

## L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle

*The future of non-formal education channels*

*El futuro de los dispositivos de educación no-formal*

Abdel Rahamane Baba-Moussa

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/9416>

DOI : 10.4000/ries.9416

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 167-176

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Abdel Rahamane Baba-Moussa, « L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9416>

---

## L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle

Abdel Rahamane Baba-Moussa

*Conférence des ministres de l'éducation  
de la Francophonie (Confemen)*

Avant tout propos sur l'avenir des dispositifs d'éducation non formelle, il est utile de rappeler qu'il s'agit d'une thématique ancienne dont les premières théorisations remontent à 1968, avec un rapport de Philip Coombs, ancien directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'Unesco, qui, analysant la « crise mondiale de l'éducation » en déduit qu'elle pourrait trouver une solution si chaque pays s'évertuait, d'une part, à identifier et à développer son « réseau d'apprentissage », c'est-à-dire l'ensemble des opportunités disponibles pour permettre à tous d'apprendre et d'acquérir les compétences requises pour la vie quotidienne et professionnelle et, d'autre part, à en faire l'évaluation afin de répondre aux besoins présents et à venir. Ce réseau doit intégrer à la fois : l'éducation formelle, donnée au sein du système scolaire ; l'éducation non formelle, qui correspond à toute forme d'apprentissage organisée en dehors du système scolaire au profit de catégories spécifiques parmi les jeunes et les adultes ; et l'éducation informelle, qui renvoie à toutes les opportunités d'apprendre offertes par la société : médias, voyages, échanges, etc. (Coombs, 1989 [1968]). Cette proposition reste d'actualité au regard de l'Objectif de développement durable numéro 4 (ODD 4) et de l'Agenda 2030 pour l'éducation. En effet, en insistant sur l'allongement de la scolarisation de base à dix ans (primaire et premier cycle du secondaire) après le préscolaire ainsi que sur l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité de favoriser l'acquisition de « connaissances utiles », c'est à un changement de paradigme que nous appelons la communauté internationale. L'atteinte de l'ODD 4<sup>1</sup>, dans ses différentes cibles, exige, en effet, de revisiter les systèmes éducatifs pour aller vers un nouveau paradigme éducatif, holistique et inclusif en créant notamment des passerelles formelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

En argumentant à partir de la situation des systèmes éducatifs de quelques pays francophones d'Afrique, il s'agit ici de proposer une architecture intégrée de l'offre éducative pour répondre à cette exigence.

1. L'ODD 4 a pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; il s'accompagne de sept cibles et de trois modalités de mise en œuvre. Les 17 Objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD ou Agenda 2030) ont été adoptés en septembre 2015 par 193 pays, à la suite des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). (NdIR)

## INSUFFISANCES DU SYSTÈME SCOLAIRE DANS QUELQUES PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE

Dans ses travaux, Guy Vincent (1994) traite de l'éducation prisonnière de la « forme scolaire » qui s'imposerait comme mode de socialisation dominante dans les sociétés modernes. Certes, certains auteurs ont montré que la forme scolaire connaît des variations en Occident (Séguy, 2018 ; Lahire, 2008 ; Mons, 2004) mais il semble qu'elle reste la référence pour l'éducation dans la plupart des pays francophones d'Afrique. En effet, l'étude des plans sectoriels de l'éducation montre que plusieurs pays francophones d'Afrique ont opté pour un système éducatif prioritairement organisé autour de l'institution scolaire avec généralement, en cas d'échec scolaire, quelques alternatives de rattrapage scolaire, d'apprentissage des métiers ou de formation professionnelle (voir par exemple les plans sectoriels et rapports sur l'état du système éducatif), dans un contexte où la réussite scolaire est, dans les représentations collectives, la principale voie d'ascension sociale. Il s'agit souvent d'un système pyramidal, qui va de la maternelle à l'enseignement supérieur, en passant par le primaire et le secondaire, et qui valorise principalement les savoirs intellectuels. Or ce modèle, bien qu'il accueille de plus en plus d'apprenants à l'entrée (en primaire), en laisse aussi beaucoup de côté au fur et à mesure que l'on avance vers l'enseignement supérieur, sommet de la pyramide (voir les rapports successifs de l'Unesco sur l'éducation dans le monde). Dans les pays concernés ici, on passe ainsi de taux de scolarisation souvent supérieurs à 100 % au primaire, du fait d'une diversité d'âges réels d'entrée comparés à l'âge scolaire officiel, à des taux de scolarisation d'environ 60 % au secondaire premier cycle puis à 20-30 % environ au second cycle du secondaire<sup>2</sup>.

