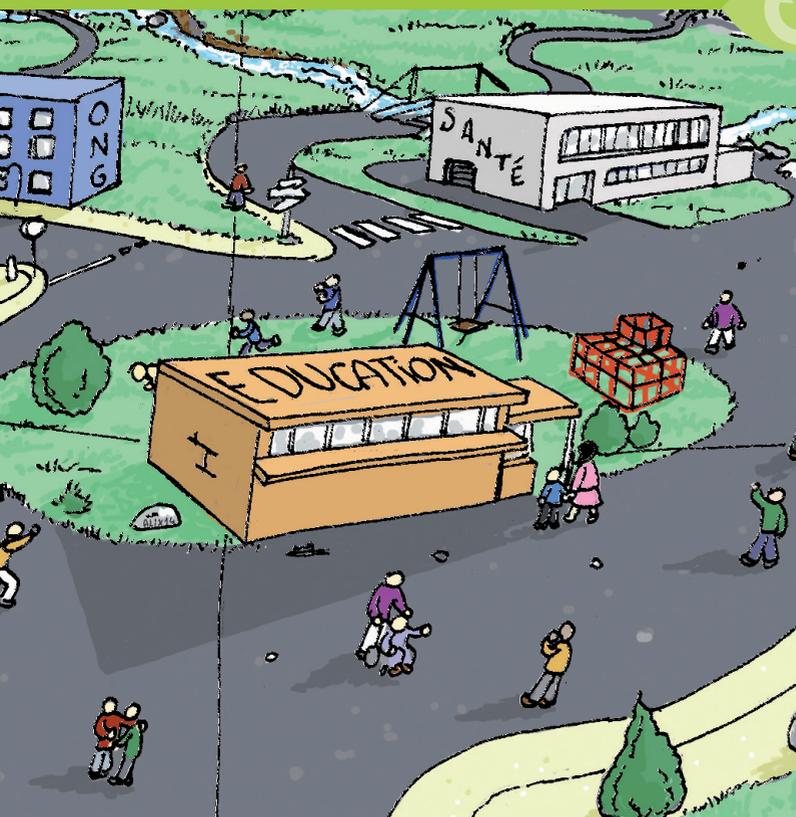


Agir en Pluri-Acteurs pour une Éducation de qualité

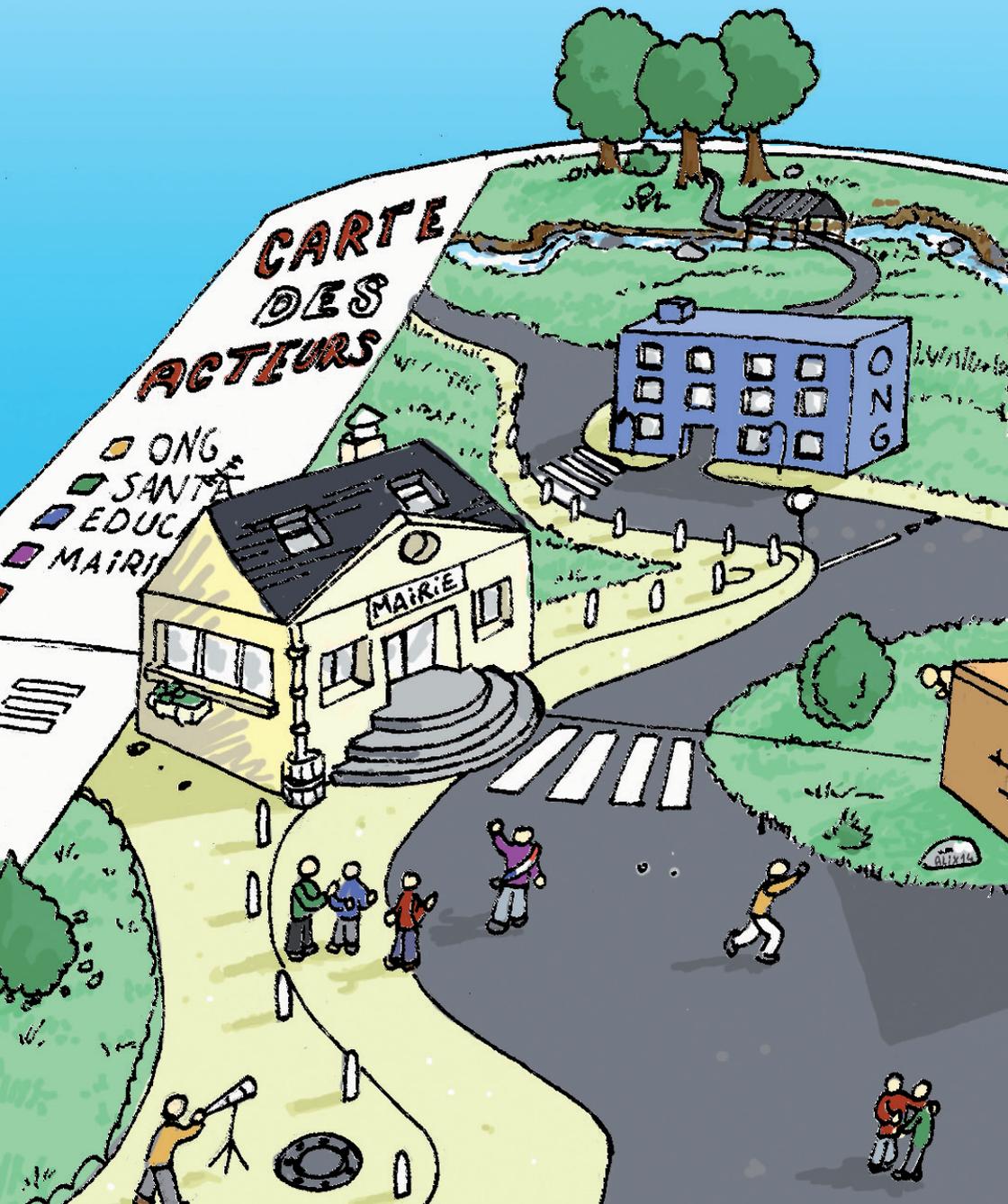
↳ Penser les enjeux

POINTS
DE VUE
SUR...



CARTE DES ACTEURS

- ONG
- SANTA
- EDUC
- MAIRIE





AVANT-PROPOS

L'ouvrage que vous tenez provient d'une histoire singulière, celle de 5 ONG engagées depuis 2010 dans un groupe de travail animé par le F3E. Elles se sont réunies avec comme ambition d'échanger à plusieurs autour d'enjeux majeurs dans le secteur de l'Education. Elles se sont mobilisées dans le temps pour partager et analyser leurs pratiques et en tirer des apprentissages collectifs. Elles offrent aujourd'hui les fruits de leurs travaux, des repères pour la réflexion et l'action.

L'Education

L'Education est comprise ici de manière large :

- L'éducation dite formelle
 - L'éducation informelle
 - L'apprentissage et la formation continue
-

Durant plus de 3 années, Aide et Action, Asmae – Association Sœur Emmanuelle, Handicap International, Partage et Solidarité Laique se sont rencontrés régulièrement pour élaborer une série de travaux autour d'une thématique jugée cruciale pour l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'Education : celle de la collaboration pluri-acteurs.

Le choix de ce sujet est issu d'une réflexion initiale sur les pratiques des ONG dans le secteur de l'Education. En 2010, s'est tenu un premier débat élargi autour de plusieurs problématiques, dont celle sur les dimensions pluri-acteurs.

La nécessité d'y consacrer une réflexion plus approfondie est apparue très vite et plusieurs représentants d'ONG ont manifesté leur intérêt à poursuivre les échanges et à s'engager au sein d'un groupe de travail.

Pluri-acteurs

Le terme pluri-acteurs est entendu ici comme un processus de collaboration entre des acteurs de natures différentes (enseignants, organisations de la société civile, ONG, syndicats... , pouvoirs publics, enfants, parents d'élève... autour d'objectifs partagés en vue de produire un changement à un niveau macro / sociétal.

Ils se sont posé la question du sens et de la mise en œuvre d'une dynamique pluri-acteurs au sein d'un projet : quels acteurs associer ? Comment mobiliser une telle dynamique dans la durée ? Quelle coordination est la plus adaptée ? Comment suivre et évaluer ce type de processus ? Et comment en démontrer les effets ?

L'enjeu était double : comprendre son apport pour l'Education et en explorer les dimensions opérationnelles.

La démarche que le groupe a suivie est sans doute à l'image d'une dynamique pluri-acteurs : un processus qui demande du temps pour trouver ensemble un mode de collaboration et d'échanges. Les membres du groupe ont su approfondir le regard porté sur leurs pratiques avec comme objectif, celui de partager leurs travaux avec les acteurs engagés dans l'amélioration de l'Education.

Le groupe a su évoluer au fil du temps : certains l'ont quitté pour des raisons professionnelles, d'autres l'ont rejoint en chemin. L'ouverture du groupe a été essentielle : chacun a pu contribuer ainsi à une œuvre collective dont les résultats progressifs ont été diffusés régulièrement. Durant leur élaboration, les productions ont été présentées à plusieurs reprises à d'autres ONG et acteurs de l'Education afin de les enrichir et d'intégrer les attentes du secteur. Pour l'accompagner dans ce travail, un consultant d'Inter-Mondes Belgique est venu se joindre au groupe ; les deux chargées de mission du F3E ont assuré l'animation du groupe et coordonné la production.

1. Sur la base d'une analyse transversale de plusieurs évaluations de projets éducatifs accompagnées par le F3E, 3 sujets ont été identifiés et portés au débat : les organisations issues de la société civile dans le dialogue avec les pouvoirs publics autour des politiques éducatives ; la collaboration pluri-acteurs dans la coopération éducative au Sud ; l'innovation produite dans les interventions de coopération Nord-Sud en matière d'éducation.

Pour consulter la synthèse des échanges : <http://f3e.asso.fr/L-education-au-Sud-quelles.html>

Le groupe de travail :

- Gilles Ceralli, [Handicap International Luxembourg](#)
- Mahfou Diouf, [Aide et Action](#)
- Damien Kirchhoffer, [Asmae](#)
- Marie Laluque, [Solidarité Laique](#)
- Julie Saturné, [Partage](#)
- Nathalie De Sousa Santos, [Partage](#)

Coordination et rédaction :

- Marc Totté, [Inter-Mondes Belgique](#)
- Perrine Duroyaume, [F3E](#)
- Marthe-Valère Feuvrier, [F3E](#)

Remerciements

Si ces pages ont pu s'écrire, c'est grâce à une aventure collective. Aventure d'un groupe qui s'est investi dans un travail de production exigeant. Collective, car les relecteurs et contributeurs ont été nombreux et fidèles.

Nous tenons ici à remercier les organisations qui nous ont suivis dans ce projet : DEFI (Muriel Delanoue), Essor, le GREF, le GRET, la Fondation Auteuil, Initiatives Développement (Caroline Vignon), Inter Aide et l'UNMFREO (Krystel Vinçonneau).

Et pour l'équipe du F3E : Audrey Noury, Bruno de Reviers, Laurent Denis et Nathalie Saric. Leurs lectures attentives et les critiques constructives ont été de précieuses ressources.

COMMENT LIRE CET OUVRAGE?

Agir en pluri-acteurs pour une éducation de qualité
Un sujet : deux ouvrages

↳ Penser les enjeux

Mobiliser une diversité d'acteurs et dans le même temps, conduire un projet d'Éducation ne vont pas toujours de soi. Pour que les dynamiques pluri-acteurs contribuent à l'amélioration de l'Éducation, des défis opérationnels sont à considérer. Plus qu'un appui au projet, elles permettent aussi de repenser les logiques d'actions et d'acteurs : œuvrer en pluri-acteurs, c'est participer à un changement social bénéfique pour l'Éducation. Cet ouvrage donne des clefs pour saisir les enjeux de ces dynamiques et identifie 5 défis à relever.

Et pour aller plus loin...

Dans la collection **Repères sur**

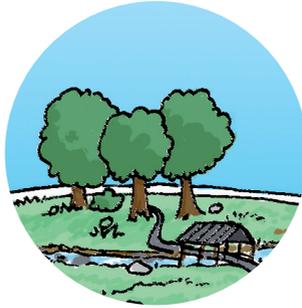
REPÈRES
SUR...

↳ Construire sa démarche

Destiné aux praticiens, ce guide présente les étapes spécifiques d'une démarche pluri-acteurs : identifier et mobiliser les acteurs ; suivre, animer et coordonner la dynamique ; évaluer et pérenniser. Des repères et des outils issus d'expériences menées par des ONG y sont rassemblés, accompagnés par des vidéos. Ils seront utiles pour mettre en œuvre une dynamique pluri-acteurs dans ses actions et répondre à l'objectif d'amélioration de l'Éducation.

