



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

**Promouvoir les connaissances, compétences et
qualifications critiques pour le développement
durable de l'Afrique : comment concevoir et
édifier une réponse efficace des systèmes
d'éducation et de formation**

Sous-thème 1

**Socle commun de compétences
pour un apprentissage
tout au long de la vie et
le développement durable
en Afrique**

**Etude d'une formule d'éducation alternative viable à
l'autonomisation des jeunes issus des communautés
pastorales/nomades : cas du Burkina Faso, du Niger,
du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya**

Cette étude a été menée par l'équipe suivante sous la conduite du Groupe de Travail sur
l'Education Non Formelle (GTENF) de l'**ADEA**, de l'Institut de l'UNESCO pour
l'Apprentissage tout au long de la vie (**UIL**), de l'Association Culture, Tourisme et
Développement Agropastoral (**CTDAP**) et de la Direction du Développement et de la
Coopération Suisse (**DDC**) :

*Boubakar BARRY, Amadou SIDIBE, Hassane BAKA,
Abdourahmane Ag El MOCTAR, Ousmane SOW, Dr John Kabutha MUGO,
Dr Abdu Umar ARDO, Nicole GANTENBEIN*

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC 1_5_05

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13, avenue du Ghana

P.O. BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunisie

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

adea@afdb.org

Table des matières

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS.....	7
1. ABREGE.....	8
2. RESUME	9
3. INTRODUCTION	10
4. LE CHOIX DU PUBLIC CIBLE	12
4.1. LES ADOLESCENTS DE 9 A 14 ANS	12
4.2. LES JEUNES DE 15 A 25 ANS.....	12
5. CADRE DE REFERENCE ET D'ACTION AU NIVEAU INTERNATIONAL SUR L'EPT	13
6. DES CADRES INSTITUTIONNELS ET POLITIQUES SECTORIELLES DE L'EDUCATION DE BASE	15
6.1. AU BURKINA FASO	15
6.2. AU MALI.....	16
6.3. AU NIGER	17
6.4. EN MAURITANIE	17
6.5. AU NIGERIA.....	18
6.6. AU KENYA.....	18
7. APERÇU GLOBAL DES EXPERIENCES D'EDUCATION/FORMATION EN MILIEU PASTORAL/NOMADE	19
7.1. CAS DU BURKINA FASO	19
7.1.1. <i>L'expérience de l'école du berger et de la bergère (EdB)</i>	19
7.1.2. <i>Le CFPNF Hoggo Sambouel de Dori</i>	19
7.1.3. <i>Le Programme d'Education en Milieu Pastoral (PEMP) de Nodde Nooto</i>	20
7.2. CAS DU MALI.....	20
7.3. CAS DU NIGER	21
7.4. CAS DE LA MAURITANIE.....	21
7.5. CAS DU KENYA.....	21
7.6. CAS DU NIGERIA.....	22
8. ANALYSE COMPARATIVE DES DIFFERENTES EXPERIENCES	24
8.1. L'ACCES	24
8.2. LA QUALITE ET LA PERTINENCE	24
8.3. L'EQUITE	25
8.4. LE CONTINUUM EDUCATIF/FORMATION PROFESSIONNELLE.....	26
8.5. L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX	26
8.6. LE SYSTEME MANAGERIAL	27
8.7. L'EFFICACITE EXTERNE	28
8.8. LA MOBILISATION DES RESSOURCES	28
8.9. LA PRISE EN COMPTE DE LA MOBILITE	29
8.10. LES MECANISMES DE PERENNISATION	29
9. ENJEUX ET DEFIS MAJEURS	31
10. PROPOSITION DE STRATEGIES	32
10.1. LES ELEVEURS/PASTEURS SEDENTAIRES.....	32
10.1.1. <i>Les enfants de 9-14 ans</i>	32
10.1.2. <i>Les enfants de 15-24 ans</i>	32
10.2. LES ELEVEURS PASTEURS NOMADES.....	33
10.2.1. <i>La tranche d'âge de 9-15 ans</i>	33
10.2.2. <i>Les jeunes de 15-24 ans</i>	33

11. RECOMMANDATIONS	34
12. CONCLUSION	35
13. ANNEXES	36
13.1. CADRE CONCEPTUEL.....	36
13.1.1. Contexte et justification.....	36
13.1.2. Objectifs.....	37
13.1.3. Résultats attendus.....	37
13.1.4. Approche méthodologique.....	37
13.1.5. Entretiens préliminaires	37
13.1.6. Revue documentaire	38
13.1.7. Collecte des données	38
13.2. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	38
14. BIBLIOGRAPHIE.....	40

Liste des tableaux

N°	Titres	Pages
Tableau 9.1	Effectif des inscrits dans les écoles mobiles du Kenya, 2010.....	21
Tableau 10.1	Résultats des évaluations du deuxième trimestre de l'EdB.....	24
Tableau 10.2	Equité au niveau de NCNE (National Commission of Nomadic Education).....	25

Remerciements

Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de Madame **Koumba Boly Barry**, actuelle Ministre de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso et précédemment Coordinatrice du Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle de l'ADEA, **Adama Ouane**, précédemment Directeur de l'UIL pour leur sollicitude et leur soutien.

Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nous remercions le consultant principal, **Boubakar Barry** et Amadou Sidibé, Coordinateur de l'Association CTDAP pour tout son travail fourni pour arriver à cette présente étude, qui se veut une synthèse de différentes études pays. Les consultants assistants au niveau des pays reçoivent également tous nos remerciements ; ils ont fourni les bases indispensables de cette étude. Ce sont notamment **Amadou Sidibé** pour le Burkina Faso, **Hassane Baka** pour le Niger, **Abdourahmane Ag El Moktar** pour la Mauritanie, **Ousmane Sow** pour le Mali, Dr. **John Kabutha Mugo** pour le Kenya et Dr. **Abdu Umar Ardo** pour le Nigeria.

Nous remercions également **Nicole Gantenbein** du GTENF de l'ADEA, **Angela Owusu-Boampong** de l'UIL pour leur contribution, ainsi que tous les acteurs étatiques et non-étatiques des différents pays couvrant l'étude pour leur disponibilité, le partage de leurs expériences et des documents.

Une mention particulière est faite à **Madina Bolly** de l'UIL pour son implication particulière et son engagement pour faire aboutir cette étude.

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ACHPR	African Commission for Human and Peoples' Rights
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AE	Académie d'Enseignement
APESS	Association pour la Promotion de l'Elevage au Sahel et en Savane
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnel
CAFE	Centre d'Apprentissage Féminin
CEBNF	Centre d'Education de Base Non Formelle
CED	Centre d'Education pour le Développement
CFPNF	Centre de Formation Professionnelle Non Formelle
CRIFA	Centre Régional d'Information de Formation et d'Animation.
CTDAP	Association Culture, Tourisme et Développement Agro- Pastoral
CVC	Compétences de Vie Courante
DAEA	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes ;
DCAP	Direction des Centres d'Animation Pédagogique
DGAENF	Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle ;
DGENF	Direction Générale de l'Education Non Formelle
DNEF	Direction Nationale de l'Education Fondamentale.
DNENF	Direction Nationale de l'Education Non Formelle
DREN	Direction de l'Education Non Formelle
DRINA	Direction de la Recherche des Innovations en Alphabétisation et en Education Non Formelle
EBNF	Education de Base Non Formelle
ECB	Ecole Communautaire de Base
ECDE	Early Childhood Development and Education
ECOM	Ecoles Communautaires
EdB	Ecole du Berger et de la Bergère
ENF	Education Non Formelle
FONAENF	Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
GTENF	Groupe de Travail pour l'Education Non Formelle
KNEC	Kenya National Examinations Council
MEALN	Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
MoE	Ministry of Education
NACONEK	National Commission for Nomadic Education in Kenya
NCNE	National Commission for Nomadic Education
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PALAM	Programme d'Alphabétisation et d'Apprentissage de Métiers pour la lutte contre la Pauvreté
PDDE	Programme Décennal de Développement de l'Education
PDT	Pédagogie Du Texte
PEMP	Programme d'Education en Milieu Pastoral
PEPAN	Programme d'Education des Pasteurs Nomades
PNENF	Programme National pour l'Education Non Formelle
TRADE	Training For Development
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	United Nations Children Fund

1. ABREGE

1. Le présent document est le résultat d'une étude conduite par une équipe d'experts africains dans différents pays de l'Afrique (le Burkina Faso le Kenya, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Nigéria) sur la cruciale question de l'Alphabétisation des populations nomades. Produit pour la Triennale de l'ADEA, ce document est la synthèse d'un travail rigoureux de recherche sur le terrain et de documentation. Cette étude se veut un vivier d'analyses pertinentes et de propositions pragmatiques et réalistes.

2. La problématique de l'alphabétisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades se pose avec d'autant plus d'acuité que les différentes statistiques et enquêtes ont montré le degré de leur marginalisation par les systèmes éducatifs classiques. Ce qui constitue une atteinte grave à leurs droits premiers. L'alphabétisation des jeunes pasteurs nomades est un droit absolu et la mobilité des intéressés ne saurait être un facteur limitatif.

3. L'objectif de cette étude est de mieux cerner les contours du problème, afin de proposer une alternative viable d'amélioration des systèmes éducatifs des différents pays afin de tenir compte de la spécificité du mode de vie des pasteurs/nomades. Tout système éducatif doit être intégrateur et inclusif, offrant des passerelles à tous les citoyens entre la possibilité de s'instruire et celle d'apporter sa contribution à l'édification nationale. Ainsi, il doit intégrer des formules alternatives qui faciliteront l'autonomisation des jeunes pasteurs nomades.

4. Les pistes de réflexion dégagées et recommandations de la présente étude s'inscrivent dans le prisme de l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement et de l'Education Pour Tous. L'analyse des contraintes qui handicapent la scolarisation des jeunes des communautés pastorales /nomades, l'identification des besoins et attentes légitimes de cette frange des populations nationales ignorées dans les systèmes éducatifs classiques, font de la présente étude une base d'étude une base d'information au niveau des politiques existantes, des innovations éducatives et des recommandations, nécessaire à tous les acteurs du secteur.

