

REPUBLIQUE DE TCHAD

Ministère de l'Élevage et des Productions
Animales



UNION EUROPÉENNE



RAPPORT FINAL

ACTIONS PILOTES DU PROGRAMME 'EDUCATION NOMADE' (programme PASTOR)

Saverio KRÄTLI, Pastoraliste

Zakinet DANGBET, Pastoraliste

Version finale 2 Octobre 2018

[Texte]

Sommaire

1. INTRODUCTION ET METHODOLOGIE	5
1.1. Rappel des termes de référence.....	5
1.2. Quelques éléments de cadrage.....	6
1.3. Remerciements.....	6
1.4. Déroulement de la mission.....	6
1.5. Structure du document.....	8
2. LA MOBILITE DES ELEVEURS.....	9
2.1. La connaissance de base	9
2.1.1. La re-définition du ‘pastoralisme’	10
2.1.2. La conduite du bétail.....	11
2.1.3. Prolonger la saison verte.....	11
2.1.4. La mobilité est la clé d’une association agriculture-élevage durable	12
2.1.5. Le pastoralisme est fondé sur la connaissance.....	12
2.2. La compréhension de la mobilité pastorale au Tchad.....	14
2.2.1. L’époque coloniale.....	14
2.2.2. L’indépendance.....	15
2.2.3. Les Années 1990.....	15
2.2.4. Les régions concernées par la proposition d’orientation stratégique.....	16
3. L’EDUCATION FORMELLE ET LES ELEVEURS MOBILES	18
3.1. La problématique générale	18
3.1.1. L’éducation formelle par le système scolaire	19
3.1.2. L’éducation des enfants	19
3.1.3. L’éducation en milieu nomade.....	20
3.1.4. L’environnement d’apprentissage.....	22
3.1.5. Le curriculum.....	23
3.1.6. Écoles mobiles	23
3.1.7. Apprentissage ouvert et à distance.....	24
3.2. La situation actuelle au Tchad.....	26
3.2.1. Principaux changements observés au cours des 15 dernières années	27
4. LE TRAVAIL DE PREPARATION DU PASTOR.....	30
4.1.1. La compréhension de la relation entre éducation et mobilité	31
4.1.2. La compréhension de la sédentarisation chez les pasteurs	32
5. PROPOSITION D’ORIENTATION STRATEGIQUE.....	34
5.1. Une approche réaliste.....	34

5.2.	L'objectif principal	35
5.3.	Les écoles mobiles pilotes	35
5.4.	Développement du contexte et appui institutionnel.....	36
5.5.	Veiller à ce que les écoles mobiles ne se transforment pas en écoles fixes.....	37
6.	ANNEXES	39
	Annexe 1 : Termes de référence de la mission	40
	Annexe 2 : Bibliographie consultée.....	43
	Annexe 3 : Calendrier de la mission et institutions rencontrées.....	49
	Annexe 4 : Liste des entretiens (en Tchad et par email).....	51
	Annexe 5 : La structure de la DPENIES.....	53
	Annexe 6 : La proposition d'orientation technique end détail.....	55
	1. Les écoles mobiles pilotes	55
	2. Développement du contexte et appui institutionnel	66
	3. Feuille de route pour le lancement des expériences pilotes	68
	4. Mode opératoire, chronogramme et budget	71

1. Introduction et méthodologie

1.1. Rappel des termes de référence

L'objectif de notre étude est de proposer au PASTOR une orientation stratégique pour « des actions pilotes prioritaires, localisées, pertinentes pour le développement de l'éducation en milieu nomade », validés par la Plateforme Pastorale du Tchad et réalisables en tenant compte des limites géographiques, financières et temporelles du programme PASTOR. Ces actions pilotes devront permettre de tirer des conclusions pour la préparation de futurs programmes de plus grande ampleur d'appui à la scolarisation des enfants du milieu nomade.

Les enfants dans les systèmes pastoraux tchadiens restent très largement en dehors de l'éducation formelle avec des taux de scolarisation parmi les plus faibles du monde (INSEED 2014). On retrouve cette situation nationale dans les systèmes pastoraux dans les régions d'intervention du PASTOR Programme d'Appui Structurant de Développement Pastoral du Ministère de l'Elevage et des Productions Animales du Tchad (MEPA) (DESPA-PASTOR 2018). Au Tchad comme ailleurs, le faible taux de succès des efforts faits pour atteindre les enfants des pasteurs afin qu'ils bénéficient de l'éducation formelle est généralement attribué à la mobilité de leur communauté¹. Cette relation avec la mobilité est le point d'entrée de l'engagement du PASTOR pour l'éducation, car elle implique le risque de développer un service de base essentiel comme l'éducation formelle, en compétition avec une stratégie essentielle de survie des communautés pastorales comme leur mobilité. Ce que, bien sûr, il faut éviter. Les pasteurs sont déjà confrontés au dilemme entre choix du pastoralisme et l'éducation formelle, alors que l'enjeu est de rendre les deux compatibles en construisant un futur pastoral avec des producteurs éduqués.

La sécurisation de la mobilité pastorale est au cœur du programme PASTOR. En collaboration étroite avec la Plateforme Pastorale du Tchad, le PASTOR articule ses objectifs avec des interventions dans le contexte de l'hydraulique pastorale, des accords agriculteurs-éleveurs et de l'accès amélioré aux services d'éducation et de santé humaine et animale.

Les droits à l'éducation sont évidemment dus à tous les citoyens du Tchad et on est de plus confronté aux risques de voir l'absence d'accès à l'éducation renforcer la marginalisation des jeunes. Ceci constitue un enjeu actuel très important au vu du développement de la violence de plusieurs régions sahéliennes des pays voisins. C'est également un enjeu essentiel de développement socio-économique des pasteurs, et de l'économie pastorale du pays. Pour ces raisons, le

¹ Par exemple, INSEED (2014 : 81): 'Ainsi, le taux brut de scolarisation au primaire chez les nomades est de 2,5% et varie de 2% chez les filles à 3% chez les garçons. Le taux net de scolarisation de 0,9% varie de 0,8% chez les filles à 1% chez les garçons. Il faut noter que le mode de transhumance peut être une raison qui pourrait empêcher les enfants d'aller à l'école.'

développement de l'école « en milieu nomade » est aujourd'hui une priorité indiscutable du gouvernement et de ses partenaires.

Les termes de référence détaillés sont présentés en annexe n° 1.

1.2. Quelques éléments de cadrage

Le PASTOR avait effectué un travail de préparation substantiel de Mars à Mai 2018 à travers l'identification, l'obtention et l'analyse initiale de documents pertinents, et de trois missions mixtes PASTOR-DPENIES de pré-ciblage dans les zones de mise en œuvre du PASTOR (Mandoul, Moyen-Chari, Batha, Guera, Salamat, Ouaddai, Wadi Fira, Ennedi Ouest, Ennedi Est). Ces missions ont fait l'objet de rapports de mission rédigés pour certains par les techniciens de la DPENIES et pour d'autres par les cadres du PASTOR. Ce travail préparatoire a permis de concevoir une quatrième mission de terrain en juin 2018, cette fois avec en plus de techniciens PASTOR et DPENIES et un représentant national des pasteurs, un consultant national (Zakinet DANGBET) et un consultant international (Saverio KRÄTLI), spécialiste en pastoralisme et en éducation des nomades pour une seconde visite aux zones identifiées lors du pré-ciblage.

1.3. Remerciements

La mission tient à remercier de leur collaboration et de leur disponibilité tout au long du calendrier d'échanges les nombreux acteurs rencontrés : cadres des ministères concernés et de la Plateforme pastorale, organisations professionnelles, représentants de différents projets et ONG ainsi que les partenaires financiers et bien sûr l'équipe du Programme PASTOR avec lesquels nous avons largement partagé les constats et les observations et échangé sur les méthodologies décrites ci-après.

1.4. Déroulement de la mission

La mission au Tchad était composée de Saverio KRÄTLI, consultant international, pastoraliste et expert d'éducation en milieu nomade, et Zakinet DANGBET, expert national des systèmes pastoraux. La mission s'est déroulée du 10 au 28 juin 2018, avec une mission de terrain du 17 au 25 juin 2018.

Suite à un débriefing initial à N'Djamena avec M. Rémy COURCIER, Assistant Technique à la coordination du PASTOR, M. Haroun MOUSSA, Coordinateur du PASTOR et M. Ahmed Mahamed NADIE, Secrétaire Exécutif Permanent de la Plateforme Pastorale du Tchad, une pre-

mière réunion de cadrage de la mission s'est tenue au PASTOR le lundi 11 juin 2018 avec PASTOR, PPT, le directeur de la DPENIES M. Oumar Ali MOUSTAPHA, et le point focal du MEPA au PASTOR M. Abdelatif Awad FIZZANI. Cette réunion a été suivie par une rencontre de cadrage plus formelle le mercredi 13 juin 2018, en présence du M. Haroun MOUSSA, Coordinateur du PASTOR, et des représentants de la Plateforme Pastorale, de la DPENIES et d'associations des éleveurs (CONORET et CONFENET). Pendant cette rencontre la structure principale envisagée pour l'étude prévue a été présentée et expliquée et le programme initial prévu pour la mission a été adopté. Finalement une rencontre restreinte a permis le samedi 16 Juin 2018 de définir les derniers détails logistiques de la mission.

L'équipe de la mission de terrain était composée de M Abdelatif Awad FIZZANI (chef de mission, MEPA), M. Oumar Ali MOUSTAPHA (DPNIES) et le deux consultants Zakinet DANGBET et Saverio KRÄTLI. La mission a suivi les étapes définies dans les réunions de cadrage, en adaptant le programme proposé en fonction des réalités de terrain (possibilités et disponibilités de rendez-vous avec les parties prenantes) : Am Timan, Parc Zakouma, Biltine/Arada et Mongo. La visite dans la région de Dar Sila a été annulée parce que la route d'Am Timan à Goz Beida était bloquée par les crues du Batha. L'équipe de la mission a rencontré à chaque étape un ensemble de personnes concernées incluant les autorités administratives, l'administration scolaire, les représentants des associations des éleveurs, les représentants des ONG et les éleveurs dans les campements (une liste détaillée des personnes interviewées figure en annexe 4). Les thématiques abordées par ces entretiens incluaient les expériences de fonctionnement et les défis pour la réussite des écoles en milieu nomade, ainsi que l'analyse des stratégies de mobilité des éleveurs.

Un ensemble d'interviews et de rencontres a aussi eu lieu à N'Djamena, avant et après la mission de terrain, qui a inclut la coopération suisse (DDC), l'UNICEF, le projet PRASET-BM et plusieurs autres informateurs-clefs (voir annexe 4).

Une synthèse préliminaire des résultats de la mission a été présentée lors d'un atelier de restitution et concertation le 28 juin 2018 à la Maison de la Femme à N'Djamena. En plus des représentants du PASTOR, MEPA et DPENIES, l'atelier a inclut des représentants des principaux ministères concernés, des organisations professionnelles de l'élevage (OP) et de potentiels partenaires (voir en annexe la liste complète des participants). Les options possibles pour l'orientation stratégique du PASTOR en matière d'éducation en milieu nomade telles qu'elles étaient ressorties du travail du PASTOR lors de la préparation de la mission entre mars et mai et de cette dernière mission avec les consultants en juin ont été présentées et discutées.

Une discussion animée s'est développée à propos des éléments en faveur et en défaveur de l'éducation mobile avec des déclarations d'appui à l'éducation mobile venues de la Plateforme (PPT) du MEPA et de représentants des organisations de pasteurs. Le directeur de la DPENIES a partagé des préoccupations sur les possibles défis pédagogiques et administratifs que des écoles mobiles pourraient soulever si elles doivent fonctionner pendant la transhumance. Le

représentant du Ministère de l'Éducation, a assuré qu'une certaine flexibilité avec le calendrier scolaire, incluant la possibilité de démarrer l'année scolaire pendant la saison des pluies, pourrait être intégrée si cela apparaissait un atout effectif pour le succès du fonctionnement de l'école.

Tableau 1: Calendrier de la mission au Tchad

Activités	10 Juin	11 Juin	12 Juin	13 Juin	14 Juin	15 Juin	16 Juin	17 Juin	18 Juin	19 Juin	20 Juin	21 Juin	22 Juin	23 Juin	24 Juin	25 Juin	26 Juin	27 Juin	28 Juin
Arrivée	■																		
PASTOR		■																	
PRASETT		■																	
UNICEFF		■																	
DDC			■																
Atel. cadrage				■															
UNICEF 2					■														
Prép. mission						■													
Réun. Logist.							■												
Prép. mission								■											
En route									■										
Am Timan										■									
Zakouma											■								
Billine												■							
Arada													■						
En route														■					
En route															■				
Mongo																■			
En route																	■		
Entret. N'Dj.																		■	
Entret. N'Dj.																			■
Prép. atelier																			■
Atel. Concert.																			■
Fin mission																			■

1.5. Structure du document

Le présent rapport s'organise en 5 chapitres, hors annexes :

- Cette première partie introductive ;
- Une revue générale des compréhensions actuelles de la mobilité pastorale: *i.* logique économique et importance pour garantir un fonctionnement durable des systèmes pastoraux; et *ii.* compréhension de la mobilité pastorale au Tchad;
- Une présentation rapide de *i.* la réflexion globale sur la fonction de l'éducation primaire aux enfants des systèmes pastoraux; et *ii.* le contexte général et la situation actuelle de l'éducation au Tchad ;
- Le travail PASTOR de préparation, spécialement les résultats et recommandations des missions de pré-ciblage, qui seront analysées à la lumière de la littérature spécialisée et des résultats de la dernière mission avec les consultants comme cela est prévu dans les TDR de la mission;
- Le cadrage des actions pilotes (avec une analyse à titre indicatif en annexe 6).

2. La mobilité des éleveurs

2.1. La connaissance de base

La mobilité pastorale a toujours été l'objet de controverses. Pendant le premier demi-siècle du développement pastoral (parfois plus longuement dans certains pays), la mobilité des producteurs a été vue comme un problème. Cependant, même dans cette période, il y avait pas mal des spécialistes qui pensaient différemment, surtout parmi 'les hommes de terrain' (voir encadré 1). Depuis la fin des années 80, cette position 'alternative' au modèle dominant, a été consolidée dans un défi formel (Behnke et Scoones 1992). Un tel changement théorique — un véritable retournement — s'est construit sur une nouvelle évaluation de l'existence et du rôle de la variabilité dans l'environnement naturel qui venait se développer au sein des sciences écologiques depuis les années 70 (sur ces mêmes racines a émergé la 'pensée de la résilience'). En changeant les hypothèses de base pour analyser le pastoralisme et les zones sèches on a pu expliquer aussi au niveau théorique ce qu'ont observé depuis toujours ceux qui travaillent étroitement avec les pasteurs : que la mobilité, loin d'être un problème, constitue la clef de la productivité et de la durabilité du système pastoral (Behnke et Scoones 1992; IIED et SOS Sahel 2009; Toutain et al 2012; Krätli 2015).

Encadré 1. Les longs antécédents de l'appréciation scientifique de la mobilité pastorale 'La mobilité [...] fonctionne en tirant parti de la structure spatiale et temporelle de la défaillance des ressources' (Halstead and O'Shea 1989).

"il est clair que les éleveurs doivent utiliser un large éventail de stratégies de gestion et de mouvement pour exploiter pleinement les différents fourrages disponibles et minimiser les effets des fluctuations de l'offre entre les saisons et les années." (Leeuw 1986, ILCA).

"Comparé aux ranchs commerciaux australiens dans un environnement climatique similaire, le Borana produit près de quatre fois plus de protéines et six fois plus d'énergie alimentaire par hectare" (Cossins 1985, ILCA).

"Le remplacement du nomadisme et de la transhumance par la sédentarisation [au Sahel] aura un effet très négatif sur la productivité animale." (Penning de Vries 1982, Centre for Agrobiological Research in Wageningen, Netherlands).

"des efforts en grande partie futiles pour installer les pasteurs, malgré le fait que cela signifie détruire l'aspect le plus précieux du pastoralisme - sa mobilité et sa flexibilité dans l'utilisation d'une ressource foncière marginalement productive." (Sihm 1980, ILCA)

Les troupeaux sahéliens se nourrissent d'un régime alimentaire de 0,6 fois (saison sèche) à 4 fois (saison humide) plus riche en protéines que le régime qu'ils auraient en l'absence de mobilité (Bremner et al 1978).

Lors du Symposium de l'UNESCO à Paris sur les «Problèmes des zones arides», les scientifiques de l'IEMVT soutiennent que la sédentarisation des pasteurs a entraîné des pertes écologiques et économiques (Brémaud and Pagot 1962).

"Les Peulhs, pour pouvoir maintenir en état leurs zébus [...] continuent cette errance sans fin et gagnent chaque année [...] cette gageure de faire vivre des animaux dont les besoins alimentaires (vu leur format) sont hors de proportion avec la capacité des pâturages" (Mornet et Koné, 1941).

2.1.1. La re-définition du ‘pastoralisme’

Dans le modèle traditionnel du développement pastoral, qui considérait soit la variabilité soit le pastoralisme comme un problème, les définitions se concentraient sur ce qui semblait manquer ou qui n’avait pas encore été suffisamment développé dans les systèmes pastoraux : principalement la sédentarisation et les cultures, mais aussi la commercialisation et plus généralement la modernisation. Les classifications des systèmes pastoraux selon leur degré de mobilité ont été affectées par cette tradition qui associait étroitement développement et réduction de la mobilité. Une fois mise à l’écart cette présomption négative, les efforts pour définir le pastoralisme se sont orientés vers une meilleure compréhension des pratiques des pasteurs. Cela a amené à parler de ‘mobilité stratégique’ dans le Cadre pour une politique du pastoralisme de l’Union Africaine (UA 2010), pour donner la nécessaire emphase au caractère proactif et basé sur une information pertinente de la mobilité pastorale. Ceci s’inscrit à l’inverse de la croyance que les pasteurs se déplacent ‘à la recherche d’eau et de pâturage’ — une croyance erronée qui a été reproduite dans les livres de l’école primaire dans plusieurs pays africains et qui continue de désorienter à la fois les décisions politiques sérieuses et l’éducation. La définition donnée pour le premier document de politique de développement des régions pastorales au Kenya se concentre sur la capacité spécifique du pastoralisme à ‘tirer parti de la variabilité caractéristique des pâturages’ (encadré 2). Sécuriser la mobilité pastorale est maintenant au centre des plusieurs législations nationales au Sahel (République Islamique de Mauritanie 2000 ; République du Mali 2001 ; République du Niger 2010), ainsi que des textes internationaux pour le développement et pour la conservation de la nature (UA 2010; Déclaration de N’Djaména 2013, Déclaration de Nouatchott 2013; FIDA et FAO 2015; IFAD 2018a et 2018b; UICN 2012; UNEP et IUCN 2014). On doit encore citer la première et seule déclaration internationale de femmes pasteurs (Déclaration de Mera 2012).

Encadré 2. Pastoralisme

Le terme fait référence à la fois à une activité économique et à une identité culturelle, mais la dernière n’implique pas nécessairement la première.

En tant qu’activité économique, le pastoralisme est un système de production basé sur l’élevage, qui tire parti de la variabilité caractéristique des pâturages, où des ressources clés telles que des nutriments et de l’eau pour le bétail, deviennent disponibles dans des concentrations éphémères et pour l’essentiel imprévisibles.

Crucial à la spécialisation pastorale sont : 1) l’interaction entre population, animaux et environnement, tout particulièrement la mobilité stratégique des troupeaux et l’alimentation sélective ; 2) le développement de systèmes flexibles de gestion des ressources, particulièrement les institutions de gestion des terres communales et les droits d’accès non exclusifs aux ressources en eau.

(République du Kenya, 2012).

2.1.2. La conduite du bétail

Les systèmes pastoraux, même si on n'inclut pas les diverses productions des cultures, sont extrêmement divers. En même temps, tous ont en commun la conduite du bétail, c'est à dire la gestion des itinéraires pour le pâturage des animaux, à plusieurs échelles et de façon à ce que la nutrition des animaux soit optimale (ainsi leur productivité est supérieure), et meilleure qu'elle aurait été en l'absence d'une gestion des animaux par les bergers. Les pasteurs obtiennent ces résultats en introduisant et en maintenant de la variabilité dans leurs processus de production afin de s'adapter à la variabilité des ressources que caractérise leur environnement. La mobilité pastorale est peut-être l'exemple le plus évident de cette logique : c'est à dire la pratique de varier la position du troupeau en fonction des concentrations éphémères de nutriments dans l'environnement ; ou encore, le processus qui permet aux pasteurs et à leurs animaux de parvenir à profiter exactement de la forme dans laquelle les opportunités sont présentes dans leur environnement, en arrivant presque littéralement *au bon endroit au bon moment*.

2.1.3. Prolonger la saison verte

Dans les plantes fourragères, les nutriments s'accumulent d'abord, lors de leur croissance, et puis se réduisent quand les plantes entrent dans leur phase de reproduction. Ainsi la valeur pour les animaux d'une zone de pâturage ne dépend pas seulement de la quantité d'eau de pluie reçue mais aussi du moment exact où les animaux peuvent y pâturer, c'est à dire de leur chance ou pas d'arriver sur les plantes fourragères exactement au meilleur moment de leur développement, au moment du pic de la concentration des nutriments dans les plantes. Mais ce moment du pic de concentration n'arrive pas partout au même moment. Les éleveurs qui en suivant les pluies peuvent déplacer leurs animaux d'une zone où les plantes présentent de hautes concentrations de nutriments vers d'autres où les plantes sont aussi dans des conditions optimales, parviennent alors à augmenter l'éphémère fenêtre d'abondance et ainsi la durée de la saison verte dans l'expérience de leur troupeaux (Krätli and Schareika 2010). La productivité des animaux dans le pastoralisme est donc fortement associée avec la mobilité. Quand les pasteurs peuvent suivre leur propre stratégie de mobilité, une augmentation de la productivité des troupeaux (augmentation des poids des animaux et des productions laitières), est attendu *tout au long de la migration*, pas seulement dans les zones de séjour². Ici le transfert de la notion européenne de 'transhumance' est trompeur. La migration saisonnière n'est pas un voyage aller-retour entre deux zones de production, mais un déplacement long idéalement de 5-7 mois pour *étendre la saison verte* en sui-

² Ceci a aussi été observé par des commerçants de bétail qui utilisent des stratégies semblables à celles des éleveurs pour profiter des ressources quand ils déplacent les animaux depuis des marchés éloignés. Au Soudan un voyage de Kordofan à Khartoum peut durer deux semaines mais quand la saison est favorable les commerçants peuvent faire le trajet en 6 semaines pour profiter des opportunités de pâturages disponibles sur le chemin. Ainsi quand les animaux parviennent à Khartoum leur poids se seront améliorés et les coûts de l'engraissement final seront ainsi réduits (Krätli and Schareika 2010). Des observations similaires sont faites par Corniaux et al (2012).

vant les pluies, avec des pauses plus ou moins longues selon les fréquences et la durée des opportunités rencontrées en chemin. (Krätli et al 2013).

2.1.4. La mobilité est la clé d'une association agriculture-élevage durable

La logique pastorale d'introduire de la variabilité dans les processus de production est appliquée aussi à des niveaux plus élevés que celui de l'économie familiale, aussi plus élevés que les systèmes pastoraux mêmes, afin de développer des 'systèmes des systèmes' plus résilients et plus productifs. La mobilité joue un rôle clef en créant la possibilité d'intégrer les efforts d'un éleveur spécialisé avec ceux d'un cultivateur spécialisé *seulement pour certaines zones et pendant certaines périodes de l'année*, et ce sans compromis sur leurs spécialisations. Ceci apparait par exemple quand des pasteurs et des cultivateurs utilisent ensemble les mêmes zones en saison sèche et les animaux fertilisent les champs tout en se nourrissant des résidus de culture. Selon une perspective écologique, cette forme d'association saisonnière (variable) est plus durable qu'une intégration permanente au niveau d'une ferme (Hiernaux and Turner 2002). Mais ceci est aussi plus efficace d'un point de vue économique, parce que les cultivateurs ont besoin de grandes quantités de déjections, qui exigent de grands troupeaux, qui ne pourraient être maintenus toute l'année dans les zones de cultures. On ne doit aussi pas oublier que les relations d'échanges et de dépendance mutuelle, bien qu'inévitablement source de conflits, sont bien moins dangereuses pour les sociétés humaines que les ruptures de relations d'échange et de dépendance mutuelle (Marty et al 2010 ; Thébaud 2017).

2.1.5. Le pastoralisme est fondé sur la connaissance

A la lumière des considérations ci-dessus il est clair que beaucoup de connaissance spécialisée est nécessaire pour la bonne mise en œuvre des systèmes pastoraux. Une partie de cette connaissance est tacite, intégrée dans les pratiques sociales et de gestion, dans les institutions et dans les moyens de production ; elle est héritée avec l'apprentissage du métier et en permanence adaptées. Par exemple, les pratiques sociales et les institutions pour établir la confiance et les amitiés ; ou les systèmes pour nommer et organiser les animaux dans le troupeau ; ou les compétences possédées par les animaux. Cette richesse de connaissances explicites ou tacites, est difficile à acquérir et reproduire. On ne devrait pas la considérer forcément attribuée. Chaque nouvelle génération de pasteurs doit apprendre à maîtriser ces connaissances pour profiter au mieux des opportunités existantes. Alors que certaines des opportunités (et défis) sont nouvelles et exigent la prise en compte de connaissances additionnelles, par exemple à travers de l'éducation formelle, il est crucial que ces connaissances additionnelles ne soient pas transmises au prix de perdre ou réduire le savoir qui est indispensable pour faire fonctionner le système

pastoral en tant que tel. Les données sur la valeur économique des systèmes pastoraux au Tchad sont faibles, mais ils suggèrent qu'il ne faut pas l'ignorer (encadré 3).