SOMMAIRE

P.10	PRÉAMBULE
P.12	I. COMPRENDRE LES ENJEUX DU PLURI-ACTEURS DANS UN PROGRAMME D'EDUCATION
P.12	Le pluri-acteurs : faire société autrement
P.14	- Qu'apportent les démarches pluri-acteurs aux projets de développement ? Quels sens et définitions leur donner ?
P.16	- Le pluri-acteurs : une histoire de cultures ?
P.18	- Le pluri-acteurs et les enjeux du pouvoir
P.19	II. L'EDUCATION : LE PLURI-ACTEURS, UNE RÉPONSE À LA CRISE D'UN SECTEUR
P.19	1. Revendication d'un droit dans un secteur en crise
P.19	- Le Droit à l'Éducation pour Tous
P.21	- L'Éducation, entre levier économique et secteur «budgétivore»
P.23	2. Comprendre les enjeux dans l'Éducation : vers une évolution des approches
P.24	- L'accès à l'Éducation
P.25	- La qualité de l'Éducation
P.28	- La gouvernance de l'Éducation



P.32

III. LA MOBILISATION D'UNE DÉMARCHE PLURI-ACTEURS : LES DÉFIS OPÉRATIONNELS

P.32

1. Des constats partagés par les acteurs

P.32

- Cadre logique versus logiques d'acteurs

P.40

- Equilibrer les tensions entre gestion de projet et gestion du pluri-acteurs !

P.43

2. Les défis majeurs d'une démarche pluri-acteurs

P.44

- DÉFI 1 : Mobiliser les acteurs et lancer une dynamique pluri-acteurs

P.50

- DÉFI 2 : Coordonner et animer l'espace pluri-acteurs : le rôle du facilitateur

P.56

- DÉFI 3 : L'importance de la construction d'accords et de référentiels communs

P.60

- DÉFI 4 : Rétribuer les acteurs engagés dans une démarche pluri-acteurs

P.62

- DÉFI 5 : Travailler en « pluri-acteurs » au-delà du « partenariat » ?

P.66

LES DÉMARCHES PLURI-ACTEURS : CE QU'ELLES CHANGENT

P.69

BIBLIOGRAPHIE

PRÉAMBULE : ALLER AU-DELÀ DES ÉVIDENCES

Agir en pluri-acteurs : une démarche porteuse de changement...

... **pour** renforcer le « projet » dans ses capacités à améliorer l'environnement propice à une Education pour tous et de qualité.

... **pour** susciter la collaboration entre acteurs de familles différentes autour d'objectifs partagés en vue de changements durables.

Dans le milieu du développement, qui oserait prétendre conduire son projet ou programme et atteindre les résultats attendus sans s'associer avec d'autres acteurs aux compétences complémentaires, sans tenir compte de l'avis des bénéficiaires, sans travailler dans une logique de partenariat ?

Les projets de développement se conçoivent et se conduisent au sein d'un territoire, d'un espace habité par une diversité d'acteurs qui sont parties prenantes et bénéficiaires. Il est difficile alors d'imaginer qu'une organisation fonctionne en mono-acteur, fermée aux autres, cloisonnée. Elles sont nombreuses à intégrer des pratiques pluri-acteurs dans leurs actions, à des niveaux plus ou moins formalisés ou explicites. Des pratiques existent et correspondent à la réalité des territoires mais les acteurs l'abordent parfois «sans le savoir».

Cet ouvrage entend réaffirmer la nécessité et le sens du pluri-acteurs et proposer à ses lecteurs des pistes de réflexion et d'action partant d'un constat : **le lancement, l'animation et le suivi d'une dynamique pluri-acteurs au sein des projets posent un certain nombre de difficultés.** Sa mise en œuvre ne va pas de soi et, en l'absence d'une démarche mieux structurée, le pluri-acteurs risque aussi de se limiter à une simple injonction, sans effets visibles, sans possibilités d'en justifier l'importance. La plus-value du pluri-acteurs devient impossible à démontrer, diluée et sans consistance véritable.

L'équilibre à garder peut s'avérer délicat. Dans le pilotage du projet, il faut veiller constamment à ne pas perdre d'un côté ce que l'on pourrait gagner de l'autre, à ne pas remplacer un objectif par un autre mais bien de parvenir à construire des démarches et outils permettant de travailler les deux ambitions.

Les idées développées ici vous invitent à construire une dimension pluri-acteurs et à l'intégrer au sein des projets, en lien avec les autres objectifs d'atteinte des résultats du programme ou du projet d'Education.

Deux ambitions sont ainsi à viser de concert : mener à bien un projet éducatif, obtenir des résultats et développer et animer une démarche pluri-acteurs. Vouloir les développer ensemble peut générer des tensions qu'il faudra gérer : tensions dans les financements, dans les rôles et attributions entre acteurs, dans la gestion du temps, dans la gestion des priorités, etc.

Pour autant, la cohabitation des deux dimensions, du projet et de la dynamique pluri-acteurs, ne se résume pas uniquement à des conflits (avec le risque de décourager le lecteur !). Si elles possèdent chacune leurs spécificités qui exigent une gestion adaptée, elles révèlent des complémentarités à exploiter. Les dynamiques pluri-acteurs apportent une plus-value aux projets et peuvent concourir à un environnement plus propice au développement du secteur éducatif, dépassant alors le cadre même du projet. Car in fine, l'ambition ultime est l'amélioration durable de l'accès à une Education de qualité.

COMPRENDRE LES ENJEUX DU PLURI-ACTEURS DANS UN PROGRAMME D'ÉDUCATION

Le pluri-acteurs : faire société autrement

L'attention portée par
les pouvoirs publics
aux revendications
de la Société Civile a
modifié les approches
« projets ».

L'émergence de la Société Civile comme concept pour désigner la diversité des acteurs issus d'organisations variées poursuivant une mission d'intérêt général (ONG, syndicats, associations d'usagers, de parents d'élèves, groupements paysans, par exemple) a suscité une nouvelle approche du développement où les démarches participatives, citoyennes sont considérées comme essentielles pour atteindre une meilleure efficacité de l'aide. La prise en compte ou mieux, la participation des parties prenantes dans un programme, de sa conception à son déroulement, est fortement encouragée pour être une pratique garantissant une meilleure appropriation et pérennité des projets.



Les PCPA : des expériences pluri-acteurs innovantes

Lancés au début des années 2000 à l'initiative des pouvoirs publics français, les Programmes Concertés Pluri-Acteurs ont pour ambition de soutenir les sociétés civiles et de changer les pratiques de coopération entre ses acteurs et les pouvoirs publics à travers la promotion du dialogue et de la concertation².

Ainsi, l'émergence des démarches pluri-acteurs est en écho direct aux débats autour de la Société Civile, de sa place et rôle dans l'élaboration des politiques publiques. Depuis la fin des années 90, les pouvoirs publics réfléchissent aux appuis qu'ils peuvent apporter dans la structuration d'une société civile avec laquelle le dialogue se renouvelle en profondeur, autant dans ses modalités que dans ses objectifs.

En considérant la diversité des acteurs, se pose la question de leur identité : derrière le terme uniforme de société civile, se présente une hétérogénéité d'acteurs aux positions sociales variées, parfois opposées, dont les intérêts peuvent diverger. De leurs côtés, les pouvoirs publics ont connu le double mouvement de la décentralisation et de la déconcentration avec l'émergence d'un nouvel acteur central dans le développement territorial, les collectivités locales de plus en plus responsables dans l'accès et la gestion de nombreux services à la population : l'assainissement, l'eau mais aussi l'éducation.

² Cf Evaluation stratégique de l'instrument PCPA, 2012. <http://f3e.asso.fr/-Evaluation-strategique-de-l-.html>
Mieux faire société ensemble. La contribution des PCPA à une rénovation du dialogue entre sociétés civiles et pouvoirs publics 2008. <http://f3e.asso.fr/-Mieux-faire-societe-ensemble-La-.html>

Qu'apportent les démarches pluri-acteurs aux projets de développement ? Quels sens et définitions leur donner ?

La redevabilité

La redevabilité fait référence aux responsabilités des différents acteurs les uns vis-à-vis des autres. L'affirmation du pluri-acteurs insiste sur une responsabilité commune qui engage l'ensemble des acteurs et les réunit dans une dynamique, un processus collectif.

Le pluri-acteurs est une réponse politique à la question de la participation des acteurs dans les processus de développement, politique dans le sens où il traite du « gouvernement » de la société et de son territoire, de l'organisation des acteurs. Il trouve sa source dans deux notions centrales, celles de **redevabilité**³ et de **responsabilité**. Elles impliquent que chaque catégorie d'acteurs soit interpellée dans ses responsabilités et que ces dernières aient été clairement identifiées.

Qui est « détenteur » de devoirs ? Quels sont les « porteurs » de droits ? La redevabilité ne se limite pas ici au sens de rendre compte, mais s'entend comme le passage à une prise en charge plus large et sociétale de problèmes qui relevaient auparavant de la responsabilité d'un nombre limité d'acteurs.

En abordant le pluri-acteurs, le débat sur la Société Civile vient s'enrichir d'une approche « pragmatique » et empirique, et dépasser ainsi le vœu pieu de la participation. Travailler cette dimension dans les projets invite à clarifier les rôles et positions des acteurs en place, à considérer leurs intérêts et relations.

³ « Le terme de redevabilité, aujourd'hui largement appliqué au domaine du développement, navigue entre un concept très large de « responsabilité », outil de réflexion avant tout utile à la science politique et peinant à trouver une traduction opérationnelle, et une expression plus opérationnelle de reddition de compte, trop restreinte à un type spécifique d'information ». Source : AFD, Le défi de la « redevabilité » des agences de développement dans leur pays et face à leurs pairs, Fiche Ex-post n°4 Sept 2010.

Les relations partenariales

Les relations partenariales bilatérales (exemple : ONG du Nord en partenariat avec une ONG du Sud, opératrice du projet), ont leurs mérites au niveau micro-local, mais peuvent difficilement à elles seules provoquer des dynamiques de transformation plus larges et pérenniser les effets des actions mises en œuvre. Dans une logique pluri-acteurs, les stratégies d'intervention des projets et programmes ne cherchent plus seulement à résoudre un problème ciblé, mais à aboutir à un processus de changement durable, à un niveau sociétal, macro.

Pluri-acteurs versus mono-acteur ? Dans une argumentation a contrario, le mono-acteur ne peut permettre d'atteindre un impact puisque les changements et les transformations sociétales nécessitent l'implication d'un grand nombre de catégories d'acteurs.

Parvenir à l'impact, c'est dépasser la réponse stricte aux demandes particulières, de même que l'obtention stricte de résultats attendus, pour les accorder, les resituer dans des préoccupations plus générales, de long terme (intergénérationnelle ou environnementale par exemple). Reconnaître la complexité du développement global à l'échelle de territoires, s'intéresser aux changements et à leurs effets ne peuvent pas se satisfaire de démarches mono-acteur.

Enfin, dans le secteur de l'Éducation, le pluri-acteurs revêt une nouvelle dimension. Une éducation, une formation de qualité « pour tous », vise le changement et l'épanouissement de l'individu. L'approche mono-sectorielle ne suffit plus et « L'éducation pour l'éducation » porte aussi en elle certaines limites. Il s'avère important de lui substituer une approche « pluri-sectorielle », de décloisonner, d'ouvrir le champ à d'autres secteurs, la santé, la sécurité, l'action sociale, ..., de travailler avec des acteurs « qui ne pensent pas comme nous » et ceux qui « pensent comme nous », mais dont les postures, les approches et les champs de compétences sont différents.

Le pluri-acteurs : une histoire de cultures ?

Le pluri-acteurs implique l'identification de responsabilités collectives et préfigure un espace où chaque catégories d'acteurs reconnaît autant son rôle que celui des autres. Mais en préalable, il faut considérer que les groupes d'acteurs se réfèrent à des systèmes de normes et de valeurs qui diffèrent souvent les uns des autres et que ces mêmes acteurs peuvent vivre entre différents « univers ». Le pluri-acteurs veut-il proposer, dans un contexte pluriculturel, un consensus entre les catégories d'acteurs qui dépasse les intérêts particuliers pour atteindre un objectif collectif ? Ou véhicule-t-il une vision « développementaliste », portée par certaines catégories d'acteurs, les opérateurs et les bailleurs des programmes ?