2. RESUME

5. L'étude d'une formule éducative alternative viable pour l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales nomades au Burkina Faso, Mali, Niger, Mauritanie, Nigéria et au Kenya s'inscrit dans le processus de réflexion entrant dans le cadre des activités préparatoires de la conférence de l'Union Africaine et de la triennale de l'ADEA. Elle se veut également une contribution précieuse pour l'atteinte des OMD et de l'EPT à travers une ébauche de pistes de réflexion intéressantes pour une prise en charge véritable de l'éducation /formation des communautés pastorales nomades souvent marginalisées par les systèmes éducatifs classiques.

6. L'approche conceptuelle de cette étude a permis de camper le décor contextuel et de dégager les objectifs de l'étude déclinés comme suit :
Faire une présentation assez exhaustive de l'ensemble des expériences d'éducation formelle et non formelle conduites dans les communautés pastorales/nomades en mettant en évidence les avantages comparatifs de chacune d'entre elles, les enjeux communs, les perspectives communes, etc.) ;
Formuler des propositions réalistes et pertinentes permettant une meilleure prise en charge éducative des enfants et des jeunes issus des communautés pastorales/nomades.

7. La définition des concepts clés liés à la thématique de l'étude et du public cible (adolescents de 9- 14 ans et adultes de 15- 24 ans) ont constitué des préalables incontournables permettant de mieux circonscrire la thématique et de cerner tous ses contours. L'étude a bénéficié d'un support documentaire appréciable sur la présentation des expériences innovantes en cours en matière d'éducation formation des communautés pastorales nomades dans les pays de la zone couverte par l'étude.

8. L'analyse comparative des différentes expériences à partir de paramètres sélectionnés ont permis de mettre en relief les acquis, les insuffisances et les grands enjeux et défis, toutes choses ayant facilité la formulation des propositions de stratégies opérantes et des recommandations pour une meilleure prise en charge des questions éducatives des communautés pastorales nomades.

9. Ces propositions se résument pour l'essentiel à :

La diversification des offres éducatives pour prendre en compte le mode de vie et les spécificités socio économiques et socio culturelles des communautés pastorales,
La définition des mécanismes de pérennisation des formules éducatives ;
Le développement d'approches participatives permettant une implication véritable des communautés pastorales nomades dans la conception et la mise en œuvre de toute formule éducative ;
Le développement d'une synergie partenariale entre tous les acteurs (communautés, Etats, partenaires au développement) pour un partage d'expériences à travers un système de réseautage et l'utilisation des TIC.

3. INTRODUCTION

10. Au cours des deux dernières décennies (1990 à 2000 et 2000 à 2010), la communauté internationale a inscrit au cœur de ses actions prioritaires le développement de l'éducation de base en vue de réaliser l'Education pour tous (EPT) à l'horizon 2015. Cet engagement international de tous les pays s'est manifesté à travers la tenue de deux grandes conférences sur l'éducation, notamment celle de Jomtien en Thaïlande en 1990 et celle de Dakar au Sénégal en avril 2000. Il en est de même pour les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) où la scolarisation universelle occupe une place de choix. Le plan d'action de l'EPT en 2015 s'est fixé six (6) objectifs stratégiques dont le 3^{ème} et 4^{ème} objectifs sont primordiales : « Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes (...) en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante. » et : « Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment celui des femmes d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ».

11. Cet objectif stratégique de la communauté internationale qui vise à alphabétiser le maximum d'adolescents et d'adultes, interpelle chaque pays en développement pour élaborer et mettre en œuvre de manière efficace une politique ou une stratégie d'éducation/formation inclusive au profit de la tranche de la population frappée par le fléau de l'analphabétisme.

12. Par ailleurs toutes les politiques éducatives mises en œuvre qu'elles soient formelles ou non formelles doivent s'inscrire dans une dynamique de pérennisation des acquis des apprentissages et répondre ainsi aux principes de « l'éducation tout au long de la vie ». En effet, l'éducation tout au long de la vie devrait aider les communautés pauvres à acquérir la capacité de maîtriser leur vie et de réduire leur dépendance de l'aide extérieure. Elle devrait comme l'indique Loyker et al. (2003). « *favoriser la citoyenneté active en s'assurant qu'elle sensibilise les jeunes et les adultes au processus démocratique, à leurs droits et responsabilités* ». En somme elle devrait concourir à **l'autonomisation** des communautés en leur assurant un plein épanouissement socio- économique et socio- culturel dans leur espace de vie quotidienne. Dans cette optique, aucune composante de la population, aucune couche socio- professionnelle ne doit être marginalisée quel que soient la nature de ses activités ou son mode de vie. C'est seulement en octroyant aux individus et aux communautés une formation professionnelle pratique et des possibilités d'améliorer leurs compétences, que l'autonomisation revêtira son sens véritable : celui de contribuer explicitement au développement durable des communautés en leur permettant de forger activement leur destin propre et leur bonheur dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

13. Malheureusement, une telle perception ne semble pas à nos jours la chose la mieux partagée dans nos Etats africains où de nombreuses communautés, du fait de leur mode de vie quelque peu contraignant, sont des laisser pour compte des systèmes éducatifs classiques. Les communautés pastorales nomades sont logées dans cette enseigne peu enviable parce que les systèmes éducatifs sont peu soucieux de prendre en compte leur réalité qu'est la mobilité spatiale.

14. Cette marginalisation des communautés pastorales nomades des processus d'éducation/formation interpelle tous les acteurs (décideurs politiques, institutions internationales et organisations de la société civile) à plus d'engagement, à plus d'actions concrètes pour l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD, d'où l'éclosion d'initiatives multiformes en faveur de l'éducation-formation de ces communautés spécifiques observées ces dernières années.

15. La présente « **étude d'une formule alternative viable pour l'autonomisation des communautés pastorales nomades** » s'inscrit dans la batterie d'initiatives en cours pour une

meilleure prise en charge de ces communautés spécifiques dans les systèmes éducatifs des pays africains.

4. LE CHOIX DU PUBLIC CIBLE

16. Ce choix a été fondé sur 2 critères:
l'adéquation entre la tranche d'âge et les besoins de formation;
Les objectifs poursuivis par la formation en lien avec la problématique mise en évidence dans la conception de la formule.

4.1. Les adolescents de 9 à 14 ans

17. Tranche d'âge est particulièrement fragile et vulnérable, majoritairement non scolarisés ou précocement descolarisés du fait de la garde des troupeaux, ils forment le gros contingent des foyers coraniques. Ils doivent être les plus concernés par les activités d'apprentissage/formation pour acquérir des compétences autonomisantes et les éloigner de certains fléaux sociaux.

4.2. Les jeunes de 15 à 25 ans

18. Population active au sens économique et social du terme et véritable moteur du développement socio économique, les jeunes pasteurs nomades de cette tranche d'âge sont généralement des désœuvrés et végètent dans une oisiveté destructrice, laissant la garde des troupeaux aux mains des plus jeunes.

19. L'éducation formation devient un impératif pour le développement de ces jeunes pasteurs nomades. Pour ce faire, il est nécessaire qu'ils acquièrent les trois savoirs: **savoir**, **savoir faire** et **savoir-être**.

- Le **savoir** pour maîtriser la science de l'écriture, de la lecture et du calcul;
- Le **savoir faire**, pour l'acquisition de compétence, clé de leur autonomisation afin d'opérer un choix opérant dans des domaines variés du développement socio économique et socio culturel;
- Le **savoir être**, cardinal dans l'éducation des jeunes pasteurs nomades souvent indexés comme les instigateurs des conflits avec les communautés sédentaires, l'acquisition de ce savoir leur permet de cultiver les vertus du dialogue inter communautaire, élément capital pour une communauté constamment en mouvement et en contact permanent avec d'autres groupes humains ayant des modes de vie et des traits de cultures différents voire parfois opposés.

20. L'acquisition de compétences ciblées sur les valeurs de l'intégration et des droits citoyens peuvent constituer des socles pour une coexistence intercommunautaire harmonieuse. Toutefois, se pose la disponibilité de données statistiques fiables dans la plupart des pays. En effet, les systèmes officiels de collecte et de gestion des statistiques emploient généralement les vocables d'agro-pasteurs, rendant très complexe la distinction entre agriculteurs-éleveurs, encore plus complexes, les statistiques désagrégées en tranches d'âge de 9- 14 ans et de 15- 24 ans. La raison souvent avancée est qu'il est, de nos jours, difficile de rencontrer un producteur qui n'associe pas les deux activités et que même les nomades purs pratiquent l'agriculture sur des lopins de terre réduits.

5. CADRE DE REFERENCE ET D'ACTION AU NIVEAU INTERNATIONAL SUR L'EPT

21. Face aux défis pluriels de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et face aux disparités des systèmes éducatifs, après Jomtien (Thaïlande, en 1990), en avril 2000, à Dakar (SENEGAL), la communauté internationale a élaboré un cadre consensuel pour l'EPT en 2015. Les principaux objectifs visés sont :

- (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- (ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- (iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante ;
- (iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente;
- (v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- (vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

22. L'engagement adopté par les participants à cette conférence de Jomtien était que : « Partout où ces processus sont engagés dans le cadre d'un plan d'action crédible, les partenaires de la communauté internationale s'engagent à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente. Chaque partenaire apportera sa contribution en fonction de ses avantages comparatifs à l'appui des plans nationaux d'EPT pour combler le déficit des ressources ».

23. Objectifs et engagement réitérés lors de l'Assemblée Générale des Nations Unies dite du Millénaire à New York, le 8 septembre 2000 fut instituée la « Journée Internationale de l'Alphabétisation ». En 2001, l'Assemblée Générale crée une décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation. En 2002, c'est la feuille de route pour la mise en œuvre des objectifs du Millénaire qui est adoptée et la conférence de Monterrey statua sur leur financement.