Parfois, la situation est alarmante car elle constitue un recul par rapport aux années précédentes. Au Mali par exemple, la situation qui prévalait en 2015-2016 représente un recul important par rapport à 2007-2008, où l'accès au fondamental se chiffrait à 82,4 % jusqu'à la veille de la situation conflictuelle que connaît le pays. Depuis, ce taux a régressé à 78,7 % en 2010-2011 puis à 67,2 % en 2015-2016, soit un recul de plus de 10 points. Il en est de même, pour le niveau d'achèvement du fondamental, avec un taux d'accès à la 9<sup>e</sup> année qui est passé, avec la crise, de 34,2 % en 2010-2011 à 30,4 % en 2015-2016 (RESEN, 2019). Dans ce contexte, une très grande partie des enfants et des jeunes est exclue du système scolaire et il est nécessaire, dans une visée d'équité et de respect du droit à l'éducation, de leur offrir les conditions d'accès aux apprentissages de base nécessaires à leur épanouissement et à la vie socioéconomique.

Par ailleurs, dès le primaire, les systèmes ont souvent du mal à assurer les acquis. Selon les résultats de l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem (PASEC) réalisé dans dix pays d'Afrique subsaharienne en 2014<sup>3</sup> :

2. Respectivement : 141 %, 74 %, 45 % et 28 % au Bénin en 2014-2015 ; 94 %, 58 %, 33 % et 12 % en Côte d'Ivoire en 2013-2014 ; 117 %, 67 %, 32 % et 19 % en Guinée en 2016 ; 102 %, 59,8 %, 36,2 % et 27 % au Sénégal en 2018 [sources : Bénin, *Note d'analyse sectorielle*, 2018 ; Côte d'Ivoire, *Rapport du l'état du système éducatif - RESEN*, 2016 ; Guinée, RESEN, 2019 ; Sénégal, *Rapport national sur le système éducatif (RNSE)*, 2018].

3. Les dix pays sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Tchad.

La quasi-totalité des systèmes éducatifs primaires évalués en 2014 présentent des lacunes majeures annonciatrices de difficultés d'apprentissage pour les élèves à l'avenir (...). En début de cycle, plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue et plus de 50 % en mathématiques. En fin de cycle, près de 60 % des élèves sont en deçà de ce niveau dans les deux disciplines (Confemem, 2015).

On peut donc considérer qu'en plus de la forte déperdition, les systèmes scolaires peinent à assurer l'efficacité interne du système qui renvoie à la capacité à atteindre les objectifs fixés.

De même, l'efficacité externe, relative notamment à l'insertion socioprofessionnelle des sortants et à leur capacité à utiliser efficacement les connaissances et compétences acquises, comporte aussi des insuffisances, puisque, dans plusieurs pays, la grande masse des actifs n'a souvent pas – ou a très peu – fréquenté l'institution scolaire. Au Sénégal, selon le recensement général de la population, 78,6 % des actifs n'a suivi aucune formation professionnelle : 91,0 % en milieu rural et 68,3 % en zone urbaine (RGPHE, 2013). Au Togo, 46,2 % des jeunes actifs de 15 à 29 ans a arrêté les études au niveau primaire, 19,3 % au niveau secondaire et seulement 3,1 % au niveau universitaire (INSEED, 2014). Au Bénin, en Guinée, au Mali, c'est en général plus de 75 % de la population active qui a tout au plus le niveau de scolarisation primaire ; entre 16 % et 23 % de cette population a un niveau post primaire et 3 % à 6 % d'entre eux un niveau universitaire<sup>4</sup>. Ces chiffres révèlent – sans constituer l'indicateur exclusif, le sujet étant plus complexe – la faible adéquation entre l'offre éducative et la situation de l'emploi et, si l'on tient compte du niveau des acquis scolaires des sortants du primaire, on peut s'interroger sur les capacités de cette grande partie de la population active.

