience se trouve dans des stratégies novatrices (mutualisation des systèmes, efficience des programmes, choix du bi-multilinguisme, recours aux TIC...) à l'issue d'une recherche pour le développement. D'ailleurs, les Chefs d'États de l'Union Africaine (UA) ont pris une décision en 2013 sur la nécessité pour l'Afrique de se doter de systèmes éducatifs holistiques, diversifiés, dans lesquels toutes les formes d'éducation sont d'égale dignité. Dans cette même dynamique, l'étude sur les stratégies d'alphabétisation en situation d'urgence et de crise de la Fondation Karanta (juillet-septembre 2020) et les travaux de l'ADEA sur le non-formel soulignent l'importance pour l'Education Non Formelle (ENF) d'intégrer dans ses approches une politique volontariste en matière d'égalité de genre vu que ce sont les femmes qui souffrent le plus d'analphabétisme et de non accès à l'école. La même réflexion menée par la Fondation Karanta a souligné les grandes perturbations au niveau des systèmes éducatifs dues aux effets de la COVID-19, des rebellions armées, des crises post-électorales, des conflits intercommunautaires,

des frondes sociales et des catastrophes naturelles. Ces perturbations ont eu des effets exacerbés parmi les déplacés des conflits et également parmi les personnes en situation de précarité et de handicap. Les filles et les femmes sont les plus touchées.

Comme réponse à ces problématiques, la stratégie de passerelle constitue une des réponses possibles. Ainsi, le consortium fera une mise à essai en vue de proposer un plan de mise à échelle concernant la composante Classes/centres passerelles vers l'enseignement formel à travers le renforcement en Alphabétisation et Éducation Non Formelle, en enseignement bilingue et en pilotage politique, institutionnel et opérationnel des innovations.

Dans ce contexte, la principale question de recherche que l'on se pose est : Les innovations et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle contribuent-elles à la lutte contre l'analphabétisme et à l'amélioration des acquis des apprenant(e)s en lecture, en calcul et dans les disciplines d'éveil (histoire et géographie) dans les pays membres de la Fondation Karanta d'Afrique occidentale ?

De cette question principale découlent les deux questions subsidiaires formulées ainsi qu'il suit :

- les innovations et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle à visée scolaire produisent-elles les résultats escomptés ?
- les innovations et les pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle constituent-elles des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui répondent aux besoins d'éducation des jeunes non scolarisés et déscolarisés âgés de 8 à 15 ans ?

b. But de l'étude

Le but visé par le projet est d'implanter un nouveau modèle de classes passerelles dans les pays membres de la Fondation Karanta en vue de combattre l'analphabétisme des jeunes non scolarisés âgés et déscolarisés de 8 à 15 ans.

c. Objectif général

Offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés et déscolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta de l'Afrique occidentale.

d. Objectifs spécifiques

- a) Générer des connaissances sur les pratiques et innovations éprouvées en matière d'éducation non formelle et d'autres opportunités d'apprentissage souhaitables pour l'intégration des enfants et des jeunes non scolarisés et déscolarisés dans le système éducatif formel ;
- b) Proposer un plan pour la mise à l'échelle du modèle centres/classes à passerelle comme structures faîtières entre le centre d'alphabétisation et / ou d'éducation non formelle et l'enseignement primaire ou secondaire précoce adapté au contexte des pays concernés.
- c) Renforcer les capacités de pilotage politique, institutionnel et opérationnel requise des parties prenantes pour tester le modèle et consolider l'innovation.
- d) Rendre l'innovation accessible, compréhensible et utile aux parties prenantes pour la prise de décision politique, institutionnelle et opérationnelle.

e. Résultats attendus

- des connaissances sont générées sur les pratiques et innovations éprouvées en matière d'Education Non Formelle et autres offres d'apprentissage souhaitables pour l'intégration des enfants et jeunes non scolarisé-e-s et déscolarisé-e-s dans le système éducatif formel ;
- un plan est proposé pour la mise à échelle du modèle de centres / classes à passerelle comme structures faîtières entre le centre d'alphabétisation et / ou d'éducation non formelle et l'enseignement primaire ou secondaire précoce adapté au contexte des pays concernés ;
- un plan de renforcement des capacités de pilotage politique, institutionnel et opérationnel requises des parties prenantes pour tester le modèle et consolider l'innovation est proposé ;
- l'innovation est accessible, compréhensible et utile aux parties prenantes pour la prise de décision politique, institutionnelle et opérationnelle.

f. Présentation du pays (Mali) :

➤ Contexte démographique

Située au cœur de l'Afrique de l'ouest, la République du Mali est un vaste pays sans littoral avec une superficie d'environ 1 241 238 km² et une population de 14 694 565 (RGPH, 2009). La population est constituée de 50,4% de femmes et près de 65% de jeunes de moins de 25 ans (CREDD, 2016-2018, p. 21). La croissance de la population est estimée à un taux de 3,2% par an. Les moins de 15 ans représentent 46,6% en 1998 et 47,1% en 2009 (*Référence Analyse Sectorielle – juin 2017, tableau n°1.6*). La croissance démographique rapide a entraîné une augmentation de la population scolarisable estimée à près de 46% au 1^{er} cycle du fondamental, 59% au 2nd cycle du fondamental et à 68% au secondaire².

➤ Le système éducatif en bref

Au plan institutionnel

Le système éducatif malien est géré principalement par quatre ministères : (i) le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ; (ii) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) ; (iii) le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MEFP) et (iv) le Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation (MATD). C'est un système qui comprend plusieurs ordres et types d'enseignement, avec une diversité de parcours et de passerelles, dont la finalité est de permettre une insertion socio-professionnelle réussie pour tous.

Les ordres d'enseignement sont i) l'éducation préscolaire ; ii) l'enseignement fondamental ; III) l'enseignement secondaire et IV) l'enseignement supérieur.

Il est important de noter que le système éducatif malien comprend entre autres les deux types d'enseignement que sont l'Education Non Formelle et l'Education Spéciale. La focalisation sur ces deux types d'enseignement vient du fait que l'éducation non formelle est au cœur de la présente recherche et l'inclusivité doit faire l'objet d'une attention particulière.

L'Éducation Non Formelle s'intéresse aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans et aux adultes analphabètes à qui il est proposé des formes d'éducation permettant d'assurer leur promotion socio-culturelle et économique. L'ENF est dispensée notamment dans les Centres

²*Référence Analyse Sectorielle – juin 2017, tableau n°1.7*

d'Education pour le Développement (CED), les Centres d'Education pour l'Intégration (CEI), les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF), les Centres d'Apprentissage Féminin (CAFé)³.

Quant à l'Education spéciale, elle cible les personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel (visuel et auditif), mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociale. Les enfants et adolescents ciblés dans le système éducatif sont dits Enfants à Besoins Educatifs Spéciaux (EBES).

S'agissant de la formation professionnelle non formelle, elle relève du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MEFP). Elle cible les jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans, les jeunes et adultes analphabètes ou les sortants des CED. La formation professionnelle non formelle, à travers des dispositifs de formation continue et d'apprentissage, vise à doter ces jeunes, notamment en milieu rural, de compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier et à favoriser leur insertion professionnelle. Elle s'intéresse à la même classe d'âge d'enfants que le non formel avec une préférence pour les non orientés qui sont titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamentales. Elle est dispensée dans les Centres, les Instituts ou les Entreprises, à travers des dispositifs ou des modes de formation (i) formation par apprentissage de type dual, (ii) formation modulaire, (iii) tutorat (iv) unités mobiles de formation⁴.

La décentralisation/déconcentration de l'Education

La Loi N°2017-051 du 02 Octobre 2017 portant Code des Collectivités Territoriales fixe les attributions des collectivités en matière d'éducation et de formation professionnelle.

Ainsi, le conseil communal délibère entre autres en matière de création et de gestion des équipements collectifs d'intérêt communal dans les domaines concernant :

- a. l'enseignement préscolaire, fondamental, l'éducation non formelle et l'apprentissage ;
- b. la formation professionnelle ;
- c. ...

Le Conseil de Cercle quant à lui délibère entre autres en matière de création et de gestion des équipements collectifs d'intérêt de cercle dans les domaines suivants :

- a. l'enseignement secondaire général et l'apprentissage ;
- b. la formation professionnelle ;
- c. ...

De même le Conseil régional délibère entre autres en matière de création et de gestion des équipements collectifs d'intérêt de cercle dans les domaines suivants :

- a. l'enseignement technique, professionnel, l'éducation spécialisée et l'apprentissage
- b. la formation professionnelle ;
- c. ...

³Loi N° 99-046 du 28 Décembre 1999, modifiée portant loi d'orientation sur l'Education

⁴PRODEC 2.

Il y a lieu de signaler que la Direction Nationale de la Fonction Publique des Collectivités (DNFP-CT), qui gère la majorité des enseignant(e)s est un service central du Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation (MATD).

De l'effectif de la cible de la recherche

En 2018, l'UNICEF estime que près d'un tiers de la population malienne vivait dans des zones touchées par le conflit et qu'en 2019, dans l'ensemble du pays, plus de deux millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans sont en dehors du système scolaire pour des raisons liées à l'insécurité, à la pauvreté des ménages, au travail des enfants, au mariage précoce des enfants et au manque d'écoles de qualité à proximité des domiciles des enfants. En 2021, d'après le Cluster Education-Mali, 1 684 écoles soit 27% des écoles sont non fonctionnelles pour cause d'insécurité, affectant plus de 505 200 enfants, dont la majorité se trouve dans la région centrale de Mopti.

Les effectifs d'apprenant(e)s/auditeurs(auditrices) pris en charge par l'éducation non formelle présentent, contrairement aux autres niveaux d'enseignement et de formation, une tendance à la baisse. En effet, ils ont été quasiment réduits de moitié, en passant d'environ 166 000 en 1999-2000 à près de 95 000 en 2015-16⁵.

Du personnel enseignant

Les éducateurs/animateurs de l'éducation non formelle sont formés en cascade par des formateurs du Centre National des Ressources de l'Education non formelle(CNR-ENF) et la Direction Nationale de l'Education Non Formelle et des Langues Nationales (DNENF-LN), et de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF). Ces formations sont sanctionnées par une attestation et non par un diplôme. La formation de ces éducateurs/animateurs n'est pas encore intégrée au système formel de formation des enseignant(e)s. Ainsi, l'absence de structures de formation initiale et continue entrave le professionnalisme de cette catégorie d'enseignants. De même, on note une absence de dispositif de formation des encadreurs de l'éducation spéciale.

INDICATEURS D'ACCÈS ET DE PARTICIPATION

Tableau 1 : Taux Brut Admission au 1er cycle de l'Enseignement Fondamental (FI)

TBA	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total	69%	76%	76%	71%	69%
Garçons	75%	82%	82%	72%	71%
Filles	63%	71%	71%	70%	67%

Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2016-2017 à 2020-2021, CPS, secteur éducation du Mali, Tableau 2.

On constate que globalement l'admission au premier cycle de l'enseignement fondamental n'a pas varié entre 2016-2017 et 2020-2021 avec un pic qui ressort à 76% entre 2017 et 2019. Ce pic a été gommé par les différentes crises survenues dans le pays. Le taux d'admission à 69% montre

⁵Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Formation Professionnelle ; deuxième génération, 2019-2028. Mars 2019

que beaucoup d'enfants (plus de 30%) n'ont pas accédé à l'école en 2020-2021 constituant ainsi une cible potentielle pour les innovations éducatives du non formel à visée scolaire.

Tableau 2 : Taux Brut de Scolarisation au 1er cycle de l'Enseignement Fondamental (FI)

TBS	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total	72%	76%	80%	79%	79%
Garçons	78%	83%	86%	83%	81%
Filles	66%	70%	74%	75%	76%

Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2016-2017 à 2020-2021, CPS, secteur éducation du Mali, Tableau 26.

Ce tableau montre non seulement qu'en plus du fort taux de redoublement au premier cycle de l'enseignement fondamental, il y a plus de 20% des enfants d'âge compris entre 7 et 12 ans qui sont hors de l'école. La mise en place de dispositifs permettant leur rescolarisation ou leur insertion scolaire pour ceux qui n'ont jamais été à l'école, seraient la bienvenue.

Tableau 3 : Taux Brut d'Admission au second cycle de l'Enseignement Fondamental (FII)

TBS	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total	46,20%	46,60%	42,70%	41,70%	38,55%
Garçons	49,80%	49,40%	45,20%	42,80%	39,54%
Filles	42,70%	43,80%	40,30%	40,50%	37,51%

Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2016-2017 à 2020-2021, CPS, secteur éducation du Mali, Tableau 46

On constate que globalement de l'admission au second cycle est en régression régulière depuis l'année scolaire 2018-2019. En 2020-2021, le taux d'admission ressort à 38,55% indiquant que plus de 60% des enfants de 13 ans qui auraient dû être à l'école n'y sont pas constituant ainsi une cible potentielle pour les innovations éducatives.

Tableau 4 : Taux Brut de Scolarisation au second cycle de l'Enseignement Fondamental (FII)

TBS	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total	49,20%	48,60%	49,50%	50,40%	47,91%
Garçons	54,40%	52,50%	52,80%	52,30%	49,74%
Filles	44,20%	44,80%	46,20%	48,40%	45,99%

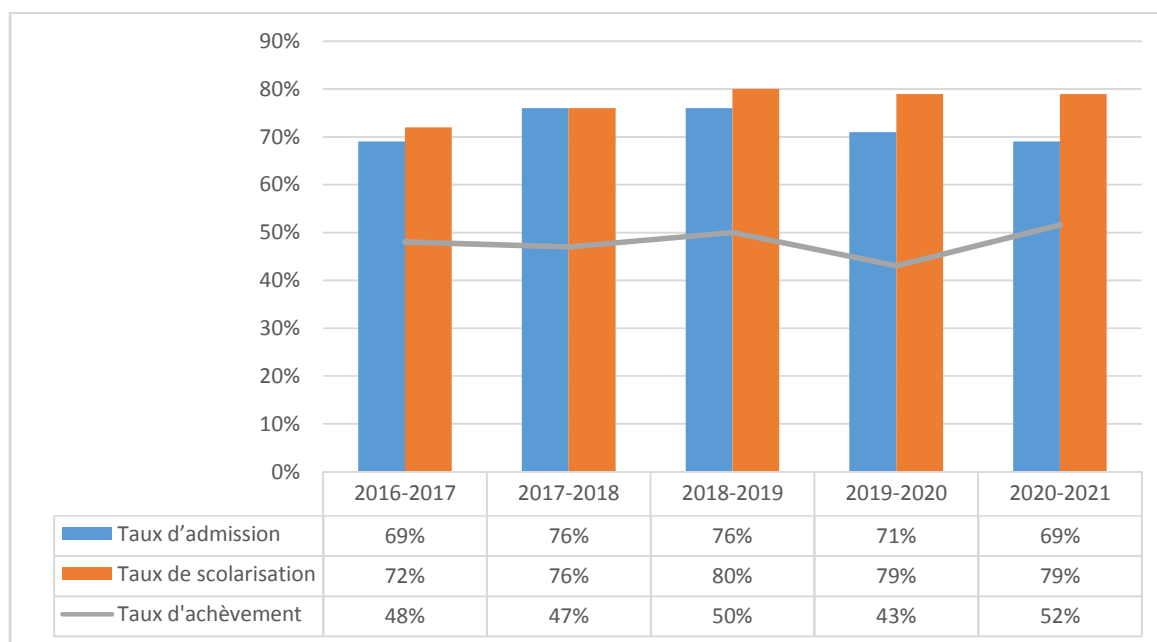
Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2016-2017 à 2020-2021, CPS, secteur éducation du Mali, Tableau 47

Avec ce tableau, nous constatons une évolution en dent de scie et que, de façon constante, sur les données des cinq années plus de 50% des enfants de 13-15 ans ne sont pas scolarisés. Cette population pourrait être composée de jeunes qui :

- ont dû abandonner l'école après avoir été durablement alphabétisés et qui ne sont plus attirés par l'école ;
- sont désormais, au regard de leurs âges, insérés dans des métiers du circuit du développement et qui estiment que l'école(en terme d'alphabétisation) ne leur est plus d'aucune utilité ;
- sont des déscolarisés précoces ou n'ont jamais été à l'école et qui voudraient bien saisir les opportunités qui pourraient s'offrir à eux ;

Pour cette dernière catégorie de jeunes les innovations éducatives sont une vraie opportunité.

Les tableaux ci-dessus sont synthétisés à l'aide du graphique ci-après

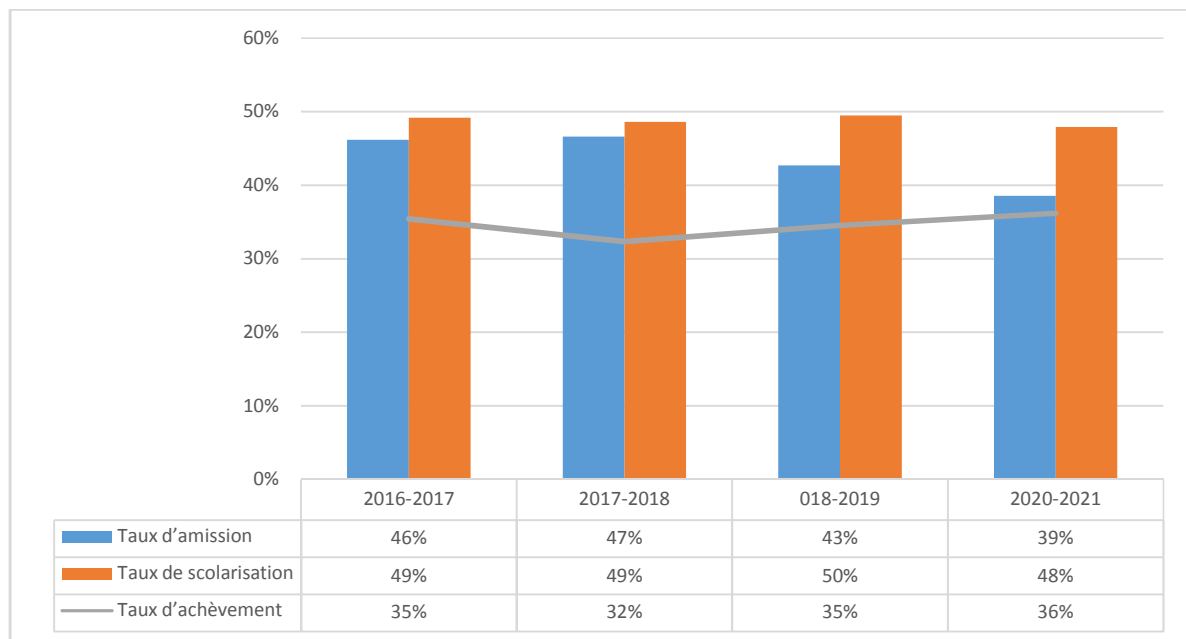


Graphique 1 : Taux d'admission_taux de scolarisation_taux d'achèvement au F1

La visualisation à l'aide du graphique ci-dessus des taux d'admission, taux de scolarisation et taux d'achèvement au F1 permet un recoupement des informations. Elle confirme les interprétations faites précédemment et permet de voir l'incidence du faible taux d'achèvement sur le système au niveau du premier cycle. Ledit taux n'a jamais atteint les 55% en 5 ans traduisant ainsi la présence d'enfants de 13 ans et plus dans le premier cycle, ce sans doute à cause principalement des redoublements.

La présence d'enfants d'âges non compris entre 13 et 15 ans peut aussi être observée au niveau du second cycle sans atteindre la même ampleur qu'au niveau du premier cycle. Cependant, on

note que là aussi le taux d'admission est faible et reste deçà de 50% pendant toute la période. Autrement dit plus de 50% des enfants devant fréquenter la 7ème année n'y sont pas.



Graphique 2 : Taux d'admission_Scolarisation_Achèvement au F2

I. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est fondée essentiellement sur l'exploitation des textes législatifs et administratifs, des articles scientifiques de chercheurs Maliens, d'une thèse sur la généralisation des CED, d'une autre sur le bilinguisme de Diarra A. et d'un rapport d'évaluation de la SSA/P.

Elle a permis de recueillir des informations sur les innovations et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle mais aussi de savoir ce qui se dit à propos des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Plus précisément, il s'est agi de savoir dans quelle mesure, il était possible de collecter de la documentation permettant d'informer sur la contribution des innovations/pratiques à la lutte contre l'analphabétisme et de savoir si celles-ci constituaient des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui répondent aux besoins d'éducation des jeunes non scolarisés et déscolarisés âgés de 8 à 15 ans et de savoir dans quelle mesure lesdites innovations produisaient les résultats escomptés.

La recherche documentaire a porté sur deux catégories de documents. Il s'agit :

- de documents fixant le cadre législatif et réglementaire et de documents programmatiques.
- d'articles et de thèses de recherche permettant de faire l'état de la question et de définir des perspectives.

De l'exploitation des documents collectés on peut retenir un certain nombre d'éléments en rapport avec les questions de recherche. D'abord, Diarra A. dans sa thèse affirme que « *En abordant la langue française, l'apprenant « étend à la nouvelle langue ce qu'il sait faire dans la langue qu'il connaît déjà ».* (ELAN, 2014 : 9).et aussi dans sa conclusion il affirme que « *Le rapport des discussions avec les enseignants et les autres acteurs de l'Education Nationale et de l'école malienne fait ressortir une adhésion massive au Curriculum Bilingue. En termes d'acquisition de compétence, qui est l'un des points clés de l'adoption du Curriculum Bilingue, une unanimité se dégage autour des bénéfices importants de ce modèle d'enseignement bilingue. Le constat des acteurs interviewés montre que les enfants scolarisés dans les classes bilingues - bamanankan et français- ont une certaine facilité d'accès aux savoirs, en particulier dans les petites classes ; puisqu'à ce niveau-là l'enseignement est fait exclusivement en langue Bamanankan, langue maternelle des apprenants ».* Ces affirmations suggèrent que l'utilisation du bilinguisme est une bonne stratégie d'enseignement apprentissage.

En ce qui concerne l'atteinte des objectifs d'alphabétisation, on peut raisonnablement penser qu'ils sont atteints par les innovations. En effet, on trouve dans des articles de Maliens que « *Ils savent lire, écrire et calculer en langue nationale, et ils le font dans plusieurs circonstances, notamment dans celles qui se présentent à eux de façon quotidienne comme dans une simple communication, dans la rédaction d'une correspondance épistolaire ou administrative, dans les activités de gestion, de remplissage de fiches techniques, de relevés de pluviométrie, de calcul, de comptabilité simple, lors des cérémonies, etc*6 » ou encore que « *Les néo alphabètes et les sortants des CED disposent de compétences en lecture, écriture et calcul et sont autonomes pour faire des activités dans ce sens*7 » et cela est renforcé par Cissé A. dans un passage de sa thèse : « *Selon lui, le succès des enfants transférés est très impressionnant, notamment dans les classes à pédagogie convergente où l'enseignement est fondé sur le bilinguisme fonctionnel et les méthodes actives ».* D'après elle, Mr. B.F., directeur d'école à Bandiagara, nous dit : « *Pour la première fois j'ai reçu deux enfants du CED en 2e et 4e années et ils sont tous les deux premiers de leur classe. J'ai été agréablement surpris ».*

S'agissant de la réponse aux besoins d'éducation des jeunes non scolarisés et déscolarisés âgés de 8 à 15 ans, BOIRE Sékou dans son article conclue que « *Malgré leurs insuffisances, les Centres d'Education pour le Développement (CED) se présentent comme une expérience éducative potentiellement proche des besoins et des attentes des communautés rurales. »*

Cependant, dira-t-il « *l'amélioration des programmes des CED par la révision des stratégies d'approches et de mise en œuvre apparaît comme une nécessité incontournable pour repositionner l'expérience dans une logique de formule éducative à caractère communautaire, orientée vers l'insertion socioéconomique des jeunes dans leur milieu ».*

Les données collectées à travers cette revue de la littérature ont permis par la suite de confirmer ou d'infirmer les données quantitatives et qualitatives collectées auprès des services centraux et déconcentrés, des services décentralisés, d'organisations de la société civile (CGS/APE/AME) et auprès du personnel enseignant et des apprenant(e)s. L'exploitation des informations fournies par

6TABOURÉ Boubacar, KONÉ Amadou Mamou, DIARRA Diakaridia (2019), *Les Ecoles de la deuxième chance au Mali : Cas des Centres d'Education pour le Développement (CED)*. Revue malienne de science et de technologie, n° 21 janvier 2019.

7BOIRE Sékou (2015), *Analyse sur les écarts de performance de l'éducation non formelle au Mali*, ISFRA, Revue malienne de science et de technologie n°17 octobre 2015

les différentes sources de données (revue de la littérature, les interviews et les entretiens) a ensuite permis de faire une proposition de nouveau modèle de CED.

II. METHODOLOGIE

La méthodologie de l'étude s'appuie sur les deux traditions de recherche qui se confondent avec deux approches distinctes que sont l'approche quantitative et l'approche qualitative.

L'enquête dans le cadre de la recherche sur les pratiques et innovations éprouvées a utilisé l'administration directe du questionnaire auprès des bénéficiaires et des membres des groupes cibles, et la tenue d'entretiens individuels ou collectifs avec des acteurs ciblés.

2.1 L'approche méthodologique

L'approche méthodologique repose sur :

- l'approche qualitative

Elle a consisté à faire la collecte, la retranscription, la saisie et la classification des données. La classification a consisté à catégoriser, regrouper et mettre en ordre des faits observés. En outre, ces faits observés ont été regroupés sous des thématiques. Une synthèse des données par thème a été ensuite réalisée.

- l'approche quantitative

Cette approche comporte une phase d'analyse descriptive qui expose les résultats de l'enquête terrain. L'explication étant le socle de l'approche quantitative, elle a consisté à clarifier les relations entre les phénomènes observés.

a. Les procédures de recherche

Les procédures de recherche correspondent aux modalités de déroulement et d'organisation pratique de la visite de terrain en vue de la collecte de données à travers notamment une planification des activités et l'appropriation des mesures de sécurité. Elles s'appuient sur une communication efficace (avant, pendant et après le déroulement des activités) pour la mise en place d'une coordination efficace entre le chercheur, le responsable scientifique de la recherche ; les enquêteurs (représentant les acteurs du Consortium Fondation Karanta ; FAWE et ROCARE -Mali) et les acteurs principaux (autorités administratives, scolaires et élus des collectivités territoriales et des communautés) sur tous les aspects pratiques de la visite de terrain. La recherche s'est appuyée sur les structures étatiques et décentralisées, sous l'autorité desquelles se trouvent les sites des innovations/pratiques éducatives.

En outre, concernant la communication avec tous les acteurs impliqués, les procédures ont observé trois phases principales à savoir, la validation finale des sites de recherche, le choix de la pratique éducative et de l'innovation, et enfin la collecte de données sur le terrain.

b. La validation finale des sites de recherche

Un va et vient, entre le chercheur national et le point focal de la Fondation Karanta (DNEF-LN), puis entre le chercheur national et le coordinateur scientifique de la recherche (ROCARE-Mali), a abouti à la validation par le CRDI des sites proposés par le Mali. Il est important de noter que l'étude Mali a porté sur les CED et les centres SSA/P. La planification des missions a été faite sur la base des 12 sites retenus. Toutefois, la liste établie a été ajustée par les équipes confrontées

à différentes réalités rencontrées sur le terrain. En effet, certains sites n'étaient plus fonctionnels au moment du passage des missions et donc les enseignants n'y résidaient plus. Néanmoins, des témoignages ont été recueillis sur les sites non fonctionnels sur la base de l'expérience vécue par les habitants et sur les réponses obtenues, des enseignants partis ailleurs, à l'aide d'interviews par téléphone.

c. Les visites de terrain

Le préalable à la visite de terrain a été la formation des enquêteurs à l'utilisation du logiciel dénommé KOBO pour la passation des questionnaires et à l'étude fine des guides d'entretien. Elle a été tenue du 21 au 24 décembre 2021.

Les questionnaires ont été mis en ligne grâce au logiciel KOBO après avoir été codifiés par les chercheurs principaux et l'administrateur du site. Ledit logiciel a été ensuite téléchargé dans les smartphones des enquêteurs par eux-mêmes. Ils ont été guidés en cela par l'administrateur. Le logiciel KOBO permet la saisie instantanée des réponses données par les enquêtés dans les smartphones, le traitement des données et la génération automatiquement des premiers résultats. La formation à KOBO a été animée à distance par l'administrateur du site. Les participants ont eu l'opportunité de faire des exercices pratiques et surtout beaucoup de manipulation.

S'agissant de la conduite des entretiens, la formation a consisté d'abord à faire une lecture expliquée de chaque guide en français et ensuite les participants ont procédé à des simulations/jeux de rôles en bamanankan.

Le but de la formation était d'avoir des échanges larges et approfondis entre le chercheur national et l'équipe d'enquêteurs en vue d'anticiper sur toutes les questions ou aspects susceptibles de constituer des goulots d'étranglement à la bonne réussite de la recherche sur les innovations et les pratiques éducatives en cours.

Enfin, au cours de la formation, le chercheur national a ensuite partagé un document de planification des missions avec les enquêteurs. Des corrections ont été apportées par les participants et le plan d'actions qui en est sorti a été soumis au Coordinateur scientifique qui, lui aussi, a apporté ses amendements en tenant compte de ses propres connaissances du terrain.

Quant aux visites de terrain proprement dites, elles ont été organisées pendant la période du 4 au 18 janvier 2022. Pour faciliter les missions, un ordre de mission du MEN a été remis à chaque équipe d'enquêteurs. Les ordres de mission citaient nommément chaque membre de l'équipe et le superviseur. Ces documents ont été visés à chaque étape et donnaient des indications relatives à la date d'arrivée dans la localité ainsi que la date de départ. Le tableau de la planification est inclus dans l'annexe relative au rapport de formation.

L'attribution des rôles pendant les missions-terrain a été laissée à l'appréciation des membres de chaque équipe. Ils se sont répartis les différentes tâches relatives aux entretiens ou la passation de questionnaires. Les plus doués en saisie informatique par exemple se sont vu confier, dans chaque équipe, la saisie des réponses aux questionnaires dans le logiciel KOBO.

d. La communication avec les autorités compétentes

Préalablement à l'établissement des ordres de missions, une lettre d'information du point focal de la Fondation Karanta a été adressée au MEN avec en pièce jointe un projet de lettre circulaire (voir dans les annexes) à adresser aux autorités compétentes en charge de l'éducation : Directions Nationales compétentes concernées et structures déconcentrées et décentralisées

(Directeurs Nationaux en charge de la planification, de l'Enseignement fondamental et de l'alphabétisation ; Directeurs d'Académie d'Enseignement de Kati, Dioïla, Koulikoro et Bougouni ; Directeurs des centres d'animation pédagogique de Kangaba, Sangarébougou, Ouéléssébougou, Baguinéda, Béléko, Fana, Dioïla, Koumantou). Cette lettre circulaire a été signée par le MEN et adressée à toutes les structures éducatives parties prenantes de la recherche leur demandant de se mettre à la disposition des équipes d'enquêteurs afin de leur faciliter les missions. Ladite lettre fournissait le maximum d'informations aux destinataires et sollicitait leur collaboration pour la bonne exécution de la mission. Elle donnait des précisions sur toutes les modalités de cette collaboration et sur les personnes que les équipes souhaitaient rencontrer.