Comme les données publiées sur le pastoralisme restent insuffisantes, il est raisonnable de considérer que la majorité des connaissances nécessaires pour l'opération du pastoralisme sont encore à enregistrer. Le risque est réel que l'on ne se rende compte de la disparition de ses connaissances que lorsque on en observera les conséquences et donc quand il sera trop tard.

Encadré 3. Aperçu sur la valeur économique des systèmes pastoraux au Tchad

- 80% du secteur élevage au Tchad (2008);
- 15% du PIB, mais 1% du budget national (2010);
- 1,000 milliards FCFA en bétail (2002);
- 140 milliards FCFA de rendement annuel du cheptel (14% de rendement) (2002);
- la seule (ou plus importante) forme de subsistance pour 40% de la population rurale (2008).
- Largement absent des données publiques : moins de 50% des exportations de bovins (2002) entrent dans les statistiques (2002).

(plusieurs sources, voir Krätli et al 2017)

Conclusion

En résumé, alors que les politiques passées pouvaient ignorer le risque de sous-estimer le savoir des pasteurs, ou même investir dans la réduction de la mobilité (considérée comme un obstacle au développement), ce n'est plus acceptable aujourd'hui, quand la mobilité est comprise comme un élément de base de la résilience des pasteurs et de leur productivité. Par ailleurs les innovations technologiques, surtout dans les transports et les communications, ont transformé le contexte du pastoralisme à un point que l'on ne pouvait pas imaginer il y a seulement 20 ans. Les motos bon marché et l'expansion des téléphones cellulaires et de leurs réseaux de communication, ont raccourci les distances. Si l'éloignement des pasteurs expliquait en partie le manque relatif d'investissements ou la tendance à appuyer la sédentarisation qui ont été observés dans les premiers programmes de développement, aujourd'hui les conditions géographiques ont perdu beaucoup de leur poids par regard à la volonté politique. En effet, depuis mi 90 les programmes d'hydraulique pastorale financés par l'AFD, précurseurs du PASTOR, ont voulu appuyer la mobilité en comprenant sa valeur pour la productivité, la résilience et la durabilité écologique en aidant les pasteurs à étendre leur transhumance plutôt que de la réduire (Krätli et al 2013).

2.2. La compréhension de la mobilité pastorale au Tchad

Les modalités et les fonctions de la mobilité pastorale au Tchad — incluant le rôle qu'elle joue dans la résilience et la productivité pas seulement des systèmes pastoraux, mais aussi de systèmes socio-économiques plus étendus dans le cadre desquels les systèmes pastoraux co-évoluent avec les systèmes de production agricole — ont fait l'objet de nombreuses études³. Nous rappelons ci-dessous trois temps forts de l'évolution de la compréhension des modes de mobilité dans la région qui relèvent de la proposition d'orientation stratégique (section 5).

2.2.1. L'époque coloniale

Les systèmes pastoraux se sont développés en intégration écologique et économique avec les systèmes de production agricole dans les régions plus humides. Cependant, ils sont vus par l'administration comme des systèmes de production appartenant aux régions sèches utilisées pendant la saison des pluies. Ce sont ces régions alors qu'on classifie comme 'districts nomades', et plus tard 'zone pastorale'. Les pasteurs sont représentés comme appartenant à ces zones alors qu'en réalité ils passent la plus grande partie de l'année fixés dans des régions moins arides ou y cheminent. L'institutionnalisation des termes 'sédentaire' et 'nomade' comme instruments administratifs désignant des catégories de personnes, contribue à rigidifier leur sens en opposition l'un à l'autre, alors qu'en pratique les différences étaient nuancées, flexibles et même intermittents (Marty 1999).

La mobilité est vue comme un obstacle pour l'administration et comme une source de désordre qui doit être contrôlé et si possible minimisé. Les efforts pour contrôler la mobilité sont matérialisés dans la Loi n° 4 du 31 Octobre 1959 portant réglementation du nomadisme sur l'ensemble territoire de la République. Bien que jamais appliquée systématiquement, ce texte est jusqu'aujourd'hui le seul cadre juridique pour la réglementation du pastoralisme. Selon la loi, sont 'déclarés « nomades » les citoyens éleveurs de bovins, de chameaux ou de moutons, n'exerçant habituellement aucune autre profession ou activité, n'ayant pas de domicile certain, et transhumant chaque année en famille avec leurs troupeaux sur le territoire de plusieurs circonscriptions administratives (districts)' (Art 2). La loi caractérise ainsi comme nomades tous ceux qui pratiquent la transhumance, c'est à dire tous ceux qui croisent des frontières administratives avec leurs animaux même si ils sont aussi cultivateurs et ont une résidence fixe (maison permanente) : 'Sont assimilés aux nomades [...] tous les regroupements de personnes ayant domicile certain et exerçant habituellement la profession de cultivateurs mais qui, propriétaires de trou-

³ Parmi d'autres: Bonfiglioli 1992; VST / Burgeap 1998; Barraud et al. 2001; Marty et al. 2009; Aubague et Grimaud 2011; Guibert et al. 2014; Dangbet 2015. Sur les liens entre mobilité, productivité et résilience: Koussou et Liagre 2003; Deteurtre et Koussou 2007; Koussou et Aubague 2010; Renaudin et Raillon 2011. Sur les liens avec le contexte socio-économique plus large et l'intégration / le conflit entre agriculture et élevage: Marty 1999; Sougnabé 2003, 2005, 2011; Djimadoum et al. 2009; Marty et al. 2010; Dangbet 2013; Krätli et al. 2018.

peaux, se déplacent avec ces derniers hors des limites admises de leur district de recensement' (Art 4).

2.2.2. L'indépendance

La réforme foncière du 1967 effectivement fait de la cultivation des champs la base de toute légalisation des demandes de droits d'usage de terres. Les terres qui restent en dehors de ces paramètres — incluant en principe toutes les 'zones pastorales' sauf si elles sont cultivées—sont définies comme « terres vacantes et sans maître » et disponibles pour un enregistrement comme terres dont l'Etat serait propriétaire. En même temps, cette loi sape les droits de pâturage dans les zones plus humides pendant la saison sèche, que les pasteurs avaient pu négocier et maintenir avec les communautés de cultivateurs depuis des siècles. De ce fait, établir des villages et cultiver des terres deviennent la seule option possible pour de nombreux pasteurs afin de sécuriser le séjour indispensable de leurs animaux dans des zones plus humides pendant la saison sèche. C'est précisément ce qui s'est passé pendant les décades qui ont suivi l'indépendance.

2.2.3. Les Années 1990

Pendant les années 90, une collaboration renouvelée entre le gouvernement tchadien et l'Agence Française de Développement (AFD) introduit un véritable retournement à 180° de l'approche des interventions en hydraulique pastorale (Krätli et al 2013). Le changement se base sur la reconnaissance de la valeur de la mobilité pastorale pour la productivité des systèmes pastoraux, pour la gestion durable des ressources naturelles, et pour la coopération pacifique entre les éleveurs et les agriculteurs.

En pratique, cela signifie une sortie des interventions traditionnelles de secteur, qui visaient seulement l'accroissement des disponibilités en eau, et qui avaient été un outil pour persuader les éleveurs à se fixer au Nord sur les pâturages de saison humide. Au lieu de cela, les nouveaux programmes sont construits en se basant sur une vision systémique du rôle de l'eau dans le contexte du pastoralisme, et en considérant que la sécurisation de la mobilité pastorale permet d'augmenter la productivité des troupeaux, la durabilité écologique et la paix. Cette vision systémique met aussi en évidence la nécessité d'intervenir à grande échelle, à la fois spatiale et temporelle: 'suffisamment vaste pour recouper la totalité d'un circuit de transhumance' et ce pour une période suffisamment longue (au moins 15 ans) 'pour avoir des perspectives crédibles de pérennisation' (Jullien 2006).

2.2.4. Les régions concernées par la proposition d'orientation stratégique⁴

L'organisation sociale pour la migration pastorale (*fèrik* en arabe tchadien, en français *campement*) est un ensemble variable de familles qui accepte le leadership et la responsabilité d'un chef pour la migration (*cheykeh fèrik*). Selon leurs moyens économiques et leur capacité de travail, les familles gèrent chacune leur propre cheptel de façon autonome⁵, ou mettent leurs animaux en commun dans le troupeau (*door* en arabe tchadien). Dans certaines zones, pour des raisons pratiques, le groupe de familles sous la responsabilité de leur chef (*cheykeh fèrik*), avec leurs animaux, se séparent en sous-groupes plus petits, chacun avec son chef.

Le même terme, *fèrik*, est utilisé par les pasteurs à la fois pour parler d'une seule famille, du groupe de familles constitué pour la migration, et aussi des sous-groupes occasionnels de familles. Quand le groupe entier voyage sous la responsabilité du *cheykeh fèrik*, on l'appelle ça aussi *dayné*. L'éclatement en sous-groupes est fréquent quand le groupe entre dans les zones agricoles, surtout si les champs ne sont encore totalement récoltés, soit pour éviter une grande concentration des animaux au même endroit, soit pour limiter le risque les conflits avec les agriculteurs. Dans les zones de cultures de berbéré, la dispersion en sous-groupes continue pendant toute la saison sèche. Cette pratique de dispersion en sous-groupes semble importante pour notre réflexion sur l'accès à l'éducation pour les jeunes pasteurs. Cette composition dynamique du *fèrik* devrait être tenue en compte dans la planification du fonctionnement d'une école mobile.

Salamat/North Batha

Parmi les pasteurs qui utilisent la zone du Nord Batha (Ouadi-Hadad) pendant la saison des pluies, nombreux sont ceux qui vont dans le Salamat pendant la saison sèche. D'autres descendent jusqu'au Moyen Chari (zone di Lac Iro). Au Salamat, certains campements s'installent non loin d'Am Timan (environ 15 à 20 km), d'autres s'installent plus loin (100 à 150 km). En fonction de la disponibilité des ressources, les campements restent sur place durant 3 à 4 semaines voire plus avant de se déplacer dans un autre endroit. La période pendant laquelle les pasteurs restent dans ces zones au cours de la saison sèche variant entre 5 et 7 mois. En début de saison des pluies, les éleveurs en séjour dans la zone du Salamat remontent au nord Batha. Pour parvenir ils ont besoin de 50/60 jours avec 30/40 arrêts. Mais les arrêts ne sont pas uniformément distribués pendant la période : les campements peuvent rester 2 à 3 semaines dans certains endroits et traverser d'autres zones en changeant chaque jour de place. Les déplacements lents sont préférés quand ils sont possibles, mais ils dépendent des opportunités et des contraintes qui sont rencontrées sur le chemin.

Guéra/North Batha

Certains des pasteurs qui utilisent le Nord Batha pendant la saison des pluies passent la saison sèche dans le Guera ou traversent le Guera dans leur cheminement vers le Sud. Au moins 15

⁴ Informations collectées principalement pendant la mission du 17-25 Juin 2018.

groupes différents de pasteurs passeraient la saison sèche dans le Guera. Dans les zones comme Melfi, Bahr Sianka, la concentration des campements d'éleveurs qui y passent toute la saison sèche est importante. Les premiers à arriver, en général en Octobre, sont des bouviers qui vont descendre dans le Moyen Chari. Les autres arrivent jusqu'au mois de Décembre et restent dans le Guera. Ce sont des pasteurs chameliers ou qui élèvent des troupeaux mixtes. La période au cours de laquelle ils restent dans le Guera est de 6 à 7 mois. Certains campent à 5 km de l'eau. Ceux qui ont de grands troupeaux ont l'habitude de rester à près de 10 km du point d'eau. Le campement est déplacé autour de 5 fois pendant la saison selon les années. Les pasteurs se déplacent dans des groupes d'au moins 10 familles et jusqu'à 30 à 40 familles. En juin-juillet tous vont au Nord dans le Batha. Les bouviers venant du Moyen Chari et direct au Batha, passent par le Guera un peu plus tard que les autres.

Dar Sila/Wadi Fira (Arada)

Certains groupes de pasteurs sont pendant la saison des pluies dans le Wadi Fira-Arada (d'un à deux, jusqu'à trois mois selon les disponibilités fourragères et la saison des pluies dans des zones plus humides avec des périodes de déplacement de 2-4 mois entre chaque période). Ce sont principalement des chameliers. Beaucoup passent la saison sèche dans le Dar Sila (Barh Azoum) alors que d'autres vont jusqu'au Salamat. Les caractéristiques de la transhumance, sa période et les modalités des séjours au Dar Sila sont variables, ils dépendent du groupe des ressources des familles et des ressources en fourrage de l'année. La plupart des groupes arrivent à Arada en août et en partent vers octobre-novembre pour arriver au Dar Sila en janvier-février. Certains qui ont des bases permanentes et suffisamment d'accès à des résidus de cultures peuvent séjourner au Dar Sila 6 ou 7 mois sans bouger. Dans les autres cas, les familles se séparent avec certains membres (pas forcément toujours les mêmes) qui restent au village, alors que les autres se déplacent avec les animaux dans des zones autour des points d'eau (pas toujours les mêmes points d'eau chaque année ou pour toute la saison sèche) de façon à conserver les animaux sur des pâturages de qualité suffisante. En fin de compte ceux qui partent avec les animaux font souvent surtout des déplacements assez modestes (toutes les 3-4 semaines avec des distances autour de 10 à 12 km autour du point d'eau). La période passée au Dar Sila est souvent assez courte (4-5 mois).

Wadi Fira (Arada)

Ce ne sont pas tous les pasteurs qui utilisent la brousse dans la zone d'Arada qui vont avec leurs animaux dans le Sud. Certains passent toute l'année dans la région spécialement ceux qui sont spécialisés dans l'élevage des bovins et des ovins. Ces groupes ont des villages permanents même si une partie des familles va à 100 ou 120 km de la ville d'Arada en changeant de zone de pâture plusieurs fois par an, avec une fréquence qui varie de deux mois à deux semaines selon les conditions des pâturages. Pendant la saison sèche ils démarrent par des distances de 4 à 5 km du point d'eau, puis plus tard ils exploitent des zones à 10, 12 km du point d'eau. Les animaux

sont abreuvés un jour sur deux et même un jour sur trois à la fin. Pendant la saison des pluies certains groupes peuvent atteindre eux aussi Ouadi-Hadad et Ouadi-Kelib (nord Batha).

3. L'éducation formelle et les éleveurs mobiles

3.1. La problématique générale

Les réflexions et les expériences appuyant l'accès à l'éducation primaire pour les enfants des groupes pastoraux du monde entier ont été réunies et analysées dans de nombreuses études au cours des années 80 et 90⁵. Cette section est basée sur cette littérature.

Le système scolaire fonctionne mieux dans des conditions de stabilité et d'uniformité : un groupe assez large et assez homogène d'élèves devant un enseignant, un calendrier rigide, un site fixe. Soit la pédagogie que l'administration des systèmes scolaires sont bientôt impuissant face à la variabilité.

Cependant, dans de nombreuses régions du monde la variabilité est la règle et est en train d'augmenter. Les familles se déplacent entre diverses zones pour accéder à des ressources éphémères. Le temps libre des enfants ne s'adapte pas bien au programme rigide qui est proposé. Les salaires des maîtres sont payés irrégulièrement, et les formations sont insuffisantes et pas assez standardisées. Les communautés changent de façon dynamique selon des opportunités imprévisibles et subissent des pressions du fait de l'insécurité et des catastrophes naturelles.

Rien qu'en Afrique de l'Ouest, les enfants qui ne peuvent pas avoir accès à l'éducation par le système scolaire seraient plus de 38 millions selon l'UNICEF (2018)⁶. Les enfants dans les systèmes pastoraux sont directement touchés par cette situation. Et même selon les données disponibles, qui sont loin d'être suffisantes, la très large majorité de ces enfants est effectivement exclue de l'éducation formelle. Leurs familles se trouvent devant le dilemme d'avoir à choisir entre la protection des moyens d'existence de leur enfants en tant que pasteurs, ou les parier sur l'éducation formelle, souffrant des pénalités au présent (résilience réduite par une plus faible productivité du troupeau, éclatement des familles, contraintes accentuées), dans l'espoir d'obtenir des gains incertains et dans un avenir lointain.

⁵ Nkinyangy 1981; Swift and Toulmin 1990; UNESCO(Breda) 1997; Krätli 2001; Carr-Hill and Peart 2005; Dyer 2006; MOESTK/UNICEF 2006; Krätli and Dyer 2009; ADEA 2012. En particulier pour le Tchad, Swift et al 2009 entre autres (des détails additionnels seront donnés dans la seconde partie de cette section qui se concentre plus sur le Tchad).

⁶ Parmi ceux qui peuvent aller à l'école, seulement 65 % complètent l'école primaire, problème en expansion en RCA au Tchad et au Mali (UNICEF 2018).

Les enfants des familles qui se déplacent en choisissant de rejoindre l'école peuvent être confrontés à des environnements inhospitaliers et même dangereux du fait de comportements de xénophobie, exclusion et stigmatisation⁷.

3.1.1. L'éducation formelle par le système scolaire

Le système scolaire exige l'uniformité et la stabilité. Conçus pour fonctionner à l'échelle nationale, les systèmes scolaires traditionnels sont dépendants de la standardisation des pratiques et des infrastructures, et de la stabilité et uniformité des formations des curricula et des programmes, et bien sûr des élèves.

L'imprévisibilité et surtout la variabilité qui en est la cause constituent un défi majeur pour les systèmes scolaires actuels, de leurs modèles pédagogiques à leur logique administrative et leur culture institutionnelle. Les réalités pastorales sur le terrain appellent une approche alternative, mais rencontrent généralement des solutions visant avant tout à changer le moins possible. Aujourd'hui, le large éventail de solutions 'alternatives' pour atteindre les pasteurs sont les déclinaisons du même modèle: écoles fixes, écoles avec internat, écoles avec cantine, écoles non-formelles, écoles mobiles... toutes exigeant un enseignant devant une 'classe': un groupe d'enfants chaque jour les mêmes, vivant à faible distance de l'école et exempt d'autres tâches pendant les horaires scolaires. Ces exigences sont relativement simples à satisfaire pour la plupart des populations urbaines et agricoles, mais certainement pas pour tous et pas toujours. Pour les populations mobiles et plus généralement pour les populations vivant dans des conditions très variables, soit par accident soit par profession, ces exigences ne peuvent être que sérieusement pénalisantes vis-à-vis le droit d'accès au service. Le fait que, presque partout, les systèmes scolaires sont en déficit permanent et structurel complique les choses, mais même si ce déficit pouvait être comblé, ceci ne constituerait pas une solution permettant d'atteindre avec l'éducation formelle les enfants pasteurs ou dans des conditions de forte variabilité.

3.1.2. L'éducation des enfants

Une distinction importante est à faire entre l'éducation et la scolarisation. Des dimensions importantes de l'éducation de l'enfant se situent en dehors du système scolaire, liées à l'apprentissage par l'expérience, ou au sein de la famille, ou entre pairs, ou dans des contextes sociaux plus larges. Quant à l'éducation formelle, le système scolaire ne constitue qu'un système parmi d'autres, lui-même en pleine adaptation par rapport au modèle traditionnel de l'enseignant devant sa classe. La scolarisation « à la maison » (*home schooling*), organisée par certains parents en dehors du système scolaire, est désormais légale dans 40 pays, dont le Kenya et

⁷ https://www.unicef.org/media/media_100857.html

l'Afrique du Sud, avec l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis⁸. De plus en plus, là où les infrastructures le permettent, l'apprentissage ouvert et à distance, l'apprentissage en ligne ou sur tablettes (e-learning), ou les téléphones mobile (m-learning), s'intègrent progressivement aux activités scolaires⁹. Depuis 1951, l'Australie offre l'ensemble du programme d'enseignement primaire et secondaire par des moyens d'apprentissage à distance, à commencer par la « School of the Air » (l'école « de l'air », par la radio), pour le Territoire du Nord peu peuplé. Aujourd'hui le service est en ligne et couvre tout le pays sauf la Tasmanie¹⁰. Notons enfin, que l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, relatif à l'éducation, ne fait aucune référence aux écoles (ONU 1948).

Encadré 4. Article 26, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

3.1.3. L'éducation en milieu nomade

Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (encadré 4), l'enseignement primaire est à un droit fondamental mais aussi une obligation et donc doit être gratuit, et les parents peuvent choisir le type d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Dans cet horizon, l'éducation 'en milieu nomade' se réfère à une relation problématique. Le sens de l'expression change profondément selon partie on pense qu'elle devrait s'adapter à l'autre. L'éducation nationale, un service optimisé en pensant aux populations sédentaires, devrait-il s'adapter au contexte des groupes sociaux mobiles pour respecter le droit fondamental à l'éducation ? Ou, à l'inverse, les populations mobiles devraient-elles s'adapter au service? Le devoir du service éducatif s'étend-il aux populations mobiles? Dans le cas où le service exige que les populations mo-

⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling_international_status_and_statistics
<http://www.home-school.com/Articles/homeschooling-around-the-world.php>
https://world.wng.org/2016/01/home_education_on_the_rise_in_europe

⁹ Des expériences d'apprentissage en ligne pour les élèves de la maternelle à la 12e année (K-12) sont maintenant offertes aux États-Unis (Watson et al. 2012), où les écoles rurales utilisent des cours en ligne pour attirer et retenir les enseignants (de la Varre et al 2014). L'apprentissage en ligne pour les élèves K-12 est en train de se développer rapidement dans le monde entier (Powell et Patrick 2006; Watson 2007; Ouma et al 2013; Barbour et Kennedy 2014).

¹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/School_of_the_Air

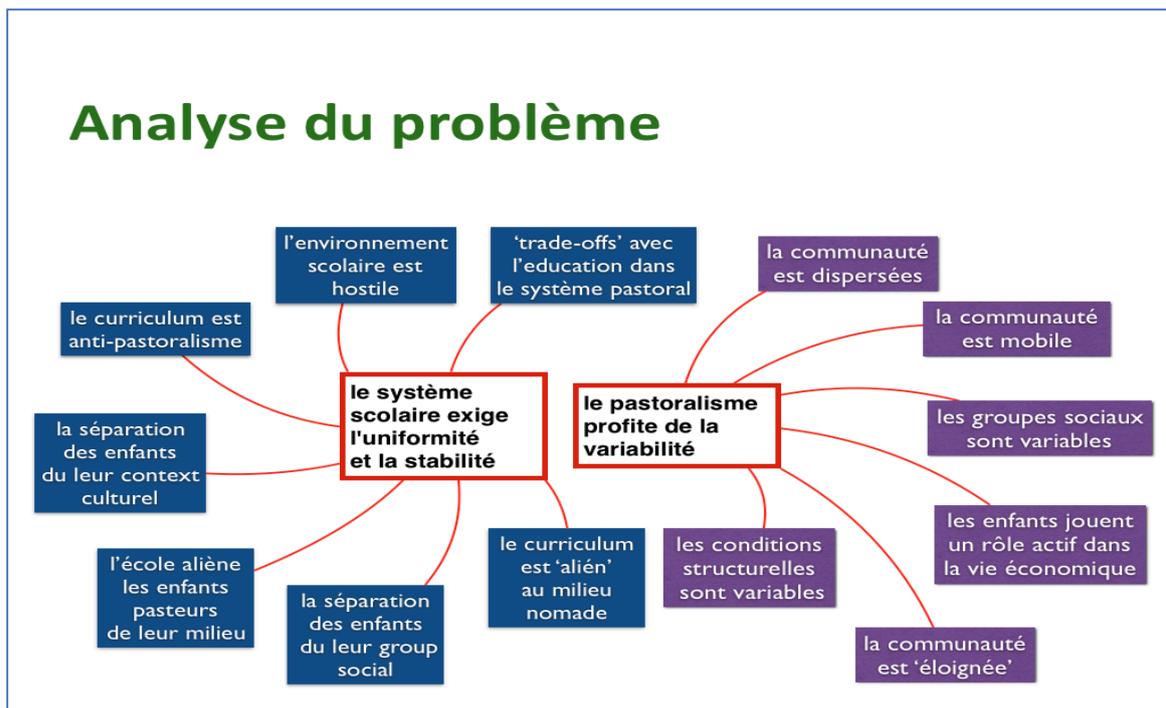
biles cessent d'être mobiles pour accéder à l'éducation, peut-on toujours affirmer qu'un tel service remplit son devoir avec ces populations?

La relation problématique entre « éducation formelle » et « milieu nomade » peut être organisée en deux groupes de défis: i. ceux qui concernent les conditions de vie dans les systèmes pastoraux par rapport au système scolaire; et ii. ceux qui concernent l'organisation du système scolaire par rapport à la fourniture du service aux enfants pasteurs. Dans le premier groupe, la mobilité des communautés pastorales est considérée comme un obstacle à l'éducation formelle. En plus de cela, ces communautés sont souvent considérées comme « éloignées » (difficiles et coûteuses à atteindre) et trop dispersées pour avoir suffisamment d'enfants pour faire une « classe ». Ces communautés sont également instables, les membres n'étant pas toujours les mêmes, mais entrant et sortant selon un nombre d'autres variables. Enfin, les enfants pasteurs sont socialisés relativement tôt, jouant souvent un rôle important dans l'économie du ménage dès l'âge scolaire, et donc leur temps libre ne correspond pas facilement aux horaires fixes d'enseignement dans le système scolaire.

