



GUIDE

Guide sur les principes de l'éducation accélérée

RÉVISÉ Octobre 2017

À l'attention des concepteurs, praticiens, évaluateurs
et institutions des programmes d'éducation accélérée



Remerciements

Ce guide a été écrit et révisé par Juliett Myers, Helen Pinnock et Ingrid Lewis du réseau Enabling Education Network (EENET) pour le Groupe de travail Inter-Agences sur l'éducation accélérée (AEWG). Une deuxième révision a été effectuée par Kayla Boisvert, Jennifer Flemming et Ritesh Shah à la suite de son utilisation sur le terrain (test terrain), des informations en retour et des avis d'experts en matière d'éducation accélérée.

Le Groupe de travail Inter-Agences sur l'éducation accélérée est composé des membres suivants :

- Education in Crisis and Conflict Network
- International Rescue Committee
- Norwegian Refugee Council
- Plan International
- Save the Children
- UNESCO
- UNHCR
- UNICEF
- USAID
- War Child Holland

Ce document est destiné à la distribution générale. Tous droits réservés. La reproduction et la traduction du document sont autorisées, sauf à des fins commerciales et à condition d'en mentionner dûment la source.

L'AEWG est un groupe de travail inter-agences constitué de partenaires en éducation intervenant dans le domaine de l'éducation accélérée (EA). L'AEWG est actuellement dirigé par le HCR et représenté par l'UNICEF, UNESCO, USAID, NRC, Plan, IRC, Save the Children, ECCN et War Child Holland. L'AEWG réunit les institutions afin de partager leurs expériences et leur expertise en matière d'éducation accélérée et permettre un dialogue autour d'une approche plus harmonisée et normalisée. Dans la volonté d'une approche plus standardisée, l'AEWG a commencé à développer des matériels d'orientation sur les normes internationales et la bonne pratique de l'éducation accélérée.

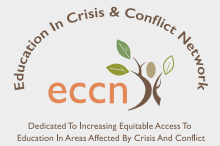
© HCR, octobre 2017

Auteurs : Juliette Myers and Helen Pinnock, EENET

Éditeur : Ingrid Lewis, EENET

Révisé par : Kayla Boisvert, Jennifer Flemming et Ritesh Shah

Mise en page et design : BakOS DESIGN



Acronymes

AEWG	Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée	IRC	International Rescue Committee
AL	Apprentissage accéléré	LFL	Learning for Life
APEE	Association des parents d'élèves et des enseignants	MA	Mémoire d'accord
APEP	Programme d'éducation primaire en Afghanistan	MTBMLE	Éducation multilingue fondée sur la langue maternelle
BRAC	Comité du Bangladesh pour le progrès rural	NRC	Norwegian Refugee Council
CBEC	Centre d'éducation communautaire	OC	Organisation communautaire
CCE	Comité communautaire d'éducation	ONG	Organisation non gouvernementale
CiC	Children in Crisis	PAA	Programme d'apprentissage accéléré
DfID	Département du développement international	PEA	Programme d'éducation accélérée
EA	Éducation accélérée	RET	Relief and Resilience through Education in Transition (précédemment Refugee Education Trust)
EMIS	Système d'information pour la gestion de l'éducation	SC	Save the Children
ERSA	Programme d'appui à la stabilisation de l'éducation	TEP	Trousse de première urgence pour l'enseignant (produit par NRC)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation	TPSTCC	Formation des enseignants du primaire en contexte de crises et de conflits
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés	UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
IASC	Comité permanent inter-agences	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
INEE	Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence	USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Sommaire

Introduction

Engagement mondial et programmes d'éducation accélérée

A l'échelle mondiale, plus de 121 millions d'enfants et d'adolescents sont déscolarisés, n'ayant jamais été inscrits à l'école ou ont abandonné leur scolarisation après leur inscription (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2016). Les plus vulnérables et marginalisés – très souvent les enfants déplacés, les jeunes, les anciens combattants, les filles et les enfants en situation handicap – rencontrent davantage de difficultés pour accéder à l'éducation. 51% des réfugiés ont moins de 18 ans, et seulement la moitié de ces enfants accède à l'école primaire. (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR], 2016).

L'éducation procure non seulement des qualifications et des compétences de base essentielles à la vie, mais elle offre la stabilité, la sécurité et la promesse d'une paix durable. Les Objectifs du Développement Durable (ODD) et le [Cadre d'Action Education 2030](#) ont pris un engagement mondial « pour permettre une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir une éducation tout au long de la vie accessible à tous ».

Pour les enfants et jeunes privés d'éducation ou dont la scolarité a été interrompue suite à des conflits et des crises, la pauvreté et la marginalisation, les Programmes d'Education Accélérée (PEA) représentent une opportunité de réaliser cet engagement. Les PEA procurent aux apprenants des compétences équivalentes à celles reconnues dans l'éducation primaire, et permettent une réintégration dans le système éducatif formel à des niveaux appropriés ou une transition vers le monde du travail ou à d'autres formations professionnelles.

En quoi l'éducation accélérée consiste-t-elle ?

Selon le Groupe de travail Inter-agences sur l'éducation accélérée (AEWG), un programme d'éducation accéléré (PEA)¹ est :

Un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés dont l'éducation a été interrompue du fait de la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. L'objectif du PEA est de procurer aux apprenants un certificat de compétences équivalent à une éducation de base, ainsi qu'une méthode d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive.

Comme observé dans la définition, les PEA mettent l'accent sur l'accélération du programme afin que les élèves obtiennent un niveau d'éducation équivalent dans un délai réduit. Cela requiert de consacrer plus de temps à une tâche, de manière plus efficace, de mettre l'accent sur l'alphabétisation et le calcul dans une approche d'apprentissage socio émotionnel et, la plupart du temps, de mettre de côté des matières non fondamentales. Les programmes sont flexibles afin

¹ Remplace le programme d'apprentissage accéléré (PAA) et toute autre terminologie associée. PEA est désormais le terme descriptif standard puisque, dans beaucoup de contextes de crises et de conflits, les programmes sont limités dans leur capacité à mener à bien les pratiques d'apprentissage accéléré. Toutefois, tout au long de ce guide, nous faisons référence à un certain nombre de programmes qui respectent notre définition du PEA, mais ont différentes dénominations, telles qu'ALP. Lorsqu'ils sont mentionnés, nous gardons la dénomination ou désignation d'origine du programme.

de répondre aux besoins spécifiques des apprenants auxquels ils s'adressent. Les PEA peuvent également comprendre des aspects de l'apprentissage accéléré (voir encadré 1).



Encadré 1. Éducation accélérée et apprentissage accéléré

L'AEWG fait une distinction entre *éducation accélérée* (EA) et *apprentissage accéléré* (AL). Les PEA peuvent inclure des aspects de l'AL, définis comme « les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, issus de la recherche dans le domaine cognitif et des neurosciences, qui offrent un développement plus engagé, efficace et rapide des connaissances acquises et des compétences de base ». L'inclusion de ces pratiques en matière d'enseignement peut contribuer à une acquisition rapide des connaissances et des compétences de la part des apprenants. Cela contribue à la réalisation du PEA. Toutefois, on remarque que dans les contextes de crises et de conflits, il est souvent difficile d'appliquer les pratiques pédagogiques et d'enseignement qui caractérisent l'AL.

Pour plus de renseignements sur l'AL, voir Charlick (2004).

Dans les pays en développement, les PEA peuvent prendre des formes diverses, en fonction des besoins des apprenants. Un PEA peut être une initiative à caractère transitoire et à court terme qui répond à une situation d'urgence. Par exemple, au nord du Mali, le programme d'EA financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), connu sous le nom de Programme d'appui à la stabilisation de l'éducation (ERSA), est une initiative de deux ans² créée pour les enfants dont l'éducation a été interrompue par le conflit dans la région. Les centres d'EA qui ont été créés sont censés fermer après deux ans, puisqu'ils n'ont pas pour but de coexister avec l'éducation formelle une fois que la sécurité a été rétablie.

Dans d'autres cas, un PEA peut être un programme fondamental à plus long terme conçu pour fonctionner parallèlement au système éducatif formel. On peut citer par exemple le cas des écoles primaires du Comité du Bangladesh pour le progrès rural (BRAC), qui fonctionnent depuis plus de 30 ans et qui ont pour but de faciliter l'accès à un enseignement primaire de qualité pour les enfants âgés de 8 à 10 ans. La durée d'un PEA dépend fortement du contexte dans lequel il est mis en place. Idéalement elle peut s'étendre autant que nécessaire, jusqu'à la réalisation des objectifs préfixés³.

Objectif du guide

Un grand nombre de bailleurs de fonds, d'organisations non gouvernementales (ONG) et de gouvernements ont mis en place des PEA afin de répondre aux besoins des enfants et des jeunes trop âgés et non scolarisés. Il existe actuellement une grande variété de PEA, dont la qualité et l'efficacité varient. Bien qu'il n'existe pas d'orientation concernant l'éducation de qualité ou l'éducation dans des situations d'urgence en général, aucun principe spécifique au PEA qui puisse

² Le programme couvre les trois premières années d'éducation lors de la première année (niveau 1) et les deux années qui suivent au niveau 2 qui suit. Voir USAID (2016).

³ Pour une discussion plus approfondie au sujet de la durée du PEA, voir le National Opinion Research Center, NORC (2016).



© UNHCR / S. Rich

guider les acteurs de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des PEA, n'existait avant ce guide

En vue de renforcer la qualité des programmes d'éducation accélérée au moyen d'une approche plus harmonisée et plus normalisée, le Groupe de travail Inter-agences sur l'éducation accélérée, dirigé par le HCR et qui assure la représentation de neuf organisations membres⁴, a déterminé un ensemble de 10 principes pour une éducation accélérée basés sur des données factuelles. Les principes élaborés dans ce guide contribuent à établir des aspirations claires et communes pour les PEA à l'échelle mondiale.

⁴ L'AEWG est un groupe de travail inter-agences, dirigé par le HCR, est constitué de partenaires en éducation intervenant dans le domaine de l'Éducation accélérée : UNICEF, UNESCO, USAID, le réseau Education in Crisis and Conflict Network (ECCN), Norwegian Refugee Council (NRC), Plan International, International Rescue Committee (IRC) Save the Children et War Child Holland.

Définitions des programmes⁵ d'éducation accéléré

Les définitions clés suivantes présentent différents types de programmes qui peuvent être mis en œuvre pour les enfants et les jeunes défavorisés et non scolarisés. La prise en compte des différents objectifs et des différentes cibles est essentielle afin de choisir la typologie de programme la plus appropriée à un contexte donné. Le Schéma 1 offre un arbre de décision concis que les organisations envisageant de mettre en œuvre un PEA peuvent utiliser.

Tableau 1 : Définitions clés du programme

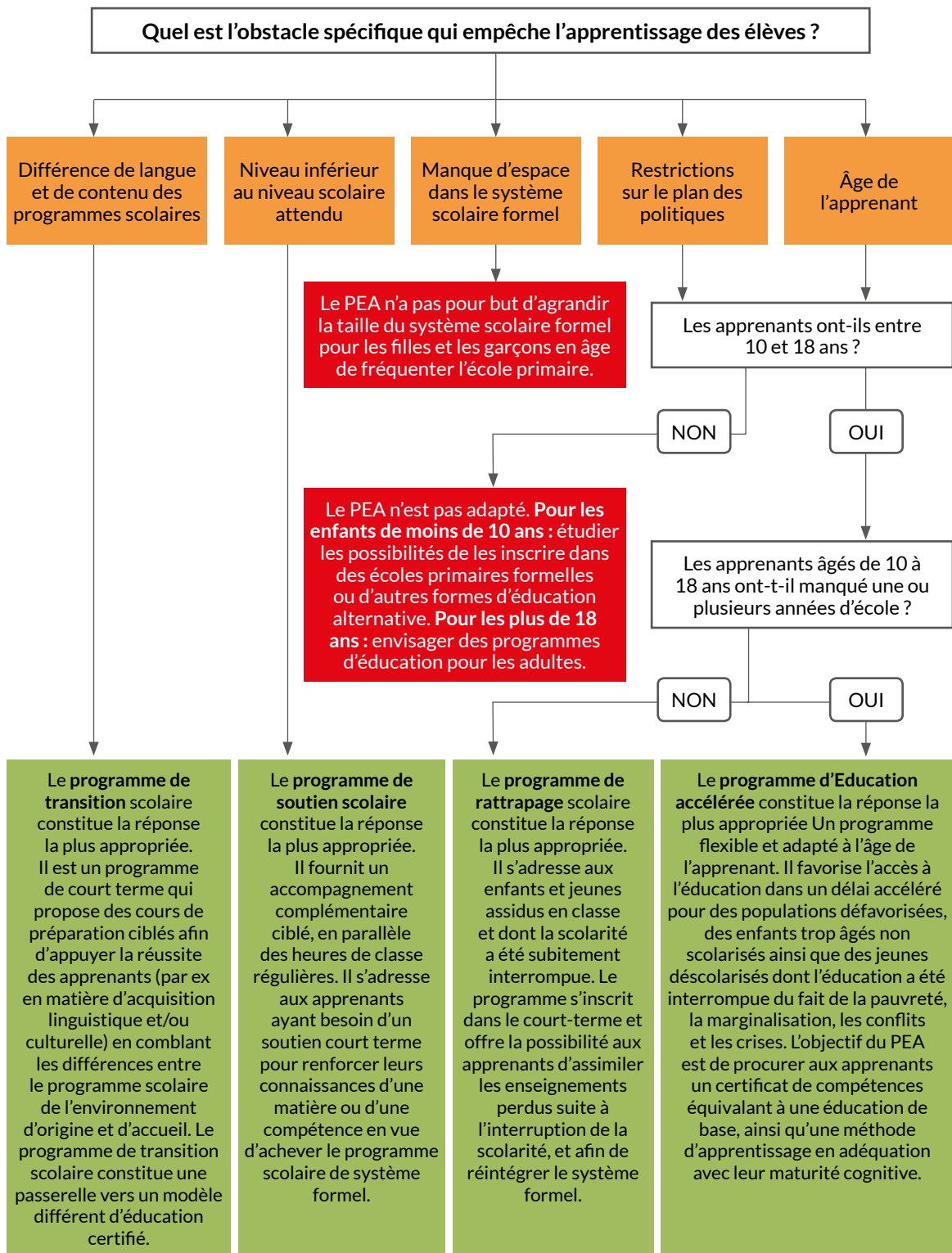
Terme	Définition
Programme d'éducation accélérée (PEA) (Remplace le programme d'apprentissage accéléré (PAA) et toute autre terminologie associée. PEA est désormais le terme descriptif standard)	Un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant. Il favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour des populations défavorisées, des enfants trop âgés non scolarisés ainsi que des jeunes déscolarisés dont l'éducation a été interrompue du fait de la pauvreté, la marginalisation, les conflits et les crises. L'objectif du PEA est de procurer aux apprenants un certificat de compétences équivalant à une éducation de base, ainsi qu'une méthode d'apprentissage en adéquation avec leur maturité cognitive.
Apprentissage accéléré	Les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, éclairées par la recherche dans le domaine cognitif et des neurosciences, qui offrent un développement plus engagé, efficace et rapide des connaissances acquises et des compétences de base ⁶ .
Programme de rattrapage scolaire	Programme éducatif de transitions s'adresse aux enfants et jeunes assidus en classe et dont la scolarité a été subitement interrompue. Le programme s'inscrit dans le court-terme et offre la possibilité aux apprenants d'assimiler les enseignements perdus suite à l'interruption de la scolarité, et afin de réintégrer le système formel.
Programme de transition scolaire	Programme éducatif de court terme qui propose des cours de préparation ciblés afin d'appuyer la réussite des apprenants (par ex en matière d'acquisition linguistique et/ou culturelle) en comblant les différences entre le programme scolaire de l'environnement d'origine et d'accueil. Le programme de transition scolaire constitue une passerelle vers un modèle différent d'éducation certifié.
Programme de soutien scolaire	Programme éducatif qui fournit un accompagnement complémentaire ciblé, en parallèle des heures de classe régulières. Il s'adresse aux apprenants ayant besoin d'un soutien court terme pour renforcer leurs connaissances d'une matière ou d'une compétence en vue d'achever le programme scolaire de système formel

⁵ Toutes les définitions se trouvent dans la banque terminologique de l'INEE.

⁶ Bien que l'apprentissage accéléré soit un objectif souhaitable dans les programmes d'éducation accélérée, en réalité, la majorité des enseignants PEA dans des contextes humanitaires et de développement utilisent des méthodes d'enseignement et d'apprentissage standards du fait d'une formation et d'une expérience de l'apprentissage accéléré limitées. Les programmes d'éducation accélérée peuvent accélérer l'apprentissage en condensant le contenu, en s'axant sur des qualifications et des compétences de base, en ayant de plus petites classes et en laissant plus de temps pour l'apprentissage.

Schéma 1 : Arbre de décision du Programme d'éducation accélérée

A quel moment l'Education Accélérée représente-t-elle une réponse appropriée ?



Principes de l'éducation accélérée

Les principes, qui vont de pair avec les actions et les directives contenues dans ce guide, sont le résultat de la revue des bonnes pratiques et des leçons apprises relatives aux PEA mis en œuvre à l'échelle mondiale et en particulier dans les contextes touchés par le conflit et situations d'urgence. Les principes présentent les composantes essentielles d'un PEA efficace y inclus des actions. Beaucoup d'entre elles sont des étapes réalisables et concrètes qui éclairent les actions des différents acteurs mais il ne s'agit pas d'une liste exhaustive de toutes les actions nécessaires pour répondre aux ambitions du principe en question.

Comment les principes ont-ils été développés ?

Les principes d'EA sont le résultat d'un processus de développement itératif. Save the Children a élaboré un ensemble de 20 principes suite à la revue de littérature sur l'éducation accélérée et à l'évaluation d'un programme d'éducation accélérée financé par le Département du développement international (DfID) et mis en œuvre par l'Organisation au Soudan du Sud. L'AEWG a eu recours aux services du réseau Enabling Education Network afin de mener une revue du bailleur de fonds existant, ainsi que des politiques de PEA et des orientations nationales et des organisations non gouvernementales en vue d'élaborer un projet de rédaction d'un guide sur les principes d'éducation accélérée. En février 2016, l'AEWG a révisé la version provisoire des principes et a effectué des modifications importantes en vue d'en réduire le nombre et de les hiérarchiser. La version provisoire a ensuite été révisée par des experts au mois de septembre. Entre septembre 2016 et janvier 2017, l'AEWG a finalement mis ces principes à l'essai sur le terrain (ainsi que le guide qui les accompagne) en demandant des informations en retour à neuf experts et en conduisant quatre études de cas. Grâce au travail effectué sur le terrain, les principes ont été de nouveau redéfinis, hiérarchisés et catégorisés par l'AEWG qui s'est basé sur le texte d'introduction. Accompagnés par une documentation supplémentaire, les principes ont été finalisés en octobre 2017.

Ces principes ont principalement été élaborés pour les PEA qui soutiennent l'éducation de base et respectent la définition de PEA proposée par l'AEWG. Un certain nombre de ces principes sont tout aussi importants et pertinents pour des programmes similaires au niveau secondaire.

Ce document contient les 10 principes pour une éducation accélérée et les actions qui les accompagnent, comme convenu au sein de l'AEWG.

Comment utiliser les principes ?

L'AEWG considère que, *si* les principes sont pris en compte et appliqués, *alors* les PEA aideront les apprenants à obtenir les qualifications reconnues par l'éducation de base. Cela permettra *ainsi* aux apprenants d'effectuer une transition vers l'éducation formelle, vers un autre type d'éducation ou de formation professionnelle, ou encore vers l'emploi.

Les principes pour l'éducation accélérée visent principalement à soutenir les **concepteurs, praticiens, les évaluateurs ainsi que les institutions du programme**. Ces acteurs peuvent utiliser le guide pour concevoir, élaborer, examiner et évaluer des programmes individuels en vue de garantir la flexibilité, l'inclusivité et l'intégration des programmes dans les contextes d'éducation dans lesquels ils sont mis en place. Ils peuvent également utiliser les principes pour garantir la promotion de PEA fiables et applicables dans tous les contextes ainsi que la sensibilisation à l'inclusion des PEA dans les stratégies, politiques et lignes budgétaires des partenaires clés des gouvernements.

Les gouvernements, les bailleurs de fonds et les dirigeants peuvent également trouver ces principes utiles. Il est prévu que au cours des prochains mois l'AEWG va élaborer des directives supplémentaires pour accompagner ces acteurs dans l'utilisation des principes.