24. En décembre 2009, à Belém do Pará (Brésil), lors de la 6^{ème} Conférence Internationale sur l'Education des Adultes - CONFINTEA, dans une déclaration commune, les 144 Etats membres de l'UNESCO ont insisté sur les dangers d'une marginalisation de l'éducation des adultes et sur la nécessité d'accélérer l'alphabétisation reconnue comme un élément essentiel du droit à l'éducation. Il importe donc de donner à tous les jeunes et tous les adultes la possibilité d'exercer ce droit. Le rôle fondamental de l'alphabétisation comme axe central d'édification d'un apprentissage global, inclusif et intégré tout au long et dans tous les aspects de la vie, pour tous les jeunes et tous les adultes surtout les femmes, a été réitéré. Il s'agit de leur donner les moyens d'être plus aguerris et mieux armés pour faire face aux contingences multiformes de leur milieu de vie. La Conférence a reconnu le rôle crucial que jouent l'apprentissage et l'éducation des adultes pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), de l'Éducation pour tous (EPT) et du programme des Nations Unies visant le développement durable – humain, social, économique, culturel et environnemental, y compris l'égalité entre hommes et femmes (...) ».

25. Ce travail de plaidoyer en direction des Etats devrait être facilité en ce sens qu'au cours de ces dernières années, l'Union Africaine a inscrit la thématique de l'éducation des communautés pastorales/nomades marginalisées au centre de ses préoccupations. Au cours de conférence organisée à ADDIS- ABABA en octobre 2010 sur la thématique de la protection et de l'amélioration des moyens d'existence et des droits des communautés pastorales, le droit à l'éducation de ces communautés spécifiques a été une fois de plus réaffirmé.

6. DES CADRES INSTITUTIONNELS ET POLITIQUES SECTORIELLES DE L'EDUCATION DE BASE

26. Les secteurs de l'éducation de base dans chacun des pays concernés par l'étude, sont régis par des politiques et dispositions institutionnelles.

6.1. Au Burkina Faso

27. Élitiste de par son héritage colonial, le système éducatif burkinabè s'est engagé dans un processus de démocratisation du fait de la volonté politique avec la mise en œuvre de nombreux plans dont Plan Décennal de Développement de l'éducation de Base (PDDEB, 2001/2002), les Projets Enseignement Post-Primaire (PEPP), les projets Education/BAD ainsi que plusieurs autres projets. De nouvelles orientations telles que la loi d'orientation de l'éducation, le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), la lettre de politique éducative, la Réforme du système éducatif du Burkina Faso, la Politique nationale de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnelle. (PN/EFTP) ont favorisé une amélioration des indicateurs.

28. Ainsi, l'éducation est une priorité dans les programmes de développement et la loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation consacre l'élargissement du secteur de l'éducation de base au préscolaire, au primaire, à l'éducation non formelle et au post primaire.

29. La réforme du système éducatif burkinabè jette entre les différents ordres et catégories d'enseignement et la formation technique et professionnelle, des passerelles et des liens fonctionnels. Celle-ci donne plus de flexibilité et de possibilités aux adultes et aux adolescents d'être alphabétisés tant dans le système formel que non formel. De façon plus spécifique, l'éducation non formelle « concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire » (L.O., 1996).

30. Le cadre institutionnel de l'Education de Base est géré par deux entités ministérielles qui sont le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et le Ministère délégué chargé de l'Alphabétisation. Spécifiquement, les services techniques centraux du Ministère en charge de l'ENF sont la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF) et la Direction de la Recherche, des Innovations en Education Non formelle et en Alphabétisation (DRINA). Au demeurant, en régions, en provinces, dans les circonscriptions de l'enseignement de base, chacune des directions centrales et déconcentrées assure la gestion des activités des deux sous systèmes formels et non formels.

31. Dans le continuum de l'esprit de l'Education pour Tous (EPT) et du financement du développement des Pays pauvres très endettés (PPTE), et dans l'optique d'éradiquer l'analphabétisme - véritable frein au développement économique, social et culturel du pays- le Burkina adopte en juillet 1999 son Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) et, en juin 2000, son Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP),

32. Déjà en septembre 1999, se tenait le premier Forum national sur l'Alphabétisation, avec pour objectif d'identifier les meilleures voies d'accès à une gestion plus performante de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Ces réflexions aboutiront à l'adoption d'une nouvelle stratégie celle du « faire-faire ». Le « Faire-faire » se définit comme une stratégie novatrice et efficace permettant à l'Etat et aux partenaires de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'AENF. *Il se fonde sur un principe directeur cardinal qui est la responsabilisation de la société civile dans la mise en œuvre des activités d'alphabétisation sur le terrain.*

33. Le principe de « *chacun là où il excelle* » devient le leitmotiv de la répartition des rôles. Ainsi, l'ouverture et le fonctionnement des centres d'alphabétisation deviennent l'apanage de la société civile, les partenaires techniques et financiers apportant une contribution financière pour l'exécution des activités d'alphabétisation et l'Etat, le contrôle de qualité, l'orientation, la coordination et le suivi évaluation. . Avec l'appui de la Coopération Suisse au Burkina Faso, le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education non Formelle (FONAENF) crée en 2002 suite au Forum sur l'alphabétisation tenu à Ouagadougou en septembre 1999 et dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), est l'organe de financement de ce dispositif. Un des axes majeurs de son intervention vise l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la formation pour les groupes défavorisés, plus particulièrement les femmes et certaines communautés régionales.

34. Pour renforcer tous ces dispositifs et maximaliser les chances de succès de ces programmes, un document de planification stratégique – le Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation à l'horizon 2015 (PRONAA 2015)- adopté par le conseil des ministres du 14 Avril 2011 pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le Développement et ceux de l'Education Pour Tous (EPT), devenant ipso facto la feuille de route qui régit l'ensemble ses activités entrant dans les processus d'alphabétisation formation.

6.2. Au Mali

35. La Loi n° 99-046/du 28 Décembre -1999 portant Loi d'Orientation sur l'Education en ses articles 1 et 2, fixe les grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation. En son article 2 elle stipule notamment que : « *l'éducation est une priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des apprenants et en tenant compte des objectifs de développement et des valeurs socioculturelles du Mali. Il contribue à l'égalité des chances.* ».

36. Au Mali, l'éducation non formelle est sous la tutelle d'un Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN). Les services centraux sont composés d'une Direction Nationale de l'Education Fondamentale (DNEF) avec en son sein une division alphabétisation fonctionnelle, une Division Centre d'Education pour le Développement et d'un Centre National de Recherche pour l'Education Non Formelle (CNR-ENF). Au niveau déconcentré, existent les Académies d'Enseignement (AE) et les Centres d'Animation Pédagogique (CAP).

37. Soucieux de valoriser l'ENF, le Conseil des ministres du 5 Mai 2010 a décidé de la création d'une Direction Nationale de l'Education Non Formelle (DNENF). L'objectif visé étant d'autonomiser et de faciliter la mobilisation des ressources humaines et financières au profit de l'ENF. L'adoption de la stratégie du « faire-faire » s'inscrit dans cette même veine.

6.3. Au Niger

38. En juin 1998, l'Etat nigérien a adopté la loi N° 98-12 portant Orientation du système éducatif nigérien, loi dont l'article 2 stipule que « l'éducation est un droit pour tout citoyen nigérien. » Au terme de cette loi, l'éducation est structurée en « éducation formelle » couvrant le Préscolaire et les cycles de base et en « éducation non formelle ». Le Niger a adopté en 2002 son Programme décennal de Développement de l'Education (PDDE) pour la décennie 2003-2012, avec une batterie de réformes au niveau de tous les segments de l'éducation qui doivent faciliter l'accessibilité aux écoles et booster le nombre des personnes alphabétisées. Dans l'esprit de donner les moyens d'une atteinte optimale des objectifs, l'architecture du dispositif institutionnel de l'éducation non formelle du Niger se trouve dans toutes les strates de l'organisation administrative du pays. Là aussi, c'est la stratégie du « faire faire » qui est mise en œuvre.

6.4. En Mauritanie

39. La politique nationale de l'éducation en Mauritanie a pour objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la réduction voire la suppression des disparités régionales et l'amélioration de la scolarisation des filles.

40. Le système scolaire est régi par la loi 99.12 du 26 avril 1999 portant réforme du système éducatif mauritanien et par le Programme Décennal de Développement du Secteur de l'Education 2001-2010. L'éducation étant considérée comme un outil de réalisation d'« un développement économique et social durable » du pays.

41. En Mauritanie, le non formel fait ses premiers pas. Grâce à un financement de la BAD, le projet PALAM a été mis en œuvre. Il a pour objectif principal de contribuer à la réduction de la pauvreté au sein des populations rurales et féminines en priorité, grâce à l'alphabétisation fonctionnelle, à la formation qualifiante et à un meilleur accès aux services de micro finance propre pour favoriser l'auto développement. Par conséquent, des programmes sont élaborés au profit des adultes analphabètes âgés de 16 à 24 ans, des travailleuses analphabètes et sans qualification âgées de 24 à 49 ans, pour leur assurer, au-delà d'une alphabétisation fonctionnelle, un accès équitable à des programmes de formation qualifiante et à la micro finance. Quant aux enfants (9 à 15 ans) déscolarisés de manière précoce et non scolarisés, il s'agit de renforcer leur accès à une éducation de qualité en mettant un accent particulier sur la correction des disparités filles/garçons. L'objectif ultime est de faciliter une autonomisation des citoyen-ne-s par un renforcement de leurs capacités opérationnelles.

6.5. Au Nigéria

42. Au départ, le Nigéria avait opté pour un système d'enseignement primaire universel (UPE) qui est devenu par la suite l'éducation de base universelle (UBE) en 1999.

43. Dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, les initiatives nigériennes sont plurielles. En 1990, un décret gouvernemental créait la *Commission nationale d'alphabétisation de masse, d'éducation des adultes et de formation continue (NMEC)* avec pour objectif d'impliquer les structures d'éducation des adultes et d'éducation non formelle de l'État (ANFE). Une nouvelle Politique Educative (NEP) sera subséquemment adoptée pour adapter le système éducatif nigérian aux spécificités de certaines communautés particulières dans leur quête de formation.

44. L'option nigérienne a été d'avoir recours à des formateurs et formatrices endogènes immergés dans les réalités quotidiennes des différentes communautés. La politique Nigérienne dans le domaine de l'éducation non formelle étant basée sur le "faire", l'Etat ayant une forte prégnance dans la mise en œuvre des programmes d'éducation/formation.