En réalité, si une forte déperdition scolaire dès la fin du primaire peut expliquer la configuration du niveau scolaire de la population active, il faut noter que l'absence de niveau scolaire n'est pas synonyme d'absence d'apprentissage puisque beaucoup ont pu bénéficier d'un apprentissage artisanal en atelier « sur le tas » ou encore d'apprentissages informels en milieu agricole, voire dans des associations ou des coopératives. Or ces structures dites d'éducation non formelle sont souvent peu considérées face à l'institution scolaire et vues plus souvent comme des voies de « rattrapage » ou de « récupération » en cas d'échec scolaire : ceux qui les fréquentent sont donc estampillés du sceau de l'échec scolaire.

Les enjeux actuels de l'Agenda 2030 pour l'éducation semblent exiger une autre approche.

## **FACE À CES INSUFFISANCES, LE RÔLE DES STRUCTURES D'ÉDUCATION NON FORMELLE**

Face aux insuffisances du système scolaire pour l'accueil du plus grand nombre, de gros efforts sont consacrés à l'amélioration des conditions d'accueil et de maintien des élèves ainsi que de la qualité des acquis. Toutefois, la société civile et les communautés mettent aussi en place, sous différentes appellations – éducation

4. Sources : Bénin, *Note d'analyse sectorielle*, 2018 ; Guinée, *Rapport du l'état du système éducatif national* (RESEN), 2019 ; Mali, RESEN, 2018.

alternative, classes passerelles, éducation bilingue, appui à l'éducation des enfants exclus de l'école, apprentissage de type dual –, diverses offres d'apprentissage, à côté des dispositifs d'alphabétisation et d'éducation des adultes plus facilement identifiés à l'éducation non formelle, pour répondre aux besoins éducatifs de jeunes d'âge scolaire privés d'école ou qui en sont exclus précocement (Confemen, 2013 ; Hima, 2012).

Faisant l'état des lieux des offres alternatives en Afrique de l'ouest, Adjimon et Rakotondrazafy (2016) relèvent des expériences identiques d'éducation non formelle dans plusieurs pays, expériences qu'ils classent en deux catégories : les alternatives visant l'intégration dans le système éducatif formel (rattrapage scolaire) et celles qui visent l'insertion professionnelle.

Dans la première catégorie, ils citent les « écoles satellites » lancées au Burkina Faso en 1995 pour aider les enfants déscolarisés ou non scolarisés à réintégrer l'école. Organisées en collaboration avec le ministère de l'éducation nationale, elles utilisent les langues maternelles en début de cycle, puis la langue française en fin de cycle pour favoriser le retour à la scolarisation classique, après trois ans dans l'école satellite. Les « écoles passerelles » ou « de la deuxième chance » au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Mali et au Niger fonctionnent sur le même principe et offrent à l'apprenant en fin de cursus la possibilité de passer le certificat de fin d'études du primaire. On peut aussi citer dans cette catégorie les « écoles mobiles » qui, à l'instar des « camions-écoles » des enfants tziganes en France (Bruggemann, 2009), permettent de scolariser les enfants des nomades pêcheurs et éleveurs au Mali et au Niger pendant leurs déplacements.

Dans la deuxième catégorie, il y a les centres d'apprentissage « préprofessionnels », souvent bilingues (langues nationales / langue française) du Burkina Faso, qui visent l'insertion des apprenants dans la vie active, après quatre ans de formation. Il en est de même pour les « écoles communautaires » au Mali, au Togo et au Sénégal ainsi que les formations par « apprentissage de type dual » (alternance entre atelier et salle de classe) au Bénin. En Guinée, pour l'amélioration du capital humain, c'est l'accroissement significatif de l'offre de « formation non formelle de base », en dehors du système scolaire classique, qui est préconisé par la loi d'orientation de l'éducation de 1989, dans un pays où seulement 15 % des actifs potentiels sont allés au-delà de l'éducation de base (RESEN, 2017).

