



**COSYDEP**  
Sénégal

6039, Sicap liberté 6 Dakar - Email: [cosydep@gmail.com](mailto:cosydep@gmail.com) - Web: [www.cosydep.org](http://www.cosydep.org)  
N° d'enregistrement : 2009/14136/MINT - B.P.3007 Dakar Yoff - Fax: +221 33 824 13 63 - Tel: + 221 33 827 90 89 / +221 77 631 18 86

## REVUE DOCUMENTAIRE

**Enfants hors de l'Ecole : vers un  
cadre conceptuel harmonisé ?**

Janvier 2017

**Enfants victimes de violences**

**Migrants** **Enfants au travail**

Minorités religieuses **Enfants réfugiés ou déplacés**

*Enfants employés de maison*

Enfants victimes de la pauvreté **Minorités linguistiques**

**Minorités ethniques** Enfants des rues

**Enfants vivant dans des zones de conflit/enfants soldats**

Enfants handicapés **Enfants nomades**

**Orphelins du VIH/sida**

**Malick DIOP**

## Table des matières

<b>Sigles et abréviations</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>1 PROBLÉMATIQUE : COMMENT DÉFINIR L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL ?</b> .....	<b>8</b>
1.1 Les multiples définitions .....	8
1.2 La faible théorisation des offres éducatives du terrain .....	10
1.3 Les préjugés sur des offres éducatives dites non formelles.....	10
<b>2 CLARIFICATION DES CONCEPTS CLÉS</b> .....	<b>11</b>
2.1 Notion d'éducation populaire .....	11
2.2 Notion de modèle.....	14
2.3 Notion d'éducation alternative .....	15
2.4 Notion d'«école du troisième type » (ou « école de type nouveau »).....	16
2.5 Notion d'alphabétisation .....	16
2.6 Notion d'illettrisme.....	17
2.7 Notion d'éducation de base .....	17
2.8 Notion d'éducation inclusive ou intégratrice.....	18
<b>3 L'EXIGENCE D'UNE EDUCATION HOLISTIQUE ET INCLUSIVE.</b> .....	<b>20</b>
<b>4 L'EXCLUSION « SCOLAIRE »</b> .....	<b>23</b>
4.1 Les enfants et jeunes cibles de l'exclusion scolaire .....	23
4.2 Le champ de l'exclusion scolaire .....	24
<b>5 SITUATION DE L'EXCLUSION SCOLAIRE AU SENEGAL</b> .....	<b>25</b>
5.1 L'ampleur et les causes du phénomène de l'exclusion scolaire .....	25
5.2 Les réponses apportées .....	26
5.2.1 Les programmes lancés par les organisations de la société civile.....	26
5.2.2 Les programmes lancés par l'Etat pour un retrait des enfants des rues. ....	30
5.3 Les acteurs et leurs interventions dans la prise en charge des EHE .....	34
5.4 Les caractéristiques des expériences .....	34
5.5 Les forces et les faiblesses de la prise en charge actuelle des EHE .....	35
5.6 Les menaces et les opportunités .....	36
5.6.1 Les menaces à prendre en considération. ....	36
5.6.2 Les opportunités à saisir : .....	36
5.7 Les principaux problèmes à résoudre .....	37
<b>6 CADRE JURIDIQUE DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS HORS ÉCOLE</b> .....	<b>38</b>
6.1 Au niveau international .....	38
6.2 Au niveau national.....	39
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>41</b>

## Sigles et abréviations

<b>AGR</b>	Activités Génératrices de Revenus
<b>AOC</b>	Afrique de l'Ouest et du Centre
<b>BCI</b>	Budget Consolidé d'Investissement
<b>BFEM</b>	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
<b>CEB</b>	Curriculum de l'Education de Base
<b>CGE</b>	Comité de Gestion d'Ecole
<b>CI</b>	Cours d'Initiation
<b>CIME</b>	Cellule informatique du Ministère de l'Education
<b>CL</b>	Collectivité Locale
<b>CM2</b>	Cours Moyen deuxième année
<b>CNEAP</b>	Collectif National Education Alternatif et Populaire
<b>CNRE</b>	Centre National des Ressources Educationnelles
<b>COSYDEP</b>	Coalition en Synergie pour la Défense de l'Education Publique
<b>CRFPE</b>	Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education
<b>CVC</b>	Compétence de Vie Courante
<b>DAGE</b>	Direction de l'Administration Générale et de l'Equipeement
<b>DALN</b>	Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales
<b>DEE</b>	Direction de l'Enseignement Elémentaire
<b>DEMSG</b>	Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Général
<b>DFC</b>	Direction de la Formation et de la Communication
<b>DIPE</b>	Développement Intégré de la Petite Enfance
<b>DPRE</b>	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
<b>DRTS</b>	Division de la Radiodiffusion Télévision Scolaire
<b>EA</b>	écoles associatives
<b>EBJA</b>	Education de Base des Jeunes et des Adultes
<b>ECB</b>	Ecole Communautaire de Base
<b>ECR</b>	écoles « coins de rue »
<b>EDB 10</b>	Education De Base de 10 ans
<b>EQPT</b>	Education Inclusive de Qualité et Pour Tous
<b>EPT</b>	Education Pour Tous
<b>ESVS</b>	Education à la Science et à la Vie sociale
<b>FASTEF</b>	Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
<b>FNIE</b>	Forum National des Innovations Educatives
<b>EHE</b>	Enfants Hors Ecole
<b>IA</b>	Inspection d'Académie
<b>ID</b>	Inspection des Daaras
<b>IEF</b>	Inspection de l'Education et de la Formation
<b>IRD</b>	Institut de Recherche pour le Développement
<b>ISU</b>	Institut de Statistiques de l'UNESCO
<b>LC</b>	Langue et Communication
<b>LN</b>	Langue nationale
<b>LPS</b>	Lettre de Politique sectorielle
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education nationale
<b>ODD</b>	Objectifs de Développement durable
<b>OMD</b>	Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>ONG</b>	Organisation Non gouvernementale
<b>OOSCI</b>	Out of-SchoolChildren Initiative / Initiative pour la prise en charge des enfants exclus

<b>ORLECOL</b>	Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal
<b>OSC</b>	Organisation de la Société civile
<b>PAAS</b>	Plan d'Accélération de l'Alphabétisation au Sénégal
<b>PALAM</b>	Programme d'Alpha et d'Apprentissage des Métiers pour la Lutte contre la pauvreté
<b>PAQUET</b>	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence
<b>PSE</b>	Plan Sénégal émergent
<b>PTF</b>	Partenaire technique et financier
<b>RDA</b>	Responsable départemental de l'Alphabétisation
<b>RRA</b>	Responsable régional de l'Alphabétisation
<b>SEAPLN</b>	Secrétariat d'Etat à l'Alphabétisation et à la Promotion des Langues nationales
<b>SSA/P</b>	Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle
<b>TBS</b>	Taux Brut de Scolarisation
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
<b>UNICEF</b>	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
<b>VAE</b>	Valorisation des Acquis d'Expérience

## INTRODUCTION

Suite au Forum Mondial sur l'Éducation de Dakar en 2000, plusieurs acteurs (ONG, syndicats et partenaires) ont constaté un défaut de pro activité de la part des OSC. Cela était suffisant pour que la Société civile sente la nécessité de se structurer afin d'impulser et de prolonger les efforts des coalitions mondiales et africaines pour la réalisation des objectifs EPT à l'échéance 2015. Parallèlement, et suite aux discussions engendrées par le Protocole de Parktonian entre l'Internationale de l'Éducation et Action Aid, la prise de conscience s'est fortement développée au niveau des ONG et Syndicats du Sénégal sur la nécessité de fédérer leurs forces pour des résultats plus efficaces dans la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME). L'idée était aussi de palier l'inexistence d'un cadre pour le suivi des conclusions retenues par ledit Protocole. Ainsi, la Coalition en Synergie pour la Défense de l'Éducation Publique (COSYDEP) est née pour favoriser un repositionnement stratégique des acteurs de la société civile dans les processus de politique éducative sur la base d'une action en profondeur sur les véritables goulots qui entravent la réalisation des objectifs de l'EPT dans une dynamique de crédibilité, de rigueur, de compétence et de transparence dans la gestion.

La COSYDEP a été mise en place officiellement en 2007 au bout d'un processus de réflexion critique sur l'apport de la société civile nationale dans les campagnes EPT et les pistes pour une relance. Après plusieurs consultations soutenues par Action Aid Sénégal entre ONG, syndicats et autres associations de base actifs en Education, l'initiative a été prise de constituer un front commun. Ainsi des organisations clés ont porté la COSYDEP sur les fonds baptismaux<sup>1</sup> lors d'un atelier national de validation des orientations et de la structuration du réseau, tenu les 18 et 19 avril 2008 à Mbour. Depuis, la Coalition a été mise sur orbite pour une ascension axée d'une part, sur l'évolution de la capacité collective de la Coalition et, d'autre part, sur la consolidation institutionnelle, sociale et politique et le développement de partenariats. L'évolution de la capacité collective de la COSYDEP se présente sous forme de : multiplication des membres (passant d'une vingtaine en 2008 à plus de 100 en 2014) ; de diversification des partenariats ; de décentralisation/massification (1 antenne dans chaque région), de renforcement des capacités techniques et de mobilisation de ressources, etc.

A tout cela, le Projet dédié au développement institutionnel des coalitions, financé par le FSCE<sup>1</sup>, a beaucoup contribué (personnel d'animation, de gestion et de coordination). Un nouveau projet financé par la GIZ dans le cadre du Back up renforcera les antennes régionales en matériel informatique et équipements. Ce même projet consolidera les capacités de la coalition dans l'analyse des politiques publiques et dans l'amélioration des contributions de la société civile dans ce domaine.

De même, on notera avec satisfaction que la coalition procède régulièrement au renouvellement de ses instances, à tous les niveaux. En outre, tous les projets /programmes de la coalition font régulièrement l'objet d'audits de la part des partenaires financiers.

---

<sup>1</sup> Fonds de la Société Civile pour l'Éducation (FSCE, ou CSEF en anglais)

Les points focaux au niveau des antennes régionales et les membres du Secrétariat permanent ont été formés dans divers domaines tels que : la gestion de projet, la mobilisation de ressources, le partenariat, l'éducation inclusive, le suivi budgétaire, etc. Au niveau des progrès, on remarque que la base sociale de la COSYDEP s'est beaucoup élargie, notamment à travers une implantation dans toutes les régions administratives du pays. Il y a eu une évolution fulgurante dans l'élargissement des organisations membres du réseau : une dizaine en 2007, 27 en 2008 et 41 au début du projet CSEF et plus de 100 en 2014.

Malgré son jeune âge, la COSYDEP a su relever la gageure de l'atteinte des objectifs. Au demeurant, sa notoriété grandissante dans le milieu et dans le public ne donnent pas à voir l'ampleur des investissements de la coalition dans des combats cruciaux pour le droit à l'éducation, la qualité des approches, la valeur des résultats obtenus.

Il s'agit in fine pour la COSYDEP, sur la base de cette étude documentaire de savoir dans quels sens infléchir les politiques publiques sur la question de la prise en charge des exclus du système scolaire, quelles initiatives prendre (en termes de mobilisation sociale et de plaidoyer) au vu de ce qui est déjà fait et des leçons tirées.

# 1 PROBLÉMATIQUE : COMMENT DÉFINIR L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL ?

La gestion des processus éducatifs se fait communément sur la base de typologie permettant de classer et d'organiser de façon spécifique les différentes offres éducatives. Or, la classification des types d'éducation répond souvent d'enjeux conceptuels et pratiques assez aigus. Des distinctions sont facilement mises en avant pour faire le départ entre éducation formelle, non formelle et informelle, entre éducation « scolaire » et éducation alternative, entre éducation classique (ou d'élite ?) et éducation populaire. En somme, une multitude de termes et de concepts visent à définir l'éducation sous ses diverses formes. Malheureusement, il y a peu de sens commun dans les différentes acceptions du terme et, trop souvent, des pratiques fortes différentes utilisent le même vocable. Il y a lieu de se pencher sur la question afin de mieux comprendre l'origine de cette confusion et dans le but d'arriver à développer un vocabulaire commun, base de travail essentielle à la collaboration des acteurs en marche vers l'enrichissement du système éducatif inclusif du pays.

La difficulté d'harmoniser le foisonnement de concepts relatifs à l'éducation s'explique par trois principaux facteurs.

- D'abord, nous héritons de multiples définitions au niveau international qui ne collent pas nécessairement aux réalités sénégalaises.
- Ensuite, les offres éducatives du terrain sont rarement analysées et étudiées de manière à en tirer l'essence en les élevant au rang de théories ou de modèles.
- Enfin, malgré des décennies de mise en pratique et de résultats probants, de nombreux préjugés perdurent entre les différentes offres entraînant, ainsi, des exclus d'un système à un autre.

## 1.1 Les multiples définitions

Les chercheurs du secteur éducatif tentent depuis plusieurs années de cerner la question et de proposer un lexique ou un cadre conceptuel unique. Or, cette littérature riche offre autant de points de vue qu'il y a d'auteurs. Ces-derniers, influencés par les réalités de leur milieu transposent dans leurs terminologies des aspects culturels qui varient forcément d'un pays à l'autre. À titre d'exemple, dans le cas du concept d'éducation populaire, la majorité des auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une action qui ambitionne de permettre au plus grand nombre l'accès à la connaissance, dans une perspective de développement citoyen. Toutefois, les définitions se contredisent dans leurs visées en prenant tour à tour les couleurs d'une « action éducative des milieux populaires en vue d'amender le système social » (Baldizzone) ou d'une démarche qui vise à « former des personnels qualifiés répondant aux besoins de l'industrie moderne. » (CACERES) Plus l'on tente de circonscrire un terme relié à l'éducation, en décrivant ses caractéristiques pédagogiques, méthodologiques ou philosophiques, plus les distinctions entre auteurs sont flagrantes. S'il apparaît que cette diversité enrichit le secteur, elle crée également une certaine confusion.

Au niveau international, de grandes organisations ont également fait leurs propositions de définitions. Chacun reconnaîtra les définitions de l'enseignement formel, non formel et informel présentées par l'UNESCO.

