



République Fédérale
du Nigéria



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique

Revue par les pairs en éducation en Afrique

Nigeria

Aller au devant des groupes
défavorisés en éducation :
les nomades, les adultes et les enfants
en situation difficile



Edité par

Ibrahima Bah-Lalya, Esi Sutherland-Addy et Charles Oghenerume Onocha

Nigeria

Aller au devant des groupes défavorisés en éducation :
les nomades, les adultes et les enfants en situation difficile

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations contribuent : La Banque africaine de développement (BAD) ; La Banque mondiale ; La Commission européenne ; L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; La coopération allemande ; Le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; L'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Irish Aid, ministère des Affaires étrangères, Irlande ; L'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; L'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; La Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; le Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN 10: 92-9178-115-0, ISBN : 978-92-9178-115-7.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2011

Première impression : Novembre 2011.

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée *Nigeria: Reaching out to the disadvantaged: Nomads, adults and children in difficult circumstances* is available: ISBN 10: 92-9178-114-2, ISBN : 978-92-9178-114-0.

Maquette de couverture : I. Bah-Lalya et Info-Design

Mise en page : Marie Moncet

Traductrice : Madame Edith Och

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Banque africaine de développement (BAD) – Agence temporaire de relocalisation (ATR)
13, avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère – Tunisie
Tél. : +216/ 71 10 39 86 – fax : +216/ 71 25 26 69
mél : adea@afdb.org – site web : www.adeanet.org

Réaliser des revues par les pairs
en éducation en Afrique

Nigeria

Aller au devant des groupes
défavorisés en éducation :
les nomades, les adultes et les
enfants en situation difficile

Edité par

Ibrahima Bah-Lalya, Esi Sutherland-Addy et Charles Oghenerume Onocha



➔ Aller au devant des défavorisés signifie alphabétiser plus de cinquante millions d'adolescents et d'adultes illettrés au Nigeria
© Collection A.B.



➔ Aller au devant des défavorisés c'est aussi procurer les aptitudes de survie et des capacités professionnelles nécessaires pour une bonne santé et une vie correcte à des millions d'individus issus de groupes défavorisés.
© Collection I.B-L

Table des matières

Avant-propos	vii
Remerciements	ix
Liste des abréviations et des sigles	xii
Note synthèse	xiv
Cadre général	xix
Termes de référence pour la revue par les pairs au Nigeria	xxii
Première partie — Rapport de l'équipe nationale	1
CHAPITRE I. ÉVOLUTIONS DANS L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES ET L'ÉDUCATION NON FORMELLE	8
CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE	19
CHAPITRE III. ANALYSE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	25
CHAPITRE IV. ANALYSE INSTITUTIONNELLE	30
CHAPITRE V. PROGRAMMES ET STRATÉGIES RELATIVES À L'ALPHABÉTISATION ET À L'ÉDUCATION NON-FORMELLE	39
CHAPITRE VI. DÉFIS, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION	60
Deuxième Partie — Rapport des pairs internationaux	65
Focus i. L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES AU NIGERIA : UN DÉFI MAJEUR À RELEVER POUR ARRIVER À UNE VÉRITABLE ÉDUCATION POUR TOUS	69
Focus ii. L'ÉDUCATION NOMADE : INITIATIVES EN FAVEUR DES GROUPES À RISQUE	83
Focus iii. L'ÉDUCATION ALTERNATIVE : ACCÉDER AUX NON-SCOLARISÉS ET AUX DÉSCOLARISÉS	101
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	119

Annexes

135

ANNEXE 1. SYNOPSIS DES RECOMMANDATIONS DE LA REVUE PAR LES PAIRS	137
ANNEXE 2. CADRE DE COOPÉRATION	142
ANNEXE 3. BIBLIOGRAPHIE CHOISIE	151

Avant-propos

Le Gouvernement du Nigeria a officialisé sa participation au programme de la Revue par les pairs en Afrique, sous l'égide de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). Il devenait donc nécessaire d'enclencher l'étape suivante qui était d'organiser une mission d'auto-évaluation en vue d'atteindre les buts que se sont fixés le Nigeria et l'ADEA. Il devait suivre une Revue internationale par les pairs originaires de plusieurs pays africains, ainsi que du Secrétariat du Commonwealth. Ces deux étapes -l'auto-évaluation et la revue internationale des pairs africains et internationaux- devait fournir au Nigeria une base pour améliorer ses politiques éducatives et ses pratiques, afin de développer une offre de services pertinents et de qualité au sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non-formelle (l'AENF).


C'est en tenant compte de cet objectif que le Ministère Fédéral de l'Éducation a chargé la Commission nationale pour l'éducation de base pour tous (UBEC) de procéder à une mission d'auto-évaluation de l'AENF du Nigeria afin de passer en revue la performance des institutions, les programmes et les activités liées à ce sous-secteur. Cette mission d'auto-évaluation a été menée de manière à précéder et préparer la Revue par des pairs internationaux.

L'enquête a conduit à une analyse approfondie des complexités, des processus et des résultats obtenus au niveau du sous-secteur de l'AENF au Nigeria. Elle a également permis de passer en revue les institutions, les politiques, les programmes et les documents de projet. Dans ce cadre, elle s'est focalisée sur les rapports individuels et institutionnels portant sur les connaissances, les attitudes et les comportements concernant les politiques, les ressources, les programmes, les projets et les groupes cible de l'AENF. Cette démarche avait un double objectif : d'une part, identifier les points forts et les faiblesses de la contribution du sous-secteur pour atteindre les buts de l'EPT et, de l'autre, envisager des étapes concrètes réalisables, en vue d'améliorer la position de l'AENF dans l'ensemble des offres éducatives au Nigeria.

Cette enquête a montré que sans un financement adéquat de l'AENF, les problèmes de l'analphabétisme continueraient à accabler le pays, malgré la dotation en ressources. Elle a révélé aussi que l'offre éducative en alphabétisation et éducation non-formelle au Nigeria est limitée et qu'elle est très peu attractive pour les groupes qu'elle cible.

La présente étude donne une opportunité au Gouvernement du Nigeria de planifier des interventions appropriées qui seront en concordance avec les exigences de développe-

ment de l'éducation au XXI^e siècle. Cette revue par les pairs aidera certainement le pays à atteindre les buts de l'Éducation pour Tous.



Hajiya Aisha Jibril Dukku
Honorable Ministre d'État à l'Éducation
République fédérale du Nigeria

Remerciements

Cette enquête a été commanditée par le gouvernement du Nigeria dans le cadre d'un accord entre le Ministère Fédéral de l'Éducation du pays et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique – ADEA. Au nom de cette association, j'aimerais exprimer notre sincère reconnaissance au Ministre Fédéral de l'Éducation du Nigeria, aux Ministres d'État, aux responsables des trois commissions nationales, ainsi qu'aux différents cadres rencontrés, pour leur bonne disposition, leur disponibilité, leur précieux concours leur participation à divers niveaux. Ceci, ajouté aux contributions des partenaires au développement du Nigeria en éducation, a été un facteur déterminant dans la réussite de la Revue par les pairs.

Je tiens également à renouveler mes sincères remerciements au Sous-Comité exécutif de la Revue par les pairs et au Bureau des ministres africains de l'ADEA pour leur précieux soutien et leurs directives éclairées.

Nous sommes également reconnaissants à toutes les agences partenaires pour leur compréhension et leur soutien tant professionnel que financier. Nous souhaitons ici exprimer toute notre gratitude à feu le Professeur Ulla Kann, de Suède et de Namibie. Elle est à l'origine de l'idée d'entreprendre des revues par les pairs au niveau de l'ADEA. C'est elle en effet qui, la première, a formulé les propositions ayant conduit aux travaux ultérieurs entrepris à Maurice, au Gabon, au Nigeria et ailleurs. Que son âme repose en paix !

Une revue par les pairs implique un pays, lequel invite des experts extérieurs à se joindre à son équipe nationale pour examiner une partie ou la totalité de son système éducatif, afin de formuler des recommandations devant rendre ce système plus performant.

Au Nigeria, l'équipe nationale comprenait le personnel du Ministère de l'Éducation et les experts des universités Nigériennes. Au niveau national, l'entreprise était appuyée, sur le plan financier et programmatique, par la Commission nationale pour l'Éducation de base pour tous (UBEC), en particulier son ancien Secrétaire exécutif, le Professeur Gidado Tahir, ainsi que les responsables de la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel (NMEC) et la Commission nationale pour l'Éducation nomade (NCNE).

L'auto-évaluation a été conduite grâce à des professionnels et des chercheurs dévoués. Du côté de l'UBEC il y avait en particulier Pr C.O. Onocha, Dr Tony Alabi, Dr Salihu Bakari, Dr I.E. Anyanwu, Dr C. C. Agomoh et Alhaji Jibo Abdullahi. Avec le MNEC se

sont distingués Mr Adamy Khalid, Dr C. Pwol, le Mallam Jibrin Paiko, Mr Moses Oyishe et Mme Yohanna Wobin. Au niveau du NCNE, il faut noter le Secrétaire exécutif, Dr. Nafisatu D. Muhammed et son assistant responsable du suivi/évaluation, le Malam Ibrahim Yamta. J'aimerais rendre hommage à la contribution énorme de cette équipe nationale Nigériane et remercier plus particulièrement Dr Ahmed Modibbo Mohammed, Directeur exécutif de l'UBEC, de même que son assistant le Pr C. O. Onocha, pour leur dévouement et leurs talents de coordinateurs.

L'équipe des experts internationaux qui a participé au processus de la revue par les pairs au Nigeria était composée de membres originaires du Burkina Faso, du Secrétariat du Commonwealth, du Ghana, de la Guinée, du Niger et de l'Ouganda. Cette équipe s'est associée à l'équipe nationale pour amorcer un dialogue professionnel entre collègues, examiner ensemble le sous-secteur non formel Nigérien, et proposer, en tant que pairs, des solutions ayant un vrai potentiel de réussite car elles ont marché ailleurs en Afrique.

Ces experts internationaux appartenaient aux organisations et pays suivants :

- Burkina Faso** Dr Aliou Boly, spécialiste du Développement des collectivités et de l'alphabétisation des adultes.
- Ghana** Mme Esi Sutherland-Addy, ancienne Vice-Ministre de l'Éducation du Ghana, actuellement chargée de recherches à l'Université nationale du Ghana, campus du Lagon. Elle est à la tête de l'équipe des experts.
- Guinée** Pr Ibrahima Bah-Lalya, ancien Professeur à l'Université de Guinée, ancien coordinateur du GTASE et coordinateur actuel de l'Exercice de Revue par les pairs de l'ADEA.
- Niger** Dr Laouali Malam Moussa, ancien Directeur national de l'Institut national du Niger pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle.
- Ouganda** Pr Anthony Okech, Maître de conférences sur l'Éducation des adultes et le non formel. Il est de l'Université Makérééré, IACE, Kampala, Ouganda.

Secrétariat du Commonwealth

Mme Florence Malinga, ancienne Directrice de la planification du MOE/ Ouganda, actuellement Conseillère en éducation au Secrétariat du Commonwealth.

Je souhaite profiter de l'occasion pour adresser mes sincères remerciements à tous ces experts pour leur disponibilité malgré des délais très courts et leur engagement personnel malgré des conditions de travail difficiles.

Enfin, au nom des équipes nationale et internationale de la Revue par les pairs, j'aimerais remercier tout le Secrétariat exécutif de l'ADEA, en particulier le Secrétaire Exécutif, et la Direction de l'agence pilote, l'IIPE, pour leurs avis et conseils, leur soutien logistique et leur accompagnement administratif. Nous avons été particulièrement sensibles à leur désir de voir se terminer cette enquête dans les temps requis afin de permettre au Nigeria de tenir ses engagements internationaux relatifs à l'EPT et aux Objectifs du Millénaire, et de devenir, par la même occasion, une vitrine pour l'ensemble de l'Afrique et pour la communauté internationale en général.



Ibrahima Bah-Lalya, Ph.D.

Spécialiste principal en éducation,
Ancien Professeur à l'IPGANC-Guinée
Coordinateur de l'exercice de la Revue par les pairs de l'ADEA

Liste des abréviations et des sigles

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AENF	Alphabétisation et Éducation non formelle
CEE	Communauté économique européenne
DFID	Département pour le développement international (<i>Department for International Development</i>)
CEEEFA	Education for All (Éducation pour Tous)
ENF	Éducation non formelle
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations (Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture)
FCT	Federal County (District Fédéral du Nigeria)
FGN	Federal Government of Nigeria (Gouvernement Fédéral du Nigeria)
FME	Federal Ministry of Education (Ministère Fédéral de l'Éducation)
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
IFESH	International Foundation for Education & Self-Help (Fondation internationale pour l'éducation et l'autosuffisance)
JCCE	Joint Consultative Committee on Education (Comité consultatif commun sur l'Éducation)
LGCs	Local Government Commissions (Commissions gouvernementales locales)
NCE	Nigeria Certificate in Education by Distance Learning System (Certificat d'études primaires du Nigeria par l'enseignement à distance)
NCNE	National Commission on Nomadic Education (Commission nationale pour l'éducation nomade)
OCB	Organisations communautaires de base
OMD	Objectifs du Millénaire
ONG	Organisation non-gouvernementale
NMEC	National Mass Education Commission (Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel)
NNCAE	Nigerian National Council for Adult Education (Conseil national pour l'Éducation des adultes)

NOGALSS	Non-Governmental Association for Literacy Support Services (Association des organisations non-gouvernementales pour l'appui à l'alphabétisation)
REFLECT	Regenerated Freirean Literacy through Community Empowering Technique
SAME	State Agencies for Mass Education (Agence gouvernementale pour l'alphabétisation) des masses
SMOE	State Ministry of Education (Secrétariat d'État pour l'éducation)
SUBEBs	State universal Basic Education Boards (Comités directeurs étatiques pour l'Éducation de base)
UBE	Universal Basic Education-(Education de base universelle)
UBEC	Universal Basic Education Commission (Commission nationale pour l'Éducation de base universelle)
UNDP	United Nations Development program (Programme des nations unies pour le développement)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
USAID	United States Agency for International Development (Agence des Etats Unis d'Amerique pour le développement)
YMCA	Young Men's Christian Association (Association chrétienne pour les jeunes gens)
YWCA	Young Women's Christian Association (Association chrétienne pour les jeunes filles)
YWCA	Young Women's Christian Association

Note synthèse

La Revue par les pairs au Nigeria répond à deux préalables : (i) une décision du Gouvernement Nigerian d'engager une revue par les pairs dans le sous-secteur de l'éducation non formelle et (ii) une demande adressée à l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA).

Le document cadre a été présenté lors de la réunion du Bureau des Ministres africains de l'ADEA et de la session du comité directeur de l'ADEA, qui ont eu lieu à Chavannes de Bogis, en Suisse, en avril 2004. En novembre de la même année, il a été approuvé à Kigali, au Rwanda. Ce document a servi de base pour élaborer un Cadre de coopération qui doit servir de guide à l'exercice de la Revue par les pairs au Nigeria.

Le présent rapport de la Revue par les pairs au Nigeria est le fruit d'un exercice qui a été conduit par deux équipes dans un esprit collégial. La première équipe, réunie par le comité Nigerian de haut niveau de la Revue par les pairs, a été sélectionnée à partir d'un pool de hauts fonctionnaires et d'évaluateurs provenant d'un large éventail de parties s'intéressant à l'éducation au Nigeria. La deuxième, rassemblée par l'ADEA, comprenait des participants internationaux à la revue, provenant de cinq pays africains et d'une agence internationale concernée par l'éducation en Afrique: le Burkina Faso, le Ghana, la Guinée, le Niger, l'Ouganda, et le Secrétariat du Commonwealth.

Ces deux équipes se sont rendues dans des écoles et des centres d'apprentissage de onze États de la Fédération du Nigeria. Ils ont interrogé des cadres chargés de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Ils ont également interrogé des apprenants et leurs animateurs de même que les représentants d'associations et les parents. En outre, ils ont rencontré les ministres de l'Éducation au niveau fédéral et des États, de même que des hauts fonctionnaires, des secrétaires exécutifs et des gestionnaires des principaux organes nationaux, dont la Commission nationale pour l'Éducation de base pour tous (UBEC), la Commission nationale pour l'éducation nomade (NCNE), la commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel (NCME).

Les représentants de la communauté internationale des partenaires au développement ont également été conviés pour exprimer leur point de vue sur la façon d'organiser et de faire fonctionner efficacement des partenariats permettant de réaliser une éducation universelle de base au Nigeria.

Afin d'acquérir une compréhension approfondie des enjeux, les pairs ont utilisé le rapport national d'auto-évaluation, le rapport préliminaire de mission et divers documents émanant de l'ADEA, de même que du ministère de l'Éducation, des commissions nationales et d'autres institutions où les pairs se sont rendus.

Partant des données ainsi recueillies, ils ont mené une analyse du contexte politique, de la nature des politiques initiées par le système et la façon dont ces politiques se sont traduites en action. Grâce à cette approche, il a été possible d'identifier des initiatives politiques et stratégiques à promouvoir de même que les obstacles majeurs à surmonter. Forts de cette analyse, les pairs ont fait des recommandations pour répondre aux défis et développer le sous-secteur.

Le rapport qui suit rend compte de ces observations, analyses et recommandations. Il comprend deux parties majeures. La première est un rapport de l'auto-évaluation entreprise par l'équipe nationale sur les programmes et projets relatifs à l'alphabétisation et à l'éducation non-formelle au Nigéria. La deuxième partie présente le rapport des pairs internationaux sur l'éducation non-formelle au Nigeria. Elle se focalise sur les voies et moyens pour réaliser l'éducation pour tous. Trois thèmes sont explorés à ce niveau : l'alphabétisation des adultes, l'éducation des nomades et l'éducation alternative en direction des déscolarisés et des non scolarisés.

Pour finir, le rapport de la Revue par les pairs présente les principales caractéristiques du programme, en tire des enseignements et formule des recommandations. Celles-ci sont présentées à l'Honorable Ministre Fédéral de l'Éducation, aux Honorables Ministres d'État à l'Éducation et aux personnels en charge du secteur de l'éducation.

Huit points forts ressortent de l'exercice de la Revue par les pairs.

1. **Il y a un problème de perception du sous-secteur non formel.** Celui-ci a été souvent réduit à une simple note marginale du système de l'éducation formelle. À moins que ce problème ne soit sérieusement pris en compte, l'éducation non formelle ne sera pas en mesure de jouer le rôle crucial qu'on en attend au Nigeria pour réaliser l'EPT et les Objectifs du millénaire pour le développement. En fait, cette question a déjà été prise en compte par les décideurs au ministère de l'Éducation et parmi les acteurs parapublics de l'éducation. Des initiatives innovantes très intéressantes ont été élaborées pour soutenir le sous-secteur non formel et lui faire jouer un rôle à part entière ;
2. **L'éducation alternative a été décrite, au sens restreint, comme un moyen pour ramener dans le courant général les apprenants qui avaient été laissés pour compte.** Les offres d'enseignement professionnel sont trop limitées et n'explorent pas suffisamment un vaste champ d'activités de survie et de développement des moyens d'existence.. Ceci laisse en friches un vaste secteur de

l'enseignement professionnel pourtant énergique, pertinent, souple et alternatif, qui prépare les apprenants à mieux gagner leur vie dans l'environnement contemporain ;

3. **Incorporer et intégrer toutes les stratégies d'éducation alternative reste un problème.** Par exemple, on a besoin actuellement de porter une plus grande attention à l'intégration effective des foyers *Tsangaya*, des écoles *madrassa*, des systèmes d'enseignement utilisant l' *ajamin* -trois approches fondamentalement différentes des méthodes classiques afin d'améliorer les programmes d'enseignement, d'optimiser le processus enseignement/apprentissage et d'intégrer les données démographiques dans la base de données de l'EPT et des MDG ;
4. **La création de centres intégrés pour les communautés pastorales est une initiative à encourager.** Au départ se posait une question fondamentale concernant les groupes nomades : Le pays allait-il sédentariser ces groupes avant de mettre à leur disposition des services ou l'inverse? Étant donné le temps que prendrait le processus de sédentarisation, le gouvernement a décidé de mettre, en premier lieu, l'éducation et d'autres services à la disposition des populations nomades. Ainsi, une série de mesures ont été adoptées, dont l'une est la création d'une Commission nationale pour l'éducation nomade qui a développé une série de programmes à destination de ces populations. Une autre action qui pouvait avoir un potentiel intéressant pour les éleveurs de bétail est la création de centres intégrés pour les communautés pastorales. **Ces centres intégrés ou coopératives semblent présenter des avantages remarquables car ils rassemblent divers programmes qui traitent en même temps les exigences d'un environnement propice au bétail et au bien-être des éleveurs.** De tels centres peuvent offrir un hébergement pour les enseignants et les agents de vulgarisation. Ils abritent également des coopératives et des services vétérinaires. La synergie qui se dégage de ces services pourrait être la base pour faire de ces centres un noyau autour duquel se formerait la sédentarisation des groupes nomades ;
5. **Les gouvernements locaux, des États, de la Fédération et des autres autorités concernées doivent s'assurer que les enseignants/enseignantes du NFE sont employés selon les termes et les conditions de service appropriées et qu'ils/elles sont payés régulièrement. Les organismes et commissions doivent leur apporter tout le soutien professionnel nécessaire.** Les conditions de travail des maîtres de l'AENF ne sont pas satisfaisantes. Ceux-ci abandonnent leur poste du fait du manque de rémunérations ou de primes. D'autres, surtout dans les programmes nomades, sont nommés dans des régions où l'adaptation culturelle n'est pas facile et enseigner de façon efficace encore moins. Les communautés se retrouvent parfois à assumer les salaires des maîtres afin de les retenir ;

6. **Il faudrait réexaminer fondamentalement les stratégies de financement de l'éducation, surtout en ce qui concerne les décaissements des fonds consolidés.** Il y a une contradiction inhérente entre, d'une part, la capacité réelle du système à réunir et octroyer des moyens financiers adéquats, et, de l'autre, à optimiser l'utilisation des moyens ainsi réunis pour améliorer l'éducation non formelle. Actuellement, à peu près la moitié des États nigériens n'ont pas accès aux milliards de naira mis à disposition par les autorités fédérales. La conséquence est que ces États ne peuvent pas répondre à tous les besoins éducatifs de plus de 55,7 millions de Nigériens dont une majorité de jeunes et d'adultes. Les raisons évoquées pour cette malheureuse situation sont liées aussi bien aux limites de la définition fondamentale de l'Éducation de base pour Tous appliquée au Nigeria qu'à des difficultés rencontrées par les États pour respecter certaines dispositions du « partage des coûts » entre la fédération et les États décidé par les autorités. Étant donné que le paiement et la gestion des fonds sont essentiels pour la mise en œuvre, la Revue préconise donc de réexaminer les stratégies de financement surtout à l'égard des fonds consolidés. Elle recommande que, tandis que l'UBEC continue d'être l'institution bénéficiaire des versements des fonds consolidés consacrés à l'Éducation de base, un montant plus substantiel devrait être réservé à l'Éducation non formelle. À titre indicatif, un pourcentage de 25 %, entre les années 2008 et 2015, a été proposé pour favoriser la réalisation des objectifs de l'EPT ;
7. **La coopération entre le Nigeria et ses partenaires à l'éducation devrait être ré-évaluée de façon à repositionner l'Éducation non formelle et des adultes au premier plan de l'effort du pays pour parvenir à l'Éducation pour Tous.** En dépit du rôle crucial que doit jouer l'alphabetisation et l'éducation non formelle dans toute stratégie visant à atteindre les buts de l'EPT, celles-ci n'occupent pas une place prépondérante dans l'aide des partenaires au développement du secteur éducatif. Le MOE devrait largement bénéficier d'avoir privilégié l'AENF dans sa stratégie générale pour atteindre les objectifs de l'EPT et du millénaire. En ceci, il devrait obtenir le soutien effectif des partenaires au développement ;
8. **Le Nigeria s'est montré très sensible et favorable à la valeur ajoutée que représente le processus de la Revue par les pairs.** Dans chacun des onze États visités, la plupart des fonctionnaires ont été interrogés et ils semblaient prêts pour participer à cette approche hautement interactive. Ils étaient entièrement disposés à utiliser la démarche des pairs pour réexaminer et améliorer leurs propres programmes locaux.

Ces recommandations et d'autres sont exposées plus loin dans ce rapport. Vingt-six propositions sont ainsi présentées à la fin de la deuxième partie.

Bien qu'il n'ait pas été possible de rencontrer un éventail d'acteurs aussi large que nous l'aurions souhaité à la fin de la revue, ces recommandations ont été soumises à un processus de validation de la part du Ministère Fédéral de l'Éducation, des Secrétaire d'État et des principales commissions nationales, telles que l'UBEC, la NCNE et la NMEC, qui les ont approuvées.

Cadre général

Cette revue fait suite à : (i) une décision du Gouvernement Nigerien d'entreprendre un exercice de la Revue par les pairs de son secteur non formel et (ii) une demande pour bénéficier du soutien de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, l'ADEA. Les membres du Bureau des ministres africains de l'ADEA et du comité directeur de l'ADEA ont examiné un cadre exposé par un document conceptuel qui a été présenté au cours de la session à Chavannes de Bogis, en Suisse, en avril 2004, et approuvé à Kigali, au Rwanda, en novembre de la même année.

Le démarrage de cette série de revues tient en fait à deux observations principales. Premièrement, il est communément admis que les évaluations des programmes sont essentielles au développement de l'éducation. Non seulement elles jouent un rôle clé pour déterminer la façon dont les programmes sont conçus, planifiés et financés, mais elles ont un effet majeur sur la façon dont les programmes sont amendés et améliorés au cours de la mise en œuvre.

En deuxième lieu, malgré leur rôle majeur évoqué ci-dessus, la plupart des revues conduites dans l'éducation en Afrique soulèvent de sérieuses inquiétudes. Trop souvent, elles sont motivées par le besoin des organismes externes de consigner et de soutenir leurs interventions en Afrique. De ce fait, les revues ont tendance à être trop techniques, trop portées à satisfaire des impératifs financiers. Par conséquent, elles sont peu disposées à une politique de dialogue significative entre les acteurs internes dans les pays.

Une autre critique faite à ces revues est leur tendance à ne pas apporter de propositions réalisables : des recommandations facilement comprises, intégrées et utilisées par ceux chargés de leur mise en œuvre. En outre, les processus de la revue, dans leur ensemble, n'accordent pas suffisamment d'attention au développement du savoir-faire africain et de ses réseaux dans le domaine de l'éducation. En fait, les revues traditionnelles accordent une attention limitée au dialogue entre experts originaires du Sud.

Compte tenu de l'importance cruciale des revues et de la nécessité d'atténuer les effets secondaires mentionnés ci-dessus, l'ADEA, en collaboration avec les Ministères africains de l'éducation, s'essaie à une nouvelle approche du processus de la revue de secteur fondée sur l'utilisation de pairs africains. Des experts de pays sélectionnés doivent « passer en revue les réformes du secteur de l'éducation d'un pays africain afin de faire des recommandations réalisables aux MOE pour améliorer l'élaboration et la mise en œuvre des politiques ».

Le gouvernement Nigérian accorde toute son attention à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle : Ici (au centre) le Dr. Igwe Aja-Nwachuku, Honorable Ministre fédéral de l'Éducation, (à gauche) le Dr. Jerry Anthony Agada, Honorable Ministre d'État à l'Éducation 1 et (à droite) Hajiya Aisha Jibril Dukku Honorable Ministre d'État à l'Éducation 2 écoutant attentivement le rapport de la Revue par les pairs.

© Collection T.A.



Les revues de secteur proposées devaient avoir les caractéristiques suivantes :

- » Elles seront conçues de façon à soutenir les buts suivants de l'ADEA : (i) promouvoir la politique de dialogue inter-régional sur l'offre politique et éducative ; (ii) renforcer les réseaux africains d'experts, et (iii) promouvoir la coopération Sud/Sud ;
- » Une équipe, composée d'une majorité d'Africains, passe en revue un système éducatif africain donné, un sous-secteur ou des programmes, avec le soutien du savoir-faire international dans le but d'en tirer des enseignements significatifs. La logique de cette démarche est que des situations et des circonstances similaires au cours de la mise en œuvre existent vraisemblablement dans le pays concerné et dans ceux dont les pairs sont originaires. Il y a donc tout lieu de croire qu'on peut apprendre les uns des autres ;
- » Le processus doit conduire à des recommandations pratiques ;
- » Les revues conduiront à des démarches qui feront l'objet d'une entente et seront structurées autour de quatre étapes majeures, dont celle d'auto-évaluation par le pays passé en revue pour favoriser l'appropriation, et une revue entreprise par l'équipe internationale afin de poursuivre et mener à bien la mission d'auto-évaluation.
- » Le cas échéant, un rapport d'évaluation finira par être élaboré, à une date ultérieure, pour apprécier l'impact de l'exercice de la Revue par les pairs dans le pays concerné et à l'étranger.

La Revue est conçue pour passer d'une perspective intra-étatique largement ouverte fondée sur des recherches extensives et conduites pendant un an dans six États Nigériens, à une observation intensive de l'opération de l'Éducation non formelle dans cinq autres États. Ceci était étayé par une politique de dialogue rigoureuse entre les membres d'une équipe de pairs internationaux, des dirigeants de l'éducation dans le pays et des bénéficiaires dans les communautés, les gouvernements locaux, les administrations des États et les structures nationales.

De ce fait, la première partie rassemble les observations issues d'une analyse sur une durée d'un an et des recommandations d'une équipe nationale, construite autour de représentants des Secrétaires exécutifs de l'UBEC, de la NMEC et de la NCNE, le Ministère Fédéral de l'Éducation, le Conseil national Nigérien pour l'éducation adulte, l'Association des organisations non-gouvernementales pour l'appui à l'alphabetisation, les agences gouvernementales pour l'alphabetisation des masses, les communautés locales, apprenants et animateurs.

La deuxième partie explore, sur une période plus courte, les questions soulevées dans la première partie en se polarisant sur trois domaines : la scolarisation alternative, l'alphabetisation des adultes/éducation nomade. Cette démarche n'a pas produit simplement la répétition des conclusions du processus national d'auto-évaluation, mais une enquête approfondie sur les causes possibles de l'état actuel des régions ciblées et une quête rigoureuse devant apporter une contribution constructive à la politique de dialogue. A cet égard, la revue s'achève par un ensemble de recommandations commentées qui donnent des arguments convaincants.

La deuxième partie a été préparée par une équipe internationale comprenant des experts du Burkina Faso, du Secrétariat du Commonwealth, du Ghana, de Guinée, du Niger et de l'Ouganda. Cette équipe était assistée par des représentants de l'UBEC, de la NMEC et de la NCNE.

Alors qu'il n'était pas possible de rassembler un éventail d'acteurs aussi large qu'on l'aurait souhaité, les recommandations ont été soumises à un processus de validation impliquant le Ministère Fédéral de l'Éducation, l'UBEC, la NCNE et la NCME.

Termes de référence pour la revue par les pairs au Nigeria

Les termes de référence ont été élaborés en collaboration avec toutes les parties impliquées et en conformité avec le Cadre de coopération qui a été signé (voir document en annexe), parties qui ont dirigé la présente revue. Certains aspects de son champ d'investigation de même que ses objectifs et méthodologies sont explorés ci-dessous.

1. Objectifs et portée

La portée et les objectifs de cette revue sont définis dans le Cadre de coopération signé entre le Nigeria et l'ADEA. Comme l'expose ce document, le but ultime de la Revue par les pairs est d'aider le Nigeria à améliorer sa politique éducative et des pratiques pour le développement d'une éducation de qualité. Pour parvenir à ce résultat, la Revue par les pairs va mener en collaboration un examen approfondi des performances du système éducatif du pays.

La Revue examinera en particulier ce qui intéresse l'Éducation non formelle et des adultes dans l'Éducation de base pour tous (EBU, projet de loi 2004) pour les questions de stratégie et d'organisation concernant la mise en œuvre et les liens avec le système formel.

La Revue examinera aussi la pertinence de l'article 17 de la décision de 1994 de la Commission nationale pour l'Éducation de masse au regard des réformes de l'EBU. Elle doit aussi étudier la nature et la qualité de sa mise en œuvre, en se concentrant sur trois domaines : l'accès, la pertinence et les résultats. Après quoi, la Revue procédera à une évaluation pour voir si :

- » Les réformes politiques ont été conçues de façon convenable ;
- » Les initiatives proposées étaient pertinentes compte tenu des besoins réels ;
- » Les stratégies de mise en œuvre étaient adéquates ;
- » Les ressources rassemblées et mobilisées étaient appropriées comparées aux objectifs (humains, physiques, financiers, institutionnels, etc.) ;
- » La performance du système éducatif s'est montrée à la hauteur de ce que l'on espérait.

La visite préliminaire sur le terrain a permis de déterminer les sept principaux champs d'investigation suivants pour la Revue :

- » L'agencement institutionnel du sous-secteur ;
- » La contribution de l'ENF à la réalisation des buts de l'EPT ;
- » La capacité institutionnelle pour la formulation et la mise en place du NFE ;
- » Les dispositions institutionnelles pour diverses fonctions centrales concernant le NFE : pédagogie, fonctions stratégiques et opérationnelles ;
- » La réponse aux besoins de divers groupes cibles ;
- » Les opérations réelles pour la mise en place politique et de la prestation de services, y compris la planification, la gestion, la coordination, la disponibilité des ressources, les partenariats ;
- » Le niveau et l'étendue de même que l'adéquation de la politique, des dispositions juridiques, des aménagements institutionnels et de la répartition des ressources.

Avec ces domaines clés en tête, la Revue doit accorder une attention particulière à plusieurs questions intersectorielles qui replacent la scolarisation de base universelle, l'Alphabétisation des adultes/Éducation nomade dans le contexte plus large du développement humain et des moyens d'existence.

En trois points :

- » Les moyens par lesquels les réformes mises en place s'attaquent aux problèmes d'équité (rural/urbain, genre, etc.);
- » Le développement d'un environnement de post-alphabétisation ;
- » Le financement et ses ramifications.

2. Considérations méthodologiques

■ Démarche pour l'échantillonnage

Au départ, le Cadre de coopération proposait de se concentrer sur six États du pays, à savoir : Enugu, Bayelsa, Yobe, Zamfara, Plateau, Osun, en plus d'Abuja, le Territoire de la capitale fédérale (FCT). Cependant, après plus amples consultations, étant donné le contexte et la taille du pays, il a été préconisé d'étendre cet échantillonnage à douze États pour obtenir une représentation adéquate. L'équipe nationale d'auto-évaluation s'appuierait sur l'exemple des six États (Enugu, Bayelsa, Yobe, Zamfara, Plateau/Osun, et le Territoire de la capitale fédérale), tandis que l'équipe internationale explorerait six autres États, c'est-à-dire : Borno, Ebonyi, Kaduna, Niger, Ondo, et le Territoire de la capitale fédérale (FCT).

■ Démarche pour les visites de terrain

La méthodologie utilisée pour la Revue est présentée dans le cadre de coopération signée entre l'ADEA et le Nigeria.

Conformément à ce cadre, les thèmes, contenus et méthodes pourraient être modifiés au vu de nouvelles informations recueillies au cours des visites de site et des autres stades de la mise en œuvre. A cet égard et considérant que l'équipe internationale travaillerait dans des délais très serrés, le groupe devrait faire appel à des groupes de discussion et d'autres procédés interactifs pour une utilisation optimale du temps.

Les groupes de discussion ont été retenus pour permettre une bonne perception par les parties prenantes suivantes:

- » Les Coordinateurs des programmes d'alphabétisation pour adultes ;
- » Les Apprenants bénéficiaires des programmes d'alphabétisation pour adultes;
- » Parents et dirigeants des communautés (les APE et tout autre mécanisme conçu pour assurer l'appropriation des programmes éducatifs par les groupes ciblés) ; et
- » Organisations non-gouvernementales impliquées dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Le dialogue avec les bénéficiaires, enfants et adultes, des programmes devaient servir à vérifier l'acquisition des compétences des apprenants. Cela pouvait prendre la forme d'une séance d'animation informelle facilitée par les membres des équipes nationale et internationale et impliquer la narration, la récitation de poésie, la lecture de textes, des quiz sur les mathématiques. Cette animation était conçue pour vérifier, d'une manière unique adaptée aux apprenants, si les apprenants avaient bien acquis les bases concernant le programme national.

■ Une démarche pour observer les processus pédagogiques

Au niveau des structures de l'État, l'équipe internationale a eu des séances de travail avec les concepteurs des programmes de l'éducation non formelle, les adaptateurs des contenus et les experts de l'EBU pour vérifier le niveau de coordination et d'articulation.

Rapport de l'équipe nationale

Enquête d'auto-évaluation de l'Éducation de base Non formelle et des adultes au Nigeria

Sous la supervision du comité Nigérian
de haut niveau de la Revue par les pairs, y compris

L'ancien Secrétaire exécutif de l'UBEC, Pr. Gidado Tahir
L'actuel Secrétaire exécutif l'UBEC, Dr. Ahmed Modibbo Mohammed
Le Secrétaire exécutif de la NMEC, Dr. Ahmed Oyinlola
Le Secrétaire exécutif de la NCNE, Dr. Nafisatu D. Muhammed
Le Directeur du FME, enseignement primaire & secondaire
Le Conseil national Nigérian pour l'Éducation des adultes (NNCAE)
Le représentant du NOGLASS
Le Président du Comité technique national de la Revue par les pairs

Principal collaborateur:

Pr. C. O. Onocha, Secrétaire exécutif adjoint de l'UBEC,
Président du comité technique

Introduction du rapport d'auto-évaluation

Le Nigeria s'était engagé à participer au processus africain de la Revue par les pairs sous l'égide de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). De ce fait, il était devenu nécessaire d'effectuer une enquête dans le cadre d'une perspective d'auto-évaluation en vue d'accomplir les objectifs de l'ADEA. Cet exercice est censé apporter au pays une base pour améliorer sa politique et ses pratiques éducatives de façon à développer une offre de qualité dans l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle.

C'est dans cette perspective que le Ministère Fédéral de l'Éducation a chargé la Commission nationale pour l'éducation de base pour tous (UBEC) de procéder à une enquête d'auto-évaluation du sous-secteur de l'Éducation non formelle et des adultes (AENF) du Nigeria pour évaluer la performance des institutions, programmes et activités de l'AENF.

L'enquête a procédé à un examen approfondi des complexités, processus et résultats du sous-secteur de l'AENF dans le pays. Elle a également impliqué une revue des institutions, programmes et documents de l'AENF par le biais de rapports individuels et organisationnels sur les savoirs, comportements, opinions ou comportements concernant les divers composants du sous-secteur et du groupe cible. Cette approche a été adoptée en vue de définir les points forts et les faiblesses de la contribution du sous-secteur aux objectifs de l'EPT et de déterminer des étapes concrètes, réalisables pour améliorer sa position dans l'apport général de l'éducation au Nigeria.

Deux stratégies ont été adoptées pour recueillir des données pour cette enquête: l'auto-administration et l'administration de groupe. Pour la conduite des groupes de discussion (FGD), un consultant a été attribué à chaque zone géopolitique, tandis qu'une équipe de conseillers en recherche et d'assistants de recherche de terrain se rendait dans toutes les institutions et organisations de l'échantillonnage, procédait à des entretiens et remplissait des questionnaires.

Comme la Commission nationale pour l'Éducation de base pour Tous soutient ses efforts pour que le Ministère Fédéral de l'éducation poursuive sa mission, on peut espérer que l'enquête non seulement favorisera les chances du Nigeria de réaliser les buts de l'Éducation de base pour Tous, mais elle améliorera aussi sa participation au programme de la Revue par les pairs en éducation en Afrique.

Résumé du rapport d'auto-évaluation

S'étant engagé à participer au processus africain de la Revue par les pairs, sous l'égide de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), le Nigeria avait besoin d'effectuer des recherches dans le cadre d'une perspective d'auto-évaluation pour remplir les objectifs de l'ADEA. Cet exercice est censé apporter au Nigeria une base pour revaloriser sa politique et ses pratiques éducatives de façon à avancer vers une prestation de qualité dans l'éducation non formelle et des adultes.

C'est dans cette optique que le pays a mené une enquête d'auto-évaluation du sous-secteur de l'Éducation non formelle et des adultes (AENF) du système éducatif nigérian lui permettant d'évaluer la performance des institutions, programmes et activités de l'AENF. L'étude a couvert en particulier l'élaboration des politiques, les structures institutionnelles, la mise en œuvre et l'impact des programmes.

La population visée par l'enquête couvrait toutes les institutions et les organisations de l'AENF, y compris les organisations gérées par le Gouvernement Fédéral, étatique ou local, et les équipements qui sont la propriété de l'AENF et les individus directement impliqués dans les programmes de l'AENF. Une combinaison de commodités, avec un échantillonnage stratifié et calculé, a été utilisé pour établir l'échantillonnage de cette étude.

Deux stratégies ont été adoptées pour collecter les données destinées à l'enquête. Ce sont « l'auto-administration » et « l'administration de groupe ». Ces données ont été analysées en utilisant l'analyse des contenus, la triangulation et les statistiques descriptives.