2.2 Outils de collecte de données

a) Le questionnaire

L'instrument de collecte de données quantitatives est, par excellence, le questionnaire. Dans le cas d'espèce, cet outil est diversifié en raison de la multiplicité des groupes constituant l'échantillon de l'étude à savoir : les enseignant(e)s, les parents d'élèves, les apprenant(e)s, les administrateurs au niveau déconcentré, les membres des comités de gestion scolaire. Les questionnaires ont été passés en face à face à des individus des groupes de l'échantillon dans les sites validés dans les régions de Koulikoro et Bougouni.

L'instrument collecte les données démographiques sur les enquêté-e-s : nom et prénom, âge, niveau d'instruction, sexe, emploi/occupation. L'équipe pays s'est conformée au fond et à la forme de l'outil initial notamment la version paramétrée dans le logiciel KOBO.

Les questionnaires adressés aux enseignant(e)s et parents sont construits autour de sept parties fondamentales qui sont déclinées respectivement en trente-huit et trente-six items. Quant au questionnaire adressé aux apprenant(e)s, il comporte cinq parties et vingt-quatre items. Les vingt-quatre (24) items du questionnaire sont écrits en français et ont été répondus en français ou en bamanankan. Ces parties sont relatives à la nature de l'innovation, au pilotage institutionnel ou à la gouvernance, au processus enseignement/apprentissage et à l'enseignement bilingue, au contexte-environnement (familial, scolaire, lettré et socio-économique), aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement, intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.), sources habituelles et alternatives de financement, partenariats et enfin aux risques.

Rappelons que l'utilisation du logiciel dénommé KOBO a permis le traitement automatique des données. Les résultats ont ensuite été mis à la disposition du chercheur national.

b) Le guide d'entretien individuel

Le guide d'entretien est l'outil de collecte des données selon l'approche qualitative. Il a été élaboré en vue de recueillir les avis, opinions et points de vue des personnes enquêtées, lesquelles ont été choisies sur la base d'échantillons raisonnés. L'approche qualitative a consisté en la réalisation d'entretiens individuels ou collectifs selon la nature de la cible et l'objectif à atteindre. Les entretiens individuels ont été conduits avec des représentants de mairies et des apprenant(e)s tandis que les entretiens collectifs ont concerné des CGS/APE/AME. Les entretiens se sont déroulés sur les mêmes sites des régions de Koulikoro et Bougouni. Des entretiens ont également été conduits dans le district de Bamako avec des représentants des services centraux que sont la DNENF-LN, le CNR-ENF et l'AMALAN, la CPS et la DNEF. Les composantes du guide d'entretien ont été bâties sur la base des considérations démographiques et des caractéristiques socio-économiques des personnes enquêtées. Elles ont intégré également des

aspects tels que la nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire ainsi que les déterminants du succès des apprenant(e)s, la langue d'instruction, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les intrants. Elles comprennent également des questions relatives aux perceptions des populations locales cibles en rapport avec l'impact de l'environnement d'apprentissage, les connaissances endogènes et les savoirs locaux.

Le guide d'entretien comprend trois versions : une version élus locaux, une version CGS et une version apprenant(e)s dont le nombre d'items est de dix (10). Les questions sont fermées (donnant lieu à une réponse unique) ou ouvertes (permettant une réponse élaborée de l'enquêté-e). Les composantes du guide d'entretien individuel sont écrites en français mais administrées soit en bamanankan ou en français selon la cible.

2.3 Echantillonnage

L'échantillon couvre les apprenant-e-s, les enseignant-e-s, les comités de gestion, les services déconcentrés et centraux de l'éducation, les autorités communales, les parents individuels des apprenant(e)s (le père ou le tuteur).

La passation des outils a permis de toucher 146 répondants des douze sites de recherche répartis comme suit : questionnaires 82 dont 34 femmes et entretiens 64 tous des hommes, conformément au tableau ci-dessous.

Le tableau ci-dessous résume la situation.

Tableau 5 : Echantillon enquêté

Groupes ciblés	Nombre d'individus	
	Questionnaire	Entretien
Apprenant(e)s	35 dont 16 filles	35
Enseignant(e)s	10 hommes	12
Parents d'élèves	22 dont 16 hommes	
CGS/APE/AME		12
Administrateurs de structure déconcentrée	15 dont 2 femmes	
Élus locaux (collectivités territoriales)		6
Administrateurs de structures centrales (AMALAN, CNR-ENF, CPS, DNEF, DNENF-LN)		5

2.4 Calendrier du déroulement de la collecte de données :

- a. formation des enquêteurs : la formation des enquêteurs a été réalisée du 21 au 24 décembre 2021 ;
- b. conduite : les visites de terrain ont été organisées pendant la même période du 4 au 18 janvier 2022. Les missions ont effectivement démarré le 4 et elles sont toutes rentrées avant le 12 janvier 2022. Entre cette date et le 19 janvier 2022, les enquêtes se sont

poursuivies au niveau des cinq structures centrales identifiées (AMALAN, CNR-ENF, CPS, DNEF et DNEF-LN).

Leçons apprises :

Lors de la visite de terrain, l'équipe B n'a coïncidé avec aucune heure de déroulement des cours. Elle n'a donc pas eu l'occasion d'observer l'enseignant et les apprenants en situation d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs les équipes ont signalé que beaucoup de sites retenus n'étaient plus fonctionnels. Ainsi, l'équipe B a été amenée à remplacer les deux centres SSA/P des villages de Dièbè et de Korodougou (commune de Korodougou) par celles des villages de Tiécoumela-Soba et Tiécoumela-Kôrô dans la commune de Diédougou (Beleko). De même, les sites Sirakoro village et N'Golobougou relevant du CAP de Dioïla ont été remplacés par ceux de Tiorona et Bafina après concertation avec les administrateurs scolaires du CAP. Les outils d'enquête ont quand même été administrés à des enseignant(e)s de sites désaffectés, parfois par téléphone. L'équipe B a signalé que ventilation de la lettre circulaire du MEN n'avait été effective au niveau du CAP de Baguinéda qui a démontré beaucoup de mauvaise grâce avant d'accepter finalement d'accompagner la mission.

III. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

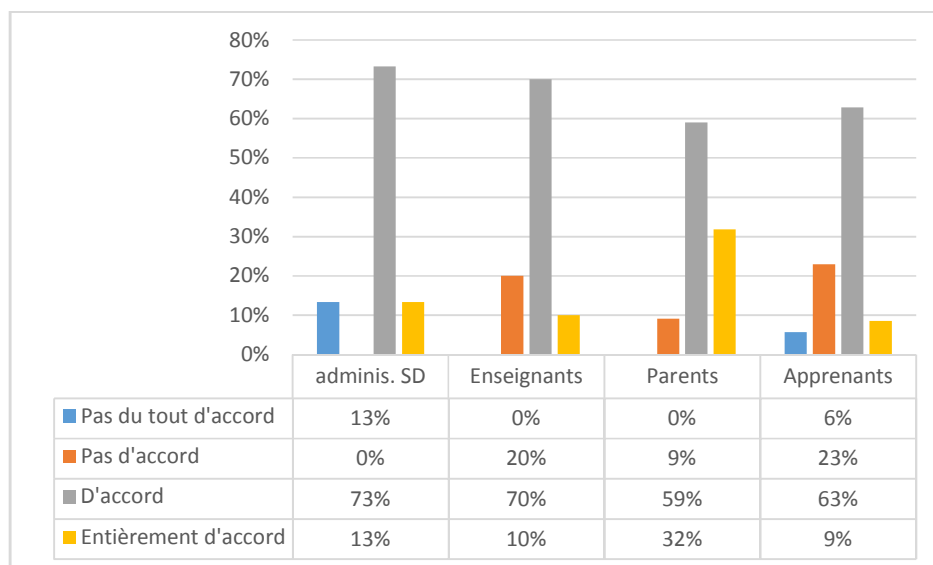
Les données collectées ont fait l'objet d'un traitement analytique par type de données. Pour chaque type de données, une esquisse de nouveau modèle a été faite par les acteurs qui ont été approchés. Les résultats obtenus de l'analyse qualitative et quantitative ont ensuite été recoupés en vue d'identifier une expérience d'innovation à améliorer sur la base des résultats obtenus. La proposition formulée de nouveau modèle pourrait ensuite être mise à l'essai.

1. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES COLLECTÉES

1.1 DIAGNOSTIC DES INNOVATIONS EN COURS

1.1.1 Le bilan des innovations

Tous les enquêtés trouvent que globalement le bilan des innovations et pratiques d'alphabétisation dans le pays depuis leur mise en œuvre est positif. 86,6% des administrateurs enquêtés sont au moins d'accord que les innovations et les pratiques existantes répondent aux besoins des apprenant(e)s et 90,9% des parents ainsi que 80% des enseignant(e)s sont d'accord que les innovations et les pratiques existantes répondent aux besoins des apprenant(e)s et près du tiers de ces derniers affirment cela très fortement. Cela est illustré par le graphique ci-dessous selon les données de l'enquête.



Graphique 3 : Les innovations et les pratiques existantes répondent aux besoins des apprenant(e)s

Par ailleurs, tous les administrateurs, les parents et les enseignant(e)s sont d'accord que les innovations ont permis aux apprenant(e)s de lire, écrire et de calculer dans leurs langues maternelles et en français. Tous ces acteurs sont d'accord que les innovations ont contribué à l'amélioration du taux brut d'alphabétisation des apprenant(e)s.

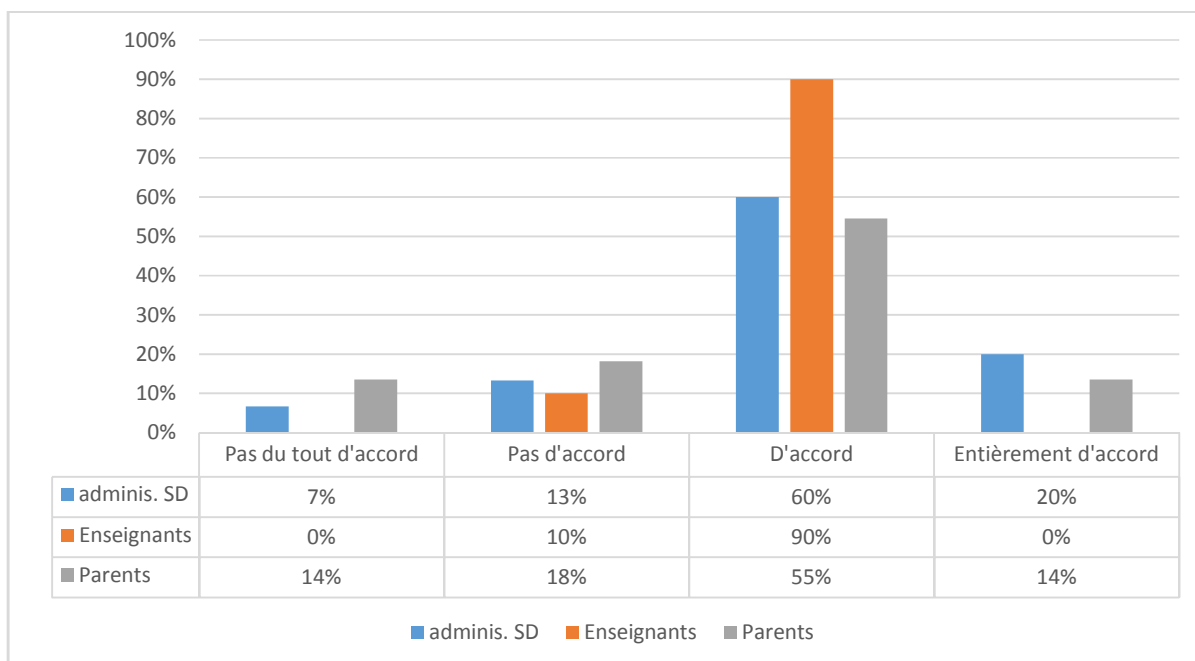
1.1.2 Un Curriculum adapté

Les parents à 100% apprécient l'impact du curriculum sur les apprentissages dans les innovations. Ils font valoir leurs points de vue sur son impact et celui du matériel didactique sur les apprentissages dans les innovations. Par ailleurs, 70% des enseignants ne sont pas d'accord que les curricula ne répondent pas aux normes et standards internationaux et 80% de ces enseignants ne sont pas d'accord que les curricula ne motivent pas les apprenant(e)s. Par ailleurs, 93,3% des administrateurs trouvent que les programmes sont intéressants pour les apprenant(e)s.

1.1.3 Les enseignant(e)s : Nombre et motivations

a. Des enseignant(e)s en nombre limité

Au moins 60,0% des administrateurs trouvent que le nombre limité d'éducateurs et/ou d'animateurs n'a pas permis la formation de tous les enfants non scolarisés ou déscolarisés précoces. Par contre, près du tiers des parents, de même qu'un enseignant sur les 10 enquêtés, ne sont pas d'accord avec le nombre limité d'éducateurs/animateurs. Leur jugement se fonde sans doute sur le fait que leurs structures en sont pourvues. Le graphique ci-dessous établi avec les données de l'enquête est illustratif de la situation.

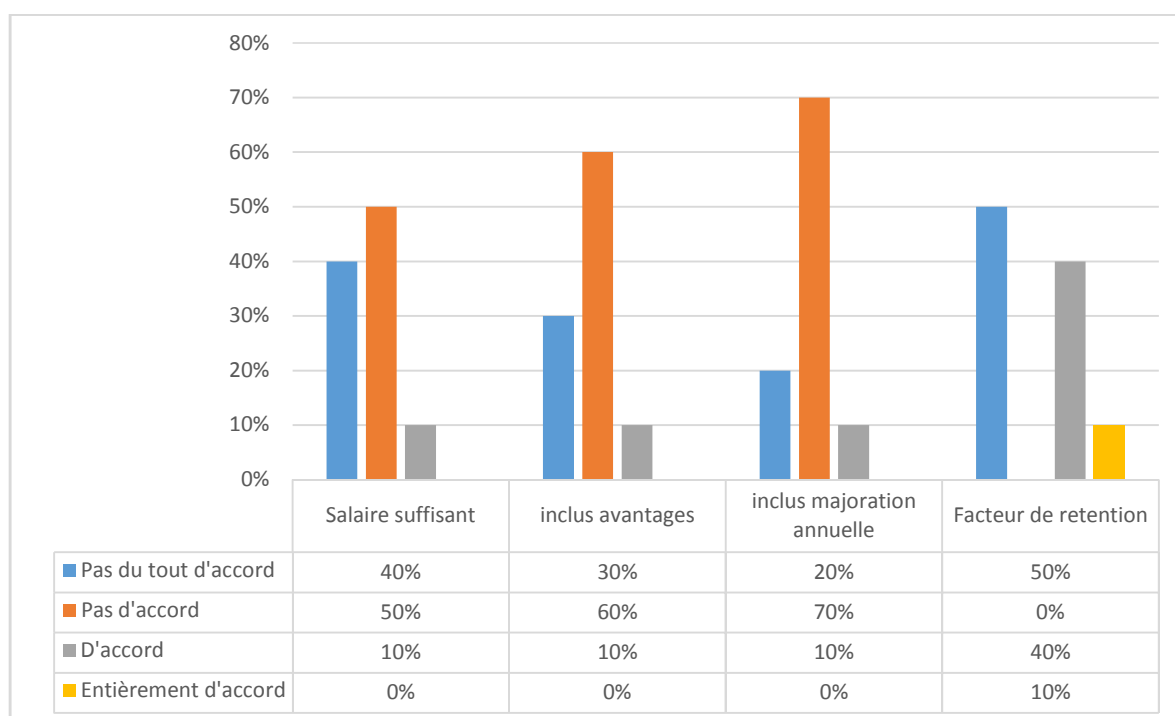


Graphique 4 : le nombre limité de formateurs n'a pas permis la formation de tous les enfants hors écoles.

b. La motivation des enseignant(e)s

90% des enseignants ne sont pas d'accord sur le fait que le salaire qu'ils perçoivent par mois est suffisant. Ils reconnaissent cependant le percevoir régulièrement. Par contre 90% des enseignants ne sont pas d'accord que le salaire comporte de nombreux avantages et indemnités et 90% (sans doute les mêmes) ne sont pas d'accord que « *le salaire que je perçois par mois est majoré tous les ans* ». Enfin, 50% des enseignants ne sont pas d'accord qu'« *à cause du salaire qu'on me paie et des conditions de travail, je n'envisage pas de quitter ce poste⁸* ».

⁸Ces formulations proviennent du questionnaire d'enquête



Graphique 5 : Salaire suffisant, avec avantage et majoration annuelle

On retiendra donc que le salaire et les conditions de travail sont jugés comme n'étant pas très motivants/attractifs pour 50% du personnel enseignant. Ils seraient donc prêts à saisir toute autre opportunité offrant de meilleures conditions de travail.

1.1.4 Les apprenant(e)s : recrutement et conditions d'apprentissage

a. Le recrutement

Concernant l'affirmation « *On m'a inscrit au centre parce que mes parents et moi ne voulions pas que je reste analphabète⁹* » ; 97,1% d'apprenant(e)s sont d'accord dont 57% tout à fait d'accord

b. Les conditions d'apprentissage

93,3% des administrateurs et 70% des enseignants sont d'accord que les conditions d'apprentissage (effectifs élevés, conditions des salles de classes, insuffisance de tables-bancs) constituent des déterminants de décrochage scolaire.

1.1.5 Les méthodes et techniques d'enseignement

Les administrateurs sont tous d'accord, avec au moins 46,7% d'entièrement d'accord, que les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre. 86,7% des administrateurs sont d'accord que les pratiques de classes qui suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s sont utilisées dans nos écoles.

⁹Formulation du questionnaire

Dans la même tendance, 91,4% des apprenant(e)s sont d'accord que « *la manière dont mon maître enseigne me permet de comprendre ce que j'apprends* » et ceci de façon très affirmée par 51,4% d'entre eux. Dit autrement, 71,4% déclarent qu'ils ne sont pas d'accord que « *Ce que nous apprenons en classe n'est pas adapté à nos besoins*¹⁰ ».

a. L'apprentissage en groupe ou par les pairs

100% des administrateurs sont d'accord parmi lesquels 20% le sont entièrement avec l'affirmation que le nouveau modèle permettra aux apprenant(es) d'apprendre en groupes pour atteindre de meilleurs résultats. Ceci est confirmé par les apprenant(e)s qui déclarent « *J'apprends mieux lorsque nous sommes en groupes d'apprenant(e)s* » à 94,3% et « *Après l'école, je révise mes leçons avec mes camarades de classe* » à 85,7%.

Par ailleurs, tous les parents et les enseignants sont d'accord que l'influence des pairs est également un déterminant important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant(e).

Les apprenant(e)s ont été inscrits dans les centres pour échapper à l'alphabétisme déclarent-ils. Ils trouvent que les contenus des apprentissages sont adaptés à leurs besoins, qu'ils apprennent mieux en groupe ou avec les pairs. Les méthodes pédagogiques utilisées sont jugées appropriées et les pratiques de classes suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s selon la majorité des interviewés.

b. L'utilisation des TICs dans l'enseignement

90% des enseignants déclarent que l'enseignement utilise peu les TIC à travers certains supports numériques dont l'apport pourrait améliorer la performance des apprenant(e)s et 71,5% des apprenant(e)s ne sont pas d'accord qu'ils utilisent le matériel informatique (TIC) pour apprendre. 80% des administrateurs sont d'accord que l'enseignement utilise peu les nouvelles technologies (téléphone portable, tablettes, ordinateurs, internet, et réseaux sociaux – facebook, whatsapp, etc.).

On peut en déduire que les répondants estiment que les TIC ne sont pas du tout utilisés dans l'enseignement/apprentissage des structures des innovations.

1.1.6 Les Intrants

50% des enseignants sont d'accord que les intrants ne sont pas à la hauteur des besoins (qualité et quantité) et ils affirment à 70% que de manière générale, l'institution se trouve dans un état de dénuement total en ce qui concerne les intrants clés.

a. Le matériel didactique

40% des enseignants trouvent que le matériel didactique manque tandis que 60% d'entre eux ne sont pas d'accord que le matériel didactique n'est pas de bonne qualité et son utilisation par les apprenant(e)s n'est pas régulière. On peut donc retenir que pour la majorité des enseignants la qualité du matériel didactique est acceptable même s'il existe en nombre insuffisant.

b. Le manuel et livres scolaires

80% des administrateurs sont d'accord que le manuel scolaire est insuffisant pour les apprenant(e)s. 93,3% des administrateurs trouvent même que la qualité du manuel scolaire est bonne. C'est aussi l'avis des apprenant(e)s qui déclarent à 82,8% (dont plus de 25% tout à fait

¹⁰Formulations du questionnaire

d'accord) qu'ils sont d'accord que les manuels scolaires ne sont pas suffisants pour tous les apprenant(e)s. Par ailleurs, 45,8% des apprenant(e)s ne sont pas d'accord avec l'affirmation que les manuels sont non adaptés pour tous les enseignements. 68,6% de ces apprenant(e)s sont d'accord que la qualité des livres n'est pas bonne.

Il y a un consensus sur l'insuffisance du matériel didactique et du manuel scolaire et sur leur qualité jugée bonne. Pourtant, des apprenant(e)s qui sont parties prenantes de ce consensus déclarent à plus de 60% que la qualité des livres est mauvaise. On peut ici s'interroger s'ils font la différence entre manuels et livres, et des deux lequel est mis à leur disposition.

1.1.7 Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e)

a. Le contexte familial

Tous les administrateurs sont d'accord (dont 73,3%) de même que tous les parents que l'environnement familial joue un rôle important dans l'apprentissage des apprenant(e)s. 2 apprenants sur les 35 de l'échantillon soit 5,7% ne sont pas d'accord que le milieu familial favorise l'apprentissage. Cependant, 82,9% des apprenant(e)s sont d'accord qu'à la maison ils ont le temps d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs. Seuls 18,1% des parents ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord que la majorité des parents d'élèves ne sont pas instruits ce qui ne leur permet pas de suivre les apprenant(e)s à la maison.

On peut retenir que dans la grande majorité, tout le monde s'accorde sur le fait que l'environnement familial joue un rôle important dans l'apprentissage des apprenant(e)s. La voix discordante d'une minorité des apprenants doit être considérée pour développer des actions de façon à les mettre à l'aise dans leur environnement familial. De même, le faible niveau d'instruction des parents peut faire l'objet d'une attention particulière. La mise en place des programmes d'alphabétisation pourrait outiller les parents pour qu'ils soient capables de suivre/aider les apprenant(e)s à la maison.

b. L'environnement social

Un seul administrateur n'est pas d'accord que l'environnement social dans lequel vit l'apprenant (e) lui permet de capitaliser ses connaissances et 2,9% des apprenants ne sont pas d'accord sur le fait que « *le village dans lequel je vis favorise l'apprentissage* ». Autrement dit la plupart des apprenant(e)s trouvent que leur village est un environnement favorable à l'apprentissage corroborant ainsi ce que pensent les administrateurs.

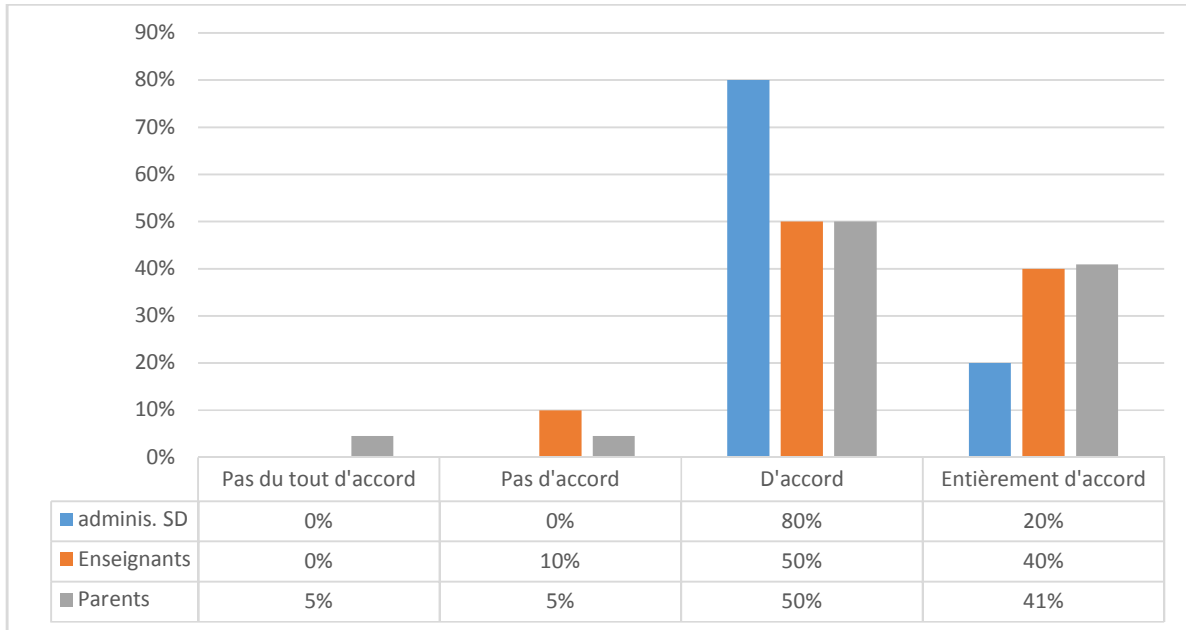
c. L'environnement scolaire

Tous les parents sont d'accord que l'environnement scolaire joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant(e). C'est aussi le cas des enseignants, presque à l'unanimité, qui sont d'accord à 9 sur 10.

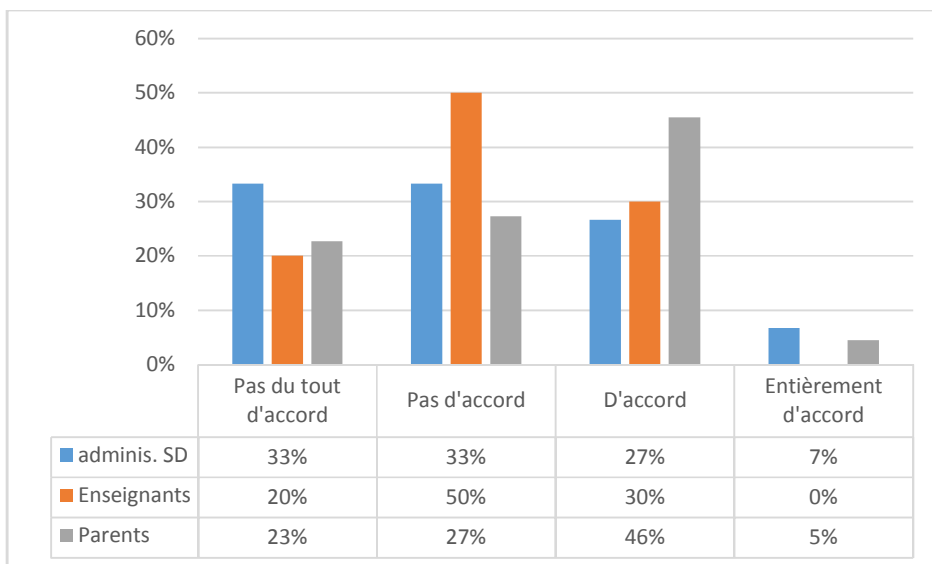
La plupart des enquêtés trouve que l'environnement familial, social et scolaire des apprenant(e)s est favorable à leur apprentissage

1.1.8 L'Etendue et la finalité de l'innovation

a. L'insertion et le maintien dans le formel



Graphique 6 : Les apprenant(e)s s'insèrent dans le formel



Graphique 7 : Les apprenant (e)s ne se maintiennent pas dans le formel

Des graphiques ci-dessus, on peut retenir que tous les administrateurs enquêtés trouvent que les nouvelles connaissances acquises par les apprenant(e)s leur ont permis de s'insérer dans le cycle scolaire (80% d'accord et 20% entièrement d'accord) et près de 91% selon les déclarations des parents confirment cela ainsi que 90% pour les enseignants. Dans le même temps, le tiers des administrateurs enquêtés pensent que les connaissances acquises par les apprenant (e)s ne permettent pas leur maintien dans le formel. Il y a là comme un paradoxe à leur niveau. En effet, cela voudrait dire pour ce tiers, contre les deux tiers, que les apprenant(e)s s'insèrent facilement dans le système formel mais qu'ils ne sont pas capables de suivre les enseignements à ce niveau. Heureusement que les 2/3 des administrateurs, 50% des parents et 70% des enseignants sont d'accord que les connaissances acquises par les apprenant (e)s permettent leur maintien dans le formel. Ce qui confirme la bonne performance des innovations.

La bonne performance des innovations est confirmée par beaucoup d'acteurs qui trouvent que les connaissances acquises par les apprenant(e)s permettent leur insertion et leur maintien dans le système formel.

b. La limitation du champ de l'existant

66,6% des administrateurs enquêtés trouvent que le champ de l'innovation ou de la pratique a été limité à certaines régions du pays. Ceci est aussi l'avis de 77,3% des parents. Par contre, 60% des enseignants ne sont pas d'accord avec « une volonté délibérée des autorités de procéder à la limitation à certaines régions ». Les parents à 81,9% et les enseignants à 70% trouvent que l'expansion de l'innovation ou de la pratique a été limitée tout simplement par l'insuffisance de moyens financiers.

1.2 EQUISSE D'UN NOUVEAU MODÈLE SELON LES INTERVIEWES

Cette section rapporte comment les acteurs interviewés imaginent le nouveau modèle à mettre en place. Ils donnent leurs opinions à travers les différentes rubriques devant constituer un nouveau modèle à mettre en place.

1.2.1 Le statut du nouveau modèle

Tous les acteurs sont d'accord qu'il faut remplacer les innovations et les pratiques existantes par un nouveau modèle à visée scolaire, les administrateurs à 73%, les parents à 72,7% et les enseignants à 90%.

Tous les répondants sont d'accord pour doter le nouveau modèle du statut d'école. Au moins 60% souhaitent que ce statut soit celui d'une école publique ou tout au moins d'une école communale ou encore « *une école qui n'est pas chère*¹¹ » d'après 87,4% des administrateurs et 100% des apprenant(e)s (et même que 54,3% sont tout à fait d'accord).

1.2.2 Le curriculum

Les parents font valoir leurs points de vue sur l'impact du curriculum et celui du matériel didactique sur les apprentissages dans le nouveau modèle. En effet, ils l'apprécient à 100%. Par ailleurs, 70% des enseignants trouvent que les curricula répondent aux normes et standards internationaux.