**Enseignement formel (ou scolaire)** : « Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel : ces programmes sont désignés dans ces pays par l'expression de système dual ou par des formules équivalentes. » UNESCO 2007

**Enseignement non formel** : « Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est généralement opposée à celle d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. Ces activités ont habituellement des objectifs d'apprentissage clairs, mais elles varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation. » UNESCO 2007

**Enseignement informel** : « Apprentissage qui intervient dans la vie quotidienne et qui est dépourvu d'objectifs clairement formulés. Cette expression désigne un processus permanent dans lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances qui lui viennent de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives de son environnement – famille et voisins, travail et jeu, marché, bibliothèque, médias. » UNESCO 2007

Ces définitions très larges cherchent à rassembler les acteurs autour de conceptions communes. Toutefois, ce noble but ne semble pas être atteint puisque sur le terrain, les incompréhensions demeurent. La notion d'éducation non formelle notamment, se définit par ce qu'elle n'est pas (« toute initiative hors du formel ») et demeure très vague. Il apparaît qu'une définition trop ample, voire édulcorée, perd son sens. À trop vouloir faire entrer les pratiques éducatives sénégalaises dans le moule prescrit pour tous, elles finissent par se vider de leurs matières, de leurs spécificités, de leurs significations. Les définitions posées au niveau international ne sont pas nécessairement en adéquation avec les réalités sénégalaises. Appliquées au contexte sénégalais, les limites entre ces types d'éducation paraissent plutôt floues, ce qui tend à brouiller les pistes. On remarque également la part « informelle » qui intervient nécessairement dans les relations pédagogiques en milieu scolaire ; certaines écoles servant de cadre à des activités éducatives dont les objectifs et les contenus diffèrent du programme officiel. D'un autre côté, depuis le début des années 1990, l'Etat est de plus en plus présent et actif dans le secteur de l'éducation non formelle. A travers certaines formes éducatives (écoles communautaires de base, classes d'alphabétisation fonctionnelle) une partie de l'éducation non formelle tend à s'institutionnaliser...

## 1.2 La faible théorisation des offres éducatives du terrain

Devant le besoin criant d'offrir une éducation de base aux citoyens sénégalais, une foule d'actions ont été entreprises, et ce, depuis plusieurs années. Qu'elles proviennent du gouvernement, des organisations de développement ou des organismes de la société civile (ou citoyenne), ces initiatives ont émergé pour répondre à l'appel des populations à différentes échelles. L'absence de coordination de ces activités, la diversité de ses porteurs, les faibles moyens accordés, la durée limitée de ces actions, nous place aujourd'hui devant un portrait éclectique de l'éducation au Sénégal. Prises dans le tourbillon de la pratique et de la mise en place de réponses adéquates, trop peu de démarches ont eu la chance d'être analysée, capitalisées, évaluées et mises en valeur. Les vocables employés pour désigner ces expériences se révèlent parfois sans fondement. Souvent les acteurs se contentent de se distinguer des modes opératoires de l'école classique pour poser et justifier leur caractère « alternatif » ou « populaire ». Toute tentative de classification subséquente se heurte à une confusion conceptuelle. Les connaissances développées sur le terrain sont difficilement transposables dû à cette absence de théorisation ; les efforts non canalisés perdent leur force d'impact.

## 1.3 Les préjugés sur des offres éducatives dites non formelles

Au Sénégal, les préjugés portant sur l'éducation dite non formelle relèvent d'une perception négative et d'une vision réductrice des pratiques sortant du cadre officiel. Selon les détracteurs de l'éducation non formelle, celle-ci renverrait à une école au rabais, simple moyen de rattrapage pour le secteur formel, formation de base pour ceux qui n'arrivent pas à s'intégrer à ce dernier, ou espace de traitement des cas sociaux. La liste des tares supposées est longue, mais elle ramène inévitablement au fait non avéré que les initiatives éducatives non formelles seraient de moindre qualité. Peut-on analyser cela comme un réflexe naturel de « défense » lié à des modes de pensée ou des méthodes de travail divergents ?

La vision réductrice se traduit par la conception que l'éducation non formelle se limite aux Ecoles Communautaires de Base (ECB) et à l'alphabétisation. Puisque c'est ainsi que le définit le PDEF. Cette perception comporte un cloisonnement entre modèles éducatifs, éducation formelle versus non formelle, perçus comme deux blocs monolithiques bien étanches. Ce cloisonnement induit l'ignorance et/ou l'indifférence entre les acteurs.

L'ensemble de ces préjugés et leurs répercussions sur les acteurs donnent lieu à des doubles emplois, à une **action globalement incohérente** et **sans impact** notable sur le développement personnel ou communautaire. Alors que beaucoup d'**expérimentations et d'innovations pédagogiques** intéressantes sont développées en marge du système dominant (de même qu'au sein de celui-ci) peu d'entre elles « survivent » parce qu'elles ne parviennent pas à sortir de ce « ghetto » pour être valorisées et ainsi enrichir les pratiques éducatives à une large échelle. Ces innovations non capitalisées, non-modélisées ou théorisées ont une efficacité réduite en termes de rendement et d'impact socio-économique.

Ce cloisonnement relatif des initiatives éducatives dans notre pays, le fait que les expérimentations et innovations se superposent et se succèdent, aussi bien dans l'école publique, privée, que dans les milieux civils et communautaires, n'est pas étranger à l'utilisation de concepts et de conceptions de l'éducation diverses et non intégrées. Il est fort probable que cette inflation de concepts et d'approches, loin de se réduire à de simples contrastes techniques ou méthodologiques, cache et véhicule des visions différentes sur le **projet de société** et ses modalités de réalisation dans le domaine de l'éducation et de la formation.

En effet, l'espace éducatif est toujours un lieu de socialisation, en lien avec un projet de société afin de former par exemple des citoyens actifs, responsables, solidaires, soucieux de paix et engagés dans le développement. Chaque initiative en termes d'éducation et de formation porte en soi, quel que soit son niveau de formulation explicite, une hypothèse et une attente par rapport au **type d'homme à former**. Or, si **l'on ne veille pas à dégager un sens commun autour du projet éducatif, ses valeurs, principes et finalités, on aura du mal à fédérer les efforts autour d'un système éducatif qui soit unitaire dans son projet et diversifié dans ses modalités.**

## 2 CLARIFICATION DES CONCEPTS CLÉS

Voici une revue non exhaustive de définitions reliées à l'éducation : enseignement formel, non formel, informel, éducation formelle, non formelle, informelle, éducation populaire, modèle (au sens de modèle éducatif), éducation alternative, école de type nouveau, alphabétisation, illettrisme, éducation de base, compétences de vie courante, éducation qualifiante des jeunes et des adultes, participation, éducation inclusive ou intégratrice. Cet inventaire a pour unique but de démontrer la diversité de sens accordés au vocabulaire du secteur ; il n'a aucunement la prétention d'être exhaustif.

### 2.1 Notion d'éducation populaire

BALDIZZONE, José : *Action éducative des milieux populaires en vue d'amender le système social*. L'éducation populaire comme reconnaissance du fonctionnement défectueux du système social. Dans cette perspective, l'action culturelle tente de remédier à quelque chose qui fonctionne mal, sans que ne soit posée une volonté de changer le système. L'éducation populaire comme action d'éducation, inscrite dans le temps libre, et visant l'intégration de nouveaux aspects à son champ culturel et politique. L'éducation populaire en tant que traitant d'un public spécifique : les milieux populaires.

CACÉRÈS, Benigno [L'éducation populaire recoupe...] une conception citoyenne visant à donner à chacun l'instruction et la formation nécessaires pour devenir un acteur capable de participer à la vie du pays ; Une conception humaniste qui a conduit certains intellectuels à vouloir partager leur savoir avec d'autres. Historiquement, il semble que cette perspective se double de la nécessité de former des personnels qualifiés répondant aux besoins de l'industrie moderne.

LAURAIN, Jean: Si le modèle associatif est ainsi considéré comme le modèle du socialisme autogestionnaire, l'éducation populaire quant à elle ne peut avoir de sens et d'efficacité que si elle est « *une auto-éducation du peuple par le peuple* ».

NZINGA : Elle est une composante de l'éducation non formelle. « C'est l'ensemble d'activités les moins structurés qui touchent les domaines divers tels que l'alphabétisation, la mobilisation politique et civique, l'éducation sanitaire et nutritionnelle, la vulgarisation agricole, etc.

RICHEZ, Jean-Claude: De tous ces mouvements, malgré leur diversité, ressortent deux invariants qui apparaissent comme constitutifs de l'Education populaire: 1) favoriser l'accès au savoir et à la culture du plus grand nombre et en particulier aux plus démunis ; 2) considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie. Ces deux invariants ont pour corollaires :

- Dans la mesure où l'institution scolaire ne remplit pas cette mission d'éducation générale s'adressant aussi bien à toutes les catégories sociales qu'à toutes les tranches d'âge, il appartient à la société civile de développer ce projet.
- Interrogé par la confrontation des savoirs académiques à d'autres savoirs et à d'autres modes d'accès aux connaissances que ceux régis par l'éducation formelle, l'Education informelle est amenée à interpellier, voire à remettre en cause, le principe du « maître savant » et de « l'élève ignorant ».

Enfin, l'Education populaire a comme horizon, à travers sa pétition de principe démocratique radical, la question de la transformation sociale.

WIKIPEDIA : Courant d'idées qui milite pour une diffusion de la connaissance au plus grand nombre afin de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver la place de citoyen qui lui revient. Elle se définit généralement en complément des actions de l'enseignement formel. C'est une éducation qui reconnaît à chacun la volonté et la capacité de progresser et de se développer, à tous les âges de la vie. Elle ne se limite pas à la diffusion de la culture académique ni même à l'art au sens large, mais également aux sciences, aux techniques, aux sports et aux activités ludiques... En réalité, tous ces apprentissages sont l'occasion de développer ses capacités à vivre en société, confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter, etc. En Belgique francophone, **l'éducation populaire** est souvent désignée par le terme **éducation permanente**.

FALCUCCI, André : « Des formes d'éducation, non scolaires, se sont transformées et développées, estompées puis réactualisées, disons depuis deux siècles. Ces formes d'intervention éducatives ont été mises en œuvre, selon les périodes, par des courants laïques, républicains et socialistes, confessionnels et jusqu'ici chrétiens. C'est ce qu'on a appelé les mouvements d'éducation populaire qui ont entretenu avec l'État, l'Eglise et le mouvement ouvrier des relations différentes et souvent conflictuelles... L'éducation populaire, c'est toujours un ensemble d'actions qui ont pour objectifs de permettre l'accès de tous à la connaissance, à la culture, au progrès, avec comme finalité ultime, le développement de la citoyenneté...

Une telle définition pose évidemment bien des problèmes. Elle nécessite d'autres définitions

ou au moins des précisions : ainsi, de quelles connaissances s'agit-il ? Qu'est-ce que la culture ? De quel progrès et bien sûr, de quelle citoyenneté parlons-nous ? De la diversité des réponses possibles vient sans doute l'extrême difficulté à cerner un champ où se côtoient des formes d'action et des supports d'une grande diversité. La question du « label » éducation populaire est d'ailleurs récurrente : est-ce que les institutions et les organisations généralement classées dans ce champ parce qu'elles en sont issues, développent des activités qui lui correspondent encore réellement ? A contrario, est-ce que des associations, des organisations différentes ne font pas aujourd'hui de l'éducation populaire sans le savoir ? Quelle place et comment sont réinvesties les idées de l'éducation populaire dans des lieux aussi différents qu'ATD-Quart Monde, les Régies de quartier, le secteur de l'économie alternative et solidaire, le monde de la musique amplifiée... Ressurgit aussi la question de la laïcité : l'éducation populaire est-elle nécessairement laïque ? Historiquement, la réponse est claire puisqu'une partie importante du secteur a été portée par des mouvements d'origine confessionnelle.

Enfin, quels devraient être les champs privilégiés d'intervention de l'éducation populaire ? Quelles relations doit-elle établir avec la lutte contre les exclusions, ou pour le dire mieux, la lutte pour plus d'égalité ? Ainsi on entend de plus en plus de voix qui s'élèvent pour protester contre l'enfermement du secteur dans le « social », c'est-à-dire dans des actions de réparation et de substitution qui « tirent le secteur vers le bas ».

Pour faire le tri entre ce qui serait de l'éducation populaire et ce qui n'en serait pas, il faut sans doute regarder la place des personnes, des utilisateurs, des usagers, du public en tant qu'acteur, ce qui exclut d'emblée toute démarche caritative, paternaliste ou prosélyte et démagogique... »

BERTIN, Jacques: « C'est l'éducation qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université. C'est l'éducation au sein du « temps de loisir », oui, mais par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation, le partage. C'est aussi l'éducation de chacun par chacun: l'éducation qui ne vient pas d'en haut, des classes dominantes, mais qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société. Celle aussi qui ne se limite pas à la " haute culture ", ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens large: sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique. C'est l'apprentissage de la citoyenneté, enfin: la citoyenneté qui n'est pas seulement la politisation (l'art de réfléchir sur la politique institutionnelle) mais une pratique active: art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe, de s'intégrer à la société... »

CNEAP / FNIE : Le vocable « populaire » est assez négativement connoté chez certains ; on y voit toute une charge de démagogie et de confusion des genres... Ce que font les acteurs dits « populaires » ne semble pas avoir la dignité d'éducation ou de formation, si l'on considère toute la complexité de l'acte éducatif. Dans l'éducation dite populaire, comprise dans son versant d'éducation traditionnelle donnée par la parenté au sens large, les pratiques éducatives, bien que rarement écrites, sont pourtant parfaitement formalisées. La validation est sociale et les capacités s'acquièrent progressivement au contact des adultes dans le cadre des activités économiques, culturelles et sociales. De même, toute une frange des jeunes sénégalais acquiert des compétences professionnelles avérées mais aussi des

valeurs et une éthique de travail, que l'on classe dans le vocable souvent méprisant d' « apprentissage »...informel, certes, mais qui est pour longtemps encore la seule soupape pour des milliers de jeunes, « oubliés » ou « recalés » par nos plans et nos statistiques. Il faut valoriser dans l'ici et le maintenant, les chances qu'ils se donnent d'être au rendez-vous de la dignité économique, politique, sociale et symbolique. La stabilité et le développement de notre pays sont à ce prix.