Or l'idée, présente dans le pluri-acteurs, que l'individu décide de son devenir propre, qu'il soit acteur de changement au sein de sa société n'est certainement pas universelle. Dans des sociétés traversées par les croyances religieuses, la prise de décision et le changement sont traditionnellement déterminés par les ancêtres, les dieux, les anciens. Les gens vivent dans l'hétéronomie de la norme, elle ne provient pas d'eux-mêmes, de leur conscience individuelle : valeurs, normes et règles sont déterminées par d'autres. Dans ce contexte, travailler à constituer la personne en sujet, acteur de son propre changement puis de la société dans son ensemble peut s'avérer un impensé, voire une impossibilité. Entrer dans une telle démarche peut faire partie des objectifs d'un processus pluri-acteurs ; l'apprentissage d'un dialogue collectif est à la fois un moyen et une finalité propre.

Le pluri-acteurs montre qu'un autre fonctionnement est possible, qu'il existe des façons de penser et de s'organiser autres qu'exclusives ou excluantes, réservées à des clubs ou des castes. Il invite à tenir compte des différences, à partir des tensions et des conflits pour améliorer l'intervention et la société, son intervention sur la société.

La notion de « pluri » lorsqu'on la lie à celle d' « acteurs », trouve alors un nouveau sens : celle de construire **une capacité à décider collectivement** des choses non pas en fonction de règles préétablies et immuables, mais **en fonction de l'évolution des contextes et des questions qui se posent à la société dans son ensemble.**

La question de la dépendance prolonge encore la réflexion. Le monde moderne accorde une importance décisive à l'autonomie, alors que bien des espaces traditionnels cultivent l'art de la dépendance, ou pour le dire plus positivement, l'art de l'interdépendance. A l'heure de la mondialisation et de la défense des identités nationales et culturelles, précisons qu'une même société est traversée par des modèles, des courants qui engendrent des tensions entre ouverture et repli.

Modernité et tradition sont deux clefs de lecture mais qui peuvent s'imbriquer, s'enchevêtrer, s'opposer ou donner naissance à des formats hybrides. Mais dans les deux cas, qu'ils soient basés sur l'individu (et la méritocratie ?) ou le groupe (et la naissance ?), la plupart de ces systèmes participent, chacun à leur façon, aux inégalités et différentes formes de domination des forts sur les faibles, des puissants sur les non puissants.

Le pluri-acteurs et les enjeux du pouvoir

Certaines approches pluri-acteurs, comme celle soutenue par le Center for Development Innovation de l'Université de Wageningen aux Pays-Bas⁴, veulent transformer les rapports de force qui existent entre des acteurs dominants et ceux dont la capacité à se faire entendre et à défendre leurs intérêts est faible. La notion de pouvoir est centrale et une prise en compte de ses différentes dimensions donne une lecture plus fine des relations entre les acteurs, de leurs capacités. Trouver un équilibre entre des acteurs qui ont le pouvoir et ceux qui en sont dénués constitue le principal enjeu des démarches pluri-acteurs. A destination de groupes minoritaires, de communautés laissées « sans-voix », les démarches proposées permettent d'explicitier les relations de pouvoir qui existent entre les différents acteurs et favorisent ainsi une prise de conscience de leur situation en donnant les moyens de s'exprimer et d'agir.

Les différentes dimensions du pouvoir :



⁴ <http://www.wageningenportals.nl/msp/>

L'EDUCATION : LE PLURI-ACTEURS, UNE RÉPONSE À LA CRISE D'UN SECTEUR

Revendication d'un droit dans un secteur en crise

Le Droit à l'Education pour Tous

Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF), tenus en 1981 au Sénégal, avaient établi un diagnostic sans complaisance du système éducatif et proposé à l'issue de cette large concertation nationale, des solutions censées déboucher sur une amélioration du secteur. Plus tard, la conférence Internationale de Jomtien, en Thaïlande (1990), fut l'occasion pour la communauté internationale de s'engager sur des objectifs communs en faveur de l'Education pour tous (EPT), notamment l'éducation universelle à l'horizon 2000. Dix ans après Jomtien, le forum de Dakar fait ressortir que malgré quelques avancées, la situation reste inacceptable⁵.

Des ré-engagements sont pris alors pour réaliser l' « Education Pour Tous » (EPT) d'ici 2015 à partir de six objectifs.

1. Développer la protection et l'éducation de la petite enfance.
2. Offrir à tous les enfants un enseignement primaire gratuit et obligatoire
3. Promouvoir l'apprentissage et les compétences des jeunes et des adultes.
4. Accroître de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes
5. Réaliser la parité entre les sexes pour 2005 et l'égalité entre les sexes pour 2015.
6. Améliorer la qualité de l'éducation

L'approche par les droits renouvelle sensiblement les façons de concevoir les projets éducatifs. Elle suppose cependant un accord sur les valeurs et les normes, souvent délicat à obtenir dans le milieu interculturel dans lequel se déroule l'action de développement⁵. Loin d'imposer un modèle, la démarche pluri-acteurs permet que l'accord autour des valeurs et leur appropriation s'établissent en tenant compte de celles propres propres à la culture locale, portées par les différents acteurs réunis.

⁵ Les expressions employées dans le Commentaire élargi sur le Cadre d'Action de Dakar sont sans équivoque : « insulte à la dignité humaine », « déni du droit à l'éducation », obstacle majeur « sur la voie de l'élimination de la pauvreté et de la réalisation d'un développement durable ».

⁶ Le caractère historiquement et culturellement situé des Droits de l'Homme a été largement démontré. Il n'en reste pas moins que l'approche par les droits est beaucoup plus intéressante que celle reposant uniquement sur les « manques » et la « pauvreté », dans la mesure où elle met également les gouvernements face à leurs responsabilités.

L'Education, entre levier économique et secteur «budgétivore»

De nombreux systèmes éducatifs sont des héritages de la période coloniale et de la construction des jeunes Etats poussés par une logique de développement de corps sociaux intermédiaires destinés à encadrer les populations. Ces systèmes se sont très peu et très tardivement ouverts aux réalités sociales et culturelles, malgré de nouvelles orientations politiques réaffirmant le caractère national et démocratique dans ces pays.

La stratégie de Lisbonne, définie en mars 2000, va lancer au sein de l'Union Européenne une nouvelle orientation particulière aux objectifs d'Education. Ces derniers doivent permettre à l'Union de se doter de « l'économie de la connaissance la plus complète et la plus dynamique du monde d'ici 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »⁷.

Dans ce contexte, l'éducation doit renforcer les capacités des citoyens à « performer », c'est-à-dire à développer leurs potentialités dans le domaine économique et favoriser ainsi une meilleure intégration sociale.

Dans le même temps, les recommandations des institutions de Bretton Woods en restaient à défendre une logique de réduction budgétaire et d'ajustement structurel dans un « secteur (dit) budgétivore et non productif ». Actuellement la nouvelle alliance mise en place dans le cadre de la perspective 2020 (UE 2020) menace d'entraîner un déséquilibre, en se focalisant unilatéralement sur la compétitivité, la flexibilisation et la dérégulation (la « better regulation ») et sur l'activation des chômeurs, en particulier des seniors⁸.

En Afrique de l'Ouest, comme dans d'autres espaces, **ces recommandations ont eu des conséquences désastreuses sur les conditions de délivrance de l'éducation**. Celles-ci se sont considérablement détériorées au point où beaucoup d'enseignants considèrent y accéder par défaut d'autres opportunités d'emploi.

⁷ Relever le défi - La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi', Rapport Kok, novembre 2004, pages 6 à 8, 12, 51. Site web de l'UE

⁸ Barbier C. Observatoire social européen 2010

Le droit de toute personne à l'Education : un droit humain fondamental

Ce droit fait partie des Droits Humains fondamentaux et est consacré dans de nombreux traités relatifs aux Droits de l'homme (La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 : Article 26 ; La Convention Internationale relative aux Droits de l'enfant (articles 2, 9, 28 et 29)...). De plus, il constitue le socle de référence des conférences internationales pour l'Education pour tous. Droit fondamental, l'Education est aussi un vecteur pour atteindre d'autres droits : droit au travail, à la santé, à une alimentation et à un logement décent, à participer à la vie publique etc. C'est un levier majeur de développement.

« Les États ne peuvent remplir leurs obligations en matière d'éducation fondée sur les droits sans le soutien actif et l'engagement de nombreux autres acteurs, comme les parents, les membres de la famille étendue, les syndicats, les enseignants, les communautés religieuses, les organisations de la société civile et les responsables politiques locaux. Les droits de l'homme ne sont pas simplement des droits juridiques qui peuvent être réalisés par l'adoption de législations et de politiques, mais des normes et des principes qui influent directement sur les relations quotidiennes entre les individus au sein de leurs communautés. La création d'une éducation durable et respectueuse des droits pour tous les enfants exige que le concept d'éducation soit compris et fasse l'objet d'une appropriation par les parents, les familles et tous les membres de la communauté. L'éducation n'est pas une activité isolée. Les actions, attitudes et comportements de tous les membres des communautés ont une incidence sur la réalisation ou le déni des droits dans l'éducation ».

UNESCO, UNICEF 2008 Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. p.87

Comprendre les enjeux dans l'Éducation : vers une évolution des approches

Pour favoriser l'éducation du plus grand nombre et atteindre les objectifs de « l'Éducation pour tous », l'approche classique considère l'inscription, la motivation des parents et les coûts liés à la scolarité comme trois éléments déterminants. Cette position n'est pas sans fondements, mais de récentes études⁹ apportent d'autres éclairages sur les facteurs et leviers de changement comme la 'rétention' des élèves, autrement dit leur maintien à l'école et les conditions d'un réel apprentissage.

La capacité de l'école à retenir les effectifs d'élèves qui lui sont confiés au départ, la lutte contre le décrochage scolaire et l'abandon avant l'acquisition d'un diplôme ou d'un certificat sont autant de défis à relever pour le secteur de l'Éducation. Se préoccuper de la qualité des apprentissages et de la transmission des savoirs devient plus que jamais nécessaire.

L'apprentissage continu, lié au secteur informel, tient aussi une place importante qui nécessite de revoir les cadres légaux de formation, d'éducation, de reconnaissance des métiers.

⁹ E. Duflot 2010 Le développement Humain – Lutter contre la pauvreté (tome 1) pour une introduction Editions La république des idées Seuil

Les enjeux actuels se déclinent autour de ces trois principaux axes :

↳ L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

La motivation des élèves se lit à travers la mesure du taux d'absentéisme dans les classes. Mais l'assiduité scolaire se heurte à une combinaison de facteurs aggravants. En Afrique, et dans certains pays d'Asie, les effectifs pléthoriques posent les difficultés que l'on connaît à l'intérieur des classes (peu de temps pour s'occuper plus individuellement de certains enfants ; problème de concentration et d'écoute, manque de matériel) comme à l'extérieur (violence à l'école, problème d'hygiène et d'assainissement, etc). Le recours à des pratiques punitives sévères, comme l'usage de la chicotte, reste encore répandu, même s'il tend à diminuer.

Des liens intersectoriels entre intervention sanitaire et action éducative doivent être ainsi suscités ou renforcés.

La santé des élèves joue aussi un rôle de frein à la fréquentation scolaire. Les absences répétées sont souvent les conséquences de maladies « invisibles » qui rendent les enfants anémiés et fatigués, comme les parasites intestinaux, problème négligé. Par ailleurs, certains enfants handicapés à cause de la sévérité de leurs déficiences et de la pauvreté de leurs parents, ne peuvent être scolarisés car ils ont besoin d'un appui en appareillage, fauteuils roulants, soins de réadaptation, etc, que les budgets des projets éducatifs ne prennent que rarement en compte.

↳ LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Le rapport à l'apprentissage et au savoir. Pourquoi apprendre ? Quels intérêts pour des parents à envoyer leurs enfants à l'école ou pour un jeune à poursuivre sa scolarité ? Les perceptions des bénéfices de l'éducation sont à relier avec celles sur les opportunités d'emplois, les gains sur le marché du travail et sur les salaires. Face à des parents qui hésitent à envoyer leurs enfants à l'école, à des adolescents et des jeunes adultes tentés de lâcher l'école pour le travail, une meilleure information sur les possibilités de parcours, l'invitation dans les écoles de professionnels divers et variés contribuent à améliorer les perceptions¹⁰.