Dans le deuxième groupe de défis, la fourniture d'une éducation formelle exclusivement ou presque exclusivement par des moyens conçus pour les populations sédentaires (écoles fixes ou déclinaisons du modèle qui exige un enseignant devant une classe) est considérée comme un obstacle à l'éducation des enfants dans les systèmes pastoraux. Pour eux et leurs familles, accéder au système scolaire fixe signifie avant tout des coûts plus élevés. Ceci pénalise aussi la logistique du campement, conduit à diviser la famille ou confier les écoliers à des parents vivant dans des zones d'installation, ou retourner chaque année au même endroit. Cette situation est généralement aggravée par un environnement scolaire hostile au pastoralisme et par un programme qui, dans son contenu, est conçu pour des communautés urbaines et agricoles¹¹. Une grande part des enfants pasteurs abandonnent ainsi leurs études au cours des deux premières années. Parmi ceux qui peuvent rester à l'école pour les années nécessaires à achever le cours, la majorité reste sédentaire. Après quelque années d'école, les enfants sont en quelque sorte « perdus » pour la société pastorale mais aussi dans une position très vulnérable dans leur nouveau contexte social. La résistance des parents à envoyer les enfants à l'école est généralement interprétée par les observateurs institutionnels comme le manque d'expérience de l'éducation formelle. Mais le contraire est également vrai: c'est bel et bien l'expérience de l'enseignement primaire qui est perçue comme non pertinente et inefficace par les parents au sein des communautés pastorales.

¹¹ Par exemple, au Kenya, les manuels scolaires du primaire en 2009 enseignaient aux enfants la cultivation du café, les systèmes d'irrigation et l'élevage de stabulation, mais pas l'élevage dans les systèmes pastoraux qui représentent la principale stratégie de subsistance sur 70% du territoire national. Le pastoralisme n'était mentionné que pour son folklore, dans le manuel d'études sociales (Krätli et Dyer, 2009). La même situation a été trouvée en Ouganda (Krätli 2010).

Figure 1. L'éducation en milieu nomade : analyse du problème



Le défi de l'éducation en milieu nomade est de résoudre le dilemme des parents des communautés pastorales qui veulent concilier l'élevage avec l'éducation formelle. Il s'agit donc de concevoir un système éducatif qui ne pénalise pas les pasteurs en tant que pasteurs, c'est-à-dire sans interférence avec leurs stratégies de production dans les systèmes pastoraux. Les enseignements et suggestions issus de l'analyse des expériences passées, se concentrent sur des solutions combinées. Ils mettent en évidence les avantages, mais aussi les limites des écoles mobiles, et les potentiel des nouvelles opportunités avec l'apprentissage ouvert et à distance (Carr-Hill et Peart 2005; Krätli et Dyer 2009).

Dans notre compréhension, 'l'éducation en milieu nomade' fait référence aux efforts pour amener l'éducation formelle aux enfants pasteurs (mobiles) qui sont maintenant pénalisés par l'absence d'alternatives au système scolaire, et sans les forcer à abandonner leur spécialisation dans le pastoralisme.

3.1.4. L'environnement d'apprentissage

Enseigner aux enfants pasteurs signifie, dans la plupart des cas, avoir affaire à un environnement social qui a peu ou pas d'expérience de l'éducation formelle. Dans ce contexte, le principe de « l'éducation pour tous » devient littéralement pertinent: l'éducation formelle doit être une expérience sociale globale, impliquant non seulement la génération la plus jeune des enfants

d'âge scolaire, mais également leurs frères et sœurs plus âgés et leurs parents. Offrir des services éducatifs adaptés à l'ensemble de la communauté et les possibilités d'utiliser concrètement les connaissances acquises sont des dimensions essentielles pour le développement et l'éducation réussie des enfants, par exemple pour réduire les abandons (Hanemann et al 2017; Ng'asike et Swadener - à paraître).

3.1.5. Le curriculum

La faible rétention des élèves est également associée à des difficultés d'accès au programme ou à son manque de pertinence pour l'expérience de vie de l'apprenant. Même dans les pays où la population de pasteurs est relativement importante, le programme d'enseignement primaire (et les programmes connexes) est souvent concentré sur le monde des populations urbaines et agricoles/sédentaires. L'augmentation de la pertinence des programmes est essentielle pour atteindre les enfants pasteurs. Cela ne signifie pas que l'éducation formelle devrait enseigner aux pasteurs le pastoralisme. C'est plutôt la langue et les exemples utilisés pour enseigner le contenu de la matière qui devrait refléter les réalités vécues par les apprenants dans les systèmes pastoraux dont ils font l'apprentissage. Ceci est bien différent de la réalité des apprenants en milieu urbain, agricole et sédentaire (Tessa 2018).

Encadré 5. Qu'en est-il de l'enseignement? Le projet «Education pour les nomades» au Kenya

Le projet Éducation pour les nomades (2009-2010) a mené des consultations communautaires avec quatre groupes de pasteurs kényans (Gabra, Boran, Somali et Turkana) pendant un an, afin de comprendre comment les pasteurs allaient juger si la stratégie proposée pourrait bien répondre à leurs attentes. Dans l'ensemble, de l'avis des pasteurs qui ont participé à ces consultations, un programme d'éducation réussi donnerait une plus grande visibilité aux idées des pasteurs au sein du gouvernement; plus spécifiquement, le programme devrait: i. être conçu de manière à permettre aux anciens pasteurs d'être impliqués dans l'élaboration des programmes. Si l'État le fait sans consultation, cela serait considéré comme une indication supplémentaire de la façon dont l'État offre aux pasteurs une faible visibilité politique et les exclut de l'élaboration des politiques les concernant. ii. fournir un moyen de relier, à travers l'éducation, les zones rurales et les villes; iii. éduquer les pasteurs-défenseurs de manière à soutenir les institutions coutumières dans un processus politique moderne; iv. augmenter les possibilités et les capacités des pasteurs en matière de représentation politique; v. s'abstenir d'aliéner les enfants du mode de vie pastoral et des coutumes.

Source: MDNKOAL 2010

3.1.6. Écoles mobiles

La vie d'aujourd'hui dans les campements de pasteurs reste difficile, mais la communication et les services bancaires, ainsi que le transport motorisé relativement abordable, ont considérablement réduit l'isolement et l'éloignement. Divers modèles de scolarisation mobile, suivant le

principe de la scolarisation des enfants, ont été développés dans le monde¹². Dans le seul comté de Turkana, au Kenya, il existe plus de 80 écoles mobiles, dont certaines sont opérationnelles depuis 2008¹³. Les écoles mobiles offrent plus de flexibilité que l'école fixe, surtout si elles sont combinées avec un emploi du temps adapté aux moments de la journée où les enfants pasteurs (garçons et filles) disposent la plupart de temps libre. Ils ont été particulièrement efficaces dans un contexte où il est relativement facile de recruter des enseignants directement dans les communautés pastorales. Les enseignants peuvent alors opérer dans un environnement relativement stable (enfants du groupe stables, communautés suffisamment nombreuses, mouvements réguliers). Bien que plus adaptables, les écoles mobiles restent proches du modèle de la classe. Dans le contexte pastoral, cela les rend particulièrement dépendantes de la personnalité et de la formation des enseignants. Elles sont aussi vulnérables aux changements soudains dans la communauté (par exemple, lors de la dispersion des ménages) et/ou à la sévérité des conditions de vie. Gérées normalement au sein de cultures institutionnelles et d'administrations qui ont évolué en travaillant avec les écoles fixes, les écoles mobiles gagnent en popularité auprès de leurs opérateurs dans la mesure où elles ressemblent finalement à des écoles fixes. Cependant, plus elles ressemblent à des écoles fixes, moins elles représentent une alternative adaptée pour atteindre les enfants exclus ou pénalisés par le système scolaire dans sa forme actuelle.

3.1.7. Apprentissage ouvert et à distance

Les systèmes pastoraux sont aujourd'hui reconnus comme des adaptations réussies pour une production durable au sein de régions caractérisées par un niveau de variabilité à la fois élevé et structurel. Ils intègrent ces niveaux de variabilité dans leur propre système technique et de gestion de l'élevage pastoral (voir section 4). L'éducation formelle peut-elle faire la même chose? Les options les plus prometteuses consistent à développer des plates-formes d'apprentissage ouvertes et à distance, multi-pays. Elles doivent cependant rester étroitement liées aux systèmes scolaires nationaux pour jouer un rôle auxiliaire et complémentaire, en tirant parti des possibilités offertes par les nouvelles technologies comme le téléphone mobile et internet (développement TIC). De telles plates-formes engageraient la population dispersée et dynamique des enfants non scolarisés à une échelle rentable. Elles constitueraient au même temps une ressource permanente pour les systèmes scolaires, tout en offrant la souplesse nécessaire pour assurer la continuité de l'éducation formelle aux enfants isolés du système conventionnel. Plusieurs insti-

¹² <http://www.thehansindia.com/posts/index/Young-Hans/2018-03-12/Mobile-schools-When-theres-a-wheel-theres-a-way/365430>

<https://educationinnovations.org/program/kalokutanyang-mobile-school>

<http://www.takepart.com/article/2015/09/11/mobile-schools-kenya/>

https://www.unicef.org/education/sudan_59297.html

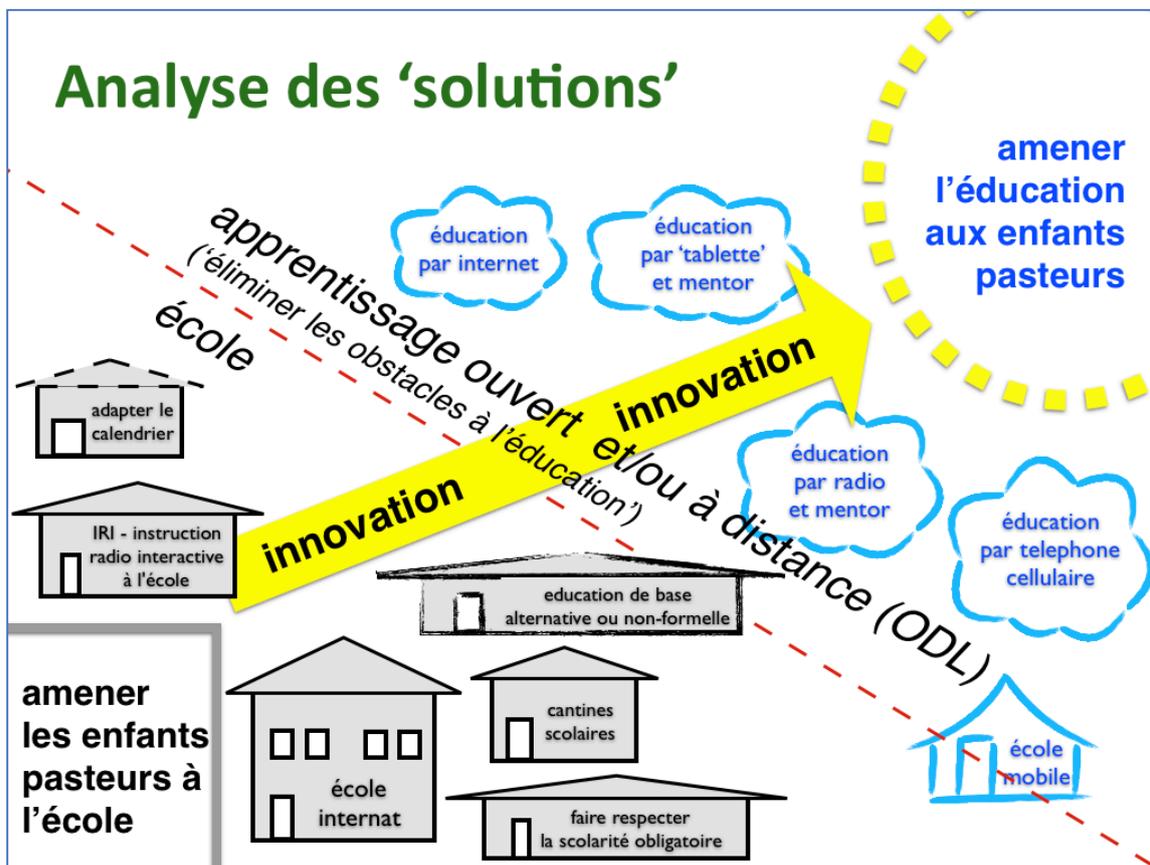
<https://www.intersos.org/en/mobile-school/>

<https://towardfreedom.org/archives/africa-archives/mobile-schools-help-nomadic-somalis-fight-drought/>

¹³ <https://educationinnovations.org/program/kalokutanyang-mobile-school>

tutions font la promotion de cette option sous diverses formes à travers le monde¹⁴, bien que les expériences avec les communautés pastorales restent relativement peu nombreuses.

Figure 2. L'éducation en milieu nomade : analyse des 'solutions'



Entre 2009 et 2010, le Kenya a mis au point une stratégie pour atteindre les enfants pasteurs avec un cycle complet d'enseignement primaire grâce à une approche d'apprentissage ouvert et à distance. La stratégie proposait d'utiliser une combinaison de contenus pédagogiques adaptés (disponible pour les enfants à la fois sous forme de diffusion radio et de fichiers audio pour la replay), des superviseurs en visite, de téléphones mobiles, du matériel didactique imprimé et des programmes de 'edutainment' (éducation/divertissement) diffusés par radio communautaire (MDNKOAL 2010)¹⁵. La stratégie, mise au point par le ministère du développement du Kenya

¹⁴ Freeman 2004; Siacwena et Lubinda 2008; UNICEF 2009; UNICEF 2014; Creed et Morpeth 2014; The Commonwealth of Learning 2017; UNESCO 2017.

¹⁵ Chaque apprenant aurait reçu un récepteur de radio FM adapté, peu coûteux, verrouillé sur les fréquences utilisées par le programme, et capable également de lire des fichiers audio mp3. Les mentors auraient été responsables d'une zone donnée, visitant au moins une fois par mois les camps qui entraient dans leur zone, afin de fournir un soutien technique et pédagogique. Les contacts entre les mentors, les enfants / parents et l'unité de programme locale de la station de radio

du Nord, en collaboration avec le ministère de l'éducation, science et technologie, a été suspendue à la fin du ministère en 2010 (Siele et al 2012)¹⁶. Les discussions sur la mise à jour et le test en vue d'une éventuelle mise en œuvre sont réactualisées de tant en tant (DLCI 2014).

Plus récemment, un projet pilote dans le nord du Kenya utilise une combinaison de superviseurs communautaires et de tablettes contenant des cours sur mesure et périodiquement mis à jour¹⁷.

Depuis 2015, une collaboration entre USAID, UNICEF, Africa Educational Trust et les gouvernements de l'État du Sud-Ouest et de l'État de Jubaland (Somalie) ont soutenu un programme alternatif d'éducation de base pour les enfants et les jeunes de 6 à 14 ans. Il s'agit d'une « famille d'approches adaptées au mode de vie des communautés ciblées: un calendrier et des horaires flexibles, des espaces d'apprentissage temporaires le long des axes de déplacement des familles, des bibliothèques mobiles et un enseignement audio interactif complémentaire » (USAID 2017).

L'UNICEF WCARO est en train de développer un système d'éducation par radio pour soutenir les enfants non scolarisés dans la région du lac Tchad. Selon la documentation du projet, un prototype de 144 programmes radio destinés à l'enseignement de base pour lire/écrire et compter a été mis au point, et le service sera bientôt étendu pour enseigner aux enfants non scolarisés de plus de 6 ans (UNICEF 2018).

3.2. La situation actuelle au Tchad

Au Tchad, la délivrance d'un service éducatif en particulier l'enseignement primaire aux jeunes enfants tchadiens, constitue une responsabilité essentielle de l'État. L'ancienne constitution Tchadienne de 1996 incitait déjà clairement à la scolarisation primaire Universelle. Dans ces articles 35, 36 et 38, l'enseignement fondamental est obligatoire. Selon l'Article 21 de la Loi 16 (2006), l'enseignement fondamental est obligatoire. L'État doit créer des structures adaptées aux enfants profondément handicapés, ainsi qu'à ceux en milieu rural, notamment les nomades nécessitant des mesures particulières.

L'état des lieux dans le domaine de l'éducation en milieu nomade au Tchad a été examiné dans une étude assez récente soutenue par la Direction générale du développement de l'élevage et de la Direction de l'organisation pastorale et de la sécurité des systèmes pastoraux, commandée en

communautaire auraient été assurés par téléphone portable (pour les retours d'informations, les questions, les urgences, etc.). L'« edutainment » (l'éducation par le divertissement), fait référence à l'apprentissage informel par le biais du divertissement médiatique (Kräti et Dyer 2009 pour plus de détails).

¹⁶ Le « Ministère du Kenya du Nord et des autres terres arides » avait été créé pour un seul mandat, en réponse à la violence qui a suivi les élections de 2008 (Elmi et Birch 2013).

¹⁷ Le projet 'up4change' (up4change 2018).

vue du Colloque National 2011 sur 'La politique sectorielle du pastoralisme au Tchad. Quelles orientations?' 01-03 mars 2011¹⁸. Nous ne rappelons ici que les enseignements les plus pertinents:

1. Il est essentiel d'opérer une distinction entre « scolarisation » (qui est le processus d'enseigner ou d'être enseigné à l'école) et « éducation » (qui est le processus d'acquérir toutes les connaissances nécessaires à une vie productive et satisfaisante).
2. L'éducation des nomades doit se faire dans leur milieu afin que les enfants n'aient plus à choisir entre l'élevage et l'école. Si non, il y a la possibilité d'une double perte : l'enfant perd son identité 'traditionnelle', mais n'acquiert pas une identité 'moderne.'
3. L'utilité de l'école est reconnue par les pasteurs depuis quelques années car elle ouvre une fenêtre sur le monde extérieur, mais leur souhait est que la scolarisation se fasse dans le campement pour ne pas négliger les autres aspects de l'éducation des enfants, ainsi que la transmission du savoir-faire pastoral.
4. Les écoles mobiles, opérant dans les campements, ont été initiées au Tchad en 1945 dans le Batha et étendues à Kanem et Salamat dans les années 1960. Elles fonctionnent avec succès jusqu'à ce qu'elles aient été finalement interrompues dans les années 1970 en raison de l'insécurité. Elles n'ont ensuite jamais été rétablies. La clé de leur succès de l'époque aurait reposé sur une mobilité 'relative', ne dépassant pas plus de 100-150km dans un an. Aujourd'hui les écoles mobiles sont à encourager, mais en tenant compte qu'elles ont une tendance à se sédentariser.

3.2.1. Principaux changements observés au cours des 15 dernières années

Au niveau institutionnel, une dynamique de plaidoyer en faveur de la promotion de l'éducation en milieu pastorale par les OP et la Plateforme Pastorale a conduit à la création d'une 'Direction de la Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et des Enseignements Spécialisés' (DPE-NIES) en 2011 (voir annexe 5). L'attention renouvelée à l'importance de garantir l'accès des pasteurs à l'éducation a également été affirmée dans la Déclaration de N'Djamena en 2013 (colloque international au Tchad), en rappelant que 'Les hommes et les femmes engagés dans l'activité d'élevage mobile doivent bénéficier d'un accès équitable aux services de base (éducation...)' (p. 3) considérant celui-ci comme une dimension importante de l'amélioration de la gouvernance (p. 4).

L'introduction à grande échelle du modèle « école communautaire » depuis le début des années 2000 a déclenché une transformation fondamentale du système scolaire au Tchad. On estime aujourd'hui que l'école communautaire représenterait plus de 75% du système national d'enseignement primaire, et environ 30% de l'effectif scolarisé (République du Tchad 2016 : annexe 2.1). Cette transformation a permis de limiter les dommages causés par le sous-financement critique prolongé — moins de 40% du coût de l'enseignement primaire (obliga-

¹⁸ Swift et al 2010.

toire) était effectivement pris en charge par l'État en 2011¹⁹ — mais en l'absence d'un mécanisme pour évaluer sa performance réelle²⁰. Même dans sa forme actuelle, le système scolaire maintient d'importantes disparités, tant en termes de disponibilité que de qualité du service²¹. La rétention scolaire est particulièrement faible dans les zones rurales, où 88% des enfants de moins de 15 ans ont au mieux quitté l'école avec CE2. Les coûts de l'éducation tombent surtout les ménages les plus défavorisés²². La simple existence d'écoles communautaires en milieu de nomade, malgré d'énormes défis et un faible soutien extérieur, témoigne de l'intérêt que suscite l'éducation formelle des familles de pasteurs.

La situation actuelle de « l'éducation en milieu nomade » continue d'être caractérisée par l'absence de formes d'éducation adaptée au milieu nomade. Des activités cruciales telles que « la création des écoles mobiles pour les transhumants » et « l'alphabétisation par le biais des stations régionales (radios) », déjà prévues dans le Plan d'Action 2012 et le Plan d'action 2013 des DPENIES, n'ont pas encore été mises en œuvre par manque de fonds²³. L'accès à l'éducation formelle reste subordonné à la vie dans un village relativement grand, bien que cela ne soit pas garanti non plus. Cela se prête à une représentation erronée de la mobilité pastorale comme principal obstacle à la prestation de l'éducation, voire à une mauvaise utilisation de l'éducation et, plus généralement, des services de base, en tant qu'instrument de sédentarisation des éleveurs.

En juin 2018, une seule école mobile était fonctionnelle au Tchad, dirigée par l'ANP en dehors du Parc National de Zakouma (voir encadré 6).

L'Association des Eleveurs du Guéra a apparemment demandé au Ministère de l'éducation un appui à la création d'écoles mobiles, il y a quelques années, mais n'a reçu qu'une réponse vague. L'Association de Développement Local D'Arada prévoit d'ouvrir 10 écoles mobiles pour travailler avec les groupes de pasteurs transhumants qui passent la saison des pluies dans la région (encadré 7).

¹⁹ République du Tchad (2016 : 3) : 'La principale source de financement du fonctionnement des écoles publiques et communautaires reste de loin les contributions versées sous diverses formes par les parents d'élèves et les communautés : en 2010 et en 2011, ces contributions représentent plus des trois cinquièmes (62 % en 2011) des crédits de fonctionnement des écoles primaires, et plus de 90 % de ceux du moyen et du secondaire'.

²⁰ Ibidem : 'On n'observe pas de corrélation entre les moyens mis à la disposition des écoles et les résultats des élèves, ce qui questionne l'utilisation qui est faite de ces moyens. À l'heure actuelle, il n'existe aucun mécanisme de redevabilité ou de pilotage du système sur la base des résultats des élèves'.

²¹ Ibidem (2016 : 5) : 'Les taux d'achèvement du primaire varient énormément selon les régions, de 8 % (Barh El Gazel, Kanem et Lac) à 69 % (Ndjamena)'.

²² Ibidem (2016 : 5) : 'Les 10 % parmi les jeunes les plus éduqués ont capté 75 % des ressources publiques en éducation. Si rien n'est fait, c'est toujours ceux qui sont déjà favorisés (riches, urbains, garçons) qui continueront de bénéficier de ces ressources au détriment de ceux qui sont défavorisés (pauvres, ruraux, filles)'.

²³ Moustapha 2018.

Encadré 6



L'école mobile de ANP (Parc Zakouma)

Créée en 2016 après étude participative: éleveurs ont demandé une école mobile:

- 1 enseignant, 124 élèves, autorisation provisoire et inspections ME.
- pas de problèmes à trouver l'enseignant (bilingue)
- enseignant payé 125,000 FCFA pour 9 mois; la communauté contribue avec hangar et nourriture; l'extension du contrat à 12 mois est à l'étude.
- tente commerciale déplacée 2-3 fois par an.
- suivi régulier ME, plus suivi technique par ANP.
- deuxième école mobile en cours de démarrage.

Encadré 7. Les écoles mobiles dans le PDL de Arada

- 10 écoles communautaires mobiles avec les chameliers.
- L'école devrait fonctionner au Dar Sila (4-5 mois), et à Arada (1-3 mois).
- L'enseignant sera payé par APE: 50,000 par mois (8 mois), 3 chamelles, 10 moutons et un chameau.
- Ils sont sûrs qu'ils vont trouver les enseignants. Ils prévoient de limiter la sélection au minimum BCP (6 + 3 années d'éducation).
- Ils aimeraient commencer cette année avec 2-3 écoles.

4. Le travail de préparation du PASTOR

Dans le cadre du volet éducation, entre mars et mai 2018, le PASTOR et la DPENIES ont réalisé trois missions dans les zones d'intervention du programme, avec pour objectif principal l'identification des sites potentiels et des actions possibles. La première mission a visité le Moyen-Chari (Roro, Danamadji, Maro, Sido et Koumogo) et le Mandoul (Moïssala, Koumra, Goundi et Bédjondo). La deuxième mission a visité le Batha (Ati, Yao, Ndjamen Bilala), le Guera (Melfi, Bitkine, Mangalmé, Mongo) et le Salamat (Am Timan, Zakouma, An Douma). La troisième mission a visité le Sila, le Ouaddai, l'Ennedi Ouest, l'Ennedi Est et le Wadi Fira (Biltine, Amzoer). Ces missions ont permis de visiter des « écoles nomades », de s'entretenir avec des représentants des associations pastorales, des associations des parents d'élèves (APE), du personnel des services déconcentrés de l'éducation et des pasteurs eux-mêmes dans leurs campements.

Les observations faites lors de ces missions se résument à trois points principaux: *i.* il y a une lacune importante au niveau institutionnel en ce qui concerne l'éducation en milieu nomade; *ii.* il y a un décalage entre la demande et l'offre d'éducation en milieu nomade; et *iii.* à l'exception des « écoles nomades » dans les centres urbains, et de l'école mobile organisée par African Parks Network (APN) en dehors du Parc national de Zakouma, les écoles communautaires en milieu nomade peinent fortement à délivrer un service d'éducation de qualité et dans la durée.

En ce qui concerne le premier point, les missions ont mis en évidence que « le nombre effectif des écoles accessibles aux communautés nomades et leur répartition sont largement inconnus ». À partir de la première mission, on a pu conclure au constat de « non-maîtrise par les responsables de l'éducation au niveau régional, départemental et sous-préfectoral, de la problématique de l'éducation en milieu nomade, du pastoralisme en général ».