6.6. Au Kenya

45. Après avoir connu moult mutations, le système éducatif kenyan est structuré en l'éducation de la petite enfance et du préscolaire (ECDE), en enseignement de base, en enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (système 8-4-4). Par ailleurs, pendant que le gouvernement continue à promouvoir son programme d'éducation universelle (adopté depuis 2003), près de 20% des enfants en âge de scolarisation sont marginalisés dans les zones arides.

46. Les écoles privées foisonnent dans le pays face aux difficultés de l'Etat à faire face aux demandes croissantes. Cette situation accentue le fossé entre riches et pauvres et prive l'accès aux écoles privées aux enfants des couches défavorisées. Une évaluation nationale récente du système éducatif a conclu à une baisse sensible des résultats et une mauvaise qualité des apprentissages au niveau de l'enseignement public (KNEC, 2010; Uwezo, 2010.)

7. APERÇU GLOBAL DES EXPERIENCES D'EDUCATION/FORMATION EN MILIEU PASTORAL/NOMADE

7.1. Cas du Burkina Faso

47. En termes d'expériences d'éducation/formation au Burkina Faso, celles de l'école du berger et de la bergère et le CFPNF de Dori sont des exemples à citer.

7.1.1. L'expérience de l'école du berger et de la bergère (EdB)

48. Formule alternative d'éducation de base non formelle, l'association Anndal et Pinal avec le souci d'accompagner l'Etat dans la mise en œuvre du Plan Décennal de l'Education de Base (PDDEB), ont conçu l'école du berger et de la bergère afin de comprendre en 2003 le faible taux de scolarisation des enfants des communautés pastorales dans la région du Sanematenga. Les résultats de l'étude à l'époque avaient révélé une très faible fréquentation des structures éducatives formelles par les enfants de ces éleveurs notamment dans les Circonscriptions de l'Education de Base de Boussouma, de Ziga et de Korsimoro.

49. L'étude avait connu l'adhésion des communautés peuhls qui n'avaient pas manqué de souligner leur désintérêt pour l'école classique laquelle selon eux constitue un facteur de déperdition et d'acculturation et de déstabilisation pour leurs enfants au regard de leur situation de pasteurs. Dans ce contexte, il fallait trouver une formule éducative adaptée à leurs besoins, d'où la conception et l'élaboration du programme éducatif « l'école du berger et de la bergère » en vue de donner aux enfants des communautés d'éleveurs une formule éducative pertinente et convenable. Elle visera donc à leur assurer un accès équitable à des programmes d'éducation adaptés avec pour objectifs l'acquisition de connaissances et de compétences utiles dans la vie courante.

50. L'Approche pédagogique est l'enseignement bilingue (le français et le peuhl), avec un programme qui cible les enfants de 9 à 15 ans qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école classique. Des acquis et des insuffisances ont été notés aux termes de la première expérimentation. En termes d'acquis, on a pu relever la dynamique active et la mobilisation régulière autour de l'école par les communautés peuhls et le processus de développement de leurs localités. Quant aux insuffisances, il s'agissait du résultat peu satisfaisant dans le domaine de la langue seconde qui est le français et la non maîtrise de l'approche pédagogie du texte par les animateurs et les animatrices.

7.1.2. Le CFPNF Hoggo Sambouel de Dori

51. Le CFPNF est un programme piloté et financé par l'Etat burkinabè en collaboration avec plusieurs partenaires techniques et financiers. Il a été mis en place par le Ministère de l'éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, dans le cadre du renforcement des capacités d'alphabétisation et d'Education non formelle. Piloté par TRADE et la direction du programme

EFORD, ce programme vise la mise en œuvre d'un système éducatif plus efficient et plus efficace avec pour innovation majeure l'utilisation des langues nationales comme medium d'enseignement.

52. TRADE dans sa démarche a privilégié l'approche genre qui prône la parité entre filles et garçons. Les filières de formation sont l'élevage, l'agroforesterie, les mines et artisanat/ tourisme avec l'utilisation des approches pédagogiques axées sur la formation des apprenants, l'apprentissage du français, avec une grande place accordée à la culture de la paix et à la gestion de l'environnement. A ce niveau, des acquis ont été relevés à savoir l'adhésion des communautés à la vision de l'EFORD, l'érection d'un certain nombre d'infrastructures ; mais aussi des insuffisances notamment le cout élevé de la formation professionnelle et le manque cruel de ressources humaines qualifiées pour dispenser les enseignements dans les langues nationales (le fulfuldé).

7.1.3. Le Programme d'Education en Milieu Pastoral (PEMP) de Nodde Nooto

53. Le PEMP est un programme d'Oxfam Grande Bretagne sur l'éducation en milieu pastoral du Burkina Faso et est mis en œuvre par l'Association Noode Nooto (A2N) en 2005. Le programme qui se déroule dans la région du Sahel burkinabè dans les provinces du Séno, de l'Oudalan et du Soum vise à accroître l'accès et la rétention à l'école des enfants issus des milieux pastoraux défavorisés et de faire du plaidoyer pour arriver à une éducation de qualité adaptée aux besoins et au mode de vie des populations pastorales/nomades.

54. Le programme intervient dans huit écoles formelles à travers des sensibilisations des communautés par des animatrices endogènes qui ont pour vocation de sensibiliser les parents d'élèves à l'importance de l'école. Des stratégies sont utilisées pour soutenir les activités de sensibilisation et d'accroître la fréquentation des écoles à savoir la dotation des cantines scolaires en vivres et l'alphabétisation des parents d'élèves et leurs inclusion dans le COGES et le suivi des classes.

7.2. Cas du Mali

55. Au Mali, les écoles pour populations nomades ont été expérimentées par Delta survie avec l'appui de l'UNICEF et la Coopération suisse. L'étude prospective menée par Delta Survie dans la zone du Delta du Niger a montré l'inadaptation du système éducatif actuel au mode de vie des populations composées en grande partie de Peulh, Touareg et Bozo, en perpétuels mouvements pour essentiellement des besoins de sécurité alimentaire. Avec l'appui de ses partenaires sus mentionnés, Delta survie a expérimenté, pour les enfants du 1^{er} cycle, des écoles mobiles dont le leitmotiv est : « *créer l'école du village et non l'école au village* ». Se pose maintenant la question de la gestion du 2nd cycle. L'option retenue serait d'orienter les enfants admis vers les établissements de leur commune correspondante. En tout état de cause, le succès total de cette expérience est conditionné par une

motivation des enseignants et la disponibilité de l'eau. En effet, la bonne connaissance des us et coutumes des populations par les enseignants recrutés dans ces écoles mobiles est primordiale. En outre l'indisponibilité de l'eau potable peut être un facteur de difficulté avec pour corollaire les maladies liées à la consommation de l'eau sale. Assurément, cette expérimentation a contribué à démentir un préjugé fortement ancré dans les mentalités et selon lequel: «les populations nomades sont hostiles à l'école». Une implication plus forte de l'Etat au niveau des segments éducation, santé, action sociale et des partenaires techniques et financiers est nécessaire. Certes, l'éducation des populations nomades coûte cher, mais leur analphabétisme coûte beaucoup plus cher à la société.

7.3. Cas du Niger

56. Au Niger, c'est l'expérience DUDAL, mise en œuvre par l'ONG-Vie avec l'appui de la coopération suisse, qui constitue l'innovation majeure en matière d'expérimentation d'écoles pour les communautés pastorales nomades. Elle utilise la pédagogie du texte avec une approche participative et une égalité de chances entre les filles et les garçons âgés de 9 à 14ans. La stratégie utilisée pour mobiliser les populations nomades est la sensibilisation/mobilisation pour un éveil de conscience plus significatif des populations et leur implication tant dans la prise en charge que dans la mise en œuvre et la gestion de l'activité.

7.4. Cas de la Mauritanie

57. L'expérience Mauritanienne est très récente dans les processus d'alphabétisation/formation mais en matière de formules éducatives adaptées au mode de vie des nomades, la **Mahadra** - école traditionnelle dite originelle dénommée par certains « *école à dos de chameau* »- peut être présentée comme une expérience de référence parce que adaptée à la mobilité des éleveurs pasteurs. Elle offre aussi un creuset pour l'expérimentation des innovations pédagogiques inédites dont la création des passerelles entre le système moderne et traditionnel. Elle demeure la grande porte d'entrée, qui reste toujours efficace parce qu'acceptée de tous, par laquelle plusieurs personnes ont été alphabétisées notamment les jeunes et les femmes sans créer de dichotomie avec les activités productives du milieu.

7.5. Cas du Kenya

58. Les pasteurs nomades constituent une proportion importante de la population du Kenya et ont été au cœur des préoccupations de l'Etat depuis les indépendances. Une commission dénommée « Ominde » mise en place a permis d'identifier les zones arides nécessitant l'instauration d'une formule éducative notamment des écoles mobiles et une croissance économique. La volonté du gouvernement de mettre l'accent sur l'éducation des éleveurs et les communautés nomades s'est traduite par le lancement du Cadre stratégique pour l'éducation des nomades au Kenya ainsi que sa politique de mise en œuvre. Le gouvernement du Kenya et les partenaires de la société civile ont été impliqués dans plusieurs interventions ciblées pour l'accroissement de l'accès des communautés pastorales et nomades. Il s'agit notamment des internats à faible coût, des programmes alimentaires, dans les écoles mobiles, les écoles nourricières et les écoles satellites.

Tableau 9.1 : effectif des inscrits dans les écoles mobiles du Kenya, 2010

Wajir	8	124	160	284
Ijara	7	104	173	277
Garissa	5	143	198	341
Moyale	3	37	48	85
Turkana	15	1 820 \$.	848	2,641
Marsabit	4	63	64	127
Isiolo	2	63	68	131
Samburu	5	194	157	345
T. River	2	80	120	200
Total	51	2,604	1 820	4,650

(Source: UNICEF, 2010)

59. Diverses interventions ont démontré l'efficacité des programmes d'alimentation scolaire qui ont positivement influencé le taux d'inscription et le taux de maintien en particulier dans les zones d'insécurité alimentaire au Kenya. Une analyse fondée sur l'évaluation nationale des acquis scolaires (NASMLA) de données (KNEC, 2010), confirme que les internats ont permis d'accroître l'accès et de réduire considérablement les déperditions en même temps qu'ils ont permis l'amélioration de la qualité des apprentissages.