Le partage des principes et du guide est une première étape utile pour tous les utilisateurs des principes.

Considérations importantes

Afin de l'application des principes l'AEWG tient à souligner les considérations suivantes:

Les principes sont ambitieux. Ils ne sont pas destinés à fonctionner comme des normes minimales de pratique, mais comme des objectifs ambitieux que les PEA devraient s'efforcer d'atteindre. En effet, les environnements dans lesquels les PEA sont mis en place présentent des difficultés et des défis qui ont souvent pour conséquence le non-respect des principes par les PEA.

Les actions axées sur chaque principe sont des suggestions d'actions clés pour guider les PEA dans l'élaboration de priorités stratégiques. Beaucoup d'entre elles sont des étapes réalisables et concrètes qui éclairent les actions des différents acteurs, par contre il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des étapes nécessaires à répondre aux ambitions du principe spécifié. Bien que l'objectif à long terme pour les PEA soit la réalisation de l'ensemble des principes, cela ne va pas se réaliser dans l'immédiat et exigera la participation et la coordination de différents acteurs.

Les principes (et les actions) doivent être adaptés au contexte. Les principes ont été élaborés afin d'être applicables dans tous les contextes dans lesquels les PEA fonctionnent actuellement, soit qu'il s'agisse de situations d'urgences ou de contextes d'après conflit. Cela étant, il est reconnu que les principes et les actions doivent être adaptés au contexte opérationnel du PEA et prendre en compte les contraintes programmatiques et institutionnelles, lesquelles, lorsqu'il s'agit de définir des priorités, créent à la fois des opportunités et des défis. Par exemple, dans certains contextes d'urgence, il peut être difficile de former les enseignants ou d'élaborer des programmes d'éducation accélérée d'une façon rapide et en même temps d'assurer une intervention appropriée. Toutefois, dans d'autres contextes d'urgence, les PEA peuvent se baser sur un Programme d'éducation accélérée existant ou sur un groupe d'enseignants qualifiés déjà disponibles. Pour cette raison, les utilisateurs de ce guide devraient prendre en compte l'ensemble des principes, ainsi que les possibilités et les limites relatives au contexte d'intervention. Ils devraient également établir des priorités stratégiques à court, moyen et long terme relatives aux principes. Par exemple, dans certains contextes, il n'est pas possible de fixer différents horaires du fait de préoccupations en matière de sécurité ou de règlements du Ministère de l'Éducation exigeant que les heures de classe du PEA se tiennent à la même heure que dans le système scolaire formel⁷.

Des tensions inhérentes existent entre les différents principes. L'expérience sur le terrain a révélé qu'il existe des tensions claires entre les différents principes. Par exemple, dans certains contextes, l'environnement institutionnel plus large ne soutient pas les approches flexibles en matière d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces contextes, l'alignement des programmes sur le système éducatif national peut réduire la flexibilité dont les apprenants ont besoin. Les concepteurs et les praticiens du programme devraient prendre des décisions stratégiques tout en gardant à l'esprit les intérêts des apprenants.

⁷ Veuillez noter que lorsque nous utilisons le terme « Ministère de l'Éducation », nous faisons référence au Ministère de l'éducation de l'autorité compétente en charge de l'éducation dans un contexte donné. L'AEWG reconnaît que le nom de cette autorité en charge de l'éducation peut être différent suivant les contextes.

Conception, suivi et évaluation

Les principes de l'éducation accélérée peuvent être utilisés aux fins de conception, de suivi et d'évaluation de PEA efficaces. Les utilisateurs des principes peuvent suivre leurs progrès vers le respect des principes, ainsi que collecter des données pour mesurer la progression vers les résultats du programme. L'intégration des principes dans un tel cadre peut aider les programmes, à court et à moyen terme, à suivre leurs progrès vers la réalisation de chacun des principes et identifier les domaines qui nécessitent des améliorations. L'utilisation des principes aux fins de suivi et d'évaluation peut, à moyen et long terme, aider les utilisateurs à comprendre les effets de l'application des principes sur les résultats de leur programme. Voir certains exemples de domaines dans lesquels les PEA peuvent recueillir des informations relatives à leur programme et à ses résultats.

Tableau 2 : Exemple de domaines pour la collecte de données

Domaines de processus axés sur les principes	Domaines de résultats à court et moyen terme	Domaines de résultats à moyen et long terme
<ul style="list-style-type: none"> a. Identification et inscription des élèves cibles b. Flexibilité pour répondre aux besoins des différents apprenants c. Élaboration de programmes adaptés à l'Éducation accélérée, de calendriers, etc. d. Collaboration avec les instituts de formation des enseignants, le Ministère de l'Éducation et les instituts d'élaboration de programmes e. Engagement de la communauté, notamment des apprenants cibles, dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> a. Meilleure participation et rétention b. Meilleurs résultats d'apprentissage attendus, en particulier en matière d'alphabétisation et de calcul c. Compétences psychosociales et bien-être socio émotionnel améliorés 	<ul style="list-style-type: none"> a. Obtention de qualifications et de certifications reconnues b. Transition vers l'éducation formelle, professionnelle ou autre c. Emploi

Ci-dessous un exemple d'utilisation des principes d'éducation accélérée par les programmes (voir l'encadré 2)



Encadré 2. Programme d'éducation accélérée de Save the Children à Pujehun, Sierra Leone : Utilisation des principes pour la conception, le suivi et l'évaluation

L'organisation Save the Children utilise régulièrement les principes dans un programme en Sierra Leone et déploie des efforts afin de a) obtenir l'adhésion aux principes dans la mesure où ils sont applicables dans leur contexte ; b) collecter des données axées sur les principes ; c) réfléchir à l'application des principes et à l'impact de leur utilisation dans leur Programme d'éducation accélérée à Pujehun.

L'organisation utilise les principes de manières différentes par exemple :

Atelier de conception. Lors de la première année de subvention, Save the Children a organisé un atelier de trois jours réunissant les différents acteurs communautaires ainsi que les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation afin de concevoir le programme axé sur les principes de l'éducation accélérée. En prévision de l'atelier, l'organisation a déterminé quels étaient les acteurs qui pouvaient prendre la parole pour chaque principe. Lors de l'atelier, un certain nombre d'activités ont été réalisées afin de mieux comprendre la manière dont les principes auraient été appliqués dans leur contexte ainsi que pour déterminer les prochaines étapes nécessaires pour la mise en œuvre. L'atelier de conception était de nature participative et Save the Children a réalisé un certain nombre d'activités afin d'encourager la participation égale de tous les acteurs concernés, notamment des cartographies corporelles, des calendriers à destination des enfants, l'échelle de Likert, ainsi que des discussions en plénière et des groupes de réflexion. Ensuite les participants ont réfléchi à la réussite de l'atelier et aux informations de suivi nécessaires.

Évaluation sur la base des principes. Au-delà de la mise en œuvre du PEA, l'organisation a aussi testé l'application des principes sur le terrain en les utilisant pour l'évaluation de leur programme. Cela en vue de lier les résultats acquis à la fin du programme pilote (de la durée de trois ans) à l'application des principes. À la fin de la première année, en collaboration avec les acteurs communautaires, Save the Children a conçu et mené une étude de base pour déterminer dans quelle mesure les résultats étaient conformes aux principes, pour déterminer quels étaient les défis et identifier des mesures à adopter en vue de les relever. Une évaluation à mi-parcours sera conduite à la fin de la deuxième année ainsi qu'une évaluation finale à la fin de la troisième année.

Plan de mise en œuvre du projet. Save the Children a continué à utiliser les principes comme un guide lors de la mise en œuvre initiale. Sur la base des principes et de ses directives, l'organisation a développé le programme scolaire, recruté les enseignants et mis en place le comité du Programme d'éducation accélérée. Leur plan de mise en œuvre est fortement influencé par les principes.

Source : Boisvert (2017b)

Par ailleurs, les programmes devraient englober des aspects de gestion adaptative ou utiliser la collecte de données et les informations en retour, afin d'élaborer et d'adapter le Programme d'éducation accélérée lors de la conception, du suivi et de l'évaluation⁸. Les programmes mis en œuvre dans des contextes de crise ou touché par le conflit font face à de nombreux défis lors de l'élaboration du programme, notamment l'incertitude et le manque d'engagement concernant la manière dont il faudrait mieux répondre aux besoins des apprenants, ainsi que l'instabilité, la volatilité du contexte susceptible de changer très rapidement.

En incluant dans la conception du Programme d'éducation accélérée les données et les informations de retour recueillies d'une façon continue, les programmes peuvent devenir plus réactifs et mieux répondre aux besoins des apprenants.

⁸ Pour plus d'informations sur la gestion adaptative et des concepts connexes, voir le [Learning Lab](#), [MERLIN](#) et [Éducation in Crisis and Conflict Network \(ECCN\)](#) de l'USAID. Voir également le travail connexe de [DME for Peace](#) et [ODI](#).

Comment le guide est-il organisé ?

Le guide de poche s'articule autour des principes d'éducation accélérée. Les principes sont les suivants :

APPRENANTS

Principe 1 : Le PEA est flexible et adapté aux apprenants plus âgés.

Principe 2 : Programme scolaire, matériels éducatifs et méthodologie sont adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée.

Principe 3 : L'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage.

ENSEIGNANTS

Principe 4 : Les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés.

Principe 5 : Les enseignants bénéficient d'un développement professionnel continu.

GESTION DU PROGRAMME

Principe 6 : Les objectifs, le suivi et le financement sont alignés.

Principe 7 : Le centre d'éducation accélérée est géré efficacement.

Principe 8 : La communauté est engagée et responsable.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET CADRES DE POLITIQUE PUBLIQUE

Principe 9 : Le PEA est une alternative éducative légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires.

Principe 10 : Le PEA s'inscrit dans le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur.

Chaque section inclue le principe, les actions et les définitions clés ainsi que : a) des informations essentielles, b) des exemples et des études de cas c) des indications relatives aux défis et a d'autres points à prendre en considération.



Définition



Expériences et exemples



Ce qu'il faut savoir



Défis et considérations diverses



Principaux points et actions clés

PRINCIPE 1

Le PEA est flexible et adapté aux apprenants plus âgés



- a. Cibler les enfants trop âgés et les apprenants déscolarisés. Les PEA s'adressent généralement aux enfants et aux jeunes âgés de 10 à 18 ans.
- b. Définir, informer et appuyer les autorités nationales à catégoriser les tranches d'âge pour faciliter l'inscription des apprenants en lien étroit avec le Ministère et les autorités en charge de l'Education.
- c. Adapter le temps de classe et la localisation du PEA en fonction de la demande de la communauté et de l'enseignant. S'assurer en priorité que les besoins des apprenants filles et garçons sont satisfaits afin de garantir leur assiduité en classe et leur réussite scolaire.
- d. Assurer des cours introductifs de niveau adapté destinés aux apprenants n'ayant jamais intégré le système éducatif afin de développer leur maturité scolaire.

Les PEA offrent des possibilités d'apprentissage flexibles et qui s'articulent autour d'un programme scolaire condensé. Ils permettent le passage progressif à une éducation formelle, garantissent une équivalence certifiée et reconnue et offrent des compétences pour le marché du travail.

Les PEA sont à la fois **une réponse à l'offre et à la demande** concernant les besoins des enfants et des jeunes déscolarisés. Le recours à des PEA a été nécessaire lorsque l'éducation des enfants et des jeunes s'est vu interrompue par des conflits ou des crises, que les écoles ont dû être fermées ou que le système éducatif en place a été soumis à d'importantes restrictions. La flexibilité des PEA peut également contribuer à minimiser les facteurs d'exclusion faisant obstacle à la réinsertion des enfants qui travaillent, de ceux qui sont trop âgés, des jeunes mères, ou d'autres groupes vulnérables et marginalisés dans le système éducatif formel.

Dans les pays comptant de fortes populations non-scolarisées, les PEA représentent une part importante des possibilités alternatives d'éducation ou des opportunités d'éducation de seconde chance. Les PEA jouent un rôle crucial dans la mise en place d'une stratégie durable de réforme du système éducatif. Les PEA sont destinés aux enfants et jeunes adultes âgés entre 10 et 18 ans. Bien qu'animés par la volonté d'accéder à l'éducation, ces enfants et ces jeunes ne sont parfois pas en mesure ou ne souhaitent pas intégrer le système éducatif formel avec des enfants plus jeunes qu'eux. Les PEA, qui ont pour objectif de permettre de parachever au moins le cycle d'études primaires, et d'acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul, s'adressent donc tout particulièrement à cette tranche de la population.

Les enfants âgés de moins de 10 ans seront redirigés vers les écoles primaires afin d'intégrer un niveau d'enseignement en adéquation avec leur âge. Ils peuvent aussi participer à des programmes de transition ou de rattrapage scolaire. Les jeunes âgés de plus de 18 ans pourront bénéficier d'opportunités d'apprentissage dans le cadre de programmes de formation destinés aux adultes.

Des recherches antérieures suggèrent que les enfants âgés de moins de 10 ans ne sont pas la cible idéale des PEA, car le taux accéléré d'apprentissage ne correspond pas à leur niveau de développement cognitif (voir Baxter & Bethke, 2009)⁹.



Les PEA devraient prendre en compte les besoins des apprenants et de la communauté, les réglementations du Ministère de l'Éducation ou de l'autorité compétente en charge de l'éducation ainsi que d'autres facteurs spécifiques liés au contexte afin de déterminer la tranche d'âge ciblée par un programme. Certains programmes peuvent cibler l'ensemble de la tranche d'âge 10-18 ans, alors que d'autres ciblent une tranche d'âge plus restreinte. Par exemple, dans certains contextes la cohabitation entre les enfants âgés de 10 à 13 ans et ceux de 14 ans et plus peut causer des problèmes. En plus les résultats espérés par chaque tranche d'âge peuvent varier, allant de la réinsertion dans le système formel à l'emploi.

⁹ Dans certains cas, les PEA ont ciblé des enfants âgés d'à peine 8 ans et des jeunes âgés jusqu'à 35 ans. Par exemple, dans un camp de réfugiés au nord-est du Kenya, où beaucoup d'élèves ne bénéficient pas d'une éducation secondaire parce qu'il n'existe que sept écoles secondaires (par rapport à 35 écoles primaires), RET International met en place un PEA secondaire pour les jeunes âgés de 16 à 35 ans. Bien qu'ils soient différents de cette orientation, ces programmes adaptent les principes à leur contexte.



Encadré 3. Obstacles rencontrés par les apprenants trop âgés au moment d'intégrer l'éducation formelle

Beaucoup d'obstacles empêchent les enfants trop âgés d'accéder à une éducation formelle de base. Dans certains pays, la loi interdit l'accès à l'école aux enfants trop âgés. En Jordanie, par exemple, les apprenants qui ont trois ans de plus que la moyenne d'âge des enfants de leur niveau n'ont pas le droit d'accès à l'éducation formelle. Dans d'autres cas, les enfants plus âgés ne souhaitent parfois pas à suivre la classe avec des enfants plus jeunes. Ils peuvent ressentir les effets de l'ennui face au contenu et la méthodologie de l'enseignement primaire qui ne correspond pas à leur niveau de développement. Ces enfants requièrent une pédagogie et un environnement d'apprentissage pertinents et plus adaptés, qui leur permettent d'acquérir des connaissances et des compétences de base. En même temps, les parents peuvent être réticents à que leurs enfants suivent la classe avec des apprenants plus âgés. Souvent ils craignent la possibilité que leurs enfants, les filles en particulier quand elles sont obligées à fréquenter avec des garçons plus âgés ou des jeunes hommes, soient exposés à plusieurs risques de protection et de sécurité.

La présence en classes d'éducation formelle d'enfants trop âgés peut engendrer des conséquences négatives. Ces écarts de maturité cognitive entre les enfants dans la salle de classe créent un climat d'enseignement et d'apprentissage difficile. Le fait d'être scolarisés avec des enfants bien plus jeunes peut également affecter profondément le bien-être psychologique des enfants trop âgés. Par ailleurs, d'un point de vue des politiques publiques et de la planification sectorielle, la présence importante d'apprenants trop âgés amène à développer des fausses idées concernant l'âge requis pour s'inscrire à l'école primaire (soit 6-11 ans) et non au-delà. C'est un enjeu important dans les contextes d'urgence et situations post-conflit dans lesquels il est plus compliqué de déterminer le nombre d'élèves en âge d'être scolarisés qui sont inscrits à l'école. Des données inexactes et incomplètes peuvent entraver le processus de financement et planification de l'éducation formelle et donner l'illusion que le taux d'inscription des jeunes enfants est plus élevé qu'il ne l'est en réalité.

Le PEA a donc l'avantage d'offrir aux apprenants plus âgés de rattraper leur retard et de parachever le programme d'enseignement en utilisant un programme condensé qui réduit la répétition et élimine tout contenu moins pertinent, primaire. Ils offrent une méthodologie pertinente et adaptée à l'âge et permettent aux élèves d'interagir avec leurs camarades du même âge.

Adapté de : Baxter & Bethke (2009)



Il est nécessaire d'adapter le temps scolaire et le lieu d'apprentissage pour répondre aux besoins spécifiques et souvent variés des apprenants du PEA qui n'ont pas pu achever leur éducation formelle.

Un emploi du temps scolaire souple est indispensable pour espérer atteindre les enfants trop âgés, qui sont très souvent contraints de travailler pour subvenir aux besoins de leurs familles. Ainsi, les horaires peuvent être ajustés afin de commencer plus tard la classe après les travaux et corvées du matin, ou bien plus tard dans la soirée après la journée de travail. Il arrive également que la classe n'ait pas lieu les jours de marché ou en période de récoltes, ou que les cours soient adaptés en termes de durée et fréquence.

La flexibilité peut également consister à faire classe dans des **lieux non conventionnels**. Bien que certains PEA organisent des cours dans l'école formelle après les horaires de classe habituels, d'autres peuvent utiliser un espace communautaire, comme un bâtiment inutilisé, une mosquée ou un pâturage ; d'autres peuvent construire ou réhabiliter une structure pour l'accueil du PEA. L'important est de bien discuter de ces possibilités d'ajustements de l'emploi du temps et des lieux d'apprentissage avec les apprenants et leurs communautés, en prenant en considération les besoins des élèves filles et garçons ainsi que des enseignants.

La flexibilité des PEA peut être entravée par les structures et suppositions locales qui peuvent imposer des pratiques éducatives traditionnelles ou limiter la capacité de réponse aux besoins des apprenants. Les PEA reproduisent parfois les programmes de l'éducation formelle qui toutefois ne répondent pas aux attentes des apprenants qui étaient dans l'incapacité d'en bénéficier pleinement préalablement



Par exemple, les fonctionnaires du secteur de l'éducation peuvent demander que les cours des PEA soient conduits dans les salles de classes des écoles de l'éducation formelle dans l'après-midi. Cela peut poser des défis surtout pour certains élèves, notamment ceux qui participent également à des classes religieuses. Dans les classes spécialement dédiées au PEA, on peut exiger des programmes qui se conforment aux calendriers du Ministère de l'Éducation. Au Soudan du Sud, les PEA s'adossaient à l'emploi du temps scolaire en vigueur, créant un système d'enseignement fractionné, tandis que le programme scolaire était développé deux fois plus vite. (Nicholson, 2006a).

Dans certains contextes, on peut trouver deux modèles de PEA différents dont le PEA dirigé par le Ministère de l'Éducation et les programmes mis en œuvre par les organisations non gouvernementales, les organisations communautaires (OC), les organisations confessionnelles et les communautés. Les programmes dirigés par le Ministère de l'Éducation manquent parfois de flexibilité, bien qu'ils disposent d'une légitimité, d'un alignement sur les politiques nationales, ainsi que de ressources, d'un contrôle, d'une certification et de processus officiel de réintégration à l'école. Au contraire, les programmes mis en œuvre par un ensemble varié d'organisations, mais qui ne dépendent pas du Ministère de l'Éducation, sont plus flexibles et ils s'adaptent mieux aux besoins particuliers de la communauté, du contexte et, plus important encore, de l'apprenant. Toutefois, ces programmes peuvent manquer de légitimité, de normes, de contrôle et de ressources et parfois ils ne débouchent pas sur l'obtention d'une certification reconnue.