Parmi les principales conclusions de l'enquête, il est à noter ce qui suit:

- » L'éducation au Nigeria, y compris l'AENF, relève des domaines d'exercice de compétences simultanées figurant dans la Constitution. Autrement dit, tous les niveaux de gouvernement, les organisations privées et les individus ont le pouvoir de prendre part à l'offre de l'Éducation non formelle et des adultes ;
- » Le Ministère Fédéral de l'Éducation et les ministères de l'Éducation des États sont responsables de l'élaboration des politiques pour l'AENF et l'acheminement des ressources aux agences responsables de la mise en place. Toutefois il n'est pas rare de voir des conflits entre certaines de ces agences et le ministère décisionnaire ;

- » Les programmes de l'Éducation non formelle et des adultes fournissent des outils intéressants pour réaliser l'Éducation de base pour Tous (EBU), promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes, et améliorer les conditions sanitaires des Nigériens. C'est pourquoi, concevoir des façons innovantes de renforcer les programmes existants de l'AENF est aujourd'hui impératif ;
- » Il est nécessaire d'apporter un point de vue pour comprendre l'état de l'AENF au Nigeria et définir un sens au changement, en particulier dans les domaines suivants :
 - ♦ les besoins en ressources humaines et les plans de renforcement des capacités,
 - ♦ Les besoins de garantie de la qualité en vue du renforcement des systèmes de suivi et d'évaluation des programmes de l'AENF,
 - ♦ Des équipements et des applications TIC appropriés ;
- » Les programmes de l'AENF dans le pays n'ont pas correctement intégré les problèmes du VIH et du Sida et autres questions sanitaires, démontrant ainsi le besoin de renforcer un soutien dans cette région ;
- » Nombre de participants ont abandonné les programmes de l'AENF. Cela serait imputable à certaines failles dans la gestion de certains programmes. Cela pourrait aussi dépendre des besoins spécifiques des apprenants ;
- » Le secteur privé n'est pas suffisamment impliqué dans le financement des programmes de l'AENF ;
- » L'État de Zamfara a réussi à employer des enseignants permanents pour ses programmes de l'AENF ;
- » Six différents types de programmes d'éducation des adultes fonctionnent dans le pays. Il s'agit de : l'alphabetisation de base et fonctionnelle (25,4 %) ; l'acquisition des compétences professionnelles (23,4 %) ; la post-alphabetisation (20,2 %) ; les cours de rattrapage, extrascolaires et la formation continue (14,9%) ; l'éducation nomade (8,9 %) ;
- » Les groupes cibles qui ont bénéficié d'un supplément d'attention dans le pays au cours des années sont les adultes non-alphabetisés (23,5 %) ; les jeunes déscolarisés (19,9 %) ; les élèves des écoles coraniques (12 %) ; les élèves en milieu extrascolaire (11,6 %) ; les détenus (10 %) ; les populations de pasteurs nomades (9,6 %) ; les pêcheurs migrants (6,4 %), et les élèves sous-diplômés/diplômés (5,2 %) ;
- » Les effectifs actuels dans les divers programmes d'éducation pour adultes dans le pays sont de 147 215 personnes. Sur ce chiffre, le groupe d'âge le plus important se situe entre 30 et 40 ans avec 70 992 (48,2 %) et les 41-50 ans étant 58 436 (39,7 %). Les moins de 15 ans ne sont que 4 091 (2,8 %) et les 60 ans et plus au nombre de 2450 (1,7 %) ;

➤ Audience avec
Son Excellence M.
le ministre d'État
pour l'Éducation 2,
Hajija Aisha Jibril
Dukku.
© Collection I. B-L.



- » Le taux d'obtention du diplôme pour les années 2001, 2002, 2003, 2004 et 2005 était respectivement de 52,9 %, 54,8 %, 58,9 %, 56,1 % et 37,7 %. En général, le taux de réussite pour ces cinq années était de 51,6 %. Les abandons sont plus nombreux dans la population masculine (297 266) que féminine (188 650) ;
- » Pour promouvoir les programmes d'éducation pour adultes, l'annonce publique est la méthode la plus efficace (25,3 %). Les autres canaux utilisés sont les chefs des communautés, les institutions, associations et clubs religieux, les organisateurs et instructeurs, et les participants ;
- » Les méthodes d'enseignement varient en fonction des différents programmes, les plus importants étant l'Observation/démonstration et l'approche REFLECT (*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*). Il y a également des travaux de groupe, des tests, des projections de films/théâtre et des excursions ;
- » Le contenu du curriculum est largement déterminé par les affiliations culturelles et religieuses des populations locales (44,9 %). Le curriculum élaboré par le NMEC et d'autres autorités est accepté progressivement (25,8 %). Le statut socio-économique des participants joue aussi un rôle en déterminant dans une certaine mesure le programme (13,8 %). Quelques sondés ont indiqué l'implication de leur communauté dans l'élaboration du programme ;
- » L'AENF est confrontée à d'énormes défis, tels la pénurie d'équipements dans les centres d'apprentissage, des services de soutien limités, des animateurs ou des

instructeurs inadaptés ou non qualifiés, des enseignants peu motivés et un faible système de suivi.

Au vu des conclusions de cette auto-évaluation, les recommandations suivantes ont été faites :

- » Afin d'améliorer les taux de scolarisation, d'assiduité et de réussite, les autorités à tous les niveaux doivent œuvrer pour une sensibilisation et une mobilisation accrues du public ;
- » Il est nécessaire d'employer des conseillers pour le programme de l'AENF afin d'encourager les participants à poursuivre le programme ;
- » Pour une meilleure participation aux programmes de l'AENF, les rémunérations des instructeurs doivent être revalorisées ;
- » On ne saurait trop insister sur l'importance des TIC. De ce fait, il est nécessaire que le gouvernement et les autres parties prenantes investissent dans ce domaine si on veut que les sortants de l'AENF soient adaptés au monde moderne du travail et à poursuivre leurs études ;
- » Tous les acteurs de l'AENF ont besoin d'intervenir pour s'assurer que les centres sont approvisionnés en matériel et équipements pédagogiques dans des quantités suffisantes et adéquates ;
- » Il est nécessaire que les acteurs se rencontrent au niveau national pour assurer une collaboration à la planification et à l'exécution du programme entre les divers



➔ L'UBEC, la NCNE et la NMEC jouent un rôle crucial dans la mise en place des programmes de l'AENF au Nigeria. Ci-dessus les représentants des trois commissions avec les pairs internationaux devant les équipements de l'UBEC. © Collection I. B-L

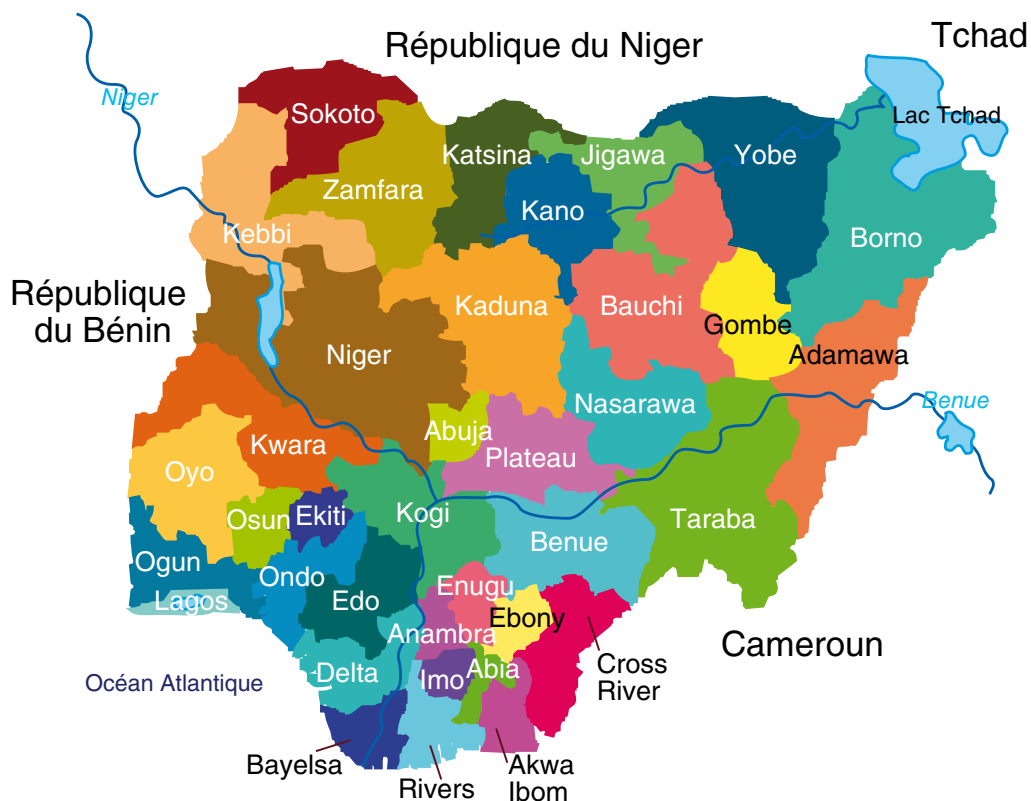
pourvoyeurs pour favoriser une synergie et l'efficacité, de même que pour la normalisation de la planification et l'administration du programme ;

- » Il devrait encourager massivement les activités pour le renforcement des capacités telles la formation continue, les ateliers, etc., et mettre à jour les maîtres de l'AENF. Cela contribuerait à la réalisation des objectifs de l'AENF ;
- » Le secteur privé devrait contribuer de façon suffisante au financement de l'AENF car il profite également des services de ses diplômés ;
- » Les groupes cibles doivent être impliqués dans la planification des programmes et les prestations.

Sur la foi de ce qui précède, l'enquête a conclu que le sous-secteur de l'AENF est manifestement négligé en termes de financement des programmes. Afin d'améliorer les sources de financement et le montant des ressources disponibles pour la mise en œuvre des programmes de l'AENF, les organismes de l'éducation non formelle et des adultes doivent s'appliquer à plaider leur cause auprès du gouvernement et des autres parties prenantes.

Chapitre I

ÉVOLUTIONS DANS L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES ET L'ÉDUCATION NON FORMELLE



La région de l'enquête : Nigeria

Le Nigeria est situé en Afrique de l'Ouest. Il se trouve entre les 4° 16' et 13° 53' de latitude nord et les 2° 40' et 14° 24' de longitude à l'est du méridien de Greenwich. Il couvre une superficie d'environ 923 768 kilomètres carrés, ce qui en fait le quatrième pays d'Afrique par la superficie. Il est bordé au nord et au nord-ouest par la République du Niger, à l'ouest par la république du Bénin, à l'est par le Cameroun, au coin nord-est par le Tchad et au sud par l'Atlantique.

Il traverse aussi toutes les zones de végétation d'Afrique occidentale s'échelonnant de la mangrove de la côte méridionale à la savane au nord en passant par la forêt pluviale. La répartition des précipitations varie également, allant des pluies tout au long de l'année dans la région côtière à quelques mois dans la région du Sahel, à l'extrême nord du pays. Le Nigeria a deux saisons distinctes dans l'année, alternant une saison humide et une saison sèche. La saison des pluies commence en mars dans la région littorale et finit en octobre/novembre. La région connaît également des températures élevées pendant la saison humide et « froide », de la sécheresse et du vent surtout dans les parties nord pendant la saison sèche. C'est ce qu'on appelle la saison de l'harmattan.

La topographie du pays va de la plaine parsemée de collines dans une large partie du pays à des régions vallonnées et montagneuses dans la zone orientale. Le pays est également traversé par plusieurs fleuves et rivières de toutes tailles et lacs qui favorisent l'agriculture extensive et d'autres activités humaines. Parmi ces cours d'eau figurent le Niger, la Benué, la Cross River, le Gongola et le Sokoto, et parmi les lacs, il y a le lac Tchad et le Kainji. Il y a aussi plusieurs lacs artificiels pour améliorer l'agriculture, surtout dans des régions du nord, tels le Goronyo, le Bakalori, le Kiri, le Balanga et le Tiga.

La population

Le Nigeria est le pays le plus peuplé d'Afrique avec environ 140 millions d'habitants aux origines ethniques, religieuses et culturelles diverses. Les principaux groupes ethniques du pays sont les Hausa-Peulh dans le nord, les Yoruba dans le sud-ouest, les Igbo dans le sud-est et les Ijaw tout au sud. Entre ces grands groupes ethniques se trouvent quelque 250 autres groupes plus petits mais très importants, parlant plus de 300 langues et dialectes. Bien que des statistiques fiables ne soient pas disponibles, les Nigériens sont croyants pour la plupart, le pays étant dominé par le christianisme, l'Islam et les religions africaines traditionnelles.

L'histoire

Le Nigeria contemporain est né en 1914, quand l'administration coloniale britannique a fusionné ses protectorats du Nord et du Sud sous l'autorité du Gouverneur anglais, lord

Lugard. Le 1^{er} octobre 1960, le pays a obtenu son indépendance. Il était alors divisé en trois grandes régions, à savoir le Nord, l'Ouest et l'Est. Une quatrième région, le Moyen-Ouest, a vu le jour en 1963. La structure fédérale actuelle s'est constituée en 1967 avec la création de 12 États. Ceux-ci se sont ultérieurement subdivisés en 19 États avec un Territoire de la Capitale fédérale (FCT) en 1976, 21 États en 1987, 30 États en 1991 et 36 en 1996. Aujourd'hui le Nigeria compte 36 États outre le Territoire de la capitale fédérale.

Après l'indépendance et jusqu'à l'intervention militaire de 1966, le Nigeria a pratiqué un système de gouvernement parlementaire dans une structure fédérale. A présent, il est gouverné par un pouvoir présidentiel. Aujourd'hui, il entreprend des réformes dans tous les secteurs de son économie, y compris l'éducation.

L'éducation

Aux fins de ce rapport, il apparaît nécessaire d'apporter ici une définition de l'éducation avec ses différentes déclinaisons, autrement dit l'éducation formelle, informelle et non formelle, telle qu'elle fonctionne au Nigeria. L'éducation comprend l'apprentissage, les savoirs, les compétences et les comportements. D'après la politique nationale d'éducation (2004), l'éducation est considérée comme l'instrument « par excellence » du développement national. Elle englobe tous les processus destinés à faire passer les connaissances, compétences, valeurs et comportements pour le bénéfice ou le développement de l'individu, de la collectivité et de la nation. L'éducation peut être formelle, informelle et non formelle.

L'éducation formelle classique

L'éducation formelle est un système éducatif hiérarchiquement structuré et chronologiquement gradué depuis l'école primaire jusqu'à l'université. L'enseignement est extrêmement rigide, hautement structuré, théorique et encadré par des échéances. Pour la plupart des Nigériens, l'enseignement est synonyme de scolarisation, et l'enseignement extrascolaire et hors les murs est considéré comme inférieur ou inadapté. C'est une idée fautive que les praticiens de l'éducation non formelle et des adultes doivent s'appliquer à rectifier au plus vite.

Ainsi le système éducatif formel du Nigeria a considérablement évolué depuis l'indépendance. La philosophie globale de l'éducation dans le pays, esquissée par la politique nationale d'éducation, repose sur les deux prémisses suivantes :

- (a) vivre dans l'unité et l'harmonie en tant que nation indivisible, indissoluble, démocratique et souveraine fondée sur les principes de liberté, d'égalité et de justice,
- (b) promouvoir la solidarité interafricaine et la paix mondiale par la compréhension (FME, 2004).

La politique nationale d'éducation donne la base de la philosophie éducative de la nation, à savoir :

- (a) le développement de l'individu en un citoyen solide et efficace;
- (b) l'intégration totale de l'individu dans la communauté ;
- (c) l'offre, à tous les citoyens du pays, d'un accès égal aux chances éducatives des niveaux primaire, secondaire et tertiaire à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire formel.

L'éducation formelle au Nigeria est donc hautement valorisée dans les projets de développement du pays, car l'éducation est tenue pour l'instrument du changement et la réalisation des buts du développement pour la nation. Le Nigeria pratique actuellement un système éducatif formel à trois niveaux, comprenant l'éducation de base, l'éducation secondaire deuxième cycle et l'éducation supérieure. Il y a des milliers de crèches, écoles primaires et secondaires auxquelles sont inscrits des millions d'enfants à travers le pays. Il y a aussi environ 200 universités, instituts monotecniques et polytechniques, et des antennes universitaires du premier cycle qui enseignent à des milliers d'étudiants. Ces établissements ont été créés et sont gérés par diverses entités, parmi lesquelles figurent les administrations fédérale, étatique et locale, de même que des corps constitués, des ONG et des individus.

L'éducation informelle

Il s'agit d'opportunités d'apprentissage qui font passer des connaissances, des compétences et une modification des comportements. Cela peut s'apprendre involontairement sur un marché, lors de rassemblements ou de conversations avec des gens, des amis, des membres de la famille, des aînés, etc. On la considère souvent comme l'éducation traditionnelle (africaine) qui se transmet d'une génération à l'autre par le biais de la socialisation.

L'éducation non-formelle (NFE)

Il s'agit d'un processus éducatif structuré dispensé aux adultes comme aux enfants en-dehors de la scolarisation formelle. En tant qu'activité extrascolaire, son rayon d'action est très vaste et souvent interchangeable avec l'éducation des adultes. Alors que pour certains spécialistes, les deux termes veulent dire la même chose, d'autres ont tenté d'établir des distinctions. Ainsi pour certains, contrairement à la cible spécifique de l'éducation des adultes, l'éducation non formelle s'intéresse également aux jeunes et aux enfants. Ces enfants peuvent être ceux des crèches, les abandons scolaires, les apprentis, les fillettes, des enfants de nomades, de pêcheurs migrants, les enfants et des jeunes des écoles coraniques traditionnelles (*almajirai*), y compris ceux qui ne sont jamais allés à l'école.

L'éducation non formelle pratiquée au Nigeria est une démarche éducative volontaire et systématique hors des cadres traditionnels dans lesquels le contenu est adapté aux besoins et à la situation spécifique de l'apprenant pour optimiser l'apprentissage et minimiser les autres éléments souvent présents dans le système formel, tel l'appel nominal qui renforce la discipline et une surveillance étroite. L'ENF est davantage centrée sur l'apprenant et orientée vers les résultats. De ce fait, les apprenants peuvent partir à tout moment s'ils ont l'impression d'avoir atteint leurs buts, ou si l'enseignement ne répond pas à leurs attentes.

L'éducation non formelle peut se comparer aux relations humaines avec des rôles informels. Elle est moins hiérarchique dans sa structure. Son programme se focalise sur des compétences et des connaissances pratiques pour une application immédiate, avec un programme basé sur des horaires flexibles. Dans l'ENF, c'est l'apprenant qui décide : de qui il reçoit son savoir, quand il apprend, où il apprend, comment, pourquoi et ce qu'il/elle apprend. Ainsi, l'ENF est très large, souple et élastique.

Pourquoi l'éducation non formelle ?

La capacité limitée du système formel d'éducation à faire face aux diverses demandes vis-à-vis de l'éducation au Nigeria a nécessité la présente méthode en faveur de l'éducation non formelle. Elle permet de corriger les déséquilibres à l'intérieur du secteur éducatif national. Elle peut être d'une grande aide pour les très nombreux jeunes et adultes qui sont stigmatisés comme incarnant les échecs du système scolaire traditionnel, auxquels elle apporte les services suivants :

- (i) L'alphabétisation de base ou la lecture, l'écriture et le calcul pour les enfants et leurs parents illettrés, y compris les apprentis et les enfants des nomades et des pêcheurs migrants.
- (ii) Comblent les écarts dans les acquis d'apprentissage des groupes marginalisés de filles, abandons scolaires, femmes, prisonniers, personnes handicapées et défavorisées.
- (iii) L'éducation technique et professionnelle qui est souvent absente de notre système éducatif formel.
- (iv) La formation sur le tas des prestataires et professionnels, qui n'ont pu disposer des prestations éducatives à plein temps.
- (v) Servir de moyens d'éducation civique ou de masse, de pédagogie ouverte, d'éducation artistique et culturelle dans l'actuel environnement mondial du savoir.
- (vi) Servir d'outil pour les compétences personnelles et professionnelles, et le développement de la communauté.

L'éducation non formelle et le développement

D'après ce qui précède, l'éducation non formelle est essentiellement une éducation orientée vers le développement. Contrairement à l'éducation formelle qui a une durée et une portée extrêmement limitées, l'éducation non formelle a une large portée et une grande flexibilité qui lui permettent de couvrir toutes les étendues des activités humaines. Parmi les raisons pour lesquelles l'éducation non formelle est plus orientée vers le développement que l'éducation formelle, on observe que :

- (i) L'éducation non formelle est pratique et axée sur les compétences.
- (ii) Elle est technique, axée sur les besoins et basée sur la communauté.
- (iii) Elle s'adresse à tous types de personnes, avec des parcours et des intérêts professionnels à différents stades de leur développement.
- (iv) La nature omniprésente de l'éducation non formelle en fait la meilleure forme d'éducation pour le développement dans toutes les cultures.

L'éducation des adultes

L'idée de l'éducation des adultes a, pendant longtemps, donné lieu à des définitions contradictoires, en grande partie dues à la diversité des connotations, émergences, buts et implications à travers les cultures. En dépit de toutes variations et considérations, l'éducation des adultes représente l'intégralité des processus éducatifs organisés qui emploient une diversité de méthodes et contenus destinés à différents niveaux de groupes cibles dans la concernée. Cela implique l'acquisition de connaissances, qualifications et des comportements dans l'intérêt de l'individu et de la société au sens plus large. Ainsi, l'éducation des adultes au sens large est un mode d'apprentissage global et diversifié s'adressant à tous les adultes sans distinction de leurs précédents acquis scolaires. Elle est une composante essentielle de l'apprentissage tout au long de la vie ou de la formation permanente. La déclaration de Hambourg adoptée en 1997 indique que :

L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les approches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place.

L'éducation des adultes couvre donc tout le spectre de l'apprentissage depuis l'éducation de base jusqu'au développement professionnel qui intervient en dehors de la scolarité formelle. En fait, toutes formes d'éducation supérieure par tous les enseignants et apprenants relèvent de l'éducation des adultes (Barikor, 2005). Autres formes spécifiques de l'éducation des adultes : l'enseignement à distance, la formation permanente, l'éducation

non formelle, l'éducation tout au long de la vie, l'éducation populaire, l'enseignement professionnel, l'éducation dans la communauté et la formation professionnelle pour en citer quelques unes.

L'offre éducative non formelle actuelle au Nigeria

L'éducation des adultes passe pour la forme la plus complexe d'éducation dans le monde. Au Nigeria, l'éducation des adultes est une nébuleuse qui rassemble une diversité d'offres. Les suivantes comptent parmi les plus populaires :

- (a) L'enseignement à distance, quand l'enseignement se fait en dehors de la présence d'un enseignant et d'une salle de classe structurée ;
- (b) Les émissions éducatives, par ex. l'enseignement par radio ;
- (c) Les programmes d'alphabétisation, par ex. des classes d'alphabétisation fonctionnelles et basiques ;
- (d) Des programmes éducatifs de vulgarisation agricole proposés aux agriculteurs comme celles sur l'emploi des fertilisants, l'élevage des volailles, l'irrigation, etc ;
- (e) Des classes para-scolaires qui sont habituellement organisées pour les jeunes déscolarisés, etc., et l'orientation professionnelle, entre autres.

La politique nationale d'éducation

La Conférence nationale sur les programmes scolaires d'Ibadan en 1969 a abouti en 1973 à la conférence nationale sur l'Éducation, qui cherchait à esquisser la première politique sur l'éducation au Nigeria après l'indépendance. L'ébauche du projet passa par plusieurs filtres et procédures d'approbation avant que celui-ci soit finalement imprimé et rendu public en 1977. Ainsi, le Nigeria a dû attendre dix-sept années après l'indépendance pour formuler et renforcer une nouvelle politique nationale d'éducation. La nouvelle politique qui a été révisée en 1981, 1998 et 2004 a également consacré une section à l'offre de l'éducation non formelle et des adultes au Nigeria comme il apparaît dans la Section 6 des stratégies politiques de 2004.

Il est clair que la Section 6 de l'actuelle édition de la politique nationale sous-titrée « Alphabétisation des masses, Éducation non formelle et des adultes » est attachée au besoin d'apporter une éducation adulte de base à des millions de Nigériens, jeunes et adultes, conformément aux objectifs de l'EPT, des OMD et de l'EBU.

La commission nationale et les organes gouvernementaux pour l'éducation de masse

Bien que les politiques et les programmes concernant l'éducation non formelle et des adultes au Nigeria aient été élaborés sous l'autorité coloniale et après l'indépendance, la mise en place d'équipements de l'éducation autonome des adultes en dehors de la structure ministérielle est une évolution récente. Le Conseil national Nigérien pour l'éducation des adultes (NNCAE), une association principalement d'universitaires ayant l'expérience de l'éducation des adultes, préconise, depuis ses débuts en 1971, l'établissement d'une agence nationale de l'éducation des adultes pour le pays. Cela a conduit à la création de l'unité de l'éducation pour les adultes au Ministère Fédéral de l'Éducation en 1974. Cependant la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel (NMEC) vit le jour et démarra en 1991. De même, les 36 administrations étatiques de la fédération Nigérienne sont censées avoir mis en place des agences pour l'Éducation non formelle et des adultes.

Les autorités fédérales ont également lancé la Commission nationale pour l'éducation nomade (NCNE) à Kaduna en 1989. La NCNE a pour mission de pourvoir aux besoins éducatifs des populations nomades pastorales et des pêcheurs migrants qui ne peuvent bénéficier du système scolaire conventionnel en raison de leurs styles et modes de vie. La commission avait donc consacré son attention et ses ressources à satisfaire les besoins éducatifs de ces communautés, composées d'enfants et d'adultes.

Rôle des ONG et des corps constitués

L'offre éducative non formelle et des adultes au Nigeria n'est pas la chasse gardée des seuls organismes gouvernementaux. En effet, depuis le début, les individus, ONG et les corps constitués sont extrêmement impliqués dans les différentes formes d'activités pédagogiques non formelles et pour adultes.

Certains ont fait des efforts prodigieux, tel le chef Timothy Oyesina d'Ibadan (sud-ouest du Nigeria), pour proposer des cours d'alphabétisation du soir, des cours parascolaires et de formation professionnelle. Les organisations non gouvernementales comme le Conseil national pour l'Éducation des adultes (NNCAE) ; la convention baptiste ; le YMCA (Association des jeunes chrétiens) ; la fédération des Associations des femmes musulmanes du Nigeria (FOMWAN) ; l'Association des villages universitaires (UNIVA), etc., ont apporté un soutien considérable à la promotion de l'éducation non formelle et des adultes au Nigeria. Ils l'ont fait par le biais de l'établissement de programmes et de centres d'apprentissage pour différents groupes cibles dans la société.

De même, il y a au Nigeria des corps constitués sous l'égide des universités qui soutiennent l'éducation des adultes en assurant le suivi des programmes de formation péda-

gogique, les travaux de recherche et la diffusion des résultats de la recherche à l'intérieur de la communauté universitaire et la société au sens large. Certaines des principales universités du Nigeria qui participent activement à l'apport de la formation et de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes sont situées à Ibadan, Lagos, Ile-Ife, Bénin, Port-Harcourt, Calabar, Nsukka, Kano, Jos, Maiduguri et Sokoto.

La problématique

L'enquête a cherché à déterminer l'état de l'éducation non formelle et des adultes au Nigeria en termes d'élaboration des politiques, structures institutionnelles, mise en place et impact des programmes. Cette enquête en est au stade de l'autoévaluation quant aux buts de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Buts et objectifs de l'enquête

Cette étude visait à aider le Nigeria dans ses stratégies et pratiques pour le développement de l'éducation de qualité, surtout concernant l'apport de l'éducation non formelle et des adultes. De ce fait, elle a examiné l'éducation non formelle et des adultes en fonction des éléments suivants :

- (i) Politiques et programmes ;
- (ii) Structures organisationnelles;
- (iii) Matériel et stratégies pédagogiques ;
- (iv) Personnel ;
- (v) Financement ;
- (vi) Évaluation.

Les objectifs de l'enquête sont les suivants:

- (i) évaluer la performance du sous-secteur de l'éducation non formelle et des adultes en fonction de l'offre politique et juridique ; des structures institutionnelles, des programmes, des ressources disponibles et des stratégies ;
- (ii) situer les points forts et les faiblesses de la contribution du sous-secteur aux buts de l'EPT ;
- (iii) établir des étapes concrètes réalisables pour améliorer la situation du sous-secteur dans les offres éducatives globales du Nigeria.

Importance de l'enquête

- » Les conclusions de l'étude aideront probablement à établir quels programmes du NFE existants sont les plus efficaces pour améliorer la participation des adultes et des jeunes.

- » Les conclusions devraient enrichir la revue actuelle de la Politique nationale d'éducation du Nigeria, surtout en rapport avec l'éducation non formelle et des adultes.
- » Les résultats de l'étude seront partagés avec les communautés, institutions et autres acteurs de l'EPT à l'échelle de la nation.
- » Les conclusions peuvent en outre fournir une base à une enquête nationale en vue d'évaluer l'impact de l'AENF sur la réalisation des buts de l'EPT et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

Champ d'investigation

L'étude visait à évaluer les institutions, politiques, programmes et documentation de l'éducation non formelle et des adultes (AENF). En particulier, les activités de toutes les institutions et organisations connexes à l'AENF ont été examinées. Essentiellement, l'étude a passé en revue tous les programmes de l'AENF dans le pays. Y figuraient l'alphabétisation de base, l'acquisition de compétences professionnelles, l'éducation nomade des adultes et d'autres programmes de l'AENF.

Limites de l'enquête

L'étude d'auto-évaluation de l'éducation de base non formelle et des adultes au Nigeria a limité sa portée aux États, conseils de gouvernement local, institutions d'enseignement supérieur et organisations non gouvernementales (ONG) sélectionnés dans chacune des six zones géopolitiques. De ce fait, les perspectives et les défis spécifiques de l'offre de service de l'éducation non formelle et des adultes dans des régions encore non visitées n'ont pas été mis en valeur. Les interventions des partenaires au développement ont été mentionnées mais on ne leur a pas demandé de faire connaître leur point de vue sur le sujet.

Chapitre II

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les procédures employées pour cette étude. Parmi elles figurent le modèle de recherche, la population, la détermination de l'échantillonnage et la procédure d'échantillonnage, les instruments, la collecte de données et la méthode d'analyse des données.

Modèle de recherche

La conception descriptive des méthodes d'enquête est destinée à cerner les complexités des activités du programme et la performance des institutions de l'AENF au Nigeria.

Population de l'enquête

La population étudiée couvre toutes les institutions de l'AENF gérées par l'État fédéral et les gouvernements locaux, et des institutions privées opérant sous l'autorité d'organisations non gouvernementales.

Échantillon et techniques d'échantillonnage

Pour cette étude, une combinaison d'échantillonnages stratifiés et raisonnés a été adoptée pour choisir les échantillons de l'enquête. Le choix des techniques a été fait en raison de la nature hétérogène de la population en termes de répartition géographique, du nombre d'opérateurs, de la nature des groupes cibles et de la diversité des programmes.

Toutes les administrations fédérales responsables de la politique et de la mise en œuvre des programmes de l'AENF, tels le Ministère Fédéral de l'Éducation, la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel, la Commission nationale pour l'Éducation nomade et la Commission nationale pour l'Éducation de base pour Tous, ont été impliquées.

Afin de sonder les organisations gouvernementales de l'AENF ainsi que les Agences gouvernementales pour l'Alphabétisation de masse (SAME), un État de chacune des zones géopolitiques existantes à savoir le Nord-Ouest, le Nord-Est, le Centre-Nord, le Sud-

Ouest, le Sud-Est et le Sud-Sud, a été sélectionné au hasard. Ainsi, Bauchi, Bayelsa, Enugu, Oyo, Plateau, Zamfara et le Territoire de la Capitale fédérale ont été testés.

Afin d'établir les possibilités et les initiatives pour le renforcement des capacités, les institutions tertiaires assurant l'éducation et la formation à l'AENF ont été sélectionnées dans chaque zone.

Au total, 517 personnes ont été interrogées pour cette enquête. Leur répartition est présentée dans le tableau suivant

Échantillons d'enquête

No	Institutions	Sondés	Nombre
1	FME	Directeurs	5
2	NMEC	Secrétaire exécutif, directeurs	5
3	NCNE	Secrétaire exécutif, directeur contrôle et évaluation. Directeur, développement de programme	3
4	UBEC	Secrétaire exécutif et directeur mobilisation sociale	2
5	(SAME)Agences gouvernementales pour éduc. de masse.	Directeurs exécutifs, directeur adjoint, programmes, chefs de départements	4
6	LGEAs (3 LGEAs / Conseils gouvern. et 2 régionaux pour le FCT, Abuja)	Responsables éduc. adultes 6 par État (2) provenant de chaque LGA/Conseil régional	40
7	Centre de Kano	Centre national Éducation non formelle et des adultes	1
8	Centres et services universitaires		
	a) Université de Jos	(i) Centre pour l'éducation permanente (ii) Centre pour l'éducation nomade	2
	b) Université de Port-Harcourt	(i) Centre Éducation nomade (ii) Direction du Centre Éducation non formelle et des adultes (iii) Univ. Éducation permanente (CCE)	3
	c) Usmanu Danfodiyo Université, Sokotod) Univ. du Nigeria, Nsukka	(i) Dépt. de l'Éducation des adultes et études extra-muros (ii) Centre Éducation nomade	2
	e) Université d'Ibadan, Ibadan	(i) Dépt. Éducation des adultes et Études extra-muros (ii) Unité des études extra-muros.	2
		(i) Dépt. Éducation des adultes (ii) Centre de formation Alphabétisation et programme Dévelop. pour l'Afrique (iii) Centre d'apprentissage à distance	1

No	Institutions	Sondés	Nombre
9	Organisations non gouvernem. (ONG)	Choix de 2 ONG par État + FCT	14
10	Institut Formation Éduc. adultes Bauchi	TBD TBD	8
11	Apprenants adultes et jeunes	3 centres par État (c-à-d. 3 x 6 = 18) et 2 pour FCT (Total = 20 centres). 10 pers. par centre (par ex. 10 x 20 = 200)	200
12	Membres de la communauté	3 centres par État (c-à-d. 3 x 6 = 18) et 2 pour FCT (Total = 20 centres) 10 personnes par centre (c-à-d. 10 x 20 = 200)	200
13	Secrét. d'État pour l'Éduc. (SMoE)/Comité dir. Étatique pour Éduc. de base (SUBEB)	TBD TBD	21
14	Pastoral Resolve km 26 Abuja – Kaduna Road		2
Total			517

Les instruments

Cinq instruments ont servi à collecter les données, à savoir :

- (i) Questionnaire d'évaluation des institutions
- (ii) Plan d'entretiens sur des questions de politique éducative
- (iii) Questionnaire d'évaluation du programme
- (iv) Guide de discussion avec les groupes de contrôle (participants)
- (v) Guide de discussion avec les groupes de contrôle (communautés)

Élaboration des instruments

Les instruments pour cette étude ont été élaborés par les membres du comité technique national qui comprend des experts de l'Éducation non formelle et adulte et attachés au NMEC, NCNE et à diverses universités.

Questionnaire d'évaluation des institutions

Cet instrument a été appliqué aux institutions et aux agences, qui ont assuré l'Éducation non formelle et des adultes au Nigeria (FME, UBEC, NMEC, NCNE, SAME, Universités et instituts/centres). Cet instrument en 23 points recueille les informations sur les missions, optiques, objectifs, fonctions, structures des institutions, le type de groupes cible concernés, le personnel et ses qualifications, les sources de financement, les progrès, problèmes et suggestions majeures pour améliorer les autres.

Plan d'entretiens sur des questions politiques

Un plan d'entretien à questions ouvertes a été adressé aux conseils régionaux du gouvernement local, aux SMOE/SUBEBs et aux ONG. Il se composait de trois sections : la section A concernait la formulation stratégique et les questions de mise en œuvre ; la B recueillait des éléments sur l'effet du financement alors que la C s'intéressait aux conséquences de la politique sur la structure de l'institution et des agences.

Questionnaire d'évaluation

Le programme sur les Instruments d'évaluation a été appliqué aux NMEC, SAME, NCNE, aux Universités, Instituts, ONG et LGC. Le programme comprend 9 sections (A-I). Les sections A, B, C et D s'intéressaient à la nature des programmes et des cibles, au processus pédagogique, à la langue et au contenu des programmes, au milieu éducatif et aux services de soutien. Les sections E, F, G, H et I se consacraient aux questions comme le recrutement et le développement du personnel, le programme, le suivi, l'évaluation et la gestion.

Guide de discussion avec le groupe de contrôle (participants)

Cet instrument contient 12 questions guides pour les participants qui, dès le démarrage du programme, ont questionné la motivation des participants, l'utilité du programme, son coût (temps, argent, etc.), la satisfaction des services rendus, le bénéfice pour la collectivité, les problèmes et les propositions.

Guide de discussion avec le groupe de contrôle (communauté)

Cet instrument contient 9 questions directrices pour guider la discussion avec les membres de la communauté. Les points portent sur la durée de résidence dans la communauté, le fait de connaître l'existence du programme de l'Éducation pour les adultes dans la communauté, la contribution au programme des membres de la communauté, la connaissance et les relations avec un ou des participant(s), l'utilité du programme pour les participants et la communauté et les possibilités d'amélioration du programme.

Utilisation des instruments

Les questionnaires ont été remis aux sondés et récupérés quelques jours plus tard. L'entretien en tête à tête, également pratiqué, était destiné à obtenir des éléments sur les questions stratégiques. Les apprenants adultes, hommes et femmes, étaient visés par les discussions des groupes de contrôle (FGD).



➔ Infrastructure : État d'Ebonyi,
siège de l'EBU
© Collection A. B.

Activités de terrain

Douze membres du comité technique national (NTC), 69 assistants de recherche et deux interprètes de chaque État étaient impliqués dans le travail de terrain qui a duré dix jours.

La formation des agents sur le terrain s'est faite à deux niveaux avec l'aide d'un manuel d'utilisation. Le premier niveau était destiné aux membres du comité technique national et le second aux assistants de recherche au niveau gouvernemental.

Analyse des données

Les données collectées ont été analysées à l'aide des trois procédures suivantes :

- (i) Analyse du contenu
- (ii) Triangulation
- (iii) Statistiques descriptives

La procédure d'analyse du contenu comprenait les codifications, la classification et l'interprétation des documents de politiques éducatives, ainsi que des documents de programme, de stratégies de mise en œuvre et de changements structurels intervenus au sein de l'AENF.

La triangulation utilisée a impliqué une synthèse des documents et des mesures politiques établissant les institutions et les agences, analysé les données de même que les conclusions orales et écrites des participants.

Les statistiques descriptives (nombre d'occurrences et pourcentages) ont servi à l'analyse des données.

Chapitre III

ANALYSE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

À présent, la Constitution du Nigeria autorise tous les niveaux d'organisations publiques, non gouvernementales et individuelles à créer et à faire fonctionner des écoles et des centres d'apprentissage. Cependant, ceux-ci doivent respecter un certain nombre de règles et de lignes directrices établis pour garantir la qualité de l'enseignement et les niveaux.

Ce passage du rapport propose des réponses aux soixante-dix principaux acteurs de l'offre éducative non formelle et des adultes du Nigeria.

Législation et fonction

La Politique nationale d'éducation (1977) a été publiée après plusieurs années de consultations et de procédures législatives avec les partenaires dans tout le pays. La section 6 du document sur la Politique nationale, titrée : « Alphabétisation de masse, Éducation non formelle et des adultes », établit clairement les buts de l'Éducation des adultes au Nigeria et les rôles attribués à chaque niveau du gouvernement pour la mise en œuvre politique. En outre, la Constitution de 1999 garantit le droit de tous à l'éducation à tous les niveaux.

Ces politiques éducatives sont mises en place par les gouvernements au niveau fédéral, étatique et local par le biais d'agences et d'institutions spécialisées. Les gouvernements étatiques et locaux sont également libres de formuler des politiques sur l'éducation non formelle et des adultes pour répondre à leurs besoins spécifiques. Cependant ceux-ci sont censés être en phase avec la Politique nationale d'éducation.

Création d'agences et de commissions

En 1974, le Ministère Fédéral de l'Éducation a organisé une Unité pour l'Éducation des adultes. En 1985, le Gouvernement Fédéral a installé à Kano un Centre national pour l'Éducation des adultes. Les organismes suivants ont ensuite vu le jour : la Commission



Infrastructure :
Le bureau d'un directeur de centre d'éducation non formelle pendant un entretien avec les pairs
© Collection A. B.

ationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel (NMEC) (établie par le décret 17 de 1990) ; la Commission nationale pour l'Éducation nomade (NCNE) (établie par le décret 41 de 1989) ; la Commission nationale de l'Éducation de base pour tous (UBEC) (établie par la loi du Parlement en 2004) ; et l'Institut national des maîtres (établi en 1976).

Objectifs pour la création des organisations

A partir des réactions de divers sondés et ce qu'on pouvait discerner dans les documents de politique éducative et les textes juridiques, les buts des diverses organisations d'éducation non formelle et pour adultes au Nigeria étaient similaires et liés à leurs fonctions. Au niveau ministériel, que ce soit fédéral ou étatique, le ministère de l'Éducation formule et met en place les politiques éducatives, achemine les ressources aux agences et aux filiales, fait la liaison avec les organes externes et évalue les progrès.