Face à ces expériences riches et diversifiées, on peut déduire que l'éducation non formelle constitue, dans ces pays, l'autre face de la médaille « éducation », au regard des exigences actuelles de l'Agenda pour l'éducation 2030. En effet, en plus de l'allongement de la scolarisation de base à dix ans, l'ODD 4 insiste aussi sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'accès équitable (pour garçons et filles), à l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), voire à l'enseignement supérieur et aux formations scientifiques, ainsi que sur la nécessité d'acquérir des « connaissances utiles » ; d'où la nécessité de diversifier les lieux et formes d'accès aux savoirs et compétences. Par ailleurs, assurer l'apprentissage tout au long de la vie suppose aussi de rompre avec la « convention méritocratique » qui conduit, dans certains pays, à suspecter toute formation ou diplôme obtenu hors du système scolaire (Troger, 2003). Des travaux précédents ont montré que, dans les pays en développement, une synergie d'actions entre le système scolaire et les structures d'éducation non formelle – ateliers d'apprentissage, coopératives et centres agricoles,

associations de jeunesse, centres d'alphabétisation et d'éducation des jeunes et des adultes en langues nationales – est nécessaire pour assurer l'apprentissage tout au long de la vie et que c'est plutôt sous l'angle du « contexte d'action éducative<sup>5</sup> » que sous celui de « système éducatif », qui suppose une structuration formelle, intentionnelle, qu'il faut appréhender aujourd'hui l'offre éducative (Baba-Moussa, 2003). Le « contexte d'action éducative » d'un pays désignerait « l'ensemble des dispositifs d'éducation formelle ou non formelle concourant, de façon concertée ou non, à la réalisation des besoins éducatifs définis en fonction des exigences du développement propres à chaque contexte national » (Baba-Moussa, 2012).

Au regard de l'Agenda pour l'éducation 2030, le défi pour les réformes de l'éducation pourrait donc être de créer les conditions du passage du « contexte d'action éducative » tel que défini ci-dessus, à un « nouveau système éducatif » qui ne serait plus identifié uniquement à l'institution scolaire mais qui résulterait de la création de passerelles formelles entre le système scolaire et les structures d'éducation non formelle, pour offrir aux apprenants, dès la base, des parcours cohérents d'éducation/formation/insertion socioprofessionnelle entre lesquels ils pourraient choisir, au gré de leurs aspirations, de leurs aptitudes, de leur situation socio-économique, etc., sans stigmatisation du type de compétences valorisé (intellectuel, manuel ou autre), du cadre d'apprentissage fréquenté (salle de classe, atelier ou autre), de l'environnement où a lieu l'apprentissage (urbain, rural ou autre), du genre (garçon, fille, personne à besoin spécifique...), etc. Pour assurer l'équité, dans cette perspective, il est nécessaire de définir un socle minimum de connaissances et de compétences fondamentales auquel chacun doit accéder, quelle que soit la structure d'apprentissage fréquentée.

Ces propositions rejoignent celles du rapport de la Confemen sur la diversification de l'offre d'éducation de base (Confemen, 2013), de la triennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique pour l'émergence d'une école africaine (ADEA, 2017) ainsi que la définition d'un socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique (ADEA, 2012).

En définitive, les politiques et réformes de l'éducation sont appelées à réconcilier l'éducation formelle et l'éducation non formelle, en créant des passerelles formelles entre l'école et les structures d'éducation formelle qui accueillent souvent une part importante des jeunes africains.