7.6. Cas du Nigéria

60. La proportion des peuples nomades au Nigeria est très importante avec environ 9,4 millions de nomades dont 3100 000 enfants en âge de scolarisation. L'éducation des communautés pastorales nomades est suivie par une structure dénommée **Commission Nationale de Nomadic Education (NCNE)** qui s'occupe de l'éducation formelle et non formelle des peuples nomades. Elle a pour objectif l'accroissement de l'offre éducative par une augmentation du taux de scolarisation des enfants issus des communautés pastorales/nomades et d'autre part à contribuer à l'autonomisation des populations grâce à une offre d'alphabétisation adaptée aux réalités socioculturelles des milieux pasteurs nomades qui intègre aussi bien des connaissances instrumentales de base, des compétences de vie courante que des formations spécifiques et des activités génératrices de revenus.

61. La stratégie de mobilisation sociale s'appuie sur les campagnes de sensibilisation massive au sein des communautés pastorales, et les facilitateurs et encadreurs pédagogiques sont recrutés prioritairement au sein de la communauté, donc des formateurs endogènes fortement imprégnés des réalités sociales et culturelles du milieu. Avec cette commission des acquis ont été enregistrés parmi lesquels l'accroissement exponentiel des écoles sédentaires en milieu pastoral, l'acquisition de nouvelles méthodes et techniques modernes de production animale ainsi que des formations en santé

animale, etc. ; mais également des défis majeurs furent constatés : absence de données fiables sur l'alphabétisation, absence de mesures incitatives pour les apprenants, nombre insuffisant d'enseignants qualifiés.

8. ANALYSE COMPARATIVE DES DIFFERENTES EXPERIENCES

62. Au regard des différentes expériences, on peut ressortir une plus value ou des avantages comparatifs des expériences des différents pays avec pour axes principaux des schémas d'éducation et de formation plus adaptés aux jeunes issus des communautés pastorales. Dix angles d'analyses ont été retenus pour ainsi cadrer avec la spécificité de la thématique.

8.1. L'accès

63. Il permet d'apprécier les formules qui offrent les plus grandes possibilités d'accroissement des taux de scolarisation et/ou d'éducation/formation des communautés pastorales/nomades. Ainsi hormis l'expérience du Niger avec l'ONG Vie avec son expérience DUDAL et le travail de la NCNE au Nigéria, les expériences menées par les autres pays de l'étude sont très localisées (1 province, 1 région). Statistiquement, le Kenya est le pays de l'étude qui réalise de belles performances dans le cadre des écoles mobiles (51 écoles pour 4437 élèves avec un taux de scolarisation des communautés pastorales de 32,5%). Dans tous les autres pays, il y'a une croissance notable des écoles mobiles et une amélioration des taux de scolarisation des enfants (2000 élèves formés au Mali, 160 centres pour 3068 apprenants au Niger, de 18 831 en 1990 à 457 913 élèves en 2010 au Nigéria). Incontestablement, les écoles mobiles facilitent un réel accès des enfants de ces groupes spécifiques à l'éducation.

8.2. La qualité et la pertinence

64. la qualité et la pertinence permet d'observer les performances internes des expériences (taux de réussite, d'abandon, déperdition).

Tableau 10.1 : Résultats des évaluations du deuxième trimestre EdB

Ecoles	Effectif	Évalués	Nombre de filles ayant eu	Nombre de garçons ayant la	Total F + G	Taux de réussite

							la moyenne	moyenne		
	F	G	T	F	G	T				
Bendogo Peulh	12	18	30	11	16	27	08	13	21	77,77%
Korku Peulh	15	11	26	15	11	26	11	09	20	76,92%
Sooma Peulh	13	10	23	13	10	23	10	09	19	82,60%
Tilguéré	09	09	18	09	09	18	06	04	10	55,55%
Waftoyga	10	9	19	10	09	19	04	06	10	52,63%
Zabretenga	20	12	32	20	12	32	14	07	21	65,62%
Total	79	69	148	78	67	145	53	48	101	69,66%

(Source Edb, rapport d'activités 2010)

65. Au regard du tableau ci-dessus, l'EdB au Burkina Faso a enregistré pour l'année 2004-2008 un taux de succès global de 69,66%. Ce succès est observable dans tous les autres pays concernés par l'étude. Certes, ces écoles œuvrent à développer les aptitudes autonomisantes de leurs apprenants, seulement, il est à noter, dans nombre de pays, que dans les enseignements, il n'apparaît pas de contenus clairement liés à la culture du milieu, à la citoyenneté à l'exercice des droits fondamentaux des élèves. Et cette situation porte préjudice à l'assiduité des apprenants dans les centres. Le CFPNF au Burkina Faso connaît un fort taux de désertion (242 inscrits au départ. À ce jour, il ne reste plus que 171 apprenants, soit un taux de déperdition de 31%). Cet état des faits est dû au fait que l'offre de formation ne répond pas aux attentes des pensionnaires et à celle des parents pour un appui en équipement. Ces limites du CFPNF sont maintenant dépassées grâce à un appui de la Direction de la Coopération Suisse pour le Développement par l'introduction de formations pratiques en agriculture et élevage dans les programmes d'enseignement.

8.3. L'équité

66. Ce critère permet d'apprécier la prise en compte de la problématique du genre dans les différentes innovations. La société peule est l'objet de nombreux a priori en ce qui concerne la répartition des tâches et la place des femmes dans la communauté pastorale. Au fait, la femme occupe une place nodale, gardienne de l'éducation des enfants et du bien le plus précieux de la communauté : le lait.

67. Les différentes expériences d'écoles mobiles prônent toutes l'équité des sexes dans le recrutement. L'objectif de l'EdB se décline ainsi : « *assurer aux enfants d'élèves (les filles comme les garçons) un accès équitable à des programmes adaptés d'éducation ayant pour objectif l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante* » Même si encore les filles sont minoritaires, il importe de reconnaître les efforts déployés pour leur prise en compte dans le processus d'apprentissage. Du Nigéria (cf tableau ci-dessous) au Burkina Faso, les exemples sont révélateurs : l'EdB comptait 98 filles sur 191 apprenants recrutés en 2004-2008, au Niger, l'ONG VIE pour son expérience DUDAL comptait en 2010, 1683 garçons (soit 50,86%) et 1385 filles (soit 45,14%).

Tableau 10.2 : Equité au niveau de NCNE

N°	ZONES	Nombre de CENTRES			TOTAL inscriptions		
		Femmes	Hommes	Total	Hommes	Femmes	Total
1	Nord Est	23	46	69	998	1,036	2,034
2	Centre Nord	12	27	39	612	283	895
3	Nord Ouest	31	56	87	1717	1308	3025
4	Sud Est	2	4	6	53	32	85
5	Sud	1	4	5	120	77	197
6	Sud Ouest	2	7	9	205	123	328
	TOTAL	71	144	215	3380	4890	8270

Données statistiques de l'alphabétisation par zones NCNE, 2009

8.4. Le continuum éducatif/formation professionnelle

68. Le continuum éducatif et la formation professionnelle permettent d'apprécier les possibilités du transfert des apprenant-e-s du système non formel au système d'éducation classique dans la mise en œuvre des différentes innovations. De façon générale, des passerelles ont été aménagées pour permettre aux apprenants des écoles mobiles de rejoindre le système classique à l'issue de leur apprentissage (CE1 ou CM1 au Burkina Faso pour l'EdB, CE1 au Niger pour les apprenants les plus méritants). Mais se pose surtout le problème de leur insertion dans le 2nd cycle. Faut-il un 2nd cycle mobile ou fixe ? Le Nigéria quant à lui offre l'opportunité aux sortants de poursuivre leur cycle dans des instituts de formation (santé, enseignement général et technique, gestion de projet, formation des enseignants issus des communautés pastorales nomades).

8.5. L'enseignement religieux

69. L'enseignement religieux est assimilable aux besoins d'éducation et de formation des populations nomades. Pour ces communautés généralement islamisées, l'enseignement religieux est très important. Seulement la prise en compte de cet aspect dans la réussite des programmes est mitigée.

70. Au contraire du Niger et de la Mauritanie, au Burkina Faso et au Mali par exemple, aucune des expériences d'éducation en milieu pastoral n'a à ce jour pris en compte la dimension de l'enseignement coranique. C'est cette lacune que veut combler le Programme National pour

l'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA 2015) qui vient d'être adopté par le Conseil des ministres du 14 avril 2011 au Burkina Faso. Le PRONAA 2015 considère l'enseignement coranique comme un moyen d'accélération du processus éducatif.

71. Au Niger, on a les écoles coraniques rénovées (ECR) qui donnent des possibilités autonomisantes aux élèves. Elles sont organisées sur 03 strates. Les ECR de type 1 qui sont expérimentées par le ministère de l'éducation nationale, avec un cursus de 6 années et un programme consacrant 75% du temps à l'enseignement du Saint Coran et 25% au français et aux mathématiques à partir de la 3^{ème} année. Les ECR de type 2 sont expérimentées par les services de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle offrant une alphabétisation en langues communautaires en caractères coraniques harmonisés « **ajami** » et sont ouvertes à toutes les personnes intéressées par cette offre avec en sus des modules relatifs à l'hygiène, à l'allaitement maternel exclusif, à la prévention contre les maladies et infections, paludisme, aux IST/VIH/SIDA, et à la scolarisation des filles. **Les ECR de type 3** uniquement destinées aux jeunes filles et garçons de 9 à 15 ans, ont été initiées par l'ONG canadienne CECI. En plus des programmes dispensés par les ECR de type 2, les ECR de type 3 enseignent les activités génératrices de revenus.

72. En Mauritanie, le secteur de l'éducation moderne s'appuie sur les acquis de l'éducation traditionnelle qui a montré toute sa pertinence et sa crédibilité d'où la création d'un secrétariat d'Etat à l'alphabétisation et à l'enseignement originel. 10 passerelles ont été aménagées permettant aux apprenants des écoles coraniques de rejoindre le cycle classique en passant les concours et examens officiels en tant que candidat libre.