Au-delà, devant l'ampleur et le profond enracinement des mécanismes qui génèrent la pauvreté, tout système éducatif national qui n'est pas tendu vers la satisfaction des besoins de acteurs les plus démunis et les plus défavorisés risque de n'être que l'instrument d'une reproduction sociale à l'identique (avec toutes les inégalités et les exclusions qui en sont le corollaire). Les politiques d'alphabétisation, tout comme la notion d'éducation pour tous, n'ont d'autre origine que la conscience de l'exclusion d'une large frange d'acteurs populaires des ressources éducatives et la volonté de combler ce gap. De ce fait, **l'école qui permettra de réaliser l'EPT sera forcément « populaire » ou ne sera pas...**

## 2.2 Notion de modèle

WIKIPÉDIA : Assemblage de concepts représentant de manière simplifiée une chose réelle déjà existante (objet, phénomène, etc.), en vue de la comprendre, d'en prédire le comportement, etc.

ACODEV : « La linéarité du modèle renvoie évidemment à une simplification de la réalité : un processus éducatif ne se déroule pas toujours selon un parcours aussi linéaire...Un modèle théorique n'est jamais une panacée, mais il a l'avantage de permettre aux acteurs de s'arrêter un moment pour se situer. Il est utile dans la mesure où il propose un cadre pour réfléchir et pour s'orienter. »

LAVAL, Christian (Institut de recherches de la FSU) : « Laurence Parisot, lors de son élection à la tête du MEDEF le 5 juillet 2005, a fait une déclaration extrêmement intéressante qui est passée quasi inaperçue mais qui mérite pourtant la plus grande attention : « Je ne cesse de le répéter depuis deux ans : nous les Entrepreneurs, nous pouvons être à ce siècle encore tout jeune, ce que les instituteurs ont été à notre III<sup>ème</sup> République. L'école était chargée de former le citoyen, c'est à l'entreprise aujourd'hui de lui apprendre le nouveau monde. Les instituteurs étaient les messagers de l'universel républicain, les entrepreneurs sont aujourd'hui les porteurs de la diversité de la mondialisation. Les instituteurs détenaient la clé de la promotion populaire. Nous, les entrepreneurs, nous sommes les moteurs de l'ascension sociale. Comme eux, nous devons contribuer à rendre le monde lisible. » Cette citation, très parlante, et sans doute un peu auto-caricaturale, résume un projet global, un **nouveau modèle éducatif** que j'appelle le modèle entrepreneurial. C'est par là que l'Entreprise dessine un modèle éducatif global que je voudrais présenter ici. Les systèmes éducatifs modernes ont plusieurs fonctions. Ce sont des systèmes « multifonctionnels ».

Pour faire simple, on peut distinguer trois grandes fonctions :

- une fonction de formation intellectuelle
- une fonction de formation morale et politique

- une fonction de formation professionnelle

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, il faudrait ajouter une fonction scientifique de recherche. Les fondateurs de l'école républicaine en France retenaient un triptyque : former le travailleur, le citoyen, l'homme. On trouverait ailleurs et selon d'autres codes la même idée d'une telle pluralité fonctionnelle. Un modèle éducatif doit être capable d'intégrer de façon cohérente ces trois (ou quatre) dimensions, non sans en privilégier l'une ou l'autre selon les niveaux. L'école publique, nationale, c'est-à-dire l'école correspondant à l'État-nation a incontestablement dessiné l'un de ces modèles historiques. Mon questionnement et mon hypothèse consistent à se demander si, étant donné le contexte général d'affaiblissement des États-nations et leur perte de légitimité dans le travail de représentation et d'intégration des sociétés, l'Entreprise n'est pas en position aujourd'hui de proposer, voire d'imposer avec l'aide des gouvernements un nouveau modèle éducatif dans les sociétés capitalistes à l'âge de la mondialisation. » (cf. L'entreprise comme nouveau modèle éducatif : quels enjeux, quelles conséquences ?

### 2.3 Notion d'éducation alternative

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE : Une des voies, des lignes de conduite, qui peut être choisie parmi plusieurs

(CNEAP / FNIE) : « Il est clair que le concept d'alternatif peut être utilisé pour qualifier des pratiques fort diverses où certaines n'ont rien d'alternatif, qui ne sont au mieux que parallèles. L'éducation alternative ne s'épuise pas dans ce qu'on appelle les « modèles alternatifs », en marge du système conventionnel, constituant une sorte de laboratoire des stratégies et pratiques éducatives dont la valorisation des résultats reste un impensé.

C'est une offre alternative d'éducation en milieu défavorisé qui s'appuie sur les interactions au sein de la société afin de mieux ancrer l'enfant dans son milieu. La réaction institutionnelle face aux problèmes d'accès et d'acceptation de l'offre éducative formelle a été partout la recherche de modèle alternatif permettant :

- La réponse à la demande éducative des familles particulièrement dans les zones enclavées et démunies.
- L'adaptation de l'enseignement aux réalités et besoins du milieu.
- L'utilisation des langues nationales comme objet et langue d'apprentissage
- La préparation rapide des enfants à la production et à la prise en charge des problèmes et leur milieu.

On peut procéder à une typologie des offres non formelles dans les pays d'étude de la manière suivante :

- L'alternative à l'intérieur du modèle formel** : Ce sont des modèles communautaire intégrés au système formel et adoptant généralement les approches bilingues, langue locale/français. Il s'agit : Des écoles associatives (EA), les écoles « coins de rue » (ECR) au Sénégal et les écoles communautaires de base (ECB) au Sénégal.

- ii. **L'alternative au formel** : Ce modèle est généralement réfractaire au formel les communautés n'ayant pas adopté l'école française ont développé ces modèles, tel que les daaras au Sénégal, les écoles coraniques rénovées au Niger, les méhadras en Mauritanie.

En définitif, Alternatif renvoie à « une autre chose, une autre possibilité » ; l'éducation alternative, ce n'est pas simplement « l'autre école ou l'autre modèle » : elle ne se pose pas en s'opposant à l'éducation formelle car elle satisfait des besoins sociaux et elle se fonde sur la réappropriation de la fonction éducative par l'ensemble des acteurs concernés et impliqués. Les alternatives que nous recherchons n'ont pas comme horizon un simple modèle, comme si celui-ci était lui-même figé, et qu'il n'avait et n'aura jamais la volonté et les moyens d'évoluer, de se transformer pour être adéquat à son objet. Le contexte du monde globalisé met tous les systèmes éducatifs devant le défi de se réadapter, de favoriser des démarches alternatives en s'appuyant sur des dynamiques internes comme externes ».

## 2.4 Notion d'«école du troisième type » (ou « école de type nouveau »)

RAYNAUD, Jean-Marc : « Bernard Collot...non content de casser le mythe d'une école du premier type « qui était celle, avec ses niveaux homogènes, ses rangées élèves, un maître maîtrisant emploi du temps et progressions, des élèves exécutant le plus exactement possible des consignes », il va également démythifier l'école du second type « qui est celle des méthodes actives où les élèves y sont moins passifs, où le maître fait appel à leur motivation, cherche par tous les moyens à rattacher son enseignement à la réalité, mais où l'enseignant en reste le véritable acteur », et promouvoir l'école du troisième type « où c'est la présence des enfants dans un groupe et dans un environnement réels qui entraîne les processus d'apprentissages et la construction des langages et où ce n'est plus l'enseignant qui déclenche les processus ».

*PDEF : Ce sont les autres formes d'écoles **hors normes**, dont celles de la rue, organisées par des organismes non formels et non standardisés que le système doit s'efforcer d'accompagner à défaut de capturer.*

FAYE, Waly : « Les autres formes d'écoles hors normes » (autres que l'alphabétisation fonctionnelle et ECB). »

## 2.5 Notion d'alphabétisation

PDEF : « L'alphabétisation cible les jeunes et les adultes qui n'ont jamais été à l'école ou qui n'y ont pas séjourné assez longtemps et qui sont retombés dans l'illettrisme. Elle applique une discrimination positive liée au genre (priorité faite aux femmes), à la zone (zones rurales et péri-urbaines favorisées) et à certaines cibles fragiles ou à besoins spéciaux (enfants mendiants ou handicapés). »

UNESCO : « L'alphabétisation fonctionnelle est définie comme une action de promotion technique et culturelle, intégrant, dans un processus synchronisé, la formation professionnelle, l'acculturation scientifique, l'instruction mathématique, la formation civique

et socio-économique et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Un tel processus est conçu pour favoriser l'accroissement de la productivité des travailleurs, faciliter leur intégration dans une société en voie de modernisation rapide et accélérer le développement. »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC : « Les services d'alphabétisation ont pour objet de permettre à l'adulte d'augmenter ses capacités fonctionnelles par l'acquisition d'habiletés d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture et de calcul axées sur le contexte de ses activités quotidiennes et sur ses besoins et, le cas échéant, de poursuivre des études subséquentes . »

## 2.6 Notion d'illettrisme

CAVET, Christiane (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) : Se questionner sur la définition de l'illettrisme oblige à prendre en compte une série de mots « voisins », qui, chacun à leur manière, se retrouvent autour du même sujet : l'importance de la capacité à lire et à écrire dans la vie quotidienne en incluant, ou non, la capacité à compter, et à utiliser un ensemble plus large de savoirs de base. Tous ces mots parlent d'un socle essentiel qui garantit à chaque citoyen l'accès à l'autonomie et conditionne sa participation active à la société. Tous renvoient, de manière explicite ou implicite, au risque d'exclusion contenu en germe dans la non-maîtrise de ce socle et par voie de conséquence, au devoir d'agir pour l'éviter. Ces mots peuvent se regrouper en trois familles à partir des mots-clés : alphabet, lettre, base.

- autour d'alphabet se regroupent alphabétisation, alphabétisme, alphabète, alphabétisé, analphabétisme, analphabète ;
- autour de lettre : illettrisme, illettré, littératie ;
- autour de base : savoirs et compétences de base, éducation et formation de base.

Ces mots sont lourdement chargés de sens. Ils portent l'histoire et la culture de chaque pays mais aussi les conceptions des acteurs, leur vision de la société actuelle et en devenir. C'est souvent le contexte ou les choix de communication qui en déterminent l'emploi plus que le « contenu » lui-même. Nous privilégierons ici une approche pragmatique en tentant de trouver des passerelles entre les mots et leurs usages.

## 2.7 Notion d'éducation de base

TCHOUDJA, Victorien (Ecole National Supérieur de Statistique et d'Économie appliquée) : « Selon le cadre d'action de Dakar (conférence de 2000), **l'éducation de base englobe toutes les acquisitions des compétences essentielles de la prime enfance aux jeunes et aux adultes**. Tout de même le problème réside au niveau de ce qui est mis dans l'éducation de base. A ce titre, plusieurs types d'approches explicatives de son contenu sont observés par les experts de l'éducation et nous pouvons les regrouper en deux.

D'abord, pendant que pour certains **l'éducation de base se réduit à l'enseignement primaire**, d'autres pensent que l'éducation de base va au-delà et englobe le premier cycle de l'enseignement secondaire. Si l'on s'accorde sur la formulation selon laquelle l'éducation de

base est le minimum nécessaire à tout individu pour vivre en phase avec sa société (minimum de connaissances, de compétences et de valeurs) il apparaît clairement qu'elle dépend du niveau d'évolution des sociétés. Il y a des sociétés dans lesquelles savoir lire et écrire peut suffire. Il y en a d'autres où utiliser l'ordinateur est un minimum. On n'a donc pas le même niveau d'éducation de base selon que l'on se trouve dans une société ou dans une autre. Il revient par conséquent à chaque pays de définir l'éducation de base et le niveau minimum requis en fonction des exigences de sa société.

Enfin, lorsqu'on parle **d'éducation de base en termes d'éducation primaire ou d'alphabétisation**, certains auteurs comme Psacharopoulos (2002), pensent à des invariants universels : savoir lire, écrire, compter, calculer, communiquer et résoudre des problèmes. Ils considèrent que c'est là l'éducation de base et rien d'autre. Cependant, savoir lire et écrire est une chose, mais *lire quoi ?* et *en vue de quoi ?* en est une autre. Donc définir les contenus d'éducation et de formation portés par ces instruments apparaît être capital pour atteindre les objectifs d'universalisation de l'éducation de base pour tous. C'est en cela que le terme « qualité de l'éducation » alimente les débats dans les milieux de l'éducation. »

## 2.8 Notion d'éducation inclusive ou intégratrice

UNESCO, 2009 : « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. »

### « Par-delà les chiffres, que savons-nous des exclus? »

L'exclusion a de multiples visages. Bien que des progrès réels aient été accomplis depuis 2000 sur la voie de l'éducation primaire universelle, 72 millions d'enfants demeurent exclus de l'école. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion. Les ménages des communautés rurales ou isolées et les enfants des taudis urbains ont un moindre accès à l'éducation. L'exclusion la plus criante est celle qui frappe les enfants handicapés, qui forment le tiers des non scolarisés. Les enfants qui travaillent, les enfants des populations autochtones ou des minorités linguistiques, les enfants nomades et les enfants affectés par le VIH/sida sont parmi les plus vulnérables. Près de 37% des enfants non scolarisés vivent dans 35 pays étiquetés comme fragiles par l'Organisation pour la coopération et le développement économique, auxquels s'ajoutent plusieurs pays en situation de conflit ou d'après-conflit. Les enfants y sont particulièrement exposés à l'exclusion scolaire. »

Au Sénégal<sup>2</sup>, la prise en compte des données relatives aux enfants handicapés est encore inexistante dans les statistiques officielles des Ministères en charge de l'Éducation.