La NCNE et l'UBEC ont été mis sur pied par le Gouvernement Fédéral comme des mesures d'intervention pour aider les États et les gouvernements locaux à affronter efficacement leurs responsabilités éducatives de base. En 2000, chaque État, dont le FCT, avait monté sa propre agence d'État pour l'Éducation de masse.

Le Ministère Fédéral de l'Éducation, d'après la Politique nationale d'éducation (FME, 2004), est responsable de l'élaboration des politiques de l'Éducation non formelle et des adultes au Nigeria. C'est aussi l'organisme qui peut entreprendre un dialogue avec les partenaires au développement et d'autres acteurs étrangers sur la politique non formelle et des adultes. Les objectifs de la création des organisations semi-publiques et des agences au niveau national et étatique conformément à la Politique nationale d'Éducation étaient les suivants :

- (i) Mettre en œuvre la politique nationale pour l'alphabétisation de masse, l'éducation non formelle et des adultes.
- (ii) Planifier, rechercher, développer et gérer des programmes conformément à leur mandat.
- (iii) Surveiller et assurer le contrôle et les niveaux de qualité de la mise en place de la politique éducative.
- (iv) Former le personnel de l'Éducation non formelle et des adultes.
- (v) Servir de liaison avec les organisations locales, nationales et internationales et les personnes morales pour la mise en place des programmes d'éducation des adultes.
- (vi) Développer les contenus, le matériel et les techniques pédagogiques pour l'offre des programmes de l'Éducation non formelle et des adultes.

Procédures pour la formulation et la mise en place de la politique éducative

L'élaboration des politiques éducatives au niveau national passe par les organes appropriés du Ministère Fédéral de l'Éducation. Ces organes sont le comité consultatif commun sur l'Éducation (JCCE) et le Conseil national sur l'Éducation (NCE). Les politiques éducatives pourraient être engagées à l'intérieur des diverses sections du Ministère Fédéral de l'Éducation et de ses organisations semi-publiques, ou à partir des États qui sont représentés au JCCE et à la NCE.

Au niveau des organisations semi-publiques ou des agences gouvernementales comme l'UBEC, la NMEC, la NCNE et le SAME, les politiques sont formulées au moyen de la gestion et des décisions du conseil d'administration. Dans certains cas, le conseil exécutif fédéral et l'Assemblée nationale sont impliqués.

Les options politiques de l'Éducation non formelle et des adultes sont souvent mises en place par les agences gouvernementales qui les formulaient, leurs institutions et filiales. Cela pourrait se présenter sous la forme d'une coordination des activités, de la recherche et du développement des programmes, du paiement des fonds, du suivi et de l'évaluation.

L'aspect politique

Alors que les organisations publiques et non gouvernementales mettent l'accent sur les différentes facettes de l'éducation non formelle et des adultes, il apparaît que l'alphabetisation retient la majeure partie de l'attention. Le Nigeria a effectivement vu de très nombreuses campagnes d'alphabetisation de l'époque coloniale à nos jours.

- (i) Promotion de l'éducation de masse dans les années 1940 ;
- (ii) Campagne d'explication publique du gouvernement de la région nord, de 1954 à 1966 ;
- (iii) Projets d'alphabetisme fonctionnel, 1969 ;
- (iv) CEE: Programme d'alphabetisation et éducation non formelle dans le Middle Belt, dans les années 1990 ;
- (v) Campagne nationale d'alphabetisation de masse (lancée en 1982 et relancée en 1992) ;
- (vi) Le PNUD a soutenu la campagne d'alphabetisation dans le pays de 1994 à 1998.

Le gouvernement à tous les niveaux semble être préoccupé par l'alphabetisation plus que par tout autre activité de l'éducation non formelle et des adultes, peut-être parce qu'il se rend compte des proportions inacceptables de l'illettrisme dans le pays.

Efficacité et inefficacité de la politique éducative

Les réactions à cette question sont assez floues. Certains interviewés mesuraient l'efficacité de leurs politiques en termes d'effectifs et d'achèvement du cycle scolaire. Cependant, ils ont aussi souligné les obstacles à une mise en place politique adéquate. Parmi les problèmes majeurs, citons :

- (i) Le financement insuffisant et le versement irrégulier de crédits. C'est à peine si on débloque des budgets d'investissement.
- (ii) Un nombre insuffisant de personnels formés pour l'éducation non formelle et pour adultes.
- (iii) Problèmes de logistique. Très peu de ressources ont pu être collectées en vue du soutien logistique de base pour le suivi de la mise en place politique.
- (iv) Non-conformité des agents d'exécution et dans certains cas, manque de compréhension des politiques de la part de ceux qui étaient censés les mettre en place.
- (v) Interférence inutile de certains gouverneurs dans les États.

Néanmoins les suggestions ci-dessous ont été faites en faveur de certains changements politiques.

- (i) Un meilleur financement de l'Éducation non formelle et des adultes.

- (ii) Une loi EBU pour intégrer le financement de l'Éducation non formelle et des adultes aux États.
- (iii) Développer les centres d'Éducation non formelle et des adultes.
- (iv) Ré-entraîner le personnel de l'éducation des adultes existants.
- (v) Recruter un personnel qualifié.

Sources de financement

Les organismes gouvernementaux comme les ministères, les organismes semi-publics et les unités à tous les niveaux reposent principalement sur le gouvernement pour leur financement. Les organismes donateurs comme l'UNICEF, le PNUD, le DFID, etc., accordent aussi des bourses. Pour les universités, les frais d'inscription et autres charges représentent une partie de leurs revenus de base.

Concernant la discipline financière, la transparence et la responsabilité dans la gestion des ressources, les agences et les unités ont respecté la procédure régulière. Cela comprend obtenir l'approbation pour recueillir et verser des fonds. Un audit interne et externe ont été faits, de même qu'une vérification interne au service et un contrôle croisé.

Les canaux de communication

Les organisations de l'Éducation non formelle et des adultes ont plusieurs mécanismes leur permettant de communiquer entre elles. Plusieurs de ces canaux cités par les interviewés sont les suivants : lettres, mémos, circulaires, rapports, prospectus, publicités, réunions, briefings et émissions de radio.

Cependant pour plus d'implication de la part des parties prenantes, la consultation et la mobilisation sont certainement un meilleur moyen pour éviter les problèmes de communication.

Chapitre IV

ANALYSE INSTITUTIONNELLE

Ce chapitre expose et examine les données concernant l'évaluation institutionnelle.

Nom et localisation de l'institution

Le tableau qui suit présente le nom, le site et l'année de création, ainsi que l'identité des propriétaires des institutions sur lesquelles portait l'enquête. Le tableau indique aussi le nombre de personnes interviewées dans chaque institution.

Institutions impliquées dans l'enquête

N°	Nom des institutions	Emplacement & adresse	Son-dés	%	Année de création	Nom du propriétaire
1	Dépt. Éduc. des adultes. Université du Nigeria	Nsukka, État d'Enugu	3	6,8	1980	FGN
2	Agence gov. pour l'Éduc. de masse (SAME) Enugu	40 Neni Str. Ogui N/ Layout Enugu	2	4,5	1991	Gouv. État d'Enugu
3	Secr. d'État pour l'Éduc. (SMoE), Bayelsa	Yenegoa, État de Bayelsa	2	4,5	1996	Gouv. État de Bayelsa
4	Agence gov. pour Alpha-bét. de masse (SAME), Bayelsa	Federal Road Safety Rd. Yenegoa	4	9,1	1991	Gouv. État de Bayelsa
5	Future Leaders Comprehensive College, Bayelsa	Ogbia, État de Bayelsa	1	2,3	1992	ONG
6	Collège de formation permanente, Univ. de Port Harcourt(UNIPOINT)	Nkpolu oroworukwu, Port Harcourt	1	2,3	1983	FGN
7	Centre Éduc. nomade, Univ. de Port Harcourt(UNIPOINT)	Choba, Port Harcourt	1	2,3	1992	FGN
8	Yenegoa Zone de gov. local, État de Bayelsa	Yenegoa	1	2,3	1976	Gouv. local.
9	Centre Éduc. nomade, Univ. de Jos (UNIJOS)	Université de Jos, Jos	1	2,3	1990	FGN

N°	Nom des institutions	Emplacement & adresse	Son-dés	%	Année de création	Nom du propriétaire
10	Centre formation permanente, Univ. de Jos (UNI-JOS)	Murtala Mohammed Way, Jos	1	2,3	1979	FGN
11	Agence gouv. pour Alphabét. de masse (Devenue Direction pour AENF), Plateau	J .D. Gomwalk Secrétariat, BEPCO Bldg, Jos	4	9,1	1988	Plateau gouv. État.
12	Territoire de la capitale fédérale (FCT) Agence pour Éduc. de masse	Maitama Sule Str. Asokoro district, Abuja	4	9,1	1991	FCT
13	Comm. Nationale pour Éduc. de base pour tous (UBEC)	7 Gwani Street, Wuse Zone 4 Abuja	2	4,5	2004	FGN
14	Ministère Fédéral de l'éducation	New Federal Secretariat, Shehu Shagari way, Abuja	1	2,3	1929	FGN
15	Ministère Fédéral Éducation Éducation de base des femmes	New federal Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja	1	2,3	NA	FGN
16	Agence pour l'Éduc. nomade, Gusau, État de Zamfara	Gen.Sani Abacha way, Gusau	1	2,3	1996	FGN
17	Agence gouv. pour l'Alphabét. de masse, Gusau, État de Zamfara	Block 6, Mallam Yahaya Gusau Secretariat	1	2,3	1996	Gouver. d'État
18	Formation professionnelle et permanente. Dépt,	Zamfara SAME	1	2,3	1996	Gouver. d'État
19	Usmanu Danfodiyo University, Sokoto	Sokoto	1	2,3	1975	FGN
20	Agence d'État pour l'AENF (SAME) Oyo	Ibadan, c/o Governors office Agodi, Ibadan	4	9,1	1987	Gouv. d'État.
21	Dépt. Éduc. des adultes, Université de Ibadan (U.I)	Université d'Ibadan, Ibadan	1	2,3	1949	FGN
22	Centre Formation à l'alphabétisation & Progr. De dévelop. Pour l'Afrique, UI	Université d'Ibadan, Ibadan	1	2,3	1998	FGN
23	Centre d'apprentissage à distance, UI	20 Awolowo Avenue, Old Bodija, Ibadan	1	2,3	1988	FGN
24	Institut de l'AENF, Kangere, Bauchi	Kangere, Bauchi	1	2,3	1978	Gouv. d'État.
25	Agence de l'AENF (SAME), Bauchi	Ilela Street, Bauchi	3	6,8	1986	Gouv. d'État.
TOTAL			44	100		

Mission et vision des institutions

Ci-dessous figure une synthèse des divers énoncés de missions et d'intentions intéressant l'Éducation non formelle et des adultes :

- » Offre d'alphabétisation fonctionnelle au moyen de programmes de formation permanente et tout au long de la vie pour les jeunes et les adultes en dehors du système scolaire formel de même que pour la population nomade.
- » Éradication de l'analphabétisme, réduction de la pauvreté et création d'emplois.
- » Offre de main-d'œuvre auxiliaire pour le sous-secteur de l'Éducation non formelle et des adultes.
- » Collaboration entre les organismes apparentés pour que le pays puisse atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT).

Buts et objectifs des institutions

Les buts et objectifs des diverses institutions s'établissent comme suit : 7 (28 %) des institutions indiquaient qu'elles visaient à favoriser une sensibilisation aux programmes de la formation permanente et professionnelle pour les jeunes et les adultes. Encore 7 (28 %), voulaient « servir d'intermédiaires pour l'éradication de l'analphabétisme », tandis que 3 (12 %) voulaient « encourager des changements d'attitude positive chez les gens pour un bon développement ». Et 1 (4 %) voulait « développer et harmoniser les politiques éducatives pour l'AENF ».

Fonctions des institutions

Des points communs ont été signalés dans les fonctions des institutions à l'étude. Le résultat indique que pour 5 (20 %) des interviewés, les fonctions de leurs institutions comprenaient l'organisation de cours d'alphabétisation et de programmes pour l'acquisition de compétences professionnelles ; 5 (20 %) ont signalé « le suivi, la supervision et l'inspection » de même que la formation du personnel tandis que 3 (12 %) indiquaient l'élaboration du matériel. Pour 3 autres répondants (12 %), leurs fonctions étaient l'enseignement, la recherche, des services d'expertise, de conseils et de sensibilisation.

Structure des institutions

Concernant la structure des institutions, le résultat montre que 10 (13 %) des répondants avaient des directions Planification, Recherche et Statistiques de même que Administration et Finances, Finances et Comptabilité/Fournitures, et Formation professionnelle/permanente/rattrapage. 5 (6,4 %) avaient une direction Éducation/renforcement des capacités pour les femmes ; 4 (5,5) une direction Éducation pour les adultes, Alphabétisation de masse et Inspection respectivement. 3 (4,2 %) avaient une direction Suivi et Évaluation ; 2 (2,8 %) une direction Administration et Finances, direction Soutien

éducatif/universitaire, Éducation nomade, Formation des enseignants primaire/secondaire, Enseignement supérieur, Enseignement ménager et élaboration du matériel pédagogique. Tandis qu'une seule institution (1,4 %) avait une direction Planification et Gestion de l'information, mobilisation sociale ; Enseignement des sciences et technologie, Examens et Résultats.

Type de groupes cibles concernés

Les résultats de l'enquête indiquent que les diverses institutions s'adressaient à huit types de groupes cibles. Ce sont 29(18.8 %) adultes non alphabétisés, 26(16.9 %) enfants non scolarisés, 24(15.6 %) étudiants extra-muros, 19(112.3 %) élèves des écoles coraniques, 18(11.7 %) détenus, 16(10.4 %) pasteurs nomades, 12(7.8 %) élèves en milieu ou en fin de cycle et 10(6.5 %) proches de pêcheurs migrants. Les autres intéressés comprennent des missions de conseil pour l'UNICEF et le Gouvernement Fédéral du Nigeria ; les malafoutiers, ou tireurs de vin de palme ; les mécaniciens des bords de route, les femmes du marché et les enfants des travailleurs agricoles.

Étendue de l'opération

L'analyse de la portée de l'opération fait apparaître que 11 des institutions opèrent au niveau national, 17 au niveau régional/étatique, et 15 au niveau de l'administration locale.

Centres d'apprentissage

Les conclusions de l'enquête enregistraient 1230 centres d'apprentissage montés par huit institutions. L'agence de l'État d'Oyo pour l'Alphabétisation des masses avait le nombre le plus élevé de centres (430) suivi par la direction de la Formation professionnelle et permanente de l'État de Zamfara (365 centres), l'agence gouvernementale pour l'Alphabétisation des masses de l'État de Bayelsa en avait 319, et l'agence pour l'Alphabétisation des masses du Territoire de la capitale fédérale (FCT, AME), avait 57 centres.

Statut et nombre des employés

Le statut des membres du personnel est de trois sortes : plein temps, temps partiel et occasionnel. Les résultats indiquent que 10 institutions fonctionnaient avec seulement du personnel à plein temps, 4 avec du personnel à plein temps et à temps partiel, 6 seulement combinaient les trois statuts, plein temps, temps partiel et occasionnel. Un avait du personnel à temps partiel et deux avaient des employés à temps plein et des occasionnels. Deux institutions n'ont pas répondu sur ce point. Pour ce qui est du nombre, le personnel comprenait 4416 personnes, dont 3575 à temps plein, 806 à temps partiel and 35 employés occasionnels.

Qualifications du personnel

Les données sur les qualifications du personnel dans les institutions étudiées indiquaient environ 4 165 employés. Sur ce nombre, 49 (1,2 %) avaient un doctorat (Ph.D), 126 (3 %) avaient un master, 150 (3,6 %) un B.Ed. (diplôme de pédagogie), 15 (0,4 %) un diplôme de deuxième cycle (PGD), 95 (2,3 %) avaient un BA/ B.Sc (licence en lettres ou en sciences), 76 (1,8 %) et 75 (1,8 %) diplôme national supérieur (HND) et le certificat d'études primaires du Nigeria (NCE). D'autres avaient le diplôme national (ND)-565 (13,6 %); TCII / HIS (244 ou 5,9 %), SSCE / GCE (2030 ou 48.7 %), le certificat des écoles (122 ou 2,9 %), FSLC (191 ou 4,6 %) et le certificat d'alphabétisation (LC)-241 (5,8 %). En fait, seuls 225 (5,4 %) ont le certificat d'études primaires du Nigeria (NCE), la qualification minimale.

Sources de financement

Concernant les sources de financement, les conclusions indiquent que 18 (72 %) des institutions sont financées par le gouvernement, une (4 %) reçoit des fonds du secteur privé, 9 (36 %) de frais d'inscription et redevances, tandis que 7 (28 %) des crédits indiquent que 10 (40 %) des institutions ont plus d'une source de financement.

Quand on demande le montant perçu, seulement 6 (24 %) des institutions répondent. Les conclusions sont présentées comme étant celles de l'Agence gouvernementale pour l'Alphabétisation des masses de Plateau (PSAME)-N25 000 000,00 ; l'Agence gouvernementale pour l'Alphabétisation des masses de Zamfara (ZSAME)- N80 967 677,00, et l'Agence gouvernementale pour l'Alphabétisation des masses d'Oyo - N16 000 000,00 (sources officielles).

Le Futur Leaders' Comprehensive College, à Ogbia, dans l'État de Bayelsa : N5 500,00 ; l'Institut de l'Éducation non formelle et des adultes (AENF), à Kangere, État de Bauchi : N910 000,00 (à partir des frais de participation).

Principaux progrès

Les principaux progrès varient d'une institution à l'autre. Cependant, une analyse approfondie révèle que le plus important pour 9 (36%) des institutions tient à la formation des apprenants/diplômés/main-d'œuvre de niveau intermédiaire. Ensuite, c'est le renforcement des capacités pour le personnel (6 institutions ou 24%), les effectifs accrus des apprenants et le faible taux d'abandon (5 institutions ou 20%) respectivement ; l'instauration d'ONG et de centres d'alphabétisation par radio/centres de formation professionnelle (3 ou 12%). D'autres avancées comprennent la réalisation de publications et de matériel pédagogique, l'intégration des apprenants dans le système traditionnel

(JSS) et la mobilisation des communautés sur l'importance de l'AENF (2 chacun, soit 8 %). Des développements sont à noter également dans la recherche, une amélioration des méthodes d'enseignement amenant davantage de filles à participer à des programmes d'éducation pour adultes, la remise en état des écoles, l'obtention de 100% de résultats aux examens, l'attribution de bourses aux orphelins, les ateliers/séminaires, l'élaboration d'un plan stratégique et du service communautaire (une institution pour chaque, soit 4%).

Les défis majeurs

Malgré les principaux progrès enregistrés par les institutions, les difficultés qui tendent à faire obstacle à certains programmes ont également été déterminées. Dans certains cas, il s'agit d'un manque de fonds à tous les niveaux (80 %) associés à des insuffisances de matériels, équipements et personnels pédagogiques/d'enseignement. D'autres domaines problématiques majeurs sont une mauvaise appréciation des programmes de l'AENF ainsi que des instructeurs de mauvaise qualité ; une infrastructure inadaptée, le manque de véhicules pour le suivi, la mobilisation et la distribution de matériel ; le manque de volonté politique de la part des gouvernements et le manque de locaux ; un fonctionnement structurel inapproprié, le délabrement des classes/centres ; le manque de participation du secteur privé et le manque d'opportunités pour des programmes d'échange.

Suggestions pour relever ces défis

Les suggestions pour relever les défis indiquent que pour 14 (56 %) institutions, le gouvernement (fédéral et de l'État) et toutes les parties prenantes devraient travailler en vue d'un financement convenable du sous-secteur pour leur permettre d'effectuer les activités dans des conditions correctes. Des visites de mobilisation, de sensibilisation et de promotion aux communautés étaient conseillées. L'implication des ONG est conseillé par 7 (28 %) des institutions tandis que 4 (16 %) prônaient le recrutement de professionnels qualifiés comme moyen de répondre au problème du personnel. Parmi les autres suggestions : le renforcement des capacités du personnel (3 institutions, ou 12 %) ; la fourniture de véhicules par les administrations fédérale et étatique ; la fourniture des matériels et équipements pédagogiques et la construction/rénovation des locaux (respectivement 2, ou 8 %). Une des institutions (4 %) a avancé l'amélioration des conditions de service du personnel, un financement direct de l'UBE ; des services de conseils ; davantage de collaboration avec les partenaires donateurs/du développement ; déduire pour l'AENF les fonds de la source, le paiement des frais scolaires et la sensibilisation à l'intérieur du Ministère Fédéral de l'Éducation. D'autres hypothèses évoquent l'aide des parents, la concession d'une plus grande partie du terrain universitaire à l'institut et aux centres pour leur développement ; l'incorporation du NFE dans l'UBEC, la restructuration de l'Agence pour l'AENF ; la sensibilisation du personnel politique pour qu'il comprenne toute l'importance des agences de l'AENF ; et l'expansion du programme de l'AENF.



➔ Les programmes et stratégies du sous-secteur non formel s'intéressent particulièrement aux problèmes de l'éducation des femmes.

© Coll. I. B-L



➔ Quand les deux parents étudient, les soins à l'enfant sont une responsabilité commune. Ci-dessus, un jeune couple assiste avec son enfant aux cours d'Éducation non formelle dispensés au centre proche d'Abuja.

© Coll. I B-L

Les agences qui collaborent

D'après l'enquête, les institutions collaboraient avec diverses agences allant des *International Development Partners* aux ONG/CBO locales. Une analyse du modèle de collaboration indique que 12 (48 %) des institutions collaborent avec des partenaires internationaux du développement (UNICEF, UNESCO, Action Aid, PNUD, Banque Mondiale, DFID, etc.). Chacune coopère avec la Commission nationale d'alphabétisation de masse, d'éducation des adultes et d'éducation formelle (NMEC), le Conseil national pour l'Éducation des adultes (NNCAE) et les Universités/Collèges d'enseignement général. Quatre institutions (16 %) travaillent en collaboration avec des ONG (FREE, WRAPA, NOGALSS etc.) / OCB, 3 (12 %) avec les gouvernements étatiques et locaux, 2 avec des organisations confessionnelles/bénévoles, et une (4 %) avec la NCNE, des services gouvernementaux (santé, agriculture, coopératives, etc.), des SUBEB, PPSMB et la commission des bourses d'études.

Nature du partenariat

La nature du partenariat varie d'une institution à l'autre. Cependant, l'analyse des points communs indique que pour 9 d'entre elles (36 %), la nature du partenariat est liée au renforcement des capacités ; pour 3 (10 %), aux services de conseil, le contrôle de qualité et de l'offre de services, et pour 1 (4 %), à la coordination et la supervision, l'exécution du programme, le partage de l'expérience, le financement des donateurs et la création de classes d'alphabétisation.

Bénéfices liés à ce type de partenariat

Une question supplémentaire demandait aux interviewés de spécifier l'intérêt de ces partenariats. Les réponses révèlent que le renforcement des capacités/de la formation des employés/enseignants était le bénéfice le plus important pour 12 (48 %) des institutions. Pour 5 d'entre elles (20 %), les bénéfices sont liés à la disponibilité/fourniture de ressources humaines et matérielles et à la mobilisation de terrain. Les bénéfices pour 2 (8 %) institutions tiennent à des effectifs accrus, un financement des projets et l'uniformité et la reconnaissance des certificats délivrés, tandis que pour une des institutions (4 %), les bénéfices concernent la création de centres d'apprentissage, une efficacité et une performance accrues, une augmentation du nombre de programmes et des cours, de l'emploi, l'échange d'expériences, la normalisation de l'administration, des programmes universitaires et la résolution des problèmes de l'éducation pour les nomades.

Budget des programmes

Les profils du budget et des dépenses des institutions ont été analysés pour une période de cinq ans (2001-2005). Huit agences gouvernementales pour l'Alphabétisation des masses (SAME), Enugu ; Plateau, Oyo, Zamfara et FCT AME ; les agences pour l'Édu-

cation nomade, Gusau ; direction de l'Éducation des adultes, et la Formation à distance, à l'Université d'Ibadan, sur les 25 institutions, ont communiqué leur budget et leurs dépenses pour la période concernée.

Les rapports montrent également que le budget global approuvé pour les huit institutions durant cette période était de N2 136 471 814,98, et que les dépenses totales ont été de NI 270 397 947,88, représentant 59,5 du budget approuvé

Chapitre V

PROGRAMMES ET STRATÉGIES RELATIVES À L'ALPHABÉTISATION ET À L'ÉDUCATION NON-FORMELLE

Ce chapitre présente les programmes et stratégies actuels de l'Éducation non formelle et des adultes (AENF) au Nigeria. Il souligne les données sur les types et les cibles des programmes, le milieu scolaire, les services de soutien éducatif, les stratégies d'offre éducative, les ressources humaines, le suivi et l'évaluation, les effets, le financement et la gestion du programme.

La naissance des programmes de l'AENF

Les premiers programmes d'éducation des adultes au Nigeria ont vu le jour entre 1947 et 1956. Cependant, la plupart des programmes de l'AENF ont démarré entre 1987 et 1996, 30 % devenant disponibles en 1997-2006, 20 % en 1977-1986, 12 % en 1967-1976, 4 % en 1957-1966, et 2 % en 1947-1956.

Types de programmes

D'après l'enquête, les programmes de l'alphabétisation de base et fonctionnelle sont bien implantés dans les zones géopolitiques (25,4 %). L'acquisition des compétences professionnelles constituait aussi un programme majeur de l'AENF et comptait pour 23,4 %. Les programmes de postalphabétisation des adultes, de rattrapage et d'éducation des populations nomades représentent respectivement 20,2 %, 14 % et 8,8 %, alors que les autres font 7,3 %.

La prédominance des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et basique pour adultes pourrait être la conséquence du faible taux d'alphabétisation nationale, qui stagne autour de 57,4 %, laissant environ 60 millions d'illettrés dans le pays. En outre, les réponses des interviewés témoignent que la possibilité de mieux gagner leur vie joue un rôle important dans leur intérêt pour ces programmes qui leur offrent une formation professionnelle et l'acquisition de compétences. Par exemple, cet acquis professionnel a largement amélioré

le savoir-faire de ceux qui allaient jusqu'au bout du programme en améliorant la qualité et quantité de leurs produits. Parmi ceux-ci figurent le cuir et la peau, le fromage, le bœuf et le poisson. La place primordiale du programme d'alphabétisation fonctionnelle et basique pour adultes est confirmée par les résultats des discussions du groupe de contrôle.

Objectifs des programmes de l'AENF

L'importance accordée à l'éradication de l'analphabétisme et à l'alphabétisation fonctionnelle ne fait que confirmer que l'alphabétisation des adultes est la pièce maîtresse des programmes d'éducation des adultes dans le pays. L'axe prédominant des programmes de l'AENF est l'éradication de l'analphabétisme (41,3 %). Cette action est suivie de près par l'alphabétisation fonctionnelle (26,7 %), alors que les progrès des apprenants dans les connaissances et les compétences étaient de 20 %. Les agences n'accordaient pas un grand intérêt à l'amélioration de la qualité de vie des participants (12 %).

Nature des groupes cibles

Les adultes non alphabétisés représentaient le groupe le plus important (23,5 %). Il était suivi par les jeunes déscolarisés (19,9 %) tandis que les élèves/apprenants des écoles coraniques constituaient 12 % de l'ensemble. Les autres participants sont les élèves extramuros (11,6 %), les détenus (10 %), les pêcheurs migrants (6,4 %), les élèves en milieu ou fin de cycle (5,2 %) et autres (2 %). Le pourcentage élevé d'adultes non alphabétisés plaide en faveur de la priorité accordée aux programmes pour l'alphabétisation par les institutions de l'AENF au Nigeria.

Effectifs concernant les programmes de l'AENF

Les données sur les inscriptions au programme de l'AENF montrent un total de 1 098 575 personnes, dont 675 400 (61,5 %) de sexe masculin et 423 175 (38,5 %) de sexe féminin inscrits à l'AENF en cinq ans. Les effectifs les plus élevés ont été enregistrés en 2005 (247 447) tandis que les plus bas sont en 2003 (203 199). Les effectifs masculins les plus élevés datent de 2005 (156 969), alors que les effectifs féminins les plus hauts se situent en 2004 (92 547). Les effectifs masculins les plus bas correspondent à 2003 (121 280), et à 2001 pour les femmes/filles (76 833). Les effectifs masculins ont régressé régulièrement de 2001 à 2003, et augmenté en 2004-2005, tandis que les effectifs féminins ont augmenté en 2001-2004 et diminué en 2005.

Les chiffres les plus élevés ont été enregistrés dans le FCT (338 286) et les plus bas dans l'État de Bayelsa (28 688). Dans toutes les zones géopolitiques, les chiffres variaient selon les années et parmi les deux groupes.

Tranche d'âge des participants

Le groupe cible intéressé par les programmes de l'AENF couvre différentes tranches d'âge, les 31-40 ans rassemblant le pourcentage le plus élevé de participants (48,2 %). Ceci était suivi par la tranche des 41-50 avec 39,7 %, celui des 15-20 (7,6 %), en dessous de 15 ans (2,8 %) et les 61-80 (1,7 %). La tranche des 31-40 est le groupe de la population active et son niveau élevé de participation aux programmes de l'AENF donne à penser qu'il y a une base de ressource humaine bien développée pour l'avenir du pays. Ce qui précède semble indiquer que la répartition par l'âge devrait être prise en considération dans la planification des programmes de l'AENF.

Langues d'enseignement

Le hausa est la principale langue d'enseignement (26,4 %), en vigueur principalement dans les États de Zamfara, Plateau et Bauchi. L'igbo est la langue la plus usitée dans L'État d'Enugu et le yoruba dans celui d'Oyo.

L'anglais est la langue privilégiée de l'enseignement dans toutes les zones (45,9 %) suivie par le hausa (26,4 %) et les langues locales dominantes (17 %), par exemple L'État de Bayelsa. Il y a une grande dépendance à l'anglais, qui est une seconde langue pour le Nigeria. Cela n'est pas conforme aux principes pédagogiques de l'alphabétisation, qui encourage à privilégier l'usage de la langue maternelle plutôt que celui de la seconde langue. Dans le cas présent, même si l'alphabétisation de base des adultes est le programme primordial dans toutes les zones du pays avec à la clé l'alphabétisation dans la langue maternelle, le fait que l'anglais soit la *lingua franca*, la langue commune officielle, donne à celui-ci une place privilégiée.

Les démarches adoptées pour établir les contenus du curriculum

La pertinence des programmes est devenue une des questions majeures dans la conception et l'élaboration des programmes scolaires à divers niveaux au Nigeria. C'est ce qui explique peut-être les différentes démarches pour déterminer le contenu du programme. Sept démarches ont été notées dans les réponses. L'approche culturelle semble primer avec 25,9 % des sondés dans la détermination des contenus. Elle est suivie par le programme de la NMEC, qui prend en compte l'enseignement religieux, le plan du cours, les aspects socio-économiques et l'harmonisation au plan national, le plan de travail et le plan d'enseignement. D'autres approches (non précisées), d'après 12,1 % des personnes interrogées, sont utilisées pour définir le contenu du programme.

Implication de la communauté dans l'élaboration du curriculum

Les participants et, en fait, la communauté entière n'ont pas participé à l'élaboration du curriculum. Environ 65,7 % des réponses confirment que la communauté n'a pas été impliquée dans cette phase du travail. Dans l'immédiat, les raisons de cette spécificité n'ont pas pu être tirées au clair, bien que cela ne soit peut-être pas sans rapport avec le fait que le développement des programmes d'éducation pour adultes reste une procédure centralisée au Nigeria.

Le lien entre le contenu du curriculum et les besoins d'apprentissage

Concernant le lien entre les contenus du curriculum et les besoins en matière d'apprentissage, les résultats confirment un rapport entre les contenus et les besoins des apprenants. Quand on regarde le résultat global, on remarque 80 % de réponses positives contre 20 % de réponses négatives. Cependant, pour ce qui est des besoins des pasteurs nomades et des pêcheurs migrants, aucune réponse n'est enregistrée, ce que confirme le fait que leurs intérêts n'ont pas été pris en considération dans la conception du programme éducatif.

Intérêt des enfants du programme touchés par le VIH/SIDA

L'intérêt des enfants affectés par le HIV ou le Sida a été pris en compte dans la conception et la mise au point du programme. Avec la progression du virus dans toutes les régions du pays, il est essentiel que les programmes de l'AENF intègrent ces questions dans leurs contenus. C'est d'autant plus le cas quand 48,1 % des réponses stipulent que l'intérêt de ces enfants n'est pas pris en compte dans les programmes.

Les compétences pratiques reflétées par le programme

Pour une meilleure appréciation de la qualité des programmes de l'AENF, on a voulu évaluer dans quelle mesure les aptitudes de vie se reflétaient dans le programme éducatif. L'estime de soi se reflète bien dans le programme éducatif de toutes les zones sauf le FCT et l'État de Bayelsa. L'affirmation de soi ressort bien dans les États d'Oyo, Zamfara et Enugu, au contraire des autres États. La négociation est bien prise en compte dans les États de Plateau et d'Enugu, mais de façon succincte dans les ceux d'Oyo, Zamfara et Bauchi. La résolution des conflits est également prise en considération dans les États d'Oyo, Enugu, Plateau, Zamfara et Bauchi. La négociation et la résolution des conflits ne sont pas du tout pris en compte dans le Territoire de la capitale fédérale. L'aptitude à la coopération se rencontre dans tous les États, sauf dans le FCT. Cela implique qu'en dehors de ce territoire, tous les indices d'aptitudes à la vie semblent pris en compte dans

les programmes éducatifs pour adultes de tous les États. L'aptitude à la coopération obtient le chiffre le plus élevé, suivi de près par l'estime de soi, la résolution des conflits et l'affirmation de soi. La négociation présente la fréquence la plus faible.

Matériels pédagogiques disponibles

Parmi les matériels pédagogiques disponibles et utilisés spécifiquement dans les centres d'alphabétisation figurent des articles présents dans la salle de classe, comme des cahiers d'exercices, des tableaux noirs, des crayons, feutres/stylos billes et gommes. Les réponses indiquent également que les cahiers d'exercices (18,3 %) sont sur la liste des matériels pédagogiques disponibles alors que les outils (7,6 %) l'étaient moins.

Implication des apprenants dans l'élaboration des matériels éducatifs

Trente-deux personnes (soient 48,5 % des sondés pour cet échantillon) indiquaient que les apprenants étaient impliqués dans la mise au point des matériels pédagogiques alors que 34 (51,5 %) étaient en désaccord. L'implication des apprenants dans l'élaboration des supports est essentielle car elle augmente leur participation aux processus pédagogiques. Elle améliore aussi le développement des compétences qui est un des objectifs du programme.

Fourniture du matériel pédagogique

L'apprentissage efficace dans les centres de l'AENF exige des matériels d'apprentissage et un soutien général. Il est apparu que les apprenants, notamment les personnes participant à des programmes d'alphabétisation de base, postalphabétisation et professionnels pour les femmes et les fillettes dans des centres du NFE, recevaient des matériels pédagogiques de différentes sources, en plus de leurs contributions personnelles. Cependant, les agences gouvernementales pour l'Alphabétisation des masses fournissent davantage de matériels, ce que confirment 18,9 % des institutions de l'AENF, contre les 14,6 % et 13,7 % assurés la NMEC et les ONG. Les organismes donateurs, tels l'UNICEF, l'UNESCO, etc, représentent 15,1 % des sources de matériels pédagogiques fournis par les agences de l'AENF au Nigeria.

Les approches d'une mobilisation majeure

Les pratiques et stratégies de l'AENF exigent de solides campagnes de relations publiques afin de galvaniser le soutien et obtenir une participation réelle de toutes les parties prenantes. Cette enquête a défini 5 démarches qui ont servi à promouvoir les programmes des agences de l'AENF ayant participé au sondage. Ces démarches comprennent l'an-

nonce publique de l'événement (25,3 %), l'information des responsables communautaires (17,7 %) ; les institutions religieuses (15,2 %), les associations et les clubs (14,6 %), les organisateurs et les formateurs (12 %), autres (8,9 %) et participants (6,3 %).

D'après les données, les institutions religieuses, en tant que catégorie, représentent le principal canal d'information pour les États de Plateau et Enugu, alors que Bayelsa et Zamfara ont également adopté cette approche mais d'une façon plus modeste. L'annonce publique est la principale démarche dans les États de Plateau, Bauchi, Enugu, Bayelsa, mais occupe une part réduite dans la démarche de l'État de Zamfara et du FCT.

L'utilisation de participants est prédominante dans l'État de Plateau, mais pas à Bayelsa, Zamfara, le FCT et Oyo. À Bauchi et Enugu, cette approche n'existe pas du tout. Dans l'État de Bayelsa, on passe par les associations et les clubs.

Globalement, les principales démarches dans les zones consistent à communiquer par le biais d'annonces publiques, des chefs de communautés, des institutions religieuses, des associations et des clubs, alors que la démarche la moins importante utilisée est de s'en remettre aux organisateurs, aux formateurs et aux participants.

Apports du groupe de contrôle aux programmes

Le niveau d'engagement des groupes communautaires de contrôle peut aussi compter dans la réussite de la mise en place du programme. On pouvait se rendre compte du niveau d'engagement d'après la nature des contributions proposées. Les résultats indiquent que les communautés ciblées ont diverses façons d'imposer leur marque sur la mise en œuvre du programme.

Dans les États de Plateau, Bayelsa, Zamfara, Enugu et Oyo, les contributions des communautés sous la forme de la participation de leurs membres allaient croissant d'un État à l'autre dans l'ordre indiqué ici. Les dons en nature ou en matériels sont plus importants dans l'État de Plateau, suivis par les États d'Oyo et d'Enugu, de Zamfara et de Bauchi ensuite. Les dons sous cette forme sont très faibles dans le FCT et l'État de Bayelsa, tandis qu'ils sont très élevés dans l'État de Bauchi et minimes dans ceux d'Oyo, Plateau et Enugu. L'enseignement bénévole est une précieuse contribution communautaire aux programmes éducatifs pour les adultes dans toutes les zones géopolitiques, sauf l'État de Bayelsa. On note aussi que l'État de Bayelsa se place en tête pour l'hébergement. On s'est rendu compte que les apprenants dans la plupart des programmes de l'AENF apportaient une contribution monétaire et matérielle. Les contributions dans la plupart des cas servaient à assurer la continuité du programme. Bien que les contributions des apprenants semblent donner un indice de sérieux et une éventuelle chance d'assiduité et de continuité, elles peuvent affaiblir parfois les niveaux de participation, surtout parmi les groupes défavorisés qui ont du mal à joindre les deux bouts.

Aide des agences internationales

L'enquête a également examiné la nature de l'aide des agences internationales aux différents programmes de l'AENF dans le pays. Les conclusions montrent quatre principaux secteurs de soutien. Il y a un soutien technique (18,2 %), le renforcement des capacités (30,2 %), l'offre de services (31,5 %) et le financement total des programmes (20,1 %). Les agences impliquées sont UNICEF, UNESCO, PNUD, USAID, FAO et IFESH. Toutefois, ce type d'aide a été très faible dans l'État de Zamfara et minimale dans le FCT.

Globalement, cela implique que l'aide prédominante rendue par les agences internationales à l'éducation des adultes dans les zones géopolitiques est la fourniture d'installations, suivie de près par le renforcement des capacités et le financement. L'assistance technique est peu représentée dans l'aide internationale, toutes zones confondues. Cela se traduit par un modeste soutien de la part des autorités locales. Le faible financement de l'Éducation non formelle et des adultes par les diverses administrations, y compris les gouvernements fédéral, étatique et local, a toujours représenté un obstacle de taille.

Centres d'apprentissage

Il y a près de dix différents types de centres d'apprentissage en exercice dans les diverses zones du pays. Les salles des écoles primaires et secondaires, qui représentent 24,1 % des centres d'apprentissage, sont les plus utilisées pour le programme de l'AENF. Par souci de flexibilité, l'AENF multiplie les lieux d'enseignement, ce qui autorise une capacité en expansion et la proximité, surtout pour l'alphabétisation de base et les programmes de postalphabétisation et d'enseignement professionnel.

Les résultats font aussi valoir que 95,7 % des centres d'apprentissage sont situés à proximité des apprenants, ce qui améliore leur implication dans le programme. L'État de Plateau a le nombre de centres le plus élevé, comptant environ 24,8 % du total.

Équipements disponibles dans les centres d'apprentissage

L'État de Plateau a bien plus de 27,2 % des équipements disponibles dans les centres d'apprentissage, comparé aux autres États qui ont servi à cette enquête. Ce qui ressort néanmoins de ces résultats, c'est que les équipements disponibles ne sont pas à même de répondre aux besoins d'un grand nombre des usagers de l'AENF dans le pays. Les équipements de base et l'infrastructure essentiels pour assurer une atmosphère favorable à l'apprentissage sont absents de ces centres. Par exemple, seuls 14,5 % disposent de sanitaires fonctionnels et 11,4 % sont équipés en eau et électricité. Malgré le rôle primordial de la technologie dans un apprentissage mondial et durable, les programmes de l'AENF au Nigeria manquent cruellement de support informatique, puisque seules 4,4 % des institutions sondées ont un accès ou l'usage de matériels informatiques.