8.6. Le système managérial

73. Le système managérial donne une bonne vision sur le dispositif de gouvernance et de pilotage des expériences. La réussite des innovations éducatives doit reposer sur deux piliers fondamentaux que sont le plein exercice du rôle régalién de l'état et la définition d'un dispositif explicite permettant une implication effective des communautés bénéficiaires dans la mise en œuvre de l'innovation. Selon les pays, deux approches sont choisies : celle du « faire-faire » qui implique une clé de répartition (Burkina Faso, Mali et Niger) et celle du « faire » (Mauritanie, Kenya, Nigéria).

74. Dans la première approche, les communautés sont impliquées dans le processus avec la mise en place des comités de gestion (EdB, CFPNF de Hoggo Sambouel, Le PEMP de Nodde Nooto). Mais une des pierres d'achoppement au succès du fonctionnement de ces structures reste la motivation des membres des comités.

75. Dans la seconde option, nonobstant la place prépondérante de l'Etat, la gestion participative est prégnante par l'implication effective des communautés locales dans les organes de gestion, de contrôle et de décision au niveau des innovations.

76. Dans tous les cas, il convient de signaler le rôle premier joué par les communautés elles mêmes pour l'inscription, le maintien et le suivi des activités pédagogiques par les apprenants dans chaque école.

8.7. L'efficacité externe

77. L'efficacité externe présente les effets/impacts des activités d'apprentissage/formation en termes d'autonomisation tant au niveau des apprenants qu'au niveau de la communauté. Indiscutablement, les écoles mobiles ont un impact positif sur la scolarisation des jeunes pasteurs nomades.

78. Nombreux sont ceux qui ont rejoint le cycle classique avec des impacts très positifs dont l'ouverture d'esprit, la connaissance de l'histoire de leur pays, la maîtrise des langues, la connaissance et la maîtrise des techniques agricoles et pastorales (élevage et agriculture intensifs), le changement de mentalité.

79. Du côté des parents, l'impact est tangible avec le changement de mentalité (nécessité de préserver l'environnement..), de vision dans l'appréhension du rôle de l'école dans la formation citoyenne des enfants. Tous souhaitent que de nouvelles écoles soient ouvertes et émettent le vœu de voir leurs enfants continuer leurs études dans le cursus classique.

80. Au niveau des différents acteurs institutionnels, les résultats sont probants et l'autonomisation des apprenants se traduit par le montage de micro projets grâce à des financements remboursables, la formations de nombreux cadres qui intègrent les segments de la vie économique de leur pays, notamment au Nigéria où l'on compte de nombreux agents de vulgarisation et de développement communautaires, des animateurs de centres d'alphabétisation, la mise en place de 223 coopératives au niveau des communautés nomades, la création de 238 radios communautaires au profit des populations nomades, la création de nombreuses AGR dans les domaines variés comme la transformation et la vente de produits laitiers, la fabrication de savons, de l'embouche bovine, ovine et caprine, de la couture, etc.

8.8. La mobilisation des ressources

81. La mobilisation des ressources permet d'indiquer les sources de financement des innovations mais aussi de mettre en exergue les efforts consentis par les communautés bénéficiaires en matière de prise en charge de leur formation autonomisante.

82. La plupart des innovations sont tributaires des financements soit de l'Etat, soit des partenaires au développement, l'apport des communautés elles mêmes étant minime voire quasi inexistante. Au Burkina Faso, les principaux partenaires financiers sont la Coopération Suisse, Enfants du Monde (pour EdB), la Coopération Autrichienne, (pour le CFPNF) ou encore Intermon Oxfam

(pour le PEMP). Au Niger, le Coopération Suisse reste le principal partenaire financier de l'ONG Delta Survie. Au Kenya, les écoles mobiles sont pour la plupart développées par l'état avec l'appui des partenaires comme l'Eglise Catholique, l'Organisation Internationale du Travail et Action Aid. Au Nigéria, l'essentiel des financements des initiatives en matière d'Education non formelle est assuré par l'Etat fédéral, les gouvernements locaux et certaines ONG.

83. La contribution des communautés locales est faible et se décline essentiellement en services et en nature : apport de vivres, confection des hangars servant de salles de classe. Au Nigéria, la communauté intervient tout de même dans la rémunération des enseignants, l'achat des matériels didactiques et la construction des salles.

8.9. La prise en compte de la mobilité

84. La prise en compte de la mobilité est essentielle dans la réussite des programmes d'éducation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades. Comment chacune des expériences menées dans les pays couverts par l'étude intègre-t-elle cette dimension dans la mise en œuvre des activités d'éducation/formation ?

85. Au Burkina Faso et au Niger, cette donnée n'est pas véritablement intégrée dans la stratégie, les enseignements se déroulant sur des sites fixes. Au Mali par contre, l'ONG Delta survie en a fait un critère essentiel de ses actions. Les écoles sont véritablement mobiles, s'adaptant au « rythme de vie » des nomades (enseignement flexible, sessions de formation itinérantes sur les différents sites d'accueil des éleveurs pendant la période de transhumance).

86. Au Kenya comme au Nigéria, le paramètre de la mobilité des populations est réellement pris en compte dans l'élaboration des curricula de ces groupes spécifiques. Les écoles mobiles présentent toutes les caractéristiques de centres de formation adaptés à l'éducation des populations nomades. Les formations se déroulent sur des sites d'accueil pendant les périodes de transhumance avec une flexibilité des horaires. Au Nigéria, de nombreux aménagements permettent aux apprenants de mieux s'adapter aux différents contextes (nomade et sédentaire). Les écoles satellites sont également des modèles adaptés aux enfants issus des communautés de pasteurs.

87. Globalement, les résultats attendus sont satisfaisants avec un accroissement notable du taux de scolarisation ayant pour conséquence une autonomisation réelle des bénéficiaires et un recul de l'analphabétisme.

8.10. Les mécanismes de pérennisation

88. Les mécanismes de la pérennisation permettent de se doter de mécanismes et de capacités d'adaptation et d'anticipation à toutes les contingences internes ou externes susceptibles de freiner la mise en œuvre de ses activités. Pour ce qui concerne la présente étude et eu égard à la situation dans chacun des pays (adoption de la stratégie du « faire-faire » ou du « faire »), les perspectives sont mitigées.

89. Au Burkina Faso où s'applique le « faire-faire », les chances de pérennisation des différentes expériences sont très minces du fait de la dépendance quasi exclusive des financements extérieurs et de la faiblesse des ressources internes. L'EdB et le CFPNF se sont engagés avec l'Etat dans un processus de capitalisation et de vulgarisation éventuelle par le biais d'une convention. La création du Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) est une réponse étatique qui permettra de mettre en place un mécanisme financier qui mobilisera des ressources internes et externes afin d'étendre les expériences éducatives innovantes au profit des publics demeurés en dehors du formel.

90. Au Mali qui applique le « faire faire », nonobstant l'implication de l'Etat dans le fonctionnement des écoles mobiles (appui en personnel enseignant et salaires), des inquiétudes demeurent quant à la motivation des enseignants en nombre pour assurer la continuité du processus dans certaines zones difficiles d'accès, l'absence de mécanismes efficaces pour assurer le post primaire et le manque de financements aux ONG pour poursuivre le processus.

91. En Mauritanie, au Kenya et au Nigéria par contre, l'application du « faire » minimise les risques de blocage de la poursuite des programmes même si l'assurance d'une pérennisation n'est pas définitivement acquise.

92. Ces dix angles d'analyse ont permis de relever çà et là des disparités en termes d'expériences sur l'éducation des communautés nomades au sein des Etats concernés par l'étude, Etats dans lesquels ces populations nomades représentent une proportion « importante » et dont une éducation adaptée à leur situation s'avère nécessaire.

9. ENJEUX ET DEFIS MAJEURS

93. Un examen minutieux sur les dix angles d'analyse laisse entrevoir des enjeux et des défis majeurs parmi lesquels les plus importants sont :

la nécessité d'adopter un dispositif officiel pour la prise en compte de l'éducation nomade dans les politiques sectorielles de nombreux états;
La disponibilité d'enseignants endogènes qualifiés ;
l'instauration de mesures spécifiques d'accompagnement pour soutenir et motiver les enseignants des écoles nomades ;
l'adaptation des formateurs à la mobilité des apprenants ;
la nécessité d'instituer des mesures incitatives pour faire face aux conditions de vie souvent précaires des apprenants ;
la contribution des communautés pastorales/nomades à la prise en charge matérielle et financière de leur éducation/formation ;
la nécessité d'une bonne maîtrise des espaces pastoraux et des calendriers de transhumance (couloirs de transhumance et de passage, aires de repos, aires de pâturage, cycles de transhumance, sites d'accueil, séjour de transhumance, etc.).

10. PROPOSITION DE STRATEGIES

94. A la lumière de l'analyse et des défis mis en relief, il apparaît clairement qu'en matière de mise en œuvre de formules éducatives pérennes au profit de communautés aussi spécifiques que celles des pasteurs nomades, il ne saurait y avoir de schémas stéréotypés systématiquement répliquables. Les formules éducatives déjà répertoriées et décrites dans toutes leurs déclinaisons nous mettent déjà sur des pistes de réflexion intéressantes et nous permettent d'avoir une meilleure approche quant aux stratégies efficaces de mise en œuvre de formules éducatives alternatives au profit des communautés pastorales/nomades.

10.1. Les éleveurs/pasteurs sédentaires

95. Cette catégorie d'éleveurs mène les mêmes réalités de vie que les agriculteurs sédentaires

10.1.1. Les enfants de 9-14 ans

96. Les enfants de 9 à 14 ans constituent la tranche d'âge concernée par la non scolarisation et la déscolarisation précoce d'où la nécessité de privilégier toutes les stratégies pouvant contribuer à la récupération de ces enfants dans le cycle formel de l'enseignement de base qui admet dans la plupart des pays les enfants de cette tranche d'âge. Cette stratégie présente comme avantage certain de soustraire ces communautés à la marginalisation et de les particulariser le moins possible des autres communautés.

97. Les actions multiformes de sensibilisation développées à l'endroit de ces communautés par des structures étatiques et des ONG doivent nécessairement intégrer dans leur mise en œuvre 3 paramètres fondamentaux qui sont :

- la non prise en compte des riches savoirs locaux et la culture des éleveurs dans les programmes scolaires ;
- l'indifférence affichée vis-à-vis de l'enseignement coranique pourtant très cher à ces communautés ;
- l'ignorance et la méfiance des parents vis à vis des contenus de formation dispensés dans les écoles.