En outre, des problèmes de flexibilité peuvent survenir lors de la mise en œuvre de programme de très grande envergure. En générale, plus le programme est petit, plus l'emploi du temps s'avère flexible, War Child Holland et Children in Crisis (NORC, 2016). L'expérience des PEA communautaires de grande envergure montre qu'ils peuvent être susceptibles d'adopter la flexibilité nécessaire.

Pour les apprenants qui ne sont jamais allés à l'école ou dont la scolarité a été interrompue pendant longtemps les PEA devraient offrir aux apprenants des cours de préparation ou de transition qui soient adaptés à l'âge



La phase de préparation à l'apprentissage, a pour but de préparer le corps et l'esprit des enfants à assimiler de nouveaux concepts, compétences ou connaissances (Charlick, 2004). Cela peut englober une offre d'appui psychologique ciblé pour les populations ayant subi un traumatisme, des compétences socio émotionnelles plus larges telles que la résilience et l'empathie ou les compétences essentielles de pré alphabétisation et de pré calcul, notamment la préparation des enfants à l'apprentissage d'une langue d'enseignement différente. Ces classes devraient être tenues avant le début du PEA, en parallèle du PEA, ou faire partie du PEA en cas d'extrême nécessité.

PRINCIPE 2

Programme scolaire, matériels éducatifs et méthodologie sont adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée



- a. Élaborer et dispenser des programmes scolaires condensés, ajustés au niveau et à l'âge de l'apprenant et axés sur les compétences.
- b. Mettre l'accent sur l'acquisition des compétences en lecture, écriture et calcul comme socle de l'apprentissage.
- c. Inclure les principes, la méthodologie et les pratiques relatives à l'apprentissage accéléré dans les programmes scolaires et les contenus de formation des enseignants.
- d. Adapter les contenus, le matériel pédagogique, la langue et les méthodes d'enseignement du PEA afin de répondre aux besoins des apprenants trop âgés et d'intégrer les pratiques d'une éducation inclusive et tenant compte des disparités entre les sexes.
- e. Intégrer dans le programme scolaire les questions relatives au bien-être psychosocial et à l'acquisition des compétences essentielles à la vie quotidienne pour répondre aux difficultés auxquelles les jeunes sont confrontées dans des contextes fragiles.
- f. Veiller à ce que le calendrier du PEA offre suffisamment de temps pour couvrir le programme scolaire.
- g. Élaborer et fournir des guides pédagogiques pour les enseignants.
- h. Lors du développement d'une proposition sur l'élaboration d'un programme scolaire d'EA, prévoir une période appropriée de mise en œuvre (entre 1 et 2 ans), allouer des ressources budgétaires suffisantes, et fournir une expertise technique sur le long terme.

Afin de répondre aux besoins des apprenants, les programmes des PEA, les outils d'apprentissage et les méthodes pédagogiques sont souvent différents de ceux qui sont utilisés dans le système formel. Les programmes d'enseignement des PEA sont condensés. Certaines matières non prioritaires sont souvent supprimées ainsi que les redondances et ils sont axés sur la lecture et le calcul . Les programmes peuvent inclure des compétences essentielles à la vie quotidienne comme une formation professionnelle, des informations relatives à la sécurité et des éléments d'apprentissage socio émotionnel. En dehors de la condensation des programmes, les PEA utilisent généralement des approches d'apprentissage accéléré afin de favoriser une acquisition de connaissances et de compétences plus approfondie et efficace. Les programmes, les méthodes pédagogiques et les pratiques de l'apprentissage accéléré devraient être inclusifs et répondre aux besoins de tous les élèves, y compris les filles, les personnes appartenant a de minorités religieuses ou ethniques, les élèves handicapés (voir principe 3).

Condenser les programmes

Les PEA mis en œuvre dans les situations d'urgence et dans les pays en développement vont plus loin dans la démarche en **compressant ou en condensant le programme scolaire**, tout en utilisant une méthodologie d'apprentissage accéléré. Cette version condensée du programme scolaire est dans les textes assumée par le Ministère de l'Education mais relève toutefois, dans la réalité, de la responsabilité des organisations de mise en œuvre et en étroite collaboration avec les autorités en charge de l'Education.

Dans les PEA les chevauchements et les redondances sont supprimés pour permettre le renforcement mutuel des matières enseignées



La réussite de l'accélération est possible après avoir condensé l'ensemble des principales matières d'enseignement. Toutefois, les programmes partiels abandonnent très souvent les matières considérées comme non fondamentales telles que les arts plastiques, le sport et la musique Les PEA visent principalement à renforcer l'acquisition des compétences en lecture, écriture et calcul, généralement dans la langue locale / maternelle de l'apprenant. Voir le tableau 2 pour des exemples de condensation de programmes.

Tableau 2 : Exemples de calendriers condensés¹⁰

	Années du Ministère de l'Éducation	Niveaux du PEA	Taux de condensation	Réadmission
Exemple 1	1 ^{ère} et 2 ^{ème} année 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année 5 ^{ème} et 6 ^{ème} année	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3	2 : 1	7 ^{ème} année
Exemple 2	1 ^{ère} à 4 ^{ème} année	Niveaux 1 à 3	1.3 : 1	5 ^{ème} année
Exemple 3	1 ^{ère} à 3 ^{ème} année 4 ^{ème} à 6 ^{ème} année 7 ^{ème} à 9 ^{ème} année	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3	3 : 1	10 ^{ème} année

¹⁰ Bien que l'AEWG définisse les PEA comme étant destinés aux enfants âgés de 10 à 18 ans pour qu'ils atteignent un niveau équivalent à l'éducation de base, d'autres programmes condensent les enseignements de cycle secondaire de la même manière.

Les PEA se présentent sous diverses formes: le programme à court terme qui soutient les apprenants à rattraper quelques années et le programme qui reprend le cycle complet d'études primaires¹¹. Les PEA doivent veiller à ce que les calendriers établis offrent le temps nécessaire pour couvrir l'ensemble du programme, n'importe qu'il soit complet, partiel ou modifié. Lorsque les programmes sont condensés, les apprenants doivent être encadrés de manière plus intensive par les enseignants étant donné que les sujets soient traités rapidement.

Les programmes scolaires des PEA s'appuient principalement sur les informations contenues dans le programme national, afin de permettre l'intégration des apprenants au sein de l'école formelle ou l'accès à l'enseignement technique et à la formation professionnelle. Dans le cas où les PEA n'existent pas, les organisations délivrant des PEA peuvent formuler un plaidoyer pour promouvoir leur développement, au travers notamment d'analyse des besoins ou d'assistance technique pour appuyer leur définition. Travailler avec des experts spécialistes du programme scolaire national et du développement de l'enfant permettra de s'assurer que le programme scolaire du PEA en couvre bien les composantes essentielles et est adapté aux besoins des apprenants.

Les PEA doivent accorder suffisamment de temps, de ressources et d'expertise pour le développement du programme, si celui-ci n'est pas déjà mis en place. Cette démarche peut prendre un ou deux ans et peut commencer par les niveaux scolaires les plus bas et progressivement passer aux niveaux supérieurs.



Encadré 4. Comment accélérer l'apprentissage ?

En comparaison du programme scolaire national, le taux d'accélération du PEA varie d'1,25 ans pour un an usuellement requis pour les écoles primaires des Comités du Bangladesh pour le Progrès rural. Le PEA ghanéen « School for Life » exécute un programme de trois ans en un an uniquement. Le taux moyen d'accélération du PEA permet en général de convertir deux années du cursus primaire en un an.

En général, les trois premières années du programme se déroulent plus rapidement que la dernière, car les apprenants plus âgés disposent de plus de facilités pour assimiler les compétences de niveau inférieur. Toutefois, les taux d'accélération doivent être soumis à discussion en fonction du niveau d'enjeu expérimenté par les apprenants. Dans le cas d'une première année scolaire, qui requiert une plus grosse quantité de travail, le taux peut être ralenti afin de correspondre aux besoins des apprenants. A titre d'exemple, on peut citer le cas d'un programme au Malawi dont le taux a été ralenti en classe de CM2, qui correspond à l'étape d'apprentissage de la langue anglaise.

Adapté de : Longden (2013)

La langue peut être un obstacle pour les apprenants qui n'ont pas été scolarisés et qui ont été peu exposés à la langue d'enseignement utilisée par le système éducatif formel, ainsi que pour les apprenants issus de populations déplacées et isolées de leurs communautés d'origine. Une

¹¹ Il existe également un certain nombre de programmes variés qui encouragent les apprenants à se remettre sur les rails, tels que les programmes de transition et de rattrapage. Toutefois, ces programmes sont fondamentalement différents des PEA. Voir les définitions clés du programme pour des éclaircissements relatifs à la différence entre les PEA et d'autres programmes du même type.

évaluation préalable devrait permettre d'identifier la langue maternelle et l'appartenance culturelle des apprenants.

Les PEA devraient utiliser la langue d'enseignement appropriée et adapter le contenu du programme scolaire pour faciliter la compréhension des leçons et l'apprentissage de langues dont les apprenants auraient besoin. Dans un contexte où il existe nombreuses langues maternelles, la langue d'enseignement du PEA devrait être une langue maternelle neutre.



Si la langue d'enseignement diffère de celle parlée à la maison, les PEA enseigneront dans la langue utilisée au niveau local et permettra en parallèle le développement de compétences dans la seconde langue. Suite à l'acquisition, dans la langue maternelle des principaux concepts et des compétences, l'enseignant amènera progressivement la langue d'enseignement formel dans ses cours. Cette démarche, aussi appelée « Education multilingue fondée sur la langue maternelle », a été adoptée par des gouvernements dans diverses zones touchées par des crises, telles que le Soudan du Sud (Ministère de l'Éducation, des Sciences et Technologies, Juillet 2015). L'éducation multilingue peut s'avérer utile pour les PEA.

Des activités liant compétences essentielles à la vie quotidienne et moyens de subsistance peuvent être ajoutées au programme scolaire pour rendre l'enseignement pertinent et attractif pour les apprenants. Il est toutefois recommandé de ne pas surcharger les programmes, pour ne pas entraver la progression des apprenants, et rendre ingérable l'agenda scolaire. Il est opportun d'intégrer dans les plans et supports de cours des aspects de la vie quotidienne relatifs à la santé communautaire, l'eau, l'assainissement, et les moyens de subsistance comme composantes à part entière de l'enseignement des mathématiques et des cours de langues.

Les programmes peuvent également avoir comme objectif l'amélioration du **bien-être psychosocial** des apprenants dans des contextes de crise. Ces programmes peuvent également inclure un **apprentissage socio émotionnel**, la gestion des conflits ou les moyens de subsistance. Il est souhaitable que ces aspects du programme soient intégrés dans toutes les composantes de base, plutôt que les considérer comme un sujet à part. Par ailleurs il est souhaitable que les enseignants puissent suivre les apprenants pendant plusieurs années pour mieux soutenir leur apprentissage et bien être psychosociale.



Encadré 5. Save the Children à Pujehun, en Sierra Leone : Lecture et mathématiques

Le programme du PEA de Save the Children à Pujehun, en Sierra Leone, est organisé de manière à intégrer les matières essentielles : lecture, mathématiques, sciences sociales et sciences. Chaque semaine, les apprenants consacrent deux fois plus de temps à la lecture et aux mathématiques qu'aux disciplines scientifiques.

Matière	Minutes par session	Sessions par semaine	Temps par semaine
Lecture	45	5	3 h 45 min
Mathématiques	45	5	3 h 45 min
Sciences sociales	45	2	1 h 30 min
Sciences	45	2	1 h 30 min

Le programme couvre aussi des compétences en matière de santé et à la vie courante.

Adapté de : Boisvert (2017b)

Méthodologie et pratiques de l'apprentissage accéléré



L'éducation accélérée ne consiste pas à apprendre plus vite ou à omettre certaines matières (bien qu'il s'agisse d'une des conditions du programme scolaire accéléré). Il s'agit avant tout de permettre aux apprenants de mieux apprendre à l'aide d'une variété de méthodologies qui offrent aux apprenants un apprentissage plus efficace à une allure accélérée (Baxter & Bethke, 2009).

La pédagogie de l'apprentissage accéléré est axée sur l'apprenant. Elle adopte une approche active, participative et s'ajuste aux besoins des apprenants et à leur environnement. Le contenu de l'enseignement est approprié à l'âge de l'apprenant et sollicite différentes manières d'apprendre. La reconnaissance de la personnalité de l'enfant et des principes de développement cognitif sont essentiels dans la mise en place du PEA. Il s'adresse en effet à des apprenants trop âgés pour le niveau d'enseignement qui est leur dispensé, et qui apprennent plus rapidement que leurs camarades de classe plus jeunes.

Les apprenants plus âgés adoptent des approches d'apprentissage entre pairs qui facilitent le partage et le transfert des connaissances entre eux. L'interaction sociale créée lors de ce partage permet de renforcer le développement de leurs réseaux d'entraide et de soutien social.

Les enseignants évitent les pédagogies à caractère didactique. Ils préfèrent conseiller et accompagner les apprenants afin qu'ils découvrent par eux-mêmes, et maîtrisent parfaitement les connaissances que les apprenants doivent assimiler.

Les approches d'apprentissage accéléré soulignent l'influence de la confiance en soi et de la motivation des apprenants sur leur apprentissage. Elle privilégie des « manières d'apprendre » (visuelles, auditives, kinesthésiques) qui exploitent différents types d'intelligence et des mécanismes pour retenir et réactiver l'information. L'apprentissage accéléré ne remet uniquement pas les apprenants « sur les rails » ou ne l'aide pas simplement à rattraper leur retard. Les approches de l'apprentissage accéléré se développent autour des besoins individuels de chacun des apprenants, afin de les motiver et les impliquer activement à apprendre autant que possible au travers d'activités centrées sur l'apprenant, intéressantes et divertissantes.

« L'allure est accélérée car elle permet aux apprenants d'atteindre leur plein potentiel et d'atteindre un niveau de réussite bien au-dessus de leurs attentes. »

(Nicholson, 2007).

Lorsque les programmes utilisent la pédagogie de l'apprentissage accéléré, l'apprentissage est plus approfondi, plus rapide et plus efficace (Charlick, 2004). Les apprenants comprennent leurs propres préférences en matière d'apprentissage, développent des compétences valables tout au long de la vie, et apprennent à apprendre (voir encadré 6 pour un exemple).



Encadré 6. PEA dans les ethno lycées en Colombie : La pédagogie de l'apprentissage accéléré en action

Dans le cadre des politiques d'appui à l'éducation des enfants et jeunes déscolarisés du Gouvernement de Colombie, Norwegian Refugee Council (NRC) a apporté son contribution lors de la création de PEA au niveau secondaire. Ces programmes, connus sous le nom de lycées pour la paix ou d'ethno lycées, ont aidé les personnes déplacées internes et les jeunes de la communauté hôte (âgés de 13 à 25 ans) à obtenir un diplôme d'étude secondaire et à améliorer leurs compétences en matière de coexistence pacifique au niveau de leurs communautés. Le processus d'apprentissage dans les ethno lycées et les lycées pour la paix ont été guidés par des pratiques fondées sur l'enquête et axées sur des sujets et des questions attractifs pour les élèves. Les programmes se sont fortement centrés sur l'apprentissage par projets qui a permis, aux élèves d'aborder certaines préoccupations de la communauté, telles que la sûreté, le recrutement de jeunes dans des groupes paramilitaires et la récolte de coca.

Les données fournies par NRC Colombie suggèrent que, sur la base des expériences et des perceptions des apprenants, cette approche s'est révélée fortement adaptée, pertinente et utile. Les élèves interrogés estimaient que les ethno lycées leur avaient permis d'en apprendre plus sur leur appartenance ethnique, leur culture et les moyens de contribuer à leur communauté. Les élèves ont tous convenu que cette expérience éducative leur avait également permis de résoudre les conflits de manière pacifique, de mieux comprendre leurs droits et responsabilités en tant que citoyens et de jouer un rôle constructif lors des prises de décision au sein de la famille et de la communauté. Les données sur les résultats de l'apprentissage du programme ont également démontré que les élèves scolarisés dans ces écoles possédaient le même niveau que leurs camarades qui étudiaient au sein d'écoles ordinaires.

Adapté de : Shah (2015)

2

Les contraintes inhérentes aux contextes de crise et de conflit, comme le manque de ressources et de temps pour former et superviser les enseignants d'une façon appropriée, peuvent entraver la mise en œuvre des approches d'apprentissage accéléré. Par ailleurs, les enseignants formés dans le système formel peuvent être réticents vis-à-vis des approches du PEA axées sur l'apprenant car elles diffèrent des approches auxquelles ils sont habitués.



Les programmes nationaux, les textes et les évaluations peuvent également limiter les approches d'apprentissage accéléré, en particulier lorsque l'alignement sur le système formel est un prérequis des PEA à la reconnaissance, validation, accréditation de l'apprentissage.

L'omission des matières non essentielles, qui constitue une des caractéristiques principales des PEA, est souvent en contradiction avec les approches d'apprentissage accéléré, lesquelles sont axées sur des méthodes d'apprentissage différents. Par exemple, un programme partiel qui supprime les arts plastiques, le sport et la musique, peut réduire les possibilités des apprenants d'utiliser des méthodes visuelles et kinesthésiques.

En dépit du fait que beaucoup de PEA ne peuvent pas mettre en œuvre la pédagogie et les pratiques de l'apprentissage accéléré, ils devraient également faire l'effort de les intégrer.

Matériel d'enseignement et d'apprentissage

Les matériels d'apprentissage des PEA sont conçus pour permettre aux apprenants de consolider leurs connaissances et leurs compétences. Ils sont adaptés au programme scolaire. Ils sont combinés aux outils inclusifs et sensibles à la question des conflits afin d'éliminer les stéréotypes, et de traiter les questions de justice sociale, ou tout autre sujet pertinent et en cohérence avec le contexte du PEA.

Le développement des ressources en plusieurs langues peut être requis: dans la langue maternelle des apprenants et tout autre langue locale, afin de faciliter la compréhension des apprenants au moment de l'apprentissage de la lecture, et de la langue d'enseignement national et/ou la langue des affaires utilisées dans le pays afin de faciliter l'admission des apprenants dans le système scolaire formel ou de trouver un emploi.

En plus des manuels scolaires, les apprenants auront besoin de matériels d'apprentissage complémentaires pour apprendre à lire et à écrire, comme des cahiers de lecture, d'activités ou d'exercices et des cahiers d'examens. Ils seront conformes au programme scolaire, sensibles à la question des conflits, de genre et inclusifs. Il pourra également s'avérer nécessaire de les développer en différentes langues.



Les matériels d'apprentissage doivent être adaptés à l'âge des élèves et utiliser une langue, des exemples concrets, des histoires et des tâches cognitives appropriés en matière de développement. Les matériels doivent également tenir compte des questions de genre des groupes d'apprenants différents, y compris les enfants issus de minorités religieuses et ethniques ainsi que les enfants handicapés.

L'organisation de bourses aux livres communautaires, pilotés par des bénévoles, sera probablement nécessaire pour permettre le prêt de matériels d'enseignement et d'apprentissage. Il sera sinon valorisé de distribuer à chaque apprenant un kit de matériels de lecture.

Malgré l'archivage en bibliothèque ou en bourse aux livres, les supports de lecture seront remplacés tous les 2-3 ans à cause de l'usure. Les dépenses liées au remplacement de ces matériels seront budgétisées, sauf si le gouvernement prévoit déjà une provision pour les supports d'apprentissage du PEA.



Encadré 7. Programme d'apprentissage accéléré du NRC au Burundi : Cibles du programme

Le PAA développé au Burundi se concentrait sur les mathématiques, la langue Kirundi et proposait également des cours d'éducation physique, de nutrition, d'éducation sanitaire, d'éducation à l'environnement, de culture, d'éducation civique et de déontologie. La langue française a été introduite à la fin de la première année du programme. Les apprenants devaient parachever deux ans de programme en dix mois. Les matériels du PAA étaient distribués gratuitement dans les centres d'éducation et comprenait un kit d'enseignement/ d'apprentissage d'un an, un guide de l'enseignant, un cahier d'exercice par enfant, un alphabet en tissu, un tableau de chiffres et quelques petits cubes en bois. Le programme mettait à disposition des apprenants des manuels scolaires en langue maternelle, à hauteur d'un livre pour deux enfants

Source : Obura (2008)

Les enseignants des PEA auront besoin de guides d'enseignement et de contenu pédagogique de très bonne qualité qui détaillent avec précision la méthodologie d'enseignement et comprenant les modèles des plans de cours. Les guides doivent faire référence au programme scolaire du PEA et accompagner pas à pas l'enseignant dans le développement du programme et l'utilisation de la pédagogie d'apprentissage accéléré. En raison des délais réduits de mise en œuvre des PEA, les guides seront plus pertinents si formulés dans une langue facilement accessible pour les enseignants.