<sup>2</sup>La situation au double plan quantitatif et qualitatif des EBÉS scolarisés dans cinq écoles cibles, Etude COSYDEP./ Save the Children 2011

Au plan quantitatif, sur les 3 229 élèves que comptent les 5 écoles visées, 297 sont des EBÉS, soit 9.20% de l'effectif global. En général, les cas les plus fréquents portent sur : le handicap visuel avec 35%, le handicap moteur (9,4 %), le handicap lié aux troubles du langage (7,4%), le handicap auditif et intellectuel avec chacun 5,4%. Les autres EBÉS représentant 30,33%

### « Quels sont les principes de l'intégration ?

La notion d'intégration trouve son origine dans le droit à l'éducation tel qu'il est défini à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Il a été réaffirmé depuis par d'autres traités et instruments normatifs, dont trois méritent d'être cités. La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) stipule que les États ont l'obligation d'offrir des possibilités éducatives à tous les exclus de l'enseignement primaire. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, ainsi que le principe de la scolarité gratuite et obligatoire. Enfin, la Convention relative aux droits de l'enfant, l'instrument de défense des droits de l'homme le plus largement ratifié, proclame explicitement le droit des enfants à être protégés contre toute forme de discrimination. Elle contient aussi des engagements relatifs aux objectifs de l'éducation, reconnaissant que l'apprenant est au centre de l'expérience d'apprentissage, ce qui rejait sur le contenu et la pédagogie, et, plus largement, sur la gestion des écoles. »

UNESCO, 2003 : « L'éducation intégratrice s'est développée à partir de l'idée que l'éducation est un droit humain fondamental et qu'elle jette les bases d'une société plus juste. Tous les apprenants ont un droit à l'éducation, quelles que soient leurs caractéristiques ou difficultés individuelles. Les initiatives en matière d'éducation intégratrice portent en particulier, dans bien des cas, sur ces groupes qui, par le passé, ont été privés de possibilités éducatives. **Ces groupes comprennent des enfants vivant dans la pauvreté, ceux qui sont issus des minorités ethniques et linguistiques, les filles (dans certaines sociétés), les enfants des zones isolées et ceux qui sont victimes de handicaps ou ont d'autres besoins éducatifs spéciaux.** Ces derniers sont souvent les plus marginalisés, au sein de l'éducation comme dans la société en général. Traditionnellement, les enfants handicapés et ceux ayant d'autres besoins éducatifs spéciaux ont connu l'exclusion, la discrimination et la ségrégation dans le cadre de l'éducation classique et auprès de leurs pairs. Certains se trouvent placés dans des classes ou des écoles distinctes ; beaucoup se sont vus refuser l'accès à toute sorte d'éducation. »

UNESCO, 2005 : « L'inclusion est considérée comme un **processus** visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. **L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle.** Loin d'être une question marginale, à savoir : comment intégrer certains apprenants dans l'enseignement général. La démarche de

---

concernent pour l'essentiel des enfants d'une vulnérabilité liée à l'asthme (3%), la drépanocytose et des problèmes de nerfs (entre 0 et 1%).

Au plan qualitatif, les taux de redoublement des EBÉS est de 13,8% dont 43,9% de filles contre 56,1% chez les garçons. La tendance est plus marquée avec l'abandon dont 16,7% concernent les filles. En ce qui concerne l'environnement scolaire, les écoles ne réunissent pas encore les conditions favorables à une bonne prise en compte du handicap. Le modèle infrastructurel nécessite des aménagements adaptés. Enfin, la quasi-totalité des enseignant(e)s des cinq écoles pilotes ont été formés à l'éducation inclusive par le Projet.

l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin. »

« En particulier, **quatre éléments essentiels occupent généralement une place importante dans la conceptualisation de l'inclusion** :

- ***L'inclusion est un processus.*** En d'autres termes, l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste à apprendre comment vivre avec la différence et comment en tirer des leçons. On en vient ainsi à regarder les différences d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes.
- ***L'inclusion s'attache à identifier et à lever les obstacles,*** d'où la nécessité de collecter, de réunir et d'évaluer les informations tirées de sources très variées en vue de planifier les améliorations des politiques et des pratiques. Il s'agit d'utiliser des éléments de nature diverse pour stimuler la créativité et la capacité à résoudre les problèmes.
- ***L'inclusion s'intéresse à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves.*** La « présence » s'applique ici au lieu où l'éducation est dispensée aux enfants, ainsi qu'à la fiabilité et à la ponctualité de leur fréquentation scolaire ; la « participation » renvoie à la qualité de ce qu'ils y vivent, et doit donc intégrer le point de vue des apprenants ; les « acquis », enfin, désignent les résultats de l'apprentissage sur l'ensemble du programme, et non pas seulement les résultats des tests ou examens.
- ***L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.*** C'est ainsi une responsabilité morale que de faire en sorte que les groupes statistiquement les plus « à risque » fassent l'objet d'un suivi attentif et que, si nécessaire, des mesures soient prises pour s'assurer de leur présence, de leur participation et de leurs acquis dans le système éducatif. »

### **3 L'EXIGENCE D'UNE EDUCATION HOLISTIQUE ET INCLUSIVE.**

Les nouvelles exigences d'inclusion sont entre autres liées à :

- **L'AGENDA 2030/ODD ODD4** « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».
  - « Cible **4.5** : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris

les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. »

- « Cible **4.6** : D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ».

Par rapport à l'ODD4, l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) promeut « *l'Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage (GAML), qui soutiendra les efforts fournis par les pays du monde entier pour mesurer les résultats de l'apprentissage et utiliser ces données pour atteindre l'Objectif de développement durable (ODD 4) et assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030* ». Car, même si la disponibilité des données sur les acquis scolaires s'est beaucoup améliorée, il n'en reste pas moins que « *de grandes disparités subsistent et de nombreux pays restent dans l'incapacité de mener des programmes à long terme d'évaluation des acquis scolaires de qualité. De plus, il est impossible de comparer au plan international les données actuellement disponibles, parce que les approches et les cadres méthodologiques employés sont différents* » (UNESCO/ISU, 2016).

**AU PLAN SENEGAL EMERGENT : AXE 2 : Capital humain, Protection sociale et Développement durable.** A travers l'éducation et la formation, il s'agira d'offrir des possibilités équitables à tous les enfants, en prenant en compte les disparités sociales, régionales, de genre, et dans la répartition des infrastructures et des personnels d'encadrement.

« Dans le sous-secteur de l'éducation et de la formation, les objectifs stratégiques sont :

i. mettre en place un cycle fondamental d'éducation de base de 10 ans, à travers l'appui aux structures DIPE alternatives, la formation des enseignants craie en main de l'élémentaire, le ciblage rigoureux de l'offre éducative, l'amélioration de l'environnement scolaire et des Daraas ».

ii. « Eradiquer l'analphabétisme et promouvoir les langues nationales, avec la diversification de l'Education Non formelle (ENF), la construction et l'équipement de structures d'ENF, la promotion des langues nationales dans l'éducation de base et dans l'alphabétisation, la codification des langues nationales et la promotion de la recherche linguistique ».

**LA LETTRE DE POLITIQUE GENERALE SECTORIELLE (LPGS) EDUCATION-FORMATION,** élaborée en Janvier 2013 et endossée en Avril de la même année par les PTFs avant d'être validée par la communauté éducative, a été déclinée en un Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) pour la période 2013-2025. Le PAQUET, avec ses trois composantes que sont (i) l'amélioration de la qualité de l'éducation, (ii) l'amélioration de l'équité dans l'accès, (iii) la promotion d'une gouvernance inclusive et transparente, entend contribuer à asseoir un système d'éducation efficace, efficient et conforme aux exigences d'un développement économique et social durable, impliquant et responsabilisant fortement les communautés à la base. Ce qui suppose un renforcement notable de i) l'acceptabilité par toutes les parties prenantes de l'Ecole et de son orientation, ii) l'accessibilité des offres d'éducation et de formation pour tous, notamment les segments les plus défavorisés, iii) l'adaptabilité du système aux différents besoins et contextes des apprenants, iv) la dotation adéquate en ressources.



## 4 L'EXCLUSION « SCOLAIRE »

L'exclusion est un processus de rupture du lien social, de désaffiliation, au cours duquel l'individu perd peu à peu les liens tissés avec d'autres individus ou des groupes d'individus. L'exclusion se construit par des ruptures successives. Elle est rarement totale. L'exclusion sociale est la marginalisation, la mise à l'écart d'une personne ou d'un groupe en raison d'un trop grand éloignement avec le mode de vie dominant dans la société. Ce processus peut être volontaire ou subi.

L'exclusion scolaire se dit de la situation vécue par un élève durant sa scolarité. Elle résulte d'un déficit social/culturel/économique qui le place en décalage par rapport au mode de fonctionnement de l'institution scolaire et/ou de ses professeurs et/ou de ses pairs. Cette situation handicape la progression de l'apprenant. À long terme, elle influence négativement son épanouissement dans la société et tend à favoriser la reproduction sociale.

L'exclusion ponctuelle d'un cours est une punition scolaire. L'exclusion temporaire de la classe, l'exclusion temporaire de l'établissement et l'exclusion définitive sont en revanche des sanctions disciplinaires. Il est très largement reconnu que l'exclusion sociale est le résultat de défauts et d'échecs dans les systèmes et les structures familiales, communautaires et sociétales.

### 4.1 Les enfants et jeunes cibles de l'exclusion scolaire

**Déscolarisé** : Selon l'Association Française de Promotion de la Santé dans l'environnement Scolaire et Universitaire, (AFPSSU), la déscolarisation se définit dans les textes comme la mise hors de l'établissement scolaire de l'élève concerné. La déscolarisation est la manifestation ultime de l'absentéisme : l'élève se soustrait à l'école complètement définitivement, ou du moins pour une longue durée. Il ne s'y présente plu.

Globalement, tout enfant qui a décroché du circuit éducatif devient un déscolarisé. La présence ou non dans le système éducatif est le critère fondamental pour identifier les déscolarisés. Par conséquent, ce sont tous les enfants et jeunes qui étaient à l'école à une période donnée et qui maintenant ne le sont plus.

**Non scolarisés** : L'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2005 dans une étude « Mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire » en collaboration avec l'UNICEF a dégagé une approche pour définir et évaluer le nombre d'enfants non scolarisés selon trois définitions :

- 1) Définition, première partie : Les enfants d'âge scolaire primaire qui reçoivent soit un enseignement primaire ou secondaire sont considérés comme scolarisés. Ceux recevant un enseignement non-formel sont généralement considérés comme étant non scolarisés, sauf si l'enseignement est reconnu comme l'équivalent de l'éducation primaire formelle. Les enfants d'âge scolaire primaire qui reçoivent un enseignement préscolaire sont considérés comme non scolarisés, bien qu'il serait souhaitable de le rapporter séparément du nombre total d'enfants non scolarisés.

- 2) Définition, deuxième partie : L'éducation primaire et la population d'âge scolaire Le concept d'enfants non scolarisés implique qu'un groupe d'enfants devrait fréquenter l'école, mais ne le fait pas. Ce groupe est reconnu tant sur le plan national qu'international comme étant formé d'enfants d'âge scolaire, ce qui fournit la base pour déterminer quels enfants sont exclus de l'éducation.
- 3) Définition, troisième partie : Non scolarisation et participation à l'école L'estimation conjointe du nombre d'enfants non scolarisés tient compte de l'ensemble de l'année scolaire et non pas d'une période spécifique de l'année. On estime que les enfants sont non scolarisés s'ils n'ont pas eu de contact avec l'école durant l'année scolaire en question.

Ici, dans le contexte sénégalais, nous pouvons retenir que le non scolarisé est tout enfant ou jeunes n'ayant pas bénéficié d'une offre d'éducation formelle

## 4.2 Le champ de l'exclusion scolaire

Le champ de l'exclusion, dans la perspective DPRE/MEN sont de deux catégories :

- **1<sup>ère</sup> catégorie** : l'ensemble des enfants, des jeunes, des adultes qui sont hors du système éducatif ; des personnes qui ont le droit mais qui ne bénéficient d'aucune opportunité d'éducation (offre structurée et reconnue). Ces exclus ne sont pas seulement dans le système d'éducation formel et officiel mais sont aussi ailleurs tels que dans les Daara.
- **2<sup>ème</sup> catégorie** : Les enfants et jeunes en risque d'exclusion qui sont dans le système éducatif et qui présentent des probabilités de sortir du système (notions de vulnérabilité, de fragilité).

Le champ de l'exclusion, dans la perspective de l'UNICEF est le suit :

Le champ de l'exclusion concerne tous les enfants qui sont hors du système formel (over and underage). Les centres d'alphabétisation, les Daara, les écoles communautaires de base constituent la part du système éducatif non formel. L'Initiative « *Outof-SchoolChildren Initiative* » (**OOSCI**), en faveur des enfants non scolarisés, a été conjointement développée en 2010 par l'UNICEF et l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (**ISU**) afin de s'attaquer spécifiquement à la question des enfants en marge du système scolaire. Elle vise à résorber le nombre d'enfants non scolarisés et déscolarisés précoces, notamment en améliorant l'information statistique relative à cette catégorie d'enfants, en identifiant les facteurs de blocage qui expliquent cette situation et en développant des politiques et stratégies adaptées afin de réussir leur insertion scolaire.

Le champ de l'étude concerne l'ensemble des enfants et des jeunes en âge de scolariser et qui sont hors du système scolaire formel ; des personnes qui ont le droit mais qui ne bénéficient d'aucune opportunité d'éducation formelle.

## 5 SITUATION DE L'EXCLUSION SCOLAIRE AU SENEGAL

### 5.1 L'ampleur et les causes du phénomène de l'exclusion scolaire

L'exclusion d'enfants du système scolaire formel est devenue aujourd'hui un véritable fléau au niveau mondial. Que ce soit le non-enrôlement ou la sortie précoce, ce phénomène prégnant en Afrique subsaharienne reste lié à de multiples facteurs, endogènes comme exogènes, au nombre desquels la pertinence et l'adéquation de l'offre d'éducation ne sont pas à négliger. Malgré les efforts consentis faisant passer les chiffres de 41 millions (dont 22,3 millions de filles) en 2000, à 29 millions (dont 16,6 millions de filles) en 2012, le nombre d'enfants qui ont l'âge d'aller à l'école élémentaire dans cette partie du monde et qui ne sont pas enrôlés reste encore très élevé. Pour l'élémentaire comme pour le moyen, les filles sont les plus concernées par la non-scolarisation. (Source : étude ORLECOL 2015)

*Au Sénégal, le recensement général de la population en 2013 révèle que plus de 1 500 000 enfants sont en dehors de l'école. Ces enfants Hors Ecole (HE) représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire. Sur 10 enfants H.E, près de 8 n'ont jamais été scolarisés alors que seulement 2 sur 10 sont déscolarisés.*

*L'étude ORLECOL<sup>3</sup> menée par l'UNICEF en collaboration avec l'IRD et la FASTEf et publiée en 2015, les enfants hors école, révèle que, « sur les 3 332 809 enfants hors du système formel classique, ceux qui sont dans les systèmes alternatifs sont les plus nombreux (1 759 717). Les autres enfants en situation de risque sont respectivement ceux qui n'ont jamais été scolarisés (1 248 258) et ceux qui ont décroché (324 834). Autrement dit, le décrochage scolaire reste au Sénégal, un phénomène beaucoup moins marqué que le non enrôlement. Les systèmes dits alternatifs constituent une offre d'éducation et de formation qui concurrence nettement l'école formelle classique.*

*Les variations entre zone rurale et zone urbaine sont très marquées. En milieu rural, on dénombre 60% d'enfants hors l'école, tandis que cette proportion est de 30% en milieu urbain. L'opposition urbain / rural est plus marquée en ce qui concerne la non-scolarisation. Les systèmes alternatifs accueillent beaucoup d'urbains tandis le nombre de décrochages est sensiblement le même dans les deux zones.*

*Les cinq régions les plus affectées par le phénomène H.E sont les régions de Kaffrine, de Diourbel, de Tambacounda, de Louga et de Matam ».*

Les causes de la déperdition scolaire sont, entre autres<sup>4</sup> :

<sup>3</sup>Selon l'étude ORLECOL menée par l'UNICEF en collaboration avec l'IRD et la FASTEf et publiée en 2015, les enfants hors école, « estimés à plus de 1 500 000 en 2013, représentent environ 47% de l'ensemble des enfants d'âge scolaire. Sur 10 enfants H.E, près de 8 n'ont jamais été scolarisés et 2 sont des déscolarisés précoces <sup>3</sup>».