## **DE LA « SCOLARISATION OBLIGATOIRE » AU « DROIT À L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE »**

L'architecture du système éducatif susceptible de répondre aux exigences de l'Agenda 2030 pour l'éducation pourrait offrir une éducation de base holistique articulant en cohérence l'éducation formelle et de l'éducation non formelle. Il s'agirait d'offrir aux jeunes, dès les premières années, de recevoir dans l'une ou l'autre de ces

5. On emprunte à la sociologie des organisations la notion de « contexte d'action collective » au sens de forme diffuse et non intentionnelle d'action collective (Friedberg E., 1993).

structures, dix à douze années d'éducation de base telle que fixée par l'ODD 4 pour acquérir un socle commun de compétences avec, pour certains, une dominante plutôt intellectuelle (théorique) et pour d'autres une dominante plutôt pratique (action). Après cela, trois possibilités peuvent s'offrir aux apprenants selon leur dominante :

- poursuivre la scolarisation au lycée d'enseignement général puis l'université, afin de se préparer à l'emploi dans l'administration, la santé, la justice, l'enseignement, etc. ;
- suivre l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) puis accéder aux écoles d'ingénieurs (agriculture, bâtiment et travaux publics, ponts et chaussée, etc.) actuellement délaissées, alors qu'elles représentent un grand potentiel d'emploi et de développement économique ;
- entrer dans la vie active et/ou poursuivre sa formation professionnelle dans le monde du travail, sans stigmatisation et avec la possibilité d'obtenir, par validation des acquis et de l'expérience (VAE), la reconnaissance et la certification des compétences acquises pour être compétitifs sur le marché du travail.

L'éducation non formelle est donc à considérer comme la deuxième face de la « médaille éducation » perçue comme un processus unique d'apprentissage tout au long de la vie, pouvant emprunter plusieurs parcours parmi lesquels les apprenants peuvent choisir, en utilisant des passerelles formelles mises en place et un dispositif adéquat d'orientation. L'articulation avec les secteurs de développement à fort potentiel d'emploi est aussi à envisager à travers une nouvelle gouvernance facilitant, d'une part, les synergies interministérielles et, d'autre part, la décentralisation pour répondre aux besoins spécifiques des communautés (Confemen, 2013).

Si pour les pays francophones d'Afrique, « ces initiatives d'éducation non formelle sont pour le moment incontournables dans le contexte de diversification de l'offre éducative, en particulier pour renforcer l'accès à l'éducation » (Confemen, 2013), la nécessité de diversifier l'offre éducative concerne aussi les pays occidentaux. En effet, depuis Ivan Illich (1971), plusieurs auteurs (philosophes, sociologues, pédagogues, etc.) s'interrogent en Europe sur le rôle, le sens et l'avenir de l'éducation, face à la « mondialisation de la forme scolaire », avec ses incertitudes (Novoa, 2019). La question du sens des apprentissages scolaires face à la diversité des formes de l'apprendre – « apprendre à l'école » ou « apprendre la vie » ? (Charlot, 2000) –, l'articulation difficile entre « culture conquise » en milieu scolaire et « culture soumise » dans la société (Ballion, 1981), ou encore les controverses liées à l'éducation à la citoyenneté face à l'hétérogénéité socioculturelle des élèves (Audigier, 2007 ; Lenoir *et al.*, 2006), tout comme les difficultés d'intégration des enfants des familles de migrants<sup>6</sup> (etc.) sont autant d'indices des crises de l'institution scolaire. Par ailleurs, les évaluations internationales comme PISA révèlent, notamment, que beaucoup de jeunes n'ont pas les acquis attendus de l'école et suscitent des inquiétudes voire des interrogations sur le rôle et les finalités de l'école<sup>7</sup>. Les mêmes ques-

6. Voir : Condat S. (2005) « L'intégration scolaire des enfants de migrants et du voyage ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 39, p. 10-12. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/ries.1180>

7. Voir dans le *Monde* la série d'éditoriaux de Roger-François Gautier, ancien inspecteur général de l'éducation en France sur la crise des finalités de l'éducation et des programmes scolaire ainsi que les classements internationaux.

tions se posent ici et là : comment assurer la qualité des apprentissages et l'insertion socioprofessionnelle du plus grand nombre en respectant la diversité, sans discrimination ? Comment, dans cette perspective, changer d'école ? Jean-Michel Blanquer (2014) propose pour cela « l'école de la vie » comme un concept « qui ne peut exister sans une capacité à connaître l'extérieur. L'école est un sanctuaire, mais un sanctuaire qui s'ouvre. (...) Il faut aussi donner une plus grande place aux savoirs pratiques, mieux valoriser les travaux manuels, sans opposer ou hiérarchiser intelligence manuelle et théorique »<sup>8</sup>.