Salles de lecture communautaires

Les réponses à la question de la présence de salles de lecture pour satisfaire les besoins des apprenants indiquent que les communautés sont largement sous-équipées en ce domaine. D'après les résultats, il apparaît que 35,1 % des personnes interrogées ont des salles de lecture dans leur communauté, tandis que 64,9 % en constataient l'absence.

Services disponibles

L'analyse des services pour les apprenants indique que les conseils (29,4 %) sont les plus disponibles. Viennent ensuite la bibliothèque publique et le prêt de livres (16,5 % chacun), les centres d'écoute radiophonique (15,3 %) et les salles de télévision (10,6 %). La consultation du service de conseil s'explique du fait que les apprenants ont besoin de conseils d'orientation sur l'importance et l'intérêt du programme.

Centres communautaires pour l'accueil des jeunes

En réaction à la question de la disponibilité des salles communautaires pour les jeunes afin de répondre aux besoins des populations pastorales, des pêcheurs migrants et des enfants affectés par le VIH et le Sida, plus de 86,7 % des réponses indiquaient qu'il n'y en avait pas. Le besoin de ces centres ne peut être exagéré car ils complèteraient les centres d'apprentissage régulier. La disponibilité de ces centres aurait aussi un effet favorable sur les effectifs car ils procureraient aux jeunes, surtout ceux atteints par le virus HIV et le Sida, l'occasion d'échanger avec d'autres et contribueraient à lutter contre la stigmatisation.

Méthodes des prestations

Les modalités d'enseignement sont cruciales pour une mise en place efficace de l'AENF, en plus de la conception et du contenu des cours. Les modes de prestation affectent la qualité, la transmissibilité et la durabilité du programme. Cette étude se penche sur les modes de transmission dans les centres de l'AENF sélectionnés pour cette étude dans les diverses zones géopolitiques.

Les résultats indiquent que l'observation, la démonstration et REFLECT, technique d'alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires (Regenerated Freiran Literacy through Community Empowering Technique), sont les principaux modes de prestation employés par 48 % des interviewés. Concernant le fait que l'alphabétisation est le programme prédominant, il n'est pas surprenant de noter que les formateurs/coordonateurs faisaient usage de méthodes variées. Cette constatation est conforme à une enquête similaire sur les politiques, programmes et pratiques de l'alphabétisation des adultes au Canada effectuée en

2000. Cela confirme aussi la position de Marshall et Selman exposée dans DRHC 2000, selon laquelle les enseignants chargés de l’alphabétisation concilient divers styles d’apprentissage, encouragent le développement de stratégies d’apprentissage indépendantes et intègrent les connaissances antérieures et l’expérience de l’apprenant. Ces spécificités sont illustrées par le taux élevé (48 %) d’observation, la démonstration et les méthodes REFLECT de l’offre de l’AENF au Nigeria.

Le mode interactive enseignant/apprenant (20,4 %) et la méthode du cours magistral (18,4 %) sont encore couramment pratiqués par l’AENF. L’enseignement pratique (10,2 %), les auxiliaires locaux d’enseignement (2 %) et les cartes mémoires (1 %) sont également en usage dans divers programmes de l’AENF.

Intégration des TIC dans le processus d’exécution

Les conclusions de cette enquête font apparaître que les TIC n’ont pas été totalement intégrés dans l’exécution du programme par les divers centres. Alors que toutes les agences de l’AENF admettent le besoin d’avoir recours aux TIC, on s’est rendu compte que la majorité des programmes ne s’en servent pas au cours de la prestation. Globalement, l’intégration des TIC dans ces modalités reste très faible dans toutes les zones.

D’après les résultats ci-dessus, nous pouvons conclure que contrairement à certains pays en développement (Inde, Bangladesh et Afrique du Sud) où les TIC sont un outil de renforcement des capacités, le Nigeria est encore loin de pouvoir mettre les nouvelles technologies à la portée de ses populations, en particulier dans les régions en lutte contre la pauvreté.

Autres méthodes innovantes

Les sondés ont été invités à faire part d’autres méthodes innovantes adoptées dans l’exécution du programme. Dans les résultats, seules quelques méthodes avec travail de groupe, projections de films et excursions, sont mentionnées, bien que 65,9 % des réponses ne donnent pas d’exemple clair d’une démarche innovante utilisée dans le cadre de l’enseignement en-dehors de celles évoquées plus haut.

Production de matériels de lecture par les apprenants

D’après les données, 87,3 % des interviewés encouragent les apprenants à élaborer des matériels de lecture, contre 12,7 % qui ne le font pas. Les connaissances de l’apprenant, ses expériences et son intérêt sont importants dans le processus d’apprentissage. Ainsi, il serait judicieux que les formateurs soient préparés à ces principes d’enseignement et poussés à les améliorer au lieu de s’en remettre uniquement à l’usage de manuels d’ap-

prentissage ou de matériels pédagogiques préétablis qui ont eu les faveurs de l'Éducation de masse dans le pays.

Moment propice pour l'apprentissage

La commodité et le choix du moment pour les apprenants sont des éléments essentiels pour le bon exercice de l'enseignement. En fait, une des principales obligations requises pour l'apprentissage des adultes est le respect du choix du moment par l'apprenant. Il a été demandé aux organisateurs du programme de l'AENF si le moment choisi était commode pour les apprenants. Les résultats indiquent que 93,9 % des répondants se sont renseignés sur le moment le plus propice pour les cours. Cette pratique a la capacité d'améliorer l'efficacité du programme, surtout concernant la participation des apprenants, l'assiduité des participants et la durabilité des effets du programme.

Présence

Il y a eu 1 100 758 de présents aux six programmes. La participation était plus faible pour le programme de rattrapage extra-muros (23 236) et plus forte pour l'alphabétisation de base (623 148). Une observation plus approfondie indique que la participation est allée croissant, passant de 160 460 en 2001 à 205 478 en 2003, pour atteindre 341 823 en 2004. Cependant, elle a chuté à 207 636 en 2005, signe que l'AENF s'est essoufflée quand il aurait fallu soutenir l'allure. C'est un défi important pour les organisations gouvernementales et non gouvernementales au Nigeria si le pays veut réaliser les buts de l'Éducation pour Tous et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Cependant, on observe que le total des présences (1 100 758) est supérieur au nombre d'inscriptions. Cela peut s'expliquer par des problèmes dans la tenue des registres.

Obtention du diplôme des programmes de l'AENF

Le nombre le plus élevé de diplômés a été enregistré dans l'État de Bauchi (212 238) et le plus bas dans celui de Bayelsa (25 954). On notera que le nombre des diplômés masculins (332 739) est supérieur à celui des diplômées (234 525). Cela était la situation dans le FCT et l'État de Zamfara, quoique la tendance fût inversée dans les États d'Oyo, Plateau, Bauchi, Enugu et Bayelsa. Le plus grand écart entre les deux genres se rencontre dans l'État de Bauchi, avec 161 142 diplômés contre 51 096 diplômées.

Les données révèlent que le nombre le plus bas (93 380) de diplômes de l'AENF a été enregistré en 2005 et le plus élevé (130 371) en 2004. C'est une régression de 36 991 en un an. Le nombre de diplômés entre 2001 et 2005 s'établit comme suit : 2001 (110 919), 2002 (112 829), 2003 (119 765), 2004 (130 371) et 2005 (93 380).

Un examen plus approfondi révèle que le niveau d'assiduité n'était pas encourageant car de nombreux cas d'abandons ont été recensés pour les deux sexes et sur l'ensemble de la durée. Conformément à l'idée générale, les abandons masculins sont les plus nombreux (297 266 contre 188 650). Cela signifie que les agences de l'AENF ont toujours besoin des services de conseillers pour encourager les participants à ne pas « décrocher » avant d'avoir le diplôme en poche.

Statut des certificats

Deux formes de certificats sont délivrés à ceux qui mènent à bien les programmes d'alphabétisation des adultes, ce que confirment les réponses. Tandis que 73,1 % des institutions donnent le certificat de sortie de l'école primaire (First School Leaving Certificate, FSLC), 26,9 accordent le Certificat d'alphabétisation de base.

Reconnaissance des diplômes de l'AENF auprès des employeurs

Les centres d'apprentissage de l'AENF proposent des programmes et donnent des certificats que les employeurs jugent crédibles comme le confirment 93,7 % des réponses.

Le programme d'alphabétisation des adultes prépare les apprenants à l'enseignement secondaire

Au vu des résultats, 92,8 % des sondés conviennent que les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent préparer à l'enseignement secondaire. Toutefois, 7,2 % de ceux-ci adoptaient une position opposée. Cela souligne que les normes et les priorités des programmes pour l'alphabétisation des adultes ne sont pas uniformes dans le pays.

Apprenants du programme pour l'alphabétisation des adultes admis dans l'enseignement secondaire premier niveau

Le nombre d'apprenants du programme pour l'alphabétisation des adultes admis dans les écoles secondaires (JSS) entre 2001 et 2005 est de 11 202. Cependant, ce chiffre varie selon les États. L'État d'Enugu a le plus grand nombre d'apprenants adultes admis en JSS (7 177). Suivi par le FCT avec 1 831 et l'État de Bayelsa, 1 568.

D'autres mécanismes mis en place pour intégrer à l'éducation formelle les élèves ayant obtenu le diplôme d'alphabétisation

Il y a également des possibilités pour intégrer les élèves dans les programmes de l'éducation formelle. Cela se produit principalement en participant aux examens organisés par

l'État ou lors des examens d'entrée organisés au plan national (67,7 %), et par le contrôle continu et l'inscription dans les programmes de l'éducation permanente (16,1 % chacun). Il apparaît donc que le risque de retomber dans l'analphabétisme pour des éléments ayant une formation basique ou de post-alphabétisation est largement réduit, voire évité, car il existe des opportunités d'éducation permanente et de contrôle continu (16,1 %).

Statut des diplômés de l'AENF face aux opportunités

La répartition des diplômés de l'AENF quant à leurs chances de poursuivre des études, l'emploi privé/public et un travail indépendant a été vérifiée pour juger de l'impact. Elle reproduit un schéma en ascension vers l'État d'Enugu avec un total de 18 842 (89,8 %) sur une population de 20 988 diplômés poursuivant leur éducation. Il reste donc en 2^e et 3^e positions, l'État de Plateau avec 690 (3,3 %) et celui de Zamfara avec 336 (1,6 %) des diplômés. L'État d'Oyo avec 130 (0,6 %) est loin derrière pour les années passées en revue.

La répartition des diplômés du programme dans l'emploi public et privé grimpe également dans le cas de l'État d'Enugu avec un total de 6 902 dans l'emploi privé et de 8 368 dans l'emploi public, représentant 85,4 % de la cohorte entière des diplômés des années concernées ayant trouvé un emploi. Le FCT avec 3,8 % et l'État de Bauchi avec 3,3 % occupaient les 2^e et 3^e positions sur l'échelle de l'emploi. L'État d'Oyo avait le chiffre le plus petit pour l'emploi dans les secteurs public et privé sur les années à l'étude. D'après les données dans l'ensemble des états, on peut établir qu'il y a une tendance à la hausse dans l'emploi des secteurs public et privé pour les personnes issues des programmes de l'AENF, 2005 marquant le sommet de cette courbe.

Le FCT, avec un total de 83 770 (82 %) se place en tête pour chaque année à l'étude. L'État de Zamfara, qui figurait seulement en 2004 avec 11 282 (11 %) et l'État d'Enugu avec 5 001 (4,9 %) étaient loin derrière, sur l'échelle de l'emploi. Le pic de 32,2 % par an dans le travail indépendant se situait en 2004, quand tous les États participaient alors que les 9,9 % sont enregistrés pour 2001. Cependant les États d'Oyo et de Plateau, avec 3 %, affichaient les chiffres les plus bas dans le travail indépendant pour les années à l'étude.

Globalement, l'État d'Enugu était en tête de la répartition des diplômés donnant accès à la poursuite des études et à l'emploi privé et public alors que le FCT était le champion pour les chiffres du travail indépendant. En résumé, tous les États ont fait des efforts croissants mais variés dans l'éducation et l'emploi des diplômés de leurs programmes.

Recrutement et développement du personnel

Concernant la disponibilité, la capacité et le développement des ressources humaines, les prestations de l'AENF au Nigeria exige du personnel compétent et qualifié pour assurer

les divers programmes proposés ou mis à disposition. Bien que le nombre d'enseignants qualifiés soit très bas comparé au nombre d'utilisateurs, il y a des possibilités pour le renforcement des capacités surtout concernant la disponibilité des institutions de formation qui conviennent.

Recrutement des instructeurs/animateurs

La plupart des instructeurs/animateurs sont recrutés parmi les enseignants (42,3 %), les bénévoles (37,5 %), les diplômés des programmes de postalphabétisation (18,3 %) et autres (1,9 %). Cela signifie qu'une grande majorité d'instructeurs/animateurs sont employés à temps partiel. La question du temps partiel a des implications pour la pérennité des programmes et de la qualité de l'AENF.

Qualifications minimales des instructeurs/animateurs

Les qualifications minimales requises pour les instructeurs/animateurs indiquent que 24,7 % de ceux-ci, en particulier pour les programmes de base et de postalphabétisation, ont le Certificat pédagogique du deuxième niveau et les Certificats supérieurs d'études islamiques, 13,5 % ont des diplômes, 12,8 % ont un certificat de postalphabétisation, 12,2 % ont des brevets professionnels, 11,5 % ont le FSLC, et 8,1 % le certificat d'études du Nigeria.

Qualification minimale d'admission

Les qualifications minimales d'admission indiquées par les institutions sont le WASC/SSCE/GCE niveau 'O' (57,7 %), FSLC (23,1 %), TCII et le NCE (15,4 %) et le B.Ed. (diplôme de pédagogie, 3,8 %).

Développement des capacités des instructeurs/animateurs

Les instructeurs et les animateurs ont eu la chance de renforcer leurs capacités. Cela s'est fait principalement par le biais d'ateliers et de séminaires (42,6 %), participation à des instituts de formation pour l'éducation des adultes (29,5 %) et l'enseignement supérieur (20,9 %). Cependant, l'élément étranger de formation est très minime avec seulement 6,2 % des animateurs impliqués, alors que les autres représentent 0,8 % d'entre eux.

Formation des animateurs du programme coranique intégré

Un système de suivi exigeait que les institutions donnent des informations sur les animateurs du programme coranique intégré déjà formés. Les conclusions montrent que 16 institutions ont formé chacune un animateur, 6 des institutions ont formé 3 animateurs

chacune, et 5 en ont formé deux chacune. Le nombre d'animateurs formés pour le programme d'études coraniques intégrées reste très faible. Il est nécessaire d'encourager les institutions à faire un effort.

Institutions pour la formation du personnel de l'Éducation non formelle et des adultes

Les conclusions indiquent que les universités représentent 97,3 % des institutions concernées dans la formation du personnel pour l'AENF alors que SAME/UNICEF comptent pour 2,7 %. Rien n'indiquait l'implication d'une autre institution. Ainsi, le personnel de haut niveau exigé par le secteur de l'AENF sortent des départements de l'Éducation des adultes des universités Nigériennes. Il y a actuellement dans le pays 15 universités qui possèdent ce département, bien que sous des noms et des nomenclatures différents. Cependant la plupart signalent l'éducation des adultes dans leur intitulé. C'est pourquoi les canaux de développement des ressources humaines pour l'AENF au Nigeria sont très diversifiés et généralement utiles pour former du personnel dans ce secteur.

Indemnités payées aux Instructeurs/animateurs.

Les chiffres indiquent que la majorité des instructeurs (23,6 %) percevaient entre N4 000 et N6 000. On observait aussi qu'entre 2,8 % et 19,4 % des personnes interrogées recevaient des sommes situées dans la fourchette des 500-10 000 Naira.

Le niveau des rémunérations pourrait expliquer la faible motivation des instructeurs. Car au vu de la situation économique actuelle, ce type de montant est plutôt bas. Cela a un effet de fuite des cerveaux sur le recrutement des animateurs permanents. La plupart des instructeurs sont obligés d'avoir en parallèle un petit commerce ou d'autres activités pour améliorer leurs revenus. Cela nuit à la productivité dans les divers centres d'enseignement.

Suivi et évaluation

Les programmes de l'AENF doivent pouvoir rendre des comptes en matière d'efficacité, d'efficacités et de pertinence. Cela exige un système de suivi et d'évaluation correct qui fonctionne sur une base durable car une évaluation cohérente contribue à établir une planification systématique, le développement et la responsabilité de tous les types d'intervention en faveur de l'alphabétisation des adultes à l'avenir (Eisemore, Marble and Crawford, cités dans HRDC, 2000). C'est pourquoi l'étude a examiné les systèmes de suivi et d'évaluation pour les programmes des agences de l'AENF sélectionnées.

Niveau d'évaluation des programmes

On procède le plus souvent à l'évaluation des programmes à la clôture (32,8 %) de même qu'en cours de route (32,1 %). L'évaluation de la fin (ou évaluation globale) est importante pour déterminer dans quelle mesure les objectifs du programme sont réalisables. L'évaluation du début (évaluation diagnostic), représentant (21,6 %) établit la faisabilité du programme et fournit les données directrices. L'évaluation en cours de programme, également formative, aide à établir si le programme est en bonne voie et aide à le modifier au besoin. L'évaluation au début et à la fin (formative et globale) est la plus intéressante mais cela n'a été fait que dans 11,2 % des institutions. L'absence d'évaluation (2,2 %) est préjudiciable et représente un gaspillage de fonds, de temps et d'énergie dans la conception du projet et sa mise en place.

Supervision du programme par le ministère de l'Éducation

Le NMEC a la responsabilité du suivi, de l'administration et de la coordination des programmes de l'AENF au Nigeria. Cependant, le ministère de l'Éducation exerce des fonctions de contrôle. C'est pourquoi il a été demandé aux institutions si les services de l'Inspection de ce ministère pouvaient superviser les programmes. D'après les résultats, l'Inspection du ministère de l'Éducation exerce cette fonction pour les programmes de 52,3 % des institutions, tandis que le ministère ne le fait pas dans 47,7 %.

Organisme responsable du suivi et de l'évaluation des programmes

Les instructeurs/animateurs assurent principalement le suivi des programmes (82,2 %). Les participants contrôlent et évaluent aussi les programmes (12,8 %).

Appréciation de la performance des apprenants

Le mode d'évaluation des apprenants consiste principalement en des épreuves écrites et un contrôle continu (22,6 %). D'autres techniques d'appréciation telles que l'observation (13,9 %) et les interrogations (10,1 %) sont utilisées tandis que le dossier des élèves (4,81) est la technique la moins courante.

Mesurer les bénéfices du programme

Mesurer les bénéfices/effets d'un programme sur les participants et la communauté permet de juger si les objectifs du programme sont atteints. Les conclusions indiquent que 91,4 % des interviewés ont convenu que les bénéfices du programme sont réalisés alors qu'ils ne le sont pas dans 8,6 des cas.

Comment mesurer des bénéfices

A partir de la confirmation qu'on peut mesurer les bénéfices du programme de l'AENF, une modalité de suivi a été instituée pour demander aux personnes interrogées d'indiquer comment procéder. L'interrogation vient en tête (35,9 %) des méthodes. D'autres citent l'observation (35,2 %), puis la discussion dans le groupe de contrôle (27,3 %).

Bénéfices tirés du programme par les participants

Au nombre des bénéfices tirés par les participants, l'alphabetisation avec 21,8 % tend à être perçu comme le plus notable dans tous les États. Ainsi, à peu près tous les participants ont trouvé des avantages à ces programmes. Les résultats confirment ainsi que les conclusions de HRDC (2000) dans le cas du Canada, d'après lesquelles les apprenants tirent une longue liste de profits des programmes d'alphabetisation. Parmi ceux-ci, une assurance plus grande, des parents mieux à même de s'acquitter de leurs devoirs, de meilleures opportunités d'emploi et un meilleur leadership communautaire, entre autres.

Bénéfices pour la communauté immédiate

Les bénéfices s'étendent à la communauté de contrôle. Ils font apparaître qu'une prise de conscience (19,4 %) sur les questions du bien-être général de la communauté et d'un taux d'alphabetisation accru (19,1 %) se place en tête des bénéfices qui reviennent à la communauté de contrôle. Les autres bénéfices sont une coexistence pacifique (16,8 %), un meilleur accès aux soins (15,7 %), des effectifs scolaires plus élevés (15,3 %) et une amélioration des revenus (13,6 %). Tous ces avantages sont pertinents, compte tenu du fait que l'éducation est un moyen pour y accéder.

Impact du programme sur le Nigeria

Si on classe les programmes d'après les effets perçus, l'accroissement du taux d'alphabetisation (24,5 %) a eu le plus d'impact. Les autres sont, dans l'ordre, une amélioration des compétences (21 %), des chances d'emploi (19,3 %), et du financement de l'Éducation non formelle et des adultes (8,6 %). On peut en conclure, entre autres, que les programmes de l'Éducation non formelle et des adultes ont un effet non négligeable dans le pays.

Réalisation des buts et engagements internationaux

Les personnes interrogées devaient indiquer de quelle façon le programme avait contribué à la réalisation des buts et protocoles internationaux. Les réponses révèlent que l'amélioration du taux d'alphabetisation vient en tête (22,5 %). Il est suivi, dans l'ordre, par la rééducation de la pauvreté (19,6 %), un meilleur accès à l'éducation de base (19,3 %),

les offres d'emploi (16,5 %), réduire le risque d'épidémie du VIH et du Sida rééducation (15,5 %) et améliorer l'accès aux TIC (6,6 %). Bien que les prestations semblent être au creux de la vague (au vu des pourcentages, il est pertinent de noter que des efforts sont faits par le programme pour réaliser les objectifs et les engagements internationaux).

Financement et gestion

Le succès du programme dépend d'un financement suffisant pour permettre l'offre d'installations et de matériels scolaires, de même que le renforcement des ressources humaines du programme. L'enquête s'est penchée sur les sources de financement pour les divers programmes l'AENF repérés dans le pays.

Partager le financement du programme de l'AENF

Le schéma habituel de partage des ressources entre les divers acteurs dans la zone géopolitique révèle que le programme de l'Éducation non formelle et des adultes se répartit de la manière suivante : le Gouvernement Fédéral et les organismes donateurs (15,5 %), le Gouvernement local (14,9 %), le gouvernement d'État (13,8 %), les ONG ((12,2 %), les particuliers (11,6 %), puis la Communauté et les participants (8,3 % chacun). En outre, il semble qu'il soit fortement tributaire du Gouvernement Fédéral et des organismes donateurs (15,5 % chacun), suivi par le gouvernement local (14,9 %).

Les autorités étatiques, qui gèrent les agences gouvernementales pour l'Alphabétisation des adultes et des masses, ont peu contribué en termes de financement malgré leur proximité avec les usagers de l'AENF. Il est donc nécessaire que les agences gouvernementales repositionnent leur financement de l'éducation avec une meilleure affectation au secteur de l'AENF. L'implication des organisations non gouvernementales est également crucial, d'où le besoin de les relancer pour favoriser un développement effectif de l'AENF dans le pays.

Méthodes utilisés pour la gestion des programmes

Le style adopté dans la gestion d'un programme décide dans une certaine mesure l'efficacité de sa mise en œuvre. Il est apparu, dans le cadre de cette enquête, qu'on peut distinguer trois différents styles de gestion de programmes quant à la façon dont le programme de l'AENF est dispensé au Nigeria. Trois méthodes ont été répertoriées et trois personnes ont dû indiquer laquelle elles utilisaient dans la gestion de leurs programmes. Le résultat fait valoir que les plus courantes sont celles qui impliquent les participants (31,3 %) et l'utilisation de comités (28,2 %).

En conclusion, cette enquête indique que les participants de l'AENF sont moins impliqués dans la gestion du programme (31,3 %) que les coordinateurs du programme (39,3 %). Il y a cependant un niveau de gestion participative, comme l'indique l'utilisation de comités (28,2 %). L'utilisation de comités, surtout quand les participants sont intéressés, garantit la pleine participation, un sentiment d'appropriation du programme et l'implication vis-à-vis de sa mise en œuvre effective. La relative souplesse observée est en adéquation avec l'offre de l'AENF au Nigeria.

Stockage des données

Le stockage des données et la récupération de l'information sont essentiels pour une gestion efficace du programme. L'utilisation d'ordinateurs pour le stockage des données semble gagner du terrain dans la plupart des agences de l'AENF, comptabilisant 43,2 % des types de stockage et de récupération des données. Cependant, l'utilisation de classeurs pour conserver les dossiers reste courant dans nombre de centres de l'AENF faisant partie de l'enquête, avec 31,8 % du total. Un trait commun de ces agences est la faiblesse de leur système d'analyse statistique des données. Celui-ci est toutefois essentiel pour une planification efficace et pour la gestion du programme.

Gagner un prix par programme

Afin d'établir le niveau de reconnaissance des programmes, l'enquête a cherché à savoir si ceux-ci s'étaient vu décerner des prix. De même elle a cherché à connaître la fréquence et le niveau des places obtenues par les agences de l'AENF dans ces compétitions au Nigeria. Les conclusions de l'enquête montrent que 38 (55,9 %) des centres ont décroché des prix dans le passé, alors que 31 (44 %) n'en ont pas eu. Les données indiquent que tous les États de l'enquête ont obtenu une récompense sous une forme ou une autre, les États d'Oyo et de Bayelsa rassemblant le plus grand nombre de titres (7 chacun). L'État de Zamfara se place en tête de la liste des États avec 10 centres qui n'ont obtenu aucune distinction. Cela porterait à croire que les centres qui n'ont pas gagné de récompense n'ont pas été à la hauteur des attentes.

Ces prix sont d'ordre local, national et international. Il est pertinent de remarquer les efforts faits dans les États pour parvenir à l'équilibre entre les récompenses de type local et international. Il manque de façon évidente un prix national attribué aux agences ou reconnaissant le mérite des programmes de l'AENF, malgré le haut niveau de reconnaissance internationale dont bénéficient les programmes.

Un regard sur les motivations qui accompagnent ces récompenses souligne que la qualité académique (54,1 %) vient en tête, suivie d'une action efficace en faveur de l'alphabétisa-

tion (37,8 %), ainsi qu'un suivi et une supervision de qualité (8,1 %). Une reconnaissance de cette nature a un effet sur l'action de l'AENF dans la communauté.

Les prix ont été décernés par diverses institutions ou organismes. Les registres indiquent que le NMEC a attribué le nombre de prix le plus élevé (59,3 %), suivi par l'UNESCO (18,5 %), l'université d'Ibadan (7,4 %) et le PNUD Enugu, la NCNE et la NMEC (chacun 3,7 %).

Perspectives et craintes

Cette enquête d'auto-évaluation a cherché à connaître les sentiments des agences de l'AENF concernant les perspectives et menaces sur leurs programmes. Comme moyen d'auto-évaluation, elle contribue à une compréhension effective des éléments de durabilité dans la présentation du programme.

Perspectives du programme

Pour les sondés, la réduction de l'analphabétisme (46,8 %) a la priorité quant au programme de l'Éducation non formelle et des adultes, alors que l'offre de l'alphabétisation fonctionnelle (3,2 %) figure au bas de l'échelle. En outre, seuls 8,1 % ont cité les buts éducatifs du millénaire, et 14,5 % ont envisagé le soutien gouvernemental parmi les principales perspectives des programmes.

Craintes pour le programme

Ce que les États redoutent le plus, c'est un financement insuffisant, comme le signalent 38 (60,3 %) des répondants. 15 % d'entre eux considèrent que la discontinuité de la politique et des programmes fait peser une menace sérieuse sur l'action de l'AENF dans le pays. L'expérience montre que ces appréhensions sont réelles dans la programmation de l'éducation des adultes et ne devraient pas être traitées à la légère afin de susciter davantage d'espoirs que de craintes concernant le programme.

Suggestions pour l'amélioration du programme

Deux suggestions majeures dans ce domaine ont été avancées par les sondés. 45 (64 %) des personnes croient qu'un financement correct apporterait des améliorations dans le programme. La seconde suggestion, présentée par 17 (24,3 %) des personnes, était que les parties prenantes devraient pouvoir participer au programme. Les deux suggestions devraient être prises au sérieux pour une bonne réussite des programmes de l'AENF.

Obstacles à la réalisation des objectifs du programme

Un bref récapitulatif de l'éventail des obstacles aux programmes révèle qu'ils sont nombreux et variés. Ces problèmes existent dans pratiquement tous les centres et sous des formes et avec une gravité similaires dans les différents États. L'obstacle majeur dans tous les centres, indépendamment de l'emplacement, est le manque de fonds (13,3 %). Vient ensuite une reconnaissance insuffisante de l'Éducation non formelle et des adultes (10,9 %), suivie par le manque de volonté politique de la part du gouvernement (9,6 %) et le manque de ligne budgétaire pour les programmes de l'AENF (8,9 %), entre autres. Le moins grave des obstacles au programme, d'après la perception qu'on en a dans les centres, est l'ambiguïté de la politique éducative (5,5 %).

Pour ce qui est de la dimension des États, les centres de l'État de Bayelsa, en général, avaient le plus gros problème avec 19,9 %, suivi par l'État d'Enugu (19,2 %), le FCT (16,9 %), l'État de Plateau (15,5 %) et l'État d'Oyo avait la part la plus réduite (10,5 %) des problèmes concernant l'AENF. C'est peut-être pourquoi Oyo était le seul État à ne pas citer le manque de soutien de la communauté parmi les obstacles. De même, l'État de Plateau ne considérait pas le manque de personnel comme un problème pour le programme.

D'après la cohérence des résultats dans les différents États, on peut conclure que ces questions constituent les problèmes les plus stratégiques de l'Éducation non formelle et des adultes au Nigeria.

Impact

Il faut comprendre la nature et l'ampleur de l'impact des programmes de l'AENF pour pouvoir déterminer clairement l'efficacité de la mise en œuvre du programme, y compris sa conception. Dans la même veine, il est capital de prendre en compte les divers défis posés par la réalisation du programme. L'enquête a considéré les questions dans le contexte, et les résultats indiquent des bénéfices et des défis de niveaux variés.

Concernant la perception des bénéfices qu'on peut attendre du programme, 91,4 % des interviewés ont déclaré qu'ils estimaient que cela leur avait été utile, alors que 8,6 % seulement ont répondu par la négative. Nous pouvons donc en conclure que dans tous les États, les centres évaluent les bénéfices du programme de l'Éducation non formelle et des adultes.

Les centres d'apprentissage de l'AENF offrent des programmes et donnent différents certificats qui apparaissent acceptables aux employeurs comme le confirment 93,7 % des sondés. Il y a aussi des opportunités pour intégrer le cursus des programmes d'éducation traditionnelle. Cela se fait en principe en passant des examens d'entrée d'État ou au ni-

veau national (67,7 %) ou en s'inscrivant dans des programmes d'éducation permanente et de contrôle continu (16,1 % chacun). Cela implique que le retour à l'analphabétisme de ceux qui sortent de la formation de base et de postalphabétisation est grandement réduit, voire évité, car des possibilités existent de poursuivre cette formation grâce à l'éducation permanente et au contrôle continu (16,1 %). Ce sont là également des indices de l'impact du programme sur les apprenants et sur le système.

Les interviewés ont également eu à classer les buts et protocoles internationaux dans l'ordre de leur accomplissement pour en évaluer l'incidence. Il en ressort que l'objectif le plus valable est l'amélioration du niveau d'alphabétisation (22,5 %). Viennent ensuite à améliorer l'accès à l'éducation de base (19,3 %), réduire la pauvreté (19,6 %), réduire la menace du virus VIH et du SIDA (15,5 %) et créer de l'emploi (16,5 %) avec, en dernier, un meilleur accès aux TIC (6,6 %). Nous pouvons donc en conclure que le programme de l'Éducation non formelle et des adultes s'oriente vers la réalisation des buts et protocoles de dimension internationale.

Chapitre VI

DÉFIS, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Ce chapitre, qui résume les enseignements à retenir de cette enquête, met l'accent sur les défis qu'on peut en tirer dans l'optique de formuler quelques suggestions sur la route à suivre. Elle définit quelques recommandations visant à sensibiliser les acteurs participant à l'Éducation non formelle et des adultes, dans l'idée d'atteindre certaines conclusions pour respecter l'agenda de l'Éducation pour tous (EPT) et réaliser les Objectifs du millénaire pour le développement.

Leçons à retenir

L'enquête a démontré que les programmes pour l'Éducation non formelle et des adultes constituent des outils utiles pour effectuer l'Éducation de base pour Tous, promouvoir l'égalité des sexes, l'autonomisation des femmes, et améliorer la situation sanitaire des Nigériens. C'est pourquoi, concevoir des démarches innovantes pour renforcer les programmes d'AENF déjà existants devient une nécessité.

L'enquête a donné une perspective pour comprendre l'état de l'AENF au Nigeria et définir une direction pour le changement surtout dans les secteurs suivants :

- ♦ Profil des ressources humaines, besoins et plans de renforcement des capacités.
- ♦ Assurance de qualité concernant le nécessaire renforcement des systèmes de suivi et d'évaluation des programmes de l'AENF.
- ♦ Besoin urgent d'être équipé en matériels et en programmes TIC.
- » L'enquête a révélé que les programmes de l'AENF dans le pays n'ont pas intégré correctement les problèmes du virus VIH et du Sida et d'autres questions d'ordre sanitaire, ce qui montre le besoin de renforcer le soutien dans la région.
- » Beaucoup de participants abandonnent les programmes de l'Éducation non formelle et des adultes. Cela est attribué à des défaillances dans la gestion de certains programmes. Cela pourrait aussi dépendre de besoins spécifiques de la part des apprenants.

- » Le secteur privé n'est pas suffisamment impliqué dans le financement des programmes de l'AENF.
- » L'État de Zamfara a employé des enseignants permanents pour les programmes de l'AENF.

Défis

- » Les chiffres des inscrits aux programmes de l'AENF en 2001-2005 (1 098 115) semblent très bas comparés à ceux de la population des adultes non alphabétisés, évaluée à environ 60 millions au Nigeria.
- » Faible participation de la population féminine aux programmes de l'AENF.
- » Un taux très élevé d'abandons masculins (297 269) et féminins (188 650) affecte le programme depuis 2001.
- » La fréquentation des programmes de l'AENF varie avec les années.
- » Le monde est devenu un « village global » en raison des technologies de l'information et de la communication (TIC). La pénurie d'installations TIC et de préparation aux programmes de l'AENF au Nigeria exige une attention urgente.
- » Il apparaît que des quantités insuffisantes et inadéquates de matériels et locaux pédagogiques représentent un obstacle à une mise en place réussie des programmes de l'AENF.
- » L'adoption et la mise en œuvre du programme d'études de l'AENF sont très lents dans la plupart des États.
- » La qualification minimum pour enseigner au Nigeria est le Certificat d'études du Nigeria (NCE), mais la plupart des enseignants (70,3 %) des programmes de l'AENF ont un diplôme inférieur à ce niveau.
- » La charge du financement des programmes de l'AENF a incombé en grande partie au Gouvernement Fédéral et aux organismes donateurs avec peu de contribution de la part des administrations locales et étatiques. La part du secteur privé est pratiquement nulle.

Recommandations

A la lumière des questions et problèmes définis dans ce rapport, les recommandations suivantes mériteraient de faire l'objet d'un éventuel débat en vue d'une meilleure formulation et de la mise en place d'une politique de l'Éducation non formelle et des adultes.

- (i) L'Éducation non formelle et des adultes à tous les niveaux de gouvernement apparaît souffrir d'un grave sous-financement. Il y est donc nécessaire de procéder à de larges consultations et de présenter des mécanismes de financement fiables et réalisables pour faire en sorte que, si le Nigeria parvient à remplir les buts que se sont fixés l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le Développe-

ment (OMD), les gouvernements locaux et étatiques devront prendre une plus grande responsabilité et traiter l'éducation des adultes avec le sérieux qu'elle mérite.

- (ii) Il est nécessaire de chercher des alternatives viables pour soutenir les programmes de l'AENF au lieu de s'en remettre exclusivement aux subventions du gouvernement. Cela peut augmenter le nombre des participants aux programmes. En comprenant cela, les particuliers devraient être encouragés à adhérer à l'idée « Chacun enseigne à chacun », ou chacun finance l'enseignement d'autrui. En outre, le secteur privé, philanthropes, trusts et fondations, devraient être encouragés à augmenter leurs contributions au sous-secteur de l'Éducation non formelle et des adultes.
- (iii) Il y a un véritable besoin de recrutement, formation et formation continue d'un personnel compétent pour l'éducation des adultes suffisamment motivé pour soutenir les politiques éducatives et les programmes de l'AENF dans le pays. Sans un nombre suffisant de personnel qualifié, aucun financement ni d'autres mesures ne produira les résultats désirés. Il est nécessaire de renforcer les programmes de l'éducation des adultes dans les institutions supérieures, les centres nationaux de l'Éducation non formelle et des adultes de même que les centres et instituts au niveau des États. Il faudrait recruter des directeurs à plein temps. Un groupe d'employés formés à l'éducation pour les adultes et aux services annexes devraient pouvoir apporter leur soutien.
- (iv) Afin de minimiser des conflits et rivalités inutiles entre les différentes organisations et agences, il faut rationaliser les activités des agences connexes. A notre époque de maigres crédits budgétaires, l'utilisation optimale des ressources par une meilleure gestion devrait être encouragée.
- (v) Afin d'améliorer les inscriptions, l'assiduité et l'achèvement du programme, il est nécessaire que les autorités à tous les niveaux augmentent la sensibilisation et la mobilisation du public.
- (vi) Il faut avoir du personnel capable de conseiller et d'orienter en fonction des programmes de l'AENF de sorte à encourager les participants à terminer le programme.
- (vii) L'importance des TIC ne saurait être exagérée. Le gouvernement et d'autres acteurs ont besoin d'investir en faveur de l'apprentissage de l'informatique pour entrer dans le monde du travail et poursuivre des études.
- (viii) Tous les acteurs de l'AENF doivent participer activement pour s'assurer que les centres reçoivent les matériels et équipements pédagogiques.

Conclusion

L'analyse des données sur les programmes de l'AENF prouve l'importance du sous-secteur de l'AENF pour procurer à différents groupes au Nigeria un accès équitable à l'éducation. Cependant, la pénurie de dispositifs dans les centres d'apprentissage, le nombre insuffisant d'animateurs/instructeurs qualifiés et un système de suivi relativement faible exigent un gros effort pour que l'offre éducative de l'AENF dans le pays soit efficace. Cela a des implications majeures pour respecter les objectifs de l'EPT et la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Il faut donc une intervention stratégiquement planifiée centrée sur trois points décisifs :

- » Optimisation de la qualité des programmes ;
- » Diversification des programmes et amélioration de leur accès, surtout pour les défavorisés ;
- » Renforcement de la compétence professionnelle des administrateurs, directeurs, animateurs et instructeurs.

Une autre question cruciale émanant de cette enquête est le faible niveau d'utilisation des TIC et autres aides pédagogiques basées sur la technologie. Cela a indiscutablement des conséquences majeures sur la capacité du pays à accéder à la mondialisation. L'apprentissage tout au long de la vie au XXI^e siècle exige une maîtrise de l'informatique et l'apprentissage assisté par la technologie.

L'enquête a révélé une négligence manifeste du secteur de l'AENF en termes de financement des programmes. Afin de développer les sources de financement et le montant des ressources pour la mise en place des programmes, il faut des agences de l'Éducation non formelle et des adultes pour mieux plaider la cause de cette forme d'éducation auprès des autorités et des parties prenantes.

Rapport des pairs internationaux

L'éducation non formelle, un moyen de réaliser l'Éducation pour Tous au Nigeria

Pays et experts contributeurs

Burkina Faso	Dr. Aliou Boly, membre de l'équipe des pairs internationaux
Ghana	Ms. Esi Sutherland-Addy chef de l'équipe des pairs internationaux
Guinée	Pr. Ibrahima Bah-Lalya, coordinateur de la Revue par les pairs de l'ADEA
Niger	Dr. Laouali Malam Moussa, membre de l'équipe des pairs internationaux
Ouganda	Pr. Anthony Okech, membre de l'équipe des pairs internationaux
Secrétariat du Commonwealth	Ms. Florence Malinga, membre de l'équipe des pairs internationaux



➤ Une partie de l'équipe internationale à l'œuvre : de gauche à droite on reconnaît Bah-Lalya, Boly, Moussa, et Sutherland-Addy.
© Coll. I. B-L



➤ Classe d'adolescents et d'adolescentes dans un centre proche d'Abuja.
© Coll. I B-L

Introduction

L'exercice de la Revue par les pairs doit se comprendre dans le contexte de l'engagement pris par de nombreux pays à Jomtien et renouvelé, plus tard, à Dakar en 2000, de réaliser l'Éducation pour tous. Les pays africains ont passé une vingtaine d'années à essayer d'atteindre ces objectifs tout en cherchant à faire face à un environnement politique mondial hautement volatile. Comme dans d'autres pays, cet engagement a fait peser un poids considérable sur le Gouvernement nigérian. Facteur aggravant pour ce pays, il est le plus peuplé de l'Afrique subsaharienne et se distingue par un taux d'analphabétisme particulièrement élevé. A peine 45% de la population est réellement alphabétisée. Ce qui signifie que plus de 55,7 millions de Nigériens n'ont jamais été scolarisés ou ont abandonné l'école trop tôt pour fonctionner correctement dans un cadre lettré. Actuellement, plus de 11,9 millions d'enfants nigériens ne vont pas à l'école.