¹¹Formulation du questionnaire

1.2.3 Les enseignant(e)s : leurs qualifications

Tous les parents et enseignants sont d'accord que la qualification des enseignant(e)s est importante dans le succès de l'apprenant(e) (*les bons enseignants font les bons apprenants*¹²) et de façon affirmée 50% pour chaque acteur sont tout à fait d'accord avec cela. Ceci voudrait dire qu'il faudrait accorder de l'attention à la formation initiale et continue des enseignant(e)s.

1.2.4 Les apprenant(e)s : recrutement et infrastructures

a. Le recrutement

L'institution /classe passerelle sera un établissement qui accepte les handicapés et respecte l'équité et l'égalité de genre pour tous les administrateurs et les 66% d'entre eux sont entièrement d'accord. C'est également le cas des parents qui se prononcent pour leur majorité entièrement d'accord à plus de 59%. Quant aux enseignants, ils sont à 100% globalement d'accord (d'accord ou entièrement d'accord). C'est également le cas pour les apprenant(e)s dont l'avis entièrement d'accord tombe à 40% qui reste tout de même très significatif.

b. Les infrastructures

Tous les administrateurs sont d'accord et même 60% d'entre eux le sont entièrement pour que le nouveau modèle comporte des toilettes pour des apprenant(e)s vivant avec un handicap et des toilettes séparées pour filles et garçons. Il en est de même pour les parents dont 54,5% sont entièrement d'accord de même que 45,7% des apprenant(e)s.

Tous les parents, enseignants et apprenant(e)s sont d'accord, dont respectivement 59% ; 60% et 60,0% d'entièrement d'accord, que le nouveau modèle soit une structure physique construite en matériaux durables. Par contre, même s'il n'y a pas l'unanimité chez les administrateurs, un bon nombre de ceux-ci marquent leurs accords à 93,3%.

1.2.5 Les méthodes et techniques d'enseignement

Tous les enseignants sont unanimes que le nouveau modèle mettra en valeur les méthodes et techniques d'enseignement /apprentissage éprouvées, le suivi et l'évaluation de proximité. Au moins 60% des administrateurs sont d'accord que le nouveau modèle mettra en valeur tous les styles d'apprentissage, les approches pédagogiques éprouvées et la supervision de proximité. Parmi eux 40% affirment qu'ils sont entièrement d'accord. S'agissant des parents, ils sont tous d'accord ou entièrement d'accord avec l'affirmation ci-dessus. Tous les administrateurs, parents et enseignants sont d'accord que le bilinguisme comme stratégie d'enseignement est un déterminant de succès des apprenant(e)s dans le nouveau modèle et même, respectivement à 66,7% ; 54,6% et 40% se disent entièrement d'accord avec l'adoption du bilinguisme comme stratégie d'enseignement. Les apprenant(e)s signifient également leur approbation en témoignant à 91,4% que : « *J'apprendrais mieux si le maître utilise le français et ma langue maternelle comme langues d'instruction*¹³ » et ceci de façon forte à 50% des 91,4%.

Par ailleurs, 60% des apprenant(e)s sont d'accord (40% tout à fait d'accord) que lorsqu'en classe un maître s'intéresse à tous les apprenant(e)s cela permet à tous d'apprendre. 88,6% d'entre eux (dont 40% sont tout à fait d'accord) sont d'accord que « *quand on est plus de vingt-cinq (25) dans une classe, l'apprentissage devient difficile* ».

¹²Citation

¹³Formulation du questionnaire

a. Le souhait d'un apprentissage rapide par le nouveau modèle

Au moins 80% des administrateurs au niveau déconcentré trouvent que le nouveau modèle doit être une école qui va permettre d'apprendre plus rapidement. Ceci est aussi l'avis de tous les apprenant(e)s.

b. Les opinions sur l'utilisation des TIC

Par ailleurs, tous les parents trouvent que le nouveau modèle doit intégrer l'utilisation des TIC comme outil d'acquisition de nouvelles connaissances et la moitié de cet effectif est même entièrement d'accord avec cela. 90% des enseignants déclarent que l'enseignement utilise peu les TIC à travers certains supports numériques dont l'apport pourrait améliorer la performance des apprenant(e)s et 71,5% des apprenant(e)s ne sont pas d'accord qu'ils utilisent le matériel informatique (TIC) pour apprendre.

1.2.6 Les intrants nécessaires au nouveau modèle

Les administrateurs sont tous d'accord que la nouvelle structure dispose de tous les intrants nécessaires et même 53,3% affirment fermement qu'ils sont entièrement d'accord. Ils sont tous d'accord (dont 50% entièrement) que le nouveau modèle sera doté de ressources (financières, humaines et matérielles) lui permettant d'être une école où les apprenant(e)s apprennent mieux. De même, tous les parents sont unanimes que le nouveau modèle doit être doté de matériel didactique approprié et de qualité. Ils trouvent que c'est à eux de veiller à ce que les autorités éducatives compétentes dotent le nouveau modèle de moyens (financiers, humains et matériels) adéquats.

Presque tous les acteurs souhaitent le remplacement des innovations et des pratiques existantes par un nouveau modèle à visée scolaire doté du statut d'école publique ou communale. La structure physique du nouveau modèle, d'après eux, doit être construite en matériaux durables et adaptée pour accueillir aussi des apprenant(e)s vivant avec un handicap et des toilettes séparées pour filles et garçons.

Les méthodes et techniques d'enseignement dans le nouveau modèle mettront en œuvre des styles d'apprentissage et des approches pédagogiques éprouvées ainsi que la supervision de proximité. Le bilinguisme sera adopté comme stratégie d'enseignement « *J'apprendrais mieux si le maître utilise le français et ma langue maternelle comme langues d'instruction* ». Chaque élève sera placé au centre de son apprentissage et le ratio nombre d'apprenant(e)s par classe devra être plafonné à 25 au maximum. Le nouveau modèle veillera particulièrement à l'application des aspects relatifs à l'inclusion, à l'équité et à l'égalité de genre.

Les curricula et le matériel didactique actuels, que beaucoup d'acteurs jugent appropriés et de niveau international, seront exploités en vue de la production des curricula et matériel didactique du nouveau modèle.

Enfin, le nouveau modèle devra être doté de ressources (financières, humaines et matérielles) lui permettant d'être une structure où les apprenant(e)s apprennent mieux et plus rapidement.

1.2.7 Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e)

Tous les administrateurs (dont 53,3% entièrement) sont d'accord, de même que tous les parents, avec l'assertion que le contexte socio-économique, social et culturel contribue à améliorer les

acquis de l'apprenant(e) et constitue un déterminant de succès et 90% des enseignants sont d'accord avec eux.

Tous les parents sont d'accord que dans le nouveau modèle, l'apprenant(e) doit profiter d'un environnement lettré qu'eux parents doivent contribuer à mettre en place par la création de centres de lecture. Les enseignants sont aussi d'accord avec cela à 100%.

1.2.8 Opinions sur la gouvernance

Les administrateurs sont entièrement d'accord à plus de 66% qu'une bonne gouvernance scolaire est un facteur déterminant de succès

a. L'administration

Le nouveau modèle sera piloté par une équipe de professionnels expérimentés et compétents pour les administrateurs, et les CGS sont tous d'accord avec eux à au moins 53%. Les enseignants eux aussi sont unanimement d'accord avec le pilotage du nouveau modèle par des professionnels expérimentés et compétents.

Les parents aussi sont tous d'accord, avec 50% entièrement, qu'une bonne direction de l'école est un facteur déterminant de succès et, aux enseignants de déclarer que le directeur de l'école doit imposer la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école. Les apprenant(e)s sont d'accord avec l'instauration de la discipline à l'école.

b. Les organes de gestion de la nouvelle structure

Pour les trois acteurs que sont les parents, les enseignants et les apprenant(e)s, tous sont d'accord pour que la nouvelle institution soit dotée de tous les organes de gouvernance participative tels que gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et/ou APE. En ce qui concerne les administrateurs, un seul n'est pas d'accord sur 15. Cependant ils, dont 53,3% entièrement, sont d'accord que la nouvelle structure doit être dotée d'organes de gouvernance fonctionnels pour garantir le succès des apprenant(e)s.

Un seul des 22 parents enquêtés n'est pas d'accord pour impliquer davantage l'APE et/ou le CGS/AME dans le fonctionnement du nouveau modèle. Sans doute que c'est encore le seul qui n'est pas d'accord sur la nécessité de revisiter les fonctions et attributions de l'APE, AME et du comité de gestion scolaire dans le nouveau modèle.

La plupart des acteurs s'accordent à dire que le contexte socio-économique, social et culturel ainsi que la mise en place d'un environnement lettré contribue à améliorer les acquis de l'apprenant(e) et constitue un déterminant de succès de même qu'une bonne gouvernance scolaire.

Ils trouvent que le nouveau modèle doit être dirigé par des professionnels expérimentés et compétents qui sont capables d'imposer la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école et ils approuvent la mise en place de tous les organes de gouvernance participative tels que le gouvernement des élèves, le comité de gestion scolaire, l'AME et/ou l'APE. Pour ce faire, il serait éventuellement nécessaire de revisiter les fonctions et attributions de l'APE, AME et du CGS.

1.2.9 Le financement souhaité du nouveau modèle

Seuls 13% des administrateurs sont d'accord avec le fait que l'Etat doit être le seul bailleur du nouveau modèle. Le même score est observé chez cet acteur en ce qui concerne l'assertion qui dit que « *Les Fondations et les organisations philanthropiques doivent être les seuls bailleurs de fonds de la nouvelle initiative*¹⁴ ». 100% des administrateurs ne sont pas d'accord non plus (plus du tiers soit 33,3% alors pas du tout d'accord) que les PTF doivent être les seuls pourvoyeurs de fonds de la nouvelle structure. Par ailleurs, aucun administrateur n'est d'accord que les communautés bénéficiaires doivent être les seuls bailleurs de fonds de l'initiative et ceci de façon très marquée pour 66,7% d'entre eux.

91% des parents sont d'accord que l'État doit être le seul bailleur de fonds de la nouvelle structure. C'est aussi l'avis de 100% des apprenant(e)s. A leur niveau, on note 54,3% de tout à fait d'accord. Près de 91% des parents ne sont pas d'accord que les PTF pas plus que les Fondations et organisations philanthropiques soient les seuls bailleurs de fonds du nouveau modèle. Près de 91% des parents ne sont pas d'accord non plus que les communautés bénéficiaires doivent être les seuls bailleurs de fonds de l'initiative et ceci de façon marquée pour 36,4% d'entre eux.

Cependant, les administrateurs sont tous d'accord et pour 67,7% d'entre eux tout à fait d'accord que le cofinancement (État, PTF, Fondations, organisations philanthropiques et communautés locales) constitue le modèle de financement le plus efficace de la nouvelle structure. Tous les parents partagent cet avis et même 68,2% d'entre eux sont tout à fait d'accord avec cela. Ils déclarent même qu'ils sont favorables pour apporter leur contribution au financement de la nouvelle structure et ceci de façon très affirmée à près 41%.

93,3% des administrateurs trouvent qu'un financement coût-efficace de la nouvelle structure reposera sur un équilibre entre les fonds injectés dans la nouvelle initiative et les rendements scolaires et environ 59% des parents sont d'accord que les financements mobilisés doivent permettre d'atteindre les résultats escomptés.

La majorité des interviewés sont plutôt favorables à la mise en place d'un cofinancement du nouveau modèle de préférence à la mobilisation du financement d'un seul intervenant. Parmi ces interviewés, on note que plusieurs d'entre eux pensent que la part de l'Etat doit ressortir de façon très prépondérante dans le cofinancement. On note aussi que même les parents sont prêts à apporter leurs contributions.

1.2.10 La durabilité

Les parents sont tous d'accord que la mise sur pied de partenariats stratégiques fonctionnels va renforcer le nouveau modèle avec 40,9% d'entièrement d'accord. 95,5% des parents sont d'accord qu'une plus grande implication des parents rehausserait la qualité des apprentissages dans le nouveau modèle.

Les enseignants sont tous d'accord que les collectivités territoriales doivent faciliter la mise en œuvre du nouveau modèle ainsi que sa pérennisation et 100% des animateurs ne sont pas d'accord que les animateurs des centres s'organisent en syndicats.

En termes de durabilité, on note l'approbation des parents pour la mise en place de partenariats stratégiques fonctionnels et leur plus grande implication. De même un plus grande implication

¹⁴Formulation du questionnaire

des collectivités est souhaitée par les enseignants qui n'approuvent pas la mise en place de syndicat d'enseignants.

2. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES COLLECTÉES

La démarche appliquée pour faire l'analyse qualitative des données est décrite ci-après. Les données brutes recueillies ont été saisies par les enquêteurs dans la grille d'analyse proposée par le chercheur national. Ladite grille recense horizontalement en en-tête les acteurs ciblés qui sont numérotés de 1 à 5 et en colonne les thématiques des différents guides d'entretien. Tous les items sont numérotés et pour chaque guide la numérotation commence à partir de 1. Cela a permis de procéder une codification des données brutes collectées pour faciliter le dépouillement.

Pour le traitement et l'analyse des données, la logique de la grille a été inversée. Autrement dit, les items ont été portés horizontalement en en-tête et les acteurs verticalement. Cette réorganisation a été faite dans le but d'identifier les acteurs qui ont fourni des données par rapport à une même thématique. Ce classement a permis de faire des synthèses/ conclusions sous chaque thématique sur la base de tendances fortes observées. A la fin de ce travail, il a été procédé au regroupement de différentes thématiques pour identifier les différents thèmes à retenir pour la rédaction du rapport de la recherche.

2.1 ETAT DES LIEUX DES INNOVATIONS EN COURS

2.1.1 Modalité d'implantation des innovations

L'implication des services centraux

D'après la DNEF, c'est le Ministère de l'Education Nationale qui certifie les innovations et oriente les initiatives pour le respect du cadre normatif défini par lui. Pour renforcer cette affirmation, le CNR-ENF dira que les CED, tout comme les autres innovations telle que l'introduction des TIC, sont une émanation de tous les acteurs du système formel et non formel. La DNENF-LN se contenta d'acquiescer qu'elle est impliquée dans le choix des CED. Quant à la CPS, elle dira que son rôle se limite à la mise à disposition de données statistiques permettant d'initier des choses ou de prendre des dispositions.

L'implication des collectivités territoriales

La collectivité territoriale déclare généralement être impliquée dans le choix des structures de mise en œuvre à travers le comité de gestion ou par le biais du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) et/ou de l'Académie d'Enseignement (AE), « *car si nous le faisons seuls en tant que politique, on le qualifiera d'acte politique* » d'après un élu.

Dans le cas des centres de SSA/P, il a été signalé que la collectivité n'est pas impliquée dans le choix de la structure de mise en œuvre. L'ONG chargée de la mise en œuvre est un partenaire qui applique librement son plan d'actions après l'approbation de l'implantation de l'innovation.

Le plus souvent, les ONG porteuses de projets vont vers la collectivité en passant par le CAP. Selon la déclaration d'un élu, l'éducation étant transférée aux collectivités, « *c'est une situation que nous apprécions très bien* ». Par ailleurs, c'est notre mission d'avoir un taux de scolarisation élevé et de former plus d'intellectuels dans la collectivité, a dit l'élu de Dialakorobougou. L'élu de N'Golobougou décrit un processus typique de l'implantation des centres de SSA/P. Il raconte : « *le superviseur de Kafo Djiguinew m'a saisi de la création dans notre commune des centres SSA/P. Nous avons alors organisé une réunion d'information des villages. Par la suite*

les villages intéressés ont déposé leurs dossiers. Le CGS dont je suis membre a poursuivi la sensibilisation par la suite ». On constate que dans la plupart des cas, la collectivité territoriale a été impliquée dans le choix de centre de SSA/P notamment à travers la commission éducation/santé. Celle-ci a pleinement participé aux missions de sensibilisation. Par ailleurs, la collectivité bénéficie des orientations et de l'appui-conseil de ses services techniques dans les prises de décision. Les animateurs des centres de SSA/P qui ne sont généralement pas des ressortissants de la localité disent qu'ils n'ont pas été impliqués dans l'implantation de la structure.

Le processus de l'implication de la collectivité dans le choix du CED nous est expliqué par un élu : *« L'innovation nous a été proposée. Nous l'avons acceptée car elle répond au besoin de formation de nos enfants. La décision est motivée par le fait que les villages éloignés des écoles puissent disposer de structures d'apprentissage »*. *« ...nous avons reçu tous les renseignements et c'est nous-mêmes qui cherchons les localités où il y a la cible c'est-à-dire les apprenant(e)s »* dit un autre, le maire de Zantiébougou. Toutefois, dans certains cas, la collectivité a été tout simplement informée et elle a porté l'information à la population, d'après le maire adjoint de N'Golobougou. Dans tous les cas, le maire transmet la demande de subvention de l'Etat pour la prise en charge des éducateurs.

Que ce soit dans le cadre de l'implantation des centres de SSA/P ou des CED, toutes les collectivités déclarent avoir été impliquées dans la prise de décision de l'innovation et avoir travaillé en concertation avec le CAP.

L'implication des CGS

En ce qui concerne l'implantation des centres de SSA/P, les CGS témoignent que le plus souvent, c'est une ONG et/ou la mairie qui informe et sensibilise sur la création du centre SSA/P dans le but de faire adhérer la population au projet. Il arrive cependant que le centre SSA/P soit implanté dans une localité parfois à l'initiative d'une seule personne.

Des CGS déclarent que les CED ont été créés par des ONG et l'Etat. Un élu dit que c'est la mairie qui a informé et sensibilisé les parents pour la création du CED mais c'est l'Etat qui est l'initiateur de l'implantation des CED. Certains disent que lesdites structures ont été implantées à travers l'Etat parfois suite à une demande de la mairie formulée auprès de l'académie d'enseignement. L'implantation du CED dans une localité est d'autant facilitée si le village avait demandé en vain la création d'une école classique ou si le village est un ancien site de CED. Cela a été le cas d'un des villages situés à trois kilomètres de N'Golobougou qui abrite l'école.

Dans certains cas, comme celui de Kèrèla, l'expérience vécue dans le village en matière d'alphabétisation des adultes avec l'accompagnement de l'ONG CAEB a incité la population à saisir la mairie et l'ONG en vue de les accompagner pour l'implantation de leur CED. Les populations étaient beaucoup intéressées du fait qu'on leur a fait miroiter que les enfants vont à la fin de leur formation avoir un métier et quitter le chômage. C'est dans cet espoir que beaucoup d'enfants ont été inscrits. Plus tard, les parents n'ont pas du tout apprécié que leurs enfants n'aient pas pu finaliser leur formation avec l'apprentissage d'un métier.

Dans la commune de Kèrèla, les premières salles de classe de l'école formelle construites en banco ont été récupérées d'abord pour l'alphabétisation fonctionnelle des adultes. Des enfants hors école s'étant inscrits dans ce centre alpha pour échapper à l'analphabétisme, un CED a ensuite été créé pour accueillir ces enfants. Lorsque les locaux attribués au CAF sont tombés en

ruine, une nouvelle salle de classe a été construite dans l'enceinte de l'école pour accueillir les enfants qui étaient inscrits dans le centre alpha.

L'implication des éducateurs/animateurs

Les animateurs des centres de SSA/P disent qu'ils n'ont pas été impliqués dans l'implantation des centres. Ils ne sont généralement pas du village, ils viennent d'ailleurs pour le travail. Dans le processus d'implantation des CED, des éducateurs signalent qu'ils ont été généralement impliqués. En effet, les compétences du milieu ont été mobilisées dans l'implantation des centres. Des éducateurs interviewés racontent leurs expériences. Ils ont été mobilisés du fait que, le premier faisait partie de l'association des jeunes du village, le deuxième, un ancien éducateur, a déjà pratiqué l'alphabétisation dans sa localité et le dernier était un proche du directeur d'école. Ce dernier a mené toutes les démarches d'implantation de l'innovation avec l'appui du directeur d'école. Pour l'implantation du CED, le CAP s'est rapproché des acteurs mentionnés pour leur exposer l'idée de l'innovation en gestation à l'époque et l'éventuel rôle attendu d'eux à savoir la sensibilisation et l'information des populations.

Presque tous les acteurs reconnaissent leurs implications dans la décision d'implantation ou dans l'implantation proprement dite des innovations. Il s'agit des services centraux en charge de la définition de la politique la DNEF et la DNENF-LN ; et le CNR-ENF en charge de la mise en œuvre et du suivi des innovations éducatives d'ENF ; des collectivités et des CGS dans leurs rôles de sensibilisation des populations ou de démarchage en vue de l'obtention d'une structure éducative alternative dans les localités ou encore de gestion de ressources allouées, etc. ce toujours en relation avec le CAP ou l'AE et des éducateurs généralement natifs des localités qui ont joué un rôle très important dans la sensibilisation et l'information des populations. Pour les collectivités, c'est l'état qui est le promoteur des CED tandis que ce sont des ONG qui sont mis en avant dans le cadre de l'implantation des centres de la SSA/P. L'attrait des parents pour les innovations réside dans le fait qu'elles offrent une occasion de scolarisation à des enfants qui n'ont pas eu à bénéficier d'une école de proximité. Mais pour la plupart des parents et de façon très affirmée l'attrait était plutôt dans la promesse que les enfants vont, à la fin de leur formation, avoir un métier.

2.1.2 La participation des acteurs au fonctionnement des innovations

La participation de la collectivité

En cas de problème, une fois informée la collectivité territoriale participe à la vie/fonctionnement du centre : « Nous les appuyons en fonction de la demande » dit le maire de Safo. Les mairies appuient les CED en fournitures scolaires et autres matériels, dans certains cas en tables-bancs et dans la réhabilitation du local. Par ailleurs, la subvention régulière de l'Etat attribuée pour le paiement du « salaire du maître » passe par la mairie. La mairie intervient aussi dans l'information et la sensibilisation des parents. Elle encourage les COGS à poursuivre la sensibilisation des parents dans les villages dans le but de mobiliser le maximum d'enfants notamment pour les classes passerelles. Elle encourage le CGS à assurer le contrôle de la ponctualité et l'assiduité des apprenant(e)s ainsi que de la présence du maître. Enfin, la commission éducation assure le suivi du fonctionnement du centre.

La participation des CGS

Aux dires de certains CGS des centres de SSA/P, c'est le village qui prend en charge l'animateur en termes de logement et de nourriture et il met une salle à disposition pour les apprentissages. A N'Golobougou, le CGS a même fait construire une nouvelle salle de cours. Les tables-bancs et le matériel didactique sont généralement fournis par l'ONG qui appuie. Les CGS généralement disent qu'ils participent au suivi trimestriel pour déceler les insuffisances et apporter des améliorations.

Au niveau des CED, les CGS procèdent à la recherche des apprenant(e)s à travers la sensibilisation des parents. Ils sont en appui-conseil des éducateurs, des parents et apprenant(e)s. Ils font des visites régulières dans le centre et ils surveillent la fréquentation des apprenant(e)s et leur formation. L'Association des Mères d'élèves de Safo assure le fonctionnement d'une cantine qui profite à tous les élèves de l'école et à tous les apprenant(e)s CED. Elle fait cotiser les femmes du village à raison de 25 FCFA et ½ kg de mil en début d'année. A Kérèla aussi, grâce aux efforts conjugués des trois structures, les jeunes ont construit une salle de classe. Au cours des travaux, les femmes ont assuré la corvée d'eau. On note cependant la déclaration du CGS de Karan qui dit : « *Nous ne sommes pas directement associés à la gestion de la structure* ».

2.1.3 Appréciation de l'innovation en cours dans les localités par les acteurs

Deux types d'innovation/pratique d'éducation ont été enquêtées : les centres SSA/P et les CED. Toutefois, un centre d'alphabétisation a été mentionné par les enquêteurs. L'institution d'exécution de presque tous les CED est l'Etat lui-même sauf celui de Kérèla dans le cercle de Dioila qui est encadré par l'ONG CAEB. Le CAF mentionné est accompagné par Plan Mali et CAEB tandis que les autres institutions d'exécution mentionnées par les déclarants sont les ONG Kafo et ACEF.

Opinion des services centraux

Les innovations sont bien appréciées par les Services Centraux chargés de la définition des politiques et de leur mise en œuvre. D'après le représentant de la DNEF, « *de nos jours de Kayes à Kidal les apprenant(e)s des centres SSA/P sont les plus performants dans toutes les régions* ». C'est aussi l'avis de l'agent du service de planification qui rappelle les objectifs des deux innovations à savoir « *recupérer les enfants non scolarisés pour leur donner une formation technique et professionnelle* » ou « *recupérer les enfants qui sont dehors pour les reverser dans le système* ». Selon lui, les CED correspondent au modèle qui a permis aux pays de l'Amérique latine de se développer et ce à travers la promotion de la formation professionnelle. La DNEF estime que la SSA/P est très utile pour la prise en compte (enrôlement) des enfants non scolarisés et des enfants déscolarisés des communautés en crise en particulier. L'innovation est aussi un appui aux efforts de l'Etat qui ne peut prendre par an que 1 500 000 des 3 000 000 d'enfants scolarisables selon lui.

L'agent du service chargé du développement des langues nationales met un bémol à l'enthousiasme général autour des innovations. Il trouve que « *il y a un délaissement. Je ne sais pas c'est dû à quoi mais les CED pratiquement ne sont pas fonctionnels* ».

Dans tous les cas dira un des agents des services centraux enquêtés, les CED et les centres SSAP ont beaucoup contribué à renforcer et augmenter le taux de scolarisation et d'alphabétisation et ce n'est pas rien.

Opinion des élus

Tous les élus sont au courant de l'existence de l'innovation en cours dans leur circonscription. Pour tous les élus interviewés, l'innovation vise à résoudre la déscolarisation précoce et la non scolarisation des enfants de 8 à 15 ans voire lutter contre l'analphabétisme. L'existence d'innovation/pratique d'alphabétisation et d'éducation non formelle est signalée dans toutes les communes sauf celle de Karan où l'expérimentation n'a duré que sur la période de 2004 à 2009. C'est dire que la structure avait déjà disparu au passage de la mission d'enquête terrain.

Des élus de différentes localités apprécient bien l'objectif de la SSA/P qui est de rehausser le taux de scolarisation, et le plus souvent même chez les filles. Ainsi, un adjoint du maire de Hérémakono dira qu'elle a permis de rescolariser et de maintenir à l'école des filles qui l'avaient abandonnée.

Quant au CED, cette innovation est également bien appréciée des élus pour diverses raisons. A titre d'illustration, un élu de la commune de Zantiébougou affirme qu'*«il y a plus de niveau dans les CED qu'à l'école classique »*. Il explique cela par l'absence de grève dans ce type de structure tandis que l'élu de Kèrèla interviewé se dit heureux de voir des enfants, hors école désespérés, inscrits ou réinscrits fréquentant l'école. Un autre motif de satisfaction signalé se trouve dans la réalisation de l'égalité des chances pour les enfants. Un autre encore dira que si l'objectif visé par le CED est poursuivi et atteint, il permettra de réduire le chômage.

Opinion des membres desCGS

Les CGS/PE/AME pensent que l'innovation SSA/P est une opportunité pour les parents et leurs enfants. Pour eux, la classe/ passerelle demeure la meilleure des formules de récupération des enfants permettant l'intégration/ réintégration des enfants hors écoles. Ils trouvent que le CED reste une bonne initiative surtout si la formation dans le centre s'achève par l'apprentissage de métier. Dans ce cas, elle est bonne et porteuse d'espoir.

Opinion des enseignants

Les animateurs trouvent que le centre SSA/P est très performant car à la fin du programme, les enfants finissent tous avec un niveau plus qu'acceptable bien que la majeure partie des effectifs est constituée d'enfants qui n'avaient jamais été à l'école.

Des éducateurs de CED ont une très bonne appréciation de l'innovation qui selon eux a aidé beaucoup d'enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, apprentissage qui a fini par leur être très utile dans l'exercice de leurs activités génératrices de revenus. Il y a lieu de signaler cependant qu'en bien des endroits le CED a fermé.

Les deux innovations sont bien appréciées de tous les acteurs. A minima, elles permettent l'apprentissage de la lecture/écriture. Il est signalé que l'objectif de la SSAP se poursuit sans anicroche mais que celui du CED peut être compromis par l'absence de la formation à un métier. Ceci serait sans doute à l'origine de la fermeture de plusieurs centres.

2.1.4 L'adaptation du Curriculum

Selon les administrateurs au niveau central

Les innovations sont adaptées aux besoins de formation des enfants hors école. Ceux-ci ont besoin aussi de formation académique et professionnelle pour leur insertion socio-économique. Etablir une passerelle entre les CED et l'école formelle est devenue nécessaire. Pour l'interviewé, le problème n'est pas au niveau de la pertinence des innovations mais plutôt dans la

façon dont elles sont conduites et dans leur mode de financement. Pour ma part dira un administrateur, pour mieux réussir ces innovations, il faut les soustraire du financement extérieur ou minimiser ce dernier.

Selon les apprenant(e)s

Selon les apprenants interrogés sur ce qu'ils apprennent dans leurs centres SSA/P, les apprenant(e)s ont répondu pêle-mêle, *« on nous apprend à lire, à écrire et à calculer. On apprend aussi les compétences de vie courante telles que la lutte contre l'érosion, la morale, la grammaire, la géographie, la division, le dialogue, l'alphabet, la table des multiplications, le bamanankan, la conjugaison, les mesures, les récitations. On étudie des textes, on fait la dictée »*.

Dans le CED, *« on nous apprend à lire, écrire et à calculer, on chantait aussi de temps en temps, on nous apprenait également à dessiner ; on nous apprend le français. Dans le centre, on nous apprend comment s'exprimer en public, connaître le nom des choses en français ; l'agriculture et l'élevage en langue nationale ; mais aussi les compétences de vie courante ; l'assainissement, la propreté, l'association villageoise »*. Il est à noter que curieusement, deux apprenants ont répondu, je ne sais pas.

Appréciation de ce qu'on apprend dans le centre/la structure

- Les apprenant(e)s des centres de SSA/P ont tous affirmé qu'ils étaient contents de ce qu'ils apprenaient dans leurs centres. Les déclarations enregistrées pour l'essentiel sont les suivantes : *« je suis très content de ce que nous apprenons au centre car c'est bien enseigné et on apprend bien ; j'ai eu des connaissances qui peuvent me servir dans la vie. Je comprends ce que le maître enseigne ; le maître explique bien et je comprends aussi ; l'animateur écrivait et expliquait bien les leçons ; les explications de l'animateur étaient faciles à comprendre ; c'est la langue maternelle. J'ai beaucoup appris et je suis même revenu à l'école classique ; on étudiait beaucoup là où j'ai quitté contrairement à l'école. On nous donnait des fournitures scolaires (cahiers et stylos) gratuitement et tout le monde était courageux et content d'apprendre »*.