10.1.2. Les enfants de 15-24 ans

98. Cette tranche d'âge constitue la composante la plus active et le pilier du développement socio- économique de la population des éleveurs pasteurs. Elle doit être une couche privilégiée sur laquelle doivent s'orienter des formations véritablement autonomisantes. Les contenus de formation doivent répondre aux besoins des communautés. Les sortant (e)s des centres d'alphabétisation doivent

être de véritables agents de développement dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la production et de la santé animale, des agents capables de soutenir et de défendre des opinions et d'exercer pleinement leurs droits ou encore des personnes dotées d'un savoir faire dans les domaines variés comme : la transformation des produits laitiers, la fabrication du savon et des pommades, l'embouche des ruminants, le maraichage, l'artisanat, etc.

10.2. Les éleveurs pasteurs nomades

10.2.1. La tranche d'âge de 9-15 ans

99. Pour les enfants de cette tranche d'âge, le nomadisme complique quelque peu les stratégies de mise en œuvre d'un programme d'éducation/formation qui doivent nécessairement intégrer la dimension de la mobilité. Ceci implique un travail préalable d'identification et de maîtrise des parcours et des espaces pastoraux, des cycles de transhumance, des sites de départ et d'accueil, de la durée du séjour sur ces sites. Les sessions de formation peuvent se dérouler de façon itinérante sur les sites de départ et sur les sites d'accueil des transhumants nomades, le souci étant de couvrir au mieux les volumes horaires officiels.

100. Les informations disponibles portant sur les cycles de transhumance indiquent une durée moyenne de séjour des nomades de trois mois sur les sites d'accueil dans tous les pays de la zone couverte par l'étude.

10.2.2. Les jeunes de 15-24 ans

101. Pour les jeunes de 15 à 24 ans, la stratégie la plus adaptée pour l'organisation des sessions d'éducation/ formation est la mise en place d'un dispositif mobile d'alphabétisation/formation efficace et peu coûteux. Un dispositif facilement déplaçable d'un site à un autre composé d'un kit comprenant une tente légère adaptée aux conditions et aux intempéries locales, des nattes pour permettre aux apprenants de s'asseoir et si possible un moyen d'éclairage simple, du matériel didactique léger (tableau, fournitures et manuels). Les domaines et compétences de formation doivent être variés et permettre une véritable autonomisation des apprenants. On peut citer entre autres l'expression claire à l'oral et à l'écrit dans sa langue et si possible dans la langue de l'administration, la possession des connaissances de base sur les TIC, notamment l'utilisation du téléphone portable, des SMS pour disposer par exemple d'informations rapides sur la disponibilité des pâturages ou encore sur les SIM (Systèmes d'Information sur les Marchés) à bétail, la défense de ses droits élémentaires et ceux des membres de sa communauté, l'auto-mobilisation pour la paix, et la culture de l'harmonie et des relations de bon voisinage.

11. RECOMMANDATIONS

102. En termes de recommandations, on peut relever au niveau africain :

La mise en place d'une synergie d'actions entre les ONG, les associations et les partenaires techniques et financiers pour mener un travail de plaidoyer auprès des institutions sous régionales et africaines pour une meilleure prise en charge des questions éducatives des communautés pastorales nomades, notamment à travers la mise en place de structures officielles au sein des ministères de l'éducation.

Une contribution active de tous les acteurs à la mise en place d'un Réseau Education Formation Pasteurs Nomades (R.E.FO.PA.N.) en Afrique qui regroupera toutes les organisations pastorales de l'Afrique ayant inscrit les questions éducatives dans leurs priorités.

103. La mobilisation des ressources nécessaires auprès des institutions sous régionales et africaines pour l'organisation de rencontres de partage d'expérience entre les pays de l'Afrique de l'Ouest francophone et les pays d'Afrique anglophones.

104. Et au niveau régional :

La création d'une structure chargée de l'éducation des communautés nomades au sein des ministères de l'éducation là où cela n'existe pas.

La capitalisation de toutes les expériences innovantes existantes et la vulgarisation de celles jugées pertinentes.

La mise en place de mécanismes adéquats pour assurer un continuum éducatif post- primaire pour tous les enfants issus des écoles nomades.

12. CONCLUSION

105. En résumé, les grands chantiers mobilisateurs et novateurs dans le domaine de l'autonomisation des communautés pastorales/nomades peuvent se synthétiser ainsi qu'il suit :
La prise en compte de la spécificité des communautés pastorales/nomades dans la définition et la mise en œuvre des plans d'action des ministères en charge de l'éducation au niveau de chaque pays ;
L'implication effective des communautés nomades dans la prise en charge matérielle et financière de leur éducation/formation ;
La prise en compte de la mobilité et la mise en place d'un dispositif mobile de formation permettant l'organisation de sessions itinérantes partout où les conditions l'exigent et l'expérimentation des cours du soir pour prendre en charge les bergers commis à la garde des troupeaux dans la journée.

106. Toutes ces initiatives n'auront de sens que si elles bénéficient de l'appui des autorités politiques des états concernés. C'est dans cette veine que s'inscrivent les conclusions de l'atelier de construction de l'argumentaire en faveur de systèmes d'éducation et de formation plus appropriées aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades, tenu les 27 et 28 juin 2011 à Ouagadougou avec l'appui de la Coopération Suisse. In fine, il s'agira de définir des offres de formation/éducation répondant aux besoins spécifiques des populations, de garantir leur droit à l'éducation et de leur permettre d'avoir des capacités plus fortes et durables pour participer aux prises de décisions.

107. In fine, l'autonomisation des populations ciblées par les innovations doit nécessairement s'appuyer sur un socle de compétences transversales dans l'esprit de leur capacitation mais qui prenne en compte certaines spécificités liées à leurs activités traditionnelles et qui faciliteront leur autonomisation. L'atteinte réelle des objectifs visés est conditionnée par un bon diagnostic des besoins des populations, diagnostic qui doit se faire par le biais d'un dialogue permanent avec les acteurs locaux. La capitalisation des expériences doit passer par la constitution des « banques d'expériences » qui permettront de sensibiliser et d'impliquer les autorités afin d'assurer la durabilité des projets et programmes et de donner aux populations concernées, des témoignages pragmatiques et réels des perspectives offertes par une réelle autonomisation en termes d'épanouissement de l'individu et de contribution au développement durable de la société. C'est dans ce prisme que s'inscrit l'importance de la Triennale de l'ADEA qui permettra selon les termes de Mary- Luce FIAUX NIADA, chargée de de programme éducation régionale de la Coopération suisse, « de lier les questions de développement aux questions de l'éducation ; et au-delà des acteurs classiques du domaine de l'éducation, elle ouvre la réflexion à d'autres acteurs tels que le secteur privé, les OSP, la société civile. La Triennale de l'ADEA permettra aussi de faire une analyse des systèmes éducatifs non pas par le niveau de formation, mais par type de compétences et connaissances à acquérir. »

13. ANNEXES

13.1. Cadre conceptuel

13.1.1. Contexte et justification

108. Dans le cadre des recherches pour documenter le débat sur le thème du prochain sommet de l'Union africaine en juin 2011, « Accélérer l'autonomisation des jeunes pour le développement durable » et celui de la triennale de l'ADEA prévue pour se tenir du 27 Novembre au 2 Décembre 2011 autour du thème « Promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier, concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ? », la problématique spécifique de l'éducation/formation des jeunes nomades, devrait retenir l'attention de toute la communauté africaine dans la perspective de l'atteinte des Objectifs du Millenium pour le Développement (OMD) et de l'Education Pour Tous (EPT) et de la Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA).

109. De nombreuses communautés pastorales nomades en Afrique de l'Est (Pokot, Barabaig, Massaï...) et de l'ouest (Touaregs et Peuls) sont de plus en plus marginalisées du fait de leur spécificité socioculturelle. Partageant les mêmes valeurs et pratiquant le même mode de vie, ces éleveurs transhumants vont régulièrement avec toute leur famille d'un Etat à un autre à la recherche de pâturages, Les enfants sont éduqués dans la pratique de ce mode de vie, favorisant leur éloignement des canaux modernes d'éducation, donc aussi du système éducatif classique.

110. Les systèmes éducatifs classiques sont perçus comme des moteurs du progrès et favorisent la sédentarisation. Aussi, la conception de l'alphabétisation mobile des adultes est perçue comme excluant les nomades de l'éducation dans le cadre formel qu'ils estiment plus prestigieux. Au vrai, les zones de peuplement des populations pastorales sont très démunies en services sociaux de base et le taux de scolarisation et d'alphabétisation y est très faible.

111. Seulement la volonté de ces pasteurs nomades de défendre leur identité culturelle est forte et ils font montre d'une vision proactive en termes d'une éducation/formation qui prenne en compte leur spécificité. Les nombreuses expériences innovantes telles l'Ecole du Berger et de la Bergère (EDB) au Burkina Faso, les expériences d'écoles nomades au Niger, les écoles mobiles de l'ONG Delta Survie au Mali, la National Commission of Nomadic Education (NCNE) au Nigéria, l'expérience de Potal Men au Bénin sont les résultantes de l'expression des besoins endogènes de ces communautés.

112. La réalisation de la présente étude par l'Association culture, tourisme et développement agropastoral (CTDAP), en collaboration le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle (GTENF), l'Association pour le Développement en Afrique (ADEA) et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et la Direction du Développement et de la Coopération

Suisse (DDC) participe de la volonté de mettre à disposition des différents partenaires un document rigoureux de référence pour orienter les réflexions relatives au sujet de la scolarisation en milieu nomade.

13.1.2. Objectifs

113. Il s'agit de mettre à la disposition des décideurs et de tous les acteurs clés des systèmes éducatifs des données fiables sur les différentes expériences d'éducation /formation conduites dans les communautés pastorales/nomades.

114. De façon plus spécifique, il s'agira de :
Faire une présentation assez exhaustive de l'ensemble des expériences d'éducation formelle et non formelle conduites dans les communautés pastorales/nomades en mettant en évidence les avantages comparatifs de chacune d'entre elles, les enjeux communs, les perspectives communes, etc. (en distinguant celles pour les jeunes de 9 à 14 ans et/ou celles pour les jeunes de 15 à 24 ans) ;
Formuler des propositions réalistes et pertinentes permettant une meilleure prise en charge éducative des enfants et des jeunes issus des communautés pastorales/nomades.