<sup>4</sup> Etude ORLECOL, pages 35-43

- les difficultés économiques des familles ;
- l'analphabétisme de certains parents qui leur fait perdre de vue l'intérêt de l'école;
- l'insuffisance d'une offre éducative adaptée aux besoins des parents;
- l'inaccessibilité et l'insuffisance des structures éducatives.

## 5.2 Les réponses apportées

Au Sénégal, des réponses multiples ont été apportées à travers des expériences<sup>5</sup>des organisations de la société civile et de l'Etat.

### 5.2.1 Les programmes lancés par les organisations de la société civile

- Les Daaras « écoles coranique » et l'enseignement franco-arabe** : c'est un modèle d'enseignement formel qui intègre et alterne la langue française et arabe comme objet et médium dans les apprentissages. Ecartés du système scolaire, les produits des centres de mémorisation du Coran (daara) et de l'apprentissage des enseignements de la religion musulmane ne sont pris en compte que par de rares structures à vocation souvent humanitaire. Et pourtant les Daaras ont toujours été les lieux où se perpétuent nos valeurs les plus positives. Les sortants de ces centres d'éducation islamique sont de véritables creusets de notre patrimoine national en ce qu'il a de plus vertueux. Mais ils sont toujours laissés en rade par le système éducatif formel. C'est conscient de cet état de fait que le gouvernement du Sénégal s'est engagé dans une voie de rupture en entreprenant un vaste programme en direction de cet ordre d'enseignement sans lequel il ne peut atteindre l'éducation de base pour tous.

Au terme de la cartographie<sup>6</sup>, **1006 écoles coraniques** ont été répertoriées dans la région de Dakar avec un effectif de **54 837 talibés**, dont 38 079 garçons et 16,758 filles. Ces écoles coraniques, comprises au sens inclusif d'institutions d'enseignement arabo islamique, sont structurées en trois(3) types : franco-arabe, daaras, et écoles arabes. Elles se concentrent le plus dans les départements de Dakar ave 30,8% et Pikine 27,4%. Les départements de Rufisque et de Guédiawaye ont respectivement des taux de représentativité de 22,9% et 18,9%.

Les daaras, écoles coraniques par excellence ayant comme dominante pédagogique la mémorisation du Coran et structurés en cinq(5) types, constituent le noyau dur du système d'enseignement arabo islamique au Sénégal. Ils représentent près de **81 %** des structures répertoriées.

**52%**des enfants trouvés dans les écoles coraniques viennent des autres régions du Sénégal, **9%** de pays de la sous-région et **39%** des environs de la localité des écoles coraniques. Cela indique que la masse critique des daaras de la région de Dakar provient du mouvement de mobilité des maîtres coraniques.

**55 %** des enfants trouvés dans ces écoles pratiquent la mendicité, soit **30 160** sur un effectif global de 54 837 enfants. Sur ce nombre, **91%** font entre 1H et 5 H de mendicité par jour dans la rue. **51%** des apports de la mendicité des enfants se font en

<sup>5</sup>Selon l'étude ORLECOL « sur les 3 332 809 enfants hors du système formel classique, ceux qui sont dans les systèmes alternatifs sont les plus nombreux (1 759 717)

<sup>6</sup>Cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar / MINISTERE DE LA JUSTICE Cellule Nationale de Lutte contre la Traite des Personnes en particulier des femmes et des enfants ( CNLTP) Mars 2014

argent. Ceci montre la tendance ancrée de la mendicité des enfants à but économique, c'est-à-dire la prédominance de son caractère d'exploitation sur les déterminants pédagogiques de la quête de l'aumône à l'origine de cette pratique.

Comme indiqué dans toutes les enquêtes précédentes, les caractéristiques principales des daaras de la région de Dakar sont : la précarité des lieux d'apprentissage et de vie des apprenants, l'absence de réglementation pour l'ouverture de daaras, le recours à la mendicité des enfants comme source principale de revenus de certains maîtres coraniques.

*Le phénomène des talibés au Sénégal est le résultat à la fois d'une tradition (le fait de confier ses enfants garçons à un marabout) et des crises économiques des années 1980 et 1990 qui ont progressivement perverti cette tradition en provoquant la création de nombreux daaras dans des villes, par de faux marabouts plus motivés par l'enrichissement personnel que par l'éducation des jeunes<sup>7</sup>. En 2010, le nombre de talibés au Sénégal était estimé à 50 000 par l'ONG HumanRights Watch<sup>8</sup>. De nombreuses associations dénoncent cet état de fait, parlant d'« esclavage moderne »<sup>9</sup>.*

**SENENEWS.COM** Publié le 16/01/2015 à 09:25 - Mis à jour le 16/01/2015 à 09:22. *La mendicité continue toujours de gagner de l'ampleur au Sénégal. Les chiffres sont là pour traduire ce mal qui gangrène la société. 54 837 talibés sont recensés à Dakar dont 30 mille enfants mendiants selon une étude la Cellule nationale de lutte contre la traite des personnes, entre octobre et décembre 2014 et dont les résultats seront restitués mardi prochain.*

*Il revient que 1 006 écoles coraniques ont été répertoriées dans la région de Dakar avec un effectif de 54 837 talibés, dont 38 079 garçons et 16 758 filles. Spécialisés dans l'enseignement arabo islamique, ils sont structurés en trois (3) types. D'abord le franco-arabe, ensuite les daara, enfin les écoles arabes. Elles se concentrent le plus dans les départements de Dakar avec 30,8%, Pikine 27,4%, Rufisque 22,9% et Guédiawaye 18,9%.*

***A eux seuls les daaras représentent près de 81 % des structures répertoriées par l'étude. Cependant, 52% des enfants trouvés dans les écoles coraniques viennent des autres régions du Sénégal, 9% de pays de la sous-région et 39% des environs de la localité des écoles coraniques.***

- ii. **Les Ecoles communautaire de Base (ECB): un modèle alternatif d'option communautaire.** il a une durée de prise en charge de 4 ans avec une option passerelle dans le moyen ou une insertion dans des filières professionnelles. L'ECB sont une

<sup>7</sup>Babacar Seck, « Les talibés du Sénégal, un problème de société » [archive], sur [terangaweb.com](http://terangaweb.com), 25 mai 2012

<sup>8</sup>« Au Sénégal, les enfants talibés exploités par des marabouts véreux » [archive], sur [Radio France internationale](http://Radio France internationale), 21 avril 2010

<sup>9</sup>Awa Diédhiou, « Sénégal – enfants talibés : esclavage des temps modernes » [archive], sur [pressafrik.com](http://pressafrik.com), 20 avril 2009

initiative croisée adossée sur la mobilisation politique développée par l'Etat à travers le Ministère délégué chargé de l'éducation de base et des langues nationales de l'époque en partenariat avec la société civile chargée de la livraison en quantité et en qualité des formations selon un système de contractualisation qui s'appuie sur la stratégie du faire-faire. Les ECB ont fait l'objet d'une expérimentation largement entreprise à l'origine par, les ONG ADEF Afrique, Aide et Action sur la base d'échantillons réduits et dans des zones éloignées. Ce partenariat s'est élargi aux partenaires techniques et financiers comme l'UNICEF et l'ACDI. Elles ont permis des prestations de services éducatifs dans le sous-secteur non formel axés sur une formation bilingue (langues nationales/ français) et alliant des apprentissages théoriques et pratiques. Ces prestations de services ont été appuyées par une forte mobilisation sociale portée par l'Etat avec le concours de la communauté qui est à la fois bénéficiaire et actrice.

L'intérêt commun des communautés et de l'Etat a amené l'autorité compétente à prendre l'arrêté ministériel n°04066/MDCETFPALN/DC/PAPA-II du 15 Avril 2004 portant création et organisation des ECB qui consacre la reconnaissance et le statut officiels des ECB et définit leur place dans le système éducatif sénégalais

*Le modèle qui a émergé en 2001 à l'issue de l'expérimentation faite par le PAPA se définit à travers les écoles communautaires de base qui participent de la lutte contre l'exclusion des jeunes adolescents du système formel pour un plein exercice du droit à l'éducation. Ce modèle confirme et stabilise celui construit par ces ONG. La phase d'extension a poursuivi les objectifs ci-après : - contribuer à la réduction de l'analphabétisme par l'enrôlement de 10 000 jeunes exclus du système formel d'éducation de 9 à 15 ans; réduction des disparités portant sur le genre et zones ; - consolider et améliorer les acquis de la phase expérimentale en mettant l'accent sur la préparation à l'insertion ou sur les passerelles de manière différenciée selon les capacités de chaque apprenant.*

*La revue de gestion de la phase expérimentale, en 2001, a enregistré des résultats significatifs après cinq ans d'intervention. Pour un objectif global de 6 000 élèves (garçons et filles), l'initiative a permis d'enrôler en deux (2) étapes un total de 6 279 élèves soit 104,65 % de réalisation et 71,04 % pour les filles. La contribution à l'élimination de l'analphabétisme réalisée dans l'expérimentation des Modèles Alternatifs au niveau national est de l'ordre de 66,68 %. Malgré les résultats encourageants obtenus dans ce domaine, le taux d'analphabétisme demeure élevé, particulièrement chez les filles, et constitue un obstacle important au développement durable du Sénégal. Ces données illustrent une tendance positive qui a encouragé la poursuite de l'intervention dont les résultats fragiles nécessitent une consolidation. A cet égard, une phase d'extension déroulée entre 2003 et 2006 pour 10 000 apprenants dont 65 % de filles a été initiée. Pour chaque phase, la durée des apprentissages est planifiée sur un cycle de quatre (04) ans subdivisé en deux étapes contrairement à l'enseignement élémentaire qui en compte trois. Le temps d'apprentissage est estimé à un quantum horaire de 1000 heures à 1200 heures par an correspondant respectivement à l'option passerelle et à l'insertion socioéconomique contre 700 heures prévues pour l'élémentaire.*

- iii. **Les Ecoles associatives** : Les écoles associatives développent une éducation de base à la fois de type formel et non formel. C'est une réponse à l'amélioration du niveau des élèves des classes complexes et une récupération des enfants n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école primaire. Une école associative, encore appelée sous le vocable d'espace éducatif, peut être définie comme une école créée par et pour la communauté pour répondre aux besoins éducatifs d'une localité spécifique. L'initiative se déroule dans les départements de Pikine et de Guédiawaye et fortement appuyé par l'ONG Aide et Action.

*Le programme officiel du Ministère de l'Éducation est dispensé à 94 % avec le curriculum du formel. En dehors du programme officiel, les écoles associatives développent d'autres types d'enseignement<sup>10</sup> : droit de l'enfant (95 %), éducation à la citoyenneté (95 %), VIH–MST (93 %), activités manuelles (92 %) et l'éducation à l'environnement sans compter les activités socioéducatives et artistiques. L'alphabétisation, la formation professionnelle et les activités artistiques sont enseignées en cours du soir. Le crédit horaire dépasse largement celui du formel et les différentes composantes (préscolaire/élémentaire, formation professionnelle et alphabétisation) se relèvent. L'organisation de centres aérés est une des activités de vacances.*

*Notons que sur les 14 256 individus qui ont pu recevoir une éducation de base dans la banlieue de Dakar, en 2003 (source : étude de Aide et Action sur les écoles associatives) 3200 enfants se rendent dans ces écoles pour bénéficier d'un enseignement préscolaire, près de 6500 pour un enseignement élémentaire. Par ailleurs, 2000 personnes suivent des cours d'alphabétisation et environ 1300 individus bénéficient de cours du soir (touchent adultes et enfants) et d'une formation professionnelle.*

- iv. **Ecoles coin de rue<sup>11</sup>** : Les formations coin de rue appelées (écoles de coin de rue avec abris précaires faits de zinc/cartons/briques recyclés et baraques), constituent une composante essentielle des initiatives populaires d'éducation et de formation. Elles contribuent à la prise en charge de milliers de jeunes garçons et filles exclus des écoles ou n'ayant aucune formation scolaire. Les FCR assurent aussi un suivi pour des enfants issus de quartiers défavorisés et scolarisés dans des écoles publiques ou privées grâce à un soutien scolaire le soir ou dans les moments où ces enfants ne sont pas à l'école.

**Les « apprenants »** sont des enfants en situation difficile, des apprentis, des filles migrantes et employées de maison, des artisans, des ouvriers journaliers, des talibés, etc. Leur perception, suivant les cas, est prise en compte dans la conception des contenus d'apprentissage. Ils participent également à l'animation des apprentissages et à la vie de l'entreprise FCR notamment par leurs cotisations aussi modestes soient-elles. 7 % des apprenants ont moins de 8 ans, la tranche d'âge comprise entre 10 et 15 ans constituent la majorité avec 76,7 %.

<sup>10</sup>forum national sur les innovations Educatives : les approches alternatives, quelles contributions pour l'éducation de qualité pour tous ?

<sup>11</sup>Les FCR enquêtées comptent 633 appreneurs ou enseignants et 20658 apprenants dont 10900 filles (52%) et 9758 garçons (48%) soit un indice de 2 points en faveur des filles

Les FCR enquêtées comptent **633 appreneurs** ou enseignants et **20658 apprenants dont 10900 filles (52%) et 9758 garçons (48%)** soit un indice de 2 points en faveur des filles. Les FCR sont structurées en 7 zones<sup>12</sup> d'animations et de suivi pédagogiques dans Dakar et sa banlieue.