En ce qui concerne le deuxième point, les missions ont constaté un degré important du support financier apporté par les parents aux écoles communautaires en milieu nomade. Des réels sacrifices sont faits par les familles pastorales mobiles en vue d'utiliser les options disponibles. Ceci est révélateur d'une demande dynamique pour l'éducation formelle en milieu pastoral. Par contre, à une exception près²⁴, toutes les « écoles nomades » visitées au cours des trois missions sont du type fixe et aucune information n'a été trouvée suggérant l'existence d'autres écoles véritablement mobiles. En d'autres termes: *i.* les écoles actuellement appelées « écoles nomades » sont en réalité des écoles fixes en zone pastorale, principalement des écoles communautaires, utilisées par les enfants des zones de résidence, qu'elles proviennent ou non de com-

²⁴ L'école de l'APN en dehors du parc de Zakouma.

munautés mobiles; et donc *ii.* la nature de l'offre d'éducation formelle en milieu nomade est en contradiction flagrante avec la nature de la demande. L'une des conséquences de cette disparité, comme l'a fait remarquer la troisième mission, est que : lorsque les conditions de la zone ne sont plus favorables aux activités pastorales des familles, et les gens se déplacent, l'école (fixe) est abandonnée.

En ce qui concerne le troisième point, même le service éducatif non-adapté qui est actuellement en offre, est médiocre. Les écoles manquaient toutes d'enseignants et de matériel didactique. Un certain nombre d'entre eux n'étaient pas opérationnels, ayant suspendu ou arrêté leur activité « du fait de la crise économique ou de la crise de l'APICED²⁵ », alors que d'autres avaient été « découragés par quatre ans ou plus d'attente d'une prise en charge partielle par l'Etat ».

Les propositions d'actions pilotes issues des trois missions portent sur ces trois faisceaux d'observations: *i.* formation and information sur la compréhension du pastoralisme et donc de l'éducation en milieu nomade; *ii.* création des écoles mobiles; et *iii.* appui au service actuellement disponible (avec formation des enseignants, matériel didactique, fournitures scolaires, etc.).

La plupart des recommandations ont été retenues et intégrées ici, dans la proposition d'orientation stratégique dans la section suivante, mais non celles qui relèvent du point trois. En effet, l'objectif du volet éducation de PASTOR est de mener des actions pilotes visant à améliorer l'accès des pasteurs au service d'éducation. Bien que le soutien aux écoles existantes et aux leurs utilisateurs soit précieux et nécessaire dans la crise actuelle, il en va différemment et il doit être traité séparément de l'objectif tout aussi important qui est au cœur du volet éducation de PASTOR : aider ceux qui ont du mal à utiliser le service même quand il est disponible, c'est-à-dire ceux qui restent exclus ou pénalisés, même involontairement, par les limites de l'offre actuelle d'éducation formelle.

Bien que nous soyons d'accord avec presque toutes les observations des trois missions en ce qui concerne l'écart de connaissances et l'inadéquation actuelle entre l'offre et la demande d'éducation en milieu nomade, il existe quelques points sur lesquels nous proposons une lecture critique qui est explicitée ci-après.

4.1.1. La compréhension de la relation entre éducation et mobilité

Toutes les missions ont fait remarquer que plus les communautés pastorales sont mobiles, moins elles sont touchées par l'éducation, et que les pasteurs installés de manière permanente sont considérés comme une minorité. Cela impliquerait que la fixité des écoles est un obstacle à

²⁵ L'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Education (APICED), créée par la Loi No 23/PR/2002 du 31/12/2002 et le Décret d'application No 324/PR/MEN/2003 du 05/09/03, pour accueillir et acheminer les subventions de l'Etat aux Associations des parents d'élèves (APE), pour contribuer à la prise en charge des maîtres communautaires ainsi que du Centre National des Curricula (CNC).

l'accès à l'éducation formelle en milieu nomade (c'est-à-dire par les pasteurs mobiles). Néanmoins, un thème récurrent dans les rapports de mission (bien que pas tous) consiste à mettre en évidence la mobilité réduite (vraie ou présumée) comme un atout pour la prestation de services éducatifs.

Le pragmatisme que l'on voit parfois dans cette position n'est en réalité qu'apparent. S'il était pragmatique de partir de ceux qui sont moins mobiles, il serait le plus pragmatique en absolu de commencer par ceux qui ne sont pas du tout mobiles. Par contre, si dans le but de dispenser une éducation « en milieu nomade », il semble préférable d'aller au-delà des personnes sédentaires et d'essayer d'atteindre ceux qui sont un peu plus mobiles, alors chercher d'atteindre ceux qui sont pleinement mobiles devrait être encore plus préférable.

Partir de ceux qui sont les moins mobiles, c'est à dire les communautés sédentaires, correspond en fait à ce que le système scolaire a toujours fait. À ce jour, l'unique recours à cette approche a exclu les communautés mobiles en tant que telles. Il n'y a pour l'instant peu de signes tangibles que cette option soit remise en cause, comme la fourniture du service d'éducation formelle aux communautés sédentaires est loin d'être accomplie. Elle semble effectivement même perdre du terrain dans diverses parties du monde, y compris au Tchad (voir dessus, 3.2.2).

L'approche consistant à « partir de ceux qui sont moins mobiles » pose également problème pour une autre raison, qui concerne le PASTOR au cœur de son mandat. Même les écoles mobiles sont affectées par leur culture institutionnelle et l'environnement administratif. Lorsqu'elles opèrent dans des contextes qui considèrent la mobilité comme un obstacle à l'éducation (ou la réduction de la mobilité comme un avantage), les écoles mobiles ont une tendance à devenir progressivement plus sédentaires, tout en réduisant la mobilité des familles qui veulent les utiliser (Swift et al 2010). Pour une éducation fondée sur le principe que « le moins de mobilité le mieux », réduire la mobilité pastorale serait inévitable. On pourrait être tentés d'étendre la durée des éleveurs dans leur zone de séjour de saison sèche (la période la plus longue dans l'année, de « stabilité » des pasteurs dans la même zone) pour assurer la « continuité de formation » la plus longue possible et pour, au même temps, éliminer la nécessité de déplacer l'école vers une autre région pour la saison des pluies. Même si semblablement logique d'un point de vue strictement pédagogique, cela serait insoutenable pour le pastoralisme (car cela entraînerait une perte de productivité et un risque accru de conflit). Cet type de « développement » serait directement contraire à la logique du développement pastoral portée au Tchad depuis milieu des années 90, dont PASTOR est porteur, et dont la finalité est de soutenir la mobilité, aider les pasteurs à en tirer le meilleur parti, et d'arriver dans le sud le plus tard possible dans la saison.

4.1.2. La compréhension de la sédentarisation chez les pasteurs

Presque un siècle de politiques de développement de l'élevage en zone sahélienne ont soutenu que la sédentarisation était essentielle et synonyme de développement. Ceci a amené les profes-

sionnels du développement et les pasteurs eux-mêmes à considérer les processus de sédentarisation comme plus importants et plus irréversibles qu'ils ne le sont véritablement. La longue pratique consistant à offrir des services de base à la condition de se fixer, s'est ajoutée à cela. Ceci a incité les pasteurs à mettre l'accent sur la sédentarisation, en se présentant souvent aux étrangers et aux autorités comme étant beaucoup moins mobiles qu'ils ne le sont.

Les pasteurs transhumants qui effectuaient des migrations de 500 à 600 kilomètres pourraient être représentés (ou se représenter eux-mêmes) comme « semi-sédentaires » lorsque leur migration est réduite à 150-200 kilomètres et circonscrite aux limites de la même région. C'est le cas, par exemple, de nombreuses familles de pasteurs d'Arada. Bien que ces communautés quittent rarement la région, ces communautés «semi-installées» se déplacent avec leur bétail tout au long de l'année, couvrant des orbites de plusieurs centaines de kilomètres et traversant différentes régions en cas de sécheresse.

L'idée que les pasteurs transhumants restent dans la même région pendant les six à neuf mois de la saison sèche cache le fait que les campements sont généralement déplacés pendant cette période, même si ce n'est que quelques kilomètres à la fois. La somme des petits mouvements sur la saison s'additionne souvent à des dizaines, voire des centaines de kilomètres. Même les *ferriks* qui se déplacent très peu pendant toute la saison sèche sont amenés à se déplacer en cas de difficultés (sécheresse, insécurité, etc.) ce qui globalement est assez fréquent. Les *ferriks* qui «passent la saison sèche dans la même région» auraient toujours une approximation de 1 à 2 mois (selon l'année) en ce qui concerne l'arrivée et le départ, et la durée du séjour. Même l'existence d'un village (*damre*) n'est pas toujours la garantie d'un nombre stable de personnes qui y vivent, en particulier les enfants d'âge scolaire. Le *damre* peut être permanent ou semi-permanent mais les gens vont et viennent tout le temps.

Dans tous ces cas, la «sédentarisation» ou la semi-sédentarisation n'a pas empêché ces communautés d'être pénalisées par les écoles fixes, seule option jusque-là pour l'accès à l'éducation formelle. Un service d'éducation formelle capable de suivre les enfants même lorsqu'ils se déplacent (pas nécessairement lors des grandes périodes de mouvements, mais au moins dans les deux antipodes de ce mouvement) peut représenter une adaptation pertinente.

5. Proposition d'orientation stratégique

5.1. Une approche réaliste

Notre proposition d'orientation stratégique est basée sur les objectifs consensuels, l'état des lieux, et les résultats de l'atelier de concertation du 28 juin 2018. Par ailleurs, la proposition a été formulée sans écarter quelques limites qui restent sous notre contrôle et dans certains cas sous le contrôle du PASTOR. D'abord le PASTOR et ses partenaires ont exprimé une forte préférence pour un démarrage des actions pilotes avant la fin 2018, afin d'avoir au moins encore trois ans pour le suivi et l'évaluation de celles-ci. Cela ne laisse que trois mois après la rédaction de ce rapport pour rendre opérationnelle toute action qui pourrait démarrer en Novembre 2018. Ensuite l'équipe du PASTOR ne dispose d'aucun spécialiste des actions d'éducation, ce qui obligera un appui extérieur pour tout ce qui concernera spécifiquement les questions d'éducation (par exemple la formation des enseignants, la préparation des matériels didactiques, le suivi du travail pédagogique et de ses impacts...). Enfin le budget de la composante éducation du PASTOR n'est que de 200.000 euros. Ces limites excluent *a priori* toute action préalable qui nécessiterait la préparation ou même l'adaptation du matériel didactique. Elles excluent aussi toute action qui exigerait la conception d'un éventuel nouveau système d'opération de l'éducation primaire.

A la lumière de ces observations, les « actions pilotes » que nous proposons de mettre en œuvre consistent en des appuis pour la création, le fonctionnement et le suivi de quelques écoles mobiles dans cinq contextes :

- i. Salamat (avec des communautés se déplaçant entre le Salamat et le North Batha);
- ii. Dar Sila (avec des pasteurs se déplaçant entre le Dar Sila et le Wadi Fira);
- iii. Guera (avec des pasteurs se déplaçant entre le Guera et le Nord Batha);
- iv. Wadi Fira (pour des pasteurs se déplaçant dans la zone de l'Arada).
- v. Mandoul (pour les pasteurs se deplaçant de Goundi à la plaine de Mandoul)

Ces contextes ne sont pas à considérer comme exclusifs, mais qu'une suggestion basée sur le budget actuel du volet éducation du PASTOR. Le détail concernant le nombre d'écoles pilotes et de contextes, et le montage institutionnel, ne sont donc proposés qu'à titre indicatif.

5.2. L'objectif principal

L'objectif principal de cette proposition d'orientation stratégique est donc de mettre en place un ensemble d'écoles mobiles pilotes, capables d'éduquer les enfants dans des systèmes pastoraux mobiles, selon le standard national de qualité de l'éducation formelle, sans les séparer, ni de leurs familles ni de leurs formations en terme d'économie pastorale, ni demander aux familles de sacrifier leurs objectifs de productivité en tant que pasteurs (par exemple en réduisant leur mobilité).

5.3. Les écoles mobiles pilotes

Les « écoles mobiles » pilotes du PASTOR fonctionnent à l'intérieur de la zone de séjour de saison sèche des éleveurs concernés et, quand cela s'avère nécessaire vis-à-vis les temps de la scolarité et les temps de la migration, elles fonctionnent aussi à l'intérieur de la zone de séjour de saison des pluies. L'école (enseignant, tente, nattes, tableau noir, matériel didactique) se déplace avec les éleveurs et leurs familles à l'intérieur de chaque zone, mais ne les suit pas pendant la transhumance. Pendant les mois de déplacements de longue distance, pendant la transhumance (estimés autour de 4 mois par an en deux trajets un pour « descendre » et l'autre pour « monter »), l'école est fermée et l'enseignant est soit en congé soit en formation. Pendant les mois de fonctionnement de l'école, l'enseignant vit avec les éleveurs et leurs familles comme un membre de leur communauté.

La mise en œuvre des actions pilote se fera à travers une convention de partenariat entre le PASTOR et la Direction de Promotion de l'Education Nomade, Insulaire et Enseignements Spécialisés (DPENIES).

Le montage des écoles pilotes mobiles pourrait être organisé par un Comité Central de Pilotage (CCP) et des Comités Régionaux de Pilotage (CRP). Ces Comités pourraient être composés des responsables du Projet PASTOR, de responsables du ME (administration centrale et régionale), des représentants des associations des éleveurs, de représentant des APE, et de la Plateforme Pastorale.

Du point de vue administratif, les écoles mobiles fonctionneront au départ comme des écoles communautaires qui viseront une reconnaissance formelle du Ministre de l'Education. Le soutien du PASTOR durera 4 ans (2018 - 2022), sans garantie au stade actuel, d'une éventuelle extension de la période de mise en œuvre de ses actions. Comme cette période est inférieure à celle d'un cycle complet d'éducation primaire, une école mobile démarrée dans le cadre du PASTOR devra compléter son cycle après la clôture du projet. Ceci n'est envisageable que si les actions sont mises en œuvre aussi par le Ministère de l'Education, ou par un ensemble de contributions de ce Ministère et des communautés pastorales impliquées. Pour cela la direction des

enseignements, la direction de promotion de l'éducation nomade, insulaire et spécialisée (DPENIES), et les délégués régionaux à l'éducation, devront tenir compte de la spécificité des écoles communautaires mobiles pour valider le statut particulier des enseignants mobiles, autant que le calendrier et le programme scolaire.

L'identification des communautés pastorales avec lesquelles ces écoles seront développées sera faite sur la base des informations collectées lors des quatre missions conduites conjointement avec le PASTOR/DPENIES (trois missions de ciblage et une mission consultants). Au Salamat, PASTOR pourrait travailler avec les communautés transhumantes qui en saison des pluies vivent dans le Nord Batha (qui actuellement ne peuvent bénéficier d'écoles mobiles comme celle gérée par l'APN). Cela pourra être des communautés comme celles rencontrées autour de Am Timan lors de la mission. Au Dar Sila, PASTOR pourrait travailler avec les pasteurs transhumants qui passent la saison des pluies dans le Wadi Fira. Au Guera, PASTOR pourrait travailler avec les communautés de pasteurs transhumants qui vont au Nord Batha pour la saison des pluies²⁶. Enfin dans le Wadi Fira, PASTOR pourrait travailler avec des pasteurs mobiles qui normalement passent tout l'année en se déplaçant dans la région d'Arada.

Le succès et la durabilité de ces écoles dépendra d'un ensemble de variables. Certaines de ces variables sont au-delà de la mission et de la portée du PASTOR, notamment l'environnement d'apprentissage et le contexte social des élèves, ainsi que le contexte institutionnel dans lequel les écoles vont fonctionner. Il serait nécessaire que le projet PASTOR s'investisse résolument avec ses partenaires et les autres acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation en milieu pastoral. Enfin, PASTOR peut s'inspirer de l'expérience de l'école mobile en fonction autour du Parc National de Zakouma, qui rentre maintenant dans sa troisième année de fonctionnement et constitue un exemple qui pour l'instant semble une réussite.

5.4. Développement du contexte et appui institutionnel

Le contexte social et institutionnel dans lequel les écoles mobiles pilotes devront opérer est complexe et plein de défis. Le succès à long terme et la durabilité vont dépendre de nombreuses variables et conditions, dont certaines ont déjà été présentées dans le chapitre précédent : les enseignants des écoles mobiles devront recevoir des formations additionnelles pour être à même de gérer les défis spécifiques de leurs postes et de s'intégrer dans les communautés en

²⁶ Mission consultants, entretien à Mongo le 24 juin 2018 avec le Représentant de la Fédération des Éleveurs du Guera et le Secrétaire général de l'Union des Éleveurs de Guera.

adaptant leurs conditions de vie ; motivations additionnelles à la fois financières et en termes de développement professionnel, support professionnel additionnel à recevoir de l'administration de l'éducation pour compenser l'isolement et le caractère imprévisible des conditions de vie.

D'autres variables concernent l'environnement d'apprentissage des enfants. Il est nécessaire d'appuyer l'environnement d'apprentissage des enfants pour compenser le faible niveau d'alphabétisation dans leur contexte social, et les relativement faibles opportunités qu'ils auront d'utiliser/valoriser l'éducation formelle au niveau du campement. Un appui stratégique à l'environnement institutionnel sera aussi nécessaire, pour en augmenter les capacités de s'engager avec les conditions de fonctionnement extraordinaires des écoles pilotes et favoriser l'ajustement. Un engagement direct dans ces deux dimensions (développement de l'environnement d'apprentissage et appui institutionnel) ne serait pas du domaine et dans les possibilités du PASTOR. Cependant, nous recommandons que le PASTOR travaille avec ses partenaires, notamment avec la plateforme pastorale, et développe ses relations avec les divers personnes et institutions impliquées, pour que toutes les opportunités allant dans cette direction soient identifiées et promues. Les activités proposées dans ce chapitre sont décrites ci-dessous.

5.5. Veiller à ce que les écoles mobiles ne se transforment pas en écoles fixes

Même avec les meilleures intentions de départ, les écoles mobiles seront intégrées dans un environnement institutionnel qui, du point de vue administratif et pour les formations d'enseignants, est déterminé et conçu pour des écoles fixes. De ce fait une des conséquences est que les écoles pilotes, bien que créées pour être mobiles, auront une tendance à ressembler petit à petit aux écoles fixes (Swift et al 2010). Un objectif de fond du système S&E à mettre en place sera ainsi d'observer spécifiquement ce phénomène, en vérifiant les évolutions par des revues et renforcements périodiques (formations renouvelées des enseignants et revue du « modus operandi » de l'école et des groupes d'élèves).

Dans le contexte d'un travail avec les communautés de pasteurs transhumants au Tchad, il faudra aussi s'assurer que l'existence des écoles mobiles ne va pas affecter négativement les périodes de mobilité en amenant les familles à prolonger leur séjour périodique dans les zones de saison sèche. Une des évolutions finales non souhaitées pourraient être que les pasteurs finissent par rejoindre plus tôt et quitter plus tard leur site de saison sèche pour garantir la longue période de scolarité en réduisant et même en éliminant la période de stationnement dans la zone de séjour en saison des pluies. Une telle évolution, comme un sous-produit de la scolarisation des enfants, est véritablement à éviter car elle serait directement contraire à la logique du développement pastoral dont PASTOR est porteur : appuyer la mobilité pastorale, aider les pasteurs

à arriver tard et partir tôt de leurs zones de séjour de saison sèche, à la fois pour les aider à accroître la productivité de leurs troupeaux et pour réduire les risques de dégâts que les troupeaux peuvent faire dans les cultures.

Les activités qui apparaissent nécessaires pour la mise en place le fonctionnement et le suivi des écoles mobiles « pilotes », le développement du contexte et l'appui institutionnel sont analysées a titre indicatif en Annexe 6.

6. Annexes

Annexe 1 : Termes de référence de la mission

Annexe 2 : Bibliographie consultée

Annexe 3 : Calendrier de la mission et institutions rencontrées

Annexe 4 : Liste des entretiens

Annexe 5 : La structure de la DPENIES

Annexe 6 : La proposition d'orientation technique en détail

Annexe 7 : Liste des participants à l'atelier du 13 juin 2018 (fichier séparé)

Annexe 8 : Liste des participants à l'atelier du 28 juin 2018 (fichier séparé)

Annexe 9 : Budget en tableur (fichier séparé)

Annexe 1 : Termes de référence de la mission

ACTIONS PILOTES DU PROGRAMME « EDUCATION NOMADE » DU PASTOR

1. Contexte et justification de la mission

En milieu rural, l'éducation surtout primaire s'est fortement développée au Tchad depuis 20 ans même si le taux de scolarisation est encore trop faible et la qualité doit être clairement améliorée¹(« Stratégie intérimaire pour l'Education et l'alphabétisation. 2013-2015 »). Malgré les actions et tentatives passées, la scolarisation au primaire reste faible et celle des enfants des « nomades » l'est encore davantage que celle des enfants des agriculteurs sédentaires²(RGPH 2009 INSEED, étude DESPA-PASTOR).

Les explications du très grand retard de la scolarisation des enfants des pasteurs semblent être nombreuses. Parmi les plus évoquées, on peut citer entre autres : i) la « mobilité » des familles, que le mode de production pastoral impose, et qui rend difficile la présence des enfants dans des classes, ii) la tradition et la culture des sociétés de pasteurs qui jusqu'à date n'appuient généralement que l'école religieuse dite « coranique », et iii) la participation quotidienne des enfants, même les plus jeunes, aux tâches de gardiennage et d'abreuvement des animaux, iv) les périodes de disponibilité des familles de pasteurs qui sont souvent différentes de celles des familles des agriculteurs, v) l'éloignement des zones occupées par les pasteurs et leurs conditions de vie difficiles. Cependant, on observe, depuis une vingtaine d'années, un intérêt croissant des pasteurs et agro-pasteurs pour la scolarisation de leurs enfants. Malgré les difficultés qu'elles rencontrent, de nombreuses écoles communautaires nomades ont été créées et beaucoup de communautés d'éleveurs souhaitent aussi en créer (missions PASTOR-DPENIES, 2018).

Du fait des droits à l'éducation de tous en tant que citoyens, des risques de voir l'absence d'accès à l'éducation renforcer la marginalisation des jeunes et l'actuel développement de la violence dans les régions sahéliennes, mais aussi du fait des nécessités de développement socio-économique des pasteurs, le développement de l'école « en milieu nomade » est aujourd'hui une priorité indiscutable du gouvernement et de ses partenaires.

C'est dans ce contexte que PASTOR, « Programme d'Appui Structurant de Développement Pastoral » du Ministère de l'Elevage et des Productions Animales du Tchad (MEPA) entend contribuer à l'amélioration de l'accès des pasteurs aux services sociaux de base notamment à l'éducation. Dans ce cadre, une mission d'expertise composée de deux Consultants, (International et National) spécialisés en éducation « en milieu nomade » est attendue d'ici Juin 2018. Cette mission doit proposer des « actions pilotes » d'appui au développement de la **scolarisation** des enfants des pasteurs. Ces « actions pilotes » devront permettre de tirer des conclusions pertinentes pour la préparation de futurs programmes de plus grande ampleur d'appui à la scolarisation des enfants du milieu « nomade ».

Dans le cadre de la préparation de cette mission, trois missions de ciblage, une dans la zone Sud (Mandoul et Moyen Chari) et une dans la zone Centre (Guera, Fitri) et le Salamat, et une dans l'Est (Ennedis, Wadi Fira, Ouaddai, Sila) ont été effectuées au premier semestre 2018 par des équipes associant des membres de la Coordination du PASTOR et de la Direction de Promotion de l'Education Nomade, Insulaire et Spécialisée (DPNEIS) du Ministère de l'Education. Ces missions de ciblage se sont informées sur les situations actuelles des écoles où sont scolarisés des enfants de pasteurs dans les régions du PASTOR et à identifier des actions pertinentes pour de futures « actions pilotes » qui pourraient appuyer une plus grande scolarisation des enfants de pasteurs.

Tenant compte d'une analyse globale de la situation actuelle de l'éducation « en milieu nomade » au Tchad, des observations, hypothèses préliminaires, conclusions et propositions d'actions pilotes issues des missions conjointes (PASTOR-DPENIES) récemment effectuées pour le cadrage de la mission d'expertise et des conclusions des visites de terrain qui

¹ Le taux net de scolarisation (primaire) en milieu rural au Tchad était de 26 % en 1996, 46 % en 2010 et ce même chez les plus pauvres (16% en 1996, 31% en 2010).

² Le taux net de scolarisation au primaire serait de 0,9% des enfants des populations nationales considérées « nomades » par l'institut national de statistique INSEED lors du dernier recensement général de la population RGPH 2009.

seront organisées pendant ladite mission, un choix raisonné d'actions pilotes devra être présenté dans le rapport final, avec un mode opératoire, des méthodologies suggérées, un chronogramme et un budget réalistes.

2. Objectif de la mission

La mission a pour objectif de proposer au PASTOR après validation par la Plateforme Pastorale du Tchad, des « actions pilotes » prioritaires, localisées, pertinentes pour le développement de l'éducation en milieu nomade, et réalisables en tenant compte des limites géographiques, financières et temporelles du programme PASTOR.

3. Résultats attendus de la mission

Les experts doivent présenter un rapport validé par les différents acteurs notamment la plateforme Pastorale du Tchad et les partenaires impliqués.