En ce qui concerne les CED, presque tous les apprenant(e)s se disent satisfaits sans donner des explications. Certains donnent des raisons diverses dont : *« depuis que j'ai fait quelques années au CED, j'ai appris à lire et à écrire et surtout à calculer, ce dernier point m'est très bénéfique actuellement ; depuis que j'ai commencé à apprendre dans le centre CED, je sais mieux m'exprimer dans la société ; j'ai eu des connaissances qui peuvent me servir dans la vie ; je comprends et j'aime l'enseignement donné au centre ou encore « je souhaite qu'on rajoute l'apprentissage de métier au programme et une prolongation du temps de formation »*.

- A la question qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ce qu'on vous apprend dans ton centre/ta structure, les apprenant(e)s de la SSA/P répondent systématiquement : rien. Ils appuient leurs réponses par des assertions du type : *« J'aime tout ce que l'on m'enseigne ; j'aime apprendre tout ce qu'on fait ici dans le centre ; j'aime tout ce que nous apprenons »*.

Les apprenant(e)s des CED disent aussi dans leur majorité aimer tout ce que l'on y enseigne. Ils trouvent que cet enseignement est utile. Il les a sortis de l'ignorance et il peut leur servir davantage. On peut cependant noter des réponses particulières comme *« je n'aime pas les*

images sur la sexualité ; je ne veux pas poursuivre la formation dans l'école classique ; j'aurai préféré poursuivre ma formation par l'apprentissage d'un métier ».

Opinion sur les matières présentant des difficultés

Selon les enseignants

Généralement, les animateurs et les éducateurs n'éprouvent aucune difficulté dans les matières à enseigner. Ils évoquent leurs expériences anciennes et la qualité des formations reçues avant leurs prises de fonction. On note cependant qu'un éducateur a signalé ses difficultés dans l'enseignement des compétences de vie.

Selon les apprenant(e)s

- Beaucoup d'apprenant(e)s des centres de SSA/P déclarent avoir des difficultés en calcul. Ils disent : *« parce que je ne connais pas ; je ne maîtrise pas ; surtout la division parce qu'elle est difficile à comprendre »*. Un apprenant cependant pense que cela est inhérent à lui-même et non en la matière : *« Car je comprends difficilement »*. Un autre déclare que *« Ces difficultés sont dues au fait que je n'en avais pas fait auparavant et surtout sa mémorisation »*

Des difficultés sont signalées aussi dans l'apprentissage du français et surtout du dialogue *« car c'était du français seulement »*. Il y a cependant un nombre non négligeable d'apprenant(e)s qui disent comme cette apprenante : *« je n'ai eu de difficultés dans aucune des matières ; je suis très attentive et je comprends ce qui est enseigné ; je suis bien les cours ; je comprends tout ce qu'on fait ; c'est la façon dont les cours étaient expliqués qui permettait de beaucoup comprendre »*.

- Dans les CED, des apprenants ont signalé des difficultés en lecture/ écriture comme cet autre qui n'avait sans doute jamais été scolarisé : *« J'ai des difficultés en lecture, je sais lire les lettres, mais j'ai des difficultés à écrire les mots ; l'alphabet m'a posé des difficultés, la formation des lettres de l'alphabet, j'ai du mal à les écrire correctement »*.

De même des difficultés ont été mentionnées en calcul notamment en soustraction ; multiplication ; mémorisation de la table de multiplication. A côté de ceux-ci, un nombre non moins significatif d'apprenants dit comprendre parfaitement l'enseignement ; qu'il n'y a pas de matière qui semble vraiment trop difficile.

Les matières les plus faciles

Selon les enseignants

Le calcul est la matière la plus facile à enseigner, parce que tout le monde (élèves et animateur) a une motivation particulière lors des séances de calcul. Ceci rend le travail très facile et intéressant en même temps et les élèves sont très concentrés.

Selon les apprenant(e)s

Beaucoup d'apprenant(e)s des centres de SSA/P disaient qu'ils étaient complètement à l'aise dans toutes les matières : *« J'ai compris ces (toutes) matières c'est pourquoi j'ai eu de meilleurs résultats »* ; *« je suis très intelligente et je prête attention aux explications de l'animateur ; parce que le maître nous les faisait bien comprendre ; j'aime étudier bien »*. Le calcul a été cité plusieurs fois et certains qui anticipaient déjà sur ce qu'ils voudraient faire plus tard étaient motivés en cela : *« j'ai beaucoup aimé les calculs (addition, soustraction et multiplication), je*

veux devenir commerçante ; car je veux faire du commerce ». Quant à l'écriture, elle a été aussi citée tout comme la grammaire et le bamanankan. Enfin, il y a les déclarations des forts en lecture : *« la lecture est plus facile pour moi » ; « j'avais de bonnes notes en lecture parce que l'animateur écrivait très bien au tableau ; j'avais bien appris l'alphabet ».*

Dans les CED, les apprenant(e)s signalent leur performance dans deux matières : le calcul et la lecture. Beaucoup d'apprenant(e)s disent qu'ils sont à l'aise avec le calcul notamment l'addition. On a pu enregistrer des réponses du type : *« les calculs étaient un peu familiers pour moi parce que je faisais déjà le petit commerce (vente d'alloco...); je savais compter et calculer » ; « je me débrouille bien en calcul ; je veux devenir boutiquier ».* En matière de performance, les apprenant(e)s mentionnent la lecture /écriture après le calcul. Le bamanankan a été cité aussi.

La langue la plus difficile pour les apprenant(e)s

Les apprenant(e)s des centres de SSA/P qui n'avaient pas déjà été en contact avec le français, disent qu'ils ont des difficultés avec cette langue parce que : *« c'était ma première fois ; parce qu'elle est un peu difficile » ; « je n'avais pas quelqu'un à la maison pour m'aider à la lecture » ; « après le centre, il n'y avait personne pour m'apprendre à la maison » ; « je n'ai pas quelqu'un à la maison pour m'aider à réviser mes leçons » ; « je n'ai pas quelqu'un pour m'aider à lire à la maison » ; « c'est une langue nouvelle pour moi ; c'est une langue qui m'est étrangère ; ce n'est pas facile de s'exprimer en français comme on a l'habitude de le faire en bambara ».*

Des difficultés ont été aussi mentionnées par rapport aux pratiques *« orthographiques en bamanankan et je ne pouvais écrire correctement »* ; au fait de *« m'exprimer car j'ai des difficultés avec la grammaire »*. Une autre difficulté signalée qui n'est pas forcément en lien avec le français est relative au fait que *« Je ne comprends pas souvent ce qui est dit par l'animateur »*. Les apprenant(e)s des CED disent aussi avoir *« des difficultés en français, parce que c'est seulement à partir de la troisième année qu'on commence à apprendre la langue française »*. Ils disent ne pas en faire assez pour être vraiment capable de la maîtriser et de la parler couramment. De plus, ils le trouvent vraiment difficile.

La langue la plus facile pour les apprenant(e)s

« Ayant été déscolarisé, j'étais déjà habitué au français, c'est pourquoi je n'ai pas eu de difficultés dans cette langue ». Un autre apprenant dira *« Je me débrouille dans les deux langues (bamanankan et français) ».*

En ce qui concerne la langue nationale, un apprenant déclare : *« Pour la simple raison que je connais cette langue ; j'ai eu de meilleurs résultats en langue nationale parce que je comprends ce que l'on me dit »* ; une apprenante dira *« Je suis locutrice et c'est ma langue maternelle, ce qui me facilite la compréhension »*. Le bamanankan semble plébiscité, les apprenant(e)s expliquent leur aisance dans cette langue à travers les expressions suivantes : *« Parce que je l'ai déjà apprise et pratiquée » ; « Le bamanankan parce que c'est la langue de mes parents » ; « le bamanankan, car on fait les calculs en bamanankan » ; « le bamanankan, car elle est notre langue maternelle » ; « Tout le monde parle le bamanankan , je comprends facilement » ; « le maître explique tout en bamanankan » ; « J'avais de bons résultats en bamanankan parce que je ne connaissais que cette langue depuis ma naissance » ; « J'avais de bons résultats en bamanankan parce que c'est ma langue de naissance » ; « J'avais de bons résultats en bambara parce que c'est la langue que j'ai toujours parlée ».*

Dans les CED, les meilleurs résultats sont obtenus dans la langue nationale. Les apprenant(e)s qui ne sont pas arrivés en troisième année disent « *Je maîtrise déjà le bamanankan qui est ma langue maternelle* » et nous n'apprenons qu'en bamanankan. De ce fait, les apprenant(e)s n'ont aucune difficulté dans cette langue nationale. Les arguments avancés par les autres tournent autour de : « *c'est ma langue maternelle ou la langue la plus parlée dans mon entourage* » ; « *Je suis né dans cette langue et j'ai grandi dans cette langue* ».

Les nouvelles matières à introduire selon les apprenant(e)s

A la question, qu'est-ce que tu aurais aimé apprendre d'autre dans ton centre/ta structure ? Les apprenant(e)s des centres de SSA/P ont répondu : « *J'aurais aimé que l'on nous enseigne la géographie, notre environnement et nos valeurs* » ; une autre dit la conjugaison, « *l'économie familiale pour renforcer mes capacités et me permettre d'être une bonne ménagère* ». Un autre apprenant dit avoir bien apprécié d'apprendre au centre qui était le fondateur de son village.

La plupart des apprenant(e)s des CED ont souhaité plus de français. Cela est illustré par les propos suivants : « *J'aimerais apprendre la langue française parce que je crois que c'est la langue étrangère (officielle) qui est parlée au Mali* » ou « *J'aimerais apprendre et maîtriser le français pour travailler avec dans la vie courante* » ou encore « *J'aurais aimé apprendre le français pour que je maîtrise ce qui se passe* ». Un seul interviewé souhaite qu'« *on y apprenne l'anglais en plus des autres matières* ». Enfin, d'autres ont voulu qu'on ajoute le sport, l'instruction civique et de nouvelles leçons sur le dialogue et la lecture.

2.1.5 Les enseignant(e)s : Nombre et motivations

Le recrutement des enseignant(e)s

Dans le cadre des centres de SSA/P, le test de recrutement est organisé au niveau de la commune pour ne retenir que les meilleurs. L'élue de Dialakorobougou nous raconte comment se fait le recrutement des animateurs/animateuses et comment la collectivité a été impliquée dans le processus : « *l'ONG ACEF/ Mali a lancé un avis appel d'offre décrivant les conditions et les critères de recrutement. Nous avons affiché cet avis à la mairie. Plus tard, le DCAP nous fait parvenir la liste des postulants retenus pour enseigner dans les centres. Nous avons des gens d'ici qui ont fait le test, certains n'ont pas réussi le test. C'est pour vous dire combien nous avons été impliqués* ».

En fait, le recrutement des animateurs est supervisé par les techniciens du CAP qui estiment que tel ou tel postulant a le niveau requis. Il est ensuite demandé aux candidats retenus d'apporter leur diplôme au CAP. Ceci est primordial pour le recrutement définitif car on ne saurait recruter des gens au hasard. Enfin, l'animateur et le village se mettent d'accord sur les conditions de travail.

Un animateur de centre de SSA/P témoigne que c'est à travers la radio qu'il a eu connaissance de l'avis de recrutement, suite à cela il a fait ses dossiers afin de les déposer au niveau de l'ONG CAEB. Après dépouillement des dossiers, il a été sélectionné pour passer le test de recrutement qu'il a réussi à passer avec succès. Il a ensuite bénéficié d'un mois de formation avant de prendre fonction.

Quant à l'animateur de Kemekafou (Dioila), c'est sur recommandation du maire que le superviseur de Zone de CAEB l'a contacté pour passer le test d'aptitude. Après avoir réussi le test, il a suivi un mois de formation à Kolokani avant de commencer à enseigner dans le centre.

Dans le cas des CED, ce sont les villages bénéficiaires des CED qui se chargent du recrutement de leurs animateurs/ animatrices. La Mairie reçoit et transmet les dossiers des postulants au Centre d'Animation Pédagogique (CAP). Celui-ci organise le test avec la commission éducation/santé de la mairie. Le meilleur au test pour le poste devient l'éducateur du village. Le Maire entérine le recrutement de l'animateur par une décision. Il arrive cependant que l'on procède à un recrutement direct de néo alphabètes reconnus pour leurs compétences par le CAP et/ou par une ONG. Dans ce genre de recrutement sur titre/recommandations, les anciens relais d'ONG partent favoris. Généralement, ils ont reçu de solides formations auprès des ONG qui les utilisaient.

Au niveau des CED, des déclarations d'éducateurs, tous les recrutements se font à partir du directeur d'école qui diffuse l'information. Un alphabétiseur dit : *« J'ai été d'abord avisé par le Directeur de l'école publique de la localité de l'avis de recrutement d'un éducateur CED. Ensuite je suis allé déposer mon dossier au niveau du centre d'animation pédagogique de Sangarébourgou mairie de Safo. J'étais le seul postulant à l'époque et je suis de la localité de Safo également, ceci a facilité mon recrutement »*. Un autre, une relation du directeur d'école, raconte : *« je venais causer à l'école avec le directeur du 1er cycle. C'est ce dernier qui m'a conseillé d'aller au CAP pour demander à être éducateur et de faire le DEF »*. Un autre encore déclare *« J'enseignais auparavant dans un centre d'alphabétisation et quand le besoin s'est fait sentir au moment du recrutement dans les 6 villages concernés de ma commune. J'ai été sollicité par le village et la mairie a procédé à mon recrutement à cause de mon expérience. Nous avons suivi une formation d'un mois à Kangaba avant de prendre fonction »*.

Les conditions de vie des enseignant(e)s

Des élus trouvent que, du fait que les postes d'enseignement des CED réduisent le chômage, la contribution de l'Etat à la prise en charge des salaires doit viser la réduction de l'inégalité dans le traitement des salaires des enseignant(e)s de façon générale.

Il s'agira également selon des membres de CGS d'augmenter les salaires des animateurs/éducateurs pour stabiliser les enseignants courageux pouvant assurer l'éveil des enfants, des apprenant(e)s et même des adultes (hommes et femmes) dans le village.

Les conditions de travail des enseignant(e)s

Les animateurs disent ne recevoir aucun appui des structures déconcentrés de l'éducation tandis que les éducateurs de CED mentionnent le suivi de proximité de ces structures. Dans l'année, il y a au maximum trois missions de supervision dans l'année. Pendant ces missions les agents des CAP fournissent un appui-conseil aux éducateurs. Certains d'entre eux ont aussi reçu une ou deux formations générales.

A la question, êtes-vous satisfait de votre collaboration avec la communauté (CGS A.P.E. A.M.E), un animateur répond *« Je suis satisfait de la collaboration avec le CGS, Ses membres me procurent toute l'aide dont j'ai besoin pour bien faire mon travail. Ce sont des facilitateurs auprès des parents et même souvent des enfants »*. Un autre dit avoir mis en place une réunion mensuelle au cours de laquelle, il fait part de ses préoccupations et de ses attentes à ces structures. Celles-ci, à leur tour, font des remarques/ observations sur la qualité du travail. Les éducateurs CED sont satisfaits de la collaboration avec la communauté qui leur fournit tout ce dont ils ont besoin pour faire leurs cours à savoir : les cahiers de préparations, les craies, etc. Un

autre précise qu'il est satisfait de la collaboration avec l'AME qui l'accompagne plus que le CGS et l'APE, ces dernières interviennent moins.

La formation des enseignant(e)s et besoins en formation

Pour la DNEF, la stratégie à mettre en place pour juguler les difficultés liées aux tâches d'enseignement dans les centres SSA/P est un programme intensif de formation continue en cascade du niveau national au niveau local en passant par le niveau régional. Au niveau local, les DCAP, les Conseillers Pédagogiques et les coordinateurs des ONG assureront à leurs tours la formation des animateurs.

Pour résoudre les difficultés dans les tâches d'enseignement, le DNENF-LN trouve qu'en ce qui concerne les CED, les compétences requises pour l'encadrement des innovations sur le terrain sont celles de la Pédago-andragogie avérée aussi bien en langues nationales qu'en français. Pour installer lesdites compétences, il faudra procéder au renforcement de capacités de l'encadrement sur le terrain.

Les animateurs des centres de SSA/P signalent que leur plus grosse difficulté par rapport à leur tâche d'enseignement se trouve dans le fait que presque tous les enfants sont des non scolarisés. Cependant, disent-ils après un début un peu difficile, au fil du temps et avec du courage, ils arrivent à faire avancer les apprenant(e)s tous ensemble.

Renforcement des capacités des enseignant(e)s

Suite à ces déclarations, les besoins en renforcement se présentent comme suit :

- tous les animateurs et éducateurs souhaitent bénéficier de formations susceptibles d'améliorer leurs qualités d'enseignant(e)s et la qualité de leurs enseignements. Ils pensent que la période des vacances serait le moment propice pour de telles formations.
- les élus préconisent également la mise à niveau continue des animateurs afin de permettre l'amélioration du niveau de la formation.
- les membres des CGS souhaitent l'organisation des formations de mise en niveau des animateurs ;

Généralement, les avis exprimés restent dans la généralité. Seul un éducateur a été spécifique par rapport à ses propres besoins de renforcement. Il souhaite « *Une formation approfondie en mathématiques et en grammaire et la dotation en documentation notamment en guide Karamogo dèmèna* »

Les conditions de vie et de travail/motivation des enseignant(e)s

L'amélioration des conditions de vie et de travail reste la principale préoccupation des animateurs et des éducateurs. Des animateurs ont fait part du stress qu'ils connaissent par rapport à leur propre avenir qu'ils trouvent très incertain. D'après eux, tout peut basculer d'un moment à un autre. Ils souhaiteraient bénéficier de l'aide de l'Etat pour pouvoir enseigner dans le premier cycle du fondamental (ou fondamental 1) en cas d'arrêt éventuel des activités des ONG. Ce même souhait est formulé par les éducateurs CED, qui proposent que l'on recrute les éducateurs CED au même titre que les autres fonctionnaires avec les mêmes traitements pour susciter un engouement autour de l'innovation. Les éducateurs souhaitent la dotation des centres de « malles

pédagogiques¹⁵ » et de matériel didactique pour les apprenant(e)s. Toujours en rapport avec leur avenir, ils ont aussi le souci de leur reconnaissance officielle et souhaitent d'obtention d'un certificat voire d'une attestation que l'Etat leur délivrerait. Enfin, disent certains, la contribution de l'Etat à la prise en charge des salaires peut réduire l'inégalité dans le traitement des salaires car les CED réduisent le chômage.

Renforcement des capacités des autres acteurs

Les services centraux demandent le renforcement des capacités des différents gestionnaires des programmes à tous les niveaux (central, régional et local) y compris en NTIC et en gestion axée sur les résultats. Quant aux services de statistique le renforcement souhaité porte sur des dotations en matériel, en logistique et en capacité de gestion.

2.1.6 Les apprenant(e)s : recrutement et conditions d'apprentissage

Le recrutement des apprenant(e)s

Les raisons du recrutement

Des enfants ont évoqué le but de la rescolarisation. Il y a ceux qui sont sortis de l'école et qui disent : parce que « je n'étais pas intelligent » ; « mes parents voulaient que je continue à aller à l'école ». Un enfant qui fréquentait la medersa l'a abandonnée pour pouvoir continuer à l'école classique. Un maître a pris l'initiative d'envoyer deux enfants au centre SSA/P pour une mise à niveau.

D'autres enfants disent « *j'ai été recruté pour que je ne sois pas un analphabète* » ou « *j'ai été recruté parce que les études ouvrent l'esprit* » ; ou encore « *j'ai été recruté parce que les études permettent de comprendre beaucoup de choses* ».

Il y a la catégorie des enfants de villages où aucune école n'a encore été implantée. L'implantation des centres de SSA/P dans ces villages a été l'occasion d'envoyer les enfants à l'école. Enfin, il y a la catégorie des enfants qui n'ont pas accédé à l'école pour faute d'acte de naissance ou par ignorance « *je vivais dans la ville avec ma mère qui était domestique là-bas. A notre retour dans le village, elle est venue m'inscrire au centre* » dira un enfant recruté.

Des enfants déclarent avoir été inscrits en CED pour savoir lire et écrire quand bien même qu'ils avaient dépassé l'âge d'aller à l'école. L'inscription était le plus souvent le fait d'un parent, mais il est arrivé à des enfants de prendre l'initiative de leur propre inscription. Dans l'entendement des parents le CED permettait de sortir de l'ignorance.

La stratégie du recrutement selon les élus

Dans le cas des centres de SSA/P, le recrutement est confié au CGS qui sensibilise les populations à travers les assemblées villageoises organisées de concert avec le CAP et la mairie. Le CGS au niveau des villages mais aussi les AME, avec l'ONG et le chef de village procède ensuite au recrutement des apprenant(e)s. Les structures citées existent dans chaque village et elles savent quels sont les enfants du village qui n'ont pas pu continuer ou n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Les enfants de 8 à 10 ans ou plus sont ceux-là que l'on recrute. L'inscription se fait gratuitement auprès de l'animateur avec l'extrait d'acte de naissance de préférence, si non, la Mairie demande la liste des apprenant(e)s n'ayant pas d'actes de naissance et fournit aux apprenant(e)s identifiés des actes de naissance.

¹⁵ Ceci est une autre innovation expérimentée dans la zone de Kangaba avant sa généralisation

Au niveau du CED, des élus affirment que l'information sur la période de recrutement est donnée au cours d'une réunion regroupant la population. Le CGS, l'APE, et l'AME sensibilisent les parents. Dans le cas où le CED se trouve dans l'enceinte de l'école, à l'occasion du recrutement des élèves, les parents sont informés en assemblée générale de la possibilité d'inscrire dans le CED les enfants plus âgés qui ne seront pas recrutés à l'école formelle. L'ouverture des CED commence plus tard dans l'année calendaire vers le mois de décembre et le cycle annuel ne dure que six mois. Le témoignage d'un élu est assez illustratif du recrutement dans les CED « *Nous choisissons les enfants qui ont l'âge avancé de 8 à 12 ans. Les enfants ciblés de cette tranche d'âge sont ceux qui étaient à l'école et qui l'ont abandonnée ou ceux qui sont à la maison ou sont allés sur les sites d'orpillage. On les récupère tous. L'inscription est gratuite chez l'éducateur assisté en la circonstance par le comité de gestion. Au moment de l'inscription les parents amènent leurs enfants. Les actes de naissance ne sont pas exigés à l'inscription* ».

La stratégie du recrutement selon les CGS

Les déclarations des CGS sont concordantes avec celles des élus. Pour inscrire un enfant dans un centre de SSA/P, au préalable, une réunion d'information sur la date du recrutement est tenue. Le recrutement est organisé par le CGS l'APE, l'AME. Il concerne les enfants âgés de 8 à 15 ans. Selon un chef de village, il dit mobiliser ses conseillers pour faire de la sensibilisation et procéder à l'identification des enfants concernés. Les parents amènent les enfants pour l'inscription gratuite auprès de l'animateur, même s'ils n'ont pas d'actes de naissance. Les actes sont établis plus tard pour les apprenant(e)s qui n'en ont pas.

Dans le cas des CED, le CGS, l'APE et l'AME s'impliquent dans l'information des parents après la réunion tenue chez le chef du Village. A la rentrée les parents amènent leurs enfants pour leurs inscriptions gratuites. Les apprenant(e)s sont recrutés par l'éducateur après la présentation d'extrait d'acte de naissance pour ceux qui en ont. Un CGS dit qu'à défaut de présentation de l'acte, l'éducateur a le devoir d'inscrire les enfants sans exiger les actes de naissance, les dossiers pouvant être constitués plus tard.

La stratégie du recrutement selon les enseignants

Les animateurs des centres de SSA/P semblent dire que le principal maître d'œuvre est généralement une ONG. Principalement, l'ONG CAEB a été mentionnée. Ainsi, pour le recrutement des apprenant(e)s des centres de SSA/P, c'est le superviseur de zone de l'ONG qui fait la sensibilisation. A la rentrée, le chef de village informé du début des activités, diligente un facilitateur auprès des parents d'enfants éligibles (8-15 ans) non scolarisés ou déscolarisés afin d'avoir un minimum de 25 enfants.

D'après les éducateurs CED, le recrutement des apprenant(e)s se fait selon la procédure suivante : à la rentrée, au mois de janvier plus précisément, le chef de village et les membres du CGS sont informés de la reprise des cours. Ces leaders à leur tour informent les chefs de familles à travers les différents canaux d'information à leur disposition afin que ces derniers signalent les enfants éligibles à l'inscription dans le centre.

La stratégie du recrutement selon les apprenant(e)s

Les apprenant(e)s disent que leurs parents sont préalablement informés et sensibilisés sur les objectifs du centre SSA/P ou des CED. L'animateur de centres de SSA/P ou l'éducateur CED procède ensuite à l'inscription des enfants dans son centre. Certains parents inscrivent d'autorité

leurs enfants alors que d'autres en parlent d'abord en famille pour faire consensus. Les inscriptions peuvent se faire en présence ou non des enfants.

Dans le cas des CED, certains enfants, sans doute les plus âgés, prennent eux-mêmes l'initiative d'aller s'inscrire auprès de l'éducateur. La plupart des enfants sont inscrits avant l'ouverture des centres. Cependant, d'autres apprenant(e)s sont admis après le démarrage des cours.

Le processus du recrutement/inscription des apprenant-e-s, d'après des membres de tous les groupes d'acteurs semble le même pour tout type d'innovation. Il implique essentiellement les acteurs que sont les élus et les CGS/PE/AME, les chefs de village et parfois une ONG. Il est organisé une assemblée générale dans le but d'informer les parents de la possibilité d'inscrire les enfants dans l'une des innovations à mettre (ou mises) en place. Ensuite, il est mis en place un processus d'identification des enfants avant de procéder à l'inscription de ceux-ci, au moment opportun, auprès de l'« enseignant ». L'inscription pouvant se faire avec ou sans acte de naissance, l'établissement dudit acte se fera plus tard auprès de la mairie. Celle-ci est disposée à faire cela en tant que partie prenante de l'innovation. Il est à noter que les enfants plus âgés peuvent prendre l'initiative d'aller s'inscrire eux-mêmes dans les CED sans l'obligation de devoir prouver le consentement de leurs parents. Enfin, on peut noter la suggestion d'un CGS qui dit : « *Je suggère que l'on mette l'accent sur la scolarisation des filles et que l'on continue la sensibilisation des parents afin qu'ils acceptent que les filles viennent dans les centres* ».

2.1.7 Les méthodes et techniques d'enseignement

Selon les élus

A propos des centres de SSA/P, des élus ont affirmé qu'ils étaient satisfaits de l'enseignement dispensé dans les centres car « *il n'y avait plus un moyen de récupération des enfants hors école. Dans les centres de SSA/P, les enfants apprennent les mêmes choses que les élèves de l'école formelle et ils apprennent facilement en bamanankan* ». Il y a aussi ce témoignage fait à Hérémakono où le centre de SSA/P n'existait plus lors du passage de la mission du fait qu'elle avait fait et fini son temps : « *Je suis en fait totalement satisfait. Par exemple à Hérémakono, il y a des élèves qui sont partis directement en 4ème année, d'autres qui sont passés par le centre de SSA/P sont aujourd'hui au second cycle. Ces derniers font partie des meilleurs élèves dans les classes du second cycle* » dira l'élú entretenu.

Un sentiment de satisfaction est manifesté autour des CED chez les collectivités par rapport à l'enseignement dispensé dans les centres. « *Oui, je suis très satisfait puisqu'on nous témoigne que les enfants reversés sont les premiers de l'école classique* » dit un maire à propos de son CED. « *L'enseignement dispensé en bamanankan est facile à comprendre. Les élèves participent activement au cours ; les résultats sont satisfaisants* » a dit un autre élu.

Un élu tire cependant la sonnette d'alarme à travers une déclaration quelque peu décousue mais en rapport avec sa principale préoccupation : « *Oui, c'est apprendre un métier. C'est une autre connaissance que celle reçue à l'école. C'est une ouverture. Ils vont composer avec le monde du travail. C'est une bonne chose* ». Cet élu anticipe sans doute sur la promesse de la formation préprofessionnelle promise à la fin de la formation des CED. Il risque d'être déçu.

Selon les apprenant(e)s

Tous les apprenant(e)s des centres de SSA/P ont une bonne appréciation de leur centre. Ils disent « ...langues enseignées nous conviennent... » ; « ...le maître était bien... » ; « ...J'aime beaucoup le centre... ».

Beaucoup d'apprenant(e)s ou ex apprenant(e)s de CED apprécient aussi la bonne qualité de la formation dans les CED. L'un d'eux dit : « je le vois juste comme un bon lieu d'apprentissage et une très bonne opportunité pour les enfants qui ne peuvent plus fréquenter l'école classique ; l'enseignement donné est de qualité » ; le contenu de l'enseignement est riche et correspond à nos besoins dira un apprenant. Il a été mentionné par d'autres que l'éducateur maîtrise son travail mais aussi que souvent le maître est absent. Parmi les anciens apprenants de CED, il y en a un qui déclare « j'ai quand même appris quelque chose là-bas » tandis qu'un autre dit « Ce que nous avons fait est bien mais insuffisant » et un dernier de dire « j'ai même oublié beaucoup de choses que j'avais apprises ».

Concernant les méthodes et techniques d'enseignement les élus et les apprenants interviewés ont exprimé leurs satisfactions tant au niveau de la SSA/P qu'au niveau des CED. Ils ont salué particulièrement l'utilisation de la langue nationale comme médium d'enseignement. Il est affirmé que les enfants de la SSA/P lorsqu'ils intègrent le système formel, ils démontrent une grande performance.

2.1.8 Les conditions d'apprentissage/Infrastructures

Sur le terrain, on rencontre trois types d'infrastructures pouvant abriter les innovations :
- une salle de classe dans l'enceinte même de l'école formelle affectée à l'innovation. Ceci est souvent le cas des CED ;

- un local fonctionnel identifié dans le village pouvant accueillir les apprenant(e)s mis à la disposition de l'innovation ;

- une nouvelle salle isolée construite par des populations plus enthousiastes. Généralement, la construction de la salle isolée est une contribution exclusive des populations.

Des recommandations d'amélioration des centres de SSA/P ont été formulées par les CGS/APE/AME. Il s'agit de construire les centres en matériaux durables, de construire des rampes pour les handicapés physiques, de clôturer les centres, de réaliser un forage sur le site, d'organiser la formation continue des animateurs, d'augmenter l'effectif fixé à 30 élèves actuellement, de renforcer la formation des filles, d'équiper les centres avec plus de tables bancs et de construire des toilettes pour handicapés et des toilettes séparées fille et garçon.

2.1.9 Les Intrants

Pour les éducateurs CED, l'insuffisance de matériels didactiques est le seul problème rencontré. Un d'entre eux signale que cela fait six ans que son centre n'a pas reçu de matériels didactiques pour les apprenant(e)s ou de malles pédagogiques pour l'éducateur. Un autre encore dit aplanir ses difficultés en se faisant aider par l'enseignant de l'école publique.