Dans ce contexte, le Gouvernement nigérian a eu d'abord recours à l'éducation formelle. Cependant, les autorités ont vite compris qu'à moins de mettre en œuvre une approche éducative spéciale et plus novatrice, le pays n'accéderait jamais à une éducation de base universelle. C'est pourquoi elles ont expérimenté d'autres démarches éducatives, pour la plupart non formelles. Les programmes spéciaux à destination des populations marginalisées comprennent notamment : des programmes spécialement conçus pour les femmes et les filles (comme Women in Purdah, Écoles de jour du premier cycle secondaire pour femmes, Éducation non formelle pour les filles, etc.) D'autres programmes ont ciblé une audience plus large : l'enseignement en ajami, qui utilise l'alphabet arabe pour lire et écrire des langues africaines, les programmes d'alphabétisation à l'intention des détenus dans les centres de détention, les programmes parrainés par des partenaires au développement comme REFLECT, l'alphabétisation par radio, etc.

Ces programmes étaient classés en trois grandes catégories : (i) les programmes d'alphabétisation des adultes, principalement parrainés par le NMEC agissant aux niveaux national, étatique et local; (ii) les programmes d'éducation nomade, supervisés par la NCNE, dont le siège est à Kaduna, et (iii) la scolarisation alternative pour les enfants d'âge scolaire et pour les adultes. Cette dernière catégorie a pris diverses formes qui relèvent d'agences variées, y compris l'UBEC.

Les membres de l'équipe des pairs se sont concentrés sur ces trois catégories pour examiner comment pouvaient être optimisés les résultats des programmes élaborés pour le sous-secteur et comment ces programmes pourraient mieux appuyer le momentum constaté dans la mise en œuvre des plans sectoriels au Nigeria. Une telle démarche

contribuerait aussi à mieux comprendre les forces et les faiblesses des programmes nigériens et, dans une certaine mesure, à mieux analyser les politiques éducatives engagées dans d'autres pays africains.

La 2e partie du rapport se fonde principalement sur un travail de terrain et sur un dialogue politique mené entre les pairs nationaux et internationaux. Les discussions ont porté sur des questions clés soigneusement sélectionnées et rassemblées dans un manuel d'entretien à l'intention des pairs. Au départ, ceux-ci avaient travaillé ensemble au sein d'une seule équipe pour rencontrer les décideurs à Abuja. Dans un deuxième temps, ils se sont répartis en 3 groupes de 3 personnes (à savoir, deux pairs internationaux et un pair nigérian par groupe) pour visiter des États échantillonnés dans le cadre de la revue. Après cette visite de terrain, les 3 équipes se sont retrouvées une seconde fois pour échanger leurs observations, les analyser, discuter des questions clés et formuler des propositions de recommandations.

L'intégration des constatations et des données n'ôte pas à la revue la perspective unique provenant d'interactions brèves mais significatives avec les acteurs, les agents de mise en place et les décideurs qui sont disséminés sur le terrain.

La section s'achève avec une série de recommandations, spécialement élaborées pour être mises en perspective.

Focus I

L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES AU NIGERIA : UN DÉFI MAJEUR À RELEVER POUR ARRIVER À UNE VÉRITABLE ÉDUCATION POUR TOUS

Cette section concerne l'alphabétisation des adultes au Nigeria. Elle se concentre sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans le sous-secteur et sur la contribution générale de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation non formelle à la réussite des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) et des OMD.

Politiques éducatives et législation

Le décret numéro 17 de juin 1990 a établi la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel avec des fonctions spécifiques, parmi lesquelles :

1. Éradiquer l'analphabétisme, en collaboration avec toutes les parties intéressées ;
2. Concevoir, promouvoir et surveiller les stratégies et les programmes ;
3. Former les membres de l'équipe opérant aux niveaux tant fédéral qu'étatique;
4. Collecter les rapports et les données annuels sur les programmes de l'éducation des adultes mis en œuvre au niveau des États et des ONG ;
5. Prescrire et accréditer des méthodes appropriées d'intégration des programmes et activités de l'éducation non formelle;
6. Affecter aux institutions concernées les fonds alloués au niveau fédéral ;
7. Assurer la coordination entre les agences s'investissant dans l'éducation des nomades, afin d'accélérer le développement de l'Éducation de masse, des adultes et du non formel.

Les dispositions du décret précisent que le ministre de l'Éducation peut donner un avis général et spécifique à la Commission qui devra obtempérer. La section 2(1) du décret

fondateur de la NMEC instaure un conseil d'administration pour la commission ayant le pouvoir d'infléchir son orientation politique au quotidien lorsque ceci est rendu nécessaire. De même, les États mettent en place des structures de supervision pour contrôler le fonctionnement des agences concernées par l'éducation de masse, des adultes et du non formel qui opèrent sur leurs territoires respectifs.

Pour la mise en œuvre des programmes de l'Éducation de masse, des adultes et du non formel, le décret prend des dispositions pour le développement de centres nationaux pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel en fonction des besoins avérés. C'est le cas, par exemple de celui de Kano. En fait, il apparaît qu'aucun centre n'a été récemment créé et que même celui qui existe est en état de délabrement avancé par manque de financement pour l'entretien de son infrastructure. En plus de l'Agence gouvernementale pour l'alphabétisation des masses (SAME), qui a pris les fonctions attribuées aux centres nationaux, un petit nombre d'États ont créé des instituts pour l'éducation des adultes afin de former le personnel de l'ENF.

D'après le Secrétaire exécutif de la NMEC et d'autres spécialistes du terrain, l'ENF n'a pas reçu toute l'attention qu'elle méritait. Dans plusieurs sites visités, le financement et le soutien politique ont diminué en comparaison de ce qui existait dans les années quatre-vingt-dix. L'administration fédérale est convaincue que les objectifs de l'EPT ne peuvent être atteints sans une forte contribution de l'ENF. Ce message a été répété pratiquement par tous les hauts fonctionnaires rencontrés pendant l'exercice de la Revue par les pairs.

Affectation des ressources

La Constitution Nigériane précise que les gouvernements fédéral, étatique et local sont responsables de l'éducation. Les autorités fédérales s'occupent des institutions de l'enseignement supérieur, tandis que les États assurent le financement pour l'enseignement secondaire. L'administration locale se joint aux États pour soutenir l'éducation de base. Les gouvernements des États et les gouvernements locaux peuvent être aidés par le Gouvernement Fédéral par le biais d'interventions spécifiques.

D'après cette répartition des rôles concernant l'offre éducative, la NMEC et les agences gouvernementales sont chargées de coordonner les activités liées à la mobilisation, au développement, au suivi et à l'évaluation des programmes. Malheureusement, les autorités locales et les directions de l'Éducation au niveau des États n'offrent pas les ressources nécessaires pour une mise en œuvre complète des politiques éducatives édictées au bénéfice des masses, des adultes et du non formel en général. Comme le déclarait le Secrétaire exécutif de la NMEC (11 mars 2008), « L'éducation non formelle est perçue comme une simple annexe » du système formel. Pour toutes ces raisons, le rapport de suivi des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) a conclu que le Nigeria risquait de ne pas respecter les délais envisagés pour la réalisation de son engagement. Les cadres de

la NMEC et de SAME et les membres de l'équipe ont insisté sur la nécessité de modifier ce point de vue si on voulait que le Nigeria réalise les objectifs de l'EPT et des OMD.

D'après la loi, l'éducation de base est obligatoire au Nigeria. Cependant, comme signalé plus haut, la mise en œuvre de cette disposition doit surmonter nombre de difficultés tel que le manque de locaux scolaires pour les 7 à 10 millions d'enfants nigériens non scolarisés. Outre l'insuffisance de la couverture scolaire, le Nigeria, comme la plupart des pays africains, possède un système éducatif caractérisé par un taux d'abandons élevé et un faible taux d'achèvement des études. Pour améliorer cette situation conformément aux déclarations de l'Éducation pour Tous à Jomtien et à Dakar, le Gouvernement nigérian a élaboré une politique de l'Éducation de base pour tous (EBU) en 2004 et pris des dispositions pour assurer un financement suffisant pour cette politique en vue de sa mise en œuvre par le biais d'une commission spéciale, l'UBEC.

Bien que l'EBU comprenne l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle et que sa réussite se mesure à l'aune de la réalisation des objectifs de l'EPT, les programmes et les activités de l'ENF ne sont pas financés par l'UBEC du fait des ambiguïtés de la loi. En effet, l'article donne deux définitions de l'UBE, l'un limité à la scolarisation formelle et le deuxième incluant l'ENF. La carence de la loi a été constatée et les parties intéressées ont mis en route un processus de révision visant à corriger la situation. Les équipes nationale et internationale de la Revue par les pairs ont souligné avec force le besoin d'affecter une partie des fonds de l'UBE aux programmes de l'A&ENF à tous les niveaux y compris à celui de la NMEC qui est fédérale, des agences qui sont étatiques et des centres, au niveau local.

La capacité des institutions à formuler des politiques et à mettre en œuvre l'Éducation non formelle

L'équipe internationale de la Revue par les pairs s'est réunie avec le Secrétaire exécutif de la NMEC et son personnel. Au niveau étatique, les membres de l'équipe ont eu plusieurs réunions avec le personnel des agences pour l'alphabétisation des masses, l'éducation non formelle et des adultes. Ce personnel a des informations précieuses sur les processus institutionnels pour la formulation des politiques éducatives et pour leur mise en œuvre. L'organigramme des administrations gouvernementales pour l'éducation des masses et des adultes fait apparaître un cadre organisationnel solide comprenant des départements du siège et sur le terrain. Ces services du niveau local se composent de divisions et d'unités opérationnelles. Le nombre de départements dépend de l'importance des programmes mis en œuvre tandis que le nombre des services au niveau zonal varie selon la taille de l'État.

L'organigramme de l'agence de l'État de Borno est par exemple présenté ci-dessous pour servir d'illustration. Il comprend six départements — le Bureau du Secrétaire exécutif, le Département Administration et fournitures (DAS), le Département Finances et comptabilité (DFA), le Département Planification, Recherche et Statistiques (DPRS), le Département Programmes pour les Femmes (DWP), l'Institut de l'éducation continue (DCEI), et la Division pour l'alphabétisation (DLit.). Chaque division est sous l'autorité d'un directeur. Sur le terrain, il y a six responsables de zones et 27 bureaux régionaux établis au niveau des autorités locales. Le Bureau du Secrétaire exécutif comprend quatre unités : l'Unité des programmes d'assistance des Nations Unies ; l'Unité juridique ; l'Unité d'audit, et l'Unité des relations publiques.

Le Secrétaire exécutif de l'agence gouvernementale de Borno a expliqué que son personnel était professionnellement bien formé et que ses membres avaient seulement besoin d'un appui politique et d'un financement suffisant pour augmenter leurs services, tant en termes de champs d'activités que de qualité des performances. En général, la NMEC et les agences gouvernementales sont correctement fournies en personnel pour l'élaboration des politiques au niveau fédéral et pour la mise en œuvre au niveau étatique et local. Cependant, il y a un besoin de renforcement des capacités afin de préserver la paix avec l'évolution des théories et des approches sur le terrain de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation non formelle.

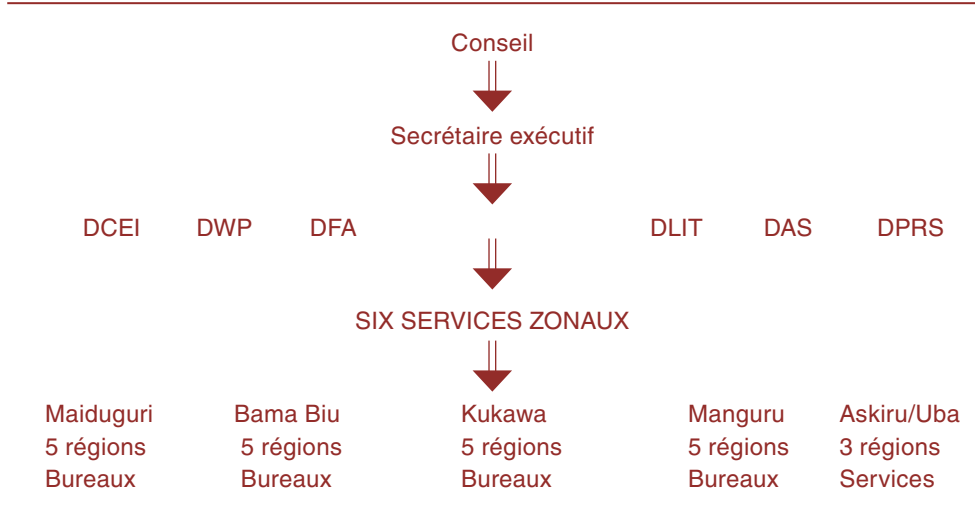
L'équipe de la Revue par les pairs a remarqué une sérieuse faiblesse concernant le suivi et l'évaluation en particulier, et la recherche scientifique en général. Il a été très difficile de se procurer des statistiques fiables dans les différentes structures visitées.

En outre, les activités concernant la collaboration avec les universités sur le contenu des programmes et l'élaboration des matériels pédagogiques, ainsi que le bilan des compétences et les études longitudinales, ont perdu du terrain du fait du manque de financement et d'une enveloppe budgétaire insuffisante. Cela s'est traduit par l'arrêt quasi total des activités du centre national de Kano responsable de l'Alphabétisation des masses, l'éducation non formelle et des adultes. Il est bon de préciser que le décret de la NMEC stipule que d'autres centres similaires seraient créés. Cependant, étant donné le sort de ce seul centre évoqué plus haut, il est logique de penser qu'il y a peu de chances qu'un autre centre voit le jour dans un avenir immédiat.

Nombre d'établissements de l'AENF font preuve toutefois d'une forte motivation. Cela était illustré par le Collège pour les adultes et l'éducation permanente de Maiduguri. Ici, l'administration, le personnel d'enseignement et les élèves formaient une équipe dynamique. Durant la visite des classes, les élèves parlaient des conditions de travail et en appelaient aux autorités fédérales pour que la bibliothèque soit équipée de documents récents en quantités suffisantes. Il y a un besoin urgent d'apporter un soutien à cette

institution pour assurer une formation de qualité aux ressources humaines à venir des programmes de l'ENF.

Graphique 1. Organigramme de l'Agence gouvernementale pour l'alphabétisation des masses de Borno



Les pairs ont observé que les institutions responsables de l'A&ENF avaient le savoir-faire et les ressources humaines nécessaires pour développer et mettre en place les politiques éducatives. Néanmoins, les divers acteurs sont contrariés par un financement insuffisant et le manque d'appui politique. De ce fait, la NMEC est incapable de donner des chiffres précis sur les activités de l'ENF dans l'ensemble du pays. Les résultats des enquêtes nationales ne sont pas fiables. Comme l'a recommandé l'atelier international organisé à Abuja en février 2007 pour faire la revue des 12 Points de référence internationaux de l'alphabétisation des adultes, la MNEC, la NEC et d'autres commissions de premier plan auront besoin d'aide pour accéder aux fonds de l'Initiative de Fast Track car ces fonds devront financer les investissements urgents indispensables à une intervention efficace.

Les contributions de l'ENF en vue de réaliser les objectifs de l'EPT

Le programme de l'alphabétisation se compose de neuf mois de cours d'alphabétisation de base suivis de trois ans de formation à la postalphabétisation. Des cours de rattrapage sont proposés aux participants qui veulent passer des examens formels. Les cours de formation permanente couvrent le programme de l'école formelle. L'évaluation des acquis

s'effectue à la fin de la période de l'alphabétisation de base et à la clôture du programme de postalphabetisation. La réussite à l'examen final permet de décrocher un certificat qui ouvre les portes à la scolarité classique pour ceux qui le désirent.

La première agence gouvernementale pour l'Éducation de masse a été créée en 1980 par le People's Redemption Party (PRP) du Gouvernement de Kano. Elle a fait un excellent travail pour l'alphabétisation des adultes. Cela a permis à l'État de recevoir le prix de l'alphabétisation de l'UNESCO de 1983. À l'instar de cet exemple, plusieurs États ont élaboré leurs programmes d'alphabétisation des adultes et d'éducation non formelle qui ont bien réussi en termes de lutte contre l'analphabétisme. Sur une période de dix ans — depuis sa création en 1988 jusqu'en 1999 — l'agence gouvernementale de Borno a appris à lire et à écrire à plus de deux millions de personnes. Son succès a été reconnu par le Ministère Fédéral de l'Éducation qui lui a attribué le Trophée pour l'alphabétisation en 1999 et le Prix national de l'alphabétisation en 2005 et 2006.

De 2001 à 2005, les six États concernés par l'auto-évaluation ont enregistré 567.264 diplômés, dont 124.525 femmes. En 2007, 52.232 participants à l'AENF ont obtenu leur diplôme dans l'État de Borno. Un groupe d'élèves des écoles coraniques a également bénéficié de l'offre éducative de base par le biais du programme Tsangaya qui consiste à intégrer des matières non religieuses — l'anglais, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences — aux programmes religieux communs des écoles coraniques.

Répartition des diplômes en fonction des activités

	Diplômés au 31 décembre 2007		
	Masculin	Féminin	Total
Alphabét. Basique	10.110	3.548	13.658
Post-alphabét.	5.153	2.572	7.725
Femmes/ Purdah	—	7.870	7.870
Compét. Acquisées	9.000	877	9.877
Éduc. Tsangaya	77.930	46.942	124.872
ONG	8.735	4.367	13.102
TOTAL	110.528	66.176	177.104

Les offres éducatives comprennent l'alphabétisation de base, la postalphabetisation, l'acquisition des compétences et l'enseignement islamique. Les groupes qui bénéficient de cette offre sont principalement les garçons et filles déscolarisés, les femmes, les détenus, les enfants des rues et les enfants non scolarisés. La formation des compétences comprend l'enseignement ménager, la gestion familiale, les soins à l'enfant, la santé et l'hygiène, le tricot, l'artisanat traditionnel, la restauration rapide et l'élevage des volailles.

L'anglais est la langue de travail, mais on a recours aux langues communautaires pour mieux expliquer si les apprenants butent sur le sens. Comme il est de règle dans presque tous les programmes d'éducation pour les adultes, les élèves s'inscrivent et repartent à leur gré, ce qui rend difficile l'établissement de statistiques précises. En outre, la participation aux cours n'est pas régulière, même si les participants ont affirmé, lors des discussions de groupe à Maiduguri (13-15 mars 2008) : « Mes affaires marcheront mieux si je sais lire et écrire ». Un soldat retraité de 60 ans a même déclaré : « Savoir lire et écrire est nécessaire dans la vie quotidienne : pour utiliser des fertilisants, signer de son nom à la banque, etc. »



➤ Éducation des mal-voyants :
un cours d'artisanat à Ebony
© Collection A. B.

D'après les chiffres des diplômés figurant ci-dessus et les points de vue exprimés par les participants, il est évident que les programmes d'alphabétisation des adultes/éducation non formelle contribuent de façon importante à l'Éducation pour Tous. Des millions de Nigériens obtiennent des certificats de l'école primaire ou d'alphabétisation de base qui leur permettent d'accéder à l'enseignement secondaire ou de rejoindre le marché de travail.

Aménagements institutionnels pour diverses fonctions du tronc commun, en particulier celles qui concernent la pédagogie, les stratégies et les opérations liées à l'AENF

Au Nigeria, les programmes de l'Éducation non formelle et des adultes sont dirigés par la NMEC, en collaboration avec les autorités gouvernementales des États et les ONG. Les universités mandatées pour couvrir le non formel et les instituts spécialisés doivent fournir le soutien technique dans les secteurs de la formation et de la recherche. Au niveau local il y a des centres d'alphabétisation des adultes, les centres de formation et d'acquisition des compétences et les écoles Tsangaya.

Sous la direction du Ministère Fédéral de l'Éducation, les commissions doivent concevoir les programmes de même que les matériels didactiques et les outils d'évaluation. Les agences gouvernementales contrôlent la mise en œuvre et le suivi de la gestion quotidienne des centres.

Nombre d'apprenants de l'Alphabétisation des adultes admis dans les écoles secondaires de premier cycle entre 2001 et 2005

S/N	Année	État						Total	%
		FCT	Oyo	Zamfara	Plateau	Enugu	Bayelsa		
i.	2001	92	15	-	100	1.829	319	2.355	21,0
ii.	2002	127	-	-	117	570	290	1.104	9,9
iii.	2003	381	-	-	90	1.677	365	2.513	22,4
iv.	2004	565	-	29	100	33	465	1.192	10,6
v.	2005	666	35	29	111	3.068	129	4.038	36,1
Total		1.831	50	58	518	7.177	1568	11.202	100,0

Source : Self-Evaluation Report

La demande est élevée, mais le manque de financement entrave la volonté et l'action du personnel technique au niveau des commissions nationales et des agences gouvernementales. L'État honore seulement les salaires de 577 employés permanents — 276 femmes et 301 hommes — y compris 97 directeurs de services régionaux et le personnel enseignant de l'Institut pour l'éducation continue.

Non seulement ces cadres sont entravés par les difficultés évoquées précédemment, mais ils ne disposent pas de données fiables pour une élaboration de politiques éducatives informées et logiques.

Ce problème relève de la négligence qui s'exerce à l'égard des programmes de l'Éducation non formelle (NFE). Pour illustrer son point de vue, le Secrétaire exécutif a indiqué que la NMEC était incapable de fournir des chiffres précis sur les activités relatives à l'ENF au niveau du pays. C'est pour toutes ces raisons que les enquêtes nationales ne peuvent être considérées comme fiables.

La situation exige un soutien urgent aux institutions puisqu'il est impossible de planifier le travail dont la portée ne peut même pas être évaluée, dans les conditions actuelles. En fait, les données SIGE de l'Éducation de masse, des adultes et du non formel au Nigeria ne sont même pas incluses dans le SIGE.

Dans certains États tel le Borno, une agence pour l'éducation de masse et des adultes a été créée. Elle a la responsabilité de la gestion de ces programmes au quotidien.

Pour l'année fiscale 2007, par exemple, il n'y a pas eu de paiement à l'agence à partir des budgets d'investissement et de fonctionnement.

Malgré cette situation, les offres ont pu être améliorées en 2008. Les interventions effectuées par l'agence pour l'Éducation de masse sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Activités liées à l'alphabétisation et l'éducation des adultes en 2007

Type de programme	Partenaires	Bénéficiaires	Inscriptions
Éducation basique et postalphabétisation	Université de Maiduguri Cons. Admin. Bibliothèque Collège El Kanemi Secteur routier Maiduguri, hôpital psychiatrique	Garçons des rues Fillettes colporteuses Grand public	—
Prison, éducation	Maiduguri, nouvelle prison	Détenus	—
Programmes femmes et filles	Personnel vétérinaire	Femmes Abandons scol. filles	200
Éducation spécialisée	Centre de réinsertion	Personnes avec handicaps	
Éducation islamique	Collège Imam Malik	Femmes et filles	Plus de 200
Acquisition des compétences	Associations féminines		19 femmes formées au tricotage

Les activités comprennent des formations pour l'enseignement ménager, la gestion familiale, les soins à l'enfant, la santé, l'hygiène, le Tricotage, l'artisanat traditionnel, la restauration rapide et l'élevage des volailles. L'université de Maiduguri donne également un cours pour l'Alphabétisation des adultes. En effet, l'Institut gère une classe d'alphabétisation des adultes qui délivre un certificat et un diplôme.

Satisfaire les besoins de divers groupes cibles

Quatre types d'activités relevant de l'Éducation non formelle ont été étudiées au Nigeria: des classes d'alphabétisation de base et de postalphabétisation, l'institut d'éducation permanente, les programmes de l'enseignement coranique dont les Tsangaya et l'éducation pour les populations nomades.

Il y a une forte demande d'alphabétisation au Nigeria d'après l'enthousiasme manifesté dans l'État de Borno, car les inscriptions des élèves se poursuivent tout au long de l'année bien qu'il y ait une période officielle de clôture des inscriptions.

L'anglais est la langue utilisée pour le travail. Cependant, le Hausa et le kanuri servent à donner des éclaircissements si les apprenants ont des difficultés à comprendre le sens. Les élèves s'inscrivent et partent à leur gré, de sorte qu'il est difficile de faire des statistiques précises sur les effectifs. La participation aux cours n'est pas toujours aussi régulière qu'on l'attendrait dans le cadre de l'éducation pour les adultes. Comme mentionné plus haut, les participants croient que « les affaires marcheront mieux si on sait lire et écrire. » et : « Lire et écrire sont nécessaires dans la vie quotidienne pour l'utilisation des fertilisants, la signature de son nom à la banque, et bien d'autres choses. »

Certains des problèmes isolés dans ces programmes sont les suivants :

- » Manque de temps pour étudier ;
- » Absentéisme maître/instructeur ;
- » Faibles niveaux d'alphabétisation des apprenants ;
- » Absence de structure pour la garde des enfants, de sorte que les mères doivent venir en classe avec leurs bébés ;
- » Manque d'infrastructure correcte (par ex. classes, foyers etc.) ;
- » Bibliothèque insuffisamment pourvue ;
- » Manque d'électricité.

Les maîtres ont instauré un système de récompenses pour les meilleurs élèves en leur donnant des primes en espèces. Les élèves semblent réussir en anglais, sans doute parce que c'est la langue officielle et un moyen de communication pour les citoyens. Par ailleurs,

les élèves des écoles traditionnelles Tsangaya ont tendance à briller dans les résultats scolaires et passent souvent du système scolaire formel à l'université.

L'Agence supervise aussi l'Institut d'éducation permanente qui a été la première mise en place en tant que Centre d'éducation pour adultes de l'État de Borno. L'institut forme des professionnels de l'éducation des adultes au niveau du certificat et du diplôme. Des cours basiques sont proposés à l'intention des candidats non qualifiés.

Cours d'alphabétisation de base et de post-alphabétisation de l'État de Borno

Classes	Cadres	Participants présents	Activités	Observations
Dévelop. Des compétences des femmes	Pièce dans le bâtiment de l'Agence	7	Tricotage	Plusieurs absentes
Alphabét. de base	Plein air sous les arbres	12 y compris 4 femmes	Lecture	
Postalphabétisation	5 groupes d'apprenants sous un seul pavillon	Nombre exact non défini car les inscriptions continuent	Mathématiques Langage	"Les maths, c'est dur mais on s'en tire." La plupart des participants ont abandonné l'école et veulent se rattraper.
Alphabétisation fonctionnelle	Bibliothèque de l'État de Borno (4 classes dans une pièce)	Env. 200. "Nous n'avons pas le chiffre exact," a dit le directeur.	Grammaire anglais dans une classe et la langue dans une autre.	Hommes et femmes ensemble. Tests de niveau organisés pour répartir les élèves.

La composition des droits d'inscription des étudiants dans le supérieur se répartit comme suit :

Diplôme : N6 400,00

Certificat : N5 400,00

Études basiques : N4 400,00

Les résidents de l'État de Borno paient 1 000 Naira de moins que les non résidents. En outre, ceux qui veulent habiter dans des foyers paient 1 000 Naira supplémentaires par an.

Nature des classes dispensées à l'Institut d'Éducation

Sujet	Types de classes et fréquentation		
	Diplôme	Certificat	Études basiques.
Inscrits	50	45 (20 femmes)	50
Présents	36	26 (12 femmes)	38 (19 femmes).
Hors État	5	10 (3 femmes)	
Profils	Abandons scolaires	Abandons scolaires ; Diplômés postalphabétisation.	Abandons scolaires ; Diplômés postalphabétisation.
Motivations	Veut aider à lutter contre le manque de personnel ; Rattrapage et entrée au collège	Rattrapage.	Rattrapage.
Vœux	Améliorer conditions d'apprentissage ; Procurer plus de livres à la bibliothèque.	“Nous avons besoin d'aide pour les classes et les matériels” ; “Nous en appelons au Ministère Fédéral de l'Éducation pour améliorer les conditions d'apprentissage ”. Rempebler la bibliothèque et créer un centre de ressources ; Faciliter l'inscription.	Fournir des livres à la bibliothèque ; Installer l'éclairage dans les salles et les foyers ; Construire plus de locaux ; Créer un centre de soins ; Ajouter l'acquisition des compétences au programme ; Prendre des dispositions pour des cours du soir.

➔ S'occuper d'un enfant et, en même temps, apprendre à lire et à écrire est un grand obstacle à surmonter pour cette élève du collège féminin d'enseignement général de Minna
© Collection I. B-L



Écoles coraniques et Tsangaya

Étant donné que des centaines de milliers d'enfants en âge scolaire ne vont pas à l'école pour des raisons diverses, l'Agence pour L'Alphabétisation des masses et quelques partenaires au développement ont collaboré pour développer des initiatives visant à fournir l'éducation de base dans les écoles coraniques grâce à l'intégration dans les programmes d'enseignement de matières laïques telles que les mathématiques et l'anglais. Des campagnes de sensibilisation et des émissions de radio ont permis de convaincre les propriétaires des écoles coraniques et/ou de les représenter pour traiter avec l'administration. Comme l'indique le tableau ci-dessous, ce programme s'adresse à un grand nombre d'enfants, garçons comme filles. L'État affecte une prime mensuelle de 3 000,00 Naira à chaque école.

Écoles coraniques/Tsangaya

Élément	Sites			
	Goni Zarami	Saina Abba Umar	Sheikh Sherif Ibrahim Sale	Sheikh Adamu Dan Kelluri
Intégration	Oui	Oui	Oui	Non
Population (élèves)	377 (46 filles)	1, 300 (80 filles)	295 (45 filles) 150 garçons internes ; 55 non résidents.	600 (100 filles) La majorité vit sur place
Infrastructure	1 salle et un grand pavillon	3 salles, un pavillon et des toilettes. Un générateur pour les classes de nuit.	2 pavillons. Très mauvaises conditions	Un pavillon face à la rue.
Organisation pédagogique	15 à 20 élèves par instructeur	Par groupes d'âge	12 maîtres dont 2 femmes	30 enseignants. Pas de précisions sur la façon dont l'enseignement est organisé.
Temps consacré à l'intégration	Une heure par jour les jours ouvrables. Plein temps les jeudi et vendredi	Jeudis et vendredis (anglais, maths et arabe)	90 minutes par semaine et par matière (anglais, maths, arabe et études islamiques)	Seulement les études islamiques en plus du Coran.
Partenaires	Agence gouvernementale UNICEF; NGO	Agence gouvernementale	Agence gouvernementale	Non

Conclusion

Le Nigeria a fait des progrès incontestables en mettant en œuvre des politiques concernant l'Alphabétisation des masses et l'éducation non formelle. En outre, au niveau fédéral, la NMEC a enclenché des stratégies pour relancer une campagne en faveur de l'alphabétisation de masse au moyen de la présence effective des médias et d'une collaboration directe avec les autorités aux niveaux étatique et local. Elle s'attaque également aux problèmes liés à la faiblesse de la collecte et de l'analyse des statistiques.

Pendant il est évident que d'autres défis doivent être relevés si l'on veut que toute la population non alphabétisée ait accès à l'éducation. Les politiques qui guident ce sous-secteur ont besoin d'être évaluées pour rationaliser les responsabilités et les interventions car leurs champs d'action se chevauchent souvent.

➤ Les classes surchargées sont un fait courant dans le premier cycle du secondaire de l'éducation non formelle.
© Collection A. B.



➤ Renforcer les connaissances et mettre à jour les compétences pédagogiques des maîtres des écoles coraniques/Tsangaya est un réel défi et une véritable source de motivation pour les encadreurs du sous-secteur non formel. Ci-contre un agent de la Commission du programme de l'Éducation nomade travaille avec un maître de l'école coranique sur des questions de pédagogie.. © Collection I. B-L

Focus II

L'ÉDUCATION NOMADE : INITIATIVES EN FAVEUR DES GROUPES À RISQUE

Analyse de situation

On estime que neuf à dix millions de Nigériens mènent une vie nomade. D'après Tahir et Umar (2000), ce sont principalement des populations pastorales (6,5 millions) et des pêcheurs migrants (2,8 millions). Le nombre de paysans migrants n'est pas disponible, mais on estime qu'ils constituent le plus petit groupe des populations nomades.

Les pasteurs se rencontrent dans 31 États. Leur concentration ethnique se répartit comme suit : 5,3 millions de Fulbe/Peulh sont dispersés dans les 31 États avec les Arabes Choa (1,01), les Budama (10 000) les Bouzou (15 000), qui l'on trouve principalement dans les plaines du Borno et les rives du lac Tchad (Muhammad 2008). Par ailleurs, les groupes de pêcheurs migrants se rencontrent sur la côte Atlantique et dans les régions côtières du pays.

Les communautés nomades ont plusieurs caractéristiques en commun qu'il faut prendre en compte dans le développement des stratégies éducatives. En particulier:

1. Une partie importante de leurs activités économiques s'effectue loin des campements, dans des zones de pâture, de pêche ou d'élevage. Les populations nomades vivent habituellement dans des endroits écartés, difficiles d'accès, loin des communautés sédentaires ;
2. Elles franchissent les frontières internationales, nationales ou intercommunautaires. C'est notamment le cas des groupes d'éleveurs qui vivent entre le Nigeria, où se trouvent les plus grands marchés à viande et produits laitiers, et ses voisins au nord du Sahel, tels le Niger, le Tchad et le Burkina Faso, où existent les pâturages les plus étendus et les troupeaux les plus grands ;
3. Plusieurs populations nomades sont sans terre. Cependant, elles ont besoin d'un espace considérable pour faire paître les troupeaux, ou pour pratiquer la pêche

et l'élevage. Cela génère de nombreux points de friction et des conflits avec les communautés sédentaires ;

4. L'enfant est central dans le système social et économique qui maintient la vie nomade. Les enfants, en particulier les garçons, sont chargés de la garde des troupeaux. Ils participent pleinement aux activités de la pêche et de l'élevage. Sur 3 millions d'enfants nomades d'âge scolaire, seuls 408.705 sont présentement inscrits à l'école (NCNE, 2008).
5. L'alphabétisation des groupes nomades est une des plus basses. Le taux d'alphabétisation est en effet estimé entre 0,2 % et 2,9 %.

Compte tenu de ces problèmes et des conflits potentiels, le gouvernement du Nigeria avait décidé, en 1965, d'attribuer des réserves de pâture aux populations pastorales nomades. Il avait également déterminé certaines routes spécifiques que le bétail devait suivre pour se rendre d'une réserve à l'autre. Mais cette loi a été à peine appliquée. En outre, on s'est rendu compte que donner une éducation conventionnelle à leurs enfants entrerait en conflit avec ce mode de vie et serait contre-productif. C'est pourquoi on en est venu à élaborer des offres éducatives spécifiques par l'intermédiaire d'une commission nationale créée en 1989 et par d'autres moyens.



➔ Au Centre d'Éducation intégrée de Kontagora, des jeunes filles de familles éleveurs reçoivent une éducation de base qui respecte leur identité culturelle.
© Collection I B-L

Cadre législatif et institutionnel

Constatant les conditions de la vie nomade et surtout l'isolement de l'enfant issu de populations marginalisées par l'éducation formelle, les autorités nigérianes ont adopté un plan d'éducation majeur qui s'adresse aux besoins spécifiques des communautés nomades dans le secteur de l'éducation. Un document politique sur l'enseignement primaire des nomades, intitulé *Blue Print on Nomadic Education : Fair Deal for the Nomads*, a été publié en décembre 1987 par le Ministère Fédéral de l'Éducation. Par la suite, une Commission nationale pour l'Éducation nomade (NCNE) a été créée par le Décret N° 41 de décembre 1989, qui est connu aujourd'hui sous l'acronyme Cap 243 LFN. La NCNE avait pour principale mission au départ de donner accès à l'enseignement primaire aux enfants des populations pastorales. Cependant, depuis sa création, les attributions de la Commission ont été élargies pour englober les populations de paysans migrants et de pêcheurs. D'autres documents à portée politique ont été élaborés depuis, y compris le *Blue Print on Education for Migrant Fishing Groups in Nigeria*, publié par la NCNE.

La Commission nationale pour l'Éducation nomade est basée à Kaduna. Les activités quotidiennes de la commission sont gérées par le Secrétaire exécutif.

L'organigramme montre la structure opérationnelle de la commission. La mise en place de la politique éducative est décentralisée et elle est du ressort des États composant la Fédération et des gouvernements locaux. C'est pourquoi la Commission œuvre en étroite collaboration avec les commissions étatiques sur l'Éducation et les Comités directeurs étatiques pour l'Éducation de base. Les stratégies principales comprennent des campagnes de sensibilisation, le développement de partenariats et l'offre de primes d'encouragement. Dans de nombreux cas, un poste permanent est prévu ; cependant, la NCNE préconise la mise en place d'une équipe complète, comprenant tous les postes indispensables à la bonne marche d'un programme au niveau des États et des gouverne-

Le Centre modèle de Wuuro Nyaako

Wuuro Nyaako est un centre modèle type qui a démarré début 1990 avec un enseignant local, Ismael Sanda, et la présence de 33 garçons et 32 filles. En 1993, le gouvernement local a envoyé un employé supplémentaire pour soutenir Ismael Sanda. En 1997, un autre employé fut envoyé au centre et, en 2000, un maître supplémentaire fut muté là-bas par le Gouvernement local. Ceci portait le total du nombre d'enseignants à 4.

En 2001, la NCNE a construit et meublé un bâtiment scolaire et, en 2005, elle a parrainé une radio interactive pour les nomades dans l'État de Wuuro Nyaako.

Aujourd'hui, les effectifs du centre s'élèvent à 408 enfants d'origine nomade. Plus de 183 élèves de Wuuro Nyaako ont déjà répondu aux exigences d'entrée dans la structure scolaire traditionnelle en profitant du système de passerelles créé entre le formels et le non formel. Ces élèves auraient de meilleurs résultats que la moyenne dans leurs nouvelles écoles, de type classique.

Liste de vérification pour l'élaboration d'un programme d'éducation des nomades

1. Opter pour l'élaboration d'un programme d'ensemble et n'omettre aucune des étapes clés, y compris les six suivantes : (i) demander aux experts un document cadre solide qui situe les groupes visés et leurs besoins, leurs schémas migratoires, leurs spécificités sociales et culturelles, les problèmes sanitaires du bétail et du groupe ; (ii) réaliser, à un stade anticipé, une étude de référence pour informer et répertorier le processus général ; (iii) élaborer un avant-projet donnant des éléments sur le cadre général, les variables à prendre en compte pour la définition des responsabilités des acteurs, les enseignants dont on aurait besoin, ainsi que les matériels didactiques & pédagogiques indispensables au bon déroulement de leur travail, le financement, l'administration à mettre en place, etc ; (iv) développer un processus de planification crédible comprenant les horaires, les organisations structurelles, la langue d'enseignement, etc. ; (v) faire voter une loi au Parlement pour assurer un cadre légal aux structures, personnel et financement de l'organisation ; (vi) avoir une institution pour gérer et/ou superviser le programme.
2. Mobiliser le groupe cible. Sans son adhésion et sa participation, le programme n'a aucune chance de durabilité et de croissance. Recueillir des informations sur les participants pour inclure leurs perspectives et motivations.
3. Adopter une démarche intégratrice. Un programme viable est celui qui intègre plusieurs composantes y compris des centres coopératifs, des puits (ogla) pour abreuver les animaux, des services vétérinaires et autres. Puisque les écoles dans les conditions nomades sont au bout de la chaîne, les performances dépendent de la qualité et du dévouement du personnel qui a besoin lui-même de conditions d'hébergement et de vie minimum. Elle exige aussi la présence de l'apprenant enfant et adulte. Et, dans les conditions ordinaires de la vie nomade, les deux ne peuvent être réunies que quand les besoins du bétail en nourriture, eau et sanitaire sont satisfaits.
4. Ne pas oublier que le bétail (et la pêche pour les écoles de pêcheurs) est un élément clé. Toute l'organisation de la société nomade en général est basée dessus.
5. Faire légiférer sur chaque décision majeure. Par nature, les nomades ne s'établissent pas. Les questions liées à leur mode de vie peuvent facilement se perdre dans le système si elles ne sont pas solidement entérinées par des décisions politiques et la législation.
6. Travailler en coordination avec d'autres commissions et institutions responsable non seulement du sous-secteur de l'éducation non formelle, mais aussi du bien-être et de la subsistance d'origine animale de ces communautés. A cet égard, les universités et les partenaires de l'enseignement supérieur sont souvent négligés. Ils doivent être à l'avant-garde du débat politique et des processus de mise en œuvre.
7. Compter une durée de dix ans avant que le programme ne prenne sa vitesse de croisière.
8. Solliciter la volonté politique.
9. Le contenu des programmes doit valoriser le renforcement des capacités.
10. Ne pas hésiter à utiliser la radio et autres moyens de communication pour sensibiliser la population,

Source : Interview du directeur adjoint de la commission pour l'éducation nomade (Kaduna, 13-03-08)

ments locaux. Avoir le pouvoir de décision concernant l'élaboration et la mise en place des politiques dans le système décentralisé reste un défi majeur pour la NCNE, particulièrement en ce qui concerne la répartition des facilitateurs, la supervision et l'allocation des fonds destinés aux programmes d'éducation nomade.