- v. **L'Initiative « Outof-SchoolChildren Initiative » (OOSCI)**, en faveur des enfants non scolarisés, qui s'inscrit dans le cadre du partenariat MEN/SEAPLN/UNICEF pour la conception d'une expérience pilote de prise en charge de 3000 enfants dans 100 classes dans les régions de Tambacounda et de Kédougou. Cette initiative a été conjointement développée en 2010 par l'UNICEF et l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) afin de s'attaquer spécifiquement à la question des enfants en marge du système scolaire. Elle vise à résorber le nombre d'enfants non scolarisés et déscolarisés précoces, notamment en améliorant l'information statistique relative à cette catégorie d'enfants, en identifiant les facteurs de blocage qui expliquent cette situation et en développant des politiques et stratégies adaptées afin de réussir leur insertion scolaire.

*l'initiative<sup>13</sup> « Outof-SchoolChildren Initiative » vise à résorber le nombre d'enfants non scolarisés et déscolarisés précoces, notamment en améliorant l'information statistique relative à cette catégorie d'enfants, en identifiant les facteurs de blocage qui expliquent cette situation et en développant des politiques et stratégies adaptées afin de réussir leur insertion scolaire.*

*C'est dans cette perspective de réduction significative des enfants hors école que s'inscrit le partenariat MEN/SEAPLN/UNICEF pour la conception d'une expérience pilote de prise en charge de 3000 enfants dans 100 classes dans les régions de Tambacounda et de Kédougou, à partir d'octobre 2016.*

*En attendant l'élaboration d'un document de stratégie nationale de prise en charge des enfants hors école, ledit partenariat propose un modèle amélioré de passerelle qui permet la scolarisation des enfants hors école, quels que soient leurs besoins éducatifs.*

*Le modèle est élaboré suite à l'état des lieux des expériences alternatives développées au Sénégal par l'Etat et les Organisations de la Société civile et la visite de la Stratégie de Scolarisation accélérée, la Passerelle mise en œuvre au Burkina Faso sous l'initiative de la Fondation Stromme et avec l'appui de l'UNICEF et de l'Etat.*

## 5.2.2 Les programmes lancés par l'Etat pour un retrait des enfants des rues.

- i. **Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue (PARRER)**. La mission assignée au PARRER était de retirer les enfants qui mendient dans les rues de Dakar afin de les envoyer dans le système éducatif conventionnel ou dans des écoles coraniques

<sup>12</sup>**Zone 1** : Colobane, Dakar Plateau, Liberté 6, Grand-Dakar, Medina, Grand-Yoff 1 (5 écoles FCR).

**Zone 2** : KharYalla, Grand-Yoff 2, Grand Médine, Parcelles Assainies, Dalifort, Yoff (5 écoles FCR).

**Zone 3** : Pikine, thiaroye /mer (32 écoles FCR).

**Zone 4** : Thiaroye/gare, Yeumbeul, Malika, KeurMassar (27 écoles FCR).

**Zone 5** : Niaga, Tiv.Peulh, Niacoulrab, Medina Tioub, Bonaba, Sangalkam (11 écoles FCR).

**Zone 6** : Guédiawaye, Médina Gounass (11 écoles FCR).

**Zone 7** : Rufisque, Bargny (32 écoles FCR).

**13** Expérience pilote d'insertion/réinsertion dans le cycle élémentaire d'enfants hors école dans les régions de Tambacounda et Kédougou

(daara) qui seraient soutenues par le gouvernement. En 2005, le parlement sénégalais avait voté une loi qui interdit "la mendicité et la maltraitance des enfants". Cette loi considère le fait d'envoyer un enfant mendiant comme une maltraitance.

**DROITS-SENEGAL Récupérer les enfants mendiants pour le système éducatif**

**Souleymane Faye / <http://www.ipsinternational.org/fr/note.asp?idnews=5708>**

*DAKAR, 23 fév (IPS) - Dans les rues de Dakar, la capitale sénégalaise, traînent plus de 7.000 enfants que le gouvernement voudrait intégrer dans le système éducatif conventionnel, inscrire dans des écoles coraniques ou retourner à leurs familles respectives.*

Selon l'organisation américaine de défense des droits de l'Homme 'HumanRights Watch', quelque 100.000 enfants mendiants appelés "talibés" circulent dans les rues du Sénégal. Et ils sont 7.600 dans la capitale, selon une étude du Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de la rue (PARRER), une association de droit privé créée en 2007 avec le soutien de l'Etat sénégalais et certains de ses partenaires financiers et techniques dont la Banque mondiale. "Cette présence massive des talibés dans ses rues fait injure au Sénégal, à ses valeurs d'hospitalité, à ses valeurs identitaires, culturelles, morales et religieuses", déclare Kane, estimant qu'il faut "éradiquer ce phénomène dans un délai raisonnable", dans quatre ou cinq ans. C'est l'objectif que s'est assigné le PARRER.

Le PARRER a reçu en 2007 un financement japonais de 1,7 million d'euros (2,3 millions de dollars), qui a permis de recenser les 7.600 talibés dans les rues de Dakar. Selon cette étude, 37 pour cent de ces enfants errants affirment garder un contact permanent avec leur famille, tandis que trois pour cent d'entre eux sont orphelins. Ils partagent le sort d'être sous la tutelle de maîtres coraniques qui en font plus des mendiants que des pensionnaires d'une école coranique.

"Le PARRER et la CAPE comptent mobiliser différents acteurs et partenaires dont la responsabilité est engagée par rapport aux enfants de la rue et les daara : les associations et groupements traditionnels, la société civile moderne, les religieux, les médias, les ONG de la Ummah islamique et le secteur privé".

Le PARRER et la CAPE ont signé, récemment, une convention de financement en vertu de laquelle 23 millions de francs CFA (environ 47.900 dollars) seront destinés, dans les prochains mois, à l'entretien d'enfants entretenus dans dix daara de la banlieue de Dakar, pour une phase-pilote de cette politique de retrait des enfants de la rue.

**ii. Projet d'Appui à la Modernisation des Daaras (Pamod)**, La modernisation des daaraà pour but de permettre de mettre à la disposition des populations, une offre répondant à leurs aspirations. Elle assure également une plus nette démocratisation du système éducatif devant former des citoyens enracinés et ouverts dans un souci d'équité et d'égalité des chances.

Projet d'appui à la modernisation des daara: 64 écoles, 416 classes, 216 enseignants, 30.000 apprenants [http://www.senxibar.com/Projet-d-appui-a-la-modernisation-des-daara-64-ecoles-416-classes-216-enseignants-30-000-apprenants\\_a16586.html](http://www.senxibar.com/Projet-d-appui-a-la-modernisation-des-daara-64-ecoles-416-classes-216-enseignants-30-000-apprenants_a16586.html) Lundi 17 Mars 2014

Le Projet d'appui à la modernisation des daaras s'inscrit dans le cadre de la politique de développement du Sénégal visant à réduire la pauvreté et à réaliser une scolarisation universelle de 10 ans(cycle fondamental) par la promotion d'une éducation inclusive répondant aux besoins spécifiques des populations.

Dans sa mise en œuvre, le projet va construire 64 écoles appelées daaras modernes et 416 classes. Il va également appuyer 216 enseignants de Coran en les formant dans la gestion des groupes hétérogènes et en les recrutant avec les modalités que les enseignants des écoles publiques.

Ce projet dont l'exécution incombe au Ministère de l'Éducation va bénéficier à près de 30.000 apprenants qui auront ainsi un meilleur environnement physique, sanitaire, nutritionnel et social qui devrait minorer la mendicité des jeunes et leur vulnérabilité.

Néanmoins, si le choix est clair, sa mise en œuvre effective est parsemée d'obstacles tels que l'acceptabilité de la réforme pour les acteurs, la prolifération exponentielle des daaras, l'absence d'une situation de référence, le manque de mise en synergie des interventions, l'insuffisance de la rationalisation des ressources, etc.

Mendiants dans la région de Dakar / UnderstandingChildren'sWork Project WorkingPaperSeries Novembre 2007 **Caractéristiques des enfants mendiants**

Le phénomène de la mendicité des enfants dans la région de Dakar touche environ 7 600 individus, dont plus de 2 200 sont dans le département de Dakar (30 %), 1 900 dans le département de Pikine (25 %), 1 880 dans le département de Rufisque (25 %) et 1 480 dans le département de Guédiawaye (20 %). Dans l'ensemble, les enfants mendiants sont très jeunes : leur moyenne d'âge se situe autour de 11 ans ; lors de l'enquête, le plus jeune avait 2 ans, et près de la moitié n'avait pas 10 ans. Les garçons représentent la quasi-totalité des enfants mendiants ; les filles ne sont que très marginalement concernées. La grande majorité des enfants mendiants (90 %) sont des talibés<sup>14</sup>. La grande majorité des enfants mendiants (95 %) de la région de Dakar sont partis, à l'origine, d'autres régions du Sénégal, ou de pays limitrophes. Une telle situation résulterait essentiellement de mouvements de migration en provenance de régions plus frappées par la pauvreté, la sécheresse ou l'insuffisance l'insécurité alimentaire :

- les conditions difficiles de la vie en milieu rural provoquent souvent une relocalisation – permanente ou saisonnière – des écoles coraniques dans un milieu urbain. Les régions où la pauvreté est très répandue, telles que Kolda et Kaolack, semblent également être celles qui pourvoient le plus grand nombre d'enfants mendiants, surtout les enfants talibés. Les enfants mendiants nontalibés, par contre, proviennent surtout de la région de Dakar.
- près de la moitié des enfants mendiants sont d'origine étrangère, natifs de pays limitrophes pour la plupart: la Guinée-Bissau, la Guinée, le Mali, la Gambie, notamment. Là encore, le type d'enfants mendiants dépend de son pays d'origine : le talibé est

<sup>14</sup> Nous avons désigné talibé tout enfant qui déclarait avoir passé la nuit précédant l'enquête dans un établissement coranique, et déclarait recevoir un enseignement religieux.

souvent un enfant de la Guinée- Bissau (30 %) ; le non-talibé est plutôt originaire du Mali (30 %).

- Une répartition par groupes ethniques dénote que la majorité des enfants mendiants sont des Peuhls (66 %) et des Wolofs (25 %). La proportion d'enfants Peuhls parmi les enfants mendiants nontalibés est plus faible (36%).
- Dans l'ensemble, les enfants mendiants quittent leur foyer et leur communauté d'origine parce qu'ils ont été confiés par leurs parents au maître coranique, ou marabout, afin de recevoir une éducation religieuse.\*La quasi-totalité des enfants talibés (98 %) rapportent que c'est leur maître coranique qui les envoie mendier, alors que selon 62 % de non-talibés, la mendicité s'est imposée comme un moyen de pourvoir à leurs besoins ou à ceux de leur famille. Enfin, plus de 12 % des enfants non-talibés associés à la mendicité escortent en fait une personne en situation de handicap. Ils peuvent donc être considérés comme « accompagnateurs de mendiants ».
- Seuls 3 % des enfants mendiants déclarent être orphelins. Le taux d'enfants dont un seul des deux parents est vivant est plus important chez les non-talibés que chez les talibés. Près de 37 % des enfants mendiants déclarent garder un contact permanent avec leur famille. Les enfants mendiants qui n'ont plus aucun contact avec leur famille, sont plus représentés dans le groupe des 2 à 8 ans.

**iii. Campagne de retrait des enfants de la rue.** Lancée le 30 juin 2016, la campagne de retrait des enfants de la rue suit son cours. L'opération de retrait des enfants de la rue a été engagée par le Gouvernement pour soustraire ces enfants, cibles très vulnérables, des menaces qui les guettent et de l'exploitation abusive dont ils font l'objet. Il s'agit également de les prémunir contre toutes sortes de manipulations dans un contexte de menaces sécuritaires dans la sous-région.

**Retrait des enfants de la rue :** après 430 enfants récupérés, le Gouvernement annonce un modèle de projet de Daaras ([http://www.senenews.com/2016/07/28/retrait-des-enfants-de-la-rue-apres-430-enfants-recuperes-le-gouvernement-annonce-un-modele-de-projet-de-daaras\\_163038.html](http://www.senenews.com/2016/07/28/retrait-des-enfants-de-la-rue-apres-430-enfants-recuperes-le-gouvernement-annonce-un-modele-de-projet-de-daaras_163038.html))Sénégal/Retrait des enfants de la rue : après 430 enfants récupérés, le Gouvernement annonce un modèle de projet

« Nous avons en ce jour 430 enfants dans nos centres dont un nombre important d'enfants étrangers issus de la sous-région. Les opérations se perpétuent de manière sporadique. L'équipe de la brigade spéciale des mineurs fait des descentes en des lieux et heures différentes. Nous avons contacté néanmoins une rareté d'enfants dans la rue après le déclenchement de cette opération », a déclaré Niokhobaye Diouf, directeur des Droits de Protection de l'Enfance et des Groupes vulnérables.

Pour ce faire, le gouvernement, à travers la direction des Droits de Protection de l'Enfance et des Groupes vulnérables, annonce un modèle de projet de Daaras. « Nous avons déjà un modèle de projets de Daaras qui devaient permettre à chaque maître coranique de pouvoir bénéficier d'un projet lucratif générant une source de revenus, mais également d'une mesure de formation professionnelle qui pourrait être délivrée aux enfants afin de sortir avec un métier », poursuit-il.

Joignant la parole à l'acte, les autorités ont déjà commencé le recensement des Daaras dans la région de Dakar. « Le département de Dakar est bouclé, et il reste les départements de Pikine Guédiawaye et Rufisque », a indiqué M. Diouf.

Poursuivant, il a affirmé que le Gouvernement est en train de discuter avec les familles des enfants récupérés et les maîtres coraniques sur les idées de projets afin de les accompagner à mettre en place les commissions d'autonomisation à travers des projets. Dans le seul but de les intégrer. Pour ce qui concerne les Daaras, continue le sieur Diouf, « Il y a même certains maîtres coraniques qui acceptent de rentrer dans leurs pays ou régions avec un projet agricole ou un projet de commerce de vente de produits locaux ».

La mendicité des enfants "est une situation intolérable qui n'est pas près de disparaître", même si "l'Etat du Sénégal s'est engagé à éradiquer ce phénomène, parce qu'il lui manque la volonté pour le faire. Pourtant, une loi interdisant la mendicité sur les lieux publics et les grandes artères de Dakar existe depuis 1975. Il s'agit de la loi 75-77 du 09 juillet 1975 remis à jour avec l'adoption le 10 mai 2005, la loi 2005-06 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées et à la protection.