La nécessité d'aller au-delà de la forme scolaire semble désormais reconnue partout. Pour réussir les réformes, il semble nécessaire désormais d'oser repenser et refonder l'éducation dans ses valeurs et ses structures, de changer de paradigme en reconnaissant et en valorisant toutes les intelligences et tous les « contextes d'action éducative » articulant en cohérence, via des passerelles formelles, l'éducation formelle et l'éducation non formelle (Baba-Moussa, 2003, 2017). Plutôt que d'offrir des « prêt-à-porter éducatifs », il est utile de susciter, chez les décideurs et acteurs de l'éducation, des réflexions et des actions d'envergure à mettre en œuvre, à moyen et long terme, en prenant le temps de la réforme pour éviter d'opérer des simulacres de réformes difficiles à finaliser sur le temps d'un mandat présidentiel ou ministériel, mais aussi en adoptant une approche participative dans laquelle, comme le suggère Jean-Marie De Ketele dans ce numéro, toute la « chaîne des actes » est impliquée.



La réflexion sur une approche holistique articulant éducation formelle et éducation non formelle est ancienne, mais le poids persistant d'une « convention méritocratique » (France) ou du mythe de « l'intellectuel au col blanc<sup>9</sup> » (Afrique francophone) entraîne, comme un effet pervers de la scolarisation obligatoire, la dérive vers un certain « acharnement à scolariser », au détriment de la qualité des acquis (quantité, plutôt que qualité). Si l'institution scolaire reste l'une des réponses incontournables à l'apprentissage, elle n'est plus la seule et elle peut elle-même adopter plusieurs formes. Si le rôle complémentaire de l'éducation non formelle est de plus en plus reconnu en Afrique, face à la forte déperdition et aux abandons scolaires, il l'est moins en France et dans plusieurs pays d'Europe, où le système scolaire, souvent conservateur, accueille tout de même la majorité d'une classe d'âge. Or Nathalie Mons montrait déjà, au début des années 2000, que se développaient dans plusieurs pays de l'OCDE, à côté du modèle scolaire traditionnel centralisé, soit une logique de la « différence dans l'unité », dans laquelle les mêmes objectifs éducatifs sont définis pour tous, tout en laissant la possibilité de choisir des chemins différents d'accès au savoir, soit une logique de « fonction éducative désarticulée », où « de nouveaux acteurs s'emparent de la fonction éducative sans contrôle apparent »

8. Extrait de l'entretien : « Comment changer d'école ? Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin », *Sciences humaines*, n° 299, janvier 2018 : [en ligne] <https://bit.ly/31SiwQg> (consulté le 9 décembre 2019).

9. Perception caricaturale des diplômés des systèmes scolaires africains moulés pour le travail administratif de bureau.



(Mons, 2004). S'il s'avère que le second modèle peut influencer négativement l'équité sociale, le premier, en favorisant la diversité des acteurs, la liberté de choix et un contrôle optimal de l'État, permettrait d'obtenir un niveau éducatif général élevé et plus de facilité de réussite pour un plus grand nombre (Mons, 2004). C'est dans cette perspective que s'inscrit la proposition faite ici de diversifier les acteurs de l'offre éducative par une meilleure articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, tout en maintenant un rôle optimal de régulation des pouvoirs publics pour fixer des objectifs communs et garantir à tous l'accès à un socle minimum commun de connaissances et de compétences. Il s'agit bien de changer de paradigme pour passer de la « scolarisation obligatoire » au « droit à l'apprentissage tout au long de la vie » et pour repenser ou réinventer les systèmes éducatifs dans ce sens.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADEA (2017). « La mise en œuvre de l'éducation pour la renaissance culturelle africaine et les idéaux panafricains ». *Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique : Document de synthèse sous thème 3*. Diamniado : CICAD, 14-17 mars.

ADEA (2012). « Socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable de l'Afrique ». *Triennale sur l'éducation et la formation en Afrique : Document de synthèse du sous thème 2*. Ouagadougou, 12-17 février.