Encadré 8. Éléments fondamentaux de l' « opportunité d'apprentissage »

La pertinence du programme, de la méthodologie et des pratiques dépend principalement du temps que les apprenants consacrent à une tâche, ou de l' « opportunité d'apprendre ». D'importantes recherches ont démontré que huit éléments influent sur l'opportunité d'apprentissage des élèves. Si ces éléments ne figurent pas dans un programme, la capacité de ce dernier à mener les apprenants vers la réussite sera limitée. Cela s'applique au PEA aussi, même s'il utilise un programme condensé, favorise la méthodologie et les pratiques de l'apprentissage accéléré et adhère aux autres principes de l'éducation accélérée.

L'opportunité d'apprentissage est atteinte si les éléments ci- dessous sont réunis.

Éléments fondamentaux : Apports et gestion

1. L'année scolaire prévoit un temps d'instruction minimum de 850 à 1 000 heures par an.
2. L'école est ouverte régulièrement pendant toute la durée de l'année scolaire. Elle est située dans le village ou en proximité du domicile de l'élève (un périmètre d'un kilomètre autour du lieu de domicile).
3. L'enseignant titulaire est présent dans le courant de l'année, de la semaine ou de la journée scolaire.
4. L'élève est assidu à l'école dans le courant de l'année, de la semaine ou de la journée scolaire.
5. Le ratio élève/enseignant est inférieur à 40 élèves par enseignant.
6. Des matériels d'enseignement sont disponibles pour tous les élèves et sont utilisés quotidiennement.

Éléments fondamentaux : Méthodologie

7. La journée scolaire et les activités en classe sont organisées pour optimiser le temps consacré à la réalisation des tâches et l'utiliser à des fins éducatives.
8. L'accent est mis sur le développement de compétences essentielles de lecture par les élèves en deuxième ou en troisième année.

Adapté de : Gillies & Quijada (2008)

PRINCIPE 3

L'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage



- a. L'enseignement dispensé dans le cadre du PEA est gratuit et ne donne lieu à aucun versement supplémentaire pour l'achat d'uniformes scolaires ou de matériels d'apprentissage.
- b. Appliquer les protocoles ou directives (inter)nationales afin d'assurer le bon respect des normes de base en matière de sécurité et de qualité de l'environnement d'apprentissage.
- c. Garantir l'accès à l'eau et des toilettes séparées pour les filles et les garçons, et fournir le cas échéant des articles sanitaires.
- d. Prévoir des ressources budgétaires destinées à la maintenance et l'entretien des installations.
- e. Doter le PEA d'un local sûr, de mobilier scolaire, de fournitures et d'équipements d'enseignement et d'apprentissage.
- f. Informer les apprenants et les enseignants sur les mécanismes de suivi et de rapportage des cas de violences et de violences basées sur le genre existants.
- g. Suivre les recommandations émises par les autorités en charge de l'Education relatives au nombre d'apprenants par enseignant. Il est toutefois recommandé de ne pas dépasser un taux de 40 apprenants par enseignant.

La préparation à l'apprentissage, le caractère inclusif ainsi que la sécurité des PEA sont liés à la capacité de l'apprenant à s'inscrire, participer et parachever les PEA.



Encadré 9. Préparation à l'apprentissage

« Prêt à l'apprentissage » signifie que le PEA réduit ou supprime les coûts associés à la participation, assure la fourniture et l'entretien des installations, est géré de manière efficace et assure un nombre raisonnable d'élèves par enseignant.

Les évaluations de PEA (NORC, 2016; IBIS, 2012) indiquent que l'abandon et la faible assiduité scolaires sont prévisibles et fréquents, à l'instar des dépenses imprévues liées aux coûts cachés des frais de participation.



Les dépenses liées au fonctionnement de l'école (transport, matériels d'apprentissage, uniformes, etc.) doivent être minimales, et supprimées chaque fois que possible. Cela peut être réalisé après négociation de l'accès aux apprenants les plus vulnérables grâce à des lignes budgétaires ministérielles ou programmatiques préexistantes. Il est également possible de procéder à une sélection préalable des éléments du programme à budgétiser et d'encourager les communautés locales à mobiliser des ressources financières supplémentaires.

La mauvaise **qualité de la gestion du centre**, dont l'absence de latrines séparées (qui touche en particulier les adolescentes), la non-distribution de petits-déjeuners ou d'encas et l'absentéisme des enseignants, peut contribuer à un mauvais taux de fréquentation et d'abandon scolaires.

Le comité pour la gestion du centre, ou tout autre comité d'orientation, devra se concerter afin d'envisager des solutions pour pallier à l'ensemble des enjeux susceptibles d'entraver la bonne participation des apprenants au programme, et pour répondre aux interrogations suivantes: Les horaires de classe devraient-ils être modifiés en consultation avec la communauté? Doit-on sensibiliser les familles des apprenants pour réduire les tâches et corvées domestiques confiés aux enfants, et particulièrement aux filles? Les apprenants sont-ils susceptibles d'être recrutés par des groupes armés? Travailler étroitement avec les apprenants et les communautés (voir principe 8) permettra de discuter l'ensemble de ces enjeux.

Pour garantir la réussite de tous les élèves, les PEA devraient suivre les lignes directrices fixées en matière de qualité de l'éducation, telles que les [Normes Minimales de l'INEE](#). Les lignes directrices incluent la mise à disposition de fournitures scolaires, matériel d'apprentissage et nombre de salles de classe suffisants. Il est également important de budgétiser l'entretien des infrastructures et de respecter le ratio élève/enseignant qui ne dépasse pas 40 élevés par enseignant. t Pour garantir la réussite des élevés qui apprennent a une allure accéléré le ratio idéale est de 20 élèves par enseignant.



Encadré 10. Inclusion

« Inclusif » signifie que **tous les apprenants sont les bienvenus**. Ils peuvent prendre part aux activités du programme et réaliser un certain nombre de progrès en matière d'apprentissage (Ainscow, 2005).

Les PEA doivent également tenir compte de tous les apprenants. Si les enseignants, les apprenants et les membres de la communauté sont appelés à réfléchir aux difficultés rencontrées par l'ensemble des apprenants, il est également nécessaire de mettre l'accent sur les populations avec des besoins spéciaux et exposées à un risque plus élevé d'exclusion.



Les PEA devront accorder une attention particulière aux enfants et aux jeunes handicapés, aux filles, aux personnes déplacées internes, aux anciens combattants et aux jeunes mères. L'établissement de toilettes séparées par exemple, et la distribution de kit d'hygiène peuvent encourager la fréquentation des filles.

Pour assurer l'inclusion de tous les apprenants, les installations du PEA devront être conformes aux Normes Minimales établies par l'INEE : accès et environnement d'apprentissage : norme 1, « égalité d'accès ». Elles respecteront aussi toutes normes nationales en vigueur.

L'introduction du principe d'inclusion dans la gestion quotidienne du PEA implique la réalisation des actions suivantes:

- Veiller à consulter les réfugiés et déplacés internes affectés par la crise ou le conflit pour connaître leurs besoins en matière d'EA, et pour les encourager à prendre part au PEA ;
- Guider les enseignants dans la gestion de la salle de classe afin d'accompagner de manière adaptée les apprenants avec des situations de handicap sensoriel ;
- Veiller à la participation égale des filles et des garçons ;
- Garantir aux jeunes affectés par la crise un appui psychosocial approprié.

Il est important de maintenir le centre du PEA dans un environnement d'apprentissage sûr, accueillant et inclusif pour tous. Pour y parvenir, il est recommandé de mettre en place des sessions de formation et de tutorat en faveur des CCE et des APEE (Voir principe 9) pour discuter de tous sujets relatifs à l'exclusion et à la protection des enfants, l'identification des apprenants en difficultés, et le suivi et contrôle des enseignants. Les comités seront autorisés à prendre les décisions appropriées afin de soutenir de manière efficace les apprenants. Les décisions en question concerneront par exemple la gestion du PEA et sa relation avec les autorités locales en cas d'abus sexuel notifié. Les comités pourront également collaborer avec les dirigeants locaux et le gouvernement pour garantir des décisions justes et acceptables.

Egalement les PEA doivent respecter les normes et standards en matière de sécurité et de protection des enfants. Le HCR définit les concepts de sécurité et de protection en milieu éducatif destinés aux populations touchées par des conflits ou des situations d'urgence, comme suit : (adapté de [HCR, 2015](#), p. 5) :

- Les filles et les garçons ont un accès égal à l'éducation et sont traités de manière égale en salle de classe.
- L'exploitation et l'abus ne sont pas admis au sein des écoles. Les écoles disposent de mécanismes d'alerte et de rapport efficaces en cas d'abus. Ils impliquent notamment des sanctions pénales pour les auteurs de violences sexuelles et basées sur le genre et tout autre type d'abus.
- Un code de conduite de l'enseignant est bien mis en place, et des dispositifs de suivi s'y référant sont appliqués.
- La communauté est mobilisée pour assurer la protection et la sécurité de l'ensemble des apprenants.

- La distance entre le domicile des apprenants et l'école n'est pas trop importante et n'entraîne pas de risques pour la sécurité de l'apprenant.
- Les enjeux culturels pouvant entraver l'approche participative au sein programme sont abordés de manière innovante.
- Toute tension portant atteinte à la cohésion sociale est abordée par un programme d'éducation inclusive et à la paix.
- Le centre du PEA dispose d'un accès à l'eau potable et d'installations qui permettent de se laver les mains avec du savon.
- Le centre possède un nombre suffisant de latrines séparées pour les filles et les garçons.
- Les locaux du centre sont sécurisés et clôturés.
- En cas de malnutrition rapportée au sein de la population ciblée des apprenants, il existe des programmes d'alimentation scolaire pouvant apporter une réponse appropriée aux problèmes d'accès à une alimentation suffisante, saine et de qualité

Les [Normes minimales de l'INEE : accès et environnement d'apprentissage : normes 2 \(« Protection et bien-être »\) et 3 \(« Installations et services\) »](#) suggèrent également des actions clés pour faire en sorte que les environnements d'apprentissage soient sécurisés.

Les apprenants du PEA appartiennent à des groupes marginalisés, pour qui l'inclusion et la protection sont des droits essentiels. Les PEA soutiennent ces populations extrêmement démunies qui sont confrontées à des obstacles d'ordre socio-économiques extrêmement difficiles, à moins que les PEA se concentrent totalement sur l'appui fourni à ces apprenants en difficultés.

Afin de renforcer les composantes inclusion et protection du PEA, il est important de considérer les aspects suivants: la collaboration des apprenants plus âgés avec les plus jeunes; les écarts de formation entre les enseignants des PEA en matière de protection ou d'inclusion contrairement aux enseignants du système formel; les sentiments de stigmatisation et de discrimination ressentis par les apprenants jamais scolarisés.

Dans le cas de violence physique, d'agression ou de harcèlement sexuel constatés, il est recommandé d'extraire immédiatement l'enseignant du programme jusqu'à examen du dossier et ce en cohérence avec les codes de conduite en vigueur.



Si l'enseignant figure sur la liste du personnel national, il est probable que l'instruction du dossier se heurte à des entraves administratives du Ministère relatives aux manquements au code éthique national. Cet enjeu ne doit pas freiner l'enquête en cours, et au contraire susciter le besoin d'aborder correctement la question.

Un mécanisme de rapportage des incidents de violence physique, abus sexuels et émotionnels et violence basée sur le genre devrait être mis en place. Tous les élèves, les enseignants et les autres acteurs éducatifs devraient utiliser le mécanisme de rapportage pour dénoncer les incidents de violence et abus, soit qu'il s'agit de violence perpétrée par d'autres élèves ou par les enseignants et les autres acteurs éducatifs.

Chaque PEA comporte par ailleurs un Comité d'élèves qui comprend entre 8 et 10 apprenants – composé de filles et de garçons issus des populations déplacées et des communautés hôte, en situation ou non d'handicap. Ils se réunissent régulièrement et parlent d'une voix au nom de l'ensemble des enfants et des jeunes.





Le Comité concourt aux actions suivantes:

- Identifier des apprenants ayant besoin d'un appui supplémentaire pour prendre part et participer au programme d'apprentissage;
- Soulever les problèmes liés à l'apprentissage (méthodes et types d'enseignement, supports et ressources pédagogiques, etc.) et qui peut provoquer l'abandon des participants au PEA;
- Partager les priorités des apprenants concernant le programme scolaire et les installations récréatives;
- Soulever les préoccupations en matière de protection et sécurité;
- Souligner les inquiétudes concernant les processus de transition réalisés en dehors des PEA, et pouvant entraîner le départ prématuré des apprenants.
- Assurer le contrôle relatif à la fréquentation et à l'abandon des apprenants, et le suivi des ré-inscriptions en lien étroit avec les familles.

Un apprenant peut également représenter les élèves au sein du CCE.

Les enseignants peuvent aussi être amenés à dialoguer avec les apprenants qui ont manqué des cours, qui sont démotivés ou préoccupés en classe. L'échange peut s'articuler autour des questions suivantes: L'apprenant a-t-il besoin de lunettes ? Est-il épuisé par le travail ou la marche à pied entre le domicile et l'école ? Doit-on changer le rythme et le type d'activités actuellement mis en place ? Doit-on utiliser la première langue de l'apprenant plus souvent, ou avoir recours à une traduction par les autres apprenants ?

Le CCE, le directeur de l'établissement ou le responsable du PEA, une fois alertés de la situation, peuvent être missionnés auprès de la famille de l'apprenant afin de discuter de cette question et trouver une solution au problème. L'échange peut s'articuler autour des questions suivantes: L'apprenant a-t-il besoin d'un appui psychosocial? Le stress et les traumatismes subis sont-ils à l'origine des problèmes d'absentéisme et de concentration de l'apprenant? Y-a-t-il une personne dans la communauté en mesure de les soutenir et répondre à leurs besoins alimentaires, sanitaires et vestimentaires ?



Encadré 11. Promouvoir l'inclusion et l'approche « Do no Harm »

Lors de la détermination d'une stratégie inclusive, les PEA devraient considérer l'approche « Do no Harm » qui permet d'identifier et de palier aux conséquences négatives involontaires du programme pour les personnes plus vulnérables

Par définition, le besoin d'appuyer les populations les plus marginalisées, et particulièrement les communautés nomades et pastorales, les réfugiés et les déplacés internes, les filles, les minorités ethniques et les anciens jeunes combattants, s'inscrit dans le cadre de l'approche « Do no Harm » fondée sur le principe de circonspection. Le Programme Gambella a mis en place des PEA mobiles et proposait des horaires flexibles afin d'assurer l'éducation à des populations pastorales historiquement marginalisées. Le programme avait également recours à des enseignants dont la culture et la langue sont similaires aux apprenants afin de préserver le programme des tensions ethniques existantes. Les supports d'enseignement et d'apprentissage ont également été développés dans différentes langues. Le programme pilote RISE développé en Irak et les Centres d'éducation communautaires situés à Kaboul, Afghanistan ont mis en exergue des facteurs d'exclusion. Ils ont proposé des solutions innovantes et obtenu l'adhésion générale en utilisant des techniques de mobilisation communautaire.

Toutefois, les approches inclusives doivent être attentivement analysées. Au Burundi, les données empiriques recueillies dans le cadre d'un programme de rattrapage précisent que les enfants abandonnent l'école à cause de leur ancien statut de combattant. Le programme mentionné n'est pas un PEA mais traite toutefois des mêmes enjeux. Ces situations ont tendance à renforcer ou envenimer les tensions existantes, voire à nuire.

Source : NORC (2016)

PRINCIPE 4

Les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés



- a. Recruter des enseignants issus de zones ciblées, faire valoir leurs expériences, leurs connaissances de la culture locale, de la langue et s'assurer de l'équité entre les genres lors du recrutement. S'assurer que les enseignants suivent un code de conduite et, le cas échéant, le signent.
- b. Superviser régulièrement les enseignants pour s'assurer de leur assiduité et les soutenir dans l'exercice des responsabilités qui leur incombent.
- c. Veiller à ce que les enseignants reçoivent une rémunération juste et cohérente, conformément à la grille de salaires appliquée par le Ministère de l'Éducation ou les autorités en charge de l'éducation, et proportionnelle au nombre d'heures effectuées.

Les PEA peuvent recruter tout un éventail d'enseignants¹² : des éducateurs locaux non qualifiés ; des personnes spécialisées dans d'autres domaines, tels que le développement communautaire ou la santé ; des enseignants à la retraite issus du système scolaire formel ; des enseignants employés au sein de l'éducation formelle pouvant prendre en charge un second emploi ; des enseignants provenant des communautés hôtes ; et des enseignants certifiés au niveau national ou dans leur pays d'origine.

Des enseignants dûment qualifiés et habilités par les autorités nationales seront si possible recrutés **auprès de la communauté locale (celle des apprenants)**.



Dans un premier temps, il est recommandé de diffuser un appel à candidatures au sein du comité communautaire d'éducation pour les postes d'enseignants. Un comité de recrutement peut ensuite être mis en place afin de sélectionner les enseignants et d'établir des critères de recrutement qui seront rendus publics.

Il est important de tendre vers l'égalité de genre **aussi bien au sein du personnel enseignant** que parmi le personnel qui **enseigne en langue maternelle**. Si des enseignantes ne peuvent être recrutées en nombre suffisant, le recrutement d'assistantes pédagogiques peut alors être envisagé. Afin de veiller à ce que les PEA n'accentuent pas la discrimination sexiste, il convient de soutenir les assistantes pédagogiques afin qu'elles puissent obtenir le statut d'enseignantes grâce à une formation et à une certification.

Avant de recruter les enseignants, il convient de déterminer les qualités et les compétences recherchées chez les enseignants du PEA, en collaboration avec les partenaires et les membres de la communauté. Voici des exemples de questions pouvant permettre d'établir les caractéristiques recherchées chez les enseignants :

- Quel est le niveau de formation requis pour enseigner un programme scolaire condensé ?
- Quel niveau d'expérience serait utile en matière d'enseignement et d'accompagnement des jeunes ?
- Quels sont les comportements à adopter face aux jeunes, aux filles, aux minorités, aux personnes handicapées, etc. ?
- Quelles langues les enseignants seront-ils amenés à parler, lire et écrire ?
- Quelles sont les connaissances et les compétences supplémentaires requises pour enseigner les compétences de vie pratiques et essentielles ?

Poser ces questions peut aider les PEA et les partenaires à déterminer les types d'enseignants qui conviennent à leur contexte.

Il est ensuite nécessaire de **se réunir avec les partenaires du programme**, tout particulièrement avec les organisations communautaires et les responsables locaux, afin d'apprécier la disponibilité d'enseignants qualifiés au sein de la communauté. Il faut également utiliser ces renseignements pour commencer l'identification des domaines pour lesquels les enseignants auront besoin d'une formation en vue de renforcer leurs connaissances.

¹² Il convient de noter que lorsque nous employons le terme « enseignant », nous reconnaissons que les programmes peuvent utiliser d'autres termes, tels qu'éducateur, facilitateur ou animateur.



Une évaluation axée sur les compétences appuiera le **recrutement des enseignants**. Il sera demandé aux candidats sélectionnés de présenter leurs compétences en matière d'enseignement et d'évoquer leur motivation. Si des critères de compétences existent au niveau national, il est alors judicieux de s'y référer pour évaluer les performances de l'enseignant en situation de simulation.

Les entretiens avec les enseignants permettront de comprendre leurs motivations, leurs approches éducatives et leur connaissance des enjeux relatifs à la protection de l'enfance. Il est ensuite recommandé de procéder à la vérification du parcours des candidats si le contexte le permet.

Dans le cas où l'enseignement des compétences de vie pratiques et essentielles serait requis, mais que les enseignants ne disposeraient pas des compétences pour réaliser ce type d'activité, il est recommandé de rechercher une personne en capacité de travailler auprès des apprenants du PEA au niveau local.



Veiller à ce que tous les enseignants respectent les normes en matière de sécurité et de protection des enfants. Cela peut nécessiter de faire signer aux enseignants un Code de Conduite élaboré avec eux, ou de comprendre une clause exécutoire dans le contrat d'un enseignant par souci de redevabilité.