En plus des moyens juridiques, l'Etat a les moyens financiers pour combattre la mendicité des enfants. C'est le rôle de l'Etat de les entretenir dans des écoles, dans des daara, et de considérer ceux de ces enfants dont les parents sont introuvables comme des pupilles de la nation. Toutefois, un grand pas a été franchi au Sénégal les marabouts et les religieux dénoncent maintenant ce phénomène. Auparavant, c'était un sujet tabou".

[http://senego.com/recital-de-coran-contre-le-retrait-des-enfants-de-la-rue-euro-2016-la-france-pour-un-3e-titre-points-de-lactu-de-ce-dimanche-sur-senego\\_339353.html](http://senego.com/recital-de-coran-contre-le-retrait-des-enfants-de-la-rue-euro-2016-la-france-pour-un-3e-titre-points-de-lactu-de-ce-dimanche-sur-senego_339353.html)

**Récital de Coran contre le retrait des enfants de la rue.** L'association nationale des maîtres coraniques va procéder vendredi prochain à un récital de Coran sur l'ensemble du territoire contre le retrait des enfants de la rue. A Kaolack ce samedi pour harmoniser leurs positions, ces enseignants ont également exigé l'arrêt immédiat de cette chasse aux « sorcières », non sans programmer mercredi une réunion de leur bureau national. Dans cet ordre d'idées, le vice-président de l'association des maîtres coraniques, Mamadou Lamine Fall, interpellé pour outrage à la décision du président Macky Sall de retirer les enfants dans la rue, a été libéré par la police de Kaolack, après 48 heures de garde-à-vue. Et de retour à la maison, le tapis rouge lui a été déroulé par ses collègues qui ont psalmodié des sourates et autres hadiths.

### **5.3 Les acteurs et leurs interventions dans la prise en charge des EHE**

En dehors de l'État, des organisations de la Société civile ont développées diverses initiatives de prise en charge des jeunes exclus du système scolaire formel. Les données détaillées de leurs interventions figurent en annexe<sup>15</sup>.

### **5.4 Les caractéristiques des expériences**

Les modèles développés au niveau national se caractérisent dans leur ensemble par :

- une couverture géographique nationale mais portant surtout sur des exclus des centres en milieu urbain ;
- l'adoption d'une approche participative avec les communautés bénéficiaires dans la conception, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes;

<sup>15</sup> Annexe 1. Répertoire des Organisations de la Société Civile actives en Education et dans la prise en charge des exclus

- l'implication effective des Collectivités locales dans le processus ;
- l'adaptation des programmes aux réalités locales;
- la construction d'un modèle sur la base de la capitalisation des bonnes pratiques et la mutualisation des expériences ;
- la mise en œuvre d'une stratégie du « faire-faire » efficace et contrôlée.

## **5.5 Les forces et les faiblesses de la prise en charge actuelle des EHE**

Les forces ci-dessous ont été notées dans la prise en charge des enfants hors école.

### **Sur la stratégie**

- les offres sont des opportunités de réussite en ce qu'elles permettent aux cibles d'intégrer soit l'enseignement général, soit la formation professionnelle ou d'améliorer leurs performances ;
- les programmes sont négociés et constituent des réponses à des problèmes des cibles;
- les autorités et les communautés participent au développement des modèles développés;
- l'articulation enseignement général/formation professionnelle ou pratique offre diverses opportunités de formation.

### **Au plan pédagogique**

- le démarrage des apprentissages en langue nationale constitue un gage de réussite;
- la prise en compte des besoins des cibles donne du sens au programme.

### **Au plan organisationnel et financier**

- l'accompagnement pour l'insertion socioéconomique des cibles est source de motivation;
- l'efficacité du modèle due au gain de temps sur la durée de formation est un argument de plaidoyer pour la soutenabilité du modèle et sa répliquabilité sur financement de l'Etat;
- la contribution de la communauté matérialise son engagement au programme.

Au-delà de toutes ces forces enregistrées dans le développement de ces modèles, les points faibles suivants ont été notés :

### **Sur la stratégie**

- la transformation du modèle en école classique en fait une école de seconde chance et non une offre d'éducation alternative pertinente répondant aux besoins des cibles;
- la passerelle école formelle/ modèle alternative n'est pas mise à profit.

### **Au plan pédagogique**

- la faiblesse du niveau de l'enseignant et l'insuffisance de sa formation ne garantissent pas des apprentissages de qualité;
- la précarité des conditions de travail et l'inadaptation de manuels aux cibles et au programme ne participent pas à la qualité des apprentissages;
- le déficit de suivi du niveau déconcentré constitue un obstacle dans l'encadrement des enseignants.

### **Au plan organisationnel et financier**

- l'absence d'un dispositif de fidélisation des personnels enseignants (statut, rémunération motivante, plan de carrière,...) ;
- la modicité des indemnités, le retard dans leur paiement et l'absence de plan de carrière incitent à la mobilité du personnel;
- la faible implication des Collectivités locales et l'insuffisance de l'internalisation des expériences par l'État n'œuvrent pas en faveur de l'appropriation du modèle par l'État et de sa pérennisation;
- l'insuffisance/absence de capacité institutionnelle et financière de certains opérateurs en AENF ne leur permettent pas de jouer leur véritable rôle dans la mise en œuvre du programme;
- la non-responsabilisation des structures institutionnelles dans le processus de capitalisation ne facilite pas l'internalisation du modèle;
- l'absence de plan de communication et l'insuffisance de suivi du programme par les communautés malgré leur implication dans la sensibilisation et la mobilisation constituent des limites majeures dans le déroulement normal et jusqu'à terme du programme.

## **5.6 Les menaces et les opportunités**

Pour une bonne mise en œuvre du programme, des menaces et opportunités sont à prendre en considération.

### **5.6.1 Les menaces à prendre en considération.**

Elles tournent autour de :

- la prééminence des besoins économiques sur les besoins éducatifs au niveau des ménages;
- la mauvaise perception par les institutionnels des offres alternatives comme des modèles porteurs.
- 

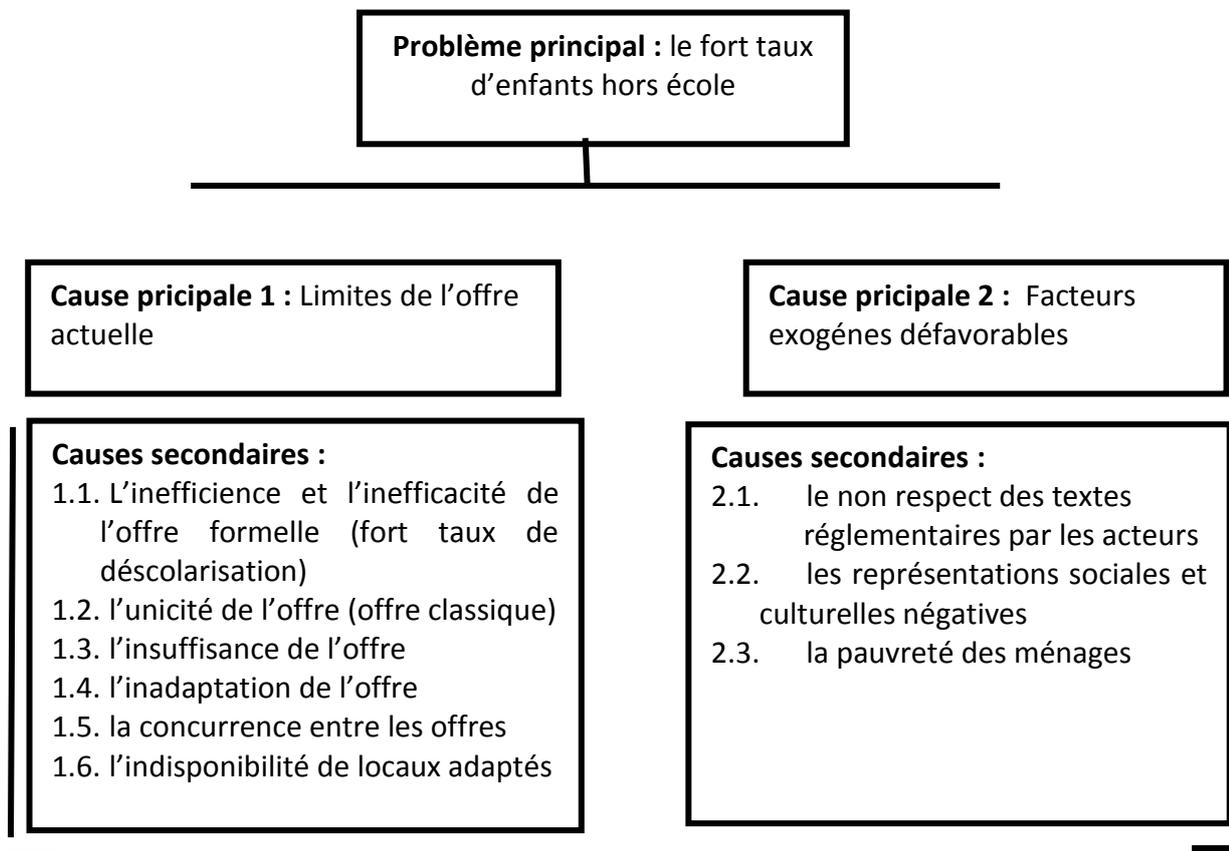
### **5.6.2 Les opportunités à saisir :**

Parmi les opportunités, on peut retenir :

- l'engagement de la communauté internationale, comme en atteste l'ODD 4, en particulier;
- l'existence d'un cadre réglementaire qui préconise la diversification des offres;
- L'intérêt manifeste des PTFs à la problématique des enfants exclus ;
- l'existence d'organes favorisant l'implication de la communauté dans la gestion de l'école à l'exemple des comités de gestion des écoles (CGE).

## 5.7 Les principaux problèmes à résoudre

Le schéma ci-dessous présente les problèmes à résoudre<sup>16</sup>.



## 6 CADRE JURIDIQUE DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS HORS ÉCOLE

La lutte contre l'exclusion scolaire contribue sensiblement à l'atteinte de l'ODD 4, à l'amélioration des conditions de vie des populations et au développement d'une masse critique de ressources humaines aptes à contribuer à la mise en œuvre des politiques économiques et sociales. Il s'agit de :

- résorber des inégalités pour plus de justice sociale.
- développer des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie
- adapter les offres éducatives aux besoins socio-économiques.
- appliquer la Loi 2004-37 du 03 décembre 2004 sur l'obligation scolaire de dix ans et la politique d'EDB10 en découlant.

### 6.1 Au niveau international

La vision du Gouvernement pour la prise en charge des jeunes exclus du système scolaire formel s'inspire d'engagements, de recommandations et de textes législatifs et réglementaires.

A la suite du bilan des OMD, la communauté internationale a adopté la **Déclaration d'Inchéon** : Éducation 2030 qui recommande aux Etats de réaliser une « *éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous à l'horizon 2030* ».

Cette recommandation est précisée par l'ODD 4 : « *Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* ».

Il s'agit alors de :

- lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage ;
- savoir qu'aucune cible relative à l'éducation ne saurait être considérée comme atteinte tant qu'elle ne l'est pas par tous ;
- s'engager à apporter les changements nécessaires aux politiques éducatives ;
- axer les efforts sur les plus défavorisés, en particulier les personnes en situation de handicap, afin que nul ne soit laissé pour compte.

Le gouvernement a pris conscience de l'ampleur du phénomène de la traite des personnes en général et de la mendicité des enfants en particulier. Cet engagement s'est matérialisé par la ratification de la plupart des conventions relatives à la protection des enfants. Il s'agit entre autres de :

- La Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la loi n° 90-21 du 26 juin 1990 ;
- La Convention n° 138 de l'OIT, sur l'âge minimum d'admission à l'emploi du 26 juin 1973, ratifiée par la loi n° 99-71 du 14 janvier 1999 ;
- La Convention n°182 de l'OIT du 17 juin 1999 sur les pires formes de travail des enfants, ratifiée par la loi n° 99-72 du 14 janvier 1999
- La Convention des Nations Unies contre la criminalité transnationale organisée (CTO)

- Les deux Protocoles additionnels, en particulier le Protocole contre le trafic illicite de migrants par terre, air et mer et le Protocole, visant à prévenir, punir et réprimer la traite des personnes en particulier des femmes et des enfants.<sup>17</sup>

## 6.2 Au niveau national

La Constitution de la République du Sénégal affirme dans son préambule, l'adhésion du peuple souverain à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 et, entre autres instruments internationaux adoptés, à la Convention relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989.

Au titre II de ses dispositions relatives aux « **libertés publiques, à la personne humaine, aux droits sociaux, économiques et collectifs** », la Constitution garantit, en son article 8, le droit à l'éducation à tous les citoyens sénégalais et dans l'article 22 de la section relative à l'éducation, celui d'accéder à l'école, à tous les enfants, garçons et filles en tous lieux du territoire national.

Ces dispositions ont inspiré la Loi 91-22 du 16 Février 1991 portant **Orientation de l'Education nationale** modifiée par la Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004 qui, dans son article 3 bis, dispose que « *La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans.* » et que « *L'Etat a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, tous les enfants âgés de 6 à 16 ans.* »

D'autre part, le **Plan Sénégal Emergent (PSE)** qui constitue le référentiel de la politique économique et sociale sur le moyen et le long termes du pays, ambitionne, à travers son **axe stratégique n° 2 relatif au capital humain, à la protection sociale et au développement durable**, d'améliorer les conditions de vie des populations à travers une lutte plus soutenue des inégalités sociales pour « *Un Sénégal émergent en 2035 avec une société solidaire dans un État de droit* ».

Pour ce faire, la **Lettre de Politique générale pour le secteur de l'Education et de la Formation de l'Education** qui couvre la période 2012-2025 et son cadre d'opérationnalisation que constitue le **Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET-EF)** constituent des instruments privilégiés du Gouvernement sénégalais dans le secteur de l'Education et de la Formation .

Il s'agit pour ces deux documents phares, et entre autres priorités retenues dans les différents ordres d'enseignement, de prendre en charge dans le sous secteur de l'EBJA « *le nombre croissant d'enfants qui sont en marge du système éducatif ou qui reçoivent une éducation de base incomplète ou même qui n'en reçoivent pas du tout.* » ; et ceci, pour matérialiser la vision du Gouvernement de disposer d'« *un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités locales et des acteurs à la base* ».