Développement de l'éducation nomade

En prenant en charge son mandat, la commission a reconnu que toute tentative pour dispenser une éducation conventionnelle porterait atteinte aux modes de vie des communautés nomades et ne pourrait que susciter l'aversion vis-à-vis de l'éducation.

La NCNE a également reconnu que si quelques tentatives avaient été faites dans le passé pour développer des programmes éducatifs à destination des populations pastorales, elles étaient restées sporadiques et avaient fait appel à des contenus, des méthodologies et des emplois du temps qui étaient en décalage avec les besoins et les habitudes des communautés visées.

La commission a donc coopéré très étroitement avec un certain nombre d'universités et d'instituts pour relever les défis conceptuels et développer des programmes d'études et d'enseignement applicables concrètement sur le terrain. D'autres institutions assurent aussi la formation des maîtres avec des connaissances spécialisées sur l'éducation nomade.

Institutions supérieures contribuant à l'éducation nomade

Institution	Activité
Université Port Harcourt	Recherche, formation des maîtres et vulgarisation agricole
Université Ousman Dan Fodio	Élaboration et adaptation des manuels de l'enseignant et des livres scolaires
Université de Jos	Recherches sur les besoins des groupes nomades
Université de Bauchi	Recherches sur les besoins des groupes nomades
Université de Maiduguri	Formation des facilitateurs /maîtres dans l'éducation nomade
Collège sup. de Yola	Formation des facilitateurs/maîtres dans des domaines particuliers concernant les groupes nomades

Source : Commission nationale pour l'Éducation nomade, mars 2008

En 1990, il y avait 18.831 enfants nomades inscrits dans 324 écoles de 18 États participants. Les données de 2006 montrent la présence de 408.705 élèves dans 2.294 écoles, dans les 36 États de la Fédération et le Territoire de la Capitale Fédérale. Avec une population en âge scolaire de plus de 3 millions d'enfants, il est raisonnable d'observer qu'en

même temps qu'une expansion notable dans les effectifs et dans le nombre d'écoles, ces développements devraient réduire de manière significative le nombre d'enfants illettrés.

Effectifs et participation

Répartition des écoles primaires nomades par États au Nigeria en 2006

N°	État	Nbre		Effectifs scolaires			Remarques
		Écoles	Facilitateurs	Masc.	Féminin	Total	
1	ABIA	9	54	674	713	1.387	
2	ABUJA	41	158	2.154	1.791	3.945	36 États et FCT Abuja
3	ADAMAWA	77	252	4.479	2.921	7.400	
4	AKWA IBOM	16	98	3.035	3.250	6.285	
5	ANAMBRA	125	340	8.824	8.229	17.053	Participant
6	BAUCHI	125	387	18.738	13.014	31.752	
7	BAYELSA	65	96	7.983	6.744	14.727	
8	BENUE	100	427	9.803	6.981	16.784	
9	BORNO	110	276	11.737	8.191	19.928	
10	CROSS RIVER	122	129	11.947	10.673	22.620	
11	DELTA	85	217	4.332	4.389	8.721	
12	EBONYI	15	173	3.292	3.274	6.566	
13	EDO	65	104	8.955	7.790	16.745	
14	EKITI	10	42	782	703	1.485	
15	ENUGU	70	244	3.115	2.875	5.990	
16	GOMBE	77	322	16.239	9.896	26.135	
17	IMO	38	166	1.825	1.745	3.570	
18	JIGAWA	59	256	5.312	2.679	7.991	
19	KADUNA	135	427	18.762	9.732	28.494	
20	KANO	33	178	8.294	3.178	11.472	
21	KATSINA	73	336	18.371	8.474	26.845	
22	KEBBI	63	219	3.272	1.562	4.834	
23	KOGI	13	45	864	514	1.378	
24	KWARA	45	149	1.319	965	2.284	
25	LAGOS	10	70	1.104	1.215	2.319	
26	NASARAWA		53	198	4.312	3.052	
27	NIGER	169	376	10.924	6.238	17.162	
28	OGUN	16	70	2.256	1.831	4.087	
29	ONDO	15	80	2.035	1.847	3.882	
30	OSUN	32	68	1.293	1.123	2.416	
31	OYO	27	88	3.041	1.370	4.411	
32	PLATEAU	111	706	14.826	14.492	29.318	
33	RIVER	54	199	3.488	3.367	6.855	
34	SOKOTO	50	152	4.936	3.211	8.147	
35	TARABA	104	345	11.572	7.366	18.938	
36	YOBE	50	188	3.738	2.123	5.861	
37	ZAMFARA	32	76	2.498	1.056	3.554	
	TOTAL	2.294	7.711	240.131	168.574	408.705	

Sources : NCNE Reports From Monitoring Exercise, Zonal Offices, States And Bi-Annual Meetings

Les enfants admis dans les écoles nomades suivent une scolarité qui leur permet d'intégrer le système formel. On note certains résultats positifs à cet égard. Par exemple, le nombre d'élèves accomplissant le cycle scolaire est passé de 2 077 en 1998 à 24 457 en 2005.

Affectation et maintien des enseignants

L'enseignant (ou facilitateur) est essentiel à toute stratégie pour améliorer l'accès et la participation à l'éducation nomade. Au-delà de la transmission des connaissances, il/elle est censé(e) tenir le rôle d'intermédiaire et aider à rehausser le niveau de recrutement des apprenants. Un enseignant de l'école nomade est également censé posséder le certificat national d'Éducation (NCE). C'est un objectif idéal extrêmement difficile à atteindre compte tenu des conditions difficiles dans lesquelles ils/elles doivent vivre et le nombre limité d'enseignants spécialement formés qui sortent diplômés des institutions de formation.

Répartition des écoles, enseignants et élèves en milieu nomade de 1990 à 2006

Années	Nbre	Nbre	Effectifs scolaires			Remarques
	Écoles	Enseignants	Masc.	Féminin	Total	
1990	329	879	13.763	5.068	18.831	
1991	473	1.489	25.942	10.559	36.501	
1992	626	2.491	33.464	16.689	50.153	
1993	656	2.365	38.333	15.253	53.586	
1994	754	2.822	42.738	19.094	61.832	
1995	860	2.936	61.443	55.563	117.006	
1996	940	2.915	63.608	40.938	104.546	
1997	1.103	3.265	71.645	47.081	118.726	
1998	1.356	4.881	95.954	65.789	161.743	
1999	1089	3.506	75.171	47.036	122.207	
2000	1.494	4.810	112.854	80.289	193.143	
2001	1.574	4.905	118.905	84.939	203.844	
2002	1.680	5.579	127.440	92.180	219.620	
2003	1.820	6.305	175.950	127.556	303.506	
2004	1.981	6.861	211.931	149.622	361.553	
2005	2.062	6.830	221.612	154.281	375.893	
2006	2.294	7.711	240.131	168.574	408.705	

Source : Ncne Reports From Monitoring Exercise, Zonal Offices, States and Bi-Annual Meetings

Dans les États du nord, il y a en moyenne trois enseignants par centre d'éducation nomade. En fait, dans beaucoup de cas, les écoles n'ont que deux maîtres. Actuellement, le personnel enseignant est complété par des personnes ayant un certificat d'enseignement secondaire et quelques diplômants mis à disposition grâce au service national de la jeunesse. Les enseignants sont obligés d'assumer toutes les matières et sont souvent amenés à enseigner dans des écoles à classe unique. Comme l'indique le tableau ci-dessus, le nombre total d'enseignants dans les écoles nomades était de 7 711 en 2006. Avec plus de 400 000 élèves, le taux moyen est d'environ 57 élèves par maître. La situation s'est notablement aggravée par la mutation inconsidérée des enseignants par les autorités des gouvernements locaux responsables de la gestion des écoles primaires conventionnelles et nomades. Souvent, de tels enseignants ne sont pas remplacés à leurs postes initiaux (Muhammad, 2008). Dans les paragraphes suivants sont présentées plusieurs interventions mises en place pour répondre aux difficultés que posent les affectations et le maintien des enseignants.

Genre et éducation nomade

Dans les communautés nomades, la différenciation des rôles sociaux pour les garçons et les filles apparaît de façon très précoce. Un système d'éducation efficace doit s'adresser aux deux comme à des groupes sociaux distincts avec des besoins spécifiques. Par exemple, des données disponibles indiquent que depuis l'ouverture des centres d'apprentissage pour les populations pastorales, il y a plus de filles que de garçons inscrits dans ces centres. Cela tient manifestement au rôle central que joue le jeune garçon dans l'économie et la culture de ces communautés d'éleveurs.



- ➔ Infrastructure : Dans certains centres d'éducation non formelle, le minimum est difficile à atteindre. Ici, au centre d'éducation pour adultes de Kontagora, les tableaux noirs en service partent en lambeaux

© Collection I. B-L

Questions intéressant particulièrement les garçons issus de groupes nomades

Compte tenu du fait que le jeune garçon fait partie des groupes sociaux les moins susceptibles de bénéficier d'une scolarité dans la communauté pastorale nomade, des membres de l'équipe de la Revue par les pairs ont organisé des débats avec les groupes de contrôle pour vérifier les raisons de ce phénomène.

Les pères (Wuro Nyaako, Association Parents-Enseignants, Kaduna, mars 14/08) ont expliqué qu'ils divisaient normalement leurs fils en deux groupes : le premier va faire paître les troupeaux tandis que le second fréquente l'école. Comme l'explique le Président de l'Association Parents-Enseignants : « J'ai cinq garçons ; j'en ai donné deux à l'école, alors que les trois autres sont envoyés aux pâturages pour surveiller les troupeaux. » Certains paient des bergers, mais la plupart envoient leurs propres enfants. Cette question est au cœur de la vie pastorale étant donné que les animaux représentent le centre de la culture, de l'économie et du système des valeurs des communautés pastorales.

Il s'agit ici d'un conflit de priorités qui doit et ne peut être résolu qu'avec l'entière participation des communautés locales. Comme le confirment des discussions de groupe dans d'autres communautés, les parents ne se rendent pas compte que ces garçons risquent de rater toute chance d'apprendre à lire et écrire, et qu'il faut trouver des solutions pour que ces enfants ne soient pas totalement marginalisés. Les communautés et les autorités responsables de l'éducation nomade ont convenu que des innovations telles qu'une certaine flexibilité dans l'offre éducative étaient nécessaires. Ainsi, la communauté de Wuro Nyaako a avancé les suggestions suivantes :

- » Assouplir les emplois du temps pour les adapter à ceux des communautés ;
- » Mettre en fonction système de vacances qui pourrait fonctionner selon un de ces deux modes : (a) Un premier groupe d'enfants va garder les troupeaux le matin dans la matinée afin d'aller à l'école à partir de midi tandis que le deuxième groupe prend leur place dans les pâturages. (b) Les garçons vont à l'école en alternance. Cela du fait qu'à certaines époques de l'année, même les garçons qui sont censés être à l'école sont dans les champs ;
- » Prévoir un programme similaire de cours du soir à l'instar de ceux déjà existants pour les adultes. En effet, les instructeurs ont fait valoir que les garçons assistant à ces cours du soir semblaient mieux réussir que ceux qui fréquentaient la classe normale à mi-temps ;
- » Utiliser systématiquement les radios locales pour compléter la classe normale.

Les professionnels sur le terrain ont pris en compte toutes ces suggestions et signalé que, si elles étaient réalisables, elles exigeaient une mûre réflexion pour évaluer correctement les exigences supplémentaires, telles qu'un plus grand nombre d'enseignants et un meilleur éclairage pour les classes du soir.

Ils ont également souligné que le concept de l'antenne scolaire itinérante avait été mis au point pour répondre au problème des jeunes bergers en déplacement. Cela devait exiger des instructeurs spécialement formés pour qu'ils puissent s'occuper d'une classe à plusieurs niveaux et s'adapter à la vie de communauté des nomades. La NCNE parraine déjà des candidats à la formation d'enseignants issus de communautés nomades. Pour en attirer davantage dans la carrière des enseignants de communautés nomades, il serait nécessaire de leur proposer une motivation financière à partir de fonds collectés au niveau des principaux acteurs.

Questions intéressant les filles nomades

La difficulté principale à laquelle se heurtent les filles est le mariage précoce. Dans les communautés pastorales, les filles se marient vers l'âge de quatorze ans et deviennent des mères adolescentes qui ont besoin de cours d'alphabétisation après l'interruption d'une scolarité normale, le cas échéant.

Les membres de l'équipe internationale de la Revue par les pairs ont observé une classe d'alphabétisation pour les jeunes mères, située à « Kilomètre 26 », près de Kaduna. Il y avait 25 apprenantes dans la classe, dont onze portaient des nourrissons. L'instructeur



- À "Km 26", près de Kaduna City, un centre polyvalent intégré a été équipé grâce à GTZ et d'autres partenaires. Il offre des services de base aux femmes des groupes nomades. Ces services comprennent l'éducation de base, les soins de santé et un service vétérinaire ainsi qu'un point d'eau pour le bétail.
© Collection I.B-L

avait été manifestement formé pour prendre en compte les contraintes des jeunes mères qui, par moments, allaitaient ou répondaient à d'autres besoins de leurs enfants tout en essayant de suivre le cours et de faire leurs exercices d'écriture. Certaines avaient parcouru près de 10 km pour venir au centre d'apprentissage. L'équipe ne pouvait douter des difficultés considérables qu'elles devaient surmonter ni de leur détermination à acquérir ces connaissances malgré des responsabilités supplémentaires.

Programmes spéciaux

Les questions soulevées par la synthèse ci-dessus réclamaient et en fait, continuent de réclamer des stratégies qui devraient aller au-delà des démarches conventionnelles, si l'on veut voir l'éducation nomade décoller une fois pour toutes. Dans l'accomplissement de sa mission, la NCNE en est venu à la conclusion que l'accès de tous les enfants nomades à l'enseignement primaire ne serait possible que par l'application de stratégies globales impliquant les communautés entières. La NCNE, en collaboration avec des partenaires tels que les États, les autorités locales, les organisations ayant une assise communautaire, les organisations non gouvernementales et les partenaires de développement, a mené des interventions en vue d'une interprétation élargie de sa mission. Certaines de ces stratégies qui ont été observées à l'œuvre ou identifiées dans le cadre d'un exercice de la Revue par les pairs, sont présentées et discutées ci-dessous.

Recherche et formation

La commission a engagé des fonds pour la recherche, le développement de programmes pédagogiques et de formation, parfois avec le soutien de partenaires au développement. C'est ainsi qu'en 1996, le DFID a soutenu la formation d'enseignants itinérants du Taraba et de l'Adamawa. Le collège d'enseignement supérieur de Yola de son côté a assuré la formation de 4 groupes de stagiaires dans un programme de trois ans. Avec le soutien du Fonds fiduciaire pour l'éducation, 208 enfants de nomades ont été formés. La durabilité de cette intervention et d'autres impliquant des institutions de l'enseignement supérieur dépend du bon vouloir financier du bailleur de fonds et de la capacité des institutions à intégrer ou non les programmes élaborés dans leur curriculum. En outre, les enseignants sélectionnés dans les communautés et parrainés par la Commission sont destinés à travailler dans ces écoles. Toutefois, certaines autorités locales n'en ont pas tenu compte et ont réaffecté certains d'entre eux dans des écoles conventionnelles. Ceci crée un cercle vicieux dont s'occupent heureusement les organes de décision de l'Éducation pour Tous au Nigeria.

L'escalade de la violence dans les affrontements entre les groupes nomades et les sédentaires est un autre domaine qui a requis l'intervention des décideurs.

Centres modèles pour l'éducation nomade

Le centre modèle pour l'éducation nomade est conceptualisé pour répondre à des questions concernant l'éducation des apprenants enfants et adultes, le soin des animaux ainsi que la promotion de la santé et de l'économie des communautés.

C'est une installation polyvalente menée par la communauté. La NCNE a monté quinze de ces centres. Les équipements fournis comprennent des ensembles de 3 classes, avec clinique vétérinaire, centre de soins pour la communauté, grange pour le foin, logements pour le personnel, puits en ciment, barrage en terre et forage d'une pompe manuelle.

Cinq de ces centres polyvalents sont érigés dans chaque zone de pâturage et port de pêche, respectivement. La NCNE a reçu le soutien du Ministère Fédéral de l'Agriculture qui a offert 50% de financement de contrepartie pour les États instituant des zones

Le Centre pour la recherche et le développement au km 26, près de Kaduna au village de Dutse, gouvernement local de Tchukun, est le fruit d'un effort collectif. En particulier :

- (i) La NCNE a fourni l'infrastructure scolaire, la clinique vétérinaire, l'unité de santé, une grange à fourrage pour le bétail pendant la saison sèche, un minimum d'enseignants, une aide financière et un soutien technique y compris du matériel pédagogique ;
- (ii) PARE (Pastoral Resolve) une ONG a fait le lobbying et la sensibilisation nécessaires pour faire venir la JICA;
- (iii) La JICA a construit des classes complémentaires, a mis en place quelques installations nécessaires au bon fonctionnement du centre et à érigé une salle de conférence qu'elle a totalement équipée ;
- (iv) Un contributeur individuel a donné le terrain, un petit bâtiment pour loger les experts de la JICA en transit et un endroit non cimenté pour garder l'eau provenant du pompage

Le centre est censé être pleinement opérationnel avec une école primaire, un programme d'alphabétisation énergique et des coopératives pour hommes et pour femmes. Cependant, il est toujours aux prises avec des problèmes, dont :

- (i) le financement et la construction d'un point d'eau supplémentaire pour la prochaine étape du projet ;
- (ii) la révision de la mission et des objectifs du centre qui, au départ, se limitait juridiquement à des fonctions éducatives, mais qui, à présent, a un champ d'activités plus large (y compris la mise en marche d'une clinique vétérinaire, l'offre de soins médicaux à la communauté, etc.) ;
- (iii) la résolution, au mieux, des conflits avec les sédentaires et les autorités, y compris le harcèlement constant des policiers, énervés par le comportement de certains nomades ;
- (iv) l'organisation et la gestion des problèmes provenant du passage des éleveurs de bétail peulhs en provenance du Niger et du Mali qui sont en transit aux environs du centre et qui l'utilisent comme (1) une halte où s'approvisionner en minimum indispensable pour le bétail en transit vers le sud et (2) un centre où enfants et adultes accompagnant les troupeaux prennent un programme minimal d'éducation, d'hygiène et de santé.



⇒ Femmes et enfants du centre
nomade intégré de Wuuro Nyaako.
© Collection I. B-L

de pâturage. Le ministère de l'élevage et de l'habitat nomade collabore également dans l'Adamawa alors que l'État de Bauchi a fourni des barrages en terre, des puits pour abreuver les animaux et des mosquées.

Les coopératives d'hommes et de femmes ont des liens étroits avec ces centres. Le but est de faire progresser les revenus des membres tout en participant à l'alphabétisation et en améliorant les activités de subsistance. Elles agissent aussi en tant qu'associations de parents/enseignants concernant les enfants.

En proposant la vaccination et d'autres soins aux animaux ainsi que des services de santé pour les membres de la communauté, les centres attirent ceux-ci de même que de nouveaux arrivants, ce qui favorise une prise de conscience des parents et les pousse à reprendre leur propre apprentissage.

Instruction interactive par la radio (IRI)

Depuis 1998, un petit studio a été aménagé pour produire des magazines radio destinés à sensibiliser les communautés nomades aux questions d'éducation et de développement socio-économique. Le programme a été élaboré par le Comité pour la mise en place de la radio. La *Federal Radio Corporation* à Kaduna et à Port Harcourt consacre, une heure par semaine, au programme.

Coût du quart d'heure d'antenne

ACTIVITÉ	COÛT DU 1/4 D'HEURE (en Naira)
Achat du temps d'antenne	275.550,65
Production	30.000,00
Consultants	50.000,00

Avec le soutien de la Banque mondiale, le cursus scolaire du programme de l'IRI est prêt à décoller. Il est basé sur le programme sud-africain, *Open Learning Systems Education Trust* (OLSET), qui a formé dix membres de son équipe à planifier, scénariser et enregistrer. Deux studios ont été équipés, l'un à Kaduna, l'autre à Port Harcourt.

La Commission pour l'éducation nomade a estimé que le programme OLSET devait être adapté aux besoins des populations pastorales. Elle prévoit donc de parrainer l'écriture d'un curriculum approprié et d'élaborer son propre modèle.

Dans le compte rendu de la Commission nationale pour l'éducation nomade, l'Instruction interactive par radio a favorisé la hausse des effectifs dans ses programmes éducatifs et a produit l'implication active des communautés dans les projets scolaires.

Afin d'améliorer l'offre pédagogique, un nouveau programme destiné à la classe est élaboré. Il est destiné à 3 niveaux de l'enseignement primaire.

La programmation doit s'élargir pour englober des émissions telles qu'un concours dramatique et un quiz pour évaluer les niveaux d'éducation.

L'unité projette l'acquisition d'un car régie pour effectuer un travail interactif plus efficace.

La NCNE prend des mesures pour avoir sa propre fréquence afin de disposer de suffisamment de temps d'antenne pour la diffusion de ses programmes pédagogiques. Il faut cependant admettre les difficultés que présente l'acquisition d'une licence de radiodiffusion.

Il faut aussi s'assurer de la présence de responsables vétérinaires, d'instructeurs et d'enseignants pour l'alphabétisation. En l'absence d'une équipe complète, le responsable de la structure vétérinaire peut se doubler d'un instructeur. L'alphabétisation de base est dispensée dans les centres dans le cadre du programme pour les femmes. Cependant, en règle générale, il est culturellement inacceptable que des hommes enseignent à des femmes. Et cela pose un problème dans le recrutement des instructeurs.

“... Éduquer nos enfants est une épreuve compliquée en raison des problèmes que nous rencontrons: les mouches tsé-tsé en saison des pluies, le manque d'eau en saison sèche, des services vétérinaires réduits aux visites sporadiques d'un agent de l'action sociale, et des pâturages insuffisants pour notre bétail, ce qui nous force à nous déplacer sans cesse d'un endroit à l'autre... et dès que nous bougeons, nous sommes harcelés par les sédentaires et les policiers. Dans ces conditions, nous ne pouvons nous permettre de laisser nos enfants à l'école toute la journée et laisser le bétail à la merci de ces dures épreuves... C'est pourquoi j'envoie deux de mes garçons à l'école et les trois autres vont garder le troupeau ...”

Source : Interview de M. Salifu de Wuuro Nyaako 4/3/08

Vie associative

Les coopératives

Des coopératives pilotes de femmes existent dans les États de Kaduna et de Plateau, ainsi que dans le Territoire de la capitale fédérale. Dans les deux cas, les coopératives constituent la base du programme d'alphabétisation. Les coopératives des hommes sont construites sur les mêmes structures. Cependant ils sont principalement axés sur la vie en dehors du campement, la répartition des pâturages pour le bétail, les conflits avec les sédentaires et patrouilles de police, les relations avec les autorités administratives et politiques, etc.

Les groupes d'auditeurs

Ces groupes écoutent les émissions magazines et commentent le sujet du jour. Ils sont encouragés à communiquer leurs réactions par courrier à la station radio de Kaduna. Des membres du groupe d'auditeurs se rendent régulièrement à Kaduna pour dialoguer avec les producteurs de l'émission. On fournit des radios à ces groupes, radios qui sont confiées aux responsables.

On a procédé à une évaluation approfondie du rôle de la radio pour venir en aide aux enfants difficiles à joindre. On s'est rendu compte qu'on pouvait couvrir une aire géographique plus large au moyen de la radio pour diffuser des programmes spécialement conçus à l'intention du jeune berger en déplacement. Cette diffusion serait combinée avec une présence physique lors de sessions prévues en harmonie avec les saisons au moment desquelles les communautés concernées sont stabilisées à des points fixes. La NCNE est prête à s'associer à une telle initiative et à étendre son instruction interactive par radio. Ceci devrait permettre de faire évoluer dans un sens favorable une situation restée pour le moment insoluble.

Les écoles-pirogues

Cette innovation a été expérimentée dans les zones fluviales des États tels Edo et Delta. Les enfants sont transportés à un endroit où le bateau est ancré. A la fin de la journée d'école, ils refont la traversée. Deux bateaux de trois classes doivent être mis en service à Koko, dans l'État du Delta.

Classes pliantes mobiles

Ces classes volantes ont été conçues pour accompagner les communautés pastorales. La tente se déplace avec son matériel pédagogique et didactique, et les enseignants se déplacent avec les communautés en quête de pâturages.

Effet des interventions

Le survol ci-dessus des activités éducatives pour les nomades souligne avec force les contours des tâches à mener à bien pour que les programmes atteignent leurs objectifs nationaux.

Des effectifs irréguliers et insuffisants, comparés au nombre d'enfants en âge scolaire de même qu'un nombre élevé d'abandons scolaires constaté dans les centres semblent être les premiers défis à relever.

En deuxième lieu, tous les États n'ont pas instauré l'infrastructure administrative pour gérer ce sous-secteur spécialisé de l'offre éducative, qui se situe à cheval entre le formel et le non formel.

Troisièmement, une certaine fragilité peut être constatée au niveau du système établi pour effectivement impliquer l'enseignement supérieur et les institutions de recherche dans la conception des programmes, la formation du personnel et l'évaluation de l'impact de ceux-ci sur le système de l'éducation non formelle. Les programmes semblent être faits sur mesure pour la NCNE, conduisant à une situation dans laquelle les institutions semblent abandonner les programmes à moins qu'ils ne soient subventionnés par la commission. C'est certainement un inconvénient d'avoir mis sur pied ces programmes sans les intégrer au cursus général et sans s'être assuré de la présence d'un groupe cohérent de personnes formées pour prendre en main la situation particulière des nomades.

En effet, la commission spécifiait que l'éducation nomade était située dans une zone sous-financée. En outre, il a été constaté que l'éducation nomade n'était pas abordée sous la bonne perspective malgré son rôle vital pour que le Nigeria atteigne la cible de l'EPT. De ce point de vue, on pourrait supposer que l'éducation nomade est la plus mal lotie concernant les crédits attribués à l'éducation de base au niveau fédéral.

Quelques autres points ont été également cités pour expliquer les difficultés de l'éducation nomade à fonctionner de façon efficace, conformément à ce qui est planifié. Certains de ces aspects concernaient la mauvaise interprétation des définitions, interprétation qui tendrait à exclure l'éducation nomade des finances de l'Éducation pour Tous. D'autres interprétations tendraient à réduire la place de l'éducation nomade, privant ainsi les adultes et les adolescents des groupes concernés de l'offre éducative. Toujours, à propos de définitions, les personnes interrogées ont mentionné que l'enseignement de l'ajami n'était pas toujours reconnu et soutenu: « Si on peut lire ou écrire de gauche à la droite, on doit être autorisé à le faire dans l'autre sens, de droite à gauche, être reconnu et bénéficier de l'offre des ressources publiques comme n'importe qui quelle que soit sa langue : anglais, hausa, ibo ou autre » (interview de Minna, 12-03-08)

Il a également été évoqué, au cours de quelques interviews, la mauvaise gestion, au niveau des États, des fonds alloués à l'éducation nomade.



- Une partie importante du programme de l'éducation nomade est adaptée pour revaloriser la condition des femmes et des adolescentes des populations pastorales. Ci-dessus des femmes de l'agglomération de Kontagora assistant à une réunion de leur association.

© Collection I. B-L

En outre, la question de la formation des enseignants, leur motivation et leur rémunération est souvent apparue comme un souci majeur. Il n'est pas facile de réussir à motiver des enseignants qualifiés « pour qu'ils aillent dans la brousse derrière l'éleveur, son enfant et son troupeau » (interview Kontogora, 14-03-08).

La postalphabétisation et l'usage de l'anglais ou du hausa pour l'enseignement se sont révélés être également des questions épineuses. Quelle langue convient à cet usage ? Que veulent véritablement les gens ? Etc.

Perspectives de la demande

La demande a été difficile à déterminer scientifiquement. Cependant, une évaluation de l'échantillon des projets pilotes dans les États de Kaduna et de Niger indique une forte motivation parmi les apprenants adultes et enfants. L'école primaire nomade de Madako aux abords de Minna, capitale de l'État de Niger, illustre la forte demande d'éducation pour les populations nomades. L'école était implantée à l'origine par la communauté. Quand l'équipe des pairs s'est rendue sur place en mars 2008, l'école était pauvrement meublée. En effet, les femmes de la coopérative communautaire étaient assises à même le sol pour la discussion avec le groupe de contrôle. Malgré ces conditions, elles avaient compris l'importance d'apprendre à lire et à écrire. Entre autres raisons, elles ont évoqué le besoin d'améliorer leurs compétences parentales et leur aptitude à suivre la scolarité de leurs enfants. Elles voyaient aussi l'alphabétisation en *lingua franca* — le hausa — comme une clé vers une plus grande mobilité sociale et une meilleure chance d'exercer leurs activités commerciales. Les parents étaient disposés à partager la salle de classe en alternance avec leurs enfants pour acquérir les connaissances désirées.

Les personnes impliquées dans les diverses activités des centres d'apprentissage de la NCNE avaient manifesté leur engagement en participant pleinement à plusieurs de ces activités. En acceptant de dialoguer avec les membres masculins de l'association parents/enseignants, elles ont prouvé que la communauté accepte de participer à la mise en place d'une expérience d'apprentissage multidimensionnelle. En effet, elles étaient à l'aise pour faire des suggestions aux plus hautes autorités de la hiérarchie concernant l'offre de l'éducation nomade. Elles ont volontiers réfléchi aux moyens d'éliminer les goulets d'étranglement de l'apprentissage.

Focus III

L'ÉDUCATION ALTERNATIVE : ACCÉDER AUX NON-SCOLARISÉS ET AUX DÉSCOLARISÉS

Le cadre légal et institutionnel pour l'éducation alternative

Comprendre l'éducation alternative

Le concept d'éducation ou de scolarité alternative comporte des sens différents selon les contextes.

Il peut désigner des moyens alternatifs pour dispenser une éducation formelle classique. En ce sens, l'expression désigne les efforts destinés à atteindre les « marginalisés », en utilisant les curricula formels reformatés de manière à tenir compte des conditions de vie des groupes cibles. La création et la mise en fonction d'écoles pour les nomades, les groupes de pêcheurs et les paysans migrants entrent dans le cadre de ces efforts.

L'éducation alternative peut aussi s'entendre comme l'offre d'opportunités pour un apprentissage diversifié et l'acquisition de compétences en fonction de besoins, situations et désirs d'apprentissage autres et différents. Dans ce cas, l'éducation alternative doit figurer comme « un paradigme de rechange de l'éducation, qui diffère du système de l'éducation formelle, utilisant des programmes distincts, un système alternatif autonome, conçu pour parachever autre chose qu'un passage d'une classe à une autre ou l'obtention d'un diplôme, à l'instar du système formel » c'est ce qui se passe avec certaines écoles coraniques.

La communauté éducative nigériane et les textes légaux n'utilisent pas le terme « alternatif ». Le concept correspond en grande partie à la rubrique de l'éducation non formelle (ENF) dans les documents. Ceux-ci se réfèrent souvent à l'éducation non formelle et des adultes (AENF) plutôt qu'à l'ENF tout simplement.

L'Éducation non formelle définie et illustrée dans le rapport d'auto-évaluation de la Revue par les pairs fait état d'opportunités d'apprentissage ouvertes déterminées par l'apprenant, plus en accord avec la seconde interprétation de l'éducation alternative.

Le premier sens du concept « alternatif » suppose l'existence d'un mode scolaire traditionnel pour lequel d'autres efforts sont des choix de remplacement.

La conceptualisation répandue en Afrique et ailleurs est la suivante : le mode bien structuré de l'éducation formelle fait figure d'idéal, et les autres modes sont des positions de repli pour ceux qui ne réussissent pas à atteindre cet idéal. Les possibilités alternatives sont donc désignées comme des « secondes chances » (même dans le cas où les intéressés n'ont jamais eu de « première chance ») ou carrément des bouche-trous.

L'opinion dominante de l'éducation au Nigeria est résumée dans la déclaration suivante de la section d'auto-évaluation de la Revue par les pairs : « Pour la plupart des Nigériens, l'éducation est synonyme de scolarisation et l'éducation en dehors de la salle de classe est considérée comme inférieure ou inadéquate. »

Politiques et législation

Le fondement de la philosophie de l'éducation nigériane est la suivante : « L'égalité d'accès aux opportunités éducatives à tous les citoyens du pays aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire formel » (voir le 6ème Chapitre de la Politique de l'éducation nationale, chapitre consacré à l'Éducation de masse, des adultes et du non formel.)

Un décret de 1990 instaure la création de la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel, une commission spécialisée pour la promotion de l'AENF. L'accent était mis à l'époque sur l'éducation de masse, une stratégie dont le Nigeria s'est écarté de nos jours en optant pour une démarche privilégiant des programmes de faible intensité, à l'image de nombreux autres pays.

La loi de 2004 instaurant l'Éducation de base pour tous semble être focalisée sur l'éducation formelle de base pour les enfants, mais elle se ménage une plus grande portée en préconisant que l'Éducation de base pour tous englobe non seulement l'éducation formelle pour les enfants mais aussi l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle, des programmes d'acquisition de compétences et l'éducation de groupes spéciaux comme les nomades et les migrants, les filles et les femmes, les « *almajiri* », les enfants des rues et les groupes à besoins spéciaux. Dans la pratique, la commission pour l'Éducation de base pour tous, prônée par la loi, s'est focalisée sur l'éducation scolaire formelle pour les enfants et a donné un peu d'espace à la scolarité alternative pour les enfants des pêcheurs et des paysans migrants.

Bien qu'il semble ne pas y avoir de référence explicite au concept d'éducation alternative dans le document national de la politique éducative du Nigeria, on s'en tiendra à la définition figurant au paragraphe 3.1.1. qui permet de couvrir un large éventail d'activités éducatives. Mais il n'est pas facile d'établir avec précision le rapport entre l'éducation « alternative » et l'éducation non formelle.

Cadre institutionnel

Le cadre institutionnel pour l'éducation au Nigeria est conçu de manière à répartir les responsabilités et créer des mécanismes régulateurs. Les rôles des différents niveaux du gouvernement et des organisations ont été définis. Mais le système complexe, à plusieurs niveaux, présente certains problèmes. Le dispositif se présente globalement comme suit :

- » Ministère de l'Éducation pour les niveaux fédéral et étatique ;
- » Agences spécialisées: UBEC, NMEC, NCNE, qui se chevauchent en partie ;
- » Conseils et organismes étatiques : SUBEB, SAME, et unités pour l'éducation nomade (tous les États n'ont pas mis en places ces unités distinctes) ;
- » Autorités éducatives au niveau des gouvernements locaux ;
- » Institution de formation pour l'éducation formelle l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes (AENF)
- » Institutions prestataires : écoles formelles, écoles de formation professionnelle, écoles spécialisées, dispositions alternatives.

Le système fédéral nigérian permet aux autorités étatiques de jouir d'un très haut degré d'autonomie. Dans la pratique, cela veut dire que, malgré les politiques et la législation qui relèvent du Gouvernement Fédéral, les États ont le pouvoir de prendre d'infléchir ou de se démarquer de ces décisions au sommet. Par conséquent, le cadre institutionnel diffère d'un État à l'autre. Tandis que certains mettent l'accent sur l'AENF avec des dispositifs institutionnels forts, comme un SAME solidement soutenu, d'autres ne possèdent pas même cette agence (Il faut cependant noter que le SAME n'est pas prescrit pas la loi contrairement au SUBEB).

Satisfaire les besoins de divers groupes cibles : la pratique actuelle de l'éducation alternative

Comme il a été indiqué plus haut, les États de la Fédération nigériane adoptent différentes démarches pour mettre en œuvre les politiques nationales et cela s'applique à l'AENF comme aux autres aspects de l'action nationale. Il y a cependant certaines caractéristiques qui sont communes à plusieurs États. Le récapitulatif présenté dans l'encadré ci-dessous résume les caractéristiques de l'offre de l'éducation alternative dans l'État d'Ebonyi au sud-est du Nigeria.

Les discussions parmi les membres de l'équipe de la Revue par les pairs, qui se sont rendus dans six États différents, indiquent que beaucoup de ces caractéristiques se retrouvent dans plusieurs États, mais avec des variantes. Les différentes démarches reflètent des forces et des intérêts de la part de l'offre et de la demande. Autrement dit, certaines des caractéristiques résultent des intérêts de la direction alors que d'autres proviennent des besoins de ceux qui sont en demande de l'offre alternative.

En règle générale, quand les autorités gouvernementales donnent une grande priorité à l'éducation, ceci se remarque dans la qualité des résultats sur le terrain. On peut voir aussi sur le terrain si la priorité pèse fortement en faveur de l'éducation formelle, comme dans beaucoup d'États, ou bien, si les efforts sont répartis équitablement entre le formel et les offres alternatives.

Principales caractéristiques des moyens alternatifs mis en œuvre pour dispenser l'éducation formelle aux apprenants des groupes défavorisés dans l'État d'Ebonyi

Il y a différents types d'aménagements pour l'offre alternative

Des emplois du temps souples sur le plan des horaires et des périodes (saison) de cours

Les écoles spéciales pour les enfants de pêcheurs et de paysans migrants suivent généralement le même dispositif que les écoles formelles ordinaires, mais autorisent de la souplesse pour réagir aux situations spéciales des enfants

La plupart des cours extrascolaires pour les enfants, jeunes et adultes ont lieu en dehors des heures scolaires dans des écoles ou des installations sous l'autorité du gouvernement étatique

La plupart des enseignants exercent à temps partiel, certains étant volontaires, mais il y a aussi quelques enseignants à plein temps, dans des programmes alternatifs

La plupart des enseignants des programmes alternatifs ne reçoivent pas de salaires mais des indemnités, souvent de la part des gouvernements locaux. Les retards des paiements sont parfois très longs ce qui amène certains enseignants à temps partiel à abandonner le travail, mais beaucoup sont animés d'une telle foi qu'ils restent même quand les délais atteignent neuf mois, comme cela était le cas dans un des centres visités par l'équipe de la Revue. Les indemnités versées vont de 1000 Naira mensuels à 10 000 versés à certains enseignants par une ONG

Les enseignants des écoles spéciales pour les pêcheurs et les paysans migrants touchent le même salaire que ceux des écoles ordinaires. Le SUBEB assure le contrôle de la qualité, apporte le soutien et surveille les progrès de ces établissements

Certains des enseignants auxquels l'équipe de la Revue a parlé n'ont reçu aucune formation pédagogique ni aucune formation spécifique pour la tâche, pas même de quelques cours de formation, mais certains sont bien formés dans d'autres professions, par ex. un journaliste et un secrétaire particulier

Le curriculum formel est enseigné en anglais et conformément au programme que l'équipe a pu voir, les sujets suivants étant enseignés dans un centre de formation continue : Anglais, Ibo, commerce, arts, introduction à la technologie, maths, sciences sociales, informatique, agriculture, introduction à la science, économie domestique, connaissance du christianisme. Anglais, ibo, maths, science et études sociales. Ces cours constituent l'initiation de base.



La Principale du Collège féminin d'enseignement général de Minna, État de Niger, Nigeria © Collection I. B-L

Types de programmes et curriculum

Les programmes proposés sur le mode alternatif sont variés :

- (a) Alphabétisation et éducation de base pour les jeunes et les adultes déscolarisés ;
- (b) Post-alphabétisation ;
- (c) Aménagements scolaires pour les populations migrantes et nomades ;
- (d) Programmes de formation pour les compétences spéciales ;
- (e) Formation permanente ;
- (f) Formation technique et professionnelle pour un certificat officiel ;
- (g) Apprentissage à distance ;
- (h) Écoles coraniques.

Les classes d'éducation alternative se tiennent à des moments qui conviennent à la population, aux apprenants, aux instructeurs, et aux jeunes. Cependant, il y a d'autres facteurs qui déterminent le calendrier. Par exemple, beaucoup de classes se tiennent dans les locaux de l'école, ce qui veut dire qu'elles ne peuvent avoir lieu qu'en dehors des heures régulières de cours. Dans certains cas, instructeurs et apprenants ne sont disponibles que tard le soir, après la nuit tombée. Il est également nécessaire que le programme prenne en compte le calendrier des activités des apprenants : ainsi, ceux-ci ne pourront suivre des cours les jours de marché ou de fêtes, et au plus fort des saisons agricoles.

Dans beaucoup de cas, ces facteurs sont exacerbés par le besoin de s'occuper de l'enfant et de remettre la classe à un autre soir en raison de tâches qui incombent à la mère dans les familles africaines traditionnelles.

L'équipe de la Revue a observé que certaines classes avaient lieu dans des conditions très difficiles à la lumière de la bougie alors que les apprenants non seulement écrivaient et lisaient dans leurs cahiers, mais devaient également lire au tableau. Outre qu'il existe au Nigeria de nombreuses régions qui ne sont pas alimentées par l'électricité, les connexions peuvent être très irrégulières. Certaines autorités locales et des ONG ont fait l'acquisition de générateurs tandis que les apprenants versent une modeste obole pour le carburant. Dans tous les cas, les ressources disponibles pour l'offre de l'éducation alternative sont si faibles que de tels achats de générateurs ne sont pas fréquents.