Le recrutement dépend des politiques gouvernementales en vigueur et des disponibilités du personnel pour enseigner dans le contexte opérationnel. Par exemple, les lois et les règlements peuvent interdire le paiement d'enseignants réfugiés ne provenant pas du pays dans un camp de réfugiés.

Les PEA pourront parfois privilégier des éducateurs volontaires ou non qualifiés, par exemple dans les situations où le recrutement d'enseignants qualifiés pourrait exercer des pressions sur le système éducatif national en manque de ressources ou de personnel, ou lorsque les PEA auraient l'intention explicite de renforcer le système en formant et en qualifiant plus d'enseignants. Dans d'autres situations, des enseignants fonctionnaires déjà payés par le gouvernement seront mobilisés sur les programmes. Il peut également y avoir un mélange de volontaires, d'enseignants non qualifiés et d'enseignants formés et certifiés.

Il peut s'avérer nécessaire de recruter des **enseignants d'ores et déjà employés** dans des écoles. Les enseignants en question peuvent par exemple être disponibles pour enseigner dans l'après-midi si leurs écoles sont uniquement ouvertes le matin. Toutefois, l'enseignement dans le cadre des PEA peut empiéter sur le temps de travail destiné à la correction des copies et à la préparation de leçons ou d'activités extrascolaires au sein de leur école principale. Il est donc primordial de veiller à ce que les enseignants obtiennent une autorisation de leur école avant de prendre part au PEA. Il est également nécessaire de travailler en étroite collaboration avec la direction de l'école formelle afin de limiter toutes répercussions négatives sur le programme. La mobilisation des enseignants retraités peut également s'avérer judicieuse. Il est recommandé d'éviter le recrutement d'enseignants issus d'autres institutions, puisque cela pourrait donner lieu à des tensions avec ces dernières.



Encadré 12. Programme d'éducation accélérée du NRC à Dadaab, au Kenya : Formation, soutien et suivi des enseignants

Le PEA du NRC à Dadaab, au Kenya, emploie des enseignants ressortissants du Kenya, mais également des enseignants réfugiés de Somalie. La majorité des enseignants a été recrutée de manière stratégique dans des communautés de réfugiés et il leur a été demandé d'être titulaires

d'un diplôme d'études secondaires ainsi que de posséder des compétences en langue anglaise. Le NRC offre une formation continue à ses nouveaux enseignants, facilitée par une coopération avec le collège d'enseignants de Garissa, la Commission du sous-comté pour l'éducation ainsi que l'institut kényan pour le développement des programmes scolaires. Cette structure de formation est un exemple d'approche coopérative du programme, qui utilise l'expertise d'acteurs nationaux kényans, ainsi que des experts extérieurs recommandés par le NRC.

Au niveau scolaire, les nouveaux enseignants se sont fortement appuyés sur le soutien de leurs collègues enseignants expérimentés. Les enseignants kényans avaient tous obtenu une certification d'enseignement de niveau universitaire et nombre d'entre eux pouvaient compter sur une expérience importante dans l'enseignement. Le tutorat et la coopération ont été officialisés au moyen de réunions se tenant au moins chaque semaine, entre les enseignants certifiés et les nouveaux enseignants réfugiés ; les enseignants réfugiés les plus jeunes ont constaté la valeur fondamentale de ces relations dans leur apprentissage. En outre, les enseignants du pays ont pu superviser les nouveaux enseignants par souci de redevabilité transparente, mais également en vue de les soutenir.

Adapté de : Flemming (2017)

Il est recommandé **d'aligner la rémunération des enseignants du PEA sur celles des autres acteurs du secteur de l'éducation**, par exemple par l'intermédiaire du groupe sectoriel éducation ou du groupe de travail sectoriel. Cela suppose de se référer à la grille salariale mise en place par le Ministère de l'Éducation pour les fonctionnaires. Il est nécessaire de faire la promotion du versement de rémunérations justes et équitables pour les enseignants des PEA par rapport à celles versées dans les écoles traditionnelles et dans le cadre de programmes humanitaires, en prenant en compte les différents niveaux de compétences. Toutefois, des rémunérations considérées comme « appropriées » pour les enseignants du PEA peuvent ne pas correspondre à celles des enseignants du système scolaire formel : les PEA doivent prendre en compte la faisabilité et la pertinence lors du calcul dans leur contexte.



Encadré 13. Children in Crisis, en Afghanistan : Aborder les difficultés du recrutement d'enseignantes grâce à des avantages salariaux

En raison de la demande croissante du marché ainsi que du niveau d'expertise et de compétences plus élevé demandé par Children in Crisis à ses enseignants pour qu'ils puissent travailler dans le cadre d'un PEA, ceux-ci sont payés mensuellement plus du double du salaire des enseignants des écoles publiques traditionnelles. Bien que cette pratique ne corresponde pas à la politique du gouvernement en matière d'éducation communautaire, le programme justifie cette décision par les difficultés qu'il éprouverait à maintenir son niveau de qualité s'il n'y avait pas recours.

La rémunération supérieure, ainsi que les avantages accordés aux enseignantes en matière de transport, font probablement partie des raisons pour lesquelles le programme peut attirer et garder des enseignantes qualifiées et expérimentées. Cela revêt une importance particulière en Afghanistan, où la pénurie aiguë d'enseignantes qualifiées est perçue par les partenaires de développement et le Ministère de l'Éducation comme un obstacle important à la participation des filles à l'éducation sur un pied d'égalité.

Adapté de : Shah (2017)



Si les enseignants sont recrutés dans la communauté hôte, il sera certainement nécessaire de prévoir des avantages financiers pour le transport et le logement, notamment si le PEA est mis en œuvre dans un camp de réfugiés et nécessite le déménagement des enseignants des villes vers les villages avoisinants. Si les enseignants habitent dans des villages voisins, il est possible qu'ils aient besoin d'un moyen de transport afin de se rendre quotidiennement dans le camp.



Il est indispensable de mettre en place des **procédures de paiement fiables** et un **véritable dialogue avec les enseignants**. En raison des courts délais d'exécution des cycles d'enseignement des PEA, il est particulièrement important de réduire les risques d'absentéisme des enseignants dus à des retards de versement des salaires ou à l'impression que la rémunération n'est pas suffisamment compétitive ou fiable.

Une fois les compétences des enseignants renforcées par l'intermédiaire de programmes de formation initiale et pratique, ceux-ci sont susceptibles de trouver un emploi en tant que para-enseignants ou dans d'autres programmes éducatifs, notamment si le programme existant touche à sa fin ou si les rémunérations ne sont pas versées en temps voulu.

Plusieurs évaluations de PEA, à l'instar de celles de Save the Children au Soudan du Sud (2015), d'IBIS en Équatoria-Central (2012) et d'UNICEF au Libéria (2011), ont souligné que l'important turnover **du personnel** dans les PEA constituait un problème important, souvent lié à des rémunérations trop basses ou à des versements irréguliers.

Il convient de s'assurer, en lien étroit avec les autorités compétentes, que les enseignants du PEA figurent bien dans la liste officielle de rémunération du personnel national. Lorsque le gouvernement national n'est pas en mesure de rémunérer les enseignants des PEA, il est important de prévoir dès le début du programme la mise en place de systèmes de paiement transparents. Aussi, il est conseillé de recourir aux systèmes de surveillance et de transparence existants, afin de s'assurer que

les versements des salaires se font en temps opportun ou que les enseignants sont régulièrement sondés pour vérifier la rapidité du versement de leur rémunération.

Il est également important d'effectuer un suivi approprié des enseignants, en s'assurant de leur ponctualité ainsi que de leur présence pour chaque période de travail et pour toute la durée de celle-ci.



L'assiduité des enseignants est la clé du succès des apprenants. Selon Gillies et Quijada (2008), l'absentéisme des enseignants peut réduire l'apprentissage potentiel des élèves de 14 à 25 %. Les CCE peuvent également contribuer à suivre l'assiduité des enseignants.

La supervision des enseignants revient également à s'assurer qu'ils remplissent toute la documentation nécessaire, notamment les fiches de présence, les cahiers de notes, les plans de travail, de leçons, ainsi que les registres de travail. Les enseignants peuvent nécessiter de l'aide pour remplir cette documentation. Ce type de suivi peut également être intégré dans un processus de perfectionnement professionnel de l'enseignant (voir principe 5).

En Afghanistan, par exemple, la personne en charge du programme d'éducation Children in Crisis joue un rôle actif dans le soutien et la supervision des enseignants pour ces tâches. Il est crucial d'assister les enseignants de cette manière, non seulement pour garantir la qualité du programme, mais également car la tenue de registres exacts est souvent importante pour l'alignement d'un programme sur les normes du système éducatif formel. Dans le cas de Children in Crisis, le Ministère de l'Éducation vérifie l'inscription, l'assiduité des élèves ainsi que les registres d'examen et constitue la base sur laquelle l'apprentissage des apprenants du PEA peut être reconnu et grâce à laquelle ces derniers peuvent être réadmis dans le système éducatif formel.

Le départ de certains enseignants est à envisager après un ou deux ans de mise en œuvre du PEA. D'autres ONG peuvent offrir de meilleurs salaires, les enseignants peuvent obtenir un nouvel emploi en qualité de contractuel ou de para-enseignant, certains peuvent avoir des enfants ou être amenés à déménager. Il est important de pallier cette rotation inévitable en prévoyant une provision budgétaire pour la formation des enseignants recrutés pour remplacement.



PRINCIPE 5

Les enseignants bénéficient d'un développement professionnel continu



- a. Assurer la formation initiale des futurs enseignants et permettre le développement professionnel des enseignants en service quant aux méthodologies utilisées dans le cadre du PEA.
- b. Mettre en place des pratiques inclusives, sensibles aux questions du genre et à la protection de l'enfance lors de la formation des enseignants du PEA.
- c. S'assurer que les enseignants sont bien encadrés, et régulièrement appuyés afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en salle de classe.
- d. Travailler directement avec les instituts de formation et les structures nationales en charge de la formation des enseignants du PEA afin d'aligner les méthodes du PEA avec celles de l'enseignement national.

Si les enseignants venaient à manquer de connaissances et de compétences clés, il serait souhaitable d'envisager une **approche duale du programme de formation**, laquelle comprend des méthodes d'enseignement (y compris la méthodologie de l'apprentissage accéléré) et accélère l'assimilation des connaissances.



Les enseignants peuvent être formés à la méthodologie de l'apprentissage accéléré (voir principe 2), y compris s'ils n'ont pas suivi une formation officielle d'enseignant. En réalité, les enseignants formés au sein du système scolaire formel peuvent parfois éprouver plus de difficultés que les enseignants non qualifiés à adopter des approches d'apprentissage accéléré étant donné que leur formation leur apprend généralement à employer des approches traditionnelles et magistrales. Les enseignants formés ou non formés auront besoin d'un soutien important pour utiliser des méthodes davantage axées sur l'apprenant.

La seconde approche du programme vise à renforcer les connaissances de l'enseignant dans les matières principales. Il se peut en effet que les enseignants disposent uniquement d'une éducation de base de niveau élémentaire voire moyen dans certaines matières. Cette approche aborde en grande partie le programme scolaire primaire de niveau moyen, ainsi que les langues requises à l'écrit et à l'oral pour l'enseignement et les compétences essentielles à la vie quotidienne.

Il est conseillé d'utiliser le [Kit de formation des enseignants du primaire en contexte de crises \(TPSTCC\)](#) pour les méthodes d'enseignement dans le cadre de la formation des enseignants des PEA.

Si un guide de formation contenant des méthodes d'enseignement à destination des enseignants des PEA est d'ores et déjà disponible (dans le cadre, par exemple, d'une politique gouvernementale ou en héritage d'un précédent PEA), il est recommandé de procéder à une revue conjointe du guide et du Kit et de l'actualiser en conséquence. Si les informations contenues dans le Kit de formation et le guide à destination des formateurs présentent des contradictions importantes, il est important d'en discuter dès que possible avec les partenaires du programme.

La formation des enseignants doit garantir à ces derniers l'apprentissage d'informations primordiales au sujet des enjeux et des responsabilités en matière de protection de l'enfance, ainsi que de développer des pratiques d'enseignement inclusives et qui tiennent compte de l'égalité de genre (voir principe 3).



Un dispositif de formation professionnelle continue doit être disponible pour l'ensemble des enseignants, comprenant une formation à la pédagogie de l'apprentissage accéléré et aux matières d'enseignement associés. Les formations organisées à l'échelon des circonscriptions pédagogiques, accompagnées d'une supervision régionale et d'un soutien aux enseignants, sembleraient par ailleurs plus efficaces que les formations habituelles en cascade mise en place au niveau central. La formation professionnelle continue crée par ailleurs de nombreuses opportunités pour mettre en pratique de nouvelles méthodes d'enseignement.

Les enseignants ayant expérimenté des méthodologies didactiques au cours de leur propre scolarité peuvent parfois éprouver des difficultés à adopter des approches inclusives et axées sur l'apprenant qui leur sont peu familières. Les systèmes éducatifs touchés par les crises et les conflits peuvent manquer de ressources pour assurer des formations relatives aux méthodes d'apprentissage accéléré. Le renforcement des compétences du personnel enseignant est par conséquent primordial afin de permettre une supervision et un appui efficaces permanents.





Il est recommandé de collaborer, dans la mesure du possible, avec les instituts et les structures nationales de formation des enseignants afin que ces derniers développent des connaissances et des compétences qui soient reconnues au niveau national. La coordination avec les organes de certification peut également aider les enseignants à acquérir des certifications pouvant améliorer leur enseignement et les aider à trouver un emploi après la fin du PEA. Ce niveau de coordination peut s'avérer difficile à atteindre, mais constitue un objectif essentiel à long terme.

Au Kenya, par exemple, le NRC a établi des partenariats avec un collège national d'enseignants universitaires, avec l'institut national pour le développement des programmes scolaires ainsi qu'avec l'autorité en charge de l'éducation au niveau local, afin de dispenser une formation initiale aux enseignants des PEA, conformément aux normes nationales. Dans ce cas, les programmes et la méthodologie spécifiques à l'éducation accélérée sont enseignés par des experts extérieurs du NRC, tandis que les facilitateurs du collège des enseignants se concentrent sur leurs domaines d'expertise, c'est-à-dire les méthodologies d'enseignement pour les classes et les systèmes d'apprentissage pour des âges, des langues et des horaires différents.



Encadré 14. Caractéristiques d'une formation efficace des enseignants du PEA

La formation des enseignants des PEA doit aborder les aspects suivants :

Protection de l'enfance et Code de Conduite. Veiller à ce que les enseignants soient sensibilisés aux principes fondamentaux de la protection de l'enfance et au Code de Conduite des enseignants ou à des normes connexes et exécutoires en matière de sécurité et de protection de l'enfance.

Inclusion et sensibilité à l'égalité de genre. Veiller à ce que la formation soutienne l'utilisation de pratiques d'enseignement inclusives et tenant compte des disparités entre les genres.

Pédagogie de l'apprentissage accéléré. Il est indispensable d'intégrer les fondamentaux d'un apprentissage basé sur les droits et s'articulant autour de l'apprenant et des activités du programme au sein des formations. Toutes les formations doivent refléter cette approche et être organisées en groupe autour d'activités, de jeux, de discussions, de travaux de recherches et accompagnées de fiches d'activités afin que les enseignants puissent apprendre par la pratique.

Programmes condensés. Il est recommandé de travailler avec les enseignants sur les concepts de programmes scolaires condensés ou sur les supports d'enseignement et d'apprentissage de manière à permettre aux enseignants de mieux comprendre les principes d'un programme condensé :

- Élimination du chevauchement et de la répétition des matières traditionnelles.
- Promotion de l'enrichissement réciproque des matières en vue de leur renforcement (plutôt que de les répéter).
- Utilisation de méthodologies d'apprentissage interactives (afin de réduire, voire éliminer les révisions).

Compétences axées sur le contenu. Il est recommandé d'offrir la possibilité aux enseignants d'approfondir leur connaissance des sujets d'enseignement, si nécessaire.

Il est important de considérer les éléments suivants au sujet de la formation des enseignants des PEA :

- La formation des enseignants doit être interactive et basée sur l'apprentissage par la découverte, des aspects de l'enseignement qu'ils sont censés mettre en œuvre par la suite.
- La formation doit durer entre 8 et 10 jours avec des suivis réguliers d'une durée de 3 à 5 jours (deux fois par an).
- Une supervision importante ainsi qu'un dispositif d'accompagnement des enseignants doivent être garantis. Cela peut comprendre des cercles d'apprentissage pour les enseignants, l'observation d'autres enseignants et la collaboration pour l'élaboration des plans de cours.
- La mise en place cohérente et constante de sessions de perfectionnement professionnel et de tutorat est importante.
- Des mécanismes permettant de préserver la motivation des enseignants à un niveau élevé doivent être mis en place dans le programme, tels que les réseaux de formation, l'échange entre collègues et l'accompagnement vers une certification.

Adapté de : Baxter & Bethke (2009)

Dans la plupart des situations de crise, les enseignants auront besoin d'un **soutien important pour la préparation de cours inclusifs et centrés sur l'apprenant** à destination des filles, des garçons et des apprenants handicapés ou de ceux qui rencontrent des problèmes psychosociaux. Il se peut que les enseignants aient besoin de recevoir autant de matériels d'enseignement et d'apprentissage que possible. Au début du programme, ils n'auront probablement pas suffisamment d'expérience pour mettre en place leurs propres matériels pédagogiques (voir principe 4).

Tous les enseignants des PEA pourront régulièrement prendre part à des **réunions d'échange en groupes afin de s'entraider**. Les enseignants et les formateurs pourront être encouragés à se réunir au centre d'éducation accélérée et au niveau de la circonscription pédagogique afin de discuter des difficultés rencontrées par les apprenants et de diversifier leurs techniques d'enseignement. Les responsables du programme peuvent en outre planifier des séances d'observation des cours à destination des enseignants et leur adresser des commentaires constructifs.



Encadré 15. Méta évaluation des PEA du NRC

En 2015, le NRC a mené une méta évaluation des PEA présents et passés. Cette évaluation a souligné, entre autres, que les enseignants inexpérimentés avaient apprécié les modèles de cours ainsi que les autres ressources types.

La mise à disposition de ressources appropriées pour les enseignants s'est avérée essentielle à leur efficacité professionnelle. Le NRC s'est efforcé de manière concertée de fournir aux enseignants les ressources et le matériel indispensable en vue de bien effectuer leur travail.

Si l'accent est parfois mis sur les programmes dans lesquels enseignants et apprenants mettent au point leurs propres ressources pédagogiques, la mise à disposition d'un guide structuré et précis basé sur la Mallette pédagogique d'urgence est vivement appréciée et valorisée par les enseignants.

Ces enseignants commencent souvent à enseigner sans réelle expérience préalable. Par conséquent, le fait de disposer d'un guide détaillant pas à pas la marche à suivre pour donner une leçon particulière, ou au moins des modèles de plan de cours, a été jugé dans plusieurs évaluations comme une « béquille » importante sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer.

Source : Shah (2015)



Dans la mesure du possible, il est vivement recommandé d'engager avec le gouvernement les démarches nécessaires à l'**accréditation des enseignants du PEA** (à inclure dans le memorandum d'entente) et à l'obtention du statut officiel d'enseignant. Cela contribuera de manière pérenne au renforcement du corps enseignant et du système éducatif tout en réduisant vraisemblablement le turnover du personnel au sein des PEA.

Le perfectionnement professionnel continu des enseignants constitue un défi dans tous les pays en développement. Dans les situations de crises et de conflits, cette difficulté peut être exacerbée. Les PEA devraient avoir pour but de dispenser un programme de perfectionnement professionnel continu adapté aux enseignants, qui bénéficierait à la main-d'œuvre dans son ensemble ainsi qu'au système éducatif, tout en prenant des décisions au sujet des opportunités et des défis auxquels ils font face.



Encadré 16. Relief and Resilience through Education in Transition (RET) International, PEA du secondaire : Perfectionnement professionnel des enseignants

Avant le démarrage, RET a collaboré avec le Kenya Institute of Curriculum Development afin d'évaluer les besoins des enseignants. Les objectifs de cette étude consistaient à évaluer la capacité des futurs enseignants à : (1) mettre en application des techniques pédagogiques d'éducation accélérée ; (2) démontrer une connaissance du contenu ; (3) utiliser les ressources locales ; (4) enseigner à des apprenants ayant des besoins divers ; et (5) évaluer l'apprentissage. Cette évaluation a servi de base à l'élaboration des aspects du programme relatifs à la formation et au perfectionnement professionnel des enseignants.