2.1.10 Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e)

Point de vue des services centraux

Les services centraux en charge des innovations ont exprimé leurs souhaits d'introduction de sujets ou connaissances valeurs socioculturelles de la localité dans les enseignements. La direction nationale en charge de la SSAP signale que les programmes des centres de SSA/P ont

été révisés avec l'appui financier de l'Union européenne dans le but de rendre les contenus pédagogiques plus pertinents en rapport avec l'enseignement des valeurs socioculturelles, des questions environnementales, etc. Par ailleurs, le livret SSA/P en bamanankan a été traduit en d'autres langues nationales comme le malinké, le songhoi, le fulfuldé, le tamachek etc. dans le but de permettre aux communautés de former leurs enfants dans la langue locale et d'établir un équilibre entre les langues. De son côté, le représentant de l'Académie Malienne des Langue (AMALAN), dit que ce qui est primordial en plus de l'enseignement de la langue, c'est aussi l'enseignement des matières scientifiques telles que les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie et surtout l'histoire, la situation politique, la géographie, etc. Il continue en disant que « *Quand l'enfant, depuis la base comprend ça, je crois que c'est un tremplin pour le développement hein* ».

Les directions en charge du non formel trouvent pertinents tous les domaines concernant ces innovations et suggèrent beaucoup de formations pratiques en plus des langues nationales et du français.

Le représentant de la CPS dit aimer particulièrement le slogan "lier l'école à la vie". D'après lui chaque enfant doit être formé dans les réalités pratiques de sa localité parce que toutes ces formations doivent avoir pour finalité l'intégration de l'enfant dans son milieu. Pour illustrer ces propos, il dit « *Vous n'allez pas par exemple apprendre à un enfant de Sikasso à pêcher, ni à un enfant de Kidal à cultiver* ».

Un interviewé au niveau des services centraux (SC) va plus loin : « *Je veux que les éléments des valeurs socioculturelles (la connaissance des meilleurs jours pour marier ; pour voyager ; pour construire...), les savoirs locaux et les éléments d'interprétation de la nature soient intégrés dans les programmes* ».

Point de vue des élus

Interviewé sur la SSA/P, les maires souhaitent l'enseignement des valeurs socioculturelles. D'après eux, cet enseignement présente des avantages multiples. Les jeunes vont être bien orientés dans la société. Ils sauront d'où ils viennent et où ils partent. Certains ont évoqué l'enseignement de la discipline à l'école, principal facteur de réussite ; de l'histoire de la localité ; de la morale ; du patriotisme ; de la dignité ; de la signification de l'hymne nationale du Mali ; de la prévention contre une mauvaise utilisation du téléphone qui est aujourd'hui un facteur de dépravation des mœurs.

Par ailleurs, des élus souhaiteraient aussi voir enseignés : l'histoire et la géographie locale et de la commune ; les traditions du milieu ; la citoyenneté, le civisme et le patriotisme. L'enseignement du respect ; de la discipline et du goût du travail bien fait ont été aussi évoqués. Des élus qui anticipent sur l'acquisition des compétences de vie et sur l'insertion professionnelle souhaiteraient l'enseignement de la forêt et des plantes médicinales et diverses activités menées dans le village. En fait, ils souhaitent l'introduction des enseignements susceptibles d'inspirer des vocations et de faciliter l'orientation professionnelle des apprenant(e)s.

Point de vue des CGS

Pour les CGS des centres de SSA/P la connaissance des valeurs socioculturelles comme le respect, les savoirs locaux, les rapports entre les familles orientent bien les enfants et est gage de stabilité sociale. Elle permet la connaissance de soi même, des hommes illustres du village à prendre en modèle. C'est dans ce cadre que l'exemple de Moriba SIDIBÉ fondateur de Tiérona a

été évoqué. L'introduction de l'enseignement des valeurs socioculturelles est d'autant nécessaire que la génération actuelle ignore les traditions disent-ils. D'après une personne du CGS de Hérèmakono pendant l'entretien collectif, « *Toute personne qui ignore sa tradition ne doit ni diriger, ni soutenir une action* ». Une autre de Tiékoumela-Dougoutiguiladans le cercle de Dioïla dit : « *Les fils de notre village doivent connaître l'interdiction formelle d'entrer dans le bois sacré du village, de marier les femmes peulhs, forgeronnes et griottes. La violation de ces principes porte malheur* ».

Pour les CGS/APE/AME des CED, l'introduction de l'apprentissage de la tradition semble importante pour toutes les communautés. Les membres lors des entretiens de groupes résumant cela à travers deux dictons : « *car si tu ne connais pas ton passé tu ne comprendras pas le présent* » ou encore « *so don yiridon yèrèdon de nyongon tè* » autrement dit en français « *se connaître soi-même est plus important que la maîtrise de l'habilité à monter à cheval ou à l'arbre* ». Ainsi, voudront-ils voir enseigner le respect ; le civisme, les vertus du travail bien fait. Sans discipline il n'y aura pas la stabilité disent-ils. D'après eux, le civisme permet la préservation des biens, l'exécution des tâches, la mobilisation des différentes contributions au développement socioéconomique. Toujours selon eux, le relâchement des valeurs socioculturelles explique les actes de violence verbale, physique et le vol. Ce relâchement conduit à la manifestation de l'indiscipline partout dans les familles, la rue, l'école, etc.

A Gounto, commune de Kéréla, cercle de Dioïla, un membre de CGS dit avec force : « *Nous aimerions voir enseigner toutes nos valeurs socioculturelles ainsi que toutes les activités professionnelles que nous faisons ici chez nous. Jusqu'ici, les acquis dans les centres n'ont été que théoriques et les gens en viennent à boycotter les CED du fait que les buts professionnels promis n'ont pas suivi* ».

Point de vue des enseignants

Les animateurs des centres de SSA/P disent n'avoir jamais pensé à enseigner autre chose que les matières qu'ils enseignent actuellement tandis que les éducateurs CED quant à eux souhaitent que soient enseignées les matières comme : l'environnement, l'agriculture, l'élevage, les soins de santé, l'hygiène, la géographie locale, l'éducation civique ; le maraichage mais aussi les rites. Un d'entre eux souhaite enseigner la langue anglaise.

L'enseignement de sujets ou connaissances valeurs socioculturelles de la localité est souhaité par tous les acteurs. Ce souci de lier l'école à la vie pour l'intégration de l'enfant dans son milieu est une préoccupation constante du programme CED et il a conduit déjà à la révision des programmes SSA/P.

Les autres préoccupations portent d'une part, sur la préparation du citoyen patriote respectueux imprégné des savoirs locaux (l'environnement, histoire et la géographie locale et de la commune ; le respect ; la dignité ; les traditions, etc.) et de valeurs universelles (la discipline ; la morale, la citoyenneté, le civisme, le patriotisme) et d'autre part, sur l'acquisition de savoir-faire locaux et modernes (l'agriculture, l'élevage, le maraichage, les plantes médicinales, les soins de santé, l'hygiène, l'économie familiale, etc.) susceptibles d'inspirer des vocations et de faciliter l'orientation professionnelle des apprenant(e)s.

Toutefois, il faut tenir compte des propos des animateurs des centres de SSA/P qui disent n'avoir jamais pensé à enseigner autre chose que les matières qu'ils enseignent actuellement. Il s'agira de

voir dans quelle mesure il faut éviter de surcharger les programmes à ce niveau dans la mesure où les enfants vont ensuite être intégrés dans le classique où ils resteront plus longtemps avec l'opportunité d'apprendre plus de choses encore.

Qui pourrait assurer cet enseignement selon vous ?

A la question : *Qui pourrait assurer cet enseignement selon vous ?* les représentants des services centraux répondent : des spécialistes du formel et du non formel et des techniciens spécialisés de même que les animateurs. Toutefois, pense le représentant de la CPS, il faut éviter les erreurs du passé. Pour lui, tous les formateurs de CED ou de SSAP doivent être sortis des écoles de formation d'enseignants, de façon à disposer de gens qui ont la connaissance et la capacité de répondre aux besoins et aux réalités locales.

Les élus quant à eux affirment que des formateurs endogènes sont disponibles dans la commune et ils souhaitent le recrutement d'un formateur endogène en plus de l'enseignant(e). L'éducateur, formé aux valeurs socioculturelles, pourrait aussi assurer cet enseignement, d'après eux, de même des vieilles personnes et des griots pourraient également assurer parfaitement l'enseignement des valeurs socioculturelles en bamanankan.

Les Maires trouvent aussi que les enseignants et des agents de services techniques de la localité ou encore les anciens étudiants issus des centres de formation professionnelle, en qualité de personnes ressources, pourraient dispenser cet enseignement dans les centres SSA/P. Et, dans les villages il y a des vieilles personnes et des griots qui peuvent aussi enseigner aux apprenant(e)s les valeurs socioculturelles.

Des membres de CGS/APE/AME pensent qu'au niveau des centres SSA/P, ce sont les enseignant(e)s retraités qui doivent assurer l'enseignement de valeurs socioculturelles. De même, les vieilles personnes et les griots pourraient être mobilisés. L'enseignement pourrait être assuré par ces personnes ressources en tandem avec l'animateur.

Au niveau de la structure CED, l'éducateur de CED, les néo-alphabètes, les sages du village et les détenteurs de la tradition orale sont indexés comme des ressources humaines qui pourraient enseigner les valeurs socioculturelles et expliquer clairement aux apprenant(e)s les avantages d'avoir un bon comportement, du travail bien fait, la nécessité de la préservation des biens publics et la préservation de l'honneur de la famille.

Comme réponses à la question : Qui pourrait assurer cet enseignement selon vous ? Les propositions faites concernent le recours à des enseignants professionnels formés/informés en activité ou à la retraite, à des formateurs endogènes que sont l'enseignant lui-même, les néo-alphabètes, les vieilles personnes/les sages, les détenteurs de la tradition orale (griots), les agents de services techniques déployés dans la localité ou encore des anciens étudiants sortis des centres de formation professionnelle pour ce qui concerne une imprégnation aux métiers du monde rural.

2.1.11 L'insertion et le maintien dans le formel

Les élus affirment que la classe passerelle des centres de SSA/P est une formation de courte durée et que les enfants vont être intégrés dans l'école classique, cela en fonction du niveau et du degré d'intelligence de chacun. Ainsi, certains iront en 3ème tandis que les plus performants iront en 4ème année.

Lorsque l'on s'interroge « Que deviennent les apprenant-e-s à la fin de la formation dans le centre/la structure ? » ; selon les déclarations d'élus, à la fin d'un cycle SSA/P, les apprenant(e)s sont transférés à l'école classique où ils deviennent des élèves réguliers. La salle ainsi libérée peut accueillir d'autres cohortes ou servir de lieu d'alphabétisation pour les femmes.

Les membres des CGS/APE/AME confirment qu'à la fin de la formation les apprenant-e-s des centres de SSA/P sont directement intégrés dans le circuit scolaire formel en 3ème ou 4ème année de l'école classique comme prévu par les textes. Actuellement, parmi les transférés certains font la 9ème année du formel.

Les animateurs des centres de SSA/P déclarent qu'à la fin d'un cycle, des évaluations sont organisées. Les sujets de ces évaluations leur parviennent par le truchement du superviseur de l'ONG. Après correction des examens, les animateurs font des propositions de passage des enfants en fonction des moyennes obtenues. Le superviseur de l'ONG fait remonter ces propositions au CAP pour la validation et le transfert des élèves dans des écoles d'accueil.

Les CGS/l'APE/l'AME en charge des centres de SSA/P sont informés des résultats des évaluations. Ils informent les parents sur les dispositions à prendre pour permettre aux apprenant(e)s de poursuivre les études. Ils n'interviennent pas dans la gestion des sortants mais ils gèrent les écoles classiques où sont transférés les apprenant(e)s. Au niveau des CED, à la fin de la formation, les enfants n'ont pas bénéficié de formation professionnelle et ils n'ont pas reçu de matériels artisanaux pour exercer un métier. Une fois la formation terminée les enfants ne font plus partie de nos actions. « Nous ne confions pas les enfants aux artisans ».

Les services centraux en charge du non formel s'accordent à dire qu'à la fin de la formation des CED « les apprenant(e)s sont abandonnés à leur propre sort ». Dans le meilleur des cas, « les meilleurs élèves sont orientés dans le formel » pour ceux qui le veulent. Ceci renforce la conviction du représentant de la CPS « C'est là que je dis que si l'Etat n'a pas tous les moyens pour mettre en œuvre sa politique, c'est voué à l'échec ».

Les élus rappellent qu'à la création des CED, il avait été dit que la formation théorique sera complétée par la formation pratique. Autrement dit des centres de formation professionnelle devront être créés. Mais à leur grand dam, cette promesse n'a pas été tenue causant ainsi la frustration de voir des enfants laissés à eux-mêmes à la fin de leur formation. Ils disent qu'ils ont souhaité envoyer les apprenant(e)s dans les centres de formation. Faute de cela, les premières promotions se sont découragées.

Pour eux, il faut que l'Etat songe à la formation professionnelle des apprenant(e)s après leur formation théorique. Selon eux, laisser les enfants au village est une mauvaise chose. C'est la principale source de frustration des parents impuissants devant les sortants laissés à eux-mêmes. Cependant, les élus s'engagent à continuer à suivre les CED comme ils le font avec l'école.

A la fin de la formation des CED, dira un élu, les enfants savent lire et écrire. Ils trouvent le moyen de s'insérer eux-mêmes dans les métiers de menuiserie, de tailleurs, mais pas dans les différents métiers agricoles. Par contre à Karan, les sortants de CED soutenus par Plan-Mali ont reçu des machines. Ceux de l'ACODEP aussi ont eu soit des machines de soudure, soit des motopompes pour faire du maraichage. Quant à ceux de Gontou, ils n'ont eu ni la possibilité de poursuivre les études dans le système formel, ni bénéficier de la formation professionnelle. Ceci a profondément découragé certains parents.

Des membres des CGS ont déclaré qu'à la fin de la formation des CED, les apprenant-e-s de la première vague ont continué leur formation par l'apprentissage des métiers de leurs choix. Depuis, les autres apprenant(e)s sont toujours dans l'attente de leur formation professionnelle. Ainsi, les apprenant(e)s sont laissés à eux-mêmes. Les sortants des CED sont obligés de se débrouiller. Certains sortants ont poursuivi leur formation dans les écoles classiques tandis que d'autres sont allés chez des maîtres artisans auprès desquels ils ont appris un métier en vue de l'exercer plus tard. La mécanique moto est un des métiers les plus prisés. Un membre du CGS de Karan souhaite que la formation des apprenant(e)s soit complétée par la formation préprofessionnelle et que les sortants soient dotés des outils nécessaires pour l'exercice du métier choisi afin de permettre leur insertion socioéconomique.

S'agissant toujours de ce qui se passe à la fin de la formation dans les CED, d'après un membre de CGS, les enfants sont laissés à eux-mêmes. Ils restent dans le village. Selon leurs âges et leurs performances certains peuvent accéder à l'école classique. L'abandon des enfants à eux-mêmes crée un manque de motivation de la part des parents et des apprenant(e)s au point que certains parents ne veulent plus inscrire leurs enfants. Des membres de CGS disent que l'Etat n'a pas tenu sa promesse de création des centres de formation professionnelle. Aussi, les CGS ont-ils souhaité la création d'un centre de formation professionnelle.

Des CGS concluent en disant que si on redynamisait les CED, ce serait une bonne chose, car cela pourrait réduire considérablement l'exode rural et l'immigration. Par ailleurs, ils trouvent que le CED est mieux que le centre passerelle s'il jouait son rôle.

Les éducateurs déclarent quant à eux qu'après la formation des apprenant(e)s CED, « nous faisons des évaluations et nous envoyons les résultats au CAP et à la mairie. Notre compétence se limite à ce niveau ». En fait, concluent-ils, « il ne se passe absolument rien du tout, les apprenant(e)s sont laissés à eux-mêmes malgré la promesse (non tenue) de l'innovation de faire bénéficier les enfants de formations préprofessionnelles pour pouvoir démarrer une activité génératrice de revenus ».

La classe passerelle des centres de SSA/P est une formation de courte durée. A la fin de la formation les apprenant-e-s des centres de SSA/P sont directement intégrés dans le circuit scolaire formel en 3ème ou 4ème année de l'école classique comme prévu par les textes. Ils y acquièrent ainsi le statut d'élèves réguliers L'insertion/réinsertion des jeunes des centres de SSA/P dans l'éducation formelle, d'après les différents acteurs, est satisfaisante car les apprenant(e)s transférés à l'école y travaillent bien.

Cependant, à la fin de la formation des CED, si les enfants savent lire et écrire, ils sont quand même abandonnés à leur propre sort. Dans le meilleur des cas, les sortants qui le désirent, en fonction de leur âge, sont orientés dans le formel sans que ce transfert ne soit formalisé. C'est ainsi, pour deux sortants d'un même CED, l'un un peu se retrouver en 2ème année et l'autre en 4ème année. Les acteurs trouvent que laisser les enfants au village comme ça est une mauvaise chose. Ceci est la principale source de frustration des parents impuissants et engendre un manque de motivation de la part des parents et des apprenant(e)s, au point que certains parents ne veulent plus inscrire leurs enfants dans les centres.

Toutefois, des acteurs trouvent que le CED est mieux que le centre passerelle s'il jouait son rôle. Aussi, recommandent-ils que l'Etat songe à la formation professionnelle des apprenant(e)s après leur formation théorique en mettant en place des centres de formation professionnelle

susceptibles d'accueillir les sortants des CED et même de doter les sortants d'outils nécessaires pour l'exercice d'un métier, ce qui va permettre leur insertion socioéconomique. Des acteurs citent les expériences réussies d'ONG comme Plan-Mali et l'ACODEP desquels l'Etat doit s'inspirer. En effet, ces ONG ont doté les sortants des CED appuyés de machines ou de postes de soudure ou encore de motopompes pour faire du maraichage.

2.1.12 La collaboration/ Partenariat garant de la durabilité

La collaboration du point de vue des services centraux

En termes de satisfaction dans la collaboration avec les structures de mise en œuvre, les services centraux comme le CNR-ENF et la DNENF-LN pensent que les structures de mise en œuvre des CED sont bien appropriées sinon bien adaptées. Pour la DNEF en charge de la mise en œuvre de la SSA/P, les ONG nationales financées par l'Etat et ses PTF exécutent la réalisation des centres sous la supervision des ONG internationales, de la DNEF et des services déconcentrés.

La CPS attire l'attention sur la nécessité de mieux préparer les structures de mise en œuvre afin de leur permettre de remplir pleinement les missions qui leur sont assignées. D'après elle, toutes les structures de mise en œuvre n'ont pas forcément tous les moyens nécessaires à la bonne exécution des innovations que constituent les CED et les SSAP.

La collaboration du point de vue des élus

Les collectivités se disent « très satisfaites (de la collaboration avec les services techniques déconcentrés de l'éducation) puisque le CAP à travers son conseiller en charge du non formel fait des suivis périodiques pour suivre les animateurs et à chaque occasion, il passe par la mairie ». Par ailleurs dit un autre, le DCAP est toujours disponible.

Concernant la formation dans les centres de SSA/P, les élus affirment une satisfaction totale. Ils disent être impliqués à tous les niveaux et informés de toutes les actions menées par les ONG. Les structures de mise en œuvre contribuent entre autres à la dotation du centre avec les fournitures scolaires et de l'équipement, toute chose dont la mairie n'a pas souvent les moyens. De plus, il arrive que les ONG paient les locaux qui abritent le centre.

La collaboration avec les services locaux en charge de l'éducation dans la mise en œuvre des CED est généralement bien appréciée. Un élu va jusqu'à dire : « *ça se passe bien, la collaboration est franche et la satisfaction y est* ». Certaines écoles ont même reçu des instructions de la hiérarchie pour appuyer les CED notamment en craie. Les structures de mise en œuvre leur donnent des informations, le suivi périodique du CAP est assuré et la subvention est régulièrement versée aux éducateurs. L'élu de Safo était particulièrement fier de mentionner la bonne qualité de la collaboration dans sa circonscription autour de CED. En effet, la fonctionnalité de son CED a été constatée et saluée au cours d'une réunion dans le cercle de Kati en comparaison à la majorité des CED des communes du cercle. A contrecourant des satisfactions exprimées, un élu à N'Golobougou a déclaré : « *Non, Nous ne sommes pas satisfaits de la collaboration* ». Il déclare que les projets de formation professionnelle n'ont pas été réalisés.

La collaboration du point de vue des CGS

Quant aux CGS/APE/AME des centres de SSA/P, ils se disent satisfaits de la collaboration avec les structures de mise en œuvre. Ils illustrent leurs propos avec des exemples comme ceux de la mairie de Diédougou qui paie la grande partie du salaire de l'animateur (25 000FCFA) ou de la communauté des deux Tiékoumela qui paie 10 000FCFA dans le centre SSA/P. La mise en œuvre des centres de SSA/P bénéficie de l'accompagnement d'ONG comme l'AMDR ou BornFonden. Cette dernière ONG appuie le village de Tiérona dans la commune de N'Golobougou. La mairie de ladite commune fournit des actes de naissance aux enfants qui n'en ont pas à l'instar de plusieurs autres mairies. Les élus disent aussi que les centres de SSA/P « nous ont donné la chance de récupérer nos enfants et aujourd'hui certains sont devenus électriciens ou maçons ».

Selon le témoignage des CGS/APE/AME des centres de SSA/P, ils disent avoir « participé à toutes les étapes de la mise en place du centre et au suivi de la formation des apprenant(e)s ». Toujours en matière de collaboration, à Safo, la direction de l'école publique fait des dons de craies au CED sur instruction de l'Etat.

Des voix discordantes de CGS trouvent que la contribution de la mairie au fonctionnement du centre reste faible et qu'en d'autres endroits, le CED a cessé de fonctionner sans doute à cause de la faible implication de la mairie.

La collaboration du point de vue des enseignant(e)s

Un animateur de centre de SSA/P se dit satisfait de la collaboration avec les structures de supervision. En effet, à chaque passage des missions de supervision, le superviseur du CAP donne des directives qui permettent d'améliorer la qualité du travail.

Au niveau CED, disent-ils, bien que le CAP explique dans les centres ne pas être en mesure d'apporter une solution immédiate aux problèmes et difficultés des éducateurs, ces derniers apprécient que le CAP reste tout de même à leur écoute. Le CAP répertorie tous leurs besoins en vue de pouvoir saisir les opportunités qui pourraient s'offrir dans le futur. Les éducateurs disent que les agents des CAP ne leur mentent pas, qu'ils respectent leurs engagements et travaillent bien avec eux, même si leurs suivis ne sont pas réguliers.

Tous les acteurs semblent généralement satisfaits de la collaboration avec les autres intervenants dans la mise en œuvre des innovations. Ils ont confiance les uns aux autres. Les principales structures centrales en charge de la mise en œuvre trouvent que les structures de mise en œuvre sont bien appropriées sinon bien adaptées. En ce qui concerne les autres acteurs, chacun semble jouer pleinement son rôle, que ce soit par rapport à la dotation des centres en fournitures scolaires ou en équipement ; la prise en charge de la subvention aux enseignant(e)s, si modeste soit-elle ; l'information réciproque ; l'établissement des actes de naissance pour les enfants qui n'en n'ont pas ; le suivi pédagogique dont le nombre peut être augmenté. On note un avantage certain dans la collaboration entre l'école et le CED lorsque les deux se trouvent sur le même site. Toutefois, une attention particulière doit être accordée à certaines alertes lancées par les enquêtés à savoir : i) la déclaration de non satisfaction de l'élu de N'Golobougou à cause du fait que la formation dans les CED n'est pas complétée par la formation professionnelle promise ;ii) la fermeture de plusieurs CED dont on doit chercher la cause ; iii) l'insuffisance des moyens nécessaires susceptibles d'être mobilisés par les structures de mise en œuvre et qui sont nécessaires à la bonne exécution des innovations que constituent les CED et les centres de SSA/P.

Il a été signalé que la collectivité n'intervient pas dans l'orientation des sortants des centres de SSA/P. Cependant, elle fournit conformément à ses attributions un appui aux premier et second cycles de l'enseignement fondamental (Fondamental 1 et 2) résumé l'élus de N'Golobougou.

2.1.13 Quel avenir pour les innovations en cours

Selon les dires de la DNEF, la SSA/P va rester une opportunité susceptible d'aider à inscrire la totalité des enfants en âge d'aller à l'école dans un contexte de crise sanitaire et sécuritaire. Pour la DNENF-LN, l'avenir des CED passe par le développement de modules appropriés qui lient les théories, les pratiques et les compétences linguistiques. Quant au représentant de la CPS, il trouve que tout cela n'ira pas loin si l'Etat n'est pas au centre des innovations. En effet, continue-t-il, les partenaires financiers ont beau avoir de l'argent, le jour où ils vont devoir partir ou lâcher prise, les innovations vont s'effondrer.

Pour les élus, comme celui de Safo, l'Etat doit être vigilant sinon le CED va disparaître. Les CED fermés pourraient constituer des exemples néfastes et entraîner la fermeture de tous les autres centres, surtout si la subvention continue à tomber dans des structures non fonctionnelles. D'autres élus surenchérisent en déclarant que l'avenir du CED va dépendre de la mise en œuvre de la formation professionnelle comme promis au début des CED.

Pour les CGS/APE/AME, l'avenir de la SSA/P est prometteur car elle est une vraie opportunité. C'est le projet commun de l'Etat, de la collectivité et de la communauté. Toutefois, ils ont conscience que l'innovation par sa nature est conçue pour le court terme dans une même localité.

S'agissant de l'avenir des CED, un membre de CGS dira, si une solution n'est pas trouvée dans l'immédiat dans la mise en place de tous les pans de cette innovation du non formel, l'avenir pourrait être compromis du fait que les parents sont découragés. C'est ainsi qu'à Yélékébougou, un membre du CGS dira que « le centre a permis de lutter contre l'ignorance dans notre localité à sa création ; mais de plus en plus son avenir s'avère incertain sans la formation professionnelle ». Il poursuit en disant que dans la perspective de continuation de l'innovation, le CED doit être construit en matériaux durables et équipé d'un forage. De façon générale, les CGS suggèrent que la formation professionnelle soit mise en œuvre dans les centres, à défaut, il faudrait envisager de transférer les sortants dans des centres de formation professionnelle qui devront être créés.

D'après les animateurs, le centre de SSA/P aura un avenir radieux tant que les enfants seront motivés à étudier et les parents impliqués dans l'éducation de leurs progénitures. Plus les années passent plus les animateurs, motivés d'année en année, acquièrent de l'expérience dans le domaine de l'enseignement et cela profite à la formation des apprenant(e)s.

Pour un des éducateurs qui exprime le sentiment général des éducateurs des CED, « *l'avenir des centres CED est surtout préoccupant car les parents ne sont plus motivés à y inscrire les enfants. Ils estiment qu'on leur a vendu du rêve en ce qui concerne la formation préprofessionnelle de même que les accompagnements promis pour l'installation des sortants* ». Un autre renchérit en disant que le CED ne peut se maintenir que si les choses changent positivement. Toutefois d'autres, les plus optimistes sans doute, trouvent que les enfants ont déjà beaucoup appris et qu'ils réussiront forcément.

Des anciens apprenant(e)s de centres SSA/P, satisfaits de la formation qu'ils ont reçue, ont souhaité le maintien des centres pour permettre à d'autres enfants de bénéficier de la chance qu'ils ont pu avoir. Sans doute pour cela le recrutement de nouveaux animateurs sera nécessaire

à la fin des contrats des premiers avec les ONG. Les apprenant(e)s qui ont déjà été intégrés dans le système formel disent qu'ils regrettent de ne plus recevoir la dotation gratuite de fournitures scolaires et ils trouvent qu'il y a trop de grève dans le système formel et qu'en plus, les enseignants sont souvent absents la majeure partie du temps.

Des ex apprenant(e)s CED qui ont vu leurs formations s'arrêter brusquement faute de salle, ont souhaité qu'on leur restitue leur centre confisqué par le directeur d'école. De plus, ils souhaiteraient que leur formation soit complétée par l'apprentissage d'un métier. Certains voudraient savoir pourquoi il n'y a jamais eu de débouchés professionnels comme promis au tout début de la mise en place des formations dans les centres CED »

De la généralisation des innovations

Le représentant de la DNEF déclare que l'innovation SSA/P est déjà généralisée. Les services en charge du non formel trouvent qu'on pourrait passer à la généralisation des CED si les premiers résultats ont été concluants mais qu'il faudrait pour cela, impliquer tous les acteurs : Etat, collectivités et PTF. Le service de statistique quant à lui pense que l'idée des CED était la bonne et répondait plus aux besoins réels des populations. Or reverser les enfants dans les écoles, c'est bien mais ce n'est pas forcément ce dont les populations ont le plus besoin. Pour lui, il faut aller étape par étape. Une innovation part d'une expérimentation, d'un suivi et d'une évaluation. C'est ensuite, à partir des résultats et de la pertinence de ceux-ci, qu'on peut parler de généralisation. Il ne faut donc pas généraliser tout de suite d'après lui.

L'animateur de N'Golobougou pense que l'innovation SSA/P pourrait être généralisée dans la mesure où il y a beaucoup d'enfants (8 à 12 ans) dans les villages environnants qui ne fréquentent pas le milieu scolaire pour diverses raisons.

On retrouve cette même réflexion à propos de l'existence d'un vivier pour les CED dans les villages environnants. Cependant si certains éducateurs s'appesantissent sur le bénéfice de l'alphabétisation « *surtout l'on imagine que même pour manipuler un simple téléphone, on a besoin de savoir lire* », d'autres trouvent que la généralisation n'est possible que si les autorités en font une cause nationale en mettant en place tout le Kit de formation y compris la formation professionnelle des finalistes et l'accompagnement des sortants. C'est en ce sens que l'élú de Safo trouve que l'Etat doit être vigilant sinon l'innovation va disparaître. Les CED fermés dans les alentours pourraient constituer des exemples néfastes à son expansion et entraîner la fermeture de tous les autres centres. La formation professionnelle est la solution durable au chômage et le moyen efficace de mobiliser les parents à inscrire leurs enfants.

L'orientation des sortant-e-s des centres

Le rôle que la collectivité souhaiterait jouer dans l'orientation des sortant-e-s des CED ressort dans les propos de l'élú de Gontou à savoir créer des centres de formation professionnelle ou encore soutenir des centres d'apprentissage de mécaniciens et de menuisiers susceptibles d'accueillir les sortants du CED. L'élú de Safo signale que le Plan de Développement Socio-Économique de la Commune (PDSEC) prévoit la création de centres de métiers notamment de l'artisanat. D'après lui, les enfants sont prêts à exercer tous les corps de métiers qui seront offerts dans ces centres. Les pesanteurs sociales par rapport au rôle social des familles sont en voie de disparition, a-t-il rajouté.