La transmission des savoirs. Lorsque les enfants sont inscrits, en bonne santé, conscients des bienfaits de l'éducation, ils n'apprennent pas pour autant quelque chose. Les études du *Poverty Action Laboratory*¹¹ menées en Inde montrent que de nombreux enfants scolarisés ne savent pas lire un texte simple. Le manque de matériel scolaire, la diminution parfois drastique de la formation initiale des instituteurs, les méthodes pédagogiques utilisées, le nombre d'élèves par classe, l'inadaptation de manuels souvent en langue étrangère, l'hétérogénéité des élèves ... tout cela contribue à limiter l'acquisition des savoirs.

¹⁰ Dans nos pays européens le rapport au savoir devient un véritable problème de société en lien avec le déni d'autorité et son rejet, surtout au moment de l'adolescence. Voir Ottavi Dominique http://www.yapaka.be/files/publication/T.A_Apprendre.pdf

¹¹ <http://www.povertyactionlab.org/education>

Par ailleurs, la transmission des savoirs hors du système éducatif formel pose également problème : la question de l'apprentissage continu, de la formation d'adultes, des formations professionnelles est peu développée alors que ce secteur permet à de nombreux jeunes une meilleure insertion sur le marché de l'emploi.

La formation des enseignants est soumise à de multiples pressions : en cause, la rentabilisation des services publics, la conciliation délicate à trouver entre les impératifs qualitatifs et quantitatifs d'enseignants. Pour de nombreux pays d'Afrique Sub-Saharienne, un effort considérable est à déployer pour la formation et la qualification des futurs enseignants. En 2006, l'UNESCO prévoyait pour la région le passage des effectifs d'enseignant de 2,4 à 4 millions d'ici 2015.

Les compétences de départ des instituteurs et des éducateurs sont variables selon les pays¹² et posent la question simultanée de la qualité de leur formation initiale et de leur suivi via des dispositifs de formation continue. Le niveau de qualification requis pour exercer le métier d'enseignant est défini par les politiques de recrutement qui doivent se montrer attractives (rémunération, mobilité) tout en restant suffisamment larges pour satisfaire la forte demande. La concurrence avec le secteur privé qui recrute des enseignants qualifiés grâce à des salaires avantageux pèse sur la qualité du secteur public où exercent les enseignants les moins expérimentés et qualifiés.

¹² Selon l'Unesco, au Lesotho, plus de la moitié des élèves de 6ème année sont confiés à des enseignants qui ne sont que titulaires d'un diplôme de fin d'études primaires, donc avec un niveau à peine plus élevé que celui de leurs élèves. A l'autre extrême, en Afrique du sud, au moins 45% des enseignants sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151139f.pdf>

Le pluri-acteurs apparaît à la fois évident (il faut tendre vers plus de coéducation, plus de participation d'autres acteurs privés, associatifs, des parents) et délicat car l'institution scolaire n'est pas forcément préparée, ni convaincue. L'ouverture à d'autres intervenants se révèle comme un enjeu fondamental pour le secteur de l'Éducation, entre reconnaissance et défense de la profession et ouverture et dialogue avec les acteurs sociaux.

La place des enseignants et des éducateurs

Le métier d'enseignant et d'éducateur se transforme, voire se banalise : il devient une activité particulièrement sensible aux tensions culturelles (valeurs, normes, centres d'intérêt, modes de sociabilité, ...) en particulier entre la nouvelle culture des jeunes, profondément transformée par les médias modernes qui réinterrogent l'accès aux savoirs et les approches pédagogiques. Dans les pays du Sud, l'urbanisation de la société qui s'accompagne de l'ouverture à la pluralité des valeurs et des modes de pensées, le désir des classes moyennes à offrir de bonnes conditions de scolarité à leurs enfants, créent de fortes pressions sur l'école avec le développement d'institutions privées, censées garantir un meilleur cadre éducatif.

Le métier est dépendant aussi de la culture de l'institution scolaire (particulière et difficile à faire évoluer) et reste une activité considérée par les organisations internationales et les États comme un « service public » comme un autre, ouverte à la concurrence entre acteurs publics, acteurs privés sans but lucratif et à but lucratif.

Pourtant l'enseignement est une activité à considérer comme une fonction sociale vitale, nécessitant des investissements publics particuliers, non soumis aux mêmes conditions et normes « marchandes »¹³. Un secteur particulièrement sensible donc, car particulièrement « spécial » : si une spécialisation réelle dans le métier est nécessaire, une reconnaissance du rôle du secteur éducatif sur la société dans son ensemble l'est tout autant. Ces caractéristiques, et les tensions entre ouverture et spécialisation, expliquent en partie le dialogue difficile entre le secteur éducatif avec le restant de la société.

¹³ Notamment le nouveau dogme de l'approche par compétences qui réduit les compétences à des savoirs et des savoir-faire ou des comportements, et masque essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail (N. Hirtt 2009 L'école démocratique n°39)

LA GOUVERNANCE DE L'EDUCATION

Convaincre les parents de l'intérêt à scolariser leurs enfants, les impliquer dans la vie de l'école sont souvent présentés comme des actions incontournables pour répondre aux objectifs de l'Education Pour Tous.

Bien souvent, la démarche classique de participation des parents se heurte à des problèmes sévères comme **le niveau d'éducation des parents** et l'impossibilité, pour les ONG, de prendre en charge les infinis besoins en alphabétisation des populations rurales de bien des pays du Sud. De plus, elle ne serait véritablement efficace que lorsqu'elle débouche sur des activités précises et concrètes pour les parents (dont les résultats sont rapides et palpables).

En parallèle, **la mobilisation d'autres acteurs** pour améliorer la santé, informer des possibilités de débouchés et des apports de l'instruction dans la vie professionnelle, suivre et capitaliser les innovations introduites dans le système scolaire, réguler les expérimentations dans le secteur et suivre, contrôler... se révèle tout aussi importante.

En arrière-plan, **les capacités de planning et de suivi** de l'administration du service de l'éducation sont à interroger aussi compte tenu des carences en ressources financières et humaines.

Les objectifs d'accès pour tous en s'enrichissant de ces nouvelles problématiques obligent à une meilleure prise en compte du pluri-acteurs.



Retours d'expériences

Certaines ONG actives dans l'Education ont déjà intégré et développé ces nouvelles problématiques et leurs expériences peuvent apporter des réponses à différentes échelles et sur différents « enjeux » :

- A l'échelle locale et sur une meilleure prise en compte des phénomènes d'abandon dans le cas d'ASMAE et de son partenaire El Shehab en Egypte,
- A l'échelle de plusieurs pays et sur une professionnalisation plurisectorielle dans le cas de Solidarité Laïque et de son programme PROCOPIL.

“

Pour une prise en compte des différents acteurs dans la résolution d'un problème

Asmae et El Shehab - Egypte

Entre 2006 et 2008, l'organisation El Shehab et l'association Asmae ont conduit une étude de terrain dans une banlieue du Caire, Ezbet El Haggana, pour **déterminer les facteurs socio-économiques et éducationnels qui entraînaient des phénomènes d'abandon scolaire.**

L'étude portait sur un échantillon de 1600 enfants âgés entre 6 et 16 ans, et de parents, enseignants, et directeurs d'école. L'étude a révélé l'interrelation de différents facteurs et ce, à plusieurs niveaux contribuant directement au phénomène d'abandon scolaire des enfants.

- **Concernant les pouvoirs publics** : la communauté locale souffre clairement d'exclusion sociale. Ezbet El Haggana est un bidonville urbain au Nord-Est du Caire où les résidents, dont le nombre excède le million d'habitants, manquent **d'accès aux services les plus élémentaires** : eau, sanitaires, électricité et santé. La communauté dispose seulement de deux écoles primaires caractérisées par des classes d'extrême densité et une éducation de faible qualité.
- **Concernant les ménages** : l'impossibilité pour les parents de payer les coûts liés à la scolarité contribue également à l'abandon scolaire des enfants. Plus encore, l'analphabétisme des parents contribue significativement au départ.
- **Concernant les enfants** : le manque d'intérêt pour l'école combiné avec des performances faibles et la pression des pairs contribue à l'abandon. Enfin le manque d'équipements et l'état des bâtiments, de même que les maltraitements et les sévices sur les enfants complètent les raisons qui font que ces derniers quittent l'école.



Le PROCOPIL, un PCPA (Programme Concerté Pluri-Acteurs) au service des droits de l'enfant **Solidarité Laïque**

Ce PCPA porte sur trois pays : Roumanie, Bulgarie et République de Moldavie. Bien qu'il existe dans ces pays un cadre législatif pour l'assistance sociale, il reste des efforts à fournir pour rendre ce cadre concrètement applicable. **La protection de l'enfance a été le domaine précurseur de l'action sociale** dans ces trois pays : des progrès notables y ont été réalisés.

Cependant il reste à **améliorer le lien entre le secteur social et celui de la santé et à développer des services « intégrés » (éducation/ santé/ social/ justice) de prise en charge globale des personnes**. Au regard de ces constats, une composante « formation » a été développée afin de :

- permettre aux professionnels du domaine social de renforcer leurs compétences,
- améliorer leur statut par des formations qualifiantes.

Ce volet, développé en cohérence avec les priorités stratégiques nationales des pays partenaires, s'inscrit dans la logique qu'un personnel mieux formé répond de manière plus adaptée aux besoins des usagers (en l'occurrence ici les enfants, les jeunes et leurs familles).



LA MOBILISATION D'UNE DÉMARCHE PLURI ACTEURS : LES DÉFIS OPÉRATIONNELS

Des constats partagés par les acteurs

Cadre logique versus logiques d'acteurs

« On commence à plusieurs et l'on finit tout seul ! ».
Ce constat est lié à une problématique récurrente : la nécessité d'être conforme aux attendus et procédures contractuelles du projet confronte les opérateurs principaux à une tentation quasi permanente de conduire plus directement les opérations et de laisser les autres suivre. La redevabilité vis à vis à des bailleurs privilégie une logique de résultats et peut faire perdre de vue une approche centrée sur l'apprentissage, mieux adaptée au suivi de processus pluri-acteurs complexes. Pour les opérateurs, le risque est réel de se retrouver tout seul au bout du programme...

La gestion du projet introduit d'entrée de jeu des rapports de pouvoir entre les acteurs dont il faut être conscient pour pouvoir en gérer les effets.

La motivation et l'implication des acteurs viennent s'ajouter aux contraintes des opérateurs et à leur obligation de résultats. Le projet vient avec des moyens et génère une véritable arène¹⁴ où chacun tente de tirer des bénéfices, de faire valoir ses intérêts, sa vision. L'accès à ces moyens va dès le départ influencer sur les motivations et les implications dans le groupe. Si par la suite les « retours » ne sont pas à la hauteur des attentes des participants et de leur niveau d'implication, les acteurs se découragent et renoncent.

A l'intérieur de cette 'arène', la gestion du projet conduit inévitablement à différencier ceux qui maîtrisent le cycle et les formulations techniques – les objectifs, les IOV (Indicateurs Objectivement Vérifiables), les résultats attendus – et les autres, ceux qui ne les maîtrisent pas.

Autre conséquence de la formulation de projet et de la linéarité du cadre logique: la focalisation sur des attendus prédéterminés à travers un cadre d'intervention très précis, empêche la véritable confrontation à une réalité souvent bien plus mouvante et complexe. Elle conduit presque inévitablement à renforcer les frustrations chez certains acteurs, soit parce qu'ils ne font pas partie des bénéficiaires retenus, soit parce qu'ils ne voient pas comment intervenir dans un cadre déjà trop établi (ou dont on leur limite l'accès).

¹⁴ Comme l'ont bien montré tous les travaux d'anthropologie politique d'Olivier de Sardan par exemple (Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le développement comme champ politique local », Bulletin de l'APAD, 6 | 1993, mis en ligne le 10 mars 2008, <http://apad.revues.org/2473>



La tension qui résulte de l'apport de moyens extérieurs (et souvent de logiques définies ailleurs) avec la nécessité d'une appropriation locale collective, est une ancienne problématique de toute action en développement. Elle prend une acuité nouvelle s'il s'agit de mobiliser des compétences locales à partir de leurs propres volontés.

Pour toutes ces raisons, le « système-projet » ne facilite donc pas, a priori, la perpétuation de la dynamique pluri-acteurs. S'il favorise sa construction au départ, il peut très vite, pour toutes les raisons énoncées ci-dessus s'avérer une contrainte au maintien et à l'extension de la dynamique suscitée.

Pourtant plusieurs expériences menées sont claires sur les possibilités d'articuler approche projet et logique pluri-acteurs. L'exemple du PROCOPIL est emblématique de la capacité de la démarche pluri-acteurs à lier différents secteurs à des échelles nationales et sous-régionales à travers un programme.