En dépit de la diversité des programmes, il s'agit d'abord de permettre aux apprenants d'obtenir des qualifications formelles ou de rejoindre le modèle formel de l'école classique, comme l'illustre l'échantillon d'emploi du temps présenté dans le tableau qui suit. Cela tient principalement à la place privilégiée accordée à l'éducation formelle comme indiqué plus haut. Cependant, étant donné le grand nombre de Nigériens marginalisés du système formel et le fait qu'ils ont des besoins et des situations auxquels l'éducation formelle n'est pas à même d'apporter de réponse adéquate, l'ENF ne peut être considérée simplement comme une « seconde chance » ou un bouche-trou — c'est au contraire une façon de permettre à ceux restés en marge du système de partager et d'expérimenter les



➔ S'occuper de son enfant en étudiant est une des grandes difficultés auxquelles les apprenants font face au Collège féminin d'enseignement général de Minna. Ici, une petite fille reste à la garderie mise en place par le collège pendant que sa mère étudie.
© Collection I. B-L



La classe de suivi d'alphabétisation pour les adultes se tient le soir à la bougie à Abakaliki, État d'Ebonyi, Nigeria.

aspects du système formel idéal. De ce fait, le Nigeria a jugé important de développer les curricula de l'ENF qui procurent un apprentissage et des compétences diversifiés.

Toutefois, comme l'a fait valoir le rapport d'auto-évaluation, l'adoption des curricula de l'ENF a été très lente. Les observations sur le terrain par l'équipe internationale de la Revue ont également montré que les offres d'éducation alternative utilisent (avec certaines modifications) le curriculum de la scolarité formelle. La politique est de préconiser l'usage d'un curriculum révisé adapté à la culture de la population concernée. Cela semble bien fonctionner sauf que les matériels pédagogiques sont insuffisants et que les enseignants spécialement formés à l'AENF ne sont pas suffisamment nombreux. En outre, les méthodes utilisées, même auprès des apprenants adultes, tendent à calquer celles des enfants de l'école formelle, puisque beaucoup d'enseignants ont été formés à cette façon de procéder et que les autres ont tendance à reproduire simplement ce qu'ils ont appris au cours de leur propre scolarité.

Des questions se posent également à propos de la langue d'enseignement. Dans la plupart des cas, l'enseignement se fait en anglais bien que les langues dominantes de la région concernée soient également encouragées. Le choix de la langue d'enseignement est un sujet délicat. La langue maternelle et la *lingua franca* des différentes parties du pays

servent au niveau basique de l'alphabétisation. L'anglais et d'autres langues de communication inter-groupes prennent le relais au niveau post-basique. La scolarité primaire est conforme à la politique nationale. La demande des apprenants d'utiliser et d'approfondir une langue plus prisée sur le marché, même si elle est étrangère, est importante.

Échantillon d'emploi du temps dans un centre de formation continue de l'Institut Polytechnique d'État d'Abakili, dans l'État d'Ebony

	Jour	4 h 00 – 4 h 50	4 h 50-5 h 50	5 h 50-6 h 30
JS1	Lundi	Igbo	Business	Arts plastiques
	Mardi	Commerce	Introduction à la technologie	Igbo
	Mercredi	Introduction aux sciences	Math	Informatique
	Judi	Arts plastique	Sciences sociales	Agriculture
	Vendredi	Pas d'école	Sciences sociales	Connaissance du christianisme (CDC)
JS2	Lundi	Igbo	Business	Arts plastiques
	Mardi	Math	CDC	Introduction à la technologie
	Mercredi	Anglais	Introduction aux Sciences	SOS
	Mardi	Math	Commerce	Économie
	Vendredi	Anglais	Agriculture	Intro sciences
SS1	Lundi	Math	Anglais	Gestion publique
	Mardi	Anglais	Physique	Chimie
	Mercredi	Agriculture	Math	Biologie
	Judi	Littérature	Économie	Commerce
	Vendredi	CDC	Géographie	Igbo
SS2	Lundi	Agriculture	Igbo	Biologie
	Mardi	Chimie	Anglais	Gestion publique
	Mercredi	Math	Anglais	Gestion publique
	Judi	Économie	Commerce	Anglais
	Vendredi	Géo/Hist.	Comptabilité	Math

Groupe cible

Les « marginalisés » du système comprennent ceux qui n'ont jamais eu la possibilité d'aller à l'école pour quelque raison que ce soit et ceux qui ont abandonné les études dans le système scolaire classique. Ils représentent plus de 50% de la population. Ils comprennent :

- (a) Les enfants d'âge scolaire déscolarisés, garçons et filles des zones urbaines et rurales ;

- (b) Les jeunes et adultes sans éducation formelle ;
- (c) Les membres des familles de pêcheurs et de paysans migrants ;
- (d) Les populations nomades pastorales ;
- (e) Les adolescents et les adultes désireux d'améliorer leur éducation à divers niveaux en dehors du mode formel normal.

Ces catégories de populations ont en fond des besoins divers et, de ce fait, des désirs d'apprentissage différents. Ainsi, les discussions du groupe de contrôle, menées par l'équipe de la Revue par les pairs avec des apprenants dans différents programmes d'éducation alternative dans l'État de Niger, ont abouti aux constatations suivantes:

Les 11 raisons le plus souvent citées par les apprenants pour suivre les cours d'alphabétisation

Si les co-épouses parlent anglais, les maris les préfèrent. De ce fait, il faut apprendre à lire et à écrire pour améliorer sa position dans le cadre du mariage polygame

Nous voulons pouvoir bien communiquer et être comprises en ville

Nous voulons savoir ce qui se passe dans le monde

Je veux m'en servir pour faire des affaires

Je veux améliorer ma position sociale

Je me rends compte qu'il est important de savoir lire et écrire

Certains maris connaissent maintenant la valeur d'une femme qui sait lire et écrire

L'alphabétisation ouvre des portes

Je peux écrire des noms et reconnaître des mots en Hausa

Nous pouvons surveiller les devoirs des enfants

Savoir lire et écrire m'aide dans mes activités commerciales

Valeur de l'alphabétisation, selon les participantes

Elles enviaient les gens qui savaient lire et écrire, mais maintenant elles peuvent écrire leur nom et des lettres à des intimes

Elles ont appris le hausa

Comme elles lisent les propres lettres qu'elles reçoivent, elles n'ont plus à avoir honte parce que d'autres les leur lisent

Elles peuvent se servir du téléphone portable sans avoir besoin d'aide

Elles peuvent repérer les dates de péremption sur les médicaments

Lire et écrire, c'est la liberté ;

Lire et écrire, c'est la dignité

Leurs secrets ne sont pas dévoilés aux autres gens.



□ Cours du soir dans un cadre urbain et péri-urbain : un centre d'apprentissage près d'Abuja © coll I B-L

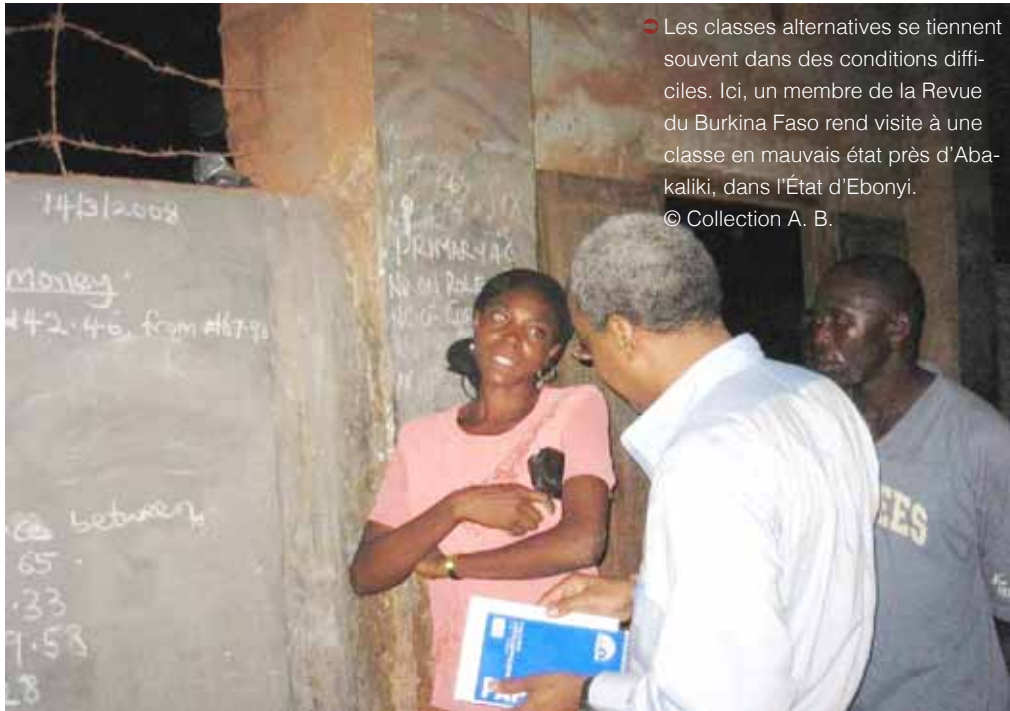
Comme preuve de la valeur du programme d'alphabétisation, dans un des centres visités dans l'État de Kaduna, le représentant du chef de village s'est engagé à coopérer avec les programmes du centre. Il a également abordé la question de l'eau et de la mouche tsé-tsé mais déclaré qu'à cause du centre, des gens de très loin avaient migré dans le secteur. Il disait qu'à un niveau personnel, il avait appris à lire et à écrire, et qu'il comprenait « ce que dit le journal ». Il a dit aussi que ses sept enfants allaient à l'école, dont un déjà au niveau universitaire.

Beaucoup insistent sur la nécessité de tenir compte du mode de vie des populations dans la conception des programmes. Un rapide coup d'œil sur la performance a montré que certains apprenants inscrits aux cours du soir avaient de meilleurs résultats que ceux qui fréquentaient l'école dans des conditions normales. Ils se concentrent mieux parce qu'ils sont moins nombreux. Mais ils sont peut-être aussi plus motivés puisqu'ils ont délibéré-

ment choisi de venir en classe et savent précisément quel est leur but. Toutefois, dans l'ensemble, les résultats constatés par la Revue dans certains centres d'apprentissage, indiquent que la performance reste une question délicate, surtout quand une grande partie de l'apprentissage vise à obtenir des qualifications formelles.

Effectifs par tranche d'âge de l'agence pour l'alphabétisation de masse, des adultes et du non formel de l'État d'Ebonyi

Année	Tranche d'âge	Programme														
		Alphabétisation de base			Post-alphabétisation			Formation permanente			Éducation professionnelle			Autres : NFE garçons et filles		
	ans	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
2001	10-20													2200	2645	4845
	21-30				105	498	603	25	102	127	8	148	156			
	31-40	2567	2098	4665	2116	2751	4867	113	291	404	7	52	59			
	41-50	5132	6024	11156	5834	5029	10863	91	18	109	2	17	19			
	51-60	1187	1008	2195	3000	3220	6220									
	61 et +															
2002	10-20													1741	2011	3752
	21-30	25	195	220	355	495	850	135	158	293	5	106	111			
	31-40	3725	3000	6725	3590	3471	7061	245	482	727	4	61	65			
	41-50	4427	5210	9637	6058	6525	12583	56	139	195						
	51-60	1120	1528	2648	2832	2475	5307									
	61 et +															
2003	10-20											5	5	1201	1231	2432
	21-30	63	604	667	839	935	1774	56	77	133	8	128	136			
	31-40	2851	2750	5601	4115	4223	8338	98	115	213	2	12	14			
	41-50	4249	5125	9374	4716	5651	10367	45	72	117						
	51-60	2100	2125	4225	2464	3080	5544									
	61 et +															
2004	10-20		105	105	1306	1240	2546		5	5		3	3	1541	1761	3302
	21-30	234	539	773	1813	2004	3817	80	132	212	24	155	179			
	31-40	3850	4510	8360	3402	3986	7388	101	130	231		18	18			
	41-50	5010	4015	9025	3616	4382	7998	15	11	26						
	51-60	1040	1870	2910	2884	2877	5761									
	61 et +															
2005	10-20	156		156	244	456	700	13	18	31				984	1053	2037
	21-30	385	315	700	2815	3274	6080	133	147	285		142	142			
	31-40	405	558	963	4985	4556	9541	42	85	127		8	8			
	41-50															
	51-60															
	61 et +															



Les classes alternatives se tiennent souvent dans des conditions difficiles. Ici, un membre de la Revue du Burkina Faso rend visite à une classe en mauvais état près d'Abakaliki, dans l'État d'Ebonyi.
© Collection A. B.

Enseignants et animateurs

Les enseignants et animateurs des centres d'éducation alternative ont reçu des formations variées. On a rencontré sur le terrain quatre types de cas :

- (a) Enseignants ayant reçu une formation classique dispensant un service après les heures normales de l'école ;
- (b) Ceux ayant une formation régulière centrée sur l'enseignement dans le non formel et sur l'andragogie (ils ne sont pas nombreux dans le cas) ;
- (c) Ceux ayant eu une formation courte et sur le tas ;
- (d) Ceux qui sont sans formation pédagogique spécifique pour enseigner ou encadrer.

Dans l'idéal, ceux qui enseignent dans les programmes de l'éducation alternative devraient recevoir une formation spécialisée. La formation que reçoivent les enseignants de l'éducation non formelle et des adultes s'en rapproche. Cependant, une large proportion d'apprenants intéressés par l'offre alternative sont, en fait des enfants ayant abandonné l'école ou n'y ayant jamais mis pied. Pour ceux-ci, il est nécessaire de faire une formation différente de celle qui est dispensée ordinairement pour les enseignants appelés à se spécialiser dans l'Éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes.

Locaux et matériel pédagogique et d'apprentissage

Locaux

- » Partager les locaux scolaires classiques est *a priori* une utilisation efficace et économique des ressources. Cependant, les locaux ne sont pas toujours adaptés aux besoins parascolaires dans tous les domaines ;
- » L'utilisation d'autres locaux paraît rentable. Cette collaboration devrait être explorée, à condition que les installations soient adaptées ;
- » Certains types de programmes nécessitent des locaux particuliers qui doivent être fournis de façon suffisante. L'expérience sur le terrain montre que c'est loin d'être le cas pour ces programmes ;
- » Des aménagements de fortune (souvent inappropriés), y compris l'apprentissage sous les arbres en plein air.

Mobilier et équipement

- » Mobilier et équipements disponibles : des visites de plusieurs de ces locaux ont révélé que presque tous manquaient du mobilier minimal. Les apprenants, enfants et adultes, étaient assis sur le sol poussiéreux en essayant d'écrire avec leurs cahiers sur les genoux. Même si ce n'est pas toujours le cas, beaucoup de centres étaient plus ou moins en état de déliquescence.
- » Le mobilier de l'école formelle et les apprenants adultes : l'utilisation du mobilier de l'école classique par les adultes comme cela se fait dans beaucoup de centres était certainement mieux que rien. Mais certains de ces meubles étaient destinés à de jeunes enfants et les adultes avaient incontestablement du mal à s'y conformer.
- » L'équipement pour la formation des compétences : beaucoup de centres de formation des compétences manquent de la majeure partie de l'équipement nécessaire. Il est évident que l'apprentissage est freiné quand on doit partager du matériel comme une machine à coudre avec dix autres apprenants. Certaines compétences ne peuvent être enseignées de façon théorique, à charge pour l'apprenant de trouver l'occasion de s'exercer.

Matériels pédagogiques

Comme évoqué plus haut, le matériel pédagogique pour l'éducation non formelle n'était pas disponible dans beaucoup de centres. De ce fait, la question se pose de savoir s'il est souhaitable et pertinent pour les adultes de disposer du matériel pédagogique destiné aux enfants de l'école primaire classique.

Autre domaine de préoccupation : Il ne semble pas exister suffisamment de matériel destiné à entretenir et promouvoir l'acquisition des connaissances en dehors de la salle

de classe et dans les langues parlées par le grand nombre d'apprenants. Il est nécessaire d'entreprendre une action conduisant au développement d'un environnement favorable à l'alphabétisation.

Financement

Les constatations sur le terrain par l'équipe internationale de la Revue ont confirmé ce qui a été signalé par l'auto-évaluation nationale, c'est-à-dire que l'Éducation non formelle souffre d'un sérieux sous-financement. Le niveau de financement diffère d'un État à l'autre mais n'est jamais ce qu'il devrait être, comme en témoignent les conditions désastreuses décrites ci-dessus dans lesquelles l'éducation alternative est donnée. L'exemple de l'État d'Ebonyi donné dans le tableau ci-dessous n'est peut-être pas typique de ce qui se reproduit partout. Mais c'est une illustration éloquent, surtout si l'on prend en compte le fait que le taux d'alphabétisation à Ebonyi est d'à peine 40%. Investir dans l'éducation non formelle et des adultes est donc une nécessité pressante. D'autres États ont également signalé que le déblocage des fonds publics était imprévisible.

Plusieurs États ont multiplié les efforts pour convaincre les apprenants adultes de verser une obole pour contribuer aux salaires des enseignants et permettre au programme de continuer à fonctionner. Les apprenants adultes y consentent à l'occasion. Cependant quand ils comprennent que l'éducation de base est gratuite, ils veulent généralement bénéficier de tout. Certains ont même demandé : « Combien êtes-vous prêts à nous payer pour qu'on vienne apprendre le métier ? »

Crédits budgétaires alloués à l'éducation des adultes dans le secteur de l'Éducation de l'État d'Ebonyi

Année	Budget total de l'État pour l'Éducation	Budget total de l'agence pour l'Éducation non formelle et des adultes	Pourcentage du budget de l'AENF par rapport à celui de l'éducation
2004	2.644.608.370	3.500.000	0.13 %
2005	2.696.970.640	3.500.000	0.13 %
2006	3.354.263.980	3.700.000	0.09 %
2007	3.637.849.260	7.000.000	0.19 %
2008	3.840.920.900	10.000.000	0.26 %

Pré-supposés et valeurs sur lesquels reposent les pratiques actuelles

Sur la base de l'observation et de l'analyse des programmes de l'AENF au Nigeria, on peut tirer les remarques suivantes :



→ Le Pr A. Okech, un pair international originaire de l'Ouganda, le Dr. N. Muhammed, membre de l'équipe nationale des pairs du Nigeria, et Madame F. Malinga du Commonwealth Secretariat, pendant une pause. © Collection I. B-L

- (i) La plupart des programmes d'éducation de l'AENF auxquels l'équipe internationale a pu assister représentent des moyens d'offre éducative alternative à des populations qui n'ont jamais eu l'occasion d'aller dans des écoles classiques ou qui ont été marginalisés du système formel. L'objectif ultime de cette offre d'éducation alternative est de préparer ceux-ci à acquérir une forme de certificat ou de niveau délivré par le système formel.
- (ii) Les écoles coraniques semblent représenter un paradigme alternatif au système formel. Cependant, les efforts actuels pour incorporer dans ces écoles et centres des matières d'enseignement autres que les matières habituelles reflètent la tendance à vouloir intégrer le non formel dans le système formel plutôt que de le développer avec ses caractéristiques propres.
- (iii) D'après les observations de l'équipe sur le terrain, un paradigme alternatif à l'éducation formelle ne semble pas exister. Le système formel hérité du pouvoir colonial est le modèle et la référence dans l'esprit des populations et de ses dirigeants. De là, toutes les tentatives pour satisfaire les besoins éducatifs de la majorité par des programmes A&ENF ayant comme objectif de parachuter l'apprenant dans le système formel.

Il est nécessaire de remettre en cause le présupposé selon lequel le système formel marche. Il serait indiqué pour l'Afrique et le Nigeria d'entreprendre la conception, la mise en place et le suivi d'un système réellement alternatif d'éducation avec ses caractéristiques spécifiques.

Le paradigme alternatif devrait se caractériser par :

- » Une vision claire qui lui soit propre ;

- » Ses propres programmes éducatifs ;
- » Une mise en œuvre non par des enseignants formés pour éduquer les enfants et les jeunes dans le système formel, mais des personnels formés pour faciliter l'apprentissage parmi des jeunes, des adultes déscolarisés, des groupes spéciaux ;
- » La langue maternelle ou la *lingua franca* de la région devrait être le moyen d'enseignement durant la totalité du programme et ne pas être utilisé simplement comme marchepied ;

Le suivi par des inspecteurs expérimentés de l'ENF devrait être assuré.

Enjeux et défis

Compréhension restrictive de l'éducation alternative

La loi sur l'Éducation de base pour tous définissait celle-ci dans son ensemble, englobant l'offre scolaire classique et diverses formes d'offre alternative, et d'une manière restreinte, la limitant à l'éducation formelle de base dans le primaire et le secondaire premier niveau. La définition restreinte a eu plus d'effet en guidant la mise en œuvre politique comme indiqué plus haut, marginalisant l'éducation non formelle et pour adultes et l'offre spéciale pour les milieux nomades et migrants. Il est nécessaire d'apporter une réponse appropriée aux besoins et à la situation des différentes catégories de populations. Puisque l'Éducation pour Tous ne se limite pas aux enfants de l'éducation formelle, c'est la définition d'ensemble qui permettrait au Nigeria de s'aligner sur la définition globale correspondant aux engagements du pays.

Modeler le curriculum alternatif sur les programmes scolaires formels

Les observations de l'équipe internationale de la Revue par les pairs ont montré que la plupart des offres alternatives utilisaient (avec des modifications) le curriculum de l'école formelle ou leur propre curriculum de fortune, mais semblent toujours viser à reproduire le formel. Le fait que des programmes non formels ne sont pas disponibles dans les centres d'éducation alternative est le reflet de la vision dominante de l'éducation. Il y a une répartition et une utilisation insuffisantes des matériels pédagogiques non formels existants. Il faut également une action plus audacieuse pour développer davantage de matériels pédagogiques distincts pour le secteur non formel. C'est ce genre d'action qui apportera une véritable éducation alternative à ceux qui en ont besoin.

Manque d'enseignants formés spécifiquement pour assurer l'éducation alternative

La pénurie d'enseignants spécialement formés compromet l'offre d'ensemble de l'éducation alternative. Les institutions en charge de la formation des enseignants de l'ENF ne prennent pas la mesure de l'importance et de l'urgence de la situation ou sont tenues,

par leurs ressources, de donner un certain nombre et une certaine qualité d'enseignants spécialisés dans ce domaine. Les dispositions passées avec certaines institutions pour la Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel ne semblent pas avoir porté leurs fruits.

Conditions de service clairement définies pour les enseignants de l'éducation alternative

Le système d'éducation nigérian a des clauses et conditions de service bien définies pour les enseignants du système scolaire classique. Dans l'offre alternative, il n'y a pas de dispositions claires pour les maîtres. Dans la plupart des cas, ils ne reçoivent pas de salaires, mais des primes qui ne sont pas à taux fixes et dépendent de la valeur accordée à leur travail dans les différents emplacements. Il y a des enseignants qui abandonnent leur poste faute d'avoir perçu leurs rémunérations et primes. Certaines communautés complètent

...”L'UBEC est l'agence de régulation pour le ministère de l'Éducation. Elle établit les normes, contrôle, débloque les crédits et procède aux évaluations. Elle a géré environ 24,3 milliards de naira en 2005, 30 milliards en 2006, 35 milliards en 2007 et environ 40 milliards en 2007. Elle a utilisé la formule de financement suivante pour débloquer les fonds: 96 % vont à l'État. Sur ce total, 70 % sont des subventions de contrepartie et 30 % des financements non conditionnels. Sur les financements non conditionnels, 14 % sont utilisés pour l'égalité des chances (enfants des rues, éducation des femmes, éducation des garçons en échec scolaire, etc.), 5% pour le programme de Bonne Performance, 5 % pour le programme de l'alimentation scolaire par des produits locaux, 2 % pour l'éducation pour apprenants à besoins spéciaux, 2 % pour le suivi et 2 % en tant que frais généraux de l'UBEC ...”

Source: Interview of the UBEC Financial Officer, Abuja 12, March 2008.



« La crèche » du Collège féminin d'enseignement général de Minna, État de Niger. © Coll. I B-L

la rémunération des enseignants. Même si cela prouve leur implication, elles ne devraient pas avoir à le faire. Les enseignants des programmes alternatifs doivent percevoir un salaire régulier comme leurs collègues de l'enseignement formel si l'offre alternative veut avoir des enseignants dévoués.

Un financement insuffisant pour l'éducation alternative conduit à des conditions d'apprentissage médiocres

Comme évoqué ci-dessus, on se demande comment on peut apprendre dans les conditions qui prévalent dans la plupart des programmes de l'éducation alternative. Il y a un très grand contraste entre le financement accordé à l'éducation scolaire classique et les offres alternatives. Relever le statut de l'éducation alternative nécessitera une stratégie de financement beaucoup plus efficace.

Capacités institutionnelles et modalités organisationnelles

Diverses raisons institutionnelles ont également affaibli la mise en œuvre de l'éducation non formelle. Les structures en place créent une certaine confusion du fait qu'elles se chevauchent et que le rôle de chacune n'est pas clairement définis. Certains aménagements institutionnels sont souhaitables de même qu'il serait bon de renforcer sur le plan professionnel et logistique les institutions mises en place pour accomplir les missions qui leur sont assignées.



➔ L'apprentissage en vue de l'autonomisation est une partie importante du curriculum dans la plupart des centres d'éducation non formelle. © Collection I. B-L

Conclusion et recommandations

Quel avenir peut-on envisager pour le sous-secteur non formel au Nigeria ?

Le Nigeria a manifestement réagi à l'impulsion mondiale de 1990 et 2000 en faveur de l'Éducation pour tous en promulguant des textes législatifs, en instaurant des organismes au niveau fédéral, étatique et local autorisés à faire les interventions stratégiques nécessaires en apportant un soutien considérable au secteur éducatif et en assurant un suivi approprié du processus général. Ceci est particulièrement vrai pour le sous-secteur qui fait l'objet de la présente étude. Celle-ci s'intéresse aux programmes éducatifs organisés par les autorités nigérianes pour les groupes marginalisés, les populations vulnérables et tous ceux qui ont été privés d'une scolarité classique en raison de difficultés économiques, d'une situation culturelle ou de difficultés personnelles dans leur vie. Le Nigeria a élaboré de nombreuses stratégies alternatives pour satisfaire les besoins de ces personnes. La présente étude a fait le bilan de ces stratégies et, par un examen approfondi de ses motifs, de sa nature et de ses effets, elle a abouti à plusieurs observations et recommandations, dont les plus importantes figurent ci-après.

Sur le plan positif, les pairs ont relevé trois éléments clés :

- » Les systèmes au niveau fédéral, étatique et local du Nigeria ont pris acte des besoins spécifiques des groupes et individus vivant dans des conditions particulières et s'emploient à les satisfaire. Des organismes nationaux ont été créés et fonctionnent principalement grâce au professionnalisme du personnel sur le terrain, à une gestion prudente des fonds disponibles et au modeste apport d'un soutien au programme. Ces organismes ont élaboré ou renforcé des programmes qui ont effectivement offert des opportunités d'éducation à ceux qui en étaient privés. Ils ont offert d'autres possibilités à ceux qui avaient véritablement besoin d'avoir une « seconde chance » ;
- » La Revue a apporté la preuve qu'il y avait plusieurs initiatives valables sur le terrain, de la part d'individus, de communautés et d'institutions, et qui mériteraient d'être portées au-delà du stade expérimental. Les foyers coraniques, les écoles Tsangaya, les centres intégrés pour le milieu nomade, les écoles medressa, l'en-

seignement dans l'alphabet ajami, les écoles-pirogues, pour ne citer que ceux-là, pourraient voir leurs programmes revalorisés et généralisés partout où c'est nécessaire, ce qui leur permettrait de contribuer pleinement à réaliser les objectifs de l'Éducation pour Tous au Nigeria ;

- » **La détermination des apprenantes est émouvante.** En effet, celles-ci vivent dans des conditions difficiles et montrent, sans l'ombre d'un doute et à travers tout le pays, que la distance, le statut social, la pauvreté, les mariages précoces, les grossesses, le manque d'infrastructure sont de réels obstacles, mais des obstacles qui peuvent être surmontés.

Au niveau des secteurs qui ont besoin d'amélioration, les pairs ont relevé que le sous-secteur non formel nigérian est toujours confronté à des problèmes considérables en dépit des efforts des autorités et des bonnes volontés individuelles. Trois de ces difficultés sont particulièrement préoccupantes car elles pourraient décider de l'avenir de l'éducation non formelle dans ce pays.

- » **Le premier défi est lié à la démographie :** la population nigériane non alphabétisée atteint un chiffre extraordinaire. Actuellement, plus de 55,7 millions de Nigériens ne savent pas réellement lire et écrire. Ce chiffre pourrait représenter l'ensemble de la population de nombreux pays africains. Dans tous les cas, il est beaucoup plus élevé que la moyenne du continent en termes absolus. À moins d'aller au devant de ces populations, le but fondamental de l'éducation pour tous restera hors de portée du Nigeria.
- » **Le second défi majeur concerne la perception :** Le sous-secteur a souvent été réduit à un simple codicille de l'éducation formelle. Le public et le système éducatif en particulier semblent avoir du mal à accepter l'idée que l'éducation non formelle ait un rôle décisif à jouer à l'échelle du pays pour parvenir à l'éducation pour tous. Dans l'état actuel de l'éducation au Nigeria et en Afrique en général où au moins 2/3 des enfants d'âge scolaire vont à l'école, le manque d'accès à l'éducation ne représente plus une urgente priorité comme cela était le cas au début des années 1990. Cependant, ce manque constitue un problème de taille pour les groupes à la périphérie: nomades, enfants de rues, groupes des poches de pauvreté urbaine, zones rurales reculées, pour ne citer que ceux-ci. Pour ces groupes et individus, des réajustements considérables doivent être faits du côté de l'offre de façon à mettre sur pied des programmes éducatifs spécialement conçus pour les cibler et pour répondre à leurs besoins spécifiques.
- » **Le troisième défi majeur concerne l'efficacité et l'efficacé.** Tout compte fait, le Nigeria est un des rares pays africains à avoir à la fois les moyens et la volonté de soutenir son système éducatif. Cependant, l'utilisation des ressources n'a pas toujours été optimisée en raison de questions liées aux programmes et aux opérations. Les lourdeurs bureaucratiques et les structures des autorités parallèles



➔ Une toute jeune mariée retourne à l'école, au Collège féminin d'enseignement général de Minna, État de Niger.
© Collection I. B-L

entre les niveaux fédéral, étatique et local, ont ralenti les opérations du système, en particulier dans le sous-secteur non formel. S'ajoute à cela le fait que le sous-secteur reste sous-financé malgré les efforts considérables du gouvernement.

Des synergies adéquates entre les institutions peuvent permettre de travailler sur ces faiblesses, surtout si on rectifie les priorités de financement et que des interventions substantielles sont faites pour stimuler l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes. Rationaliser les options de l'éducation alternative existante, renforcer le partenariat du développement et rehausser la participation avec les acteurs, s'intéresser au curriculum de même qu'à l'équipe enseignante, décider de faire usage des nouvelles technologies toutes les fois que la chose est possible et recommandée, autant de démarches que l'éducation non formelle pourrait envisager pour répondre aux difficultés environnementales, programmatiques et opérationnelles constatées par les membres de la Revue par les pairs.

Vingt six propositions ont été formulées et sont soumises à la sagacité des Ministères d'Éducation du Nigeria et à leurs partenaires, afin que puissent être élaborées des options politiques, dans l'intérêt du sous-secteur non formel et de l'éducation en général. Ces propositions sont passées, en mars 2009, par un processus de validation complet et rigoureux de la part des Honorables Ministres de l'Éducation en mai 2008, de leurs collaborateurs et des parties prenantes.

Avant de présenter ces recommandations, il faut souligner que le Nigeria a été très sensible à la valeur ajoutée du processus de la Revue par les pairs. Dans les onze États visités, ainsi que dans les trois ministères de l'Éducation, les fonctionnaires semblaient disposés à s'engager dans cette nouvelle démarche hautement interactive. La plupart se sont montrés intéressés à l'idée d'améliorer leurs programmes au moyen de cette démarche.

Le Nigeria récolterait certainement des dividendes incalculables sur le plan social et économique s'il disposait d'une société fonctionnellement lettrée. En faisant appel aux synergies en jeu, ce but est indiscutablement à sa portée.



○ L'avenir de l'éducation et du développement économique du Nigeria dépend de la capacité du pays à renforcer les programmes d'éducation pour les parents -notamment la mère non alphabétisée- et pour l'enfant dès son plus jeune âge. ©Coll I.B-L

Les recommandations de la Revue par les pairs

A. Le sous-secteur non formel et son statut dans le cadre macro-socio-économique

Cette section regroupe des questions liées aux politiques éducatives, leur environnement sociopolitique et les textes législatifs qui ont un effet direct ou indirect sur le sous-secteur.

I. Le statut de l'éducation non formelle dans le cadre de l'Éducation pour Tous

L'ENF passe trop souvent pour une annexe de l'éducation formelle, alors que le sous-secteur est hautement significatif et intéresse une large portion de la population nigérienne. C'est pourquoi, à ce stade de sa quête pour une 'Éducation Pour Tous au Nigéria :

Recommandation 1

L'ENF devrait avoir le statut de sous-secteur éducatif à part entière afin d'améliorer sa capacité à jouer un rôle important pour atteindre les buts de l'EPT et des OMD.

II. L'Éducation non formelle et l'Éducation de base pour Tous

La loi de 2004 sur l'Éducation de base pour tous obligatoire et gratuite définit l'EBU d'une façon à la fois restreinte et globale. À la section 15 de la loi, l'EBU intégralement détaillée englobe « les soins de la petite enfance et de l'éducation, les neufs ans de scolarité formelle, l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle, les programmes d'acquisition des compétences et l'éducation de groupes spécifiques comme les nomades et les migrants, les jeunes filles et les femmes, les almajiri, les enfants de rues et les groupes à besoins spéciaux ».

Cependant, c'est une autre définition restreinte qui a guidé jusqu'ici la mise en œuvre des politiques éducatives et qui a marginalisé, de fait, l'éducation non formelle.

Recommandation 2

Le système éducatif nigérien devrait travailler sur la base de la définition globale de la Mission et des objectifs à laquelle le pays s'est engagé par la Loi de 2004 qui définit le cadre pour une Éducation de base pour tous, obliga-

toire et gratuite. Ceci faciliterait la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD.

B. La capacité institutionnelle à formuler, mettre en œuvre et suivre des politiques

Cette section est en rapport avec la capacité du MOE et ses partenaires au niveau fédéral, étatique et local à mener à bien les tâches essentielles du sous-secteur.

I. Des instruments du Gouvernement et des organismes impliqués dans les activités portées vers la réalisation de l'EPT

Les institutions gouvernementales en charge de l'EPT sont diverses. Il y a le Comité consultatif joint, le MOE Fédéral, la Commission de l'éducation de base pour tous, l'Éducation Trust Fund, les autorités des États, le SUBEB, la Commission nationale pour l'éducation de masse, la Commission nationale pour l'éducation nomade, les structures du Gouvernement local, etc. A l'intérieur du cadre de l'autorité concurrente, la prise de décision s'opère entre les structures fédérales, étatiques et locales. L'interface entre ces organismes n'est pas toujours facile, aux dépens des tâches délicates qui restent incomplètes ou mal mises en œuvre en raison des barrages administratifs. C'est pourquoi:

Recommandation 3

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait engager la rationalisation des fonctions des structures organisationnelles concernées et clarifier leurs tâches pour éviter les conflits et les chevauchements. Une telle rationalisation pourrait contribuer à assurer la mise en œuvre effective des décisions de politiques éducatives. Les délimitations entre les autorités fédérales, étatiques et locales en charge de l'AENF devraient être clairement établies.

II. Statistiques

La pénurie des données est patente. La plupart de celles présentes dans l'échantillon étudié sont incomplètes, périmées ou peu fiables. C'est pourquoi :

Recommandation 4

La priorité devrait être donnée au développement d'un système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) pour permettre une planification mieux informée, une évaluation plus correcte des performances du sous-secteur, une mise à jour des données existantes et une facilitation de prise de décision pour l'AENF.

C. L'agencement institutionnel des fonctions essentielles intéressant l'ENF : fonctions stratégiques et opérationnelles.

La mise en œuvre de la politique et des programmes de l'ENF exige que certaines tâches soient assurées à des niveaux variés. Les responsabilités devraient être clairement définies et réparties afin de faire l'usage le plus efficace possible des ressources et d'assurer la qualité. Les rôles et les fonctions des institutions en charge du sous-secteur devraient être clairement spécifiés.

I. Mise en œuvre politique et application de la loi

Il y a des dispositions légales qui intéressent la plupart des questions liées à la mise en œuvre de la politique et des programmes de l'Éducation non formelle. Cependant, de temps à autre, des défaillances sont signalées concernant la mise en place dans certains États. Étant donné le rôle important que les conseils des différentes commissions et les organismes d'État doivent jouer en conformité avec les diverses lois, et compte tenu du fait que certains États ne possèdent pas ces institutions, la Revue suggère ce qui suit.

Recommandation 5

Il serait souhaitable que le Bureau du Président veille au respect des textes concernant l'établissement des structures de supervision telles que les comités directeurs, les commissions, etc., en conformité avec les politiques éducatives en vigueur dans les États.

II. Définition et portée de l'offre de l'éducation non formelle et des adultes

L'Éducation non formelle telle que définie et illustrée dans le rapport d'auto-évaluation se réfère à une offre éducative alternative pour différents groupes en vue de leur propre désir d'accomplissement — que ce soit pour l'obtention de succès académiques ou la création de compétences utiles à l'exercice d'une fonction productive. Il apparaît donc que les activités et les chances d'apprentissage ne devraient pas être conçues d'une manière restrictive. Ainsi, l'alphabetisation peut se faire avec l'alphabet romain ou arabe, ou leur adaptation pour transcrire les langues nationales. C'est pourquoi :

Recommandation 6

Les organismes concernées devraient amender leurs instruments d'évaluation afin de prendre en compte des formes d'alphabetisation et d'éducation non formelle telles la formation au travail, les market schools (l'école au marché), et les différentes formes d'apprentissage en cours.

Recommandation 7

Les différentes structures en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (AENF) devraient être innovantes dans leurs approches, leurs techniques, ainsi que leurs manières d'opérer les programmes qui font usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC).

Recommandation 8

Il y a nécessité de disposer d'une fréquence radio spécifique pour dispenser un programme éducatif étendu en milieu nomade.

D. Satisfaire les besoins des divers groupes cibles

L'Éducation pour Tous va au-delà des enfants de l'enseignement classique. L'ampleur de cette définition élargie englobe la vaste gamme des groupes intéressés que les programmes de l'AENF doivent atteindre. Afin de satisfaire cette large demande, des expériences spécifiques d'apprentissage doivent être conçues et mises en place. Il se trouve que beaucoup de personnes confondent éducation et scolarisation. L'Éducation pour Tous doit aller au-delà de l'offre éducative faite entre les murs de l'école formelle.

Par conséquent, les responsables politiques et les décisionnaires, les partenaires au développement et les spécialistes de l'éducation devraient prendre en compte cette dimension dans le processus de formulation politique et la conception des programmes.

I. Adoption et adaptation des pédagogies alternatives

L'éducation nomade doit être pilotée avec une vision systémique des besoins des communautés bénéficiaires en veillant au choix des langues d'enseignement, en s'assurant que les enseignants se sentent à l'aise dans l'environnement culturel des groupes défavorisés et que le curriculum est pertinent par rapport aux contextes. Pour que ces progrès continuent, il est nécessaire que tous les acteurs comprennent ces choix et les acceptent.

Les écoles coraniques sont des institutions bien établies appartenant à un propriétaire privé et qui dispense une éducation religieuse à une proportion importante d'enfants et de jeunes. Malheureusement, la majorité des élèves de ces écoles ne reçoivent pas les autres aspects de l'éducation de base telle que définie par la loi. Les Tsangaya et les autres formes d'écoles coraniques sont conçues pour donner une chance aux groupes d'enfants défavorisés afin de leur permettre d'accéder à une éducation de base adéquate, en même temps qu'ils poursuivraient leurs études religieuses.

Tandis que des groupes avec des besoins spéciaux sont au centre des préoccupations du système de l'éducation formelle, le secteur non formel prend à peine en compte les besoins de ces apprenants. C'est pourquoi :

Recommandation 9

Il faudrait veiller à ce que les enseignants répondent aux exigences culturelles et de genres des communautés d'accueil et ne soient pas mutés ailleurs sans être remplacés. En particulier, les femmes enseignantes devraient être mises à la disposition des groupes féminins, le cas échéant. Une formation de base vigoureuse et un renforcement des capacités, focalisé sur des méthodes et des matériels pédagogiques centrés sur l'apprenant, devraient être organisés par les agences et les centres de formation chargés de la formation des enseignants et des animateurs de l'AENF.

Recommandation 10

Le Ministère Fédéral de l'Éducation et les États devraient fournir les ressources humaines et financières requises au NMEC (la Commission nationale pour l'éducation de masse, des adultes et du non formel) afin que celle-ci s'assure que les écoles Tsangaya, les Medressa, les écoles-pirogues, les programmes nomades et autres programmes alternatifs reçoivent le soutien adéquat et intègrent les matières non religieuses dans leur curriculum, conformément à la Loi du pays.

Recommandation 11

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait prévoir les aménagements nécessaires à l'accueil des apprenants ayant des besoins spécifiques dans le secteur non formel, conformément aux idéaux d'une éducation inclusive.