2.2 ESQUISSE DU NOUVEAU MODELE SELON LES ENTRETIENS

Une innovation éducative à visée scolaire, pour les administrateurs au niveau central, est une amélioration de la qualité de l'éducation ou encore une adaptation aux besoins des apprenant(e)s selon leur âge et/ou leurs compétences. Pour l'agent de l'AMALAN interrogée, il s'agit effectivement d'abord du développement des langues nationales et aussi des compétences sur le plan scientifique. On dit aussi souvent qu'aucun pays ne peut se développer avec les langues étrangères. En ce sens, dira-t-il : « *Je crois que nous avons même tardé sur ça* ». Pour la personne de la CPS, une telle innovation doit être bien conduite, bien suivie et bien accompagnée. Mais ajoute-t-elle, il faut alors avoir les moyens sinon, elle va être comme toutes les autres et c'est-à-dire s'arrêter en cours de chemin.

2.2.1 Un modèle exportable vers l'ensemble des autres pays ?

Au niveau des services centraux, il a été signalé qu'il est possible que les études au niveau des pays n'arrivent pas à dégager un modèle applicable à l'ensemble des six pays membres de la Fondation Karanta, chaque pays étant spécifique. En effet, dira-t-on si en Guinée ou en Côte d'Ivoire, c'est la forêt, au Mali et au Niger par exemple, on a le sable. Les défis pour un nouveau modèle pourraient se situer au plan phonétique surtout et aussi au plan de la transcription. La recherche en cours doit s'adapter au contexte particulier de chaque pays. L'harmonisation des innovations retenues pourrait être réalisée à travers la Fondation Karanta en cas de besoin, en se fondant sur les éléments de base communs qui peuvent exister dans les pays. Ladite harmonisation serait l'occasion de se servir d'une langue utilisée et partagée par certains pays, comme par exemple le dioula ou le peulh. Dans le cadre de la SSA/P, le Burkina Faso, le Mali et le Niger sont dans un cadre d'échange avec la fondation Stromme depuis 2006. Les programmes sont les mêmes mais enseignés en langues nationales de chaque pays. Au Mali, la SSA/P est solide grâce à l'appui de 26 ONG et de 13 partenaires financiers stratégiques contre 4 au Niger et 2 au Burkina. Chaque deux ans, les états se rencontrent et partagent leurs expériences dans le pays qui assurent la présidence de la coordination de la SSA/P. L'exemple de la SSA/P est illustratif avec ses différents cadres sous régionaux, nationaux et locaux de concertation qu'il faudrait sans doute renforcer et dynamiser.

Les recommandations du Mali pour dégager un modèle applicable dans l'ensemble des six pays membres de la fondation Karanta sont : l'harmonisation des outils et l'élaboration des principaux modules par une équipe d'experts des différents pays. Le cas du développement des modules des Centres d'Education pour l'Intégration (CEI) pourrait être inspirant. Les pays pourraient également conjuguer leurs efforts pour la mobilisation des ressources financières nécessaires pour mener des études de faisabilité, organiser des ateliers et séminaires....

C'est vrai qu'il est possible que la synthèse de l'ensemble des innovations des pays de la fondation Karanta ne soit pas modélisable, malgré tout, il faut partager tous les résultats. On pourrait tout de même avoir des points communs qui peuvent constituer une bonne base. Les recommandations formulées par les administrateurs centraux pour la modélisation de la synthèse sont : l'harmonisation des outils ; le renforcement de ce qui est commun aux six pays sans oublier les spécificités. Les échanges entre les pays sur les points de convergence et de divergence pourraient aider à aplanir les difficultés. Un des administrateurs au niveau central trouve qu'il faut être modeste et ne pas chercher coûte que coûte à trouver un modèle exactement reproductible partout.

2.2.2 Le financement de l'innovation retenue

Le financement de l'innovation à mettre en place d'après les administrateurs du niveau central devrait être d'abord celui de l'Etat. Ceux des autres partenaires y compris la contribution des collectivités viendraient en complément. Ils déclarent que s'il n'y a pas de financement, on ne peut rien faire. Toutefois disent-ils, comme on dit en bamanankan, « Ni ma tu gossi i taa kônô ko dôn ». Autrement dit il faut se jeter à l'eau pour voir. Il est fondamental et essentiel de mettre en place un fonds adéquat et suffisant pour les innovations à travers la mobilisation de tous les acteurs dès le départ en se fondant sur le modèle de financement de la SSA/P, modèle à travers lequel l'Etat finance 50 centres SSA/P par an ; la Fondation Stromme près de 200 dans toutes les régions sauf Kayes ; la coopération Suisse plus de 100 et la Banque mondiale 100 centres. Soit dit en passant, un enfant de centre de SSA/P coûte 146 000FCFA pour les 9 mois de formation.

Un cofinancement (Etat, Collectivités, partenaires techniques et financiers, communauté à la base), à l'image du financement mobilisé pour le secteur de l'éducation d'aujourd'hui (PRODEC), une fois mobilisé permettrait d'augmenter significativement l'implantation des innovations autrement dit de passer à l'échelle. Un responsable va jusqu'à dire que les PTF devraient mettre leur argent à la disposition de l'Etat dans un fonds commun pour la gestion de l'initiative.

2.2.3 Le risque sécuritaire

Les conditions sécuritaires et sanitaires doivent évoluer dans le bon sens pour la réussite de l'innovation retenue. Le Mali est en insécurité totale, situation qui est vraiment difficile de maîtriser. Il faudrait utiliser les moyens disponibles et créer d'autres pour assurer la résilience.

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'innovation retenue dans un contexte de crise sécuritaire, le recrutement de l'animateur au niveau local est une stratégie pour faire fonctionner les centres. En effet, les animateurs locaux peuvent travailler plus tranquillement dans leur milieu, ce qui ne serait pas le cas pour des agents qui viendraient d'ailleurs. En restant optimiste, il faut être sûr qu'un jour, les armes vont se taire et que tout entrera dans l'ordre.

En se fondant, sur cette parole de sagesse entendue pendant l'enquête : « ... il faut être modeste et ne pas chercher coûte que coûte à trouver un modèle reproductible exactement le même partout », pour arriver à l'harmonisation des innovations retenues dans les différents pays, il faut d'après les répondants du Mali, commencer par partager tous les résultats. On pourrait ainsi trouver des points communs qui peuvent constituer une bonne base à ladite harmonisation. Les échanges entre les pays sur les points de convergence et de divergence pourraient aider à aplanir les difficultés.

Des exemples inspirants existent en la matière. Il s'agit :

- de l'expérience des Centres d'Education pour l'Intégration (CEI) au cours de laquelle il a été procédé à l'harmonisation des outils et à l'élaboration des principaux modules par une équipe d'experts provenant des différents pays frontaliers impliqués dans le programme ;
- de celle des centres de SSA/P où on utilise les mêmes programmes et où les enseignements se font dans les langues nationales de chaque pays du programme : Burkina Faso, Mali, Niger.

Par ailleurs, la Fondation Karanta pourrait réaliser l'harmonisation des innovations retenues en se fondant sur une langue utilisée et partagée par plusieurs pays, comme le dioula ou le peulh.

Les pays pourraient également conjuguer leurs efforts pour la mobilisation des ressources financières nécessaires pour mener des études de faisabilité, organiser des ateliers et séminaires....

Les fonds à mettre en place devrait être un cofinancement avec une part prépondérante de l'Etat. Les fonds mobilisés pourraient être mis en œuvre dans chaque pays selon une modalité de projet avec une unité de gestion de projet approuvé par le bailleur. Cependant, il est vivement recommandé d'utiliser la modalité de mise en place d'un fonds commun géré par l'état, le seul pilote aux commandes.

3. INTERPRETATION/DISCUSSIONS DES RESULTATS

3.1 La nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire

La formation dans les centres de SSA/P est une formation de courte durée (9 mois). A la fin de la formation, les apprenant(e)s sont intégrés dans l'école classique où ils deviennent des élèves réguliers, en 3ème ou en 4ème année en fonction de leurs performances.

Le CED forme des apprenant(e)s en quatre cycles de six mois. Il est attendu des centres une formation préprofessionnelle des sortants et leur dotation en outils nécessaires pour l'exercice du métier choisi par l'apprenant(e) afin de faciliter son insertion socioéconomique.

Il apparaît clairement que l'innovation SSA/P est à visée scolaire tandis que le CED a plutôt un objectif de développement local.

3.2 Le pilotage institutionnel ou la gouvernance

Le pilotage institutionnel est assuré par différentes directions nationales du ministère en charge de l'éducation nationale. Il s'agit de la DNEF, de la DNENF-LN et du CNR-ENF, l'AMALAN et la CPS étant des services d'appui en matière de définition de la politique d'ENF et d'instrumentation et d'instrumentalisation des langues nationales.

D'après la DNEF, le Ministère de l'Education Nationale certifie les innovations et oriente les initiatives dans le respect du cadre normatif défini par lui. Cette Direction a en charge la mise en œuvre de la SSA/P avec le soutien et l'accompagnement des PTF parties prenantes de l'innovation. Quant au CNR-ENF, il dira que les CED, tout comme les autres innovations telles que l'introduction des TIC, sont une émanation de tous les acteurs du système formel et non formel. L'institution d'exécution des CED est l'Etat lui-même.

Les autres intervenants de l'architecture institutionnelle sont la Collectivité territoriale, les CGS, les services déconcentrés de l'éducation et le Directeur du centre d'éducation à visée scolaire. La CT est au cœur de la mise en œuvre des innovations. Elle est conseillée et appuyée par le CAP dont c'est le rôle.

La Collectivité reconnaît son rôle important dans la mise en œuvre des innovations dans le domaine de l'éducation à travers la déclaration suivante : *« après tout c'est notre mission d'avoir un taux de scolarisation élevé et de former plus d'intellectuels dans la collectivité »*.

Les CGS/APE/AME ont en charge la sensibilisation des populations et le suivi du bon déroulement du recrutement des apprenant(e)s et de la fonctionnalité des centres. Le directeur est en même temps le seul enseignant de sa structure.

3.3 Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

3.3.1 Les acteurs du processus

La passation du questionnaire a permis de recueillir les opinions des parties prenantes du processus enseignement-apprentissage :

a. Les enseignants

On retiendra à travers les entretiens que :

Concernant les conditions de vie et de travail des enseignant(e)s

Les enseignants des innovations sont en nombre insuffisant et le salaire et les conditions de travail ne sont pas très motivants/attractifs pour le personnel enseignant. Ils souhaiteraient être recrutés au même titre que les autres fonctionnaires avec les mêmes traitements que ceux-ci ou tout au moins pouvoir enseigner dans le fondamental 1 et être reconnu par l'octroi d'un certificat.

S'agissant du recrutement des enseignant(e)s

Les animateurs des centres de SSA/P sont recrutés par voie de concours organisé par le CAP. L'avis d'appel à candidature est publié le plus largement possible. Peuvent candidater tous ceux qui sont intéressés même les non-résidents dans la localité.

Les éducateurs, le plus souvent issus de la communauté, sont recrutés suite à un test organisé par le CAP et la commission éducation de la mairie. Il arrive cependant que l'on procède à un recrutement direct de néo alphabètes reconnus pour leurs compétences par le CAP et/ou d'anciens relais d'ONG qui ont généralement reçu de solides formations.

En matière de formation des enseignant(e)s

50% d'individus de chaque groupe d'acteurs sont tout à fait d'accord que la qualification des enseignant(e)s est importante dans le succès de l'apprenant(e).

En termes de formation initiale, les enseignant(e)s reçoivent généralement un mois de formation avant de prendre fonction. Les éducateurs recrutés sur titre ou sur recommandation sur la base de leurs expériences antérieures sont censés avoir reçu de solides formations auprès de certaines ONG.

Tous les animateurs et éducateurs souhaitent bénéficier de formation continue susceptible d'améliorer la qualité de leur enseignement. Ils pensent que la période des vacances serait le moment propice pour de telles formations. Particulièrement, ils souhaitent « Une formation approfondie en mathématiques et en grammaire. Enfin, ils souhaitent leur dotation en kits pédagogiques et en guide Karamogo dèmèna.

b. Les apprenant(e)s

Concernant les conditions d'apprentissage

Sur le terrain, on rencontre trois types d'infrastructures pouvant abriter les innovations :

- une salle de classe dans l'enceinte même de l'école formelle affectée à l'innovation. Ceci est souvent le cas des CED ;
- un local fonctionnel identifié dans le village susceptible d'accueillir les apprenant(e)s ;
- une nouvelle salle isolée construite par des populations plus enthousiastes. Généralement, la construction de la salle isolée est une contribution exclusive des populations.

Beaucoup d'individus de chaque groupe d'acteurs souhaitent la construction des centres en matériaux durables, la clôture des centres, la réalisation d'un forage sur le site, l'équipement des centres avec plus de tables bancs et la construction de toilettes séparées filles/ garçons.

93,3% des administrateurs et 70% des enseignants sont d'accord que les conditions d'apprentissage (effectifs élevés, conditions des salles de classes, manque de tables-bancs) peuvent constituer des déterminants de décrochage scolaire.

S'agissant du recrutement des apprenant(e)s

Les raisons du recrutement des apprenant(e)s dans les centres de SSA/P évoquées pendant les entretiens sont les suivantes :

- Il y a ceux qui ont été déscolarisés et qui avaient la volonté de continuer
- Il y a ceux qui n'ont pas pu accéder à l'école soit parce qu':
 - o ils n'avaient pas d'acte de naissance
 - o il n'y a pas d'école dans le village
- Il y a aussi ceux qui ne voulaient pas rester analphabètes. Les apprenant(e)s des CED privilégient cette dernière raison. Ils veulent savoir lire et écrire quand bien même qu'ils aient dépassé l'âge d'aller à l'école

Les enfants âgés de 8 à 10 ans ou plus sont ceux-là que l'on recrute. Les enfants ciblés dans cette tranche d'âge sont ceux qui étaient à l'école et qui ont abandonné ou ceux qui sont à la maison ou encore qui étaient allés sur des sites d'orpillage ;

L'inscription se fait gratuitement auprès de l'animateur/éducateur avec ou sans extrait d'acte de naissance par les parents ou par des enfants plus âgés qui viennent s'inscrire eux-mêmes dans les CED ;

Le recrutement est confié au CGS qui sensibilise les populations à travers des assemblées villageoises organisées de concert avec le CAP et la mairie. Il implique essentiellement les acteurs que sont les élus et les CGS/APE/AME, les chefs de village et parfois une ONG ;

L'assemblée générale est organisée dans le but d'informer les parents de la possibilité d'inscrire les enfants dans l'une des innovations à mettre (ou mise) en place. Il y a lieu de noter que le critère de la parité garçons/filles ne semble pas respecté.

3.3.2 Les méthodes et techniques d'enseignement

Selon certaines déclarations, les enfants apprennent les mêmes choses que les élèves de l'école formelle et ils apprennent plus facilement d'autant que les enseignements se font en bamanankan.

- Tous les administrateurs trouvent que les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre ;
- 86,7% des administrateurs sont d'accord que les pratiques de classes suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s dans nos écoles ;
- 91,4% des apprenant(e)s affirment que "*la manière dont mon maître enseigne me permet de comprendre ce que j'apprends*" et 71,4% déclarent que ce qu'ils apprennent en classe est adapté à leurs besoins ;

- à 94,3% des apprenant(e)s disent : « *J'apprends mieux lorsque nous sommes en groupes d'apprenant(e)s* » et 85,7% « *Après l'école, je révise mes leçons avec mes camarades de classe* » ;
- 90% des enseignants et 71,5% des apprenant(e)s déclarent que les TIC ou d'autres supports numériques dont l'apport pourrait améliorer la performance des apprenant(e)s ne sont pas utilisés.

Les données qualitatives collectées auprès des apprenant(e)s ont permis d'établir la liste des matières enseignées et aussi que les apprenant(e)s sont généralement satisfaits de ce qu'ils apprennent dans les centres :

- au niveau des centres de SSA/P, ils apprennent à lire, à écrire et à calculer. Ils apprennent aussi les compétences de vie courante : la lutte contre l'érosion, la morale, la grammaire, la géographie, la division, le dialogue, l'alphabet, la table des multiplications, le bamanankan, la conjugaison, les mesures, la récitation, l'étude des textes, la dictée ;
- Dans le CED, ils apprennent à lire, à écrire, à calculer, à chanter, à dessiner, le bambara et le français. Dans le centre, ils apprennent aussi l'agriculture et l'élevage en langue nationale ; et aussi les compétences de vie courante telle que la lutte contre l'érosion ; l'assainissement ; la morale, la propreté, l'association villageoise et ils apprennent également à s'exprimer en société.

Le calcul semble la matière la plus difficile pour les apprenant(e)s, puis vient le français. L'écriture pose des problèmes aux apprenant(e)s des CED.

Toutefois interrogés à propos de la matière la plus facile les apprenant(e)s font allusion aussi au calcul. Les apprenant(e)s trouvent que la matière la plus difficile est le français et la langue la plus facile est la langue nationale le bamanankan seule langue parlée dans tous les sites de recherche. Enfin, l'absentéisme des maîtres a été signalé par des apprenant(e)s

3.4 Les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.)

Les questionnaires de l'enquête quantitative ne font pas de distinction entre les innovations. Ils ont toutefois permis d'établir que 100% des parents apprécient l'impact du curriculum, 93,3% des administrateurs trouvent que les programmes sont intéressants pour les apprenant(e)s ; 70% des enseignants sont d'accord que les curricula répondent aux normes et standards internationaux et 80% d'entre eux sont d'accord que les curricula motivent les apprenant(e)s. Dans la même veine, les enquêtes qualitatives révèlent que les parents apprécient l'impact du matériel didactique sur les apprentissages dans les innovations. Les apprenant(e)s disent qu'ils étaient dotés de fournitures scolaires (cahiers et stylos) gratuitement dans le centre SSA/P. Le souhait d'introduction de nouvelles matières porte sur : « *notre environnement et nos valeurs* » ; une autre dit « *la conjugaison, l'économie familiale, le sport, l'instruction civique* »

Par ailleurs, des différents témoignages, il apparaît que la qualité du matériel didactique est acceptable même si ce dernier est en nombre insuffisant et que l'utilisation de ce matériel par les apprenant(e)s n'est pas régulière. On peut retenir de cette section que :

- il y a un consensus sur l'insuffisance du manuel scolaire et sur la bonne qualité de celui-ci même si 60% des apprenant(e)s trouvent que la qualité des livres est mauvaise ;

- des centres n'ont pas reçu la dotation de malles pédagogiques ni de matériel didactique pour les apprenant(e)s depuis plus de six ans. Les tables-bancs et le matériel didactique sont généralement fournis par l'ONG qui appuie les centres de SSA/P.

Le devenir des apprenant(e)s à la fin de leurs formations

Tous les administrateurs, près de 91% des parents et 90% pour les enseignants enquêtés trouvent que les nouvelles connaissances acquises par les apprenant(e)s leur ont permis de s'insérer dans le cycle scolaire.

Les 2/3 des administrateurs, 50% des parents et 70% des enseignants sont d'accord que les connaissances acquises par les apprenant (e)s permettent leur maintien dans le formel ;

A la fin de la formation des CED « les apprenant(e)s sont abandonnés à leur propre sort ». « les meilleurs élèves sont orientés dans le formel » pour ceux qui le veulent ;

La mécanique moto et les métiers de menuiserie, de tailleur ou d'autres métiers modernes sont les métiers les plus convoités par les apprenant(e)s ;

L'abandon des enfants à eux-mêmes crée un manque de motivation de la part des parents et des apprenant(e)s au point que certains parents ne veulent plus inscrire leurs enfants dans les CED.

3.5 Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

a. Le contexte des apprentissages

Tous les acteurs dans leur grande majorité sont d'accord que l'environnement familial joue un rôle important dans l'apprentissage des apprenant(e)s. La passation du questionnaire a permis d'établir que :

- 82,9% des apprenant(e)s sont d'accord qu'à la maison ils ont le temps d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs
- pour 79,1% des parents, la majorité d'entre eux ne sont pas instruits ce qui ne leur permet pas de suivre les apprenant(e)s à la maison.
- La plupart des apprenant(e)s trouve que leur village est un environnement social favorable à l'apprentissage.
- Seul 2,9% des apprenant(e)s ne sont pas d'accord avec cela.
- 90% des enseignants trouvent que l'environnement scolaire joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant(e).

Les préoccupations de prise en compte des valeurs socioculturelles et économiques ont mentionné :

- la préparation du citoyen patriote imprégné et respectueux des savoirs locaux (l'environnement, histoire et la géographie locale et de la commune ; le respect ; la dignité ; les traditions, etc.) et de valeurs universelles (la discipline ; la morale, la citoyenneté, le civisme, le patriotisme)
- l'acquisition de savoirs-faire locaux et modernes (l'agriculture, l'élevage, le maraichage, les plantes médicinales, les soins de santé, l'hygiène, l'économie familiale, etc.) susceptibles d'inspirer des vocations et de faciliter l'orientation professionnelle des apprenant(e)s.

Les matières d'introduction nouvelle, pourraient être dispensées par des spécialistes du formel et du non formel et des techniciens spécialisés ; des formateurs endogènes qui sont disponibles dans la commune ; les animateurs/éducateurs formés aux valeurs socioculturelles ; les néo-alphabètes ; des vieilles personnes dont des enseignant(e)s retraités ou des griots intervenant en bamanankan.

En ce qui concerne le préapprentissage d'un métier, les enseignant(e)s et des agents de services techniques de la localité ou encore les anciens étudiants issus des centres de formation professionnelle pourraient être mobilisés.

b. Le contexte comme objet d'apprentissage

L'enseignement de sujets ou connaissances et valeurs socioculturelles de la localité est souhaité par tous les acteurs. « *Nous aimerions voir enseigner toutes nos valeurs socioculturelles ainsi que toutes les activités professionnelles que nous faisons ici chez nous* ». En effet, diront certains « *...si tu ne connais pas ton passé tu ne comprendras pas le présent* » ou encore en bamanankan « *so don, jiri don, yere don de ηgon te* »

Le souci de lier l'école à la vie pour l'intégration de l'enfant dans son milieu est aussi une préoccupation forte. Pour prendre en compte cette volonté des différents acteurs de voir enseigner dans les centres les valeurs socioculturelles :

- les programmes des centres de SSA/P ont été révisés ;
- le livret SSA/P en bamanankan a été traduit en d'autres langues nationales comme le malinké, le songhoi, le fulfuldé, le tamachek etc. ;
- l'introduction des enseignements susceptibles d'inspirer des vocations et de faciliter l'orientation professionnelle des apprenant(e)s est souhaitée ;
- l'introduction de nouvelles matières dans le programme des CED est aussi souhaitée. Il s'agit notamment de : l'environnement, l'agriculture, l'élevage, les soins de santé, l'hygiène, la géographie locale, l'éducation civique ; le maraichage mais aussi les rites ;
- l'appréhension du risque d'une utilisation inappropriée du téléphone a été exprimée ;
- les animateurs des centres de SSA/P disent n'avoir jamais pensé à enseigner autre chose que les matières qu'ils enseignent actuellement.
- les formations pratiques en plus des langues nationales et du français doivent être renforcées.

A la question : Qui pourrait assurer cet enseignement selon vous ? Il a été répondu que l'enseignement pourrait être assuré par ces personnes ressources ci-dessous en tandem avec l'animateur :

- l'éducateur/animateur, formé aux valeurs socioculturelles
- les enseignant(e)s retraité(e)s et les néo-alphabètes
- des vieilles personnes et des griots.

c. Le financement de l'innovation retenue

- Le modèle de financement de la SSA/P est un financement mobilisé à travers différents projets, par exemple l'Etat finance 50 centres SSA/P par an ; la Fondation Stromme près

de 200 dans toutes les régions sauf Kayes ; la coopération Suisse plus de 100 et la Banque mondiale 100 centres.

- Le coût unitaire pour les neuf mois de formation d'un enfant des centres de SSA/P est estimé à 146 000 FCFA.
- En ce qui concerne les CED, l'Etat est le seul bailleur.

3.6 Discussions des résultats

3.6.1 La nature et les caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire

Y-a-t-il une congruence entre la nature et les caractéristiques de l'innovation et de la pratique en cours et celles édictées dans les textes législatifs et réglementaires ?

L'article 42 de la Loi d'Orientation sur l'Education (Loi MLI-97009) stipule que : L'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique.

Par ailleurs, le Centre d'Education pour le Développement est, d'après la définition formulée dans le document de la politique Nationale de l'Education non formelle, une structure d'éducation non formelle ayant pour but d'assurer l'éducation, la formation et l'appui pour l'autopromotion individuelle et collective des jeunes non scolarisés ou déscolarisés précoces de 9 à 15 ans. Sur les 11 objectifs que comporte ce document deux particulièrement fondent les attentes des apprenant(e)s et de leurs parents sont :

L'objectif 2 : Offrir des opportunités de formation qualifiante à tous les finalistes des CED, etc.

Et l'objectif 3 : Favoriser l'insertion socio-économique des bénéficiaires de la formation qualifiante.

L'esprit de l'article 42 de la Loi précisé par les objectifs ci-dessus cités montrent à souhait l'orientation des CED vers la promotion du développement local.

Quant à la formation des centres des SSA/P, il s'agit d'un programme d'apprentissage accéléré d'une durée de neuf mois qui offre l'équivalent des trois premières années du fondamental aux enfants hors école de 8 à 12 ans. Le programme condensé va permettre de transférer les apprenant(e)s les plus performants en classe de quatrième année du premier cycle de l'enseignement fondamental. Les enfants des centres de SSA/P apprennent d'abord à lire et à écrire dans la langue nationale parlée du milieu pendant les deux premiers mois avant de poursuivre leur apprentissage en français jusqu'au terme des 9 mois.

Le PRODEC II accorde une grande importance à la SSA/P à travers le Sous-programme 3.2 : Scolarisation des enfants hors école à travers le développement d'alternatives éducatives et l'objectif spécifique 3.2.1 : Permettre aux enfants âgés de 9 à 13 ans d'accéder à une éducation de base de qualité à travers la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA/P) et d'autres stratégies de réinsertion directe du Sous-programme.

L'objectif de scolarisation de cette innovation est ainsi clairement affiché malgré l'utilisation des langues nationales en début de cycle. Après tout, cela est conforme aux préconisations du curriculum de l'enseignement fondamental selon lesquelles la première année est consacrée à l'apprentissage dans une langue nationale, le français oral est introduit en deuxième année à

concurrence de 25% du temps global et progressivement le français va se substituer à la langue nationale.

On comprend dès lors que la SSA/P, qui est cohérente avec l'esprit de la loi sur l'ENF à travers le ciblage de jeunes hors école, à qui on offre une forme appropriée d'éducation et l'utilisation des langues nationales, ne soit pas citée parmi les types de centres de l'ENF.

Il apparaît clairement que la SSA/P **n'est pas une innovation d'éducation non formelle** même si elle reste à visée scolaire et le CED est une innovation d'éducation non formelle mais **n'est pas à visée scolaire**. Ce dernier a plutôt un objectif de développement local d'après le principe N°3 de la politique nationale de l'Education Non Formelle : « L'Education non formelle est ancrée dans la décentralisation »

3.6.2 Le pilotage institutionnel ou la gouvernance

Ici, la question est de savoir quels sont les besoins de renforcement des capacités de pilotage institutionnel ou de la gouvernance des innovations ?

L'administration des questionnaires et les différents entretiens individuels menés avec des parties prenantes ont permis d'identifier les acteurs institutionnels aux niveaux central et déconcentrés de l'éducation ainsi qu'aux niveaux décentralisé et communautaire. Ces acteurs sont la DNEF, la DNENF-LN et le CNR-ENF bénéficiant des apports de l'AMALAN et la CPS au niveau central, de l'AE et CAP aux niveaux déconcentrés et de la mairie pour le compte des collectivités qui exercent aussi la tutelle des organes d'administration et d'animation communautaires que sont le chef de village, le CGS, l'Association de Parents d'Elèves et Association des Mères d'élèves. Il est à noter que ces différents acteurs ont signalé chacun la bonne collaboration avec les autres. Ils sont satisfaits de la collaboration.

On en vient à se demander alors : Comment expliquer la fermeture signalée de plusieurs CED ainsi que les obstacles à la fonctionnalité et à l'expansion de l'innovation dans un contexte où les acteurs sont identifiés et que ceux-ci se disent tous satisfaits des collaborations ?

Des explications ont été fournies par certains acteurs. Ils ont notamment indexé l'insuffisance de suivi de l'innovation et le manquement à la réalisation des objectifs 2 et 3 de la politique nationale de l'éducation non formelle qui sont relatifs à la mise en place d'une formation préprofessionnelle et à la dotation d'outillage des sortants en vue de leur insertion socioéconomique.

CISSE A¹⁶ souligne l'excellente conception des CED et ce, dans tous ses pans. Cependant, elle en vient à confirmer la défiance des populations vis-à-vis des CED due entre autres à la faiblesse du suivi des centres par les acteurs chargés du suivi pédagogique et ceux chargés de veiller à la bonne fonctionnalité des CGS.

3.6.3 Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

¹⁶CISSE A. (2016) « La Généralisation des Centres d'Éducation pour le Développement au Mali : problèmes et perspectives ». Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Picardie Jules Verne.

Le processus enseignement-apprentissage concerne les enseignant(e)s, les apprenant(e)s et les méthodes d'apprentissage.

En ce qui concerne les enseignant(e)s,

- il apparaît que le salaire et les conditions de travail ne sont pas très motivants pour eux. Ils souhaiteraient être recrutés au même titre que les autres fonctionnaires avec les mêmes traitements que ceux-ci ou tout au moins pouvoir enseigner dans le fondamental 1 et être reconnu par l'octroi d'un certificat ;

TABOURÉ Boubacar, KONÉ Amadou Mamou, DIARRA Diakaridia (2019), Les Ecoles de la deuxième chance au Mali : Cas des Centres d'Education pour le Développement (CED). Revue malienne de science et de technologie, n° 21 janvier 2019

TABOURE Boubacar et Al¹⁷. confirme le bas niveau de salaire des enseignant(e)s : « *La motivation des éducateurs pour leur métier semble fortement influencée par des critères économiques* ». Cependant ajoute-t-elle, « *L'éducateur, qui est natif du village, reste assujetti aux droits et devoirs vis à vis de la communauté* ».

La revalorisation du traitement salarial des enseignant(e)s dont le professionnalisme est reconnu semble important pour rendre le métier plus attrayant et susceptible de maintenir un corps enseignant(e)s qualifié(e)s.

- Le recrutement des animateurs des centres de SSA/P se fait par voie de concours suite à un avis ouvert d'appel à candidature. Cela présage que les admissions se font sur la base du respect de critères prédéfinis et donc que les candidats retenus sont qualifiés pour le métier.

Dans le rapport d'évaluation de la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle 2018¹⁸ des indications fournies tendent à donner du crédit au mode de recrutement des animateurs. Selon les informations dudit rapport, les critères sont transparents et les animateurs recrutés reçoivent aussi une formation périodique, une supervision et un suivi garantissant la qualité de l'enseignement dispensé dans les centres SSA/P.