Chaque année, avant le début de l'année scolaire, les enseignants participent à une session d'orientation qui les aide à comprendre le fonctionnement du PEA, à connaître les types de documents qu'ils devront conserver ainsi qu'à se familiariser avec les méthodes d'enseignement de l'éducation accélérée. En janvier de chaque année, RET effectue une évaluation des besoins avec des observations et un test en vue d'évaluer les compétences et les besoins des enseignants. Chaque année, avant le mois de mars, RET fait appel à un spécialiste de l'EA afin de mettre en œuvre une formation continue visant à renforcer les compétences jugées prioritaires.

RET offre également un nombre réduit de bourses d'études pour permettre à des animateurs pédagogiques de poursuivre leurs études à l'Université Mount Kenya. Le soutien additionnel au perfectionnement professionnel comprend un encadrement par l'agent d'éducation du RET et le directeur, ainsi que des conseils prodigués par des enseignants plus expérimentés.

La plupart des enseignants (32 sur 38) du PEA RET sont des enseignants réfugiés non certifiés. Le RET a également placé six stagiaires kényans titulaires d'une licence en sciences de l'éducation dans chacun des trois centres du PEA et les remplace chaque mois de manière à ce qu'ils puissent apporter un soutien supplémentaire aux enseignants réfugiés.

Source : Boisvert (2017a)

PRINCIPE 6

Les objectifs, le suivi et le financement sont ajustés



- a. Centrer l'objectif global du programme sur l'amélioration de l'accès à l'éducation, le renforcement des compétences de l'apprenant et la certification du programme.
- b. Élaborer et mettre en œuvre un cadre de suivi et d'évaluation en lien avec les objectifs et plans du programme, permettant de produire des rapports réguliers.
- c. Veiller à ce que les systèmes de suivi et d'évaluation pour la compilation et l'analyse des données soient compatibles avec les pratiques du Ministère de l'Éducation.
- d. Faire en sorte que le programme soit correctement financé afin de garantir le maintien de normes minimales en matière d'infrastructures, d'effectifs, de matériels, de supervision et de gestion.
- e. Intégrer des stratégies de sortie et/ou un plan de viabilité lors de la conception du PEA.

Les objectifs et les cibles du PEA devraient s'axer sur un meilleur accès des enfants et des jeunes trop âgés, non scolarisés, désavantagés à l'éducation et devraient être guidés par une évaluation initiale du secteur de l'éducation et d'autres données de base (voir principe 10). Tout serait rendu possible par l'intermédiaire des PEA, en faisant en sorte que les élèves réintègrent le système scolaire formel à différents niveaux après la fin du cycle d'EA ou en leur offrant une attestation de réussite alternative. Des questions comme celles disponibles ci-dessous peuvent servir à évaluer la pertinence du PEA en fonction du contexte.

- Existe-t-il une preuve fondée qu'un PEA répond à la demande des groupes non scolarisés ciblés en matière d'accès à l'éducation et de compétences ?
- La théorie du changement ou le cadre logique contenus dans le programme constituent-ils des projets de travail réalistes pour la réussite du PEA ?

Après la conception initiale, il est conseillé de consulter de nouveau les enfants et les jeunes non scolarisés ainsi que leurs communautés afin de vérifier si l'approche est susceptible de répondre à leurs besoins et quels changements sont nécessaires.

Les spécialistes du suivi et de l'évaluation devraient être chargés, à un stade précoce, de concevoir et de superviser un processus permettant d'obtenir régulièrement des informations en retour et des éléments probants sur l'efficacité du programme en vue d'atteindre les buts et objectifs, y compris grâce à des consultations avec les élèves, éducateurs de première ligne et acteurs communautaires. Il sera utile de savoir :

- Si un PEA est plus efficace que les autres modes d'éducation pour les mêmes groupes ciblés.
- Quels éléments de la conception et de la mise en œuvre du PEA peuvent être améliorés à un coût abordable, y compris le recrutement et le soutien des élèves, les programmes d'études, le matériel, les infrastructures, le recrutement, la sélection, la formation et le soutien des enseignants, la gestion et les communications, ainsi que l'engagement communautaire.

Dans certains contextes, par exemple, les résultats du PEA peuvent être comparés à ceux des écoles publiques, tandis que dans d'autres, les conditions de vie des apprenants des PEA diffèrent trop de celles des apprenants des écoles formelles pour que leurs résultats puissent être comparés de manière significative. L'élaboration de cibles précises, telles que des résultats de tests, devrait se faire en fonction du contexte et des apprenants et être conforme aux objectifs généraux du programme. Par exemple, le programme Learning for Life, en Afghanistan, a créé ses propres tests alternatifs en vue d'évaluer l'apprentissage des participants, avec la contribution du Ministère de l'Éducation (voir encadré 23, principe 9). Malgré les comparaisons prévues, les PEA sont plus efficaces lorsqu'ils sont conçus pour correspondre aux systèmes de compilation de données existants, tels que le système d'information sur la gestion des établissements d'enseignement, qui appuient les efforts visant à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous et du développement durable.

Les données ne sont utiles que lorsqu'elles concernent des objectifs clairs. Dans le passé, les PEA n'ont jamais assez établi de buts et de cibles, et prouvent notamment rarement, sous la forme de données, que les hypothèses relatives aux buts se vérifient dans la pratique. Ce n'est qu'une fois que les objectifs et les cibles du programme sont clairement identifiés que les formes et les types de données à collecter peuvent être définis (NORC, 2016).





Encadré 17. Buts et cibles en vue de la scolarisation des filles

L'évaluation du NORC a distingué trois manières efficaces d'articuler les objectifs de parité dans la documentation du PEA. Dans chaque exemple figuraient des objectifs de scolarisation concrets pour les filles et, par conséquent, des programmes axés en particulier sur les stratégies visant à accroître leur scolarisation.

Ciblage : Les projets ciblent en particulier les filles et les femmes au moyen de différentes stratégies. Par exemple : a) rendre le programme accessible aux filles et aux femmes uniquement, généralement parce qu'elles ont préalablement été exclues et qu'il est nécessaire de les aider à réintégrer le système scolaire formel et à y étudier sur un pied d'égalité (par exemple à Udaan, en Inde) ; et b) employer des enseignantes pour toutes les classes de filles et les classes mixtes. BRAC Bangladesh et COPE Ouganda sont des exemples de programmes qui mettent ces principes en application.

Changement de comportement et sensibilisation : Certains programmes, tels que Udaan India et SSIRI au Soudan du Sud, ont également tenté de faire en sorte (grâce à la formation des enseignants et à des activités de sensibilisation) que les classes adoptent une approche constructive et inclusive dans laquelle les filles sont appelées à participer sur un pied d'égalité, que les enseignants réagissent positivement aux questions et commentaires des filles, que les leçons comprennent des messages sur l'égalité des droits ou que les responsables locaux soient sensibilisés à l'importance d'éduquer leurs filles.

Quotas : Des programmes ont également intégré l'égalité entre les femmes et les hommes comme objectif en fixant un certain pourcentage de femmes dans leurs bénéficiaires. Cette approche de parité des sexes est la moins efficace des options du programme, surtout lorsqu'elle constitue une mesure isolée.

Adapté de : NORC (2016)

Les PEA doivent **être inscrits dans les budgets nationaux**. Les concepteurs des PEA peuvent collaborer avec les responsables gouvernementaux afin de planifier et budgétiser la phase de lancement après que les décisions programmatiques ayant un impact sur le long terme ont été prises. Si les PEA figurent dans un grand nombre de plans sectoriels d'éducation, peu d'entre eux disposent de lignes budgétaires attitrées. School for Life, au Ghana, est un exemple de programme qui a défendu avec succès l'intégration de l'éducation accélérée dans les budgets nationaux pour l'éducation.



Générer des données fiables sur la pertinence et l'impact des PEA constitue le meilleur moyen de sécuriser des financements après la phase de lancement. Il est ensuite important de produire avec le gouvernement et les bailleurs de fonds les données probantes dont ces derniers auront besoin afin de prolonger ou d'accroître les financements. Dans le cadre du PEA de l'UNICEF au Libéria, les difficultés rencontrées pour obtenir un financement après le lancement ont amené des enseignants à quitter le programme en masse pour enseigner dans d'autres écoles, abandonnant ainsi les apprenants (Manda, 2011).

Sur la base de l'évaluation initiale et des leçons apprises relatives à l'engagement communautaire (principes 10 et 8), planifier la manière dont le programme devrait repérer les problèmes financiers susceptibles d'empêcher les apprenants de participer, et y répondre. Si, par exemple, des **transferts en espèces** ou d'autres mesures incitatives sont nécessaires pour éliminer certains obstacles

financiers courants, il est également nécessaire d'envisager la mobilisation d'experts techniques afin de développer des programmes de transferts en espèces ou de lier les PEA à des programmes de transferts en espèces déjà établis. Une **analyse des mécanismes de transferts en espèces préalable** à leur mise en œuvre permettra de vérifier s'ils sont adaptés. Ces mécanismes peuvent avoir des conséquences inattendues, comme attirer des apprenants normalement scolarisés dans le système formel vers les PEA et causer l'abandon scolaire des apprenants déjà intégrés dans d'autres cadres éducatifs, faute de mesures incitatives suffisantes. Si une approche de ce type est jugée adaptée au contexte, il sera nécessaire de prévoir un budget en conséquence.

Outre les questions générales relatives aux bonnes pratiques de budgétisation des programmes, plusieurs considérations relatives au **budget, aux coûts et au suivi** sont propres aux PEA.



Ces considérations concernent les éléments suivants :

- Les dépenses par apprenant renouvelables chaque année doivent être prises en compte et comprennent : les frais d'inscription, les salaires du personnel d'enseignement et d'encadrement, la supervision et la formation, les frais de gestion (dont les CCE), et de fonctionnement (location, essence, frais généraux). Les dépenses indirectes telles que l'achat des uniformes, les transports, ainsi que les ressources pédagogiques, dont les frais doivent être pris en charge partiellement ou pleinement.
- Les communautés peuvent mettre des terres et d'autres infrastructures à disposition, ainsi que de la main-d'œuvre et du matériel. Les investissements à prévoir peuvent concerner les salles de classe, les logements des enseignants ainsi que l'eau et l'assainissement.
- Des coûts importants liés au lancement du projet doivent être envisagés, notamment pour les locaux, les véhicules, le développement du programme scolaire, les ressources pédagogiques, des campagnes à la radio et auprès des communautés ainsi que la mobilisation de consultants locaux et internationaux.
- Les transferts en espèces et autres mesures incitatives comme les programmes alimentaires (qui peuvent être fournis par d'autres partenaires tels que le Programme alimentaire mondial) exigent des lignes budgétaires pour la livraison, la gestion et le suivi du projet.
- Quelques lignes budgétaires flexibles sont également à prévoir pour répondre aux besoins particuliers des apprenants, notamment des apprenants handicapés. Certains apprenants peuvent avoir besoin de fauteuils roulants, de lunettes ou de tout autre matériel d'assistance indispensable à leur apprentissage. Ces lignes budgétaires peuvent être prises en charge par un fonds spécial pour lequel les comités du centre d'éducation accélérée sont en charge du suivi et de la recherche de financements supplémentaires auprès de la communauté, ou par l'intermédiaire de contributions directes de la direction des PEA aux enseignants et aux apprenants, sur la base des recommandations des enseignants et des discussions organisées avec eux.
- Le cycle des apprenants dans le cadre des PEA devrait être envisagé en parallèle du financement et de la planification du cycle budgétaire. Le financement ne devrait pas prendre fin ou diminuer avant que les apprenants soient prêts à réintégrer le système scolaire formel.

L'achat du matériel d'enseignement et d'apprentissage peut entraîner un certain nombre de difficultés, ce qui peut avoir un impact important sur le calendrier déjà accéléré du PEA.



Il est possible que les fournisseurs ne soient pas en mesure de livrer les ressources pédagogiques demandées dans des délais réduits et il peut également s'avérer difficile de trouver de bons traducteurs pour les ressources pédagogiques en langue locale. Il arrive également que les centres des PEA ne se trouvent pas sur les voies d'approvisionnement et de livraison des écoles formelles.

Si le programme scolaire ne démarre pas à temps, les apprenants sont susceptibles d'abandonner le PEA et, si les livraisons ne sont pas effectuées, les membres de la communauté peuvent perdre confiance. Cela constitue un problème particulièrement important pour les PEA, puisque tout retard de mise en œuvre revient à du temps d'apprentissage perdu.

Un **plan d'action** détaillé pourra réduire ces risques. Des plans de secours peuvent être établis afin de soutenir l'enseignement en cas de conditions météorologiques extrêmes ou de conflit provoquant des retards dans la livraison du matériel. Il est possible de photocopier les ressources au niveau local et de partager des informations de base avec les enseignants par téléphone portable (SMS et MMS). Les écoles formelles avoisinantes peuvent par ailleurs disposer de ressources pédagogiques pouvant être empruntées par le centre et adaptées au PEA. Miser en priorité sur la communication et la collaboration pour l'échange et l'utilisation des ressources pédagogiques accélérera la réponse à ces retards. Dans de nombreux pays, l'UNICEF assure la fourniture des manuels scolaires au niveau national. Les responsables des PEA peuvent négocier l'ajout des ressources pédagogiques des PEA à leur liste de distribution nationale avec l'UNICEF.



Encadré 18. Programme d'éducation primaire en Afghanistan (APEP) : Approvisionnement et livraison de matériels

Plusieurs PEA ont signalé **des problèmes liés à l'approvisionnement et à la livraison de matériels**, ce qui a mis en péril des relations essentielles. En Afghanistan, l'APEP a connu des problèmes d'approvisionnement aggravés par des manques de financement et de disponibilité des fournisseurs ainsi que par le mauvais état des terrains dans les régions éloignées. 45 % des classes d'EA avaient lieu dans des régions rurales, reculées et montagneuses coupées de tout moyen de transport pendant plusieurs mois d'affilée chaque année. Les partenaires d'exécution ont distribué des trousseaux réduits (y compris des livres) à pied (et à dos de chameau) sur des cols montagneux à temps pour les premiers jours d'école.

Lorsque les trousseaux réduits ont été distribués aux enseignants et aux élèves, des tensions ont vu le jour entre les communautés et les partenaires d'exécution, car les communautés ont interprété le manque de fournitures comme une preuve de corruption et de limitation des ressources. L'inclusion dans les **Détailler les listes complètes de trousseaux et des changements nécessaires** au vu des difficultés logistiques dans les ont contribué à dissiper les préoccupations des communautés.

Source : Nicholson (2006b)

Il est important de définir une **stratégie de sortie claire** lors de la conception du programme, mais il convient de noter que les circonstances réelles entourant la cessation d'un PEA seront spécifiques au contexte et, par conséquent, souvent changeantes et difficiles à prévoir. Il existe quatre situations de sortie couramment observées pour les PEA, qui diffèrent selon le financement et les besoins réels :

1. Le financement s'épuise et le PEA prend fin (souvent brusquement) ou continue en manquant de ressources financières.
2. Le financement est prolongé et le PEA se poursuit au-delà de son cycle initial. Ces PEA à long terme se poursuivent tant qu'il y a une demande importante (c'est-à-dire tant qu'il y a encore un nombre important d'enfants et de jeunes trop âgés et non scolarisés).
3. Le financement du programme se diversifie et est finalement intégré dans la stratégie sectorielle officielle du gouvernement. C'est le cas, par exemple, du PEA BRAC au Bangladesh et de School for Life dans le nord du Ghana.
4. Le besoin et la demande en PEA déclinent à mesure que de plus en plus d'enfants intègrent l'éducation de base et l'achèvent. Dans ce contexte, les PEA se terminent ou sont intégrés dans le système scolaire formel.

Bien que les PEA puissent se terminer brusquement (en raison de la cessation du financement ou de changements imprévus au niveau du contexte), il est important qu'une stratégie de sortie fiable soit disponible. Dans le cadre de cette stratégie, il convient de se demander si le besoin de PEA continuera au-delà de la durée du programme actuel ou si tous les enfants non scolarisés auront été réintégrés dans le système scolaire formel après un délai précis. Dans le premier cas, il est important de réfléchir en amont à la manière de transférer la responsabilité de l'éducation accélérée aux communautés, à d'autres partenaires ou aux autorités régionales ou nationales en charge de l'éducation. Cela peut nécessiter de former à cet effet des enseignants pour assumer des rôles de direction dans le programme, d'aider les responsables communautaires à assumer des rôles de gestion du programme, ou de coordonner un processus échelonné de transfert du PEA aux autorités en charge de l'éducation.

PRINCIPE 7

Le centre d'éducation accélérée est géré efficacement



- a. Mettre en place des dispositifs fiscaux, de contrôle, de suivi et d'évaluation.
- b. Mettre en place des systèmes de conservation des registres et de documentation des élèves, comportant des données permettant un suivi des évolutions en matière d'inscription, de fréquentation, d'abandon, de rétention, d'achèvement et d'apprentissage scolaires, ventilées par sexe et tranche d'âge.
- c. Mettre en place des systèmes permettant un suivi des apprenants ayant achevé leur enseignement dans le cadre d'un PEA, en vue de collecter des informations sur leur transition/intégration vers l'enseignement formel, une formation professionnelle et/ou le monde du travail¹³.
- d. Veiller à ce que le Comité communautaire d'éducation (CCE) soit représentatif de la communauté, et soit formé et équipé pour appuyer la gestion du PEA.

¹³ À des fins de suivi et d'évaluation, il est utile de suivre d'anciens apprenants pour évaluer la portée d'un programme. Ce procédé est en réalité souvent impossible pour des programmes au-delà de l'inscription initiale de diplômés de PEA dans des établissements formels. Il est important de prendre en compte le fait que ce projet est ambitieux.

Le PEA devrait être géré efficacement conformément aux objectifs du programme (voir principe 6). Cela comprend la mise en place de systèmes fiscaux, de supervision, de suivi et d'évaluation.



Encadré 19. Centres éducatifs communautaires de Children in Crisis : Gestion efficace

Les centres éducatifs communautaires de Children in Crisis visent en particulier à améliorer l'accès à l'éducation pour les personnes déplacées internes non scolarisées et les populations marginalisées vivant dans les implantations sauvages de Kaboul ainsi qu'à les aider à obtenir un diplôme d'éducation de base à l'issue des trois années du PEA.

Le programme recueille régulièrement des données sur les élèves au moment de leur inscription et tout au long du programme, en assurant un suivi quotidien de la fréquentation, des résultats aux examens à mi-parcours et en fin de parcours, des taux d'abandon (et des raisons de ces abandons) et en obtenant des informations sur l'orientation des élèves après le programme. Étant donné que la tenue correcte des dossiers constitue le point central des visites de suivi des fonctionnaires du Ministère, le directeur du programme d'éducation consacre beaucoup de temps à garantir la bonne tenue et la mise à jour mensuelle des dossiers. Les tendances générales en matière d'abandon scolaire, de fréquentation scolaire, de résultats aux examens et d'achèvement des études sont analysées régulièrement pour en apprendre plus sur les programmes de formation et améliorer ces derniers. Chaque centre emploie également un chef d'équipe, qui aide le directeur du programme éducatif à actualiser les dossiers et à entretenir des liens étroits avec la communauté locale.

Dans un premier temps et de manière régulière, le chef d'équipe et le responsable du programme d'éducation rencontrent la police locale, les autorités municipales et les chefs religieux afin de les informer des activités du programme prévues dans la communauté et de garantir leur soutien.

Chaque mois, les chefs d'équipe des centres éducatifs communautaires répondent aux besoins des enfants et des femmes déscolarisés en vue de convaincre les familles (surtout les hommes de la famille) de changer d'avis et de laisser leurs enfants, leurs filles ou leurs femmes se rendre à l'école.

Enfin, tout en organisant leur propre examen de 6^e année, les centres éducatifs communautaires travaillent en étroite collaboration avec les responsables régionaux de l'éducation pour faciliter la réintégration des élèves du centre éducatif communautaire dans le système scolaire formel, au niveau scolaire correspondant (en cas d'abandon en cours de route) ou à l'école la plus proche, en 7^e année (pour ceux qui achèvent le cycle d'enseignement complet). Le mémorandum d'accord clair et la coopération étroite en place entre Children in Crisis et le Ministère de l'Éducation garantissent que la vaste majorité des élèves qui achèvent le cycle d'enseignement complet puissent réintégrer l'école publique la plus proche en 7^e année. Cela garantit également que l'apprentissage des élèves dans le cadre du PEA soit officiellement reconnu comme équivalent par le Ministère de l'Éducation, comme stipulé dans le mémorandum d'accord.