Ce rapport doit comporter :

- 1. Une analyse synthétique globale de la situation actuelle de l'éducation « en milieu nomade » au Tchad [DZ leads]
- 2. Une analyse critique des observations, hypothèses préliminaires, conclusions et propositions d'actions pilotes issues des missions de ciblage PASTOR-DPENIES [SK leads]
- 3. Une présentation des conclusions des missions de terrain qui seront effectuées pendant la mission dans une sélection des zones proposées suite aux missions de ciblage DPENIES-PASTOR. [SK & DZ]
- 4. Une feuille de route définissant les « actions pilotes » à mener dans le cadre du PASTOR et les méthodologies proposées. [SK & DZ]
- 5. Les différentes phases et mode de mise en œuvre d'actions pilotes [SK leads], un chronogramme et un budget réalistes. [DZ leads]

4. Démarche et méthodes

Les Experts doivent travailler en étroite collaboration avec la Coordination du PASTOR, la DPENIES et la Plateforme Pastorale du Tchad (Groupe de Référents).

Après les premières rencontres avec ces acteurs, ils doivent proposer avant la mission de terrain, une méthodologie et un calendrier final pour la mission.

Au retour de la mission de terrain, un débriefing sera fait au cours d'une rencontre regroupant les membres de la Coordination du PASTOR, l'équipe de la DPENIES et les membres du Groupe Référent de la PPT.

5. Composition de l'équipe

La mission est composée de : Saverio Kratli (expert international) et Dangbet Zakinet (expert national)

6. Calendrier

La mission est prévue du 10 au 30 Juin 2018 soit 20 jours avec 12 jours prévus pour deux missions de terrain (Sud, Centre et Est). Le calendrier ci-dessous est indicatif et sera finalisé en début de mission et en fonction des conditions qui seront rencontrées dans les terrains concernés.

Calendrier indicatif de la mission « Actions pilotes « Education nomade » du PASTOR »

date	voyages	rencontres
Dimanche 10/06/18	Arrivée SK	
Lundi 11/06/18		Civilités MEPA, ME Réunion initiale PASTOR DPENIES
Mardi 12/06/2018		Coopération Suisse UNICEF PARSET-BM, APICED groupe de travail PPT, Débriefing
Mercredi 13/06/2018	N'Djamena - Koumra	
Jeudi 14/06/2018	Koumra- NGoundi - Koumra	Civilités, rencontre MEPA Eleveurs, RASP Mandoul
Vendredi 15/06/2018	Sarh (Koumogo-Djaligo-S)	Civilités, rencontre MEPA Eleveurs,
Samedi 16/06/2018	Retour -N'Djaména	

Dimanche 17/06/2018	Ndjamena Bitkine Mongo	IDENPC, SIL, association
Lundi 18/06/2018	Mongo Abéché Biltine	
Mardi 19/06/2018	Biltine	civilités ADELSPNA, ME et MEPA
Mercredi 20/06/18	Biltine Arada Biltine	Sous-préfecture nomade d'Arada Communautés de pasteurs Arada
Jeudi 21/06/18	Biltine, Abéché Goz Beida	
Vendredi 22/06/2018	Goz Beida Agourtoulou	Civilités Réunion ME MEPA réunion communauté de Agour- toulou
Samedi 23/06/2018	Agourtoulou Am Timan	
Dimanche 24/06/2018	Am Timan	
Lundi 25/06/2018	Am Timan Mongo	Civilités Réunions ME MEPA Ecole no- made de Am Timan Visite des zones de concentration et ren- contre des communautés
Mardi 26/06/2018	Mongo N'Djamena	
Mercredi 27/06/2018		Rédaction draft de présentation finale à groupe de travail PPT
Jeudi 28/06/2018		Rencontres préparatoires PAS- TOR DPENIES PPT
Vendredi 29/06/2018		Réunion groupe de travail Educa- tion de la PPT Debriefing PASTOR
Samedi 30/06/2018		
	Retour SK	

NB : le calendrier se fera en deux temps. Le calendrier de la zone centre et Est se fera après la mission du Sud. (compte tenu de la fête)

Annexe 2 : Bibliographie consultée

- ADEA 2012. Argumentaire en faveur de systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades. Triennale de l'éducation et formation en Afrique (Ouagadougou, Burkina Faso, 12 au 17 février 2012), Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012, Tunis Belvédère, Tunisia.
- Barbour M.K, Kennedy K. 2014. K-12 Online Learning: A Worldwide Perspective, Education Faculty Publications. Paper 188.
- Barraud, V., O. M. Saleh et D. Mamis. 2001. L'élevage transhumant au Tchad oriental. Ministère de l'Élevage, Ministère de l'Environnement et de l'Eau, Vétérinaires Sans Frontières (VSF)-Tchad, N'Djaména.
- Behnke R.H. and Scoones I. 1992. Repenser l'Ecologie des Parcours: Implications pour la gestion des terres de parcours en Afrique. Présentation générale des contributions et des débats à la réunion technique du Secrétariat du Commonwealth sur le développement des savanes et la production de pâturage, 19-21 novembre 1990, Woburn, GB., IIED Dossier n. 33, London.
- Bonfiglioli, A. M. 1992. L'agro-pastoralisme au Tchad comme stratégie de survie. Essai sur la relation entre l'anthropologie et la statistique. Banque mondiale, Washington, DC.
- Breman H., Diallo A., Traoré G. and Djitèye M.A. 1978. The ecology of the annual migration of cattle in the Sahel, Proc. First International Rangeland Congress, Society of range management, Denver, Colorado.
- Bremaud O. and Pagot J. 1962. Grazing Lands, Nomadism and Transhumance in the Sahel. Paper presented at the General Symposium on The Problems of the Arid Zone, Paris 11-18 May 1960, UNESCO, Paris.
- Corniaux C., Thébaud B. and Gautier D. 2012. La mobilité commerciale du bétail entre le Sahel et les pays côtiers: l'avenir du convoi à pied. *Nomadic Peoples* 16(2): 5-31.
- Cossins, W.J. 1985. The productivity of pastoral systems. *ILCA Bulletin* 21: 10-15.
- Creed C. and Morpeth R.L. 2014. Continuity Education in Emergency and Conflict Situations: The Case For Using Open, Distance and Flexible Learning. *Journal of Learning for Development - JL4D* 1(3).
- Dangbet Z. 2015. Des transhumants entre alliances et conflits, les Arabes du Batha (Tchad): 1635-2012, Thèse pour l'obtention du grade de Docteur d'Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence.
- de la Varre C., Irvin M.J., Jordan A.W., Hannum W.H., Farmer T.W. 2014. Reasons for student dropout in an online course in a rural K-12 setting. *Distance Education* 35(3): 324-344.
- Déclaration de Mera: Rassemblement mondial des femmes pastoralistes, Mera, Inde 2012.

- Déclaration de N'Djaména 2013. Elevage Pastoral: une contribution durable au développement et à la Sécurité des espaces Saharo-Sahéliens. N'Djaména 29 mai 2013, Colloque Régional et Conférence Ministérielle, 27-29 mai 2013.
- Déclaration de Nouakchott sur le Pastoralisme. Mobilisons ensemble un effort ambitieux pour un pastoralisme sans frontières. 29 Octobre 2013.
- DESPA-PASTOR 2018. Étude de la situation initiale de 5 régions du PASTOR, Direction des Etudes des Statistiques de la Programmation et des Archives (DESPA) du Ministère de l'Elevage et des Productions Animales (MEPA) et PASTOR, N'Djaména.
- Deutertre G and Koussou M.O. 2007. Economie pastorale et marchés laitiers au Sahel : l'âge d'or du commerce de beurre clarifié au Tchad de 1930 à 1970. *Revue d'Élevage et Médecine Vétérinaire des Pays Tropicaux* 60(1-4):29-38.
- Djimadoum D. and Nodjidang T., with Aubague S. and Marty A. 2009. Analyse des « conflits » relevés auprès des autorités sur la période 2004- 2008. Programme d'Hydraulique Pastorale au Tchad Central – Almy Al Afia , République du Tchad Ministère de l'Eau Secretariat General Direction de l'Hydraulique Pastorale, N'Djaména.
- Elmi M. and Birch I. 2013. Creating Policy Space for Pastoralism in Kenya, FAC Working Paper 068, IDS, Brighton.
- FIDA et FAO 2015. L'engagement de la FAO et du FIDA sur le thème du développement pastoral. Rapport conjoint de synthèse d'évaluations. Vue d'ensemble et réponse de la direction du FIDA et de la FAO, IFAD, Rome.
- Freeman R. 2004. Planning and Implementing Open and Distance Learning Systems: A Handbook for Decision Makers, The Commonwealth of Learning, Vancouver, BC Canada.
- Guibert, B., A. B. Bécher et D. Madjidé. 2014. Étude prospective : État des lieux et éléments stratégiques pour le développement pastoral au Tchad. Rapport d'étude. Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement (IRAM), Paris et Montpellier.
- Halstead P. and O'Shea J. 1989. Introduction: cultural responses to risk and uncertainty. In: Halstead P. and O'Shea J. (eds) 1989. *Bad Year Economics. Cultural response to risk and uncertainty*, Cambridge University Press, Cambridge UK and New York.
- Hanemann U., McCaffery J. Newell-Jones K. and Scarpino C. 2017. Apprendre ensemble à Travers les Générations. Lignes directrices relatives aux programmes d'alphabétisation et d'apprentissage en famille, UNESCO Institute for Long Learning (UIL), Hambourg, Allemagne.
- Hiernaux P. and Turner M.D. 2002. The Influence of Farmer and Pastoralist Management Practices on Desertification Processes in the Sahel. In: J.F. Reynolds and D.M. Stafford Smith (eds) *Global Desertification: Do Humans Cause Deserts?*, Dahlem University Press, Berlin.
- IFAD 2018. How to do. Engaging with pastoralists – a holistic development approach, IFAD, Rome.
- IFAD 2018. Lessons learned. Engaging with pastoralists – a holistic development approach, IFAD, Rome.

- IIED and SOS Sahel 2009. Modernité, mobilité. L'avenir de l'élevage dans les zones arides d'Afrique. Edited by Helen de Jode, International Institute for Environment and Development, and SOS Sahel International UK, London.
- INSEED 2014. Deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH2, 2009). Analyse thématique des résultats définitifs. Situation des nomades, Institut National de la statistique, des études économiques et démographiques (INDEED), N'Djamena.
- Jullien F. 2006. Nomadisme et transhumance, chronique d'une mort annoncée ou voie d'un développement porteur? Enjeux, défis et enseignements tirés de l'expérience des projets d'hydraulique pastorale au Tchad. *Afrique contemporaine* 217(1): 55-7.
- Koussou M.O. and Aubague S. 2010. Etude: 'Economie et fiscalité pastorales', Ministère de l'Elevage et des Ressources Animales, République du Tchad, N'Djamena.
- Koussou, M. O. et L. Liagre. 2003. Le rôle des régions soudaniennes tchadiennes dans la commercialisation du bétail entre le Tchad et le Nigeria. Rapport de mission. Laboratoire de recherches vétérinaires et zootechniques de Farcha/IRAM.
- Krätli S. 2009. ABEK (Alternative Basic Education for Karamoja) Strategic Review. Final report to Save the Children in Uganda (October 2009), Save the Children in Uganda, Kampala.
- Krätli S. 2015. Valuing Variability. New perspectives on climate resilient drylands development, IIED, London.
- Krätli S. and Schareika N. 2010. Living off Uncertainty. The Intelligent Animal Production of Dryland Pastoralists. *European Journal of Development Research* 22(5): 605-622.
- Krätli S., Dirani O.H. El, Young H. 2013. Standing Wealth. Pastoralist Livestock Production and Local Livelihood in Sudan, United Nations Environment Programme (UNEP) and Feinstein International Centre, Tufts University, Khartoum.
- Krätli S., Monimart M., Jalloh B., Swift J. and Hesse C. 2013. Secteur de l'hydraulique pastorale au Tchad. Evaluation et capitalisation de 20 ans d'interventions de l'AFD, AFD Evaluation n 51, Agence Française du Développement, Paris.
- Krätli S., with P. Sougnabé, F. Staro and H. Young 2018. Systèmes pastoraux dans le Dar Sila, Tchad : Un document d'information pour Concern Worldwide, Feinstein International Center, Friedman School of Nutrition Science and Policy, Tufts University, Somerville, MA.
- Leeuw P.N. 1986. Modelling pastoral livestock production: Problems and prospects. In: de Ridder N., van Keulen H., Seligman N.G. and Neate P.J.H. (eds) 1986. Modelling of Extensive Livestock Production Systems. Proceedings of the ILCA/ARO/CABO Workshop Held at ARO, BET DAGAN, Israel, 5–9 February 1985, International Livestock Centre for Africa, Addis Ababa.
- Marty, A. 1999. La division sédentaires-nomades. Le cas de la boucle du Niger au début de la période coloniale. Dans *Le pouvoir du savoir : de l'Arctique aux Tropiques*, eds. L. Holtedahl, S. Gerrard, M. Z. Njeuma et J. Boutrais. Karthala, Paris.
- Marty, A., A. Eberschweiller et Z. Dangbet. 2009. *Au cœur de la transhumance. Un campement chamelier au Tchad central; septembre 2006-avril 2007*. Paris et Orléans : Antea, IRAM et Karthala.

- Marty A., Sougnabé P., Djatto D. et Nabia A. 2010. Cause des conflits liée à la mobilité pastorale et mesures d'atténuation. Rapport d'étude, Direction de l'organisation pastorale et de la sécurisation des systèmes pastoraux, Ministère de l'élevage et des ressources animales, N'Djaména.
- MDNKOAL 2010. Getting to the Hardest to Reach: A strategy to provide education to nomadic communities in Kenya through distance learning, Minister of State for Development of Northern Kenya and Other Arid Lands (Office of the Prime Minister) and Education for Nomads programme, Nairobi.
- Mornet P. and Koné K. 1941. Le zébu peulh bororo. Bulletin des Services Zootechniques et des Épidémiologies de l'Afrique Occidentale Française 4(3-4): 167-180.
- Moustapha O.A. 2018. Fiche Technique, DPENIES, N'Djaména.
- Ng'asike J.T. and Swadener B.B. (forthcoming). Promoting Indigenous Epistemologies in Early Childhood Development Policy and Practice in Pastoralist Communities in Kenya: Theories, Policies, and Practices.
- Ouma G.O., Awuor F.M., Kyambo B. 2013. E-Learning Readiness in Public Secondary Schools in Kenya. European Journal of Open and Distance Learning 16(2): 97-110.
- Penning de Vries F. and Djitéye M. (eds) 1982. La productivité des Pâturages sahéliens: une Étude des Sols, des Végétations et de l'Exploitation de cette Ressource naturelle, CABO, Wageningen.
- Powell A. and Patrick S. 2006. An International Perspective of K-12 Online Learning. A Summary of the 2006 NACOL International E-Learning Survey, North American Council for Online Learning.
- Renaudin B. and Raillon C. 2011. La Résilience Des Pasteurs Aux Sécheresses, Entre Traditions Et Bouleversement. Les Ong Au Défi Des Transhumances Tchad, Région De Bahr El Gazal, Groupe URD, Plaisians, France.
- République du Kenya. 2012. Releasing our full potential, sessional paper no. 8 of 2012, on National Policy for the Sustainable Development of Northern Kenya and other Arid Lands. Ministry of State for Development of Northern Kenya and Other Arid Lands, République du Kenya, Nairobi.
- République du Mali. 2001. Portant charte pastorale du Mali, loi n. 01-004 du 27 Fev 2001.
- République du Niger. 2010. Ordonnance 2010-029 relative au pastoralisme. Présidence de la République, Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage. Niamey.
- République du Tchad 1959. Loi n° 4 du 31 Octobre 1959 portant réglementation du nomadisme sur la territoire de la République du Tchad, N'Djaména.
- République du Tchad 1967. Loi No. 24/PR/67 du 22 juillet 1967, Propriété foncière et droits coutumiers, N'Djaména.
- République du Tchad 2016. Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, IPE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, Dakar.

- République Islamique de Mauritanie. 2000. Loi n. 2000-044 portant code pastoral en Mauritanie, 26.07.2000. Journal Officiel de la République Islamique de Mauritanie.
- Siaciwena R. and Lubinda F. 2008. The Role of Open and Distance Learning in the Implementation of the Right to Education in Zambia. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 9(1): 1-12.
- Sihm P. 1980. ILCA monitoring activities. *ILCA Bulletin* No. 9: 30-31.
- Sougnabé S.P. 2003. Conflits agriculteurs-éleveurs en zone soudanienne au Tchad : une étude comparée de deux régions : Moyen-Chari et Mayo-Kebbi, Jamin J.Y., Seiny Boukar L., Floret C. (éditeurs scientifiques), *Savanes africaines : des espaces en mutation, des acteurs face à de nouveaux défis*. Actes du colloque, mai 2002, Garoua, Cameroun. Prasac, N'Djamena, Tchad - Cirad, Montpellier, France.
- Sougnabe P. 2005. Les conséquences de la dynamique agraire sur la mobilité des éleveurs au Tchad. In: Séminaire national « Enjeux et défis du développement pastoral au Tchad », 28 juin-1er juillet 2005, N'Djaména, République du Tchad, Ministère de l'Élevage et des Ressources Animales, N'Djaména.
- Sougnabé, P. 2011. Pastoralisme en savane tchadienne : de l'intégration sociale aux conflits d'usage. Dans *La politique sectorielle du pastoralisme au Tchad. Quelles orientations ?* eds. I. O. Alfaroukh et al. Actes du colloque national, N'Djaména, 1-3 mars.
- Swift J., Abdelkerim Y., Saleh M.R., Ibrahim H.O. and Icham F. Al Z. Avec l'appui méthodologique de Ousman Mahamat Saleh et de Serge Aubague 2010. *Education en Milieu Pastoral. Rapport d'étude*, République du Tchad – Agence Française de Développement, N'Djamena.
- Tessa 2018. *Teacher Education in Sub-Saharan Africa*, The Open University: <http://www.tessafrica.net>
- The Commonwealth of Learning 2017. Open Educational Resources: Global Report 2017, Commonwealth of Learning, Burnaby, BC.
- Thébaud B. 2017. Résiliences Pastorales et Agropastorales au Sahel: Portraits de la transhumance 2014-2015 et 2015-2016. (Sénégal, Mauritanie, Mali, Burkina Faso, Niger), *Acting For Life*, BRACED DFID, Paris.
- Toutain B., Marty A., Bourgeot A., Ickowicz A. & Lhoste P. 2012. Pastoralisme en zone sèche. Le cas de l'Afrique subsaharienne, Les dossiers thématiques du CSFD. N°9. Février 2012. CSFD/Agropolis International, Montpellier, France.
- UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature). 2012. Soutenir les moyens de subsistance pastoraux durables – Une perspective mondiale sur les normes minimales et les bonnes pratiques. Deuxième édition – mars 2012, publiée afin de permettre une revue et une consultation à travers les fora mondiaux d'apprentissage). Bureau Régional pour l'Afrique Orientale et Australe (ESARO) de l'UICN, Nairobi.
- UN 1948. Déclaration universelle des droits de l'homme, Paris.
- UNEP et IUCN 2014. Pastoralism and the Green Economy – a natural nexus?, IUCN and UNEP, Nairobi.

- UNESCO 2017. Flexible Learning Strategies for out-of-school children and youth, UNESCO, Bangkok.
- UNICEF 2009. Open and distance learning for basic education in south Asia: its potential for hard-to-reach children and children in conflict and disaster areas, NICEF ROSA, Kathmandu.
- UNICEF 2014. All Children in School by 2015. Global initiative on out-of-school children. Regional Report: West and Central Africa, UNICEF, Geneva.
- UNICEF WCARO 2018. Radio Education Programming in the Lake Chad Basin Response. UNICEF, Dakar.
- Union africaine (UA). 2010. Cadre Stratégique pour le pastoralisme en Afrique – Sécuriser, protéger et améliorer les vies, les moyens d’existence et les droits des communautés pastorales. Département d’Économie Rurale et d’Agriculture, Union africaine, Addis Ababa. (African Union (AU). 2010. Policy framework for pastoralism in Africa: Securing, protecting and improving the lives, livelihoods and rights of pastoralist communities. Department of Rural Economy and Agriculture, AU, Addis Ababa).
- USAID 2017. Alternative Basic Education for Pastoralists (ABE), USAID Somalia.
- VST/Burgeap. 1998. Eléments sur la mobilité de l’élevage au Tchad oriental. Document brut de capitalisation n.3. Projet Almy Bahaim, Ministère de l’Eau et de l’Environnement, République du Tchad, Abéché.
- Watson J.F. 2007. A National Primer on K-12 Online Learning, North American Council for Online Learning.
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. 2012. Keeping pace with K– 12 online & blended learning: An annual review of policy and practice, Evergreen Education Group, Durango, CO. Aubague, S. et P. Grimaud. 2011. Réflexion sur l’évolution de la mobilité des pasteurs nomades au Tchad : Sédentarisation ou transhumance ? Dans Actes du colloque national : « La politique sectorielle du pastoralisme au Tchad. Quelles orientations ? » eds. I. O. Alfaroukh, N. Avella et P. Grimaud. 1-3 mars. République du Tchad, Ministère de l’Élevage et des Ressources Animales, N’Djaména

Annexe 3 : Calendrier de la mission et institutions rencontrées

Date	Activité	Lieu nuitée
11.06	Debriefing PASTOR PPT et Réunion cadrage PASTOR. Entretiens à PRASETT et UNICEF.	N'Djaména
12.06	Entretien DDC et préparation atelier cadrage.	N'Djaména
13.06	Atelier de cadrage	N'Djaména
14.06	Entretien UNIFEF (2)	N'Djaména
15.06	Préparation mission terrain	N'Djaména
16.06	Réunion logistique at PASTOR et préparation mission terrain.	N'Djaména
17.06	En route.	Am Timan
18.06	Am Timan. Entretien with education authorities (Inspecteur + inspect. pédagogique) and APE. Then visit to campement.	Am Timan
19.06	Park de Zakouma	Mongo
20.06	En route + Biltine entretien with ONG (PDL)	Biltine
21.06	Arada Entretien with Chefs Canton and Inspecteur Education	Abeché
22.06	En route towards GozBeida but back to Abeché as blocked by Batha river.	Abeché
23.06	En route to Mongo	Mongo
24.06	Entretien avec Représentants éleveurs and Delegué Education.	Mongo
25.06	En route.	N'Djaména
26.06	Entretien avec Hon Khayar Oumar Defallah et préparation de l'atelier de concertation	N'Djaména
27.06	Entretien avec Abdelrahim Hadjaro, enseignant à la retraite et préparation de l'atelier de concertation.	N'Djaména
28.06	Atelier de concertation à la Maison de la Femme, N'Djaména.	N'Djaména

Annexe 4 : Liste des entretiens (en Tchad et par email)

Nom et Prénoms	Localité	Qualification	Contacts
MAHAMAT AL-BOUKHARI ADAM BARKA	N'DJAMENA	Coordonnateur, Chef du Projet PRASET (BM)	barka_adams@yahoo.fr
KLADOUM MOYENA	N'DJAMENA	Chargé Programme Éducation DDC	66 37 27 81 / 95 41 24 56 kladoum.moyena@eda.admin.ch
J. MATHIEU LAROCHE	N'DJAMENA	Chef Education UNICEF	66 20 11 96 / 22 51 89 89 jmlaroche@unicef.org
FRANCESCA BONOMO	Dakar (email)	Education Specialist (Emergencies) UNICEF	bonomo@unicef.org
MARY LUCE FIAUX NIADA	Bern, Suisse (email)	<u>ADEA Clearinghouse</u>	mary-luce.fiauxniada@eda.admin.ch
IBRAHIMA BAH-LALYA	(email)	Ancien Coordinateur du Groupe de Travail ADEA sur l'éducation non-formelle	Lalyabah22@gmail.com
???	AM TIMAN	Inspecteur départemental éducation national et formation civil	
DEFALLA MAHAMAT HASSAN	AM TIMAN	IPEP Am Timan Urbain	66 21 42 83 / 99 25 27 77
HISSEIN SIESSIL	AM TIMAN	Pdt APE ECOLE NOMADE AMTIMAN	66 75 86 83 / 99 64 55 55
???	AM TIMAN (5 km en dehors de)	Éleveurs en transhumance	
MAHAMAT MOUSSA DJAZOULE	PARC ZAKOUMA	Coordinat. Communautaire Parc National Zakouma	66 44 33 47 / 99 73 74 25 mahamatm@african-parks.org
ABDELKERIM YOUSOUF	BILTINE	Pdt de l'association du Dvpt Local d'Arada	66 25 18 36
ADOUM ANNADIF ADEY	ARADABILTINE	IPEP Arada	66 26 76 22 / 99 26 76 2266 25 18 36
???		Chef Canton Arada	
???		Repres. Chef Canton	
MAHAMAT CHALTOUT	MONGO	Pdt Fédération des éleveurs du Guera	66 23 61 71 / 99 23 61 71
MAHAMAT ZENE BREME	MONGO	Secrétaire Général Union des éleveurs du Guera	98 28 96 9666 23 61 71 / 99 23 61 71
MAHAMAT IBET BEKLA ABAKAR	MONGO	DREJ GUERA	66 19 41 41 / 99 19 41 41 mibam@yahoo.fr
KHAYAR OUMAR DEFALLAH	N'DJAMENA	Enseignant à la retraite Mécanisme Africain d'évaluation par les pairs (MAEP) Point Focal	90 00 01 60 / 66 29 68 24 khayaroumardefallah@gmail.com

ABDELRAHIM HADJARO	N'DJAMENA	Enseignant à la retraite	
--------------------	-----------	--------------------------	--

Annexe 5 : La structure de la DPENIES

Crée en 2011, la Direction de la Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et des Enseignements Spécialisés (DPENIES), est une structure technique chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi, de l'évaluation et de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière de Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et des Enseignements. La DPENIES est organisée dans un Secrétariat, une Division de la Promotion des Ecoles en milieu Spécifique (DPEMS), et une Division de l'Action Pédagogique et du Développement des Curricula Particuliers (DAPDCP).