- Au niveau des CED, un test de recrutement est organisé par le CAP en relation avec la commission éducation de la mairie à l'intention des postulants-éducateurs. Les postulants étant le plus souvent issus des communautés qui les proposent, le processus de leurs recrutements est plus relaxe. Les plus expérimentés parmi eux sont les néo-alphabètes et les anciens relais d'ONG qui ont généralement reçu de solides formations.

Les candidats retenus passent aussi par une formation initiale d'un mois avant de prendre fonction. Les éducateurs/animateurs souhaitent tous voir renforcer leurs capacités à travers la mise en place d'un programme de formation continue et bénéficier de dotations en kits pédagogiques et en guide de l'enseignant(e).

¹⁷TABOURÉ Boubacar, KONÉ Amadou Mamou, DIARRA Diakaridia (2019), Les Ecoles de la deuxième chance au Mali : Cas des Centres d'Education pour le Développement (CED). Revue malienne de science et de technologie, n° 21 janvier 2019

¹⁸Rapport d'évaluation : Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle de la Fondation Strømme au Burkina Faso, au Mali et au Niger-Rapport Fafo 2018

A ce propos, TABOURE Boubacar et Al. faisant référence à d'autres rapports d'évaluation, incite à plus de scepticisme sur le niveau réel de 41% d'éducateurs, tant pour les sortants de l'école formelle avec le niveau de 9^{ème} année que pour les néo-alphabètes. En effet, d'après lui, le niveau de compétence des éducateurs est le plus souvent camouflé par les communautés qui les proposent. De ce fait, « *La formation dont bénéficient les éducateurs (30 jours) est tributaire de leur formation de base malgré les recyclages annuels, organisés à leur intention, portant sur la consolidation des acquis en méthodologie et en pédagogie* ».

Les enseignant(e)s de CED sont recrutés avec un niveau discutable, leur formation initiale et continue semble insuffisante. Ils aspirent à la même reconnaissance et au même traitement salarial réservé à leurs collègues du formel. Cette question de statut des éducateurs devra être examinée dans un souci d'équité dans une perspective de transformation des CED en innovation à visée scolaire avec des exigences de performance comparable à celle de leurs collègues du formel : « *à travail égal, salaire égal* ».

S'agissant des apprenant(e)s

- Les apprentissages se font dans des locaux le plus souvent inappropriés, lorsqu'il ne s'agit pas d'une salle de classe désaffectée de l'école formelle. Ceci fait que beaucoup d'individus de chaque groupe d'acteurs souhaitent la construction des centres en matériaux durables, leur clôture, la réalisation de forage sur le site, l'équipement des centres avec plus de tables bancs et la construction de toilettes séparées filles et garçons. Dans l'imaginaire de la plupart des enquêtés, les conditions d'apprentissage doivent être améliorées pour constituer des déterminants de la rétention des apprenant(e)s.
- Dans l'article de TABOURÉ Boubacar et Al¹⁹, on trouve des indications sur les normes de construction d'un CED qui sont en fait les mêmes que celles d'une salle de classe classique de l'école formelle. Pourtant, plus de la moitié de l'échantillon de l'étude mentionnée ne respecte pas lesdites normes de construction des centres. Plusieurs centres sont délabrés et aucun ne possède une clôture. Un peu moins du tiers des CED de l'échantillon a du mobilier scolaire ou un canari en guise de point d'eau ou des latrines construites.
- Le recrutement des apprenant(e)s se fait suite à l'organisation d'une assemblée générale dans le but d'informer les parents de la possibilité d'inscrire les enfants dans l'une des innovations à mettre (ou mises) en place. Beaucoup d'apprenant(e)s se sont fait inscrire parce que leurs parents ne voulaient qu'ils restent analphabètes. Ils voulaient au moins savoir lire et écrire quand bien même qu'ils aient dépassé l'âge d'aller à l'école. L'inscription se fait gratuitement auprès de l'animateur/éducateur sous la responsabilité du CGS sous la supervision du CAP, de la mairie et des chefs de village. Dans le cas des centres de SSA/P l'opérateur ONG est impliqué.

L'âge de la plupart des apprenant(e)s CED recrutés dans les villages est inférieur ou supérieur aux normes établies d'après une autre étude selon laquelle l'inscription des

¹⁹TABOURÉ Boubacar, KONÉ Amadou Mamou, DIARRA Diakaridia (2019), Les Ecoles de la deuxième chance au Mali : Cas des Centres d'Education pour le Développement (CED). Revue malienne de science et de technologie, n° 21 janvier 2019

enfants vise deux objectifs, un objectif d'alphabétisation et un objectif d'apprentissage d'un métier qui, assurément, est l'objectif qui est la raison fondamentale de l'engouement des populations pour l'innovation.

L'objectif d'alphabétisation ou de scolarisation est atteint par les deux types d'innovation. Seulement la question de l'apprentissage d'un métier dans les CED reste toujours pendante, de même que l'amélioration des conditions d'accueil des apprenant(e)s.

Quant aux méthodes et techniques d'enseignement

- Selon certaines déclarations, les enfants apprennent les mêmes choses que les élèves de l'école formelle et de plus ils apprennent en bamanankan, ce qui facilite les choses. Sans doute pour cela que beaucoup trouvent que les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre et que les pratiques de classes suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s dans les centres. Ceci est confirmé par les apprenant(e)s eux-mêmes « *la manière dont mon maître enseigne me permet de comprendre ce que j'apprends* » ; « *J'apprends mieux lorsque nous sommes en groupes d'apprenant(e)s* » et ils déclarent que ce qu'ils apprennent en classe est adapté à leurs besoins. Les enquêtés signalent que les TIC ou d'autres supports numériques dont l'apport pourrait améliorer la performance des apprenant(e)s ne sont pas utilisés.

BOIRE Sékou dans son article « *Analyse sur les écarts de performance de l'éducation non formelle au Mali*²⁰ » signale que l'encadrement a reçu la formation pédagogique requise pour l'utilisation des manuels et guides de formation. Ce qui serait un facteur explicatif à l'aisance des apprenant(e)s dans leur apprentissage du fait de la bonne prestation des éducateurs.

- Interrogés sur les matières et les langues les plus difficiles versus plus faciles, des apprenant(e)s répondent que la matière la plus facile est le calcul et la langue nationale la plus facile est le bamanankan seule langue parlée dans tous les sites de la recherche. Pour bon nombre d'apprenant(e)s, la matière la plus difficile est le calcul et la langue la plus difficile est le français.

Les méthodes pédagogiques sont jugées appropriées par beaucoup d'enquêtés y compris par les apprenant(e)s et les apprentissages se font sur les mêmes choses que dans l'école formelle. La langue la plus facile pour les apprenant(e)s est la langue nationale sans équivoque tandis que la matière citée à la fois la plus facile et la plus difficile par les apprenant(e)s est le calcul. Ceux qui trouvent le calcul facile sont sans doute les élèves les plus âgés. En effet, ceux-ci pour la plupart avaient déjà commencé à s'essayer dans le petit commerce. L'enseignement du calcul doit donc retenir l'attention pour les plus jeunes apprenant(e)s.

3.6.4 Les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.)

²⁰BOIRE Sékou (2015), Analyse sur les écarts de performance de l'éducation non formelle au Mali, ISFRA, Revue malienne de science et de technologie n°17 octobre 2015

Le curriculum des CED est bien apprécié des différents acteurs. Ils disent que le curriculum répond aux normes et standards internationaux et qu'il motive les apprenant(e)s. Cependant, une étude trouve que « *Si l'encadrement a reçu la formation pédagogique requise pour l'utilisation des manuels et guides de formation, il connaît assez mal le curriculum dont la connaissance est indispensable* » et le PRODEC II prévoit l'amélioration dudit curriculum.

De même, le matériel didactique et les manuels sont tout autant appréciés. Il y a un consensus sur l'insuffisance du manuel scolaire et sur sa bonne qualité. L'absence de dotation des centres en malles pédagogiques et matériel didactique pour les apprenant(e)s depuis plus de six ans a été relevée.

Au-delà de l'appréciation positive des acteurs enquêtés sur le curriculum, il y aurait nécessité de procéder à son amélioration et de s'assurer de sa diffusion la plus large possible et de son appropriation par les éducateurs. De plus l'amélioration du curriculum devra être l'occasion de produire des manuels adaptés et d'introduire les TIC comme objet et support d'apprentissage. Les éducateurs devront être dotés de malles pédagogiques et les apprenant(e)s de matériels pédagogiques dans le nouveau modèle.

3.6.5 L'insertion et le maintien dans le formel

Les déclarations sont concordantes que les nouvelles connaissances acquises par les meilleurs apprenant(e)s des CED leur permettent de s'insérer dans le cycle scolaire et de s'y maintenir. Cela donne l'indication que les apprenant(e)s suivent un programme scolaire susceptible de permettre leur transfert dans le formel. Toutefois, l'enquête n'a pas permis de donner des indications précises sur comment se fait le transfert et à quels niveaux.

En quatre années de six mois chacune, la formation CED totaliserait 24 mois soit plus de deux fois et demi le temps de la formation des centres de SSA/P qui en neuf mois couvre les trois premières années du cycle fondamental. De façon simpliste, on peut imaginer que le temps de formation du nouveau modèle couvre totalement le fondamental 1 et donc permette d'accueillir les sortants au moins en 7^{ème} année du second cycle du fondamental²¹.

En fait, je pense qu'une passerelle entre le CED et le formel doit permettre d'accueillir les sortants en 8^{ème} année pour les plus performants. Ainsi, ces enfants plus âgés pourraient rapidement se présenter au DEF dans le but de prétendre ultérieurement à une formation professionnelle de niveau plus élevé ou continuer vers l'enseignement long.

Une passerelle entre le CED et le formel permettra à l'Etat d'économiser deux années de formation dans la scolarisation sur les enfants entrant dans le nouveau modèle. Il offrirait en même temps une véritable alternative de scolarisation attrayante aux sortants.

Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

d. Le contexte des apprentissages

²¹Il a été signalé pendant l'atelier de validation de la recherche qu'une expérience en cours pour la mise en place d'une SSAP 2 visant la formation des enfants hors école en deux années scolaires pour accueillir les enfants en 7^{ème} année.

Les parents dans leur majorité ne sont pas instruits. Ils ne peuvent même pas assurer le suivi des apprenant(e)s à la maison à fortiori les aider. Cependant, ils n'empêchent en rien les enfants d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs à la maison. Il a été dit aussi que l'environnement social est favorable à l'apprentissage.

Les préoccupations de prise en compte des valeurs socioculturelles et économiques ont mentionné la préparation en CED nouvelle formule d'un citoyen patriote imprégné et respectueux des savoirs locaux et de valeurs universelles. Les matières d'introduction nouvelle, pourraient être dispensées par des personnes ressources en appui aux animateurs. Ces personnes ressources pourraient bien être de vieilles personnes des localités dont des enseignant(e)s retraité(e)s ou des griots.

Ceci s'inscrit en droite ligne de l'article 44 de la loi d'orientation sur l'éducation « Les stratégies éducatives dans les Centres d'Education pour le Développement (CED) et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base ».

D'après Cissé A. « L'appartenance du CED à la communauté apparaît dans son mode de gestion et dans son curriculum, qui doivent tous deux refléter les réalités socio-économiques et culturelles locales » et « ... il faudrait que les activités liées à l'élaboration des programmes incluent les membres des communautés, les apprenant(e)s et le secteur privé ».

L'environnement social des apprenant(e)s n'est pas une contrainte à l'apprentissage même si les parents ne sont pas en capacité de suivre et d'aider leurs enfants à la maison du fait de leur analphabétisme. La création d'un environnement lettré pourrait être un bon palliatif à la défaillance des parents. Par ailleurs, des préoccupations d'introduction dans les enseignements des valeurs socioculturelles sont bien fondées et adossées à la loi d'orientation sur l'éducation²² et à certaines études. Cette doléance devra être examinée à l'aune de la pertinence et de la complémentarité avec l'existant en vue d'introduire les propositions retenues dans le nouveau modèle de CED.

e. Le financement de l'innovation retenue

Le cofinancement est le mode opératoire que beaucoup d'enquêtés ont préconisé et les communautés sont prêtes à donner une contribution au financement du CED de type nouveau. Cependant, il faut prendre en compte la prescription de la loi en matière de gratuité de l'éducation et ne pas mettre en place un système de recouvrement de coût pénalisant les parents et qui soit de nature à les décourager pour profiter de ce système de rattrapage de scolarisation.

Tirant les leçons du mode de financement des écoles communautaires dont les enseignant(e)s sont dans un programme de reconversion de statut communautaire à statut de fonctionnaire des collectivités, et aussi dans un souci d'équité, le financement des parents dans ce nouveau modèle doit être réalisé à travers la valorisation des campagnes de mobilisation des populations, de plaidoyer auprès des autorités scolaires et des collectivités et aussi des suivis de la bonne marche des CED nouvelle formule. Tout au plus on pourrait demander aux parents une contribution en nature (matériaux locaux, main d'œuvre, etc.) pour la construction de la salle de cours.

²²Loi N° 99-046 du 28 Décembre 1999, modifiée portant loi d'orientation sur l'Education

4. PROPOSITION DE NOUVEAU MODELE

4.1 Introduction

Conscients des obstacles que présente l'analphabétisme, les pays membres de la Fondation Karanta ont avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers, conçu et mis en œuvre des programmes et des projets d'alphabétisation d'envergure, avec pour objectif fondamental, de réduire voire d'éradiquer l'analphabétisme. Mais, au cours de ces dernières années, ces États ont connu un nombre croissant de crises résultant des situations de conflits, d'insécurité, de catastrophes naturelles ou de pandémies, rendant plus difficile la mise en œuvre de ces programmes et projets d'AENF sur le terrain. Ainsi, des milliers d'adolescents et d'adultes dont le nombre ne cesse de croître sont privés d'éducation.

Sachant bien que dans un contexte où les approches traditionnelles ne peuvent pas contrer l'énormité des problèmes auxquels sont confrontés les pays de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest. Aussi, tous les acteurs de l'éducation préoccupés par la recherche de solutions innovantes et capitalisables dans d'autres zones vivant des contraintes politiques et socioéconomiques diverses se trouvent-ils interpellés. La résilience se trouve dans des stratégies innovantes (mutualisation des systèmes, efficacité des programmes, choix du bi-multilinguisme, recours aux TIC...) à l'issue d'une recherche pour le développement.

C'est dans ce cadre que la présente recherche s'est intéressée à l'examen de deux innovations (la SSA/P et le CED) en cours au Mali et qui sont susceptibles d'être des innovations d'éducation non formelle à visée scolaire. Ceci dit, la présente recherche ensuite fait des propositions d'amélioration de l'innovation retenue dans le but de proposer un modèle d'innovation de l'éducation non formelle à visée scolaire.

4.2 Rationnel/justification

Notre recherche a établi que la SSA/P n'est pas une innovation **d'éducation non formelle** même si elle reste à visée scolaire tandis que le CED quant à lui, s'il reste une innovation d'éducation non formelle, il **n'est pas à visée scolaire**. Il vise plutôt un objectif de développement local d'après le principe N°3 de la politique nationale de l'Education Non Formelle : « L'Education non formelle est ancrée dans la décentralisation ».

La SSA/P réussit assez bien ces objectifs et permet l'insertion et le maintien des sortants dans le système formel. En effet, du début du programme en 2004 jusqu'en 2018, plus de 150 000 enfants hors école ont terminé le programme²³. D'après une enquête menée dans les trois pays (Burkina, Mali, Niger) 56% des finalistes maliens des centres de SSA/P de la cohorte 2014-2015 échantillonnés (244 individus) pour l'enquête fréquentent l'école primaire formelle en 2018 selon la même étude.

Si nous devons faire des propositions d'amélioration du dispositif SSA/P, nous recommanderions de :

- répondre à la demande d'amélioration des infrastructures formulée par l'acquisition de Kits-classe de même type que ceux qui sont mis en place dans le cadre des projets d'urgence (espace temporaire d'apprentissage). L'avantage de cet équipement est sa

²³Rapport d'évaluation : Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle de la Fondation Strømme au Burkina Faso, au Mali et au Niger-Rapport Fafo 2018

mobilité qui s'accommode très bien avec le caractère éphémère de la durée de vie d'une SSA/P (deux ans maximum) sur un même site ;

- travailler à l'élargissement et au renforcement du bon accueil que des enseignant(e)s et des directeurs d'écoles réservent aux élèves transférés des centres SSA/P. En effet, une étude récente a mis en évidence des « *incidents d'attitudes négatives parmi les enseignant(e)s des écoles formelles envers les enfants transférés des centres SSA/P* ».

Le CED est une innovation de l'éducation non formelle qui en plus de son objectif d'alphabétisation vise l'auto- promotion individuelle et collective pour le développement comme indiqué dans son appellation. L'objectif d'alphabétisation y est poursuivi à travers un curriculum qui est le même que celui de l'enseignement fondamental lequel est sensé définir le socle commun de connaissances et de compétences fondamentales de l'éducation de base au Mali quelle que soit la structure d'apprentissage fréquentée (formelle ou non formelle).

Ceci va dans le sens de l'article 44 de la politique nationale de l'ENF qui stipule que « Les stratégies éducatives dans les Centres d'Education pour le Développement (CED) et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base ».

C'est sans doute en se référant à cet article et aussi au constat fait lors du diagnostic établi dans le cadre du PRODEC II à savoir que « Les effectifs d'apprenant(e)s/auditeurs(auditrices) pris en charge par l'éducation non formelle présentent, contrairement aux autres niveaux d'enseignement et de formation, une tendance à la baisse...en passant d'environ 166 000 en 1999-2000 à près de 95 000 en 2015-2016 », que le Directeur National de l'Education Non Formelle et des Langues Nationales (DNENF-LN) dira qu'il sera nécessaire d'établir une passerelle entre les CED et le système formel. Ceci est une recommandation à laquelle, l'article de TABOURE et Al. du CNR-ENF avait déjà abouti, à savoir : « *favoriser les passerelles du CED vers les classes de l'éducation classique formelle* ».

Notre proposition de nouveau modèle est axée sur l'amélioration des CED qui sont une innovation d'éducation non formelle pour aller vers un nouveau modèle à visée scolaire à travers la transformation de l'objectif d'alphabétisation en objectif de scolarisation. De ce fait, notre proposition serait d'aller vers un modèle de passerelle à alternatives permettant aux sortants de choisir entre :

- la poursuite de l'atteinte de l'objectif de formation à un métier pour une insertion socioéconomique rapide ;
- la poursuite de l'objectif de scolarisation avec la possibilité à tout moment de faire la passerelle plus tard dans le cursus ; en effet, ayant acquis de plus solides capacités académiques, il leur sera possible aussi de boucler rapidement le cycle de l'enseignement fondamental pour convoiter des formations professionnelles de plus haut niveau ou encore d'aller vers des formations de plus longues durées ; soit dit en passant, la tutelle de la formation professionnelle préfère enrôler les apprenant(e)s qui ont au moins le niveau du DEF.

4.3 Description/Composantes

Pour la description des composantes, nous allons retenir des composantes qui recoupent les programmes du PRODEC II et les chapitres qui ont fait l'objet d'une analyse dans la partie de discussions. Ainsi, nous avons retenu sept axes : I.) le pilotage institutionnel ; II) le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme ; III) les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.) ; IV) les méthodes et techniques d'enseignement /apprentissage ; V) l'insertion et le maintien dans le formel ; VI) le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.) ; VII) le financement du nouveau modèle.

4.3.1 Le pilotage institutionnel ou la gouvernance

Les acteurs institutionnels sont connus et tout le monde dit du bien de la collaboration qui existe entre eux. On note cependant une baisse d'engouement pour les CED qui s'est traduit par une baisse de leur nombre de moitié en dix ans. L'absence d'un dispositif de suivi fréquent et régulier à la base a été pointée au niveau des CAP et des mairies. Il s'agira donc de lever ces contraintes à travers la poursuite de l'objectif ci-dessous qui sera poursuivi dans la mise en place du nouveau modèle. Toutefois, selon les enquêtes, il faudra commencer par donner un statut au nouveau modèle.

Objectif 1 : Améliorer le pilotage institutionnel

Pour atteindre cet objectif, les stratégies ci-dessous seront développées :

Stratégies :

- la dotation du nouveau modèle de CED du statut d'école publique étatique ou communale
- l'information et la formation des acteurs de la chaîne de décentralisation et la responsabilisation des acteurs aux niveaux déconcentrés afin que tout un chacun joue sa partition
- la dynamisation des séminaires bilans programmation aux niveaux central et déconcentré avec la participation des élus et de communautés.

4.3.2 Le processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

4.3.2.1 Le statut des éducateurs des CED est appelé à évoluer dans la mesure où il sera attendu d'eux des niveaux de performance comparable à ceux de leurs collègues du formel appelés à accueillir d'éventuels apprenant(e)s finalistes des CED. Ceci est aussi conforme à la demande des enquêtés à savoir accorder de l'attention à la formation initiale et continue des enseignant(e)s

Objectif 2 : Mettre en place un vivier d'éducateurs professionnels susceptibles de former des apprenant(e)s à intégrer dans le système formel à un niveau requis.

Stratégie :

- le recrutement d'enseignant(e)s qualifié(e)s ou certifié(e)s ;

- la mise en place d'un dispositif de formation /mise à niveau/certification des éducateurs en poste ;
- la mise en place d'un programme de formation continue destiné aux éducateurs certifiés
- la revalorisation du traitement salarial des éducateurs du nouveau modèle

4.3.3 L'amélioration des conditions d'apprentissage pouvant constituer un déterminant de la rétention des apprenant(e)s pour la plupart des enquêtés doit trouver une réponse.

Objectif 3: mettre en place un programme de construction de nouveaux centres et de réhabilitation des anciens dans la perspective de la mise en place du nouveau modèle.

Stratégies :

- la prise en compte de la réalisation de CED dans la planification des constructions de salles de classe et leur équipement ;
- la prise en compte des handicapés et du genre dans la définition du prototype de construction d'un CED (exemple : rampe d'accès ; toilettes séparées, etc.)

4.3.4 Des matières sont citées comme intrinsèquement difficiles par les apprenant(e)s. Il y aura donc lieu de renforcer les enseignants pour que ceux-ci soient à même de les faire acquérir plus facilement par les apprenant(e)s.

Objectif 4 : Rendre plus facile l'enseignement des matières réputées difficiles pour les apprenant(e)s

Les stratégies à développer seront :

Stratégies :

- le renforcement de la formation pédagogique requise des éducateurs pour l'utilisation des manuels et guides de formation du nouveau modèle ;
- le renforcement des compétences des éducateurs dans l'enseignement des matières difficiles.
- le renforcement des éducateurs par rapport à l'utilisation des TIC.

4.3.4.1 Les intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)

La perspective d'adjonction de la visée scolaire à l'objectif premier des CED oblige à revisiter le curriculum existant malgré l'appréciation positive de celui-ci par les acteurs enquêtés. En effet, il s'agira de mieux outiller les apprenant(e)s en vue de leur insertion dans le formel à un niveau pertinent par rapport aux acquisitions et à la performance requise pour y accéder. Tout cela doit être formalisé pour sortir des initiatives individuelles d'inscription de sortants des CED à des niveaux non officiellement prescrits.

Objectif 5 : Améliorer le curriculum des CED en vue de la mise en place du nouveau modèle.

Stratégie :

- la révision du curriculum des CED prenant en compte :
 - dans le programme scolaire uniquement le strict minimum pour l'insertion des apprenant(e)s dans le bon niveau identifié du formel,
 - les TIC comme objet et support d'apprentissage ;
- la traduction du curriculum dans les différentes langues nationales ;
- la diffusion du curriculum révisé ;
- la formation/information des éducateurs en vue de l'appropriation du curriculum révisé ;
- la production de manuels adaptés au curriculum révisé ;
- la mise à niveau des malles pédagogiques ;
- la dotation des centres de nouveaux manuels et de nouvelles malles pédagogiques

4.3.4.2 Les méthodes et techniques d'enseignement /apprentissage

Les méthodes et techniques utilisées doivent être des méthodes actives qui mettent l'apprenant(e) au centre de son apprentissage et qui permettent un apprentissage rapide (cycle raccourci).

Objectif 6 : Utiliser les styles d'apprentissage et approches pédagogiques éprouvées pour un apprentissage rapide.

Stratégies :

- l'utilisation du bilinguisme comme stratégie d'enseignement ;
- l'utilisation des méthodes actives :
 - techniques d'animation de groupe ;
 - techniques d'apprentissage par les pairs.

4.3.5 L'insertion et le maintien dans le formel

Le CED en tant que structure éducative du non formel à visée scolaire doit s'atteler à la définition claire de la passerelle à établir entre le nouveau modèle et le formel.

Objectif 7

Définir la passerelle entre le nouveau modèle et le fondamental

Stratégies :

- l'identification du bon niveau d'insertion dans le formel à partir du curriculum ;
- la définition des critères d'insertion au niveau identifié ;
- la sensibilisation des directeurs et enseignants des écoles d'accueil pour prévenir les a priori ou les aversions des enseignants vis-à-vis des nouveaux arrivants.

4.3.6 Le contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

La prise en compte d'un environnement propice à l'apprentissage et l'introduction de l'enseignement de valeurs socioculturelles sont des éléments importants dans le dispositif de la nouvelle innovation à mettre en place. Les objectifs et stratégies suivants seront poursuivis.

Objectif 8 : Créer un environnement lettré pour faciliter les apprentissages

Stratégies

- laproduction ou l'acquisition d'un fond documentaire adapté au contexte du nouveau modèle ;
- lamise en place des espaces de consultation desdits documents ;
- l'identification des valeurs socioculturelles à retenir ;
- l'élaboration de modules de formation sur les thèmes retenus.

4.3.7 Le financement du nouveau modèle

Dans la mesure où l'éducation de base est obligatoire et gratuite pour tous les enfants d'âge scolaire, le cofinancement du nouveau modèle de CED devrait prendre en compte l'équité dans la scolarisation des enfants. Pour ce faire, les objectifs et stratégies ci-dessous devront être développés.

Objectif 9 : Mobiliser des financements pour la mise en place et le maintien de la fonctionnalité des centres

Stratégie

- le plaidoyer pour la mobilisation d'un budget conséquent de l'Etat ;
- la mobilisation de financements complémentaires auprès des PTF ;
- la mobilisation de la participation communautaire (main d'œuvre, matériaux locaux, etc.)

5. RECOMMANDATIONS

1. Recommandations d'ordre général

• A court terme (1 à 2 ans)

- définir la finalité du nouveau modèle et le niveau d'insertion des apprenant(e)s dans l'enseignement fondamental ;
- faire la relecture du curriculum des CED de façon qu'il soit compatible avec la finalité du nouveau modèle de l'innovation et ce sans préjudice à son objectif premier de visée de développement ;
- faire une mise à niveau des éducateurs CED en vue de l'appropriation du curriculum rénové ;
- faire la relecture du curriculum de l'Enseignement Normal en prévision de l'accueil des éducateurs dans les IFM.

- **A moyen terme (3 à 5 ans)**

- former les éducateurs CED dans les IFM ;
- dynamiser la collaboration autour des CED ;
- mettre en place un dispositif de certification des éducateurs ;
- renforcer le dispositif de suivi-évaluation des éducateurs ;
- mettre en place le dispositif de formation continue des éducateurs ;
- mettre en place le matériel pédagogique et le manuel adaptés au nouveau modèle.

2. Recommandations spécifiques

a. A l'endroit du Gouvernement (Ministère de l'Education)

- Mettre en place un financement conséquent pour la mise en œuvre du nouveau type d'innovation ;
- Améliorer la coordination des PTF autour du projet ;
- Améliorer la gouvernance des CED nouvelle formule ;
- Construire de nouvelles salles de cours.

b. A l'endroit des services déconcentrés et collectivités territoriales

- Améliorer le suivi pédagogique des enseignants et le suivi de la fonctionnalité des CGS

c. A l'endroit des partenaires techniques et financiers (PTF)

- mobiliser le financement complémentaire, notamment le financement de la mise à l'essai ;
- participer aux différentes concertations de suivi et d'orientation.

d. A l'endroit du Consortium

- renforcer ses capacités de fédération, de coordination et de mise en cohérence ;
- expérimenter le modèle avant sa mise à l'échelle ;
- mobiliser les fonds pour l'expérimentation.

VII. CONCLUSIONS

Notre recherche en vue de formuler un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les pays membres de la fondation Karanta en Afrique de l'Ouest nous a permis d'une part de répondre à la question clé posée au départ à savoir : « *Les innovations et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle contribuent-elles à la lutte contre l'analphabétisme et à l'amélioration des acquis des apprenant(e)s en lecture, en calcul et dans les disciplines d'éveil (histoire et géographie) dans les pays membres de la Fondation Karanta d'Afrique occidentale ?* ».

En effet, l'enquête menée auprès des groupes ciblés a permis d'établir qu'au Mali, les deux innovations, CED et SSA/P, objets de notre étude ont beaucoup contribué à renforcer et augmenter le taux de scolarisation et d'alphabétisation. Les enquêtés confirment aussi qu'elles ont permis aux apprenant(e)s à lire, à écrire et à calculer dans leurs langues maternelles et en français.

Comme il s'agissait de ne retenir qu'une seule innovation, l'analyse a relevé la pertinence de choisir le CED. Il a l'avantage sans conteste d'être une structure d'éducation non formelle. Il s'est ensuite agi de formuler des recommandations d'amélioration de ladite structure pour la faire évoluer en une structure à visée scolaire sans préjudice à l'objectif premier du CED qui vise une insertion des finalistes dans le développement local.

En faisant cela, les alternatives d'orientation des finalistes des CED seront augmentées par l'ajout de la dimension « visée scolaire » aux dimensions : « autopromotion grâce aux acquis de l'alphabétisation » et « formation préprofessionnelle préparant à l'apprentissage d'un métier ». Autrement dit, les sortants du nouveau modèle pourraient de ce fait être insérés dans le cursus du formel à des niveaux formellement identifiés leur permettant de minimiser leur retard de scolarisation et d'accéder éventuellement à un enseignement technique ou une formation professionnelle de niveau supérieur.

De notre point de vue, la mise en œuvre du nouveau modèle se fonde sur le socle que constituent les cinq conclusions clés ci-dessous auxquels nous sommes parvenus :

1^{er} La mise en place d'une passerelle entre un nouveau modèle de CED et le formel qui permette l'accueil des sortants des CED dans le second cycle du fondamental, va permettre :

- aux enfants d'âge scolaire de rattraper leur retard de scolarisation,
- et à l'Etat d'économiser deux années de formation dans la scolarisation de cette catégorie d'enfants, dans l'application de l'obligation et de la gratuité scolaire.

Elle va offrir une véritable alternative attrayante de scolarisation aux sortants. Pour ce faire, il s'agira de compresser le curriculum des six années du premier cycle de l'enseignement fondamental pour en faire le curriculum des quatre années du CED.

2^{ème} L'introduction des TIC comme objet et support d'apprentissage, ne serait-ce qu'à partir du téléphone portable, du reste très répandu et d'usage courant, peut faciliter et accélérer les apprentissages. Le programme d'enseignement des TICs sera pris en compte à l'occasion de la révision/amélioration du curriculum des CED.