II. Enrichissement des programmes

Les programmes pour l'acquisition des compétences peuvent être un moyen important de réduction de la pauvreté s'ils sont conçus avec des objectifs fondés et pertinents. Ces programmes attirent un nombre important de Nigérianes, femmes ou jeunes filles. Malheureusement, le faible niveau des crédits qui leurs sont alloués pour la mise en œuvre les limite à dispenser une formation basique.

Recommandation 12

Des dispositions devraient être prises dans les politiques éducatives à venir pour relever les objectifs des programmes de formation et d'acquisition des compétences pour les femmes, les filles et les jeunes. De même, des ressources suffisantes devraient être mises à leur disposition.

Recommandation 13

Pour marquer le fait que les centres nationaux pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel, comme celui de Kano, ont un rôle majeur à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'offre éducative non formelle, des dispositions devraient être prises pour établir, réhabiliter et soutenir ces centres.

E. Mise en œuvre politique et offre de services

I. Répondre aux besoins diversifiés de l'apprentissage

Au regard du grand nombre de Nigériens marginalisés par le système formel, et du fait que ces nigériens ont des besoins spécifiques et évoluent dans des situations qui ne reçoivent pas une réponse appropriée dans le concept éducatif formel, l'ENF ne peut être vue simplement comme une « seconde chance » ou un bouche-trou. Les programmes d'acquisition des compétences peuvent être un moyen important de réduction de la pauvreté s'ils sont conçus à partir d'objectifs fondés et pertinents. Ces programmes attirent un nombre important de femmes, de jeunes filles et d'adolescentes. Le Nigeria a compris qu'il était important de développer les programmes de l'ENF qui apportent un apprentissage et des compétences diversifiés. Toutefois, comme le rapport d'auto-évaluation de la revue par les pairs l'a constaté, l'adoption des programmes de l'ENF s'est faite très lentement. Les observations faites par l'équipe internationale de la Revue ont fait valoir que la plupart des programmes du non formel utilisent, avec quelques modifications, le curriculum en usage dans les écoles formelles. Dans certains cas, ces programmes utilisent un curriculum de leur propre fabrication. Par conséquent :

Recommandation 14

Les Commissions, les autres organismes et les autorités en charge de l'AENF en général devraient concevoir et distribuer des programmes nationaux de l'AENF aux centres du non formel et s'assurer de leur utilisation par les enseignants.

Recommandation 15

Les organes concernés devraient diversifier les programmes de l'éducation non formelle pour répondre convenablement aux besoins spécifiques des populations, englober toute l'éducation alternative y compris les programmes autonomes de l'ENF et surmonter l'idée, trop répandue dans la population,

selon laquelle l'éducation non formelle équivaut à un enseignement de seconde classe.

II. Renforcer la participation des ONG à l'AENF

Les Organisations non gouvernementales (ONG), les organisations de la société civile (OSC) et les organisations des communautés de base (OCB) ont joué un rôle non négligeable pour le développement de l'AENF au Nigeria. Ces organisations ont un grand potentiel pour aider au renforcement de l'ENF au Nigeria. Cependant, leur contribution a beaucoup décliné, au cours des dernières années, dans la plupart du pays où ils s'investissent. C'est pourquoi :

Recommandation 16

La NMEC et la NCNE devraient œuvrer avec les autorités fédérales, étatiques et locales pour stimuler et soutenir la participation des ONG, OSC et OCB au développement, à l'expansion et au renforcement de la qualité des programmes d'A&ENF dans toutes les régions.

III. Formation adéquate des enseignants et animateurs de l'AENF, et garantie de qualité

Les institutions et programmes de l'AENF préconisent une formation de qualité, ce qui exige des animateurs/instructeurs et gérants qualifiés. En fait, il existe actuellement peu d'institutions de formation, et la plupart sont mal équipées pour les besoins. Il y a une pénurie d'instructeurs et d'enseignants formés à l'alphabétisation dans l'éducation non formelle. Surtout, les institutions en charge de la formation des enseignants de l'ENF ne semblent pas saisir l'importance et l'urgence de la situation. Certaines mesures permettraient d'améliorer la qualité de la contribution de l'AENF et de réaliser les buts de l'EPT et des OMD.

Recommandation 17

Le Gouvernement Fédéral, les commissions concernées, les États et les autres parties intéressées devraient mobiliser suffisamment de ressources pour travailler avec des institutions telles que l'Institut de la formation permanente de Maiduguri, les collèges de formation des maîtres, les instituts polytechniques et universités dans le domaine de la recherche, de la pédagogie et du développement des programmes, de façon à avoir un nombre suffisant d'enseignants aux qualifications souples. Le travail avec ces institutions devraient permettre d'initier des démarches nouvelles et plus appropriées à la formation des apprenants des groupes marginalisés. Il permettrait également

de développer des programmes plus adaptés, afin de répondre aux besoins du sous-secteur. La qualification minimum des enseignants/animateurs de l'AENF et leur compétence doivent être fermement maintenues comme stipulé dans les textes de référence pour l'AENF au Nigeria.

Recommandation 18

La Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel et la Commission nationale pour l'éducation nomade devraient travailler avec les institutions de l'éducation supérieure impliquées dans l'éducation non formelle pour développer des mécanismes appropriés pouvant assurer la qualité dans le sous-secteur.

IV. Rémunération et soutien professionnel des enseignants

Les conditions de travail des enseignants de l'AENF ne sont pas satisfaisantes dans de nombreux cas. Les enseignants abandonnent leur poste par suite de l'absence de rémunération et de primes. Certaines communautés complètent le salaire des maîtres. Bien que ceci montre leur implication à l'éducation de leurs enfants, il est nécessaire que les maîtres perçoivent un salaire régulier. Par conséquent :

Recommandation 19

Les autorités locales, les États et les autres organismes ad hoc devraient faire en sorte que les enseignants de l'ENF soient employés selon des termes et des conditions appropriés, et payés régulièrement, et qu'un soutien professionnel leur soit apporté (suivi, évaluation, matériels pédagogiques, etc.).

V. Centre modèle pour l'éducation des groupes nomades

Les centres modèles de la NCNE ont érigés, sur les lieux, des logements pour les maîtres. La synergie qui se crée, dans ces centres, entre les maîtres, les agents de vulgarisation agricole et les vétérinaires a l'avantage d'en faire des noyaux de peuplement viables parmi les groupes de migrants. C'est pourquoi :

Recommandation 20

La NCNE devrait travailler avec les communautés et d'éventuelles agences de financement pour intégrer des mesures incitatives avec des dispositifs spécifiques à destination des enseignants et autres cadres en fonction dans les centres intégrés pour populations nomades.

VI. Créer un environnement lettré

Les personnes n'ayant qu'une alphabétisation de base sont constamment menacées de perdre leurs acquis et de retomber dans l'analphabétisme. Il y a donc une très forte demande de matériels de lecture et d'acquisition des compétences. L'alphabétisation n'a de sens que si elle permet aux alphabétisés d'être fonctionnels. Le faible niveau d'alphabétisation du milieu ambiant dans de nombreuses régions du pays limite sérieusement la pratique de la lecture. C'est pourquoi il est nécessaire de promouvoir des pratiques propices à l'alphabétisation.

Recommandation 21

La NMEC devrait travailler avec les diverses parties prenantes pour créer un environnement alphabétisé favorable aux compétences acquises par les néo-alphabètes. Cela comprend, entre autres, la présence de bibliothèques dans les centres d'alphabétisation et, dans les communautés, l'écriture en langue locale de l'étiquetage des médicaments et des produits agricoles de même que les signaux de la circulation routière. Des condensés de classiques nigériens et la publication de livres sur les métiers devraient aussi être envisagés.

F. Répartition des fonds et gestion

I. Rationaliser le financement des commissions pour l'éducation

Au niveau fédéral, le financement du secteur de l'éducation vient de trois sources principales : le financement des frais de fonctionnement, le Fonds fiduciaire pour l'éducation et les fonds consolidés versés par l'UBEC. A l'intérieur de ce schéma, on observe que l'Éducation non formelle est terriblement sous-financée à un moment où le sous-secteur devrait jouer pleinement son rôle en permettant au Nigeria d'atteindre les buts de l'EPT. De ce fait :

Recommandation 22

Il serait nécessaire de réviser, le plus tôt possible, les stratégies de financement relatives aux Fonds du revenu consolidé (CRF). L'UBEC devrait être l'institution bénéficiaire du Fonds du revenu consolidé afin d'harmoniser les initiatives de mise en oeuvre. Les organismes de niveau local et des États, ainsi que l'UBEC, la NMEC et la NCNE devraient conjuguer leurs efforts pour former des plans d'action trimestriels en vue de l'utilisation du Fonds d'intervention du Gouvernement Fédéral.

Recommandation 23

Le ministère pourrait envisager de prendre des mesures pour améliorer sa capacité et renforcer les mécanismes pour coordonner les interventions des partenaires au développement dans le sous-secteur.

II. Coordonner les interventions des partenaires au développement

Le rôle de fonds extérieurs dans l'offre de l'Éducation non formelle n'est pas facile à appréhender immédiatement dans sa globalité. Cela peut être dû en partie au fait que plusieurs acteurs ont accès à ces fonds sans coordination de l'information en un point central. Cet état de fait risque d'empiéter sur la capacité du MOE et des divers organismes à planifier pleinement, optimiser les bénéfiques et évaluer l'apport de financement externe à l'éducation non formelle. C'est pourquoi :

Recommandation 24

Les ministères de l'Éducation devraient promouvoir efficacement l'éducation nomade/A&ENF dans ses stratégies d'ensemble pour obtenir un soutien de la part des partenaires au développement.

III. Attirer davantage de fonds pour l'Éducation non formelle

Malgré son rôle vital dans toute stratégie pour réaliser les buts de l'EPT, l'AENF n'a pas joué un rôle de premier plan pour s'associer à l'aide apportée par les partenaires au développement au secteur de l'éducation. Or l'AENF pourrait occuper une place plus éminente dans la coopération au développement. Dans ce but :

Recommandation 25

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait renforcer les stratégies pour contrôler l'utilisation des fonds débloqués vers les structures politiques et institutionnelles en aval pour la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation non formelle.

IV. Contrôler les dépenses financières et la gestion

Du fait des multiples organismes impliqués dans l'éducation, il y a des blocages dans la gestion des fonds. L'attribution des fonds n'est pas tant un problème que le déboursement et la gestion des fonds au moment de la phase de mise en œuvre.

Recommandation 26

L'UBEC devrait se tourner vers les différents États pour discuter des problèmes en rapport avec l'accessibilité des fonds pour l'offre éducative de base au Nigeria. Cette commission nationale devrait aussi continuer à publier la liste des États qui n'ont pas accès aux fonds disponibles.



➤ Remise des conclusions du rapport de la Revue par les pairs à l'Honorable Ministre de l'Éducation de la Fédération du Nigeria, le Dr. Igwe Aja-Nwachuku.
©Collection I. B-L

Annexe 1

Synopsis des recommandations
de la revue par les pairs

Annexe 2

Cadre de coopération
ADEA / RF Nigeria

Annexe 3

Bibliographie

ANNEXE 1

SYNOPSIS DES RECOMMANDATIONS DE LA REVUE PAR LES PAIRS

Recommandation 1

L'ENF devrait avoir le statut de sous-secteur éducatif à part entière afin d'améliorer sa capacité à jouer un rôle important pour atteindre les buts de l'EPT et des OMD.

Recommandation 2

Le système éducatif nigérian devrait travailler sur la base de la définition globale de la Mission et des objectifs à laquelle le pays s'est engagé par la Loi de 2004 qui définit le cadre pour une Éducation de base pour tous, obligatoire et gratuite. Ceci faciliterait la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD.

Recommandation 3

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait engager la rationalisation des fonctions des structures organisationnelles concernées et clarifier leurs tâches pour éviter les conflits et les chevauchements. Une telle rationalisation pourrait contribuer à assurer la mise en œuvre effective des décisions de politiques éducatives. Les délimitations entre les autorités fédérales, étatiques et locales en charge de l'AENF devraient être clairement établies.

Recommandation 4

La priorité devrait être donnée au développement d'un système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) pour permettre une planification mieux informée, une évaluation plus correcte des performances du sous-secteur, une mise à jour des données existantes et une facilitation de prise de décision pour l'AENF.

Recommandation 5

Il serait souhaitable que le Bureau du Président veille au respect des textes concernant l'établissement des structures de supervision telles que les comités directeurs, les commissions, etc., en conformité avec les politiques éducatives en vigueur dans les États.

Recommandation 6

Les organismes concernées devraient amender leurs instruments d'évaluation afin de prendre en compte des formes d'alphabétisation et d'éducation non formelle tels que la formation au travail, les market schools (les classes au marché), et les différentes formes d'apprentissage en cours.

Recommandation 7

Les différentes structures en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (AENF) devraient être innovantes dans leurs approches, leurs techniques, ainsi que leurs manières d'opérationnaliser les programmes qui font usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC).

Recommandation 8

Il y a nécessité de disposer d'une fréquence radio spécifique pour dispenser un programme éducatif étendu en milieu nomade.

Recommandation 9

Il faudrait veiller à ce que les enseignants répondent aux exigences culturelles et de genres des communautés d'accueil et ne soient pas mutés ailleurs sans être remplacés. En particulier, les femmes enseignantes devraient être mises à la disposition des groupes féminins, le cas échéant. Une formation de base vigoureuse et un renforcement des capacités, focalisé sur des méthodes et des matériels pédagogiques centrées sur l'apprenant, devraient être organisés par les agences et les centres de formation chargés de la formation des enseignants et des animateurs de l'AENF.

Recommandation 10

Le Ministère Fédéral de l'Éducation et les États devraient fournir les ressources humaines et financières requises au NMEC (la Commission nationale pour l'éducation de masse, des adultes et du non formel) afin que celle-ci assure que les écoles Tsangaya, les Medressa, les écoles-pirogues, les programmes nomades et autres programmes alternatifs reçoivent le soutien adéquat et intègrent les matières non religieuses dans leur curriculum, conformément à la Loi du pays.

Recommandation 11

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait prévoir les aménagements nécessaires à l'accueil des apprenants ayant des besoins spécifiques dans le secteur non formel, conformément aux idéaux d'une éducation inclusive.

Recommandation 12

Des dispositions devraient être prises dans les politiques éducatives à venir pour relever les objectifs des programmes de formation et d'acquisition des compétences pour les femmes, les filles et les jeunes. De même, des ressources suffisantes devraient être mises à leur disposition.

Recommandation 13

Pour marquer le fait que les centres nationaux pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel, comme celui de Kano, ont un rôle majeur à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'offre éducative non formelle, des dispositions devraient être prises pour établir, réhabiliter et soutenir ces centres.

Recommandation 14

Les Commissions, les autres organismes et les autorités en charge de l'AENF en général devraient concevoir et distribuer des programmes nationaux de l'AENF aux centres du non formel et s'assurer de leur utilisation par les enseignants.

Recommandation 15

Les organes concernés devraient diversifier les programmes de l'éducation non formelle pour répondre convenablement aux besoins spécifiques des populations, englober toute l'éducation alternative y compris les programmes autonomes de l'ENF et surmonter l'idée, trop répandue dans la population, selon laquelle l'éducation non formelle équivaut à un enseignement de seconde classe.

Recommandation 16

La NMEC et la NCNE devraient œuvrer avec les autorités fédérales, étatiques et locales pour stimuler et soutenir la participation des ONG, OSC et OCB au développement, à l'expansion et au renforcement de la qualité des programmes d'A&ENF dans toutes les régions.

Recommandation 17

Le Gouvernement Fédéral, les commissions concernées, les États et les autres parties intéressées devraient mobiliser suffisamment de ressources

pour travailler avec des institutions telles que l'Institut de la formation permanente de Maiduguri, les collèges de formation des maîtres, les instituts polytechniques et universités dans le domaine de la recherche, de la pédagogie et du développement des programmes, de façon à avoir un nombre suffisant d'enseignants aux qualifications souples. Le travail avec ces institutions devraient permettre d'initier des démarches nouvelles et plus appropriées à la formation des apprenants des groupes marginalisés. Il permettrait également de développer des programmes plus adaptés, afin de répondre aux besoins du sous-secteur. La qualification minimum des enseignants/animateurs de l'AENF et leur compétence doivent être fermement maintenues comme stipulé dans les textes de référence pour l'AENF au Nigeria.

Recommandation 18

La Commission nationale pour l'Éducation de masse, des adultes et du non formel et la Commission nationale pour l'éducation nomade devraient travailler avec les institutions de l'éducation supérieure impliquées dans l'éducation non formelle pour développer des mécanismes appropriés pouvant assurer la qualité dans le sous-secteur.

Recommandation 19

Les autorités locales, les États et les autres organismes ad hoc devraient faire en sorte que les enseignants de l'ENF soient employés selon des termes et des conditions appropriés, et payés régulièrement, et qu'un soutien professionnel leur soit apporté (suivi, évaluation, matériels pédagogiques, etc.).

Recommandation 20

La NCNE devrait travailler avec les communautés et d'éventuelles agences de financement pour intégrer des mesures incitatives avec des dispositifs spécifiques à destination des enseignants et autres cadres en fonction dans les centres intégrés pour populations nomades.

Recommandation 21

La NMEC devrait travailler avec les diverses parties prenantes pour créer un environnement alphabétisé favorable aux compétences acquises par les néo-alphabètes. Cela comprend, entre autres, la présence de bibliothèques dans les centres d'alphabétisation et, dans les communautés, l'écriture en langue locale de l'étiquetage des médicaments et des produits agricoles de même que les signaux de la circulation routière; Des condensés de classiques nigériens et la publication de livres sur les métiers devraient aussi être envisagés.

Recommandation 22

Il serait nécessaire de réviser, le plus tôt possible, les stratégies de financement relatives aux Fonds du revenu consolidé (CRF). L'UBEC devrait être l'institution bénéficiaire du Fonds du revenu consolidé afin d'harmoniser les initiatives de mise en oeuvre. Les organismes de niveau local et des États, ainsi que l'UBEC, la NMEC et la NCNE devraient conjuguer leurs efforts pour former des plans d'action trimestriels en vue de l'utilisation du Fonds d'intervention du Gouvernement Fédéral.

Recommandation 23

Le ministère pourrait envisager de prendre des mesures pour améliorer sa capacité et renforcer les mécanismes pour coordonner les interventions des partenaires au développement dans le sous-secteur.

Recommandation 24

Les ministères de l'Éducation devraient promouvoir efficacement l'éducation nomade/A&ENF dans ses stratégies d'ensemble pour obtenir un soutien de la part des partenaires au développement.

Recommandation 25

Le Ministère Fédéral de l'Éducation devrait renforcer les stratégies pour contrôler l'utilisation des fonds débloqués vers les structures politiques et institutionnelles en aval pour la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation non formelle.

Recommandation 26

L'UBEC devrait se tourner vers les différents États pour discuter des problèmes en rapport avec l'accessibilité des fonds pour l'offre éducative de base au Nigeria. Cette commission nationale devrait aussi continuer à publier la liste des États qui n'ont pas accès aux fonds disponibles.

ANNEXE 2

CADRE DE COOPÉRATION

entre

l'Association pour le
Développement de l'Éducation en Afrique

et

le Ministère Fédéral de l'Éducation du Nigeria
Relative à

**La Revue par les pairs dans le
sous-secteur de l'Alphabétisation
et de l'Éducation non formelle au
Nigeria**

Abuja, Nigeria, novembre 2005

CADRE DE COOPÉRATION

(désignée ci-dessous par CDC)

entre

L'Association pour le Développement de
l'Éducation en Afrique
(désignée ci-dessous par ADEA)

et

le Ministère Fédéral de l'Éducation du Nigeria
(désigné ci-dessous par FME-Nigeria)

concernant

la Revue par les pairs entreprise dans l'Éduca-
tion au Nigeria

1. Préambule

ATTENDU QUE le Nigeria a pris la décision d'entreprendre un exercice de la Revue par les pairs et a demandé formellement à l'ADEA de soutenir cette initiative ;

ATTENDU QUE l'ADEA a répondu positivement à la demande et accepté de soutenir l'initiative dans le cadre d'un document conceptuel sur les programmes présentés au cours d'une réunion de son comité pilote qui s'est tenue à Chavannes de Bogis (13-14 avril 2004) et approuvé au cours de sa session à Kigali, Ruanda, le 16 novembre 2004 ;

ATTENDU QUE le comité directeur de l'ADEA a nommé un sous-comité composé du Président du Forum des Ministres, du Président de l'association et son Secrétaire exécutif et du Directeur de l'IIPE pour fournir la supervision politique, assurer une supervision *ad hoc* des programmes, faciliter la mobilisation des fonds pour soutenir le programme et approuver les exigences financières de l'entreprise ;

ATTENDU QUE le Forum des Ministres et le comité directeur de l'ADEA ont adopté les priorités présentées par le sous-comité de l'ADEA pour la phase pilote ;

ATTENDU QUE l'ADEA a désigné le GTASE comme l'organisme de mise en œuvre ;

ATTENDU QUE le Nigeria a nommé un groupe de travail national pour servir d'institution partenaire du GTASE concernant la mise en œuvre, et pour préparer et faciliter le processus de Revue par les pairs ;

PAR CES MOTIFS le FME Nigeria et l'ADEA

(désignés ci-après par "Les Parties") ont convenu comme suit :

2. Portée et objectifs

Le but ultime de la Revue par les pairs est d'aider le Nigeria à améliorer les politiques et pratiques en vue du développement de la qualité de l'éducation. Afin de réaliser ce but, la Revue par les pairs entreprendra en collaboration un examen exhaustif de la performance du système éducatif du pays.

La Revue examinera notamment la partie concernant l'Éducation non formelle et des adultes du projet de loi de l'EBU (2004) pour les points suivants :

- (a) Ses stratégies et l'organisation de la mise en œuvre
- (b) Liens avec le système formel.

La Revue examinera aussi l'adéquation de la loi 17 (décret) de 1990 de la commission nationale pour l'Éducation non formelle et des adultes au regard des réformes de l'EBU et de la nature et la qualité de sa mise en œuvre en se concentrant sur trois secteurs — l'accès, la pertinence et les réalisations — pour évaluer dans quelle mesure :

- (a) Les réformes politiques étaient conçues de façon appropriée ;
- (b) Les initiatives proposées étaient pertinentes comparées aux besoins réels ;
- (c) Les stratégies de mise en œuvre étaient adéquates ;
- (d) Les ressources recueillies et mobilisées étaient appropriées compte tenu des buts (humains, financier, matériels, institutionnels, etc.);
- (e) La performance du système éducatif s'est montré à la hauteur des attentes, comparé aux buts de la réforme.

La Revue se concentrera sur six (6) États du pays — Enugu, Bayelsa, Yobe, Zamfara, Plateau et Osun ; et le Territoire de la Capitale fédérale (FCT), Abuja.

La méthodologie de la Revue par les pairs du Nigeria fait appel à des démarches qui rassemblent généralement un consensus et sont structurées autour de quatre ou cinq phases majeures :

- (a) Un stade préparatoire commençant par l'intention du pays concerné par la revue de procéder à l'exercice ;
- (b) Une étape d'auto-évaluation par le pays concerné ;
- (c) Une revue entreprise par l'équipe internationale pour poursuivre et achever le travail d'auto-évaluation ;
- (d) Une consultation nationale pour renforcer le travail effectué en collaboration entre les deux équipes, valider les produits, partager les résultats avec les acteurs de l'éducation au sens plus large et élargir des fondations pour la mise en œuvre des recommandations ;
- (e) Un bilan de l'impact, effectuée plus tard, pour se rendre compte de la portée de l'exercice dans le pays concerné et à l'étranger.

Les thèmes, les contenus et les méthodes pourraient être légèrement modifiés à la lumière des nouveaux éléments au cours des visites du site et les autres étapes du processus de la mise en œuvre, à condition que ces changements ne modifient pas la portée et les objectifs stipulés plus haut.

Les enseignements apportés par la Revue serviront à alimenter les politiques éducatives dans d'autres pays africains traversant des réformes similaires.

Les approches et méthodologies mises en œuvres au Nigeria serviront aussi de base à l'entreprise similaires de revues par des pairs sur le continent, dans un cadre plus large fixé par l'ADEA, le NEPAD et d'autres organisations s'occupant de l'éducation en Afrique.

3. Responsabilités des Parties

Les rôles et responsabilités respectifs des parties prenantes sont développés conformément aux recommandations faites par le Forum des Ministres et les sessions du comité directeur de l'ADEA lors de la réunion de Chavannes des Bogis, en Suisse, les 13-14 avril 2004, et du 16 novembre 2004 à Kigali, au Rwanda.

En l'espèce,

- (a) Le pays, au travers du FME-Nigeria, engage et soutient le processus de la revue. Il s'occupe du suivi au stade de la validation et de la diffusion.
- (b) L'ADEA, au travers de son sous-comité, définit le cadre d'action, apporte le soutien politique et coordonne la totalité de l'initiative.
- (c) Le GTASE est l'organe de mise en œuvre.

- (d) L'équipe internationale de la Revue par les pairs apporte son expertise technique.
- (e) L'OCDE sert d'organe consultant et technique. Elle couvre aussi le rôle de la Revue concernant l'équité, les besoins spéciaux des diverses populations et VIH/Sida.
- (f) L'équipe nationale de haut niveau supervise la mise en œuvre au niveau national et organise l'exercice d'auto-évaluation.

Les rôles et fonctions des pairs et entités internationaux doivent être en conformité avec les clauses et règlements en vigueur au FME-Nigeria.

Les recommandations ci-dessus de même que les détails des responsabilités sont annexés au CDC. Elles sont réputées avoir été lues et interprétées comme faisant partie du CDC.

4. Institutions et personnel

Les institutions et les experts de référence (l'équipe nigériane de haut niveau de la revue par les pairs et les membres de l'équipe internationale des pairs) requis pour mener la revue, seront identifiés et sélectionnés avec la coopération de toutes les Parties.

Le chef de l'équipe internationale des experts et les membres de l'équipe internationale seront sélectionnés sur une liste restreinte conduite par le GTASE, reposant sur trois critères majeurs : (i) autorité scientifique (c-à-d. expertise pertinente et capacité avérée de conduire et superviser des revues dans le contexte africain), (ii) visibilité (c-à-d. des titulaires qui ont déjà assumé des responsabilités publiques et/ou nationales dans l'administration et/ou universitaires), (iii) légitimité (c-à-d. les titulaires qui peuvent s'exprimer au nom de l'éducation africaine). La sélection sera effectuée en coopération avec le FME-Nigeria.

Il y aura une équipe nigériane de haut niveau de la Revue par les pairs qui sera responsables de la formulation des politiques. La composition de l'équipe devrait comprendre :

- (a) Le Secrétaire exécutif de l'UBEC, le Pr Gidado Tahir
- (b) Le Secrétaire exécutif de la NMEC, le Dr Ahmed Oyinlola
- (c) Le Secrétaire exécutif de la NCNE, le Dr Nafisatu D. Muhammed
- (d) Le représentant du FME (directeur du primaire & du secondaire)
- (e) Représentant du Conseil national pour l'Éducation des adultes (NNCAE)
- (f) Représentant de l'Association des organisations non-gouvernementales pour l'appui à l'alphabétisation (NOGLASS)
- (g) Deux représentants de l'Agence gouvernementale pour l'alphabétisation des masses (SAME)

- (h) Représentant des organisations non gouvernementales (ONG)
- (i) Représentant des communautés
- (j) Représentant des apprenants/animateurs

Il y aura un comité technique national composé des membres suivants :

- (a) Professeur C.O. Onocha (UBEC) - Président
- (b) Dr Tony Alabi (UBEC) - Membre
- (c) Dr Salihu B. Girei (UBEC) - Membre
- (d) Dr C.T. Pwol (NMEC) - Membre
- (e) Mal. Jibrin Y. Paiko (NMEC) - Membre
- (f) Mrs. V.O. Faluyi (FME) - Membre
- (g) Mal. Ibrahim Yamta (NCNE) - Membre
- (h) Experts en recherches sur l'Éducation des Universités - Membre
- (i) Dr I.E. Anyanwu (UBEC) - Membre/Secrétaire

Le FME-Nigeria nomme le chef de l'équipe nigériane de haut niveau de la Revue par les pairs (NHLPRT) et assure le recrutement de personnes qualifiées pour travailler dans l'équipe. Cela procurera localement un personnel et des services adaptés pour faciliter le bon fonctionnement de la Revue. Le NHLPRT aidera notamment l'équipe de la Revue de l'ADEA en organisant ses visites sur les sites, en sélectionnant les institutions et les gens à voir, et en apportant les informations/données complémentaire au besoin.

Le FME-Nigeria aidera à déterminer localement les institutions et programmes éducatifs susceptibles d'être utilisés pour développer le programme *ad hoc*, tandis que l'ADEA aura la charge de désigner les institutions et experts internationaux.

Le FME-Nigeria et l'ADEA peuvent passer des sous-contrats avec des institutions et des personnes ressources dans l'exercice de leurs fonctions en accord avec les termes du CDC. Les sous-contrats seront soumis aux autres parties pour information et agrément.

Des taux de rémunérations et modalités pour le paiement des dépenses seront mis au point avec accord entre les parties. Ils seront présentés séparément en annexe pour signature.

La composition détaillée et les obligations des partenaires des équipes nationales et internationales sont exposées dans l'Annexe.

5. Information

Les parties se tiendront continuellement informées sur tous les sujets d'importance en rapport avec l'ensemble de la coopération et la mise en œuvre des tâches définies sous le présent FFC.

Les parties doivent se réunir selon les besoins et au moins deux fois :

- (a) Au démarrage de leurs activités pour discuter des détails de la Revue, préparer les documents sources et engager la Revue ;
- (b) Et pendant la phase de validation (voir point 2.3, alinéa d) pour passer en revue les activités en rapport avec les objectifs spécifiés dans l'avant-projet, tirer des enseignements pour les entreprises futures, donner de la visibilité au programme et encourager la diffusion de ses recommandations.
- (c) Pendant l'étude d'impact pour évaluer l'effet de l'exercice dans le pays et à l'étranger.

6. Planification, financement et budget

L'ADEA, par le truchement du GTASE/IIPE, aura la responsabilité de développer et de présenter le plan de travail d'ensemble et un budget global à l'approbation des parties.

La Revue par les pairs sera cofinancée avec le concours de l'ADEA, du Nigeria, de l'OCDE et d'autres bailleurs de fonds. Un montant initial de 100 000 \$ US est assuré au moyen des fonds levés par l'ADEA pour faciliter le démarrage et la bonne opération du programme. Sur ce montant total, 10 000 \$ US sont alloués au FME-Nigeria pour soutenir la préparation de l'auto-évaluation, la collecte de la documentation générale pour le travail de la Revue internationale, et la coordination des activités locales (voir le budget préliminaire dans le document intitulé « Démarrer et piloter un exercice expérimental de la Revue par les pairs en Afrique ».)

L'ADEA devra préparer par le biais du GTASE et en étroite coopération avec le FME-Nigeria et toutes les parties impliqués les rapports d'avancement réguliers et l'état des comptes comme il est demandé à la fin de chaque exercice financier pour les soumettre au Nigeria, au comité de direction et au Forum des Ministres.

L'OCDE avec d'autres bailleurs tels que SIDA s'engage à apporter l'aide nécessaire à l'ADEA pour le financement du programme. Cela couvrira une partie des frais de déplacement et d'hébergement, et fournira une partie de l'expertise nécessaire pour la bonne conduite de la Revue.

7. Responsabilités financières

Ni le FME-Nigeria, ni l'ADEA ne pourront être tenus pour responsables, financièrement ou de quelque autre façon, pour des dettes engagées par autrui.

8. Utilisation des résultats

Le processus et le produit seront validés et diffusés par les ateliers, séminaires, etc.

Le produit final sera publié sous les auspices de l'ADEA et de son groupe de travail d'analyse sectorielle, le GTASE. Cependant toutes les parties impliquées se réservent le droit de reproduire en partie ou en totalité les documents publiés par la Revue en mentionnant dûment l'ADEA et de l'inclure dans leurs propres publications dans le domaine.

Les parties ne sont pas redevables de droits pour l'utilisation des documents préparés dans le cadre de cette Revue.

9. Respect des lois et réglementations nationales

Pendant qu'ils remplissent leur mandat conformément au CFC, les pairs et institutions internationaux dûment autorisés respecteront les lois locales/nationales pertinentes. Les parties adopteront rapidement des mesures correctives eu égard à toute violation de la part d'un membre de leur personnel ou institutions durant l'accomplissement de leur mission dans un autre pays.

Le FME-Nigeria apportera son aide aux chercheurs nationaux et aux pairs internationaux pour obtenir, dans le cadre légal de l'éducation dans le pays, tous les permis, licences et autorisations requis afin qu'ils puissent mener à bien leur mission dans le cadre convenu de la recherche formative.

10. Amendements

Tout amendement à ce CDC sera fait par accord écrit signé par les représentants dûment mandatés par les parties.

11. Entrée en vigueur et durée

Ce CDC entrera en vigueur dès sa signature par les représentants dûment mandatés des deux parties, à savoir le FME-Nigeria et l'ADEA.

Ce CDC restera en vigueur jusqu'à l'expiration ou la dénonciation du présent accord, ou comme convenu entre les parties.

12. Dénonciation

Chaque partie peut mettre fin au CDC en le notifiant par écrit à l'autre partie avec trois mois de préavis.

13. Règlement des différends

Si un différend surgit concernant la mise en œuvre ou l'interprétation de ce CDC, il y aura des consultations mutuelles entre les parties en vue d'aboutir à une bonne mise en œuvre du programme et des activités afférentes comme indiqué dans l'avant-projet figurant en annexe de CDC.

Tout différend en rapport avec ce CDC qui ne pourra être résolu à l'amiable sera renvoyé devant la réunion du Forum des Ministres et du Comité directeur de l'ADEA. Ces parties accepteront les décisions prises lors de cette réunion.

En foi de quoi, les soussignés, agissant pour le compte de leurs organes délibérants respectifs, ont signé ce CDC en deux exemplaires *en anglais*.

Pour le FME - Nigeria

Pour l'ADEA

.....

.....

(Lieu et date)

(Lieu et date)

.....

.....

Nom et titre

Nom et titre

Annexe 3

BIBLIOGRAPHIE CHOISIE

- Aderinoye. R. (1997). *Literacy Education in Nigeria*. Ibadan: Ibadan University Press.
- Ajayi, A. F. and Tamuno, T. (1987). *The first 25 years of the University of Ibadan*. Ibadan: University Press.
- Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). (2005). *Strengthening the Case for AENF*, ADEA Newsletter, Vol. 17, No 1.
- Bah-Lalya (1999). *Les centres Nafa en Guinée*. Rapport d'étude IIEP/S. 184/5, octobre 1999. Paris. UNESCO-IIEP
- Bah-Lalya (2006), *Initiating and Conducting an Experimental Peer Review Exercise in Education in Africa – Mauritius 2000-2005 Education Reform, Mauritius*. Paris. UNESCO-IIEP-ADEA-WGESA.
- Barikor, C. N. (2005). *Management with Emphasis on Adult Education*. Owerri: Springfield Publishers.
- Best, M. A. et Khan, D. (1993). *Educational Research*. Cambridge: MIT Press.
- Coombs, F. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youths*. New York: International Council for Educational Development.
- Easton P. and Al. (1997). *Practical applications of Koranic learning in West Africa*. ABEL Project, Center for Human Capacity Development. Bureau for Global Programs, Field Research and Support. HNE-Q-00-94-00076-003
- Fafunwa, A. B. (1974). *History of Education in Nigeria*. Ibadan: University Press.
- Filson, G. C. (ed.) (1991). *A Political Economy of Adult Education in Nigeria*. Ibadan: University Press.
- Khalid, A. (2004). *Adult and Non-Formal Education Delivery in Nigeria*. Texte présenté à la Conférence régionale sur l'Éducation des adultes et la réduction de la pauvreté à Gaborone, Botswana, du 14 au 17 juin 2004. Repris de www.gla.ac.uk/centers/cradall/docs/Botswana-papers/Khalidadamupaper_040.pdf

- Kleis, J., Lang, I, Mictus, J. R. and Tiapula, F. T. S. (1973). *Towards a Contextual Definition of Informal Education Non-Formal Education*. Discussion Papers: East Lansing Michigan State University.
- Kosemani, J. M. (Ed.). (2002). *Introduction to Education*. Port Harcourt: University of Port Harcourt Press Limited.
- Makoju, G. A. E., Obanya, P. A. I., Fagbulu, A., Nwangwu, R., Aderogba, F., Ayodele, S., Olapeju, O. O., Yusufu, R. et Fati, A. (2005). *Nigeria Education Sector Diagnosis: A Condensed Version: A Framework for Re-engineering the Education Sector*. Abuja: Federal Ministry of Education (Education Sector Analysis Unit).
- McMillan, L.A et Schumacher M. N. (1997). *Social Science Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks; CA: Sage.
- Ministère Fédéral de l'Éducation (FME). (2005). *Education Sector Analysis (ESA)*. Abuja : FME.
- Omolewa, M. A. (1981). *Adult Education Practice in Nigeria*. Ibadan: Evans Brothers (Nigeria) Ltd.
- Omolewa, M., Osuji, E. E. et Oduaran, A. (eds). (n.d.). *Retrospect and Renewal: The State of Adult Education Research in Africa*. Dakar: UNESCO/BREDA.
- République fédérale du Nigeria (FRN). (2004). *National Policy on Education*. Yaba, Lagos : NERDC Press.
- Sambo, A. A. (2005). *Research Methods in Education*. Ibadan: Stirling-Horden Publishers (Nig) Ltd.
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration on Adult Learning*. Adoptée par la 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des adultes, qui s'est tenue à Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997. Repris de www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm on 1/2/2007.

Les besoins éducatifs nigériens sont énormes. Selon les données statistiques nationales, plus de 55.7 millions nigériens sont fonctionnellement analphabètes. Plus de la moitié d'entre eux est composée d'enfants et d'adolescents. Pour faire face à ce vaste besoin d'éducation, le Gouvernement Fédéral du Nigeria, en collaboration avec ses partenaires au niveau des Etats et des communautés locales, a mis sur pied toute une batterie de mesures y compris la création de structures organisationnelles en charge de l'alphabétisation et du non formel dans l'ensemble du pays, la formulation de politiques éducatives osées et pertinentes et la mise à disposition de milliards de Nairas afin de soutenir la mise en œuvre de ces politiques. Malgré ces dispositions certains défis ont cependant persisté.

Une revue par les pairs a été mise sur pied, sous les auspices de l'ADEA et du Gouvernement Fédéral du Nigeria pour examiner la situation en profondeur et apprécier les effets des mesures sur la situation du sous secteur de l'alphabétisation et du non-formel. Les pairs ont examiné en profondeur la situation de l'analphabétisme au Nigeria dans la complexité aussi bien de ses programmes que des processus, des programmes que des activités en elles même. Ils ont porté une attention toute particulière à trois groupes les plus désavantagés, à savoir : les nomades, les adultes analphabètes et les enfants en situation difficile. Ils ont identifié les forces et les faiblesses des politiques et des pratiques éducatives du sous-secteur.

A partir des constatations faites, ils ont formulé des recommandations avec, en ligne de mire, l'amélioration de l'offre éducative en faveur des groupes concernés. Ces recommandations, ainsi que le processus qui a conduit à leur formulation, sont présentées dans le présent rapport.

Ibrahima Bah-Lalya est diplômé PHD de l'Université d'Etat de Floride, Tallahassee, USA. Il est originaire de la Guinée où il a été professeur à l'Université Gamal Abdel Nasser de Conakry et à l'Institut Polytechnique Supérieur Julius Nyerere de Kankan, avant d'être directeur du 4ème cycle au Ministère d'éducation nationale. En temps que consultant de l'UNESCO, il a coordonné la partie éducative de l'Initiative spéciale du système des nations unies en faveur de l'Afrique. Il a aussi coordonné le Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle. Depuis 2009, il consulte pour le MINEDUB/Cameroun et l'ADEA/Tunis où il coordonne les revues par les pairs. Bah-Lalya a été auteur de ou a contribué à plusieurs publications sur l'évaluation et la planification en éducation, sur les réformes éducatives dans le contexte du développement et sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Esi Sutherland-Addy est ancienne Secrétaire d'Etat à l'Education du Ghana. Actuellement, elle assume les fonctions de chercheur principal à University of Ghana, Legon. Madame Sutherland-Addy est membre de plusieurs associations et comités directeurs sur l'éducation de la jeune fille et la promotion des femmes en Afrique. Ses travaux sur l'art et la culture africaine font référence en Afrique.

Charles Oghenerume Onocha est professeur d'évaluation et de recherche en éducation à l'Université d'Ibadan du Nigeria. Il est Directeur Général Adjoint du Secrétariat Exécutif de la Commission de l'éducation de base universelle du Nigeria (UBEC). Il a été le principal consultant national de l'ADEA sur les Revues par les pairs au Nigeria. Pr Onocha a été l'auteur ou a participé à plusieurs publications dont la dernière en date est celle relative à une étude d'impact des programmes d'éducation universelle de base au Nigeria pour les dix années passées.

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Banque africaine de développement (BAD) – Agence temporaire de relocalisation (ATR)
13 avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère – Tunisie
tél. : +216/ 71 10 39 86 – fax : +216/ 71 25 26 69
mél : adea@afdb.org – site web : www.adeanet.org