13.1.3. Résultats attendus

115. Il s'agit de mettre à la disposition des acteurs clés du système éducatif un document comportant :
Une présentation des expériences d'éducation/formation conduites dans les milieux d'éleveurs pasteurs et /ou nomades dans les pays considérés selon les classes d'âge convenues;
Une analyse approfondie de chacune des expériences qui mette en relief ses forces, ses insuffisances et ses avantages comparatifs ;
Des propositions réalistes et pertinentes qui vont orienter les institutions, les ONG et les structures étatiques dans leur dynamique d'élaboration des politiques et stratégies de renforcement de la scolarisation des enfants issus des communautés pastorales/nomades.

13.1.4. Approche méthodologique

116. L'approche privilégiée dans la conduite de cette étude a été la démarche participative, impliquant fortement les enquêtés dans la conception du travail.

13.1.5. Entretiens préliminaires

117. Entretiens préliminaires avec les commanditaires de l'étude pour un recadrage, une compréhension commune des missions de chaque partie et une harmonisation de la note conceptuelle et l'adoption d'un canevas/guide consensuelle de collecte des données.
Les missions assignées au consultant principal se résument comme suit :

Communiquer les guides d'entretien aux consultants assistants ;
Centraliser les données recueillies auprès de ces derniers ;
Procéder au traitement et à l'analyse de ces données ;
Soumettre un projet de rapport aux partenaires de l'étude pour amendements et appréciations ;
Assurer la traduction des rapports (provisoire et définitif) en Anglais ;
Participer à l'organisation et à l'animation d'un atelier de finalisation permettant l'adoption
d'une version définitive du rapport de l'étude.

13.1.6. Revue documentaire

118. Consultation d'une série de documents (cadres de référence au plan international, documents de politiques sectorielles nationales sur les dispositifs et stratégies de l'Education Non Formelle, documents, rapports et programmes portant sur les expériences développées dans le domaine de l'éducation en milieu pastoral/nomade, documents portant sur le pastoralisme dans ses différentes déclinaisons) relatifs à la problématique de l'éducation des communautés nomades.

13.1.7. Collecte des données

119. La Collecte des données a été assurée par les consultants assistants dans leurs pays respectifs et a consisté en des entretiens individuels et collectifs avec les structures étatiques, les organisations communautaires, les foyers coraniques et personnes ressources. Données centralisées auprès du consultant principal pour un dépouillement et une analyse minutieuse aux fins de l'élaboration d'un projet de rapport de l'étude.

13.2. Définition des concepts clés

120. Cette partie du rapport a été consacrée à la définition des concepts clés tels que:

Autonomisation qui appliquée à l'alphabétisation donne le concept d'**alphabétisation autonome**: c'est un concept transcendantale qui dépasse le rôle simpliste de l'alphabétisation confinée à la seule acquisition de compétences de la lecture, de l'écriture, du calcul, etc. C'est une alphabétisation qui donne aux apprenant les clés de leur intégration dans un contexte politique général en facilitant leur contribution au développement économique de l'état et de maîtriser davantage leurs destins.

Formule alternative, choix parmi plusieurs possibilités offertes, dans le domaine de l'éducation/formation, elle est l'ensemble des activités d'apprentissage développées au profit d'un groupe cible et dont les performances peuvent s'observer dans la durée.

Nomadisme, communément considéré comme le déplacement du bétail par des groupes pastoraux à la recherche de pâturages et d'eau d'abreuvement, c'est un système de vie, un mode de résidence et

d'occupation de l'espace fondé sur la mobilité, la flexibilité et l'adaptation à un milieu instable où la disponibilité des ressources naturelle est aléatoire.

Pasteurs sédentaires : éleveurs pasteurs ayant un terroir d'attache et pratiquant la petite ou la grande transhumance qui n'implique pas un déplacement de toute la famille. Seuls le(s) berger(s) effectuent une transhumance saisonnière dans des zones plus fournies en pâturage.

Pasteurs nomades : Ce sont les éleveurs qui se déplacent constamment avec leurs troupeaux et tous les membres de la famille à la recherche permanente de pâturage et de points d'eau.

Pastoralisme : mode d'élevage fondé sur la mobilité permanente ou saisonnière du cheptel.

Transhumance : ensemble des mouvements saisonniers à caractère cyclique de troupeaux à la recherche d'eau et de pâturage. Quand elle concerne uniquement les troupeaux nationaux, en mouvement à l'intérieur du territoire national, c'est la transhumance nationale. Elle devient transfrontalière dans le cas des déplacements saisonniers des troupeaux d'animaux d'un pays à un autre.

Terroir d'attache : unité territoriale déterminée et reconnue par les coutumes et/ou les textes en vigueur à l'intérieur de laquelle vivent habituellement pendant la majeure partie de l'année des pasteurs.

14. BIBLIOGRAPHIE

- APESS. Mai 2010. *Note d'orientation portant élaboration d'un programme d'éducation formation des communautés d'élèves*
- APESS. Juin 2011. *Rapport de l'atelier de construction de l'argumentaire en faveur des systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades*, Ouagadougou, 13 pages
- Banque Mondiale. Septembre 2001. *Évaluation du projet de développement du secteur de l'éducation*.
- CARR-HILL, R. & PEART E. 2005. *The Education of Nomadic People in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda*. UNESCO –IIEP, Paris and Tunis.
- CHEVEAU Fanny 1998, *Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés : stratégies pour les jeunes défavorisés, état des lieux en Afrique francophone subsaharienne*, UNESCO – IIEP, Paris
- Claudot HAWAD. 2000. *élites du monde touareg et maure dans les cahiers de l'iremam*, edisud, Aix en Provence,
- DDC. Mars 2011. *Termes de Référence pour l'organisation de l'atelier de Parakou autour des préparatifs de la table ronde de l'ADEA, mars 2011, Parakou, BENIN*
- El Ghassem Ould Ahmedou. 1997. *L'enseignement traditionnel en Mauritanie. La mahadra ou l'école 'à dos de chameau'*. , L'Harmattan.
- FORTIER Corinne. 1997. : 'Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les maures mauritaniens'' dans ISSS, 11 ,85-105,
- GoK. 2010a *National Policy for the Sustainable Development of Northern Kenya and other Arid Lands*. Version 6, Final Draft, April 28th 2010.
- GoK. 2010b. *Report of the Workshop by Ministry of State for Development of Northern Kenya and other Arid Lands on Nomadic Education in Kenya*. Nakuru, January 26-28. 2010.
- GoK. 2010c. *Getting the Hardest to Reach. A strategy to provide education to nomadic communities in Kenya through distance learning*. Ministry for the development of northern Kenya and other arid Lands, March 2010.
- GoK. 2010d. *Policy framework for nomadic education in Kenya*.
- GoK. 2010e) *Implementation Framework for the policy framework for nomadic education in Kenya*
- GoK. 2005. *Sessional Paper No. 1 of 2005 on a Policy framework for education, training and Research*. Government Printers, Nairobi.
- GoK . 2005a. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010: Delivering quality education and training to all Kenyans*.
- GoK.2005b. *ASAL gender policy guidelines*, 10th November 2005. On www.aridland.go.ke/sld/final_gender_report. Retrieved 17th April 2011

KNEC. (2010). *The Report on monitoring learner achievement study for class 3 in literacy and numeracy*. June 2010.

KRATLI, S. 2000. The bias of nomadic education sur
http://www.unesco.org/courier/2000_10/uk/apprend.htm

LECOURTOIS, M. 1993. *Les premières écoles de campements en Mauritanie (1950 – 1954)* in Bernus E. et alii, *Nomades et Commandants, administration et sociétés nomades dans l'ex AOF*, Karthala.

Ministère de l'éducation, Ministère des affaires économiques et du développement. Mai 2000. *Le système éducatif mauritanien ; éléments d'analyse pour instaurer des politiques nouvelles.*,

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA- Burkina Faso, Mars 2010 : *Note de cadrage pour l'élaboration d'un Programme National pour l'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA- 2015)*

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA- Burkina Faso). 2007. : *Programmes officiels pour l'Education Non Formelle (profils, domaines et contenus)*

Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation (MEBA, Burkina Faso). Avril 2011. *Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA)*.

NGOME C.K 2005. *Mobile school programme for nomadic pastoralists in Kenya: Pilot project in Wajir, Ijara and Turkana Districts*. Prepared for ALRMP.

BONTE, Pierre. Mars 2003. *Evaluation du système culturel mauritanien sous l'angle des problèmes de développement, Projet de sauvegarde et de valorisation du patrimoine culturel mauritanien.*, mars 2003.

Présentations des expériences à l'atelier de Niamey, Juin 2010.

Ecole du Berger et de la Bergière. Août 2008. *Rapport d'Evaluation de Fin de Cours scolaire*.

UNESCO. 2010. *Rapport mondial de suivi sur l'ETP*

RUTO, S.J., ONGWENYI, Z. & MUGO, J.K.. 2009. *Educational Marginalization in Northern Kenya*. A Background paper for the UNESCO Global Monitoring Report, 2010.

SANDWIDI, Samuel, YAGO, Namaro. , 2008. *Etude sur la dynamique de l'alphabétisation et de l'efficacité de la politique d'alphabétisation au Burkina Faso* , Rapport Phase II

TAINE Cheikh C . 1994.. *Les langues comme enjeux identitaires dans ; politiques africaines* 1994, 55,

UWEZO. 2010. *Are our children learning? In Annual Learning Assessment Report*, 2010.

UNICEF. 2010. *Review on the status of education in nomadic counties in Kenya*. Review Report, September 2010.

WERK. 2011a. *Scenario Planning Community Consultations: Maasai (Ndupa, Kilonito Location, Kajiado, Kenya)*. Draft Report, April 2011.

WERK.2011b. *Expanding access: Understanding non-mainstream and non school-based initiatives in Kajiado County, Kenya*. Draft Report, May 2011.

WERK. 2011c. *Understanding the Schooling Pipeline in Kajiado County, Kenya*. Draft Report, May 2011.