À Retenir

Si le système-projet est une contrainte, il est aussi une opportunité considérable pour réunir des personnes d'univers différents autour d'un objet précis.

Dépasser le cadre du projet, penser plus large, plus global, permet de s'affranchir d'une partie de ses contraintes. Poser le pluri-acteurs sur des horizons et des objectifs plus larges que ceux du projet comporte plusieurs avantages : une meilleure prise en compte de chacun, des logiques et intérêts particuliers ; un arbitrage facilité entre les différents apports. Une démarche pluri-acteurs peut répondre alors autant aux attentes générales en matière d'Education qu'aux attentes particulières et contingentes du projet.

En développant une dynamique pluri-acteurs au sein d'un projet, on considère que **les solutions autant que les problèmes se situent dans les interactions entre les principaux protagonistes d'un secteur**. Les problématiques de développement trouvent en partie leurs origines dans les systèmes d'acteurs dont la transformation elle-même représente une réponse. Intégrer les perspectives d'acteurs qui s'expriment à travers la mise en œuvre d'un projet, c'est reconnaître la complexité des processus de développement.

Ainsi, la tendance qui consiste à attribuer les problèmes (et donc les solutions) uniquement à des facteurs extérieurs et exogènes laisse place à une meilleure prise en compte du rôle des acteurs et de leurs interactions dans la genèse du problème et/ou sa perpétuation.

“

Le PROCOPIL : pour des services intégrés,
le développement de formations pluri-sectorielles
co-construites... en pluri-acteurs !

Solidarité Laïque

Des équipes de formateurs, au départ franco-roumains, puis franco-roumano-bulgares se sont mises en place pour développer des formations dans différents domaines : handicap, animation socio-éducative, insertion des jeunes, éducation parentale et maltraitances infantiles.

Une offre de formation a été co-construite par différentes familles d'acteurs, à destination des professionnels des secteurs publics et privés. La structuration de l'offre de formation proposée a été construite de façon harmonisée avec les initiatives et stratégies nationales de chaque pays, notamment à partir des recommandations des Ministères en charge de ce domaine et formulées lors des Comités régionaux du programme PROCOPIL.

C'est un réseau de professionnels de la formation qui s'est progressivement développé. Près de 500 professionnels de l'enfance (des secteurs public et privé) ont constitué les principaux bénéficiaires des formations ; d'autres modules plus spécifiques ont associé des publics particuliers comme des volontaires dans le champ de l'animation ou bien les parents et instituteurs pour l'éducation parentale.

L'organisation et la structuration de ces formations ont permis de développer une réflexion sur la législation en vigueur dans le domaine de la formation (reconnaissance des métiers, référentiels de formation et certification reconnues par l'Etat, accès à la formation). Ainsi, une réflexion complémentaire a été menée sur les cadres légaux de formation menées par les ONG, dont les résultats sont portés au niveau national, au sein des instances de concertation nationale sur les répertoires des métiers. Des « chantiers de recherche » sur la reconnaissance des certifications ont été menés en Roumanie depuis 2006.



Le Forum Formation

Les axes thématiques de ces chantiers de recherche ont été priorités lors d'un évènement phare du projet Formation du PROCOPIL : le Forum Formation.

Tenu en 2008, cet évènement a rassemblé environ 70 professionnels de Bulgarie, de France, de Moldavie et de Roumanie et représentant la pluralité des institutions : ONG, Ambassade, autorités publiques centrales et locales, universités, centres de formation privés.

Les difficultés rencontrées dans le domaine de la formation en Roumanie, Bulgarie et République de Moldavie ont été mises en débats. Des échanges ont eu lieu sur les possibilités d'amélioration de la législation dans le domaine de la formation ainsi que des solutions et des méthodes de travail à développer pour pallier ces difficultés.

En 2011, la Bulgarie et la Moldavie ont organisé chacune des tables rondes sur le métier d'animateur socio-éducatif afin de lancer le processus de reconnaissance d'un profil métier, d'un référentiel de compétences, d'un cursus de qualification... De nombreux acteurs y ont participé : professionnels des Ministères et des services de l'Etat, des Universités, des directions municipales, des structures de formation professionnelle, des services sociaux et d'ONG.

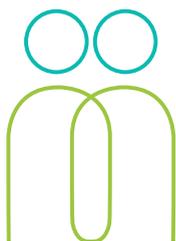


À Retenir

LES FAMILLES D'ACTEURS

Les catégories donnent à voir la pluralité des acteurs associés à un projet éducatif. La liste présentée ici est indicative, chaque contexte ayant ses particularités, ses propres protagonistes. L'échelle d'un projet ou programme (du niveau local au national, voire multi-pays comme le cas du PROCOPIL) ou encore le domaine du projet - (éducation scolaire ou formation professionnelle) - sont autant de critères qui font varier considérablement les types d'acteurs.

A vous d'établir votre propre cartographie d'acteurs. Dans «Construire sa démarche», un canevas est proposé pour les identifier et les situer les uns par rapport aux autres selon leur catégorie d'appartenance et leur degré d'implication et de proximité au projet.



LES ACTEURS DE DÉVELOPPEMENT

- ONG et associations de développement
- Bailleurs
- Institutions internationales

LES ACTEURS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

- Les élèves ...
- ... et les enfants et jeunes sortis du système éducatif
- Les parents d'élèves et leurs associations
- Les syndicats d'enseignants et des directeurs

LES ACTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

- Les enseignants
- La direction de l'établissement (public ou privé)
- L'inspection académique
- Le conseil pédagogique
- Le Ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle

LES ACTEURS PRIVÉS

- Les entreprises de constructions et réfections
- Les entreprises

LES ACTEURS PUBLICS

- La commune : le Maire et ses adjoints, le Secrétaire Général, les services techniques
- La région
- Le niveau national

LES ACTEURS SECTORIELS

- Les services des Affaires sociales
- Les services de santé et d'hygiène
- Les services eau et assainissement



Equilibrer les tensions entre gestion de projet et gestion du pluri-acteurs !

La tension entre « projet » et pluri-acteurs est d'autant plus forte dans les projets d'éducation, que les acteurs qui seront réunis autour de la table ont des agendas, des niveaux de compréhension, des cultures, ... très différents.

Les acteurs sont souvent confrontés à leurs propres contraintes :

- **Les équipes pédagogiques** sont prises par des contraintes fortes liées à leur métier : programme scolaire à respecter, devoirs à corriger, journées pédagogiques, périodes de préparation des examens, etc. Les effectifs des écoles, des centres de formation et des Universités et les moyens disponibles sont tels que les enseignants sont généralement débordés par leurs tâches.
- **Les parents** ont généralement des occupations bien différentes, et pour ce qui concerne le milieu rural des pays du Sud, se considèrent pour la plupart en incapacité de porter un jugement critique sur l'enseignement. La présence de leurs enfants à l'école peut être une contrainte pour l'exploitation familiale.

- **Les professionnels** des secteurs associés à l'Education (social, santé, etc.) ont leurs propres contraintes et exigences de « performance » dans leurs secteurs généralement peu dotés de moyens.
- **Les inspecteurs et conseillers pédagogiques** de l'enseignement ont également leurs propres contraintes liées à un service public en manque de moyens pour expérimenter, capitaliser, suivre...
- **Les autorités locales, nationales et centrales** (à tous les niveaux de décentralisation et de déconcentration et selon les compétences transférées), en particulier les communes qui disposent de nouvelles prérogatives dans le domaine de l'enseignement, ne savent souvent pas comment jouer leur rôle et ne disposent pas de moyens suffisants pour le mener à bien.
- **Les ONG** en appui sont quant à elles tenues par les contraintes du « système-projet » et dépendent la plupart du temps de financements de courte durée liés à la réalisation de projet. Leurs capacités organisationnelles peuvent être limitées du fait du faible investissement dans les ressources humaines et les systèmes de gestion.

La présence de moyens provenant de l'extérieur peut résoudre plusieurs de ces contraintes et « huiler » ainsi les relations : les rencontres entre acteurs seront facilitées mais avec le risque d'un dispositif temporaire, limité au temps du financement du projet.



À Retenir

UNE DÉMARCHE QUI NE VA DONC PAS DE SOI...

Le premier enseignement s'impose : mettre en place une démarche pluri-acteurs ne va pas de soi. Malgré l'importance des gains à plus long terme (cf. «Les démarches pluri-acteurs, ce qu'elles changent» p.66), la démarche n'est pas aisée et un certain nombre d'écueils sont à éviter lors de la mise en œuvre.

Un des principaux enjeux est d'articuler deux exigences apparemment contradictoires : **la mobilisation d'une dynamique pluri-acteurs** (du développement d'un espace de concertation à la construction de l'identité d'un groupe pour permettre des accords et les faire évoluer sur la durée) **et la gestion d'un « projet »** dont les attendus sont déterminés en grande partie par la formulation et la durée du projet.

A ce stade toute structure désireuse de mettre en place une démarche pluri-acteurs doit considérer deux aspects :

- une telle démarche est destinée à **améliorer la mise en œuvre d'un projet/programme,**
- Mais elle dépasse le cadre du projet, demande un temps et un espace propres. Et la dynamique engagée peut survivre au projet, d'autant plus si elle est **investie d'objectifs plus larges, à plus long terme.**

Dans cette perspective, le projet ou programme est important pour fixer un certain nombre d'attentes, mais il faut garder une certaine distance critique par rapport à ses objectifs, au profit d'autres plus structurants pour la dynamique à long terme.



LES DÉFIS MAJEURS d'une démarche pluri-acteurs

Les défis présentés ici sont interrogés dans leurs différentes dimensions et aspects. Ils ont été identifiés à partir des analyses croisées d'expériences et des pratiques des membres du groupe de travail animé par le F3E. Ceux retenus comportent une portée plus large, jugée essentielle, ou pour lesquels les solutions sont moins évidentes, moins connues. On ne trouvera donc pas ici une liste exhaustive des problèmes et difficultés rencontrées. Dans «Construire sa démarche», des repères et outils sont proposés pour développer des actions concrètes au sein d'un projet ou programme.

Cinq grandes problématiques ont été identifiées :

1. Mobiliser les acteurs et lancer une dynamique pluri-acteurs
2. Coordonner et animer le travail, entre facilitation et régulation
3. Construire des accords et des référentiels communs
4. Rétribuer les acteurs engagés dans une démarche pluri-acteurs
5. Travailler en pluri-acteurs au-delà du « partenariat »

Elles sont bien entendu reliées et conditionnées les unes aux autres.



DÉFI 1

Mobiliser les acteurs et lancer une dynamique pluri-acteurs

L'association devient plus complexe entre des acteurs «non officiels» ne disposant pas des mêmes référents (parents, enfants, autres professionnels, autorités traditionnelles, etc), et des acteurs « officiels » [enseignants, inspecteurs, conseillers, syndicats,...], dont les rôles sont clairement définis et qui maîtrisent les normes et valeurs du secteur.

Le vécu des projets, illustré par les témoignages des membres du groupe de travail, fait ressortir une difficulté récurrente : la mobilisation et la participation des acteurs dans le temps. Le constat posé, les questions se déclinent dans leur diversité : à quoi attribuer ces difficultés ? Sont-elles liées au secteur de l'Education ? Au type de société dans laquelle on intervient ? Au cadre de l'intervention en développement ?...

De nombreux facteurs entrent en jeu dans la détermination et l'intérêt des acteurs : la nature de l'action, le niveau visé pour le changement, le secteur d'intervention et, plus spécifiquement, le degré de structuration de celui-ci.

Le secteur de l'Education est globalement bien structuré et réglementé mais également parfois plus « hermétique ». Dans l'éducation formelle notamment, la possibilité d'impliquer des acteurs hors système, ou de faire jouer aux acteurs du système des rôles inhabituels ou informels s'avère limitée.

A ceci s'ajoute pour certains la contrainte de faire participer des enfants, intégrés dans le milieu scolaire, mais parfois aussi extérieurs à ce milieu (particulièrement pour des projets qui travaillent dans le sens d'une Education toujours plus inclusive). Quand bien même on parvient à réunir autour de la table ces différentes catégories d'acteurs, formelles et informelles, adultes ou non, apparaît une nouvelle difficulté qui est de gérer des statuts, des connaissances et des registres d'attentes très différents par rapport à l'intervention.