3^{ème} La question de statut des éducateurs du nouveau modèle de CED à visée scolaire doit être réexaminée dans un souci d'équité dans la mesure où il sera attendu de ces éducateurs une prestation de qualité au moins égale à celle de leurs collègues du formel. En effet, les éducateurs

aspirent à la même reconnaissance et au même traitement salarial réservés à leurs collègues du formel.

4^{ème} Les méthodes et techniques d'enseignement dans le nouveau modèle devront privilégier la mise en œuvre des styles d'apprentissage et des approches pédagogiques éprouvées susceptibles de promouvoir un apprentissage plus rapide et de qualité. Également, le bilinguisme sera adopté comme stratégie d'enseignement, le ratio apprenant(e)s-classe sera plafonné à 25 et les aspects inclusion, équité et égalité de genre seront tenus en compte.

5^{ème} Le renforcement des dispositifs du suivi des CED par les acteurs chargés de suivi pédagogique et du suivi de la fonctionnalité des CGS par ceux chargés de l'organisation des populations et du renforcement des capacités des organisations communautaires devra permettre de mettre en confiance les populations par rapport au nouveau modèle d'innovation.

6^{ème} La question de l'apprentissage d'un métier dans les CED nouvelle formule doit être réexaminé en concertation avec les acteurs de la formation professionnelle mais aussi ceux en charge de la formation dans le domaine rural. En effet, l'avenir du CED va dépendre de la mise en œuvre ou non de la formation préprofessionnelle.

Les implications de la réalisation de ces conclusions sont nombreuses et peuvent être ventilées à plusieurs niveaux. Nous avons choisi de nous fonder essentiellement sur les conclusions qui sont en cohérence avec le PRODEC II de façon que leurs réalisations puissent être facilitées et majoritairement prises en compte dans le financement dudit programme qui a déjà rencontré l'adhésion des Ministères en charge de l'éducation et de la formation professionnelle. En effet, la mise en œuvre du nouveau modèle va contribuer à la réalisation des objectifs spécifiques du PRODEC II que sont : l'objectif spécifique 1.1.9 : « Développer des passerelles entre le non formel et le formel, entre l'enseignement secondaire (général, technique professionnel) et la formation professionnelle » et l'objectif spécifique 3.1.3 : « Renforcer les capacités d'accueil au niveau de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (AENF).

Il s'agira :

Au plan des implications théoriques :

- de promouvoir la recherche en exploitant les résultats (de la mise en œuvre) aux fins d'améliorer les pratiques pédagogiques et répondre aux préoccupations des structures de développement ;
- de documenter une stratégie d'introduction des TIC comme support ou objet d'apprentissage. L'usage des téléphones portables doit être exploré à cause de son accessibilité et de ses fonctionnalités de calcul et de messagerie²⁴.
- de renforcer les capacités de l'ENSUP pour la formation des enseignant(e)s de l'enseignement normal qui vont encadrer les futurs maîtres du non formel notamment dans la maîtrise de l'enseignement bilingue ;
- de concevoir un mécanisme d'évaluation et de certification des éducateurs en poste.
- d'explorer les opportunités d'emplois valorisant dans les villages et dans les communes susceptibles d'attirer et maintenir les sortants des CED en vue d'axer la formation des finalistes sur les créneaux identifiés.

²⁴ L'expérience du Projet Paje Nièta signalée lors de la restitution de la recherche pourrait être exploitée

Au plan des implications pratiques :

- de condenser le curriculum des six ans de l'enseignement fondamental 1 pour permettre aux apprenant(e)s des CED d'acquérir le minimum éducatif de ce cycle d'enseignement. On offrira ainsi une véritable alternative attrayante en matière de scolarisation des enfants hors école tout en satisfaisant à l'attente des acteurs enquêtés à savoir : « le nouveau modèle doit permettre d'apprendre mieux et rapidement » ;
- d'élaborer le guide pratique de l'éducateur recensant les styles d'apprentissage et approches pédagogiques appropriées de nature à faciliter un apprentissage rapide des enfants dans les CEDet qui soit de bonne qualité ;
- de mettre en place une stratégie d'alphabétisation des élèves-maîtres/éducateurs (lire, écrire et calculer) permettant de les outiller pour l'enseignement bilingue ;
- de professionnaliser la fonction éducateur en les accueillant dans les IFM ou en les certifiant à travers un mécanisme adéquat. Dans les IFM, deux options sont possibles :
 - former les éducateurs à travers une filière spécialement créée à cet effet sur la base d'un curriculum spécifique,
 - ou former des enseignant(e)s polyvalent(e)s capables d'évoluer aussi bien dans le formel que dans le non formel en adaptant et améliorant le curriculum à revisiter ;
- de créer un mécanisme de suivi régulier du respect des normes professionnelles et dissémination des résultats de suivi évaluation du respect des normes professionnelles ;
- de capitaliser les expériences en matière de mobilisation communautaires (sensibilisation, organisation, formation) en vue de l'appropriation du nouveau modèle par les acteurs et faire jouer à chacun son rôle ;
- d'animer le cadre participatif dont la création est prescrite dans le Décret 2015-9678/P-RM du 20 octobre 2015 fixant le détail des compétences transférées de l'État aux Collectivités territoriales, cadre mis en place pour la gestion concertée des écoles fondamentales et la gestion du personnel enseignant du préscolaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation non formelle et la gestion du personnel mis à la disposition des collectivités ;
- de doter les dispositifs de suivi de moyens suffisants permettant de couvrir :
 - le suivi de la fonctionnalité des CGS par la mairie ;
 - le suivi pédagogique des éducateur par le CAP ;
 - la supervision des AE et des structures centraux en charge du non formel.

Au plan des implications des ressources à mobiliser :

- de faire en sorte que le financement de l'Etat soit le plus important, les autres acteurs fournissant des appuis complémentaires. En effet, il est question d'appliquer les principes de l'obligation scolaire et de la gratuité de l'éducation pour les enfants d'âge compris entre 8 et 15 ans ;

- de mettre en place une planification qui assure que les effectifs d'élèves-maîtres en formation combleront les besoins en enseignant(e)s dans le formel et dans le non formel, public, privé et communautaire.

Au plan des implications des dispositifs de concertation :

Dans la mesure où la formation professionnelle relève d'un autre ministère, ce ministère doit être rapproché par celui en charge de l'éducation pour identifier les connaissances académiques nécessaires à l'accès des sortants des CED aux différentes formations professionnelles.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gouvernement du Mali (1999), Loi N° 99 / 046 / du 28 décembre 1999 modifiée portant Loi d'orientation sur l'éducation.

Gouvernement du Mali (2017), Loi n°2017-051 du 02 octobre 2017 portant Code des Collectivités Territoriales

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (2009), Politique Nationale de l'Education Non Formelle au Mali, Bamako, République du Mali

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (2010), Programme vigoureux d'alphabétisation et de promotion des langues nationales Mars 2010

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Innovation et de la Recherche Scientifique, Ministère de la Jeunesse, de l'Emploi et de la Construction Citoyenne (2019), Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la Formation Professionnelle ; deuxième génération, 2019-2028. Mars 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale, avril 2021, Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Educatif de 2016-2017 à 2020-2021, CPS, secteur éducation du Mali.

CISSE A. (2016) « La Généralisation des Centres d'Éducation pour le Développement au Mali : problèmes et perspectives ». Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Picardie Jules Verne.

Diarra Abdramane (2020). Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre. Linguistique. Université Grenoble Alpes (2020)

GUINDO Paul et DIARRA Mountaga (2008), analyse de la situation de l'alphabétisme au mali, Janvier 2008

BOIRE Sékou (2015), Analyse sur les écarts de performance de l'éducation non formelle au Mali, ISFRA, Revue malienne de science et de technologie n°17 octobre 2015

TABOURÉ Boubacar, KONÉ Amadou Mamou, DIARRA Diakaridia (2019), Les Ecoles de la deuxième chance au Mali : Cas des Centres d'Education pour le Développement (CED). Revue malienne de science et de technologie, n° 21 janvier 2019.

Tewodros Aragie Kebede (2018) Rapport d'évaluation : Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle de la Fondation Strømme au Burkina Faso, au Mali et au Niger-Rapport Fafo 2018

Consortium Fondation Karanta / FAWE / ROCARE : le document de « l'Offre Technique » version du Consortium acceptée du 21 Février 2021,

Fondation Karanta : le Rapport de l'Etude sur les stratégies d'Alphabétisation et d'Education Non formelle en situation de crises et d'urgence dans l'espace Karanta du 20 Mars 2021,

Consortium Fondation Karanta / FAWE / ROCARE : le Protocole de recherche (septembre 2021),

Consortium Fondation Karanta / FAWE / ROCARE : le plan de rédaction du Rapport Provisoire pays du 19 Avril 2022 ;

UNICEF Mali, 2021. *Les enfants au Mali*. <https://WWW.unicef.org/mali/les-enfants-au-mali>

7. ANNEXES :

Annexe : Rapport de formation des enquêteurs

PROJET « UN NOUVEAU MODELEDE CLASSES PASSERELLES POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS ET DES JEUNES NON SCOLARISÉS DANS LES SIX PAYS MEMBRES DE LA FONDATION KARANTA EN AFRIQUE OCCIDENTALE »

FORMATION DES ENQUETEURS

RAPPORT DU MALI

INTROCUCTION

Du 21 au 24 décembre 2021 s'est tenu un atelier de formation des enquêteurs du projet « un nouveau modèlede classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique occidentale ».

Prévue pour deux jours, la formation qui a été organisée dans les locaux de ROCARE-Mali, s'est déroulée finalement 4 jours compte tenu de l'ampleur des échanges pour la compréhension des outils de collecte de données qui en constituaient l'objet principal, du logiciel KOBO, du formulaire de consentement des parents et de l'élaboration de certains détails relatifs à la mission terrain.

Les objectifs de la session de formation étaient les suivants :

- a. s'approprierles outils de collecte des données ;
- b. maîtriser la saisie dans le logiciel KOBO.

Ont pris part à cet atelier, le formateur KOBO, le chercheur national du Mali et les six enquêteurs retenus par ROCARE-Mali.

Les différentes séquences ont été animées par le chercheur national Mali, M. Baba Diabé DOUMBIA et par le formateur KOBO, M. Aboudou TRAORE. La supervision desdites séquences a été assurée par Pr. Nouhoun Sidibé, coordonnateur de ROCARE-MALI, Coordinateur scientifique du projet tandis que la logistique a été assurée Dr. Boubacar Mody Guindo du ROCARE-Mali.

Le présent rapport rend compte du déroulement des travaux et comporte en annexe un résumé des point d'attention soulevés pendant la session et le protocole de sécurité amendé.

DÉROULEMENT DE LA FORMATION

La session a commencé le 21 décembre par une brève présentation du contexte de la formation qui faisait suite à celle des chercheurs nationaux. Les différents outils de collecte de données stabilisés au cours de ladite formation ont été ensuite présentés. Il s'agit des questionnaires et des guides d'entretien, et aussi du formulaire de consentement des parents.

Les questionnaires ont été examinés en premier lieu. Compte tenu des caractéristiques et de la performance de l'outil KOBO, il a été convenu d'y consacrer le temps nécessaire à la compréhension de l'outil à travers des exercices de manipulation, la version définitive des questionnaires étant celle du KOBO. La passation des questionnaires sur le terrain en utilisant l'outil « KOBO » devrait permettre la saisie automatique des réponses fournies, l'analyse instantanée des données et la génération automatique des résultats. Le formateur en a fait une démonstration séance tenante pendant la séquence qu'il a animée.

La mise en œuvre de la séquence de formation au KOBO a nécessité la prise de rendez-vous. Pendant le premier rendez-vous, le formateur a invité M. DOUMBIA à lui fournir la liste des participants ainsi que le lien Zoom de la formation. Il a aussi invité les participants à se munir chacun d'un smartphone connecté à l'Internet et à y installer l'application Kobo Collect. Fort de ces indications, les participants qui, pour la plupart, disposaient d'un smartphone ont tout de suite téléchargé l'application et ont commencé la manipulation. Ainsi, le mercredi 22 décembre de 15 heures à 17 heures (heure de Bamako), la formation proprement dite en a été d'autant facilitée à la grande satisfaction des participants.

La séance s'est terminée par l'attribution d'un code enquêteur à chaque enquêteur et par la création d'un groupe WhatsApp pour permettre l'échange continu des informations, pendant toute la durée de l'enquête, entre les équipes elles-mêmes, avec le chercheur national et aussi avec le coordinateur scientifique et le responsable de la logistique. Un tableau comportant les références des enquêteurs a été généré. Il se trouve en annexe.

L'examen des guides d'entretien est la séquence qui a finalement occupé le plus de temps. Chaque guide d'entretien a fait l'objet d'un examen approfondi par les participants. En effet, chaque entretien a été simulé à travers un jeu de rôle et souvent en langue bambara pour s'assurer de la maîtrise des guides d'entretien par tout un chacun.

En ce qui concerne le formulaire de consentement, le document déjà élagué lors de la formation des chercheurs nationaux a encore été revu pour tenir compte du public auquel il s'adresse tout en le faisant tenir sur une seule feuille. Le formulaire retenu se trouve aussi en annexe.

Une autre séquence a été consacrée à la planification de l'enquête sur le terrain et à la constitution des équipes d'enquête à raison de trois enquêteurs par équipe. Enfin, il a été procédé à l'identification de volontaires pour conduire les entretiens auprès des structures centrales. Pour la constitution des équipes, le tableau indicatif du protocole de recherche a été exploité.

Enfin, les grandes lignes des préconisations du protocole de sécurité ont été partagées. Il a été convenu de partager systématiquement chaque jour à 19h00 sur les résultats du terrain à travers le groupe WhatsApp, moment de partage qui pourrait également permettre de suivre l'application des consignes de sécurité par les équipes.

CONCLUSION

A la fin des travaux de 4 jours clôturés le 24 décembre, les participants ont convenu de commencer les sorties sur le terrain à partir du 4 janvier 2022 pour respecter la période des fêtes de fin d'année et permettre aux uns et aux autres de passer de bonnes fêtes.

Baba Diabé DOUMBIA

Annexe 1 : Référence des membres de l'équipe malienne

Code Enquêteur	Prénoms et Nom	E-mail	Téléphone
MLI-001	Gaoussou SAMAKE	gaoussousamak@yahoo.fr	+223 79 36 87 89
MLI-002	Drissa TANGARA	dtangara@gmail.com	+223 65 97 96 69
MLI-003	Mamadou TOURE	mamadoutoure2088@gmail.com	+223 71 53 10 06
MLI-004	Séverin Ira KAMATE	severin_kamate@yahoo.fr	+223 66 65 15 56
MLI-005	Antoinette AKPLOGAN	antoinetteakplogan@yahoo.fr	+223 77 74 06 16
MLI-006	Issa DAOU	idaou46@gmail.com	+223 76 23 65 59
MLI-007	Baba Diabé DOUMBIA	doumbia_diabe@yahoo.fr	+223 66 79 25 96
MLI-008	Boubacar Mody GUINDO	hamagono@gmail.com	+223 66 79 18 12
MLI-009	Nouhoun SIDIBE	nouhouns@yahoo.fr	+223 75 42 44 81

Annexe 2 : Grandes lignes des changes pendant les journées de formation.

ORIENTATIONS POUR LES MISSIONS « FORMULATION D'UN PROGRAMME D'ÉDUCATION NON FORMELLE À VISÉE SCOLAIRE »

En principe, vous ne rencontrerez qu'un enseignant(e) par site aussi bien pour les CED que pour les SSA/P

Le CED que vous allez visiter peut être de façon exclusive une classe de première, deuxième ; troisième ou quatrième année

La porte d'entrée d'une administration est le chef de service tout au moins le secrétaire général. L'un des deux vous recevra ou vous orientera vers l'agent idoine de la mairie ou des structures déconcentrés.

Passation des outils sur le terrain	Orientations
Apprenant(e)s	Passer le questionnaire à 3 apprenant(e)s et le guide à trois apprenant(e)s différent(e)s des trois premiers
Consentement	Faire signer, sur chaque site, le formulaire de consentement par les parents des six enfants qui seront retenus. A défaut, faites pour le mieux
Parents d'élèves	Par site, passer le questionnaire parents à 3 parents différents
Membres CGS	Organiser les entretiens avec les CGS par groupe d'au moins 3 membres. Dans le pire des cas, entretenez avec le seul membre disponible de préférence le Président, le trésorier ou le secrétaire général. Autant que possible, demander à ce que les parents soumis au questionnaire ne soient pas les mêmes que le(s) membre(s) de CGS avec le(s)quel(s) vous allez vous entretenir.
Enseignant(e)s	Passer le questionnaire enseignant(e) et le guide enseignant(e) à l'enseignant(e) que vous trouverez sur place même si vous n'avez pas à faire à une classe de première année

Élus locaux	Passer le guide d'entretien « Elus » par site dans les communes de : Karan ; Safo ; ouéléssébougou ; Dialakoroba ; N'Golobougou ; Koumantou
Structures déconcentrées	Passer le questionnaire « administration » à au moins un agent dans les CAP de : Kangaba, Sangarébougou, Ouéléssébougou, Baguinéda, Béléko, Fana, Dioïla, Koumantou) et/ou dans les Académie de : Bougouni ; Dioila, Kati et les administrations générales déconcentrés sur les sites de CAP ou d'Académie Au total essayer de faire au moins 5 administrations scolaires
Structures centrales de l'Education	La passation du « Guide d'entretien » se fera auprès d'agent des structures centrales ci-après : CPS ; DNEF ; DNENF-LN ; AMALAN ; CNR-ENF

QUELQUES RECOMMANDATIONS CONCERNANT LES ENTRETIENS

Avant de commencer, toujours :

1. se présenter,
2. expliquer l'objet (objectif général tel que formulé dans le formulaire de consentement), clarifier l'utilisation ultérieure des informations (formulation d'un modèle généralisable pouvant permettre la scolarisation/rescolarisation du plus grand nombre d'enfant de 9 à 15 ans)
3. demander l'autorisation pour prendre d'enregistrer (pour mettre les sceptiques en confiance on pourrait leur promettre de leur faire écouter l'enregistrement avant de quitter le site)
4. gérer le temps : fixer la durée 5.

Reformulation/relance

Quatre objectifs importants sont visés :

1. Effet de relance : engage à aller plus avant, à approfondir.
2. Effet de clarification : engage à aller à l'essentiel, à se dégager du secondaire.
3. Effet de précision : suscite le réajustement des informations et des connaissances.
4. Effet d'apaisement : le sujet a le sentiment de conserver la maîtrise de son propos. Il éprouve de la confiance dans la mesure où il sait qu'il n'est pas jugé.

LISTE DES SITES DE LA RECHERCHE

PAYS	N ° d'ordre		NOM DU CENTRE	FOR. /INN. / PART .	LOCALISATION DU CENTRE					CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION	
	N°	Anv			Zone	A & SS	Province/ cercle	CT/commune	Région	Académie	CAP
MALI	1	2	Klékoumany	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne			Koulikoro	Kati	Kati
	2	1	Karan	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Kangaba	Karan	Koulikoro	Kati	Kangaba
	3	4	Safo	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Kati	Safo	Koulikoro	Kati	Sangarébougou
	4	5	Marako	SSA/P	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Kati	Ouélessébougou	Koulikoro	Kati	Ouélessébougou
	5	6	Sougoula	SSA/P	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Kati	Ouélessébougou	Koulikoro	Kati	Ouélessébougou
	6	11	Heremakono	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Kati	Dialakoroba	Koulikoro	Kati	Baguinéda
	7	7	Dièbè	SSA/P	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Dioïla	Dièbè	Dioïla	Dioïla	Béléko
	8	3	Korodougou	SSA/P	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Dioïla	Diédougou	Dioïla	Dioïla	Béléko
	9	8	Gontou	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Dioïla	Kèrèla	Dioïla	Dioïla	Fana

	10	12	Sirakoro	SSA/P	Urbaine	Accès facile et SS bonne	Ccle Dioila	N'Golobougou	Dioïla	Dioïla	Dioïla
	11	9	N'Golobougou 1	SSA/P	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Dioila	N'Golobougou	Dioïla	Dioïla	Dioïla
	12	10	Bougoula	CED	Rurale	Accès facile et SS bonne	Ccle Bougouni	Koumantou	Bougouni	Bougouni	Koumantou
TOTAL		12		2			4			4	8

ITINÉRAIRES DES MISSIONS

AXE BOUGOUNI

Missionnaires

Séverin Ira KAMATE Chef de mission
 Antoinette AKPLOGAN
 Issa DAOU

Sites de la recherche : Safo ; Klékoumany ; Karan ; Bougoula ; Marako ; Sougoula ; Heremakono

Date	Parcours	Nuit	Travail	Observations
04/12/2021	Bamako-Safo-Bamako	Bamako	Safo/Sangarébougu 1	Toutes les équipes
05/12/2021	Bamako-Bougouni	Bougouni		Prévenir les responsables en charge des sites à prendre en charge sur le chemin de retour à Bamako
06/12/2021	Bougouni-Ouélessébougou		Bougoula/Bougouni 2	
		Ouélessébougou		
07/12/2021	Ouélessébougou-Bamako		Sougoula/Ouélessébougou 3	
		Bamako		
08/12/2021	Bamako-Marako-Bamako		Marako/Ouélessébougou 4	
		Bamako		
09/12/2021	Bamako-Dialakoroba-Bamako		Hérèmakono/Dialakoroba	Voir l'administration scolaire à Dialakoroba et faire l'enquête auprès de la commune puis se rendre à Hérèmakono
		Bamako		
10/12/2021	Bamako-Kati-Bamako		Klékoumany/Kati 5	
		Bamako		
11/12/2021	Bamako-Kangaba-Bamako		Karan/Kangaba 6	Enquête auprès de l'administration scolaire à Kangaba ; guide d'entretien auprès de la commune de Karan ; Enquête et guide d'entretiens sur le site de l'innovation à Karan sur le chemin de retour de Kangaba
		Bamako		

AXE DIOILA**Missionnaires**

Gaoussou SAMAKE Chef de mission

Drissa TANGARA

Mamadou TOURE

Sites de la recherche : Safo ; Dièbè ; Korodougou ; Gontou ; Sirakoro ; N'Golobougou 1

Date	Parcours	Nuit	Travail	Observations
04/12/2021	Bamako-Safo-Bamako	Bamako	Safo/Sangarébougou	Toutes les équipes
05/12/2021	Bamako-Dioïla	Dioïla		Prendre des dispositions pour travailler le lendemain
06/12/2021	Dioïla-N'Goloboubou-Sirakoro-Dioïla	Dioïla	Sirakoro/N'Goloboubou	
07/12/2021	Dioïla-N'Goloboubou-Dioïla	Dioïla	N'Golobougou/Dioïla	
08/12/2021	Dioïla-Korodougou-Dioïla	Dioïla	Korodougou/Dioïla	
09/12/2021	Dioïla-Dièbé-Dioïla	Dioïla	Dièbé/Dioïla	
10/12/2021	Dioïla-Fana-Bamako	Bamako	Gontou/Fana	

LES OUTILS POUR LA PASSATION DES QUESTIONNAIRES ET LA CONDUITE DES ENTRETIENS

Sur le site de l'innovation

- | | |
|--|-------------------|
| 1. QUESTIONNAIRE1 PARENTS1A (approche quantitative) | Nombre de Pages 6 |
| 2. Formulaire de consentement libre et éclairé - ROCARE Mali | Nombre de Pages 2 |
| 3. GUIDE ENTRETIEN CGS | Nombre de Pages 3 |
| 4. QUESTIONNAIREA NOUVEAU APPRENANT(E)S | Nombre de Pages 4 |
| 5. GUIDE ENTRETIEN APPRENANT-E-S | Nombre de Pages 3 |
| 6. QUESTIONNAIREANIMATEURS | Nombre de Pages 6 |
| 7. GUIDE ENTRETIEN ENSEIGNANT-E. | Nombre de Pages 3 |

Site Elu et administration déconcentrée

- | | |
|--------------------------------|-------------------|
| 1. GUIDE ENTRETIEN ELUS LOCAUX | Nombre de Pages 4 |
| 2. QUESTIONNAIRE ADMIN | Nombre de Pages 6 |

Niveau central

- | | |
|-------------------------------------|-------------------|
| 1. GUIDE ENTRETIEN ADMINISTRATEUR-E | Nombre de Pages 4 |
|-------------------------------------|-------------------|

Formulaire de consentement du parent/tuteur.



COORDINATION NATIONALE DU MALI

Hamdallaye ACI 2000, rue 425, porte 495 Tél : (00 223) 44420325, Portable : (00223) 66633291

Formulaire de consentement du parent/tuteur pour les participants de moins de 18 ans aux enquêtes

PROJET N° 109543-001 porté par le Consortium Fondation

KARANTA/FAWE/ROCARE

"Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique Occidentale"

1. Titre du projet de recherche

Recherche sur les pratiques et innovations éprouvées dans les six (06) pays membres de la Fondation Karanta en Afrique Occidentale".

2. Objectifs de l'étude

L'objectif général du *projet* consiste à créer un nouveau modèle qui pourra être mis à l'échelle à l'avenir, de centres et de classes à passerelle pour **réintégrer les enfants et les jeunes non scolarisés et déscolarisés dans le système scolaire** et améliorer l'éducation de ceux qui n'y retourneront pas, dans les six pays membres de la Fondation Karanta.

4. Risques éventuels

Aucun préjudice connu n'est lié à la participation de votre enfant à cette étude.

5. Avantages potentiels

Votre enfant ne tirera aucun avantage direct de sa participation à cette étude.

6. Eventuelles compensations

Aucune compensation (paiement en nature ou en espèces) n'est prévue dans le cadre de cette étude.

3. Engagement du chercheur : En tant qu'investigateur principal, je m'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Contact

Pour toute question sur cette étude, prière de communiquer avec : Baba Diabé DOUMBIA, chercheur national, Tél : 66 79 25 96

8. Consentement

En signant ce formulaire, j'atteste :

- Que l'on m'a expliqué l'étude.
- Que l'on a répondu à toutes mes questions.
- Que je comprends que j'ai le choix de ne pas laisser participer mon enfant à cette étude et de mettre fin à sa participation à n'importe quel moment.
- Que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, aux participants de l'étude.
- Que j'ai été informé(e) que les informations personnelles sur mon enfant resteront confidentielles.
- Que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre d'identifier mon enfant ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable.
- Que mon enfant et moi recevrons une copie signée du formulaire de consentement.

Je consens par conséquent par la présente à ce que mon enfant participe à l'étude : *"Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique Occidentale"*.

Nom du parent/tuteur : _____

Signature : _____ Date : _____

Nom de l'enfant : _____

Nom de la personne qui a obtenu le consentement : _____

Signature : _____ Date : _____

Lettre circulaire N°

Aux

- ***Directeurs Nationaux en charge de la planification, de l'Enseignement fondamental et de l'alphabétisation***
- ***Directeurs d'Académie d'Enseignement de Kati, Dioïla, Koulikoro et Bougouni***
- ***Directeurs des centres d'animation pédagogique de Kangaba, Sangarébougou, Ouéléssébougou, Baguinéda, Béléko, Fana, Dioïla, Koumantou***

Depuis trois décennies, les pays membres de la Fondation Karanta (le Burkina-Faso, la Côte-D'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger et le Sénégal) ont chacun expérimenté des solutions innovantes pour résoudre les défis liés à l'éducation non formelle (ENF). Ces pratiques et solutions innovantes font face aujourd'hui à la persistance des effets destructeurs de la COVID-19, des conflits et de l'instabilité sur leurs systèmes éducatifs affectant un nombre de plus en plus grand d'enfants. Ces effets destructeurs ont eu pour conséquence une augmentation significative du nombre de non scolarisés et de déscolarisés.

C'est dans ce cadre que le consortium (Fondation Karanta, FAWE et ROCARE) a décidé de réaliser une recherche-action intitulée "Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique Occidentale". Le nouveau modèle sera mis à essai en vue de proposer un plan de mise à échelle concernant la composante Classes/centres passerelles vers l'enseignement formel à travers le renforcement en Alphabétisation et Éducation Non Formelle, en enseignement bilingue et en pilotage politique, institutionnel et opérationnel des innovations.

Pour mener cette recherche action, une équipe de chercheurs a été constituée. Elle est composée de :

- Monsieur Baba Diabé DOUMBIA, chercheur national ;
- Enquêteur
- Enquêteur
- Enquêteur
- Enquêteur
- Enquêteur
- Enquêteur

Nous vous invitons à leur fournir les informations utiles à la recherche et/ou de les introduire auprès des autorités/structures pertinentes de votre circonscription.

Je vous remercie de votre franche collaboration.

P/Le Ministre/P.O

Le Secrétaire Général

M. Kinane Ag GADEDA

Chevalier de l'Ordre National

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

SECRETARIAT GENERAL

REPUBLIQUE DU MALI

Un peuple – Un But – Une foi

ORDRE DE MISSION-N°22_____ /MEN-SG

Madame/Messieurs :

Séverin Ira KAMATE
Antoinette AKPLOGAN
Issa DAOU

Se rendront, pendant la période de 04 au 18 janvier 2021, dans les CED et SSA/P de : Klékoumany ;
Karan ; Bougoula ; Marako ; Sougoula ; Heremakono

Objet de la Mission : Mener une enquête dans des CED et SSAP du Malien vue de la mise en place d'"Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique Occidental"

Chef de la Mission : M Séverin Ira KAMATE

Moyen de transport : Véhicule Land cruiser HZI N° P-7391 MD

Chauffeur : Severin KAMATE

Date de départ : 04 Janvier 2021

Date de retour : 18 Janvier 2021

Imputation : Budget Fondation Karanta

Bamako, le
P/Le ministre/P. O
Le Secrétaire Général

Kinane AG GADEDA
Chevalier de l'Ordre National

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

SECRETARIAT GENERAL

REPUBLIQUE DU MALI

Un peuple – Un But – Une foi

ORDRE DE MISSION-N°22_____ /MEN-SG

Messieurs :

Gaoussou SAMAKE

Drissa TANGARA

Mamadou TOURE

Se rendront, pendant la période de 04 au 18 janvier 2021, dans les CED et SSA/P de Safo ; Dièbè ; Korodougou ; Gontou ; Sirakoro ; N'Golobougou 1

Objet de la Mission : Mener une enquête dans des CED et SSAP du Mali en vue de la mise en place d'"Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six pays membres de la fondation Karanta en Afrique Occidental"

Chef de la Mission : Gaoussou SAMAKE

Moyen de transport : Véhicule Land cruiser HZJ AS-9125 MDV

Chauffeur : Mamadou CAMARA

Date de départ : 04 Janvier 2021

Date de retour : 18 Janvier 2021

Imputation : Budget Fondation Karanta

Bamako, le
P/Le ministre/P. 0
Le Secrétaire Général

Kinane AG GADEDA
Chevalier de l'Ordre National