La Division de la Promotion des Ecoles en Milieu Spécifique a pour mission de i. organiser, animer et promouvoir la scolarisation des enfants nomades, insulaires et des enseignements spécialisés ; ii. concevoir, élaborer les normes et procédures d'enseignement/apprentissage destinées aux enfants des nomades en collaboration avec les autres structures spécialisées du MENPC ; iii. assurer les activités de plaidoyer auprès des autorités administratives, traditionnelles et des personnes influentes ; iv. coordonner et superviser les activités relatives à la promotion de la scolarisation des enfants des nomades, insulaires et à l'enseignement spécialisé ; et v. rédiger le rapport de la division.

Cette division comprend trois services : i. le service de promotion des écoles nomades ; ii. le service la promotion des écoles insulaires (SPEI) ; iii. le service de la promotion des enseignements spécialisés (SPES). Ici nous considérons seulement les deux qui sont directement liés à notre objectif.

Le Service de la Promotion des Ecoles Nomades a pour mission de ; i. organiser, animer et promouvoir les écoles en milieu nomade ; ii. sensibiliser et mobiliser les parents d'élèves et les partenaires en vue de la scolarisation massive des enfants des nomades ; iii. suivre et faire appliquer les normes et procédures d'enseignement/apprentissage destinées aux enfants des nomades ; iv. réglementer, suivre et contrôler l'application des orientations relatives à la promotion des écoles nomades ; v. rechercher et mettre à disposition des matériels didac-

tiques, manuels, brochures et autres matériels didactiques ; vi. tenir à jour une banque des données relatives aux activités des écoles nomades ; vi. rédiger les rapports périodiques sur la situation des écoles des enfants des nomades.

Le Service de la Promotion des Enseignements Spécialisés est chargé de : i. organiser, animer et promouvoir l'encadrement des enseignants en milieu nomade, insulaire et enseignement spécialisé ; ii. concevoir et élaborer les normes et procédures d'enseignement/apprentissage destinées aux enseignants en milieu nomade, insulaire et enseignement spécialisé ; iii. suivre et contrôler l'application des orientations relatives à la promotion et à la mise en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage ; iv. identifier les besoins en formation des enseignants des écoles nomades, insulaires et des enseignements spécialisés ; v. planifier et organiser les sessions de formation ; vi. concevoir et élaborer les modules de formation des enseignants des écoles nomades, insulaires et des enseignements spécialisés en collaboration avec le Centre National des Curricula (CNC) ; vii. concevoir, élaborer, expérimenter, valider tout matériel didactique destiné à l'enseignement dans les écoles nomades, insulaires et des enseignements spécialisés en collaboration avec le Centre National des Curricula (CNC) ; viii. élaborer, réactualiser et proposer des textes relatifs à l'organisation des stages nationaux et internationaux des enseignants et cadres de la direction ; xix. rédiger les rapports périodiques.

Enfin, par regard au suivi et évaluation, la DPENIES a pour mission de : i. suivre et évaluer les activités pédagogiques des enseignants des écoles nomades, insulaires et des enseignements spécialisés ; ii. suivre et évaluer périodiquement les activités des structures déconcentrées ; iii. appuyer les structures déconcentrées dans le domaine de renforcement des capacités en matière de suivi-évaluation ; iv. évaluer les impacts des activités de plaidoyer et de mobilisation sociale en faveur de la population des écoles nomades et insulaires et proposer des mesures d'améliorations ; v. capitaliser les différentes expériences d'innovations pédagogiques ; vi. collecter et traiter les données statistiques à l'effet de disposer d'une banque des données sur l'éducation nomades et insulaires ; viii. rédiger des rapports périodiques ; xix. exploiter les rapports des structures déconcentrées.

Annexe 6 : La proposition d'orientation technique end détail

Les détails dans cet annexe ne sont proposés qu'à titre indicatif.

1. Les écoles mobiles pilotes

1.1 Identifier les communautés qui accueilleront les écoles mobiles

Comme cela avait été joliment dit à Mongo lors de la mission: 'les nomades sont mobiles mais les écoles sont fixes...'. Les communautés « cibles » pour les écoles pilotes du PASTOR devraient être les pasteurs mobiles dont les enfants sont couramment exclus de l'éducation formelle du fait de l'absence d'alternatives aux écoles fixes.

A l'exception de la zone d'Arada, les écoles pilotes devraient se baser sur des groupes de *dayne*, c'est à dire des pasteurs qui pratiquent la transhumance, bien que les écoles ne vont pas ouvrir pendant les phases de longs déplacements.

L'identification de ces communautés se basera sur les contacts obtenus lors des 4 missions. Le processus devrait aussi inclure:

- i. Confirmer les pratiques annuelles de mobilité avec les possibilités, la nature et les circonstances des changements d'une année à l'autre et sur une longue période,
- ii. Identifier le groupe de migration et sur cette base les groupes potentiels d'enfants et de parents ainsi que les possibilités, la nature et les circonstances des changements du groupe d'élèves d'une année à l'autre et sur le long terme. Le risque que les familles des élèves se séparent en pleine année scolaire quand les *dayne* se morcellent dans plusieurs sites éloignés les uns des autres à l'intérieur de la zone de séjour de saison sèche ou de la zone de séjour de saison des pluies est réel. L'analyse des risques, les possibilités, la nature et les circonstances des changements et les négociations à propos des exigences pour un bon fonctionnement de l'école devront faire partie du processus de choix des communautés où seront expérimentées les écoles pilotes. Cependant ceci ne devra pas devenir une demande pour une réduction de la mobilité des pasteurs (dans ce cas, il n'y aurait aucune innovation dans cette expérience).

1.2 Constituer des comités de pilotage pour le suivi des écoles pilotes

Un Comité Central de Pilotage (CCP) et quatre Comités Régionaux de Pilotage devraient être mis en place pour appuyer le démarrage et le suivi des écoles pilotes (encadré 6). Le mandat principal de ces comités sera de mettre en place, faire fonctionner et d'assurer le suivi des écoles pilotes qui devront être capables d'atteindre les enfants des systèmes pastoraux mobiles en leur assurant une éducation formelle selon le standard national, sans les séparer de leurs familles ni nuire à leur apprentissage en cours sur l'économie pastorale ni obliger les familles à sacrifier leur productivité d'éleveurs (par exemple en réduisant leur mobilité).

Le CCP est responsable de toutes les commandes dans le cadre des fournitures pour les écoles. Le CCP se réunira une fois par mois pour statuer sur le montage et fonctionnement des écoles, y compris mais pas seulement : *i.* décisions d'orientation (choix des opérateurs locaux, recrutement et formation des enseignants, calendrier, montage du suivi technique, etc.) ; *ii.* liaisons avec d'autres partenaires dans le domaine de l'éducation ; *iii.* missions de supervision sur le terrain.

Les CRP seront responsables des opérations au jour le jour sur le terrain, y compris mais pas seulement : *i.* Superviser le bon fonctionnement des écoles mobiles ; *ii.* Assurer les support nécessaires et la coordination pour le suivi technique par le PASTOR ; *iii.* Assurer le nécessaire support et suivi des questions institutionnelles ; *iv.* Appuyer les enseignants. La collaboration entre PASTOR/CCP et CRP sera formalisée par la signature d'une 'Convention de Collaboration'.

Encadré 6. Les comités de pilotage

Le Comité Central de Pilotage (CCP) : Représentant du Projet PASTOR (président) ; Représentant/point focal du MEPA (vice-président) ; Représentant de la Plateforme Pastorale (rapporteur) ; Directeur de la Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et Spécialisées (ME) ; Directeur des Enseignements (ME) (membre). Le CCP rend compte au coordonnateur du PASTOR et à la Plateforme Pastorale.

Les Comités Régionaux de Pilotage (CRP) : Président de l'Association des Eleveurs (président) ; le Délégué Régional de l'Education (vice-président) ; l'Inspecteur Pédagogique de l'Enseignement Primaire en charge des école pilotes (Rapporteur) ; 4 représentants des Association des Parents des Élèves, 2 par école (membres). Les CRP rendent compte au Comité Central de Pilotage.

1.3 Organiser les Associations des Parents d'élèves (APE)

En collaboration étroite avec les CRP de chaque région concernée, le CCP devra assurer la mission d'identifier les communautés (*feriké*) souhaitant héberger une école mobile pilote. Quand les « candidatures » auront été identifiées, l'équipe du PASTOR devra rencontrer les parents des élèves potentiels, communauté par communauté et les consulter sur les questions suivantes :

- pourquoi ils veulent éduquer leurs enfants et qu'attendent-ils de ce processus ?
- quelle est leur vision à propos du langage d'enseignement ?
- quelle est leur vision à propos de leur contribution au salaire de l'enseignant (cash et nature) et comment cette contribution serait répartie dans l'année ?
- quelles seraient les responsabilités qu'ils seraient prêts à assumer pour appuyer le fonctionnement de l'école pilote et l'enseignement (cela devrait inclure la continuité des présences, les responsabilités pour le déplacement de l'école, les contacts avec PASTOR en cas de problèmes...) ?

Si un accord est obtenu, cet exercice devrait déboucher sur la pré-inscription des enfants et la création des APEEM, ou Association de Parents d'Élèves des Écoles Mobiles (encadré 7). Les APEEM travaillent avec les CRP comme les points focaux pour l'organisation et l'opérationnalisation des écoles pilotes dans les campements. On devrait donc créer des APEEM (une par école pilote) qui effectivement soient composées des parents d'élèves dans le campement qui abrite l'école. La collaboration entre les APEEM et PASTOR serait formalisée par la signature d'une « Convention de Collaboration ». Il faut négocier les conditions de transport des matériels de l'école quand le campement se déplace à l'intérieur de la zone de séjour et pendant la transhumance.

Les APEEM auront pas besoin d'un 'rapporteur' fixe. Le suivi technique de PASTOR se chargerait de la collecte régulière d'informations (de l'enseignant et de l'APEEM), sur tous les aspects du fonctionnement de l'école. La communication régulière par téléphone avec le système de suivis du PASTOR suffira.

Encadré 7. Les Associations des Parents d'Elèves des Ecoles Mobiles (APEEM)

L'APEEM sera le point focal pour l'organisation et l'opérationnalisation de l'école dans le campement, en travaillant probablement avec un opérateur local par région (ça pourrait être le CRP même).

Les Associations des Parents d'Elèves des Ecoles Mobiles sont composées: du chef de campement qui abrite l'école pilote PASTOR (président); d'un trésorier ; d'au moins 6 parents (c'est une association formelle mais ouverte, soit aux pères que aux mères). Les membres sont formellement enregistrés.

Les APEEM sont responsables de : *i.* collecter les frais d'inscription dans le campement ; *ii.* veiller au bon fonctionnement de écoles; *iii.* veiller à la bonne gestion des frais d'inscription et éventuelles subventions du PASTOR ; *iv.* organiser le transports des matériels de l'école quand le campement se déplace à l'intérieur de la zone de séjour ; *v.* envoyer un représentant aux réunions du CRP et s'assurer du bon flux d'information dans les deux sens.

Les APEEM fonctionnent par des réunions mensuelles convoquées par son président.

1.4 Choisir la langue d'enseignement

Actuellement en république du Tchad, la constitution soutient que le français et l'arabe sont les deux langues officielles. Les Institutions publiques tchadiennes d'enseignement, notamment le

Ministère de l'Éducation Nationale sont chargées de rendre opérationnelle cette disposition constitutionnelle. Cependant, on constate dans la pratique que le bilinguisme n'est pas encore véritablement opérationnel. Dans la majorité des écoles officielles, c'est le programme en français qui domine, sauf dans quelques écoles (privées ou publiques) arabophones. Il serait donc logique que les écoles mobiles/PASTOR commencent avec un programme véritablement bilingue, en démarrant par l'enseignement dans la langue parlée par les élèves, avec le Français comme seconde langue et un transfert vers le français en année 4. En considérant les nombreux défis que les enseignants auraient à dépasser, utiliser le langage local comme langue d'enseignement (l'arabe dans le cas des communautés ciblées) pourrait aider. Dans tous les cas la langue d'apprentissage initial devrait être choisie à l'issue du dialogue avec les communautés concernées (APEEM).

1.5 Définir le calendrier scolaire

Les écoles pilotes devront fonctionner pendant les périodes où les familles sont dans leurs zones de séjour de la saison des pluies et de la saison sèche. Le démarrage et la période exacte de ces séjours peuvent varier de quelques semaines à quelques mois près selon les années. Dans la pratique cela signifie que l'école pilote pourrait démarrer entre octobre et janvier selon les zones et l'accessibilité à des pâturages suffisants. Comme l'école ferme pendant chacune des périodes de transhumance de 2 à 3 mois à l'aller et au retour, il est probable que l'année scolaire devra être organisée en deux séquences avec une période plus longue de 5 à 8 mois pendant la saison sèche et une période plus courte de 3 à 1 mois dans une autre zone pendant la saison des pluies. Pendant la saison des pluies le travail pour les membres de la famille de pasteurs est bien moindre et les enfants ont plus de temps disponible. Dans certains cas il serait préférable de commencer l'école avec le démarrage de la saison des pluies. Des ajustements du calendrier scolaire dans l'intérêt des élèves et du bon fonctionnement de l'école ne poseraient pas de problèmes, mais ils devront être organisés suite à un dialogue entre les APEEM et l'autorité d'éducation.

1.6 Définir les horaires de la journée scolaire

Les enfants pasteurs apprennent leur métier en jouant un rôle actif dans l'économie pastorale. Ils disposent de temps pour bénéficier d'une éducation formelle, mais ces périodes de temps libre au cours de la journée ne correspondent pas généralement aux horaires standards du système scolaire actuel. Une solution est souvent de donner la priorité à l'éducation formelle plutôt qu'aux autres tâches. Cependant cela place l'éducation formelle en compétition avec à la fois l'éducation générale, la socialisation des enfants et les stratégies familiales de survie. Les parents généralement s'adaptent à ce dilemme en ne libérant pour l'école que certains de leurs enfants.

Parfois l'opportunité de bénéficier de l'éducation est donnée à tour de rôle à plusieurs enfants de la famille : ainsi chaque année c'est parfois un enfant différent qui est envoyé à l'école. Une solution pour dépasser ces complications est de rendre les horaires de l'enseignement plus flexibles pour s'adapter au temps libre des enfants. On peut par exemple ménager deux périodes d'enseignement, une le matin et une autre le soir). L'adaptation et la flexibilité de l'horaire journalier d'enseignement (ainsi que le calendrier annuel) seront donc des sujets prioritaires dans l'agenda du CCP pour des dialogues entre APEEM et l'autorité d'éducation.

1.7 Identifier et acquérir des tentes adaptées au besoin

Le CCP et le CRP sont chargés d'acquérir les tentes adaptées au besoin des écoles mobiles. Ils peuvent s'inspirer du type d'école mobile autour du Parc de Zakouma et l'adapter conformément au budget du PASTOR. L'école mobile de l'APN utilise une tente de 12m x 10.5m (126 m²) de type « Freeform »²⁹, en tissu extensible (« stretch ») d'un coût approximatif de € 4.000 Euros. À l'autre extrême, la plupart des programmes d'éducation informelle des enfants des pasteurs en Afrique de l'Est et de l'Ouest s'effectuent sous des arbres ou des abris en matériaux éphémères. C'est aussi le cas de la majorité des écoles communautaires au Tchad. Une tente n'est donc pas toujours une condition nécessaire pour le fonctionnement d'une école mobile mais c'est plus recommandé que les « hangars »³⁰ ou les arbres, surtout quand l'école pilote doit fonctionner pendant les mois de la saison des pluies. La tente qui s'adapte à la proposition d'école doit répondre aux exigences suivantes :

- Être assez grande pour abriter du soleil direct autour de 50 enfants et l'enseignant ;
- Pouvoir être transportée sur un dromadaire (les éléments pour une tente devraient ne pas dépasser 100 à 120 kg) ;
- Être suffisamment résistante une fois montée pour supporter les vents forts et les températures atteignant 50° à l'ombre;
- Pouvoir être montée et démontée par la communauté;
- Pouvoir facilement être modifiable pour s'adapter aux conditions changeantes de vent et de soleil;
- Être faite avec un matériel et une structure qui dissipe facilement la chaleur (l'ambiance doit être substantiellement plus fraîche sous la tente que dehors au soleil);
- Être à preuve des pluies (si elle doit être utilisée pendant la saison des pluies).

²⁹ <https://www.freeformtents.com>

³⁰ À refaire chaque année et posent un défi en vue des nouvelles mesures restrictives sur la coupe des bois.

1.8 Recruter les enseignants des écoles mobiles

Le recrutement des enseignants relève de la compétence du CCP et du CRP. Actuellement 7.000 enseignants du primaire formés seraient à la recherche d'emplois au Tchad (suite à la crise de l'APICED). L'expérience de l'APN suggère qu'il est assez simple de recruter un enseignant totalement formé bilingue pour enseigner dans une école mobile, si le salaire est suffisamment attractif, même si encore bien inférieur au salaire minimum officiel³¹.

Le PASTOR devraient faciliter le recrutement d'enseignants entièrement formés bilingues français/arabe (voir encadré 8 ci-après). Si on ne parvient pas à trouver ce type d'enseignants, il faudra au minimum recruter des enseignants communautaires bilingues de type 2. Le salaire devrait tenir compte des défis soulevés par le type d'emploi proposé : engagement prévu pour plusieurs années, conditions de vie « difficiles », risques de santé, coûts élevés de déplacement. Les informations collectées pendant la mission suggèrent d'orienter le salaire autour de 100.000 FCFA/mois, sauf si les communautés sont prêtes à faire des dons d'animaux aux enseignants comme c'est le cas des écoles mobiles proposées dans le cadre du PDL d'Arada (voir encadré 8). Si on peut assurer une contribution substantielle en animaux par la communauté, nous suggérons, au minimum, un salaire de 60.000 FCFA/mois sur 12 mois par année, plus extras (voir le budget en annexe 8). Des enseignants qui seraient d'une communauté de pasteurs ou qui auraient au moins vécu dans les conditions pastorales seront préférés (mais sans en faire un critère d'exclusion). Finalement, en plus des compétences professionnelles, c'est bien la détermination d'un enseignant à intégrer une communauté pastorale qui importe.

Les expériences dans d'autres pays (par exemple le programme ABEK en Uganda) ont montré qu'alors que l'école formelle éloigne les enfants de leur univers pastoral, les enseignants ne doivent pas forcément vivre intégrés dans la communauté et peuvent ne pas le souhaiter (Krätli 2009). Nous sommes informés que de nombreux enseignants ont été formés il y a quelques années par le Centre de Formation des Instituteurs Nomades de Moussoro, dans le cadre d'un programme qui a été suspendu. La nature et l'effectivité de cette formation devra être vérifiée, mais il serait utile d'essayer d'inclure dans la sélection les enseignants qui en sont issus. Le CCP doit faire appel à un juriste qui maîtrise le code de travail pour lui proposer un modèle de contrat. Les mentions concernant les absences non justifiées, les retenues pour causes d'absences et la nature de toutes sanctions financières, doivent clairement apparaître dans le contrat. Les enseignants qui seront employés pour l'année 1 donneront des classes de CP1 et CP2. En année 3, les enseignants continueront avec les mêmes classes en CE1 alors qu'une autre équipe d'enseignants reprendrait les classes de CP1 et CP2. De nouveaux recrutements sont donc à prévoir en fin d'année 2.

³¹ Dans le cas de l'école mobile de l'APN, un enseignant à plein temps a été recruté avec un salaire de 125.000 FCFA pour 8 mois par an, ce qui donne 83,000 FCFA/mois en moyenne, mais sans contribution de la communauté.

Encadré 8. Recrutement des maîtres communautaires mobiles

Les maîtres communautaires devant enseigner dans les écoles communautaires mobiles doivent répondre aux critères objectifs suivants : i. être de Nationalité Tchadienne ; ii. avoir un cahier judiciaire vierge ; iii. être titulaire d'un BEPCT/Diplôme d'Instituteur des Ecoles normales/Diplôme Universitaire/Ingénieur ; v. être bilingue; vi. être de préférence issu du milieu pastoral ou être ressortissant des régions du Centre et de l'Est ; vii le candidat doit accepter de vivre dans les conditions de vie parfois difficiles du campement (logement et alimentation, boire l'eau des puisards, la distance des villages, et les conditions de mobilité des éleveurs).

1.9 Planifier et monter un processus pour le paiement des enseignants

Les enseignants devraient être payés en partie par les parents des élèves. La nature de cette contribution, et un mécanisme durable de paiement, devraient être l'objet d'un accord entre PASTOR et chaque communauté (à mettre en place avant le démarrage des classes). Ces accords devraient être tels qu'ils permettent une continuité des opérations des écoles par les autorités de l'éducation à la fin de PASTOR. L'utilisation des téléphones cellulaires pour les paiements sur un compte qui est à chaque fois alimenté à des dates fixées de l'année devra être considérée. Les absences non justifiées des enseignants doivent être systématiquement défactuées. Ce sera de la responsabilité de l'APEEM de veiller aux éventuels cas d'absences trop fréquentes (justifiées ou non), quand les absences sont plus fréquentes cela peut être un signe que l'enseignant commence à supporter de moins en moins les conditions de vie dans le campement.

1.10 Former les enseignants de l'école mobile

Nous avons été informés qu'il y a quelques années la DPENIES a produit une version du manuel ou « guide » de l'enseignant adaptée aux enseignants en milieu nomade. Il faudra vérifier ce guide et s'il s'avère adapté, l'utiliser pour les enseignants des écoles pilotes.

Des formations additionnelles spécialement adaptées aux écoles mobiles dans une communauté pastorale seraient capables d'augmenter leurs chances de succès. Ces formations devraient inclure : *i.* connaissance des systèmes pastoraux, *ii.* principes de terrain pour réussir au jour le jour les conditions de vie et les interactions sociales dans un campement³²; *iii.* formation basique d'aide médicale en situation où les services médicaux sont hors de portée (par exemple recevoir une copie du manuel « Là où il n'y a pas de docteur »³³, et être formé à l'utiliser).

³² Le CCP et le CRP doivent se charger de recruter les experts dans le domaine pastoral (ou un pastoraliste) pour apprendre aux maîtres comment se comporter et comment affronter la vie dans un campement.

³³ <http://hesperian.org/books-and-resources/resources-in-french/>

Au-delà, les enseignants qui montreraient un intérêt particulier pourraient en un deux ou trois ans recevoir des propositions de formation pour devenir aussi des agents communautaires de santé humaine ou animale (CAHW).

1.11 Identifier et procurer le matériel didactique

Comme tout matériel destiné à un campement pastoral, les équipements de l'école doivent être simples, robustes et facilement transportables. Les tableaux noirs pourront être utilisés mais ils sont lourds et se dégradent rapidement dans le cadre d'une utilisation mobile. Quand et à quel rythme le PASTOR pourrait-il dans ces conditions remplacer les tableaux noirs cassés? Une alternative serait d'utiliser des planches de contreplaqué peintes avec la peinture spéciales pour créer la surface du tableau noir. Ces tableaux pourraient être ré-enduits par l'enseignant au début de chaque saison. Nous recommandons d'éviter l'utilisation des tables d'école qui ne seraient pas adaptés aux conditions des écoles mobiles. L'important pour une école mobile est la capacité de délivrer le service à une communauté mobile. Comme l'école fixe ne peut pas le faire, ce n'est pas un avantage pour l'école mobile de ressembler le plus possible à l'école fixe.

1.12 Planifier le système de S&E technique par PASTOR (sur 3 ans)

En plus du système standard-statutaire de suivi des écoles pilotes quant « écoles » par l'administration en charge de l'éducation, un suivi technique plus complet de ces écoles quant « pilotes » est à organiser au titre du système de suivi-évaluation (S/E). Ce système de suivi-évaluation devra évaluer la faisabilité et les limites du format des écoles mobiles et produire des connaissances afin de pouvoir soit les améliorer soit remédier rapidement aux problèmes. Le système de S&E devra être continu sur toute la phase de mise en œuvre de l'expérience.

Plus spécifiquement le système de S&E devrait:

- i. Évaluer l'efficacité de l'école pilote (en incluant l'appréciation du matériel didactique) selon les points de vue multiples des élèves, des enseignants, des communautés, et des services déconcentrés de l'éducation;
- ii. Évaluer si le fonctionnement de l'école pilote ne dévie pas de l'objectif principal de ces écoles mobiles.
- iii. Enregistrer les avis des enseignants sur l'efficacité du guide « enseignant école nomade », et organiser ces données pour appuyer une éventuelle révision de la guide basée sur cette nouvelle expérience;
- iv. Évaluer l'efficacité des formations additionnelles sur la base des avis des enseignants, en vue de les améliorer;
- v. Évaluer les aspects techniques des équipements de l'école (tente, nattes, tableau, matériel didactique,...);

- vi. Évaluer l'efficacité des structures de support des communautés quand disponibles (éducation pour adulte, programmes radio, etc, APEEM) dans leurs relations avec les écoles pilotes, afin d'améliorer ces structures si cela semble possible;
- vii. Évaluer l'efficacité des structures de support des enseignants (régularité des paiements, facilité de réception des salaires, suivi institutionnel et appui éventuel, formations annuelles et développement professionnel, déplacements entre les zones de séjour...)
- viii. Informer régulièrement le CCP sur les évolutions des écoles pilotes pour appuyer son rôle de planification des actions et afin de résoudre au plutôt les problèmes quand ils apparaissent.

Le système S&E produit les informations pour les analyses pendant toute la période de l'expérience, qui déboucheront sur une capitalisation en fin d'année 3. D'une manière plus générale, le groupe de travail éducation en milieu pastoral sera mobilisé annuellement par le PASTOR pour préparer le bilan annuel et le restituer au collectif de la Plateforme.