La démarche initiale a beaucoup d'importance ici. Celle consistant à définir le plus précisément possible les acteurs d'entrée de jeu, notamment lors de la phase d'identification, posera plus de difficultés que **la démarche concevant l'intégration comme plus progressive et ouverte en fonction des situations et des dispositions des acteurs.**

En effet, plus les choses sont déterminées à l'avance moins elles ont la possibilité d'évoluer par la suite. C'est vrai pour la détermination des actions du projet, mais encore plus pour la composition et la gouvernance d'un cadre pluri-acteurs. La définition des problèmes à résoudre par le groupe d'acteurs lui-même ne peut se faire que chemin faisant.

Lorsque les objectifs de l'intervention sont matériels (équipements, infrastructures), les difficultés de mobilisation seront de moindre importance car les rôles mieux définis dans le temps (il y a un avant, un pendant et un après réalisation).

Au contraire dans le cas de projets ayant pour objectif le cadre institutionnel de l'Education, les difficultés pourront être plus nombreuses.

Il faut distinguer les projets qui s'inscrivent dans un renforcement du cadre (adaptation des acteurs aux normes et règles) de ceux qui ont pour ambition de le dépasser et d'innover (nouveaux acteurs, nouvelles pédagogies ouvertes sur l'extérieur, nouvelles représentations, etc). Dans ce dernier cas, les difficultés de mobilisation et de participation d'une large diversité d'acteurs sont accrues.

Allons un peu plus loin : dans la démarche de l'aide au développement, le rapport aux acteurs et aux activités se fait plus en termes de manque à combler que de capacités existantes, de facultés, d'opportunités ou de richesses à valoriser. Partir de ce que les gens savent faire, de leur qualité au sens complet (les avantages comme les défauts, les handicaps comme les compétences) serait certainement de nature à faciliter l'insertion des acteurs dans un cadre pluri-acteurs. Mais cela nécessite de mieux les connaître et, s'agissant d'un groupe nouveau de mieux se connaître. Cela ne peut donc se faire, a priori, sans pratique commune.

Comment, compte tenu de ce qui précède, enclencher une dynamique pluri-acteurs conçue pour perdurer ? Même si des pistes sont proposées dans cet ouvrage, il convient d'admettre que la réponse sera toujours et avant tout tributaire des contextes et des ambitions de l'intervention. A ce stade, il est possible cependant de relever quelques grands principes.



À Retenir

- Identifier le niveau de changement recherché, et, en fonction de cela, définir les attentes vis-à-vis de la démarche pluri-acteurs.
- Identifier les « qualités » des acteurs et leurs motivations plutôt que leurs manques.
- Procéder progressivement en lançant une dynamique souple, maîtrisable, ouverte à de nouvelles participations en fonction de l'avancée des problèmes et de la connaissance des acteurs.



Retours d'expériences

De telles démarches existent déjà et certaines ont été formalisées. C'est le cas notamment des Ateliers Coopératifs de Recherche-Action (ACORA) développés par le Collège Coopératif de Paris. L'exemple ci-après témoigne de l'utilisation par l'ONG Aide et Action d'une telle démarche ACORA dans le cadre d'un projet éducatif global sur l'ensemble du territoire d'Argenteuil.

“

Le processus « ACORA » mis en place avec les acteurs de la Ville d'Argenteuil - **Aide et Action**

L'enjeu du Projet Educatif Local est de créer une synergie entre ces acteurs, et ce au nom de l'intérêt et de l'épanouissement de l'enfant ou du jeune. C'est une démarche qui vise à rassembler les acteurs éducatifs du territoire argenteuillais autour d'objectifs communs.

Le Projet Éducatif Local traduit la volonté politique de la Ville et de ses partenaires de garantir sur l'ensemble du territoire de la commune une cohérence et une complémentarité des actions en direction de l'enfance et de la jeunesse.

Si l'école a pour mission de démocratiser l'accès aux savoirs et de former les futurs citoyens, elle ne peut assumer à elle seule cette fonction. En effet, d'autres acteurs interviennent auprès de l'enfant pendant le temps périscolaire et extrascolaire : les centres de loisirs, les agents d'animation périscolaires, les structures culturelles, les associations sportives, les centres sociaux...

L'ACORA au service d'une démarche pluri-acteur

Pour accompagner les groupes de réflexions autour de la problématique éducative et la construction d'une démarche collective et participative, les acteurs se sont appuyés sur la méthode développée par le Collège Coopératif de Paris, l'ACORA.



Objectif :

Développer une vision commune facilitant la définition des priorités.

Méthodologie :

L'ACORA rassemble un groupe d'une douzaine d'acteurs. Chaque atelier est assuré par un animateur amenant les participants à s'engager dans une démarche de production autour des préoccupations, des difficultés auxquelles ils sont confrontés.

L'accompagnement vise à permettre de :

- Mobiliser des acteurs en valorisant leur expérience et leur connaissance du terrain.
- Définir des objectifs de changement porteurs de sens.
- Caractériser les dimensions essentielles des situations rencontrées.
- Associer les acteurs et les partenaires concernés à l'élaboration des solutions à mettre en œuvre.
- Proposer une pédagogie active et impliquante favorisant l'acquisition de nouvelles compétences.
- S'appuyer sur la créativité des individus et des groupes pour proposer des solutions innovantes.

Cette démarche aide les acteurs à résoudre un problème, un enjeu social ou une question en lien avec leurs pratiques.



DÉFI 2

Coordonner et animer l'espace pluri-acteurs : le rôle du facilitateur

La coordination se réfère à la mise en cohérence, le fait de combiner, harmoniser, organiser et articuler dans le temps des actions et des acteurs.

L'animation a plutôt ici le sens de pousser à agir, impulser, rendre plus actif, voire susciter une réaction.

Il convient de bien considérer les différences entre ces deux activités qui relèvent chacune d'une prise de décision spécifique.

Une fois les acteurs identifiés et mobilisés, leur maintien dans la dynamique apparaît comme un enjeu majeur : leur participation dans la durée va être largement conditionnée par la coordination et l'animation de l'espace pluri-acteurs.

Différentes questions surviennent ici :

- Qui doit assumer la responsabilité de cette animation ? de cette coordination ? Les responsables en charge du projet ? Un groupe d'acteurs restreint ou une personne ?
- Faut-il distinguer une fonction politique (qui porterait par exemple sur les actions à destination des structures ou autorités officielles) d'une fonction exécutive (l'animation de la mise en œuvre et du suivi des actions plus opérationnelles) ?
- Doit-on distinguer l'animation selon les niveaux de changements (techniques, sociaux, politiques) ?
- L'animation doit-elle évoluer ? En particulier doit-elle être confiée à un acteur particulier ou peut-elle être tournante ?
- Comment financer l'animation et la coordination d'une dynamique pluri-acteurs ?

Le mélange des genres peut donner lieu à des tensions et des conflits de légitimité ou de compétences à partir du moment, par exemple, où un animateur se croit investi de responsabilités de coordination. Cette dernière nécessite une instance suffisamment neutre et autonome au plan institutionnel.

Au-delà, les problèmes qui se présentent tiennent d'une part à la **légitimité de l'acteur** qui prend en charge la coordination et à la **surreprésentation en pratique de l'ONG du Nord** « porteuse des moyens » dans ce rôle. Celle-ci ayant par ailleurs bien des raisons objectives (pression des financeurs sur le contrôle des moyens et des résultats : pouvoir ; facilité) à se complaire dans ce rôle. La difficulté ici réside dans le fait que les acteurs locaux, pris dans des enjeux intérieurs, peuvent avoir tendance à renforcer ce rôle central confié à l'ONG pour de nombreuses raisons : éviter que l'un d'entre eux ne s'en charge ; se dispenser d'avoir à gérer les relations avec le partenaire financier, pouvoir influencer à travers un rôle plus secondaire,.... Mais cela réduit la pérennité et l'appropriation par les acteurs locaux du processus pluri-acteurs.

Lorsque la coordination de la dynamique pluri-acteurs est assurée initialement par l'ONG du Nord, tout l'enjeu est bien de trouver des mécanismes pour que, progressivement, le relais soit passé à un ou plusieurs acteurs du Sud. Il est possible d'envisager d'emblée des mécanismes de co-pilotage entre acteurs du Nord et du Sud.

L'implication purement formelle de certains acteurs, comme celles de fonctionnaires de l'administration, placés là par obligation, est un problème à considérer. De même, il apparaît difficile d'intervenir sur la mobilité des acteurs politiques ou administratifs. L'implication de ces acteurs sera donc à minimiser et à encourager sur des bases d'investissements personnels plus qu'institutionnels.

Cette problématique de coordination et d'animation est intimement liée à la difficulté à mettre en place un dispositif de suivi dans ce type de projet éducatif. Généralement centrés sur les résultats et effets du projet et leurs indicateurs, de tels dispositifs surchargent les acteurs de tâches sans s'intéresser à ce qui fait fonctionner ou dysfonctionner la dynamique pluri-acteurs. Les activités de suivi-évaluation peuvent au contraire permettre le rapprochement des acteurs et susciter des habitudes de dialogue et d'échanges. De plus, le suivi doit lui-même s'intéresser à la dynamique pluri-acteurs, comprendre comment les protagonistes y participent, quels sont les modes d'échanges et de prise de décision.

Des repères pour concevoir un dispositif de suivi de la dynamique pluri-acteurs sont proposés dans «Construire sa démarche».



À Retenir

L'importance de travailler la relation, la conscience et la confiance

Dans ce travail d'animation et de coordination, le facilitateur a un rôle déterminant. Ce n'est plus un coordinateur, mais un « *facilitateur de confiance* »¹⁵. Il va devoir tenir compte des intérêts, du pouvoir et des conflits entre acteurs.

- Renforcer et améliorer les **relations** entre les acteurs est aussi important que rechercher des résultats dans la société ; le premier conditionne en grande partie le second.
- Plus qu'une simple coordination il faut donc un **facilitateur** de la relation, un facilitateur de **confiance** entre les membres.
- La mobilisation s'inscrit souvent dans des **cadres plus larges** que ceux établis par un seul projet particulier.

La dynamique pluri-acteurs se construit dans différents espaces (commissions, comités...), certains à l'initiative du programme, d'autres pré-existants. La complémentarité et l'articulation entre ces espaces qui regroupent des familles d'acteurs diverses et dont les rôles varient, sont une préoccupation forte. L'enjeu n'est ni de démultiplier, ni d'unifier ces espaces mais bien de les mobiliser dans une dynamique commune.

Les référents-facilitateurs du noyau dur auront donc un rôle important à jouer afin que les personnes qui y participent soient à la fois conscientes des enjeux au sein de la société, des contraintes du programme et des relations à cultiver et aménager avec l'instance ou les instances politique(s).

¹⁵ Son rôle est proche de l'animateur des démarches ACORA présentées plus haut. Il est chargé de mobiliser les acteurs mais contribue aussi à améliorer les relations entre les membres d'un groupe pluri-acteurs.

“

Impliquer les structures de l'Etat et les autorités locales - **Partage et RACINES** - Bénin

Au Bénin, les circonscriptions scolaires et les mairies jouent un rôle essentiel dans le développement des services d'éducation. Elles ont été mobilisées pour la définition des meilleurs sites d'implantation des écoles maternelles.



Lien vidéo

Arsène Adiffon (Racines) explique l'importance et les défis à associer les collectivités locales dans la gestion de l'école.

Dans le cadre du projet mis en œuvre par Racines et soutenu par Partage, ces structures et notamment les responsables politiques et techniques, ont été associées régulièrement à suivre le projet au travers de rencontres et de mise à disposition de l'information, ce qui leur a permis de s'impliquer directement dans les processus de règlement de problèmes et d'accompagnement du projet.

Mais concernant la pérennisation, l'évaluation du projet¹ a fait apparaître qu'aucune structure de l'Etat, même dans les tâches qui leur sont dévolues, n'est dans une réelle dynamique de pérennisation des interventions. Les moyens financiers sont très limités au regard des besoins basiques du secteur de l'éducation maternelle et primaire.

Pour que les résultats obtenus à l'échelle locale soient pérennes, il apparaît dès lors primordial d'envisager la mobilisation d'acteurs de différents secteurs de la société (Société Civile, acteurs privés, collectivités territoriales et institutions centrales et déconcentrées). L'évaluation recommande aussi de travailler simultanément avec les communes qui participent au projet dans une perspective de développement de mécanismes permettant d'opérer à terme un changement d'échelle.

¹ Jjènontin FMW Canals JS 2012 Evaluation finale du projet « Mise en place d'écoles maternelles communautaires et amélioration des conditions de scolarisation des enfants dans les communes de Savalou et Banté, Département des Collines – Bénin »



“

Le rôle du facilitateur dans la phase de diagnostic Asmae et El Shehab - Egypte

La démarche collective de construction du diagnostic produit également un effet impliquant et structurant pour les acteurs qui s'y engagent.