ADJIMON K. et RAKOTONDRAZAFY J. (2016). « Offre d'alternatives éducatives en Afrique de l'Ouest : enjeux et pertinence pour les non scolarisés. *L'Éducation en débats : analyse comparée*, n° 7, p. 73-94.

AUDIGIER F. (2007). « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 44, p. 25-34.

BABA-MOUSSA A. R. (2017). « La prise en compte de l'adéquation formation emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin. Contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif dans une approche holistique ». *International Review of Education*, vol. 63, n° 5, p. 631-656.

BABA-MOUSSA A. R. et FLENON A. (2014). « L'apprentissage artisanal, un contexte d'action éducative non formelle. Les stratégies d'orientation des apprentis au Bénin ». *Éducation Permanente*, n° 199, p. 93-104.

BABA-MOUSSA A. R., GLANZ C. et DE GRAUWE A. (2014). *Élaboration du cadre normatif dans une approche sectorielle de l'éducation en République démocratique du Congo*. Hambourg : UNESCO-UIL.

BABA-MOUSSA A. R. (2012). « Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck (Perspectives en éducation et formation), p. 113-124.

BABA-MOUSSA A. R. (2009). « L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative en France et dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne ». *Éducation comparée – Nouvelle série*, n 2, p. 225-250.

BABA-MOUSSA A. R. (2003). « Système éducatif » ou « contexte d'action éducative ». Quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? (le cas du Bénin). *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 3, p. 103-130.

BALLION R. (1984). « L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles ». *Revue française de pédagogie*, n° 69, p. 5-11

BLANQUER J.-M. (2014). *L'École de la vie*. Paris : Odile Jacob.

BRUGGEMANN D. (2009). « Camions-écoles. Une école nomade ». *Le sociographe*, vol 1, n° 28, p. 81-92.

CHARLOT B. (2000). « Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie" », *VEI Enjeux*, n° 123, p. 6-63.

CONFEMEN (2013). *La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain*. Document de réflexion et d'orientation de la 55<sup>e</sup> conférence ministérielle tenue à Ndjamena du 5 au 9 décembre 2012. Dakar : Confemen

CONFEMEN (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : Confemen.

COOMBS P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

FRIEDBERG E. (1993). *Le pouvoir et la règle, dynamique de l'action collective*, Paris, Seuil.

HIMA A (2012). « Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissement et résultats, quels paradoxes ? ». Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck (Perspectives en éducation et formation), p. 17-28.

ILLICH I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

INSEED (2014). Enquête sur la transition de l'école vers la vie active des jeunes hommes et femmes du Togo, ETVA 2014, rapport final. Lomé : Ministère de la planification et du développement / Institut national des statistiques et des études économique et démographiques (INSEED).

LAHIRE B. (2008). « La forme scolaire dans tous ses états ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 229-258.

LENOIR Y., XYPAS C. et JAMET C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

MONS N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.[ffhalshs-00005206f].

NOVOA A. (2019). « La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? ». Communication au 4<sup>e</sup> colloque international de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, consacré aux « conditions de réussite des réformes en éducation », Sèvres - CIEP du 12 au 14 juin.

RÉPUBLIQUE DU BÉNIN (2018). *Plan sectoriel de l'éducation post 2015*. Note d'analyse sectorielle, 2018, Cotonou, STP-PDDSE.

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE (2019). *Analyse du secteur de l'éducation et de la formation, pour l'élaboration du programme décennal (2019-2028)*. UNICEF, IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO.

RÉPUBLIQUE DU MALI (2018). *Analyse du secteur de l'éducation du Mali. Pour la relance d'un enseignement fondamental de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*. République du Mali, UNICEF, IIPE-Pôle de Dakar – UNESCO.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL (2013). *Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage (RGPHAE)*. Rapport définitif. Dakar, Ministère de l'économie, des finances et du plan / Agence nationale de la statistique.

SÉGUY J.-Y. (dir.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

TROGER V. (2003). « La formation professionnelle des jeunes en question ». *Sciences humaines*, n° 140, p. 16-20.

VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.