1.13 Monter une assistance téléphonique pour les enseignants et les APEEM

Étant une structure nouvelle, les campements qui abritent les écoles communautaires pilotes auront besoin de rester en contact régulier avec le Comité Régional de Pilotage (CRP). Les enseignants des écoles pilotes pourront se sentir isolés dans des zones parfois très reculées, notamment dans les aires de pâturage septentrionales de saison des pluies. Dans tous les cas pendant la première année ils auront très probablement à relever des défis imprévus, à la fois de nature professionnelle et de difficultés pratiques inhérentes à la vie dans le campement. Le système de S&E devrait inclure une assistance téléphonique en plus de visites et des communications régulières.

Cette assistance devrait être dans la forme d'un numéro de téléphone que enseignants, membres des APEEM, et chefs de férik, pourrait appeler avec la garantie de pouvoir parler à quelqu'un en cas de nécessité dans un cas technique ou d'urgence. En dehors des urgences, le chef de campement (ou représentant de l'APEEM) et l'enseignant doivent appeler le CRP au moins une fois par semaine, pour informer sur le fonctionnement de l'école et les éventuels problèmes qu'ils rencontrent. A cet effet, il faut donc mettre à la disposition du chef de campement et de l'enseignant 1 téléphone alimenté d'un crédit mensuel. Le chef de campement est tenu de signaler immédiatement au comité de pilotage l'absence de l'enseignant ou l'interruption de l'enseignement dans le campement. Tous les trois mois, le CRP envoie au CCP un rapport sur ces communications avec les campements, comme parti du processus de suivi évaluation de PASTOR et pour permettre d'améliorer la préparation pour l'année suivante.

1.14 Lancer le processus pour l'acquisition d'un statut d'école officielle

Le processus pour obtenir le statut d'école officielle reconnue par le Ministère de l'Éducation peut atteindre 4 à 5 ans, mais aussi être beaucoup plus vite si la demande est appuyée par un projet comme le PASTOR et ou par la Plateforme Pastorale. Dans tous les cas, une demande de statut scolaire formel, pour déclencher des inspections statutaires par les autorités éducatives locales, devrait être faite dès la première année.

1.15 Appuyer le suivi ministériel dans chaque région

Dès que l'enregistrement de la demande de statut d'école officielle sera reçu et pris en compte et que l'école reçoit un certificat d'autorisation temporaire, les visites statutaires des inspecteurs locaux peuvent démarrer. Nous comprenons, suite aux conversations avec les autorités régionales de l'éducation lors de la mission, que ces suivis statutaires relèveront des responsabilités des services déconcentrés de l'éducation *dans la région d'enregistrement* (où la demande de statut d'école officielle est déposée). Quand l'école se déplace et continue dans la zone de séjour de saison de pluies, c'est encore un inspecteur pédagogique de la zone d'enregistrement qui fera l'inspection. PASTOR appuiera logistiquement le suivi institutionnel pour faciliter les inspections des écoles mobiles pilotes et aider à dépasser le plus possible tout obstacle qui pourrait retarder ce processus.

1.16 Monter un processus de développement professionnel des enseignants

Lors de l'année 3, les enseignants des écoles pilotes vont passer à des classes de CE1. Si des formations complémentaires sont nécessaires elles devront être planifiées pour être effectuées à temps. Quand les écoles-pilotes s'interrompent lors du mouvement des familles d'une zone de séjour à l'autre, les enseignants disposeront de deux mois de congé payé, mais aussi d'autres deux mois pendant lesquels l'école sera fermée (2+2 mois en total), qui pourraient être mises à profit, chaque année, pour leur formation.

Ces perspectives de développement professionnel devraient constituer un objectif complémentaire pour les enseignants, lors de leur recrutement, en plus du fait que cela peut constituer un avantage à mettre en valeur pour conserver les mêmes enseignants au moins pendant les premières trois ans. Les enseignants qui après trois ans de « développement professionnel » souhaiteraient continuer ce travail pourraient être invités à délivrer des formations complémentaires au bénéfice des enseignants écoles mobiles de la nouvelle génération qui seront recrutés à partir de la fin de l'année 2. Nous recommandons de prévoir une prime spéciale qui s'ajouterait au salaire pour accompagner/motiver ce travail additionnel (voir budget en annexe 8).

1.17 Concevoir un processus de développement des écoles sur longue période

Les écoles qui fonctionnent bien sont des entités vivantes. Elles grandissent et changent au long des années en développant des classes de nouveaux niveaux et en intégrant de nouveaux jeunes élèves. Ainsi créer une école c'est initier un processus de long terme et qui ne devrait jamais s'arrêter. De ce fait nous recommandons que les CCP et CRP opèrent avec une vision de long terme incluant au moins les objectifs suivants.

- i. Garantir la reconnaissance officielle du statut de l'école.
- ii. Garantir que les enfants de l'école pilote qui auront participé de l'expérience pourront terminer leur éducation primaire.
- iii. Prévoir d'intégrer les nouveaux élèves de la communauté quand ils arrivent à l'âge requis. Dans l'expérience de l'APN, une seconde école doit commencer en année 3, ceci à la fois pour tenir compte du nombre croissant de demandes d'intégration de nouveaux élèves et pour adapter les classes aux âges croissants des premiers élèves scolarisés.
- iv. Envisager de constituer un petit fond communautaire qui permettra d'appuyer la future scolarisation des meilleurs élèves pour l'éducation secondaire et le collège.

Le processus qui devra être développé pour cette « action » devra inclure le nécessaire montage institutionnel : *i.* recrutement des enseignants pour les nouvelles 8 classes qui devront être ouvertes en année 4 de fonctionnement; *ii.* identification des solutions financières pour assurer la continuation des écoles mobiles après la fin du PASTOR. Cela pourra être une responsabilité des APEEM locales avec l'appui du CRP.

2. Développement du contexte et appui institutionnel

2.1 Renforcer l'environnement d'apprentissage des enfants

La connaissance et l'utilisation de l'écrit relèvent à la fois d'un ensemble de pratiques sociales et d'une pratique individuelle. Considérer la façon dont les élèves vont utiliser leur connaissance de l'écrit dans leur contexte social sera une clef pour leur apprentissage. La participation des parents dans les décisions de gestion de l'école et leurs liens avec le processus d'éducation seront essentiels. Les opportunités d'éducation des adultes et autres activités du même type constitueraient des moyens formidables en appui à la sensibilisation des parents par regard à l'éducation formelle de leurs enfants. Par ailleurs des opportunités d'apprentissage en plus des temps de fréquentation de l'école (programmes d'éducation diffusés à la radio, participations à des actions d'éducation non formelle) pourront contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus « dense », ce qui augmente la capacité d'apprendre de façon autonome et de continuer à apprendre même pendant les mois où l'école ne fonctionne pas. Le PASTOR devrait rechercher activement la collaboration des prestataires de l'éducation des adultes et de l'éducation non formelle dans les milieux pastoraux, en vue d'intégrer ces possibilités dans les communautés qui abritent les écoles pilotes mobiles. Les référents les plus évidents pour ces activités seraient PREPP pour l'éducation des adultes, et UNICEF pour étendre et adapter au enfants pasteurs—*en tant que enfants pasteurs*—leur programmes d'éducation par radio des enfants déscolarisés. Il sera peut-être intéressant de considérer une adaptation du modèle d'alphabetisation par l'apprentissage « à distance » comme celui qui a été développé par le projet « eem.org » avec les pasteurs du Nord Kenya, qui s'appuie sur des enseignants communautaires et des « tablettes ».

2.2 Promouvoir le soutien institutionnel et le renforcement des capacités

Le référent institutionnel principal pour les écoles pilotes au bénéfice des communautés mobiles, pendant et après la vie du PASTOR, sera la DPENIES. Du fait du flot d'information trop faible que la DPENIES reçoit des régions, les connaissances à propos des « écoles en milieu nomade » existantes sont encore fragmentaires et incomplètes. Ni la DPENIES ni les autorités locales d'éducation n'ont une compréhension suffisante des systèmes pastoraux ou des expériences avec les écoles mobiles. Nous recommandons que soit apporté un support institutionnel à la DPENIES et aux services déconcentrés de l'éducation, au moins dans les zones d'intervention prévues pour les écoles pilotes. Ceci visera à appuyer le démarrage de ces dernières, tout en renforçant les conditions qui permettront aux écoles de rester dans la bonne trajectoire. Pour y parvenir nous recommandons les activités suivantes :

1. Organisation d'un atelier de formation et d'information sur la compréhension du pastoralisme (enjeu économique social et environnemental, information sur les SNDP)³⁴ qui devra inclure tous les acteurs envisagés (DPENIES, autorités locales d'éducation, enseignants, les APEEM).
2. Appuyer la DPENIES pour la réalisation d'un inventaire des écoles mobiles et des écoles communautaires en milieu nomade. Nous recommandons de diffuser une adresse postale et/ou un numéro de téléphone (avec un répondeur automatique), et d'informer les institutions locales des autorités d'éducation, les partenaires de la Plateforme Pastorale du Tchad, et le réseau des associations pastorales, de toutes les écoles communautaires en milieu nomade existantes ou désirant démarrer, afin qu'elles soient identifiées et puissent donner et recevoir des informations.
3. Éventuel appui à DPENIES, peut-être en collaboration avec le Centre de Formation des Instituteurs Nomades de Moussoro, pour officialiser une spécialisation en « éducation *mobile* en milieu pastoral », qui serait reconnue par le Ministère de l'éducation comme une spécialisation « professionnelle », qui pourrait être accompagnée par une prime salariale.
4. Appui de la DPENIES en vue d'une révision du « guide de l'enseignant nomade » à partir des leçons qui pourront être tirées des expériences d'utilisation de ce guide dans le contexte des écoles mobiles pilotes et notamment des conclusions du système de S&E du processus mis en œuvre par le PASTOR.
5. Rencontres nationales des partenaires impliqués dans l'appui à la scolarisation en milieu nomade (ceci relève de l'animation à conduire par la Plateforme Pastorale du Tchad).

³⁴ La compréhension du pastoralisme a été entièrement renouvelée depuis une vingtaine d'années même si elle reste souvent contradictoire, certains travaux en mélangeant l'ancienne et la nouvelle vision. Il est donc fondamental que ces formations soient bien actualisées. Nous recommandons de se baser sur le travail de "International Institute for Environment and Development" (IIED), qui a notamment contribué à l'information pour la rédaction des textes du réseau sur les politiques sur le Pastoralisme de l'Union Africaine (AU 2010).

3. Feuille de route pour le lancement des expériences pilotes

3.1 Année 1: Mise en place des écoles pilotes et du système de suivi évaluation

Phase 1

- Mise en place du Comité Centrale de Pilotage (CCP) et des Comités Régionaux de Pilotage (CRP).
- Identification des communautés porteuses de ces écoles mobiles pilotes, pré-enregistrement des élèves et mise sur pied des APEEM.
- Signature des conventions avec CRP et APEEM dans les quatre régions.
- Lancement de l'avis de recrutement de 8 maîtres communautaires bilingues pour les écoles mobiles CP1-CP2.
- Identification et acquisition des matériels (tentes, matériel didactique et autre équipement).

Phase 2

- Prise de décision sur la langue d'enseignement, établissement d'un calendrier scolaire et des jours d'écoles (pour être testés au cours de la première année et être éventuellement ajustés).
- Recrutement des enseignants pour les écoles mobiles pilotes.
- Identification et mise sur pieds du système de paiement des enseignants mobiles.
- Formation des enseignants des écoles mobiles pilotes.
- Conception du système de suivi évaluation du dispositif pilote par le PASTOR.
- Mise en place d'un système de suivi institutionnel et d'un numéro téléphonique pour les enseignants et les APEEM.
- Opérationnalisation de 8 écoles pilotes (2 par région) pour les niveaux CP1-P2 avant le 1^o décembre 2018.
- Initiation du processus de suivi et d'analyse de l'environnement institutionnel de formation des enfants pasteurs.

Phase 3

- Lancement du processus d'officialisation du statut d'école pastorale mobile (avec application effective sur le terrain aussi tôt que possible).
- Mise en place et lancement d'un plan d'urgence en cas de sécheresse ou de dispersion soudaine de la communauté.
- Assurer la liaison avec les services déconcentrés de l'éducation assurant le suivi légal et institutionnel des écoles.
- Mettre en place un processus de développement professionnel des enseignants.

- S&E Atelier Capitalisation avec les enseignants, les APEEM, les CCP, les CRP et les partenaires (fin de la saison sèche 2019, avant le départ des familles).
- Supervision de la 1ère interruption de l'école au début de la saison des pluies 2019 (vacances scolaire).
- Superviser le 1er déplacement et la mise en place des écoles mobiles en zone de séjour de saison des pluies en 2019.
- Superviser la fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2019 et le déplacement de l'école mobile
- Organisation d'une première formation professionnelle des enseignants (pendant le mouvement vers le sud de la communauté).
- Processus de lancement du soutien institutionnel et du renforcement des capacités.
- Contractualisation maîtres pour la 2^{ème} année.
- Rapport 1^{er} année déposé au PASTOR.

3.2 Année 2: Suivi et soutien à la trajectoire des écoles mobiles pilotes vers la création d'écoles pastorales mobiles reconnues et pérennes

- Lancement de la 2ème année scolaire le 1er novembre 2019.
- Mise en place d'un processus pour le développement à long terme des écoles.
- Organisation d'un 2ième atelier S&E Capitalisation avec les enseignants, les APEEM, les CCP, les CRP et les partenaires (fin de saison sèche 2020, avant que les familles ne bougent). Base de contact sur le suivi institutionnel.
- Suivi de la candidature à la reconnaissance du statut d'« école officielle ».
- Supervision des interruptions d'école au début de la saison des pluies 2020 (vacances scolaires).
- Recrutement de 8 enseignants supplémentaires pour les écoles mobiles (2 par région) pour enseigner le CP1 / CP2 à mesure que les enseignants de l'année 1 passent au CE1.
- Acquisition et distribution des équipements et du matériel pour les 8 écoles mobiles supplémentaires (1 par communauté).
- Formation des 8 enseignants supplémentaires des écoles mobiles.
- Supervision des déplacements et mise en place des écoles mobiles en zone de séjour en saison des pluies en 2020.
- Superviser de la clôture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2020 et du déplacement de l'école mobile.
- S & E du processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités (chap. 5.4).
- Organisation du suivi du processus de renforcement de l'environnement d'apprentissage des enfants.
- Suivi du processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités.
- Contractualisation des maîtres pour 3ème année.

- Organisation de la 2ème formation professionnelle des enseignants (pendant le mouvement vers le sud de la communauté).
- Dépôt du rapport 2ème année au PASTOR.

3.3 Année 3. Suivi et accompagnement de la trajectoire des écoles pastorales mobiles pilotes en renforcement leur capacités à conserver la mobilité. Préparation du désengagement progressif des appuis du PASTOR.

- Démarrage de la 3ème année scolaire avec 8 classes supplémentaires (2 dans chaque région) opérationnelles au 1er novembre 2020).
- Mise en place d'un processus pour le développement à long terme des écoles.
- Organisation du 3ème Atelier S&E capitalisation avec les enseignants, les APEEM, les CCP, les CRP et les partenaires (fin de la saison sèche 2021, avant que les familles ne bougent). Base de contact sur le suivi institutionnel.
- Suivi de la demande de reconnaissance du statut d'école officielle pour les écoles mobiles.
- Planification du retrait progressif du PASTOR et renforcement de la gestion des écoles mobiles par les APEEM / DPENIES.
- Supervision des clôtures des sessions d'école au début de la saison des pluies 2021 (congés scolaires).
- Supervision des déplacements et mise en place des écoles mobiles en zone de séjour de saison des pluies en 2021.
- Supervision de la fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2021 et du déplacement de l'école mobile et des déplacements des enseignants.
- S&E du processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités (chap. 5.4).
- Suivi du processus de renforcement de l'environnement d'apprentissage des enfants.
- Suivi du processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités.
- Mise en place du processus d'analyse finale et de capitalisation.
- Organisation de la 3ème formation professionnelle des enseignants (pendant la migration nord de la communauté).
- Finalisation du S&E Atelier Capitalisation avec les enseignants, les APEEM, les CCP, les CRP et les partenaires (fin de la saison sèche 2021, avant que les familles ne commencent à déménager).
- Contractualisation maîtres pour 4^{ème} année (by APEEM/DPENIES).
- Rapport 3^{ème} année déposé au PASTOR.
- Analyse et capitalisation finale du pilote, valorisation au travers de la plateforme pastorale et des politiques nationales concernées.

4. Mode opératoire, chronogramme et budget

4.1 Mode opératoire et montage institutionnel

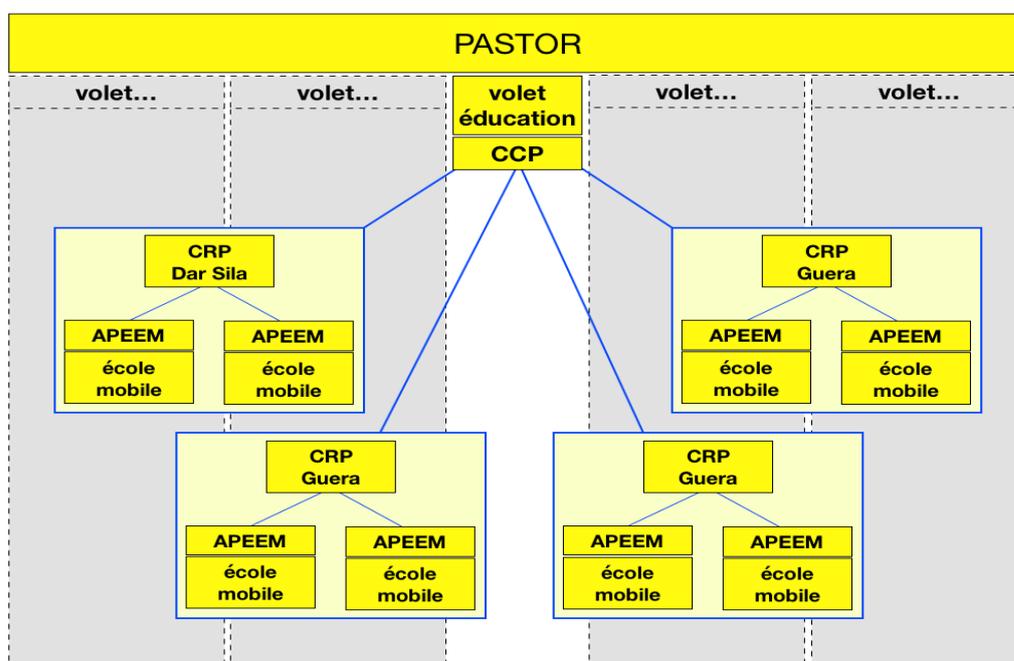
Le Coordonnateur du PASTOR coordonne l'ensemble des activités et toutes les dépenses du volet éducation en milieu nomade. Les actions pilotes concernant le volet éducation du PASTOR sont mises en place et gérées, au niveau opérationnel, par le Comité Central de Pilotage (CCP). Le CCP a l'obligation de rendre compte à la coordination du PASTOR par des rapports d'activités. Il doit tenir une comptabilité fiable permettant d'assurer le suivi et le contrôle des dépenses par catégories. Le CCP est responsable de la mise en œuvre du volet éducation du PASTOR, de la mise en place initiale et de tous les processus qui se déroulent dans les quatre régions. Cela inclut (mais pas seulement): la rédaction des conventions avec les organismes régionaux; trouver les tentes et le matériel didactique; recruter les enseignants en préparation pour les années 1 et 3; mettre en place un processus de paiement des enseignants; la mise en place et l'exécution du suivi technique, y compris l'analyse et la capitalisation; mise en place du système d'assistance téléphonique; l'organisation de la formation annuelle des enseignants; la mise en place du processus de développement à long terme des écoles; la mise en place, en coordination avec le niveau régional, d'un plan d'urgence en cas de sécheresse ou de dispersion soudaine de la communauté; la supervision des travaux au niveau régional; l'identification et la coordination des opportunités d'économies d'échelle avec d'autres volets du PASTOR; et l'organisation des actions pour le « Développement de contexte et appui institutionnel » (5.4) Au niveau régional, le CCP collabore avec les Comités Régionaux de Pilotage (CRP) et les Associations de Parents d'Élèves des Écoles Mobiles (APEEM, une par école).

Le CRP, mis en place à l'étape initiale des travaux, aide à identifier les communautés susceptibles d'accueillir les écoles mobiles dans une région. Une fois cela fait, le CRP signe une convention avec PASTOR. PASTOR met à la disposition du CRP les moyens pour lui permettre de fonctionner, comme accordé dans la convention. Le CRP est responsable de la supervision et de la coordination des processus qui se déroulent au niveau régional. Cela inclut (mais pas seulement): la coordination de la distribution du matériel aux écoles; l'aide au CCP pour identifier les enseignants locaux pendant le processus de recrutement; la facilitation des travaux de l'APEEM, y compris avec le paiement des enseignants; l'aide au suivi technique du PASTOR;

l'exécution de la ligne d'aide; la coordination et la facilitation les déplacements saisonniers de l'école entre les régions; la facilitation de la participation des enseignants à la formation annuelle; la recherche du statut d'école officielle; le travail avec le CCP sur le plan d'urgence en cas de sécheresse ou de dispersion soudaine de la communauté; la coordination avec la délégation pour l'éducation afin de faciliter leur suivi institutionnel; la facilitation de toute activité régionale dans le cadre du chapitre «Développement de contexte et appui institutionnel» (5.4).

Le processus d'identification d'une communauté désireuse d'accueillir les écoles mobiles aboutit à l'inscription des enfants et à la création de l'Association Parents des Élèves d'École Mobile (APEEM). L'APEEM est composée du chef du campement et d'au moins 6 parents, mais il n'y a pas de limite supérieure si d'autres parents souhaitent participer. Chaque APEEM est représentée par deux membres au sein du CRP. L'APEEM signe une convention avec PASTOR, prenant la responsabilité de superviser et de faciliter les travaux de l'école au niveau de la communauté. Cela inclut (mais pas seulement): d'assurer la contribution de la communauté au fonctionnement de l'école pilote, y compris l'accueil de l'enseignant, comme convenu dans la convention; de contribuer à la collecte de données à la technique de suivi du PASTOR; d'aider à tous les déplacements de l'école; surveiller le travail de l'enseignant, enregistrer et communiquer toute interruption ou perturbation des activités scolaires au CRP.