Source : Shah (2017)

Il est recommandé de **procéder régulièrement à la collecte et à la transmission des données** en matière d'inscriptions, de fréquentation, de taux d'abandon, et tout autre résultat d'apprentissage jugé pertinent. Il faudra alors élaborer une compréhension commune de chacun des termes définis et mesurés dans l'analyse et veiller à ce que ces données soient ventilées par sexe, tranche d'âge et handicap afin de mesurer l'impact du programme sur les groupes non scolarisés spécifiques ciblés par le PEA.

Dans le cadre de la gestion du programme, les données collectées sur les taux de fréquentation, en particulier les obstacles et les défis liés à la fréquentation des élèves, peuvent servir à déterminer si des changements budgétaires ou logistiques sont nécessaires. Cela peut être effectué à l'aide des comptes-rendus de réunion du Comité de gestion, de l'analyse du programme participatif et de réunions entre les responsables de programme et les représentants de la communauté.

Aussi, il est essentiel d'organiser des réunions avec les écoles primaires et secondaires, professionnelles et techniques, afin de **coordonner les admissions de diplômés** du PEA. Les directeurs des écoles du système scolaire formel pourront recevoir une fiche profil détaillée pour chaque apprenant ayant l'intention d'intégrer leur école. La fiche servira de document de référence pour identifier et analyser les intérêts et les priorités de chaque apprenant, tout comme leurs besoins, pour faciliter leur intégration dans l'enseignement formel. Une journée d'intégration à l'attention des apprenants diplômés du PEA peut être organisée dans les écoles primaires et secondaires avant la rentrée scolaire. L'événement permettra aux apprenants de se familiariser avec leur nouvel environnement scolaire, de rencontrer les enseignants et de s'informer des règles et procédures de fonctionnement de l'école.



En ce qui concerne les PEA à grande échelle, il est essentiel de travailler en étroite collaboration avec les écoles du système scolaire formel pour garantir la disponibilité de places pour intégrer les élèves. Dans certains contextes, par exemple à Dadaab (Kenya), le manque de places dans les écoles primaires formelles a conduit les élèves à suivre le PEA du NRC pendant toute la durée du cycle d'enseignement primaire. Par la suite, les élèves étaient alors admissibles au secondaire.

De nombreuses évaluations de PEA considèrent que le **suivi des diplômés est essentiel pour vérifier si ces derniers accèdent à l'éducation ou à l'emploi qu'ils visaient**. Ces informations sont cruciales pour déterminer si les PEA obtiennent les résultats attendus. Les PEA doivent, autant que possible, garder la trace des diplômés et des participants six mois leur départ du programme. Au moment du départ des apprenants, il pourra être prévu de demander des coordonnées personnelles (numéros de téléphone portable auxquels il est possible de contacter les apprenants ou leurs proches) afin de permettre aux évaluateurs de suivre leur réintégration. Cette démarche s'avère utile si les apprenants ou les communautés dont ils sont issus sont susceptibles de se déplacer.

Les CCE devraient être formés et soutenus dans leur rôle. Le terme CCE est ici utilisé pour désigner et mettre l'accent sur les responsabilités de gestion et les rôles que la communauté joue dans la mise en œuvre du PEA¹⁴. Selon le contexte, le CCE peut avoir des niveaux d'implication, des responsabilités et des mécanismes de responsabilisation très différents vis-à-vis du PEA. Les CCE dépendent des structures qui gouvernent et guident le PEA ; leurs décisions et leurs actions doivent être conformes aux objectifs du programme.

¹⁴ Les CCE peuvent être désignés par différents noms en fonction des contextes. Par exemple, association des parents d'élèves, comité de gestion de l'école ou conseil d'administration de l'école.

Dans le cadre du PEA de l'UNICEF au Libéria, les CCE étaient principalement chargés de l'inscription ciblée des élèves, du suivi des décrochages scolaires et de la faible assiduité dans les ménages, ainsi que de la sensibilisation continue des membres de la communauté aux buts et objectifs du PEA. Dans d'autres cas, les comités de gestion des écoles (composés de membres de la communauté et de directeurs de programme) peuvent prendre le contrôle du suivi, de la supervision des enseignants et des mécanismes d'établissement de signalements. Prière de se référer au principe 8 pour plus d'informations sur la participation des communautés.

En outre, **le renforcement des capacités des autorités locales en charge de l'éducation en vue de superviser** et de contrôler les PEA peut entraîner une plus grande durabilité et efficacité. IBIS, au Soudan du Sud, en est un exemple, qui est décrit dans l'encadré 20 ci-dessous.



Encadré 20. IBIS, au Soudan du Sud : Renforcer les capacités locales

Les meilleures pratiques d'IBIS en matière de renforcement des systèmes d'éducation comprenaient :

- Le renforcement des capacités des responsables des administrations locales pour la gestion et l'administration de l'éducation grâce à des formations continues.
- Le soutien du renforcement des compétences pratiques des enseignants du PEA par une supervision formatrice continue dans des domaines pédagogiques clés.
- La formation et le détachement d'homologues gouvernementaux pour intégrer le personnel d'enseignement technique afin de faciliter le transfert de connaissances et de compétences aux administrations locales.
- Le mentorat et la supervision sur place par les formateurs du PEA IBIS de 20 membres du personnel éducatif des bureaux d'éducation des États, des comtés et des *payams*.
- La fourniture par IBIS aux homologues gouvernementaux de chaque comté d'un renforcement intensif des capacités dans le domaine de la formation, du suivi et de la supervision des enseignants. Les responsables d'IBIS ont utilisé leur supervision formatrice et leur modèle de développement professionnel continu pour mener des activités de sensibilisation auprès de la communauté en faveur de l'éducation, de la gestion administrative et financière des écoles d'apprentissage accéléré ainsi que du suivi et de l'évaluation des programmes d'éducation. Le gouvernement a ensuite collaboré avec le personnel d'IBIS et les responsables gouvernementaux locaux pour mettre en œuvre et coordonner le suivi du Programme d'apprentissage accéléré.

Source : IBIS (2012)

PRINCIPE 8

La communauté est engagée et responsable



- a. Veiller à ce que le PEA s'inscrive dans une communauté locale qui le soutient et contribue à sa mise en œuvre.
- b. Faire en sorte que le PEA soit dirigé localement et qu'une expertise technique externe soit fournie le cas échéant.
- c. Sensibiliser pleinement la communauté aux avantages des PEA.
- d. Dans les zones touchées par des mouvements fréquents de personnes déplacées internes et de réfugiés, mener de manière continue des études d'évaluations des besoins et des campagnes sensibilisant la communauté à l'importance de l'éducation.

Implanter les centres des PEA à proximité des domiciles des apprenants et de leurs communautés est primordial car l'inscription et la fréquentation scolaire dépendent généralement de la proximité des écoles. Un [projet de recherche](#) de la Banque mondiale concernant la partie occidentale du Sahel, au Tchad, a ainsi observé que 80 % des enfants inscrits provenaient des 8 % de villages disposant d'écoles.

Afin de garantir le succès et la durabilité des PEA, **l'engagement communautaire est indispensable** dès le début du programme. Cet engagement prend souvent la forme d'un Comité communautaire d'éducation organisé¹⁵ **ou de travailleurs communautaires de proximité**. Ces groupes ou individus constituent un intermédiaire essentiel entre le PEA et les communautés et font en sorte que le programme soit à la fois correctement géré et adapté au contexte. Un engagement communautaire efficace par l'intermédiaire de ce type d'organisation comprend des campagnes de sensibilisation mettant principalement l'accent sur les avantages de l'éducation (en particulier pour les filles) ainsi que la participation active à la planification et à la gestion du programme. Dans certains endroits, lorsque les **CCE** existent déjà, ils peuvent faciliter le travail des PEA. Lorsqu'ils n'existent pas, leur mise en œuvre devrait être soutenue localement avec une représentation inclusive.



Encadré 21. Schools for Life, Ghana : Mettre en place l'équité et l'inclusion

Les CCE peuvent favoriser l'équité et l'inclusion grâce à leur propre représentation stratégique. Dans le cadre du projet School for Life mené au Ghana, les femmes représentaient la majorité des membres du Comité et occupaient un rôle de premier plan. Le Comité a veillé à ce qu'au moins 50 % des apprenants inscrits soient de sexe féminin. Favoriser l'engagement réussi des filles dans les PEA peut également nécessiter des visites à domicile de la part des membres des CCE, ainsi que des campagnes de sensibilisation communautaire dédiées et continues.

Source : Hartwell (2006)

Certains PEA font appel à des **travailleurs de proximité** issus de la communauté locale, et non à des CCE, afin de repérer et soutenir les enfants susceptibles de ne pas être scolarisés ou d'abandonner l'école ainsi que sensibiliser la communauté à l'importance de l'éducation. Ces individus sont généralement connus par la communauté, ont la confiance de ses membres et connaissent bien le contexte.

Les CCE peuvent être chargés de choisir un bon hébergement pour le PEA, de sélectionner les apprenants et de faciliter leur inscription (en particulier pour les plus vulnérables), d'organiser les calendriers et, dans certains cas, de recruter des enseignants pour le programme. Il est important d'encourager de bonnes relations entre les CCE, le personnel du programme et les enseignants. Les communautés peuvent également être amenées à fournir des ressources en nature ou réelles comme condition préalable à l'implantation d'un PEA. Par exemple, le programme TEACH en Éthiopie, a exigé des communautés qu'elles cèdent des terres pour construire des centres d'éducation (Ethio-Education Consultants, 2008).

¹⁵ Comme indiqué précédemment, un CCE peut désigner une association des parents d'élèves, un conseil d'administration de l'école, ou un groupe organisé de façon similaire.

Les CCE peuvent également mobiliser des financements extérieurs, gérer les ressources (matériel d'enseignement et d'apprentissage, bourses de livres, etc.), organiser des moyens de transport sûrs pour les enfants vulnérables ou ayant des problèmes de mobilité, signaler les difficultés et les défis que rencontrent les enseignants ou les gestionnaires de PEA, et suivre l'assiduité des apprenants et des enseignants. Les CCE jouent un rôle dans la protection de l'enfance, notamment en veillant à ce que les locaux d'apprentissage des PEA soient des environnements sûrs et protégés.

Les comités communautaires des PEA peuvent être formés afin d'identifier les problèmes de fréquentation scolaire et d'y répondre de manière constructive. Ils peuvent, par exemple, mobiliser des ressources pour aider les apprenants les plus démunis ou les élèves handicapés qui ont besoin d'équipements tels que des fauteuils roulants pour se rendre en classe.



Encadré 22. PEA du NRC, Dadaab (Kenya) : Favoriser l'engagement et le soutien communautaires

Le PEA du Conseil norvégien pour les réfugiés à Dadaab (Kenya) souligne l'importance de l'engagement communautaire et de la sensibilisation, à la fois pour le succès global du programme et pour la garantie d'accès des enfants les plus vulnérables.

Les CCE doivent principalement identifier les enfants non scolarisés (en particulier les filles), établir des relations avec les parents et d'autres membres de la communauté et sensibiliser de manière continue à l'importance et aux avantages du PEA et de l'éducation en général. Lorsque des problèmes d'assiduité surviennent, les enseignants travaillent en étroite collaboration avec les membres du CCE pour entrer contact avec les parents, repérer les obstacles et les défis potentiels, collaborer pour les surmonter et garantir que les apprenants soient de nouveau scolarisés.

En outre, avec l'arrivée régulière de nouveaux réfugiés dans les camps de Dadaab, le plaidoyer et la sensibilisation de la communauté s'avèrent essentiels. Étant donné que le CCE est intégré dans ces communautés locales, ses membres sont en mesure de rapidement repérer de nouvelles familles et éventuellement de nouveaux élèves, de prendre contact avec eux, d'évaluer leurs besoins et de procéder à leur inscription.

Il est essentiel d'axer ses efforts sur le maintien et l'accroissement du soutien communautaire apporté au PEA pour la durabilité du programme, et pour faire en sorte que les membres de la communauté envoient leurs enfants à l'école et les y maintiennent.

Source : Flemming (2017)

Le suivi du programme doit inclure un **processus de responsabilisation communautaire**, souvent coordonné par l'intermédiaire des CCE. Il est judicieux de consulter les communautés et les apprenants qui y vivent au sujet de toutes les difficultés liées à la mise en œuvre et à la gestion du PEA ainsi que d'aider les communautés à établir des relations avec les responsables locaux en charge de l'éducation lorsque ces relations n'existent pas. Ces partenariats avec les responsables de l'éducation au niveau local sont tout aussi essentiels pour le PEA que la coopération avec le Ministère de l'Éducation ou les autorités nationales en charge de l'éducation, surtout pour les structures étatiques décentralisées, où une telle coopération est essentielle à la fois pour le suivi et l'intégration des élèves des PEA dans le système scolaire formel.

La formation et le soutien continu des associations de parents d'élèves et des CCE peuvent s'avérer utiles lorsque ceux-ci endossent de nouveaux rôles et assument de nouvelles responsabilités. La responsabilité financière et l'administration, le leadership participatif et la protection de l'enfance sont des domaines clés pour la formation et le soutien. Renforcer les capacités pour générer des revenus aidera les CCE et la communauté dans son ensemble à conserver un rôle important même après la fin du PEA. Pour des exemples de manuels de formation et de notes d'orientation, se référer au [School Based Management Committee Training Manual](#) du Programme d'appui au secteur de l'enseignement au Nigéria et au [Good Practice Guide: Community Education Committees](#) du Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence.

Intervenir en réponse aux mouvements de population dans un contexte donné est également important. Dans les régions où les mouvements de réfugiés et de personnes déplacées internes sont fréquents, il est nécessaire d'accentuer les efforts de sensibilisation et d'information de la communauté. En outre, dans de tels contextes, les besoins et la composition démographique de la population peuvent varier, ce qui influe sur la capacité du PEA à offrir des services pertinents et adaptés. Pour les PEA mis en œuvre dans ces contextes, il est important d'estimer la fréquence nécessaire des évaluations des besoins et des autres efforts de sensibilisation communautaire.

Les communautés peuvent être réticentes à la mise en œuvre de PEA ou manquer d'intérêt pour ce type de programmes, notamment quand l'accent est mis sur l'accès des filles à l'éducation ou lorsque les résultats escomptés ne se concrétisent pas. En outre, des tensions entre la communauté et le PEA peuvent survenir en cas d'attentes irréalistes ou non satisfaites concernant la progression de l'apprenant et son accréditation ou certification.



Les CCE peuvent être à l'écoute de la communauté et rendre compte régulièrement des difficultés et des malentendus aux responsables de la mise en œuvre du PEA. Une coopération et une communication régulières entre les responsables du programme, les enseignants et les CCE peuvent contribuer à résoudre rapidement les malentendus ou les faux pas du programme.

PRINCIPE 9

Le PEA est une alternative d'éducation légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires



- a. Intégrer les stratégies et les ressources nécessaires permettant aux apprenants des PEA de s'inscrire et de passer des examens délivrant un certificat reconnu au niveau national.
- b. Mettre en place des passerelles permettant aux enfants et aux jeunes de réintégrer le système éducatif formel à un niveau équivalent, d'accéder à une formation professionnelle ou de trouver un emploi.
- c. S'il n'existe pas d'examens nationaux et annuels, élaborer des systèmes d'évaluation avec le Ministère de l'Éducation, afin que les enfants puissent être évalués et réintégrer le système formel à un niveau équivalent.



© UNHCR / P. Wiggers

À un stade précoce, les responsables des PEA devraient négocier des accords entre le Ministère de l'Éducation et les écoles en vue d'obtenir les accréditations nécessaires pour certifier les connaissances des apprenants et faciliter leur intégration dans le système éducatif formel, une formation ou le monde du travail. Par exemple, il est recommandé d'encourager les apprenants des PEA à s'inscrire à des examens du cycle primaire formel à la fin du PEA afin de parachever leur cycle d'études primaires. S'il existe une école secondaire de premier cycle ou un examen d'éducation de base, il est nécessaire de collaborer avec le Ministère de l'Éducation pour que les apprenants se présentent à l'examen en question. Au Libéria, les apprenants du PAA ont participé à l'examen de fin de cycle d'études primaires du Conseil des examens de l'Afrique occidentale (Nkutu, Bang, & Tooman, 2010). En 2016, les apprenants du PEA (primaire et secondaire) à Dadaab, au Kenya, ont participé aux examens nationaux kényans.

Lors de la phase finale du PEA, les apprenants seront encouragés à passer un examen blanc, si possible identique à l'examen national. Pour le PEA du secondaire de RET à Dadaab, au Kenya, cet examen blanc possédait deux avantages : a) les élèves ont passé un examen dont le format était similaire à celui de l'examen national ; et b) cet examen a permis de repérer les élèves pouvant avoir besoin d'un soutien supplémentaire avant les examens officiels.

L'examen devrait se tenir rapidement après la fin du cycle du PEA, et dans un délai permettant aux apprenants d'intégrer aisément le niveau supérieur d'éducation. Au Soudan du Sud, des retards entre la fin du cycle du PEA et l'**organisation des examens de passage au secondaire** ont provoqué de mauvais résultats aux examens ainsi qu'une transition difficile vers le système éducatif formel pour les diplômés du PEA (IBIS, 2012).

Les enseignants et les responsables des PEA devront prévoir un soutien supplémentaire éventuel à destination des apprenants avant l'examen. Il peut s'agir d'un soutien à la fois académique et logistique. Les enseignants devront déterminer si des explications ou de la pratique sont nécessaires et si les apprenants auront des difficultés à réussir l'examen. Il est important d'organiser l'examen dans des lieux accessibles et à des heures convenables ainsi que d'assurer le transport jusqu'aux lieux d'examen lorsque cela est possible.



Encadré 23. Learning for Life, Afghanistan : Mettre en place d'autres types d'évaluation

Le PEA Learning for Life (LFL), en Afghanistan, a élaboré un test alternatif pour évaluer l'apprentissage des participants. Le test consistait à :

- Indiquer la manière dont le projet a favorisé l'apprentissage par les participants du programme d'alphabétisation axé sur la santé en utilisant les résultats des participants aux tests.
- Repérer les participants ayant appris l'équivalent des enseignements du programme scolaire formel de la 1^{re} à la 3^e année et faire reconnaître cet apprentissage auprès du Ministère de l'Éducation. Cette reconnaissance permet l'inscription, sans examen supplémentaire, aux classes de 4^e année.
- Repérer les participants ayant appris l'équivalent des enseignements du programme scolaire formel de la 4^e à la 6^e année, ces apprenants étant alors admissibles aux examens d'entrée en 5^e, 6^e ou 7^e année.

Les procédures et tests d'évaluation des apprenants de LFL étaient conformes à ceux utilisés dans d'autres programmes d'alphabétisation, ainsi que dans le système scolaire formel de la 1^{re} à la 3^e année en Afghanistan. L'élaboration des questions du test a été soumise au Ministère de l'Éducation pour validation et a fait l'objet d'un essai dans différents endroits. Finalement, le Ministère de l'Éducation a accepté de certifier l'enseignement des apprenants ayant réussi le test de niveau 1 de LFL comme équivalent de la 1^{re} à la 3^e année de l'éducation formelle.

Source : Anastacio/USAID (2006)

Dans certains contextes, l'alignement du contenu du PEA sur les normes et examens nationaux peut aller à l'encontre d'objectifs et de caractéristiques fondamentaux du programme, comme la flexibilité, la méthodologie et le programme de l'EA. Il se peut que les PEA créent des contradictions entre de nombreux principes, ainsi qu'entre des principes et des actions, à mesure que les programmes sont planifiés et mis en œuvre. Ces contradictions sont souvent liées à la cohérence avec les systèmes nationaux et les PEA doivent déterminer leur propre manière de procéder en fonction du contexte. L'encadré 24 fournit des exemples des contradictions constatées lors des essais sur place du Guide.



Encadré 24. Tensions et mise en contexte des principes au Kenya, en Afghanistan et en Sierra Leone

En Afghanistan, les ONG sont tenues de travailler en respectant le cadre de politique mis en place pour les PEA dans la politique d'éducation communautaire si elles veulent obtenir un mémorandum d'accord avec le Ministère de l'Éducation. Cette politique est très précise pour la mise en place d'un calendrier, d'horaires et la couverture des programmes d'études. Elle réduit considérablement la capacité des programmes à être flexibles afin de répondre aux besoins des apprenants mais le fait d'avoir ce mémorandum d'accord à disposition permet généralement aux apprenants d'obtenir une certification et d'intégrer le système scolaire formel après le PEA. En conséquence de cette politique, les PEA en Afghanistan deviennent finalement conformes à la politique du Ministère mais manquent de flexibilité, surtout en ce qui concerne les programmes scolaires.