<sup>17</sup> Appelée communément Protocole de Palerme

Dans cette optique, **les conclusions des Assises nationales de l'Education et de la Formation (ANEF)** tenues du 28 au 30 août 2014 et **le Conseil présidentiel** du 06 août 2015 qui a été organisé sur ces mêmes conclusions ont tous plaidé pour une école sénégalaise de la **réussite** autour du triptyque : ***une école pour tous, une école de la qualité et une école viable, stable et pacifiée.***

En outre, le sous-secteur de l'Education de Base des Jeunes et des Adultes Analphabètes (EBJA) qui a la charge « *de doter les citoyen(ne)s n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quitté(e) très tôt, de connaissances fondamentales et de compétences de vie courante dans une perspective d'insertion socio-économique, de citoyenneté et d'éducation tout au long de la vie* ». Il mise, entre autres leviers, sur **le Programme d'Accélération de l'Alphabétisation au Sénégal (PAAS)** pour la période **2016-2018** qui est un programme intensif d'éradication de l'analphabétisme.

Ce programme devrait permettre (1) aux apprenants d'accéder aux opportunités de formation dans le sous-secteur de l'EBJA et (2) de reconnaître, de valoriser, d'appuyer et d'intégrer les offres alternatives d'éducation dans le système global de l'éducation dans une vision holistique à travers la mise en œuvre de l'obligation scolaire de 10 ans.

Il faut, par ailleurs, reconnaître que la lutte contre le phénomène des enfants hors école doit être menée sur plusieurs fronts, car relevant très souvent de facteurs externes au système éducatif. Dans ce sens, les stratégies doivent être participatives, inclusives, intersectorielles, dans une approche décentralisée mettant en avant la responsabilité des Collectivités locales dont les compétences et les pouvoirs sont renforcées avec l'Acte 3 de la Décentralisation pour apporter une réponse appropriée aux besoins des communautés.

## CONCLUSION

Sur la base de l'étude documentaire, la COSYDEP souhaite poser les éléments de réflexion pour savoir dans quels sens infléchir les politiques publiques, quelles initiatives prendre (en termes de mobilisation sociale et de plaidoyer) au vu de ce qui est déjà fait et des leçons tirées. Cet exercice participe à la (re)construction d'un système éducatif « synthétique », accueillant et valorisant la diversité des « réponses » et « innovations » pour une meilleure prise en charge des enfants hors école. Ainsi,

1. Il devient impératif de s'entendre sur une définition claire des concepts liés à l'éducation. Pour une meilleure compréhension mutuelle, pour une meilleure collaboration entre les acteurs étatiques et ceux de la « société civile citoyenne ». À la lumière des constats précédents, il s'avère important dans un premier temps de proposer des définitions qui soient adaptées aux réalités sénégalaises pour ensuite tenter de réduire les préjugés sur les offres éducatives qui ne proviennent pas du formel.
2. Il est urgent d'établir la situation de référence quantitative et qualitative des enfants hors système scolaire pour mieux maîtriser le contexte d'intervention afin **d'« adapter l'école aux apprenants et non pas les apprenants à l'école »**.
3. Il serait judicieux de valoriser les offres éducatives du non formel, qu'elles soient portées par des acteurs de la société civile citoyenne ou par des opérateurs relevant des structures étatiques. Les impasses connues jusqu'ici justifient la **nécessité de repérer, partout où elles se trouvent, les bonnes pratiques et les dispositifs innovants** qui peuvent favoriser l'apprentissage et la progression.
4. Malgré la richesse et la diversité des expérimentations, celles-ci n'ont pas encore été exploitées et systématisées de manière à donner un nouveau visage, un surcroît d'efficacité et d'efficience au système d'éducation et de formation du Sénégal; même les expérimentations menées sous le sceau ou l'encadrement de l'Etat (ECB, Introduction des langues nationales dans l'école publique, etc.) n'arrivent pas à être normalisées et intégrées au système; elles restent dans la marge et n'arrivent pas à « impacter » sur le développement du système éducatif... Il est devenu **impératif de s'arrêter pour apprécier l'effort et les réalisations faites depuis plusieurs décennies pour donner l'orientation et la qualité souhaitées au système éducatif**.
5. Sans récuser la pertinence des différentes définitions proposées au niveau international, il est nécessaire de **proposer des définitions adaptées au contexte national et local, faisant sens pour les acteurs locaux**. C'est pourquoi on gagnerait à:
  - Faire un mixte de l'ensemble des offres éducatives identifiées, sans considération du statut ou des croyances de celui qui les porte, mais plutôt en considérant exclusivement la « qualité »<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup>Comprise ici comme la satisfaction des attentes légitimes des bénéficiaires, des institutions en charge de la socialisation (famille, État, etc.) et les structures motrices du développement (privé, « informel », etc.).

- Considérer qu'il n'y a ***pas d'exclusive ni de modèle d'école prêt-à-porter, déjà défini a priori***. On acceptera alors que chaque citoyen puise et doive contribuer à définir l'école sénégalaise, autant dans ses finalités que dans son processus. En accompagnant les acteurs sociaux dans l'analyse de leurs initiatives, on participe à en extraire les éléments qui pourraient nourrir la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation du projet éducatif et on se donne les moyens de consolider son adéquation aux réalités nationales, aux besoins, aspirations et défi des acteurs.
  - Ne pas forcer les ***offres éducatives du terrain à entrer dans les concepts promu par des experts ou des organisations internationales***, s'ils ne leur conviennent pas ou ne correspondent pas à leurs orientations ou actions.
6. Dans ce sens, il faut proposer et promouvoir plutôt une **approche socio-constructiviste** : c'est-à-dire, des connaissances, des compétences, des politiques éducatives construites dans l'action, dans l'échange, en valorisant les apprentissages communs aux acteurs impliqués. La participation des principaux intéressés (apprenants, société citoyenne) devient centrale car l'individu est vu comme un acteur en quête d'adaptation à la culture, au savoir, à la nouveauté.
7. Nous sommes au défi de **réinventer l'acte éducatif par nous-mêmes et pour nous-mêmes**, afin qu'en lui donnant un surcroît de sens, nous augmentions nos chances de répondre aux défis de l'époque. Il est important pour cela que nous reconsidérons les manières de voir et d'apprécier les différents efforts des acteurs nationaux et non nationaux pour donner à chacun sa chance et son droit de s'en sortir par la voie (cursus) qui lui est adéquate.

Ainsi, ce document cherche à passer en revue les définitions et approches des notions utilisées par les acteurs pour fonder ou caractériser les différentes formes d'exclusion éducative ou scolaire. La finalité de cet exercice n'est d'épuiser la question et prétendre décider sur les contenus des types d'offres d'éducation, ni la place des acteurs, mais comme une sorte d'introduction pour permettre au système éducatif d'avoir matière à discussion et réflexion sur la prise en charge des enfants hors école. L'aboutissement serait que l'on puisse construire ensemble un « **sens commun** » de l'éducation au Sénégal qui soit assez inclusif et convivial pour accueillir les efforts, innovations et stratégies en termes de « parcours éducatif », expérimentés de part et d'autre depuis plusieurs décennies.

## RÉFÉRENCE :

- Le livre blanc sur l'école sénégalaise pour la refondation de l'éducation et de la formation au Sénégal Copyright, COSYDEP, Juin 2014
- Cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar / MINISTERE DE LA JUSTICE Cellule Nationale de Lutte contre la Traite des Personnes en particulier des femmes et des enfants ( CNLTP) Mars 2014
- Rapport de l'étude du contexte et élaboration d'une stratégie : Elaboration et mise en œuvre d'une stratégie de communication pour le changement de comportement Présenté par : COGEP Conseil en Gestion, Etudes et Projets Immeuble Seynabou Lot 4 et 6 Sacré Coeur 3 Tél/Fax : (221) 33 – 827 - 22 - 84 / E-mail : [cogep@orange.sn](mailto:cogep@orange.sn)
- ENDA JEUDA. Education : alternatives africaines. Ouvrage collectif. Préface de Alejandro Cussianovich V. IFEJANT - Lima. Postface de Armoogum Parsuramen UNESCO / BREDA Dakar. Environnement africain. Etudes et recherches n°222-223, 2003, Enda, Dakar. Enda Tiers Monde/UNESCO. Juin 2003. 274 pages.
- Diagnostic participatif des initiatives populaires d'éducation dans la région de Dakar : les écoles formation coin de rue/école associative. CNEAP / 2011
- Le livre blanc sur l'école sénégalaise : pour la refondation de l'Education et la formation au Sénégal / COSYDEP Juin 2014
- Capitalisation des actions et réalisations de la COSYDEP Version 3. Décembre 2015
- Revu triennal. CSEF 2016 2018 COSYDEP Proposal template\_FINAL\_190216-1-1
- Expérience pilote d'insertion/réinsertion dans le cycle élémentaire d'enfants hors école dans les régions de Tambacounda et Kédougou / Secrétariat d'Etat à l'Alphabétisation et à la Promotion des Langues nationales / UNICEF Version 3, Dakar, 25 juin 2016
- Étude sur l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans la banlieue de Dakar COSYDEP Août 2011
- Capitalisation des initiatives d'éducatives et de formation : Forum national sur les innovations éducatives : CNEAP / 2009
- « Le continuum éducatif » <http://www.acodev.be/IMG/doc/continuumeducatif.doc>
- ADEA Biennial Meeting: Papers contributed by the Working Group on Non-Formal Education. Arusha, Tanzania, 2001.
- BALDIZZONNE, José. *De l'éducation populaire à l'animation globale*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Les cahiers de l'éducation permanente 1979 in WIKIPEDIA / L'encyclopédie libre. Article sur l'éducation populaire. [http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation\\_populaire](http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire)
- BÉLISLE, Rachel « Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme » in Ethnologies, Volume 26, numéro 1, 2004. <http://www.erudit.org/revue/ethno/2004/v26/n1/013345ar.html>
- BERTIN, JACQUES. C'est quoi l'éducation populaire ? Magazine Politis. <http://cidcspes.free.fr/p441.html>
- CACÉRÈS, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, Peuple et Culture, 1964 in WIKIPEDIA / L'encyclopédie libre. Article sur l'éducation populaire. [http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation\\_populaire](http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire)

- CAVET, Christiane. Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. « Vaincre l'illettrisme » article paru dans la revue Économie & Humanisme, n° 363, décembre 2002. <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-definition-Imp.htm#NOTE%201> )
- COMMISSION EUROPÉENNE. Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 30 octobre 2000. [www.r-lecole.freesurf.fr/sup/Neyrat.htm](http://www.r-lecole.freesurf.fr/sup/Neyrat.htm)
- FALCUCCI, ANDRÉ. L'éducation populaire, une question d'actualité, novembre 1998.
- FAYE, Waly. Le Rôle du financement dans la politique du faire-faire au Sénégal in Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye - décide ? L'Harmattan/Paris, 2007, Education et sociétés, 318 p.
- HAMADACHE, Ali. Articulation de l'éducation formelle et non formelle/Implication pour la formation des enseignants. Unesco, 1993.
- LAURAIN, Jean. *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Paris, Editions de correspondance Municipale - ADELS, 1977 in WIKIPEDIA / L'encyclopédie libre. Article sur l'éducation populaire. [http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation\\_populaire](http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire)
- LAVAL, CHRISTIAN (Institut de recherches de la FSU) <http://www.apses.org/spip.php?article1055>)
- MAGNIN, Jean-François. Quelle éducation à l'époque de la mondialisation ? [www.cemea.asso.fr/forumeduc/motcles1.htm](http://www.cemea.asso.fr/forumeduc/motcles1.htm)
- MBAYE, Moussa. « Le CNEAP, spécificités et complémentarités avec les autres coalitions et réseaux d'acteurs dans le domaine de l'éducation » Communication Président CNEAP à l'AG constitutive du 28 juillet 2004).
- MILLÉNAIRE 3. Site de ressources prospectives du grand Lyon. [www.millenaire3.com/education-informelle-et-non-formelle.70+M5ede8559016.0.html](http://www.millenaire3.com/education-informelle-et-non-formelle.70+M5ede8559016.0.html)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC in « L'alphabétisation au Québec. Rapport provincial déposé à la Conférence provinciale et territoriale en alphabétisation. 1998 », cité dans <http://www.alpha.cdeacf.ca/documents/meq/chapitre01.html#note1> )
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU SÉNÉGAL. Rapport d'évaluation de la deuxième phase du PDEF (ME / DPRE / PDEF), version du 02 décembre 2008.
- NZINGA, Kovungbo, Commission Nationale de la R.D.C. pour l'UNESCO. *La promotion de l'éducation non-formelle et l'éducation spéciale pour la lutte contre la pauvreté et le développement durable en R.D.C.* Page 275-276. [http://www.gla.ac.uk/centres/cradall/docs/Botswana-papers/nzingafinal\\_62.pdf](http://www.gla.ac.uk/centres/cradall/docs/Botswana-papers/nzingafinal_62.pdf)
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. Le grand dictionnaire terminologique 2007. [www.grand-dictionnaire.com](http://www.grand-dictionnaire.com)
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. Thésaurus. [www.ilo.org/public/libdoc/ILO-Thesaurus/french/tr191.htm](http://www.ilo.org/public/libdoc/ILO-Thesaurus/french/tr191.htm)
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, Genève 2001, Equipe Classification, Évaluation, Enquêtes et Terminologie. <http://www.who.int>
- RAYNAUD, Jean-Marc. <http://ml.federation-anarchiste.org/article761.html>
- RICHEZ, Jean-Claude (responsable de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire). Allocution au 9e congrès internationale des villes éducatrices. Lyon France, 14-17 septembre 2006. <http://www.aice2006.lyon.fr/index.aspx?idpage=57&idlangue=1>
- TCHOUDJA, Victorien (École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie appliquée) : [http://www.memoireonline.com/06/08/1176/m\\_analyse-situation-education-enfant-6-15-ans-san-pedro2.html](http://www.memoireonline.com/06/08/1176/m_analyse-situation-education-enfant-6-15-ans-san-pedro2.html)

- TORRES, Rosa-Maria. Amplifying and Diversifying Learning: Formal, Non-formal and Informal Education revisited. [www.adeanet.org/wgnfe/publications/publications.html](http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/publications.html)
- TREMBLAY, Mireille (Présidente de l'Observatoire québécois de la démocratie in *Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques*, février 2007.
- UNESCO. « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », Texte adopté au Forum mondial sur l'éducation, Dakar 2000.
- UNESCO. *Classification internationale Type de l'éducation 1997*. [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf)
- UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150022F.pdf>
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNESCO (2003). *Dossier ouvert sur l'éducation Intégratrice/Matériels de soutien pour les administrateurs et les planificateurs*. <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNESCO (2009). <http://www.unesco.org/fr/inclusive-education>