Figure 2. Montage institutionnel



4.2 Chronogramme d'activités du Comité Central de Pilotage

N°	Activités	Réalisation
Année 1 (2018-2019)		
1.1	Mise en place du Comité Central de Pilotage, avis de recrutement des maîtres communautaires, acquisition des matériels.	Sept. 2018
1.2	Mission 1. Identification des communautés et pre-inscription des élèves, mise en place des CRP et des APEEM, conventions signées, décider la langue d'enseignement et un première calendrier scolaire (année et journée, à tester).	Oct. 2018
1.3	Recrutement de 8 maîtres communautaires, formation initiale, contractualisation pour un an (renouvelable chaque année), processus de paiement.	Nov. 2018
1.4	Conception du système technique de S&E sur 3 ans par PASTOR.	Sept.-Nov. 2018
1.5	Mise en place et gestion du suivi institutionnel et de l'assistance téléphonique pour les enseignants et les APEEM.	Sept.-Nov. 2018
1.6	Lancement de la rentrée scolaire 2018-2019 (8 écoles mobiles dans 4 régions)	1st Déc. 2018
1.7	Processus visant à renforcer l'environnement d'apprentissage des enfants.	Déc. 2018
1.8	Demande de statut « d'école officielle »; et assurer la liaison avec la formation des délégations concernant leur suivi institutionnel.	Déc. 2018
1.9	Mise en place d'un processus de développement professionnel des enseignants	Jan. 2018
1.10	Mise en place d'un plan d'urgence (en cas de sécheresse ou de dispersion de la communauté).	Jan. 2019
1.11	Organiser une formation professionnelle pour les enseignants en fin d'année 1.	Feb.- Juin 2019
1.12	Mission 2. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CRP et partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne bougent). Base tactile sur le suivi institutionnel	Avr. 2019
1.13	Supervision du CRP / APEEM en assistance à la première interruption d'école en début de saison des pluies 2019 (vacances scolaires), démontage de la tente, déplacement du professeur.	End of dry season 2019
1.14	Supervision du CRP / APEEM en assistant au 1er déplacement et à la mise en place des écoles mobiles en saison de saison des pluies. Coordinné avec l'arrivée dans la zone de séjour saison des pluies.	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.
1.15	Supervision du CRP / APEEM avec fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2019 et déplacement de l'école mobile.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
1.16	Processus de lancement de l'appui institutionnel et du renforcement des capacités (chap. 5.4)	Juin 2019
1.17	Contractualisation maîtres pour 2eme année.	Sept. 2019
1.18	1ère formation professionnelle des enseignants (pendant la migration sud de la communauté).	Oct. 2019
1.19	Rapport déposé au PASTOR	Oct. 2019
Année 2 (2019-2020)		
2.1	Lancement rentrée officielle 2019-2020	1st Nov. 2019
2.2	Mise en place d'un processus pour le développement à long terme des écoles.	Déc 2019
2.3	Suivi de la demande de statut «école officielle»	Déc 2019
2.4	Organiser une formation professionnelle pour les enseignants à la fin de la deuxième année.	Fev.- Juin 2020
2.5	Mission 3. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CRP et partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne bougent). Base tactile sur le suivi institutionnel.	Avr 2020
2.6	Supervision du CRP / APEEM pour l'interruption de l'école au début de la	Fin saison sèche 2020

	saison des pluies 2020 (vacances scolaires), démontage de la tente, déplacement de l'enseignant.	
2.7	Recrutement de 8 maîtres communautaires pour la nouvelle classe CP1/CP2 le 3ème année : formation initiale et contractualisation. Acquisition des matériels pour 8 écoles additionnels (tents, etc).	Juin-Août 2020
2.8	Supervision du CRP / APEEM pour aider au déplacement et à la mise en place des écoles mobiles en saison des pluies en zone de séjour en 2020. Coordonné avec l'arrivée dans la zone de séjour saison des pluies.	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.
2.9	Supervision du CRP / APEEM avec fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2020, déplacement de l'école mobile et déplacement des enseignants.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
2.10	S & E pour le processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités (chap. 5.4)	Juin 2020
2.11	Suivi du processus de renforcement de l'environnement d'apprentissage des enfants	Juin 2020
2.12	Contractualisation maîtres pour 3ème année.	Sept. 2020
2.13	2ème formation professionnelle des enseignants (pendant la migration sud de la communauté).	Oct. 2020
2.14	Rapport déposé au PASTOR.	Oct. 2020
Année 3 (2020-2021)		
3.1	Lancement rentrée officielle 2020-2021 avec 16 écoles mobiles (8 écoles pour CP1/CP2 + 8 écoles pour CE1) dans 8 communautés, dans 4 régions.	1er Nov. 2020
3.2	Suivi de la demande de statut « école officielle »	Déc 2020
3.3	Organiser une formation professionnelle pour les enseignants à la fin de l'année 3.	Fev.-Juin 2021
	Planification de l'élimination progressive de PASTOR et de la gestion des écoles mobiles aux APEEM / DPENIES.	Mars-Juin 2021
3.4	Mission 4. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CRP et partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne bougent). Base tactile sur le suivi institutionnel.	Avr. 2021
3.5	Encadrement du CRP / APEEM pour l'interruption des cours au début de la saison des pluies 2021 (vacances scolaires), démontage de la tente et déplacement des enseignants.	Fin de la saison sèche 2021
3.6	Supervision du CRP / APEEM pour aider au déplacement et à la mise en place des écoles mobiles en saison des pluies en zone de séjour en 2020. Coordonné avec l'arrivée dans la zone de séjour saison des pluies.	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.
3.7	Supervising CRP/APEEM with closing of school-year at the end of the rainy season 2020 and displacement of mobile school, and traveling of teachers.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
3.8	S & E pour le processus d'appui institutionnel et de renforcement des capacités (chap. 5.4)	Juin 2021
3.9	Suivi du processus de renforcement de l'environnement d'apprentissage des enfants	Juin 2021
3.10	Mise en place du processus d'analyse finale et de capitalisation.	Juin 2021
3.11	Contractualisation maîtres pour 4ème année.	Sept. 2021
3.12	3ème formation professionnelle des enseignants (pendant la migration sud de la communauté).	Oct. 2021
3.13	Mission 5. Final S & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CRP et partenaire au retour des communautés dans la zone de séjour saison sèche.	Nov. 2021
3.14	Rapport déposé au PASTOR.	Déc 2021
3.15	Finalisation de l'analyse et de la capitalisation.	Mars 2022

4.3 Chronogramme d'activités du Comité Régional de Pilotage

N°	Activités	Réalisation
Année 1 (2018-2019)		
1.1	Identification des communautés et pre-inscription des élèves, mise en place des APEEM ; convention avec PASTOR signée ; décider la langue d'enseignement et un premier calendrier scolaire (année et journée, à tester) : avec CCP.	Oct. 2018
1.2	Assister le CCP dans le recrutement de 8 maîtres communautaires et la mise en place du processus de paiement.	Nov. 2018
1.3	Mise en place et gestion du suivi institutionnel et de la «ligne d'assistance» pour les enseignants et l'APEEM (avec le CCP)	Sept.-Nov. 2018
1.4	Mission 1. Coordonner la distribution du matériel scolaire et de l'équipement (avec l'APEEM); et lancement de la rentrée scolaire 2018-2019 (2 écoles mobiles).	1st Déc. 2018
1.5	Demande de statut « d'école officielle »; et assurer la liaison avec la formation des délégations concernant leur suivi institutionnel.	Déc. 2018
1.6	Travailler avec CCP sur le plan d'urgence en cas de sécheresse, etc.	Jan. 2019
1.7	Mission 2. S&E et facilitation 1 ^{ère} suivi institutionnel.	Jan. 2019
1.9	Mission 3. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CCP et partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne bougent). Faciliter le 2 ^{ème} suivi institutionnel.	Avr./May 2019
1.10	Assistance à l'APEEM avec première interruption de l'école au début de la saison des pluies 2019 (vacances scolaires), démontage de la tente, déplacement de l'enseignant.	Fin de saison sèche 2019
1.11	Assister l'APEEM avec le 1 ^{er} déplacement et la mise en place des écoles mobiles en saison des pluies zone de séjour en 2019. Coordonné avec arrivée dans la zone de séjour saison des pluies.	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.
1.12	Assister l'APEEM avec la fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2019 et le déplacement de l'école mobile.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
1.13	Processus de facilitation de l'appui institutionnel et du renforcement des capacités (chap. 5.4)	Juin 2019
1.14	Contractualisation maîtres pour 2 ^{ème} année (with CCP).	Sept. 2019
	Faciliter la 1 ^{ère} formation professionnelle des enseignants (pendant la migration sud de la communauté).	Oct. 2019
Année 2 (2019-2020)		
2.1	Lancement rentrée officielle 2019-2020.	1st Nov. 2019
2.2	Mise en place d'un processus pour le développement à long terme des écoles (avec CCP).	Déc 2019
2.3	Suivi de la demande de statut «école officielle».	Déc 2019
2.4	Mission 1. S&E + facilitation 1 st suivi institutionnel.	Jan. 2020
2.6	Mission 2. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, les APEEM, les CCP et les partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne commencent à déménager).	Avr 2020
2.7	Assistance à l'APEEM avec interruption de l'école au début de la saison des pluies 2020 (vacances scolaires), démontage de la tente, déplacement de l'enseignant.	Fin de saison sèche 2020
2.8	Recrutement de 8 maîtres communautaires pour la nouvelle classe CP1/CP2 le 3 ^{ème} année : formation initiale et contractualisation. Acquisition des matériels pour 8 écoles additionnels (tentes, etc).	Juin-Août 2020
2.9	Assister l'APEEM au déplacement et à la mise en place des écoles mobiles en saison des pluies zone de séjour en 2020. Coordonné avec arrivée dans la	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.

	zone de séjour saison des pluies.	
2.11	Assister l'APEEM avec la fermeture de l'année scolaire à la fin de la saison des pluies 2020, le déplacement de l'école mobile et les déplacements des enseignants.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
2.12	Contractualisation maîtres pour 3ème année (avec le CCP).	Sept. 2020
2.13	Faciliter la 2e formation professionnelle des enseignants.	Oct. 2020
Année 3 (2020-2021)		
3.1	Mission 1. Coordonner la distribution du matériel scolaire et des équipements pour les deux écoles supplémentaires (avec l'APEEM); et lancement de la rentrée scolaire 2020-2021 avec 4 écoles mobiles (2 écoles pour CP1/CP2 + 2 écoles pour CE1) dans 2 communautés, dans la région.	1 Nov. 2020
3.2	Suivi de la demande de statut «école officielle»	Déc 2020
	Planifier la suppression progressive de PASTOR et la gestion des écoles mobiles pour les APEEM / DPENIES (avec CCP).	Mars-Juin 2021
3.3	Mission 2. Facilitation du 1er suivi institutionnel.	Jan. 2021
3.6	Mission 3. M & E: réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CCP et partenaires (fin de saison sèche, avant que les familles ne bougent). Faciliter le 2ème suivi institutionnel.	Avr. 2021
3.7	Assistance à l'APEEM avec interruption de l'école au début de la saison des pluies 2021 (vacances scolaires), démontage de la tente et déplacement des enseignants.	Fin de saison sèche 2021
3.9	Assister l'APEEM dans le déplacement et la mise en place des écoles mobiles en saison des pluies en zone de séjour en 2020. Coordonné avec l'arrivée dans la zone de séjour saison des pluies.	Arrivée dans zone de séjour saison pluies.
3.10	Aide à la clôture de l'année scolaire de l'APEEM à la fin de la saison des pluies en 2020 et au déplacement de l'école mobile et aux déplacements des enseignants.	Départ de la zone de séjour saison pluies.
3.11	Contractualisation maîtres pour 3ème année (avec le CCP).	Sept. 2021
3.12	Faciliter la 3ème formation professionnelle des enseignants.	Oct. 2021
3.13	Final M & E (avec CCP): réunions de capitalisation avec les enseignants, APEEM, CCP et partenaire au retour des communautés dans la zone de séjour saison sèche.	Nov. 2021

4.4 Budget

N°	Désignation de dépenses	Unité / Nbre	C.U	Montant FCFA
1	Investissements (CP1 et CP2)			
1,1	Tentes démontables	8 écoles	2 000 000	16 000 000
1,2	Nattes de salle de classe (chaque année)	3 nattes*8 écoles *3 années	15 000	1 080 000
1,3	Tableaux noirs	8 tableaux noirs + 4 (rechange)	15 000	180 000
1,4	Divers matériels pédagogiques	8 écoles	150 000	1 200 000
			Total	18 460 000
1.7	Investissement pour la 3^e année (CE1)			
	Tentes (8), Nattes (24), Tableaux noirs (8), divers		Total	18 460 000

2	Fournitures scolaires			
2,1	Fournitures scol. (livre et craie et autre)	8 classes*3 ans	120 000	2 880 000
2,2	Fournitures de bureau (cahiers et bics)	8 classes*3 ans	100 000	2 400 000
2,3	Fournitures extra pour la 3 ^e année (CE1)	8 classes (120.000+100.000)	220 000	1 760 000
		Total		7 040 000
3	Recyclage des maîtres communautaires (CP1 et CP2 + CE1 * chaque année)			
3,1	Indemnités des formateurs	2pers*15 jours	20 000	600 000
3,2	Per-diem du superviseur	1pers*15jours	20 000	300 000
3,3	Pause-café	15 pers*15jours	2 000	1 575 000
3,4	Pause-repas	15 pers*15jours	7 000	1 575 000
3,5	Supports formation	Forfait	1 450 000	1 450 000
	*1 année			5 500 000
	* 3 années + 1 pour extra classe le 3 ^e année	Total		22 000 000
4	Gestion du Comité Central de Pilotage*			
4,1	Fonctionnement du Comité Central	Forfait (3 ans)	500 000	1 500 000
4,2	Per-diem de mission (2+1 missions)	2pers*10j*3missions	20 000	1 200 000
4,3	Carburant	Forfait x mission	500 000	1 500 000
4,4	Divers et imprévues	Forfait	1 000 000	1 000 000
		Total		5 200 000
5	Gestion des Comités Régionaux de Pilotage*			
5,1	Fonctionnement du CRP	12mois * 3ans *4CRP	30 000	4 320 000
5,2	Per-diem de mission (1+6+1)	2pers*4j*8missions*4CRP	15 000	3 840 000
5,3	Carburant	8 missions *4	100 000	3 200 000
5,4	Divers et imprévus	Forfait *4	500 000	2 000 000
		Total		13 360 000
6	Rémunérations des maîtres communautaires			
6,1	Salaire des maitres communautaires-CP1/CP2 (Forfait) (plus appui parents en bétail)	8 maîtres*12mois *3ans	60 000	17 280 000
6,2	Salaire maîtres communautaires 3 ^e année (CP1/CP2 +CE1) (plus appui parents en bétail)	8 maîtres *12mois	60 000	5 760 000
6,3	Bonus spécial «enseignant mobile» chaque année (CP1/CP2 +CE1)	8 maîtres*3ans + 8*1an	60 000	1 920 000

6,4	Bonus spécial 'déménagement' au début du contrat, avant de se rendre au campement.	8+8 maîtres	40 000	640 000
		Total		25 600 000
7	Suivi Technique du PASTOR (inclus la 'help-line')	Forfait (8 écoles*3 ans)	100 000	2 400 000
7,1	Planification, analyse des données et capitalisation	Forfait		10 000 000
		Total		12 400 000
8	Mission de suivi des inspecteurs et délégués**			
8,1	Perdiem x inspection pédagogique	1pers*2 miss.*4jrs*3ans *4 Rg	20 000	1 920 000
8,2	Perdiem x inspection général (1 par année)	1 pers*1miss.*4jrs*3ans*4 Rg	20 000	960 000
		Total		2 880 000
9	Développement du contexte et appui institutionnel (50/50 avec < 6% du budget)		Total	8 000 000
///	TOTAL GLOBAL			133 400 000
///	Budget PASTOR			133 400 000
///	Différence			0

*cela suppose que certaines économies d'échelle sont obtenues grâce aux visites de l'équipe du PASTOR aux communautés dans le cadre d'autres volets du Programme.

** cela suppose qu'ils voyageront avec des missions CCP ou CRP ou d'autres missions du PASTOR.

4.5 Résumé du rapport

ACTIONS PILOTES D'ÉDUCATION NOMADE DU PROGRAMME PASTOR

Résumé du rapport de Saverio Krätli & Zakinet Dangbet Septembre 2018

L'élevage pastoral au Tchad

Au Tchad pendant la période coloniale, étaient déclarés « nomades » par la loi N° 4 du 31 Octobre 1959 tous citoyens transhumants chaque année en famille avec leurs animaux dans plusieurs circonscriptions administratives. La mobilité des pasteurs était considérée comme une source de désordre à contrôler et à limiter.

Après l'indépendance, la réforme foncière de 1967 a fait de la cultivation des champs la base de toutes les demandes de droits d'usage. Les terres non cultivées sont considérées « terres vagues et sans maîtres » disponibles pour un enregistrement comme terres de l'état, a sapé les droits de pâturage que les pasteurs avaient négociés et maintenus avec les communautés de cul-

tivateurs depuis des siècles. Cette situation a amené beaucoup d'entre eux à cultiver des champs et créer des villages pour garantir des zones de pâturage pendant la saison sèche.

Jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, la mobilité des pasteurs n'avait été présentée que comme un problème. Cependant, à partir des années 80's dans le cadre de nouvelles réflexions scientifiques sur l'environnement et la résilience des populations, les pratiques d'élevage des pasteurs ont été étudiées et on a observé leurs logiques et leur efficacité économique et environnementale. Ainsi la conduite des troupeaux est apparue comme une gestion complexe de recherche permanente des meilleurs itinéraires pour être « au bon endroit au bon moment » pour garantir la qualité du pâturage et l'abreuvement. Une des stratégies principales est de « prolonger la saison verte » pendant laquelle les fourrages étant en croissance ont les taux de nutriments les plus élevés. Une autre stratégie est de profiter au bon moment des champs de culture après les récoltes avec l'accord des agriculteurs qui profitent eux de la fumure laissée par les animaux. Il apparaît enfin que le succès de la mobilité des troupeaux dépend d'une recherche permanente de savoirs sur les conditions des zones disponibles pour le pâturage.

A partir des années 90 les interventions d'hydraulique pastorale et d'aménagement pour une gestion pacifique des itinéraires de passage des troupeaux dans les zones cultivées, ont constitué un retournement complet des relations entre les éleveurs et le gouvernement tchadien. Avec une vision plus systémique du pastoralisme et en reconnaissant les impacts sociaux, économiques et écologiques positifs de l'élevage pastoral, l'état a, en plus de ses traditionnelles actions de grande ampleur pour la santé animale, réalisé de nombreuses infrastructures d'aménagement pour sécuriser la mobilité pastorale. On considère qu'actuellement plus de cent millions de ruminants sont élevés au Tchad, que ce secteur emploie 40% de la population, représente plus de 15% du produit intérieur brut et est la première exportation après le pétrole.

Les éleveurs mobiles et l'éducation formelle

L' analyse du problème

Le système scolaire actuel, développé pour des populations sédentaires urbaines ou rurales, est basé sur des conditions d'uniformité et de stabilité. Les principaux problèmes identifiés pour la scolarisation des enfants des pasteurs sont : l'école sépare les enfants de leur groupe social, de leur contexte culturel, et de l'apprentissage « normal » des savoirs pour les pratiques de produc-

tion. L'école est difficile à organiser parce que souvent les communautés se dispersent, les groupes de familles qui vivent ensemble changent, les enfants des pasteurs ont très tôt des rôles actifs dans la vie économique, les communautés se déplacent, les curriculums utilisés sont peu adaptés au monde pastoral, et que la langue d'enseignement n'est souvent pas la plus adaptée...

Pour dépasser ces difficultés qui devra s'adapter ? les éleveurs qui devront-ils changer leur mode de vie pour s'adapter au système scolaire existant ou une partie du système scolaire existant qui devra s'adapter aux modes de vie des pasteurs ?

L'analyse des solutions

La scolarisation n'est qu'une des formes d'éducation et l'école à la maison se développe dans de très nombreux pays où diverses solutions ont été développées notamment pour l'éducation dans les zones pastorales. De plus en plus, là où les infrastructures le permettent, l'apprentissage ouvert et à distance, l'apprentissage en ligne ou sur tablettes (e-learning), ou les téléphones mobile (m-learning), s'intègrent progressivement aux activités scolaires. Depuis 1951 dans le Nord de l'Australie où les fermes d'élevage sont grandes et éloignées les unes des autres, des enseignements « à distance » basés sur des émissions de radios (avec des mentors/maitres qui suivent à distance) et maintenant via internet fonctionnent régulièrement dans ce pays développé. Des écoles mobiles existent dans plusieurs pays en développement. Dans la zone pastorale du Turkana au Kenya par exemple, 80 écoles mobiles, proches du modèle de la classe mais très adaptables, ont été développées avec succès depuis une dizaine d'années. En Somalie un programme d'éducation aurait été un vrai succès avec un ensemble de salles dans les axes de transhumance, associés avec des bibliothèques mobiles, et des enseignements par des textes « audios » enregistrés.

La situation au Tchad du système éducatif et des écoles en « milieu nomade »

Du fait des difficultés financières que rencontrait l'état tchadien pour financer l'éducation d'une population généralement peu scolarisée en très forte croissance, l'introduction à grande échelle au début des années 2000 du modèle « école communautaire » dans lequel les parents financent eux même le ou les enseignants qui sont généralement proposés et suivis par les services de l'éducation nationale, a déclenché une transformation fondamentale du système scolaire au Tchad. On estime aujourd'hui que l'école communautaire représenterait plus de 75% du sys-

tème national d'enseignement primaire. Cette transformation a permis d'obtenir, malgré le sous-financement critique prolongé du secteur, une expansion rapide de l'effectif scolarisé même si on doit reconnaître d'importantes disparités, tant en termes de disponibilité et de qualité du service. La rétention scolaire est notamment particulièrement faible dans les zones rurales, où 88% des enfants de moins de 15 ans quittent au mieux l'école en fin de CE2 et le financement des coûts de l'éducation repose surtout les ménages les plus défavorisés. En 2011, les contributions versées par les parents d'élèves et les communautés représenteraient 62 % financement du fonctionnement des écoles primaires au niveau national.

Comme les missions de ciblage PASTOR-DPENIES l'ont observé dans les régions visitées, l'ouverture après 2010 dans les zones rurales de nombreuses écoles communautaires s'est aussi étendue aux enfants d'éleveurs dans les campements fixes de communautés d'éleveurs sédentaires (« Damrés ») et ce malgré d'énormes défis et un très faible soutien extérieur. Ceci témoigne bien de l'intérêt que suscite aujourd'hui l'éducation formelle chez les familles de pasteurs. Des « écoles mobiles », opérant dans les campements, avaient été initiées au Tchad en 1945 dans le Batha et étendues au Kanem et au Salamat dans les années 1960. Elles auraient fonctionné avec succès jusqu'à leur interruption dans les années 1970 en raison de l'insécurité. Plusieurs projets ONGs ont créé ensuite dans les années 2000 des écoles mobiles ou « semi mobiles » (notamment ADRB longtemps appuyé par la coopération suisse au Batha), mais n'étant pas intégrées au système national, elles n'ont généralement pas survécu à la fin des projets.

Au niveau politique et institutionnel, la promotion de l'éducation en milieux pastoraux est fortement appuyée par les Organisations Professionnelles de l'Elevage, le gouvernement et ses partenaires, ce qui a conduit à la création en 2011 dans le Ministère de l'Éducation tchadien d'une « Direction de la Promotion des Ecoles Nomades, Insulaires et des Enseignements Spécialisés » (DPENIES). Mais la situation actuelle de « l'éducation en milieu nomade » continue d'être caractérisée par l'absence de formes d'éducation adaptée au milieu nomade mobile. Des activités cruciales telles que « la création des écoles mobiles pour les transhumants » et « l'alphabétisation par le biais de stations régionales (radios) », prévues dans le Plan d'Action 2012 et le Plan d'action 2013 de la DPENIES, n'ont pas été mises en œuvre par manque de fonds. En juin 2018, il semble qu'une seule « école mobile », organisée à proximité du Parc National de Za-

kouma par l'APN (African Parks Network) en appui aux communautés de pasteurs qui collaborent dans la lutte contre les braconniers, serait fonctionnelle au Tchad.

Les propositions d'actions pilotes d'éducation nomade dans le cadre du PASTOR

Trois missions de ciblage effectuées par des équipes PASTOR-DPENIES (zones Sud, Centre et Est) ont constaté que : a) le nombre effectif des écoles accessibles aux communautés nomades et leur répartition sont largement inconnus des services décentralisés de l'éducation, b) à part quelques « écoles nomades » en milieu urbain et l'expérience APN - Zakouma, les écoles communautaires en milieu nomade peinent fortement à délivrer un service d'éducation de qualité et dans la durée, c) les responsables de l'éducation au niveau régional, départemental et sous-préfectoral, ne maîtrisent pas la problématique de l'éducation en milieu nomade et du pastoralisme en général . Trois propositions d'actions pilotes ont été faites suite à ces missions de ciblage : i. formations et informations sur la compréhension du pastoralisme et de l'éducation en milieu nomade; ii. création d'écoles mobiles; et iii. appui aux écoles nomades existantes (formations des enseignants, matériel didactique, fournitures scolaires, etc.). Notre proposition d'orientation stratégique pour les actions pilotes du PASTOR en éducation nomade retient les deux premières, mais pas la troisième parce que l'objectif du volet éducation de PASTOR est de mener des actions pilotes pour proposer des innovations. En effet, sachant les moyens limités du PASTOR, il ne serait pas logique d'appuyer les écoles déjà existantes chez les populations d'élèves les moins mobiles et il serait beaucoup plus conforme à la logique du développement pastoral développée au Tchad depuis milieu des années 90, de se concentrer plutôt sur des tentatives de redémarrage des écoles mobiles pour appuyer la majorité des familles d'élèves.

Les actions pilotes proposées pour l'action « éducation nomade » du PASTOR sont : a) des appuis à la création de un petit nombre d' « écoles mobiles pilotes » dans des zones d'activité de PASTOR et b) des « appuis institutionnels » :

a) « **écoles mobiles pilotes** » A partir des missions PASTOR-DPENIES effectuées, des « écoles mobiles pilotes » sont proposées dans les zones où les élèves séjournent pendant la saison sèche (deux par zone). L'objectif principal de cette proposition d'orientation stratégique, en plus des appuis institutionnels, est de mettre en place un ensemble d'écoles mobiles pilotes qui soient capables d'éduquer les enfants dans des systèmes pastoraux mobiles, selon le standard national de qualité de l'éducation formelle, sans les séparer, ni de leurs familles ni de leurs

formations en termes d'économie pastorale, ni demander aux familles de sacrifier leurs objectifs de productivité en tant que pasteurs. Ces écoles mobiles pilotes fonctionneront comme des écoles communautaires, qui recevront un soutien financier et technique du PASTOR et de la DPENIES, qui avec les délégués régionaux à l'éducation, tiendra compte de la spécificité des écoles communautaires mobiles pour valider le statut particulier des enseignants mobiles, autant que la langue d'enseignement, le calendrier les horaires de fonctionnement et le programme scolaire. Pour atteindre le temps minimum d'enseignement dans l'année en évitant les périodes les plus difficiles pour l'organisation de l'école, à part pour la zone de Arada où les familles resteraient en permanence dans la province, il est proposé que les écoles fonctionnent dans les zones de concentration de saison sèche et aussi dans celles de saison des pluies mais qu'elles cessent de fonctionner lors des périodes de grands déplacements/transhumance qui deviendraient des périodes de congés. Des comités régionaux avec tous les partenaires concernés et de associations de parents d'élèves seront constitués pour organiser la mise en place (recrutements, inscriptions, équipements/tentes, matériel didactique) le fonctionnement (paiements des enseignants, suivi des présences, déplacements de l'école, congés, formations complémentaires des enseignants) et le suivi & évaluation des «écoles pilotes» (suivi « standard » mais aussi « technique » pour apprendre du processus). En plus de visites techniques régulières dans les campements, il est proposé qu'une assistance téléphonique soit assurée par l'équipe PASTOR-DPENIES pour appuyer les enseignants et les communautés dans la réalisation de l'expérience.

b) « appuis institutionnels » Pour les appuis institutionnels sont proposés : 1) des formations des services déconcentrés de l'éducation en compréhension du pastoralisme, 2) un inventaire des écoles nomades existantes, 3) l'officialisation éventuelle par le Ministère de l'Education d'une spécialisation professionnelle en « éducation mobile en milieu pastoral » qui pourrait justifier une prime salariale. 4) une révision du « guide de l'enseignant nomade » en profitant des observations lors des travaux de suivi des « écoles pilotes » ; 5) de rencontres nationales des partenaires impliqués dans l'appui à l'éducation en milieu nomade.