Au Kenya, les PEA sont tenus d'utiliser le programme d'éducation non formelle, qui ne contient pas de programme ou de méthodologie spécifiques à l'EA. Les élèves de ces programmes d'EA sont alors en mesure de passer des examens nationaux et y obtiennent souvent de très bons résultats. Cependant, cette cohérence avec les normes nationales a un impact sur la capacité des organismes des PEA à utiliser la méthodologie, le programme ou le matériel spécifique à l'EA. Les pressions exercées pour faire en sorte que les élèves reçoivent une certification nationale ont pour conséquence une mise en priorité des matières évaluées et les problèmes de flexibilité des horaires et des calendriers posent souvent problème aux programmes.

L'alignement sur l'un des principes provoque souvent une contradiction avec un autre principe connexe.

Source : Shah, Flemming et Boisvert (2017)

PRINCIPE 10

Le PEA s'inscrit dans le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur



- a. Intégrer les recherches relatives aux enfants non scolarisés et trop âgés dans les évaluations du secteur de l'éducation, afin que les questions relatives à l'offre et la demande de PEA soient explorées, analysées et considérées comme prioritaires.
- b. Élaborer des stratégies et des processus afin d'engendrer une volonté politique, d'identifier les ressources et d'inscrire le PEA comme composante du système éducatif national.
- c. Élaborer des cadres précis de suivi en matière de progrès et de réussite scolaire par niveau axés sur les compétences, sur la base du système éducatif national ou des programmes mis en place par les acteurs du secteur humanitaire.
- d. Utiliser le matériel pédagogique certifié par le Ministère de l'Éducation lorsqu'il est disponible.
- e. Obtenir des garanties de ressources budgétaires allouées aux PEA au sein des budgets du Ministère et des autorités en charge de l'éducation.
- f. Dans des contextes d'urgence humanitaires, collaborer avec le Groupe sectoriel de l'éducation ou tout autre comité de coordination sectorielle ou inter-bailleurs compétent, afin de s'assurer que le PEA s'inscrive dans le cadre d'une réponse sectorielle coordonnée.

Les PEA obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont **intégrés au système éducatif national** et sont reconnus par le gouvernement ou les autorités en charge de l'éducation, même lorsque les systèmes en vigueur sont peu performants et que les PEA sont mis en œuvre ou financés par d'autres organisations. Les PEA contribuent au renforcement du système éducatif national lorsqu'ils sont approuvés et accrédités par le gouvernement ou les autorités compétentes en charge de l'éducation, et conformes au programme d'enseignement national ainsi qu'au contenu et aux procédures d'évaluation. De nombreux gouvernements inscrivent désormais les PEA dans leurs plans sectoriels pour l'éducation.

Des tensions peuvent voir le jour entre les autorités nationales ou locales et les responsables de la mise en œuvre des PEA lorsque ces programmes sont principalement considérés comme des alternatives au système scolaire formel. Au Kenya, les élèves du PEA ont souvent obtenu de meilleures notes aux examens nationaux que les élèves kényans, ce qui a rendu la demande de budget pour les PEA plus difficile. En cas de pénurie d'enseignants à l'échelle nationale, il est essentiel que les PEA ne les éloignent pas du secteur formel.



Dans certains pays, on considère que les PEA à long terme font partie de l'éducation non formelle et sont cruciaux pour offrir une éducation de base à l'ensemble de la population. Quelle que soit l'approche adoptée, les PEA devraient faire partie du système éducatif et bénéficier du soutien des communautés.

Dans de nombreux pays, les PEA dirigés par les ONG ou les Nations Unies coexistent avec ceux des gouvernements ou ces derniers collaborent étroitement avec les partenaires non gouvernementaux et les bailleurs de fonds afin de superviser les PEA. Au Ghana, le programme « Schools for Life » s'est attaqué avec succès, vingt ans durant, au problème de la non-scolarisation des enfants dans la région du Nord, en stimulant la demande en matière d'éducation formelle. Le succès de ce programme a ainsi servi de base aux autorités ghanéennes en charge de l'éducation pour élaborer un programme identique dans l'ensemble du pays (Conseil norvégien pour les réfugiés/Bernasconi, 2015).

Le programme d'éducation complémentaire mis en œuvre en Sierra Leone (Johannessen, 2005) et le Programme d'apprentissage accéléré développé au Soudan du Sud (Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, République du Soudan du Sud), sont deux exemples de projets de longue durée pleinement gérés par les deux gouvernements.



Encadré 25. Sierra Leone : Planification nationale du secteur de l'éducation

Le Plan sectoriel d'éducation 2014-2018 de la **Sierra Leone** intitulé « Apprendre pour réussir », désigne les PEA à destination des enfants trop âgés comme un élément clé pour encourager l'inscription des enfants dans les écoles primaires et garantir leur scolarisation.

Selon le Plan, le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies établira des partenariats avec des acteurs non étatiques pour offrir une éducation de base accélérée aux enfants trop âgés et aux jeunes âgés de 10 à 15 ans. Les apprenants termineront le cycle d'enseignement primaire en trois ans au lieu des six ans normalement requis. Ce modèle a été mis en place avec succès à la fin de la guerre en vue d'éduquer les nombreux jeunes déscolarisés. Les classes se déroulent dans les écoles ou centres d'éducation communautaires existants avec des éducateurs formés. Les apprenants qui terminent le cycle de trois ans seront éligibles pour l'examen de passage au secondaire puis pour rejoindre le premier cycle du secondaire.

Source : Gouvernement de Sierra Leone (2014)

La planification d'un PEA nécessite une **évaluation du secteur de l'éducation**. Cette évaluation comprend l'analyse des systèmes gouvernementaux, des lacunes et des faiblesses dans la prestation des services d'éducation, des acteurs existants intervenant dans le domaine de l'éducation et leurs programmes, et des besoins des communautés. L'évaluation nécessite également la collaboration avec les autres acteurs concernés afin de statuer sur les politiques et les différentes approches à adopter. Il est nécessaire de déterminer si ce type d'évaluation a déjà été entrepris dans le cadre de la planification sectorielle de l'éducation et de l'élaboration des politiques. Ces informations sont utiles pour guider la conception et la mise en œuvre des PEA. [L'outil d'analyse rapide des risques relatifs à l'éducation du réseau de l'USAID pour l'éducation dans les contextes de crise et de conflit constitue un bon exemple d'outil d'évaluation de l'éducation dans les contextes de crise et de conflit.](#)



Encadré 26. Évaluation du secteur de l'éducation

L'évaluation du secteur de l'éducation décrit le système éducatif en s'appuyant sur les données et les indicateurs fournis par l'EMIS et permet une analyse des forces, des faiblesses et des difficultés du secteur. D'autres informations peuvent être recueillies grâce à des études (ou d'autres types de recherches finales), mais uniquement lorsque les données probantes existantes sont insuffisantes pour des domaines clés. L'analyse sectorielle peut prendre la forme d'une synthèse ou d'une mise à jour des principales questions abordées. La consultation de l'ensemble des acteurs principaux du secteur tout au long de cette analyse aide à établir un diagnostic fiable et à convenir des questions clés, des principaux facteurs déterminants et des conclusions préliminaires.

Les domaines clés à prendre en compte comprennent :

- Le contexte, notamment une analyse macroéconomique, démographique, socioculturelle et des vulnérabilités
- Le contexte politique existant
- Les coûts et le financement
- La performance et les capacités du système éducatif

Il est possible de ne pas pouvoir recueillir toutes les données manquantes dans le délai imparti. Dans ce cas, la sensibilisation en faveur de l'élaboration d'un système d'information global peut être incluse dans le PEA. Toutefois, le manque de données complètes ne doit pas retarder le processus de planification si la conception du programme est correctement argumentée sur la base des données disponibles.

Adapté de : UNESCO et Programme mondial pour l'éducation (2015)

Consacrer du temps et déployer des efforts en faveur du développement de **partenariats** solides constitue un facteur clé de réussite d'un PEA. Selon le Programme d'éducation primaire en Afghanistan, une collaboration étroite et des rencontres régulières à différents niveaux entre les représentants du consortium ont permis aux responsables du PEA de bien comprendre le contenu du travail à fournir et ont renforcé la résilience et la coordination lors de l'interruption du financement. Si la possibilité de mettre en œuvre un PEA dans une nouvelle région se présente, il est important de réunir un groupe de partenaires afin de suivre l'élaboration du programme en vue d'assurer l'harmonisation des actions et la mise en place de normes de qualité, de responsabilisation et de certification pour l'ensemble des prestataires de services d'éducation.

Ces partenariats impliquent :

- Le gouvernement et le Ministère de l'Éducation
- Des ONG et OSC locales bien implantées et fiables ; un organisme de gestion (un département du Ministère de l'Éducation, une ONG nationale ou internationale, un partenaire de mise en œuvre ou une agence des Nations Unies)
- Les instituts de formation des enseignants et les entités représentant les enseignants ainsi que les écoles
- Les experts en gestion financière, suivi et recherche ayant une expertise en matière d'éducation (provenant idéalement des organismes de mise en œuvre)
- Les communautés locales.

Il est par conséquent essentiel de définir dès **le départ les accords et le rôle** des partenaires. Outre les accords contractuels ordinaires entre les bailleurs et les organismes de mise en œuvre, il est recommandé de signer un mémorandum d'accord avec le gouvernement. Cette démarche formalise l'accord commun, les intentions et les modalités d'intervention de chacune des parties. Un protocole supplémentaire peut couvrir les détails opérationnels. Ces mesures permettent de prévenir les risques de renouvellement élevé du personnel, notamment le personnel de direction et des ministères, dans des contextes de fragilité.

Il est nécessaire de soutenir l'appropriation, la coopération et le consensus par le biais d'une gestion régulière du programme et de réunions sur l'éducation. La réussite du programme repose en effet sur le renforcement des capacités et l'échange de connaissances entre les partenaires. Les réunions de secteur, les réunions de coordination sectorielle et les réunions du groupe de travail sur l'éducation non formelle sont souvent l'occasion de discuter de ces sujets.

Dans les situations de **crise humanitaire**, il est judicieux de veiller à ce que les PEA fassent partie de la réponse coordonnée pour apporter une éducation aux populations touchées, notamment les personnes déplacées internes et les réfugiés.

Le [Groupe sectoriel éducation](#), ou le comité de coordination des bailleurs compétent est un espace de dialogue officiel ouvert qui permet la coordination et la collaboration en situation d'urgence dans le domaine de l'éducation. Le Groupe sectoriel éducation est dirigé par l'UNICEF ainsi que Save the Children et mandaté par le Comité permanent inter-agences (IASC). La collaboration avec le Groupe sectoriel éducation assure une réponse éducative coordonnée en cas d'urgence et contribue à prévoir l'intégration du PEA dans les initiatives de développement de l'éducation en cours. Le Groupe travaille en étroite collaboration avec des partenaires clés tels que l'[INEE](#), afin de partager les normes, les ressources techniques et les orientations, ainsi qu'avec le [Partenariat mondial pour l'éducation](#) afin de coordonner et financer l'aide humanitaire et le développement.

Le Groupe contribue au développement des [plans de réponse humanitaire](#). L'intégration des PEA dans ces plans est importante pour garantir un financement. Collaborer avec le Groupe accroît les chances de créer des partenariats et de s'engager avec des membres prêts à engager des ressources (personnel, expertise, produits et financements) en vue d'appuyer les activités qui contribuent à réaliser le plan de travail du Groupe. Dans le cas d'un PEA, ces possibilités peuvent englober des partenariats avec le Programme alimentaire mondial (PAM) en ce qui concerne l'alimentation à l'école, avec l'UNICEF en ce qui concerne le matériel, etc.

Conclusion

L'AEWG souligne à la fois l'importance d'analyser les 10 principes de manière globale et d'en comprendre la nature ambitieuse. Bien que le fait de respecter tous les principes dès le lancement du programme puisse sembler peu réaliste, les PEA devraient chercher à réaliser ces objectifs. Les programmes devraient opérationnaliser et adapter les actions pertinentes et utiles au contexte tout en aspirant à atteindre l'objectif général d'amélioration de l'accès à l'éducation pour les enfants et les jeunes trop âgés, non scolarisés et désavantagés.

En parallèle, il est reconnu qu'un certain nombre de tensions inhérentes existent entre les principes ainsi qu'entre les actions. Il est important que les programmes reconnaissent que ces tensions peuvent s'avérer inévitables, en particulier dans les situations de crise et de conflit et lors de la collaboration avec les autorités nationales. Les personnes qui mettent en œuvre, financent et orientent les PEA doivent adapter et hiérarchiser les principes et les actions en fonction de leur contexte et de leur population cible mais également prendre des décisions éclairées en agissant toujours dans le meilleur intérêt de l'apprenant, en particulier en cas de tensions ou de contradictions.

Enfin, l'AEWG met actuellement au point des outils supplémentaires qui peuvent aider les utilisateurs des principes à concevoir, suivre et évaluer les PEA basés sur les principes de l'EA. Nous prévoyons de publier ces outils en 2018 sur les sites Web de l'[INEE](#) et de l'[ECCN](#). Ils comprendront la théorie du changement pour l'éducation accélérée, un menu d'indicateurs, des outils de suivi et un cadre logique.

Bibliographie

Ainscow, M. (2005)

Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? Journal of Educational Change 6, p. 109-124.

Anastacio/USAID (2006)

Learning for life: Evaluation report. Washington : USAID.

Banque mondiale (2003)

Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA [Série de notes sur l'éducation]

Baxter, P. et Bethke, L. (2009)

Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations. Paris : UNESCO.

Boisvert, K. (2017a)

Case Study Report: RET International Kenya. Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

Boisvert, K. (2017a)

Case Study Report: Save the Children Sierra Leone. Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

Charlick, J. A. (2004)

Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice, Washington : USAID (Basic Education and Policy Support).

Norwegian Refugee Council

Accelerated Learning Programme Exit Strategy – Timeframe, March 2010 to December 2010.

Norwegian Refugee Council (2011)

Final evaluation – Teacher Emergency Package (TEP) Burundi 1999–2011 Evaluation Report, Next Generation Advice Consultancy.

Norwegian Refugee Council (2011)

Increasing Access to Quality Education in Puntland: Lessons from Formal, Nonformal (ABE), Integrated Quranic Schools and Dugsi in Bosaso, Juillet.

Norwegian Refugee Council s/Bernasconi, N. (2015)

Current Education Financing Mechanism and Promising Options [session au Sommet mondial de l'innovation pour l'éducation, 2015, Doha, Qatar].

Norwegian Refugee Council /Data and Research Solutions Ltd-DARS (s.d.)

Somaliland ABE Tracer Study Report.

Norwegian Refugee Council /Johannessen, E. M. (2005)

One Step Closer but how far? A study of former TEP students in Burundi and Angola (Décembre).

Norwegian Refugee Council /Lodi, C. (2011)

Support to IDP Education and Pupils Transition from ABE to formal schools in Puntland, Évaluation de projet, Août.

Norwegian Refugee Council /Nkutu, A., Bang, T. et Tooman, D. (2010)

Protecting Children's right to Education' Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia [Rapport final].

Ethio-Education Consultants (2008)

The Mid-Term Evaluation of USAID/Pact/ Programme TEACH.

ESSPIN (2010)

Developing School-Based Management Committees: Training Manual. Abuja : Programme d'appui au secteur de l'enseignement au Nigéria.

Flemming, J. (2017)

Case Study Report: Norwegian Refugee Council Dadaab, Kenya. Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

Gillies, J. et Quijada, J. (2008)

Opportunity to Learn: A High-impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries. USAID.

Gouvernement de Sierra Leone (2014)

Learning to Succeed, Plan sectoriel d'éducation 2014-2018.

Hartwell, A. (2006)

Meeting EFA: Ghana School for Life. USAID EQUIP2.

HCR (2015)

L'éducation et la protection [Note d'information sur l'éducation no 1]. Genève, Unité Éducation de la Division de la protection Internationale.

HCR (2016)

Faits et chiffres sur les réfugiés.

IBIS (2012)

A Journey to Empowerment IBIS Republic of South Sudan: Results and Best Practices in ALP December 2007 to August 2012.

Institut de statistique de l'UNESCO (2011)

Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011

Johannesen, E. (2005)

Fast Track to Completion: The Complementary Rapid Education for Primary Schools (CREPS) and the Distance Education Programme (DEP) in Sierra Leone [Rapport d'évaluation]. EDUCARE et Conseil norvégien pour les réfugiés.

Longden, K. (2013)

Accelerated Learning Programmes: What Can We Learn from Them About Curriculum Reform? [Note d'information pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14 Enseigner et apprendre].

Manda, S. (2011)

Evaluation of the Accelerated Learning Programme in Liberia: Final Report. Ministère de l'Éducation et UNICEF.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, République du Soudan du Sud (Juin 2014)

Draft report of Student Learning Assessment for ALP.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, République du Soudan du Sud (Août 2014)

Policy for Alternative Education Systems (AES) [Présentation PowerPoint].

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, République du Soudan du Sud (Juillet 2015)

Primary Level English Language Policy Framework.

National Opinion Research Centre (NORC), Université de Chicago (2016)

Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning. Washington : USAID.

Nicholson, S. (2006a)

Accelerated Learning in Post-conflict Settings: A Discussion Paper. Save the Children.

Nicholson, S. (2006b)

Case Study Afghanistan Primary Education Programme (APEP) Accelerated Learning Programme (ALP) January 2003-December 2006. Children in Crisis.

Obura, A. (2008)

Staying power: Struggling to reconstruct education in Burundi since 1993. Paris : UNESCO.

Save the Children (2010)

Accelerated Learning in Conflict Affected Fragile States Policy Brief 'Southern Sudan Rewrites the Future'.

Save the Children Sweden (2007)

Alternative Education – SC Sweden Experience in North Darfur, Présentation PowerPoint.

Save the Children UK (2015)

Accelerated Education: Principles for Effective Practice, Diagnostic Review of AEP, Management Response & Improvement Plan.

Shah, R. (2015)

Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A Meta-Evaluation. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés.

Shah, R. (2017)

Case Study Report: Children in Crisis Afghanistan.
Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

Shah, R., Flemming, J. et Boisvert, K. (2017)

Synthesis report: Accelerated Education Principles Field Studies. Groupe de travail inter-agences sur l'éducation accélérée.

UNESCO et Partenariat mondial pour l'éducation (2015)

Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation. IIPE-UNESCO et Partenariat mondial pour l'éducation.

UNESCO (2016)

Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? Document d'orientation 27, Fiche d'information 37, Juillet 2016.

UNICEF (2010a)

Field Notes UNICEF Programming and Policy in Practice – Education in Conflict and Transition Contexts [Études de cas de la République du Congo, du Népal et du Soudan du Sud]. Division des politiques et des pratiques.

UNICEF (2010b)

Education in Emergencies and Post Crisis Transition in Sri Lanka, Évaluation des niveaux de compétence des élèves dans les provinces du Nord et de l'Est, Mars.

UNICEF (Juillet 2014)

Evaluation Report Country Case Study – Afghanistan [UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012].

UNICEF/Nicholson, S. (2007)

Assessment of the Accelerated Learning Programme in Liberia Implemented by UNICEF.

UNICEF/Ramachandran, V. (2005)

Fostering opportunities to learn at an accelerated pace: Why do girls benefit enormously? Working Paper 2.1.

UNICEF/Specht, I., and Tefferi, H. (2007)

Impact Evaluation of the Reintegration Programme of Children Associated with Fighting Forces (CAFF) in Liberia [Un rapport soumis au Fonds des Nations Unies pour l'enfance]. Monrovia, Liberia.

USAID (2016)

Mali Education Recovery Support Activity (ERSA).

War Child Holland (s.d.)

Draft Education in Emergencies Guidelines.

APPRENANTS

ENSEIGNANTS

GESTION DU PROGRAMME

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET
CADRES DE POLITIQUE PUBLIQUE

This guide is for those who finance, plan, design, manage and evaluate AEPs, including NGOs, community-based organisations (CBOs), government education authorities, and other education actors. The guide should be useful to programme managers, education advisers, policy makers, and anyone seeking to improve inclusive, quality education in contexts affected by crisis and conflict.