Le processus de définition de la hiérarchie entre les différents problèmes, en considérant la relation cause-effet, facilite la réflexion et la discussion entre les participants, la confrontation des points de vue et le sentiment de participer de façon collective à la résolution du problème (sentiment d'appartenance commune).

Ceci et il faut le souligner a été en grande partie possible et réalisé grâce à la facilitation d'Abdo, co-responsable de l'atelier et directeur des programmes d'El Shehab, qui a **suscité, encouragé l'expression de tous collectivement et de chacun individuellement**. S'il n'est pas toujours aisé de motiver ainsi des groupes, il a su créer une **convivialité** facilitant la prise de parole des moins à l'aise et pousser chacun à rechercher la confrontation et non pas l'expression à tout prix de sa propre opinion.

Source : Gaudé P., De l'étude du phénomène au concept du projet. Eléments de capitalisation sur la genèse d'un projet de lutte contre la déscolarisation dans un quartier informel du Caire, Asmae – Association Sœur Emmanuelle, juillet 2008



DÉFI 3

L'importance de la construction d'accords et de référentiels communs

La construction d'un référentiel commun entre les acteurs de la dynamique est importante à double titre : elle touche à la façon dont les acteurs conçoivent le groupe pluri-acteurs auquel ils participent et en quoi ils peuvent contribuer aux enjeux de l'éducation.

A un premier niveau, la dynamique pluri-acteurs est un élément extérieur à la problématique qui va 'simplement' aider à améliorer la situation, la gestion du projet, mais qui ne participe pas fondamentalement du problème. Ce dernier est considéré comme technique et il faut le résoudre techniquement (par exemple en construisant des classes, en apportant du matériel scolaire, en aidant les parents pour les coûts, etc), soit la responsabilité en est attribuée à des facteurs exogènes (phénomène naturel, conditions politiques, héritages historiques, etc). Le consensus autour de problèmes « objectifs » peut s'établir facilement.

Une approche plus riche considère que les interactions entre acteurs-protagonistes d'un secteur donné, expliquent au moins en partie, sinon autant, le problème. Celui-ci est vu alors, aussi, comme un dysfonctionnement de la société et des interactions entre acteurs au sein de la société – que celle-ci soit micro (un village, une exploitation, une entreprise) ou macro (une région, un pays)¹⁶.

Les difficultés à tomber d'accord sur les constats sont réelles. Les priorités sont divergentes.

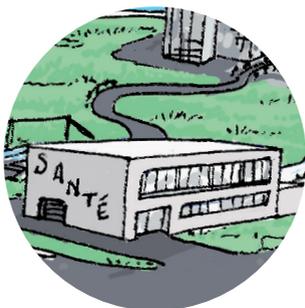
¹⁶ Par exemple quand on ne conçoit pas que l'enfant puisse en savoir plus que l'adulte, ou que les droits des enfants ne sont pas connus ou reconnus, que les filles n'ont pas les mêmes droits que les garçons ou encore qu'il faut accepter les inégalités constitutives de la société et le fait que chacun ne vienne pas au monde avec les mêmes droits, que c'est ainsi, qu'apprendre ne permet pas d'avoir une meilleure situation et de mieux gagner sa vie, etc...

L'intérêt de la démarche pluri-acteurs est bien de susciter un changement profond et durable dans les représentations des acteurs sur les conditions d'apparition du problème lui-même.

Quand les causes sont attribuées à des facteurs extérieurs qui ne renvoient pas à nos propres manières de concevoir, les accords sont plus faciles à trouver. L'exercice s'avère plus délicat lorsqu'il s'agit d'intégrer la part que chacun a dans la genèse ou la perpétuation d'un problème. Or ces situations sont fréquentes dans le cas de l'Education : la qualité de l'Education fera intervenir autant la responsabilité des éducateurs, des parents et des enfants, que les conditions matérielles d'exercice du métier.

Cette approche rejoint des travaux actuels sur les systèmes plurilatéraux¹⁷ à prendre en compte pour envisager le « comment faire ». Ils insistent sur la phase d'identification durant laquelle les acteurs impliqués vont parvenir à définir l'intérêt à travailler dans une démarche pluri-acteurs. Deux étapes sont à mener : d'une part, se demander quelle est la valeur ajoutée du groupe et en repérer les obstacles susceptibles d'être surmontés conjointement ; et d'autre part, établir des liens entre des acteurs jusqu'alors isolés.

¹⁷ Brouwers et Naa-Aku Acquaye-Baddoo <http://www.capacity.org/capacity/opencms/fr/topics/multi-actor-engagement/multi-actor-systems-as-entry-points-to-capacity-development.html>
Les travaux de Brouwers et Naa-Aku Acquaye-Baddoo sont basés sur l'idée que « la capacité de tout système s'accroît dès lors que l'on améliore la qualité des relations entre les acteurs. Les systèmes plurilatéraux bénéficient de l'établissement de relations ou de l'amélioration des relations déjà établies entre les acteurs, pour que ceux-ci cessent de s'ignorer, ou d'interagir de façon peu efficace, voire antagoniste, malgré leurs intérêts communs ».



Dans la pratique, la démarche suppose que soient associés non seulement les acteurs, mais aussi les autres projets existants dans la zone considérée¹⁸. Le cadre du pluri-acteurs prend donc une nouvelle dimension en s'inscrivant au sein d'un territoire où interviennent des acteurs situés à des échelles différentes, intervenant dans des secteurs distincts.

La construction d'accords peut se révéler particulièrement ardue lorsqu'elle touche à la définition et l'application de politiques publiques.

L'exemple ci-dessous montre encore une fois l'intérêt d'une démarche pluri-acteurs, et illustre en particulier toute l'importance de la construire en articulant pouvoirs publics et associations de la société civile, même à des échelles transnationales, faisant intervenir différents niveaux de pouvoir.

¹⁸ Par exemple, dans le cas du projet d'éducation inclusive de Handicap International au Cambodge, par la mise en place de projets avec des enseignants itinérants qui interviennent sur des territoires avec d'autres ONG.



“

Le PROCOPIL : des partenariats efficaces et pérennes entre pouvoirs publics et associations

Solidarité Laïque

Le partenariat avec les pouvoirs publics constitue le principe, le fil rouge de toutes les actions du PROCOPIL, que ce soit au niveau local ou au niveau national.

Les acteurs publics ont participé aux différentes instances et composantes du programme. Cette dynamique pluri-acteurs a permis de garantir la pérennité des activités et méthodes de travail développées dans ce cadre. Plus récemment, le projet « Renforcement institutionnel et Action sociale », lancé en 2009, a permis l'entrée de 30 collectivités territoriales dans le programme.

Les ONG, et principalement les coordinations associatives, ont contribué de leur côté à l'évolution des politiques publiques. Elles sont devenues des acteurs incontournables dans la définition des politiques publiques et sont présentes dans les lieux de concertation et de production législative. L'implication des réseaux associatifs en Roumanie, Bulgarie et République de Moldavie dans la production du rapport alternatif pour les droits de l'enfant au Comité de l'ONU est également une preuve manifeste de cette contribution.

Cette dynamique pluri-acteurs a été facilitée par le cadre d'action du programme PROCOPIL: le dispositif «Programme Concerté Pluri-Acteurs» favorise et soutient la mise en place d'espaces de concertations et de dialogues spécifiques avec des cofinancements supplémentaires.



DÉFI 4

Rétribuer les acteurs engagés dans une démarche pluri-acteurs

Comment rétribuer justement les acteurs sans tomber dans les écueils comme le versement de per diem systématiques et pas toujours justifiés ? Comment inscrire les participations dans des dispositifs après-projet ? Comment équilibrer les participations de chacun, compte tenu des différences de statut et de nature des acteurs ?

Un principe de réalité est important à préserver afin de ne pas s'engager sur des dispositifs vite obsolètes ou trop dépendants des financements extérieurs.

Ces questions décrivent autant de problèmes quotidiens. Dans un contexte où les coûts de transaction – pour l'animation, la négociation, la médiation, la consultation, la concertation, ...- ont tendance à être minimisés voire supprimés, la démarche pluri-acteurs peut vite devenir un vœu pieu, recommandée par les partenaires financiers mais non prise en charge.

A titre d'illustration, l'encadré ci-dessous développe une démarche pour mieux gérer les fameux et très stratégiques « per diem ».

La question de la rétribution de la participation à la dynamique pluri-acteurs et donc de son financement ne peut se régler qu'en fonction de chaque contexte et structure de financement de l'ONG (en particulier du rapport entre fonds propres et subventions).

Financements des coûts de mobilisation, coordination, facilitation, rétribution : la question essentielle des moyens accordés aux démarches pluri-acteurs conditionne leur bon fonctionnement dans le cadre du projet mais aussi sur le long terme.



“

De la logique « per diem » au portage par la collectivité et les Inspecteurs de l'Education - **Aide et Action**

La question des *per diem* a longtemps été un facteur de tension et d'incompréhension dans le cadre de la mise en œuvre des projets/programmes par les ONG et autres institutions d'appui.

Aide et Action a abordé ce sujet à travers la mise en place d'un dispositif de pilotage du système éducatif local.

Lors de la mise en œuvre du Projet d'amélioration de l'offre éducative au Sénégal, Aide et Action a accompagné la mise en œuvre d'un dispositif de pilotage local. En y participant, toutes les organisations intervenant dans la circonscription scolaire réunies autour de l'inspecteur ont élaboré un **code de conduite commun fixant les modalités de prise en charge** des acteurs du projet dans le cadre de leur participation aux activités. Le principe de remboursement des **frais réels** de déplacement et de restauration a été acté par tous. Ce consensus a pu être trouvé grâce au dispositif de pilotage mis en place par l'inspection et ses partenaires.

La mise en place a été entreprise selon une démarche participative et décentralisée qui a impliqué tous les acteurs concernés. Il s'est fondé sur un engagement volontaire et très fort des structures et personnes initiatrices (IDEN, Aide et Action). Fonctionnant de manière souple à l'image d'une entité autonome mais dont les règles et les procédures sont clairement décrites et codifiées, il est en parfaite cohérence avec l'organisation administrative et territoriale. Les rôles, attributions et tâches de chaque structure sont bien définis, de même que leur mode d'articulation.



Pluri-acteurs ne veut pas dire pluri partenaires.

DÉFI 5

Travailler en « pluri-acteurs » au-delà du « partenariat » ?

Trop souvent, dès qu'une relation institutionnelle s'instaure, l'acteur est automatiquement qualifié de partenaire. Cette réduction pose problème car elle ne permet pas de concevoir la relation entre acteurs de manière diversifiée. Or, le partenariat n'est certainement pas le seul mode de collaboration entre organisations et, plus encore, représente une modalité déjà fort avancée d'interaction.

Le partenariat suppose une certaine convergence dans les visions, et une certaine égalité dans les décisions. Plus précisément, il implique les aspects suivants¹ :

GRADATION DANS LES FORMES DE RELATIONS ORGANISATIONNELLES

FUSION
COGESTION
PARTENARIAT
COOPÉRATION
CONCERTATION
COORDINATION
CONSULTATION
INFORMATION MUTUELLE

¹ Fonds social Européen 2000.

Une démarche pluri-acteurs est à considérer comme relevant plus de la coopération et de la concertation dans l'échelle de gradation illustrée ci-dessus. On est bien au-delà de la simple consultation ou de l'échange d'information, mais les organisations ne partagent pas forcément les mêmes valeurs et objectifs de long terme. Par ailleurs, la nature même des dynamiques pluri-acteurs implique des relations déséquilibrées entre acteurs de taille et puissance très variées.

Il s'agit aussi de prendre conscience de la nature différente du pluri-acteurs. Alors que le partenariat est lié à un projet, le pluri-acteurs peut être l'expression d'une sorte de « gouvernement » non formel, mais pouvant produire une série de règles et de normes sur la société. En conséquence, les décisions prises par le groupe pluri-acteurs pourraient en toute logique être supérieures à celles élaborées dans le cadre du partenariat entre l'ONG du Nord et l'ONG du Sud. Dans cet esprit, **le groupe pluri-acteurs joue plus le rôle d'instance politique du projet, que le partenariat qui fonctionne surtout comme exécutif.** La relation peut cependant s'élaborer au fil du temps et dépendra de la configuration des acteurs en présence et des attendus du projet.

LES CARACTÉRISTIQUES D'UN PARTENARIAT SELON LE FONDS SOCIAL EUROPÉEN

La représentation au sein du partenariat repose sur :

- l'équilibre entre acteurs / institutions
- l'adoption d'un modèle partagé

Les rapports entre les partenaires sont basés sur :

- des principes démocratiques
- la légitimité et reconnaissance mutuelles
- la création d'espaces de concertation et de recherche de solutions
- la communication interne et externe

Les objectifs et engagements se définissent :

- en commun
- sur le long terme
- sur base d'un équilibre entre utopie / réalité

Les rôles et responsabilités nécessitent des :

- définitions claires
- engagements contractuels
- calendriers et échéances
- procédures et méthodes de communication formelles et informelles

“

Un programme d'appui aux acteurs de l'Education intégré dans les politiques nationales **Partage et Adema, Haïti.**

Conduit par ADEMA au Nord-Ouest de Haïti, le programme Education suit trois axes méthodologiques en lien avec les orientations de la politique éducative haïtienne: l'appui institutionnel et communautaire, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'amélioration de l'accès des plus démunis à l'école.

L'appui à l'Inspection Scolaire

Suivant les besoins spécifiques des Inspecteurs, diverses actions de formation sont réalisées: formation en informatique, accompagnement sur l'élaboration des différents modules de formation, supervision pédagogique et administrative... Un budget est mis à la disposition de l'Inspection pour la réalisation des activités (formation des maîtres, suivi administratifs et pédagogiques de écoles,...). Pour réaliser des visites de terrain chaque Inspecteur est doté d'une motocyclette. Des outils de planification et de négociation (Plan Districtal d'éducation, carte scolaire) ont été élaborés par les différents acteurs avec l'appui du programme en vue d'améliorer la qualité et l'accès de l'éducation dans le District. Un accompagnement est prévu pour la recherche de financement pour leur mise en œuvre.

Collectivités territoriales et Société Civile : renforcer les relations

Pour renforcer la gouvernance du système, une Commission Municipale d'Education (CME) a été mise en place dans chaque commune. Elle est composée de représentants de la Mairie, de la Direction Départementale de l'Education, des CASEC (conseil d'administration des sections communales) et des réseaux associatifs d'école.



La Commission Municipale d'Education a pour mission de: recenser les enfants en âge d'aller à l'école, mettre à jour la carte scolaire de chaque commune, réaliser la rentrée scolaire, assurer l'entretien des bâtiments scolaires publics, veiller à ce que tous les enfants en âge d'aller à l'école soient scolarisés, s'assurer de la mise en application de la politique de la gratuité. Un plan de formation et d'accompagnement est proposé aux membres des CME afin que tous puissent jouer leur rôle. Un budget de fonctionnement est mis à leur disposition.



Lien vidéo

Coordonner, animer des espaces de concertation locale et assurer leur pérennité : Julie Saturné (Partage) revient sur la démarche d'Adema.

Pour que la communauté puisse participer et soit intégrée dans la gestion de l'école, chaque établissement est muni d'un comité de gestion associant la Direction de l'école, les maîtres, le comité d'élève, le comité des parents et des représentants de la communauté. Il a pour rôle d'aider à la préparation de la rentrée scolaire et à la gestion du matériel de l'école ainsi qu'à la définition et à la mise en œuvre du projet d'école.

La gestion de l'école se construit dans des espaces distincts et complémentaires, permettant à l'ensemble des acteurs de s'impliquer selon leur rôle et leur échelle d'action.

LES DÉMARCHES PLURI-ACTEURS : CE QU'ELLES CHANGENT

Permettre à une association de parents d'élèves de participer à un dialogue avec les représentants des institutions publiques, impliquer la commune dans un projet éducatif, décloisonner: les démarches pluri-acteurs modifient les relations en place, bousculent certaines habitudes et représentations, modifient la gouvernance d'un projet. Elles ouvrent de nouvelles perspectives pour le projet comme pour les acteurs.

Mais afin de convaincre les responsables d'une structure de relever les défis du pluri-acteurs et d'y accorder les moyens nécessaires, un argumentaire porteur d'idées fortes et ouvertes peut s'avérer utile.

Que nous apprennent les retours d'expériences sur les bénéfiques des démarches pluri-acteurs ? Des témoignages recueillis auprès des 5 ONG qui ont contribué à ce travail, montrent que les changements majeurs se produisent dans les formes d'apprentissage et dans la gouvernance et le pilotage du projet :

↳ UN APPRENTISSAGE COLLECTIF

L'ensemble du processus permet d'améliorer l'interconnaissance entre les acteurs, chacun comprenant mieux les rôles des autres, le fonctionnement de leur institution mais aussi les logiques individuelles. Identifier les spécificités de chacun (mission, public, cible, modalités de travail, type d'organisation, leviers possibles et contraintes internes et externes), c'est pointer les complémentarités possibles, les responsabilités, sans concurrence et compétition. Un acteur qui sait définir sa place dans un collectif et y est reconnu, pourra trouver du sens à son engagement dans la démarche et sera en capacité de l'inclure dans les axes d'actions de sa structure.

La participation à l'élaboration d'un diagnostic partagé, l'identification collective des problèmes liés à une situation éducative et des solutions pour y remédier possèdent une autre vertu : celle de développer une compréhension plus riche de l'environnement éducatif, dans une logique d'intérêt collectif.

La démarche pluri-acteurs permet de sensibiliser et responsabiliser les acteurs aux enjeux de l'accès et de la qualité de l'Education.

LA CONSTRUCTION DE CAPACITÉS COLLECTIVES À DÉCIDER ET RÉGULER

Dans des contextes où les stratégies d'évitement et de contournement sont courantes, et où existent des déséquilibres entre les acteurs, certains jouissant d'une reconnaissance quand d'autres sont absents de la scène publique, les prises de décisions risquent d'être unilatérales, peu comprises et partagées.

Ainsi, l'introduction d'une démarche pluri-acteurs vient modifier le rapport à la règle, au collectif et à l'institution. La transparence du fonctionnement, la prise en compte des spécificités de chacun liée aux capacités d'écoute et d'expression, le partage des responsabilités favorisent l'apprentissage de la régulation.

UNE ORGANISATION NOUVELLE AUTOUR DU PROJET

Les acteurs ne mettent pas toujours le même sens derrière un même mot. L'environnement professionnel, la fonction et l'objet de l'organisation expliquent en partie les différences de représentations et de compréhension (le mot acteur n'a pas toujours de sens dans certains contextes culturels!). Intégrer une démarche pluri-

acteurs au sein d'un projet amène à travailler sur un langage commun qui garantit une bonne communication et mise en œuvre du projet.

La mise en place de conventions, de protocoles d'accord multipartites ont pour ambition de mieux organiser les tâches de chacun, ceci à travers un cadre d'actions « pluri-acteurs » à la fois précis sur les activités individuelles, spécifiques et qui donne à voir l'ensemble des contributions.

EN GUISE DE CONCLUSION...

↳ « La démarche pluri-acteurs donne l'opportunité à des acteurs qui ne se connaissent pas de se rencontrer et de travailler ensemble. Les liens ainsi créés peuvent perdurer (même s'ils deviennent moins réguliers) après la fin du projet. Lors des premiers échanges entre les autorités locales et les partenaires communautaires, ces derniers manquaient de confiance en eux et étaient « impressionnés » par les autorités. Les rencontres régulières ont permis de créer du lien mais également de la confiance et du respect mutuel. Désormais, les partenaires communautaires se rendent directement auprès des autorités locales lorsqu'elles en ont besoin et les autorités locales reconnaissent le travail important réalisé par les partenaires communautaires dans les villages auprès des familles des enfants en situation de handicap. Chacun reconnaît le travail de l'autre et sait donc sur quelles problématiques le soutien de l'autre peut être demandé ».

« Le développement de relations entre des acteurs qui s'ignorent »

Témoignage de
Handicap International
Cambodge

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

TRAVAUX DU GROUPE EDUCATION

- 2010 L'éducation au Sud : Quelles innovations, quelles alliances ? Les ateliers d'échanges de pratiques du F3E - Cisse Y., Feuvrier MV
- 2010 Education au Sud : Quelles innovations, quelles alliances Analyse transversale - Bucci M
- 2012 Exemple de méthodologie d'animation d'un projet éducatif global - Aide et Action
- De l'étude du phénomène au concept du projet...
Eléments de capitalisation sur la genèse d'un projet de lutte contre la déscolarisation dans un quartier informel du Caire, Asmae - Association Sœur Emmanuelle, juillet 2008 - Gaudé P. 2008

TRAVAUX DU F3E

- Education 2012 Bilan de l'atelier 19.12.11 et perspectives - F3E/Groupe de travail
- Education 2011 Eléments pour une présentation de la problématique de l'atelier du 19.12.11
F3E/Groupe de travail
- 2007 Evaluation institutionnelle du Groupement des Retraités Educateurs Sans Frontières (GREF) à partir de ses actions au Mali et au Burkina Faso - Totté M.
- 2011 Capitalisation des démarches pédagogiques alternatives en France et au Sénégal pour Aide et Action - Totté M.
- 2009 Education au développement et à la solidarité internationale. Comment autoévaluer ses actions ?
Guide méthodologique F3E/Educasol - Graugnard G. Oliveira AM
- Guide : Education au développement et à la citoyenneté : comment intégrer le genre dans ses actions ? Guide pédagogique F3E - Saussey M, De Suremain MD, Mba Tsogo MC

AUTRES RÉFÉRENCES CONSULTÉES

- A Ladder of Citizen Participation - Arnstein 1969
- Le développement Humain – Lutter contre la pauvreté (tome 1) pour une introduction.
Edts. La république des idées Seuil - Duflo E. 2010
- Qu'est-ce qu'apprendre ? Rapport au savoir et crise de la transmission Temps d'arrêt lecture.
Yapaka.be. - Ottavi D. 2010
- L'école démocratique n°39 - Hirtt N. 2009
- Nouvelles méthodes d'étude des communications.
Edts. Armand Collin - Mucchielli A. 1998
- Du plaisir au désir de changer.
Edts. Dunod 2004 - Kouritsky
- Faites vous-même votre malheur.
Edts. Le Seuil Paris 1980 - Watslawicz
- Au-delà de la culture - Le Seuil Paris - Hall E. 1978
- Traité de l'efficacité - Livre de poche - Jullien F. 1996
- La suspension des choses - Essais points - Jullien F. 1992
- Les transformations silencieuses - Grasset - Jullien F. 2009
- L'Action des normes, Eléments pour une théorie de la gouvernance, Sherbrooke - Les Editions de la Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke, 451p. -
Lenoble J. et Maesschalck M. 2009
- Droit et « capacitation » des acteurs sociaux. La question politique de l'application des normes»,
Dissensus, N° 1 - Maesschalck 2008
- ENDA GRAF Sahel/ICRAF SALWA/ FIDA, PROSYNAF
Note d'appui n°1, septembre 2000 - Leener Ph.
- L'évaluation des progrès vers le changement - Adama Ndiaye, Thierry Barreto & Al. Frao/Warf, Dakar, 2005

PRINCIPAUX SITES CONSULTÉS

http://www.creativitequebec.ca/Techniques_groupe_nominal.html

<http://www.cota.be>

<http://portals.wi.wur.nl>

www.reflect-action.org

<http://www.conduitedeprojet.info>

<http://www.animer.ch>

<http://ic.fing.org>



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer ce document au public. Néanmoins, vous devez respecter les conditions suivantes : vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre); vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales; vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter ce document. Le texte intégral du contrat est disponible à l'adresse suivante : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Des **ressources**
pour l'évaluation
Des **repères** pour
l'action

→ F3E
32, rue Le Peletier
75009 Paris - France
T : 33 (0)1 44 83 03 55
F : 33 (0)1 44 83 03 55
f3e@f3e.asso.fr
www.f3e.asso.fr

Penser les enjeux

Mobiliser une diversité d'acteurs et conduire un projet d'Éducation : entre les deux, l'équilibre peut être difficile à trouver !

Pour que les dynamiques pluri-acteurs contribuent à l'amélioration de l'Éducation, tenir compte des défis opérationnels est essentiel.

Œuvrer en pluri-acteurs, c'est aussi repenser les logiques d'actions et d'acteurs et participer à un changement social bénéfique pour l'Éducation.

Cet ouvrage donne des clefs pour saisir les enjeux de ces dynamiques et identifier les 5 défis à relever.

↳ Retrouvez

« Agir en pluri-acteurs pour une éducation de qualité »

Construire sa démarche
Collection REPÈRES SUR

© Illustration : Alix Arnaud - chezalix.com - Réalisation graphique : www.raphaelleda.fr

Co-rédaction :

Membres du groupe de travail :



Avec le soutien de :

