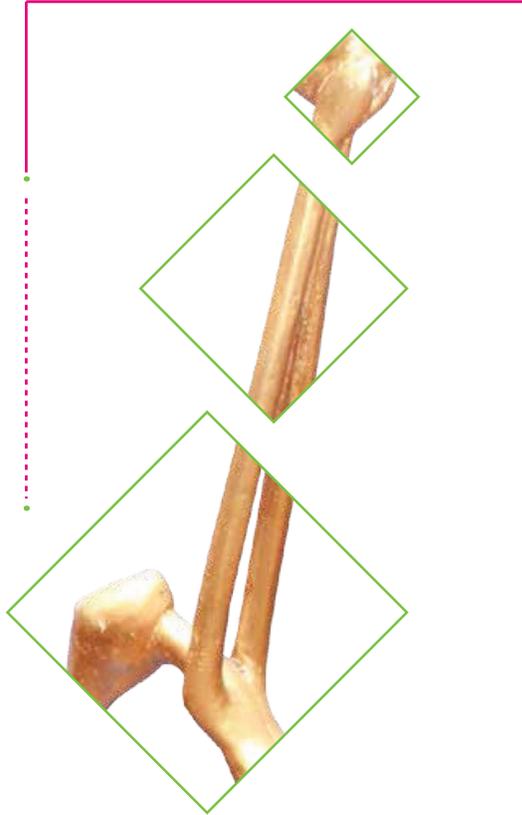


Triennale

de l'éducation et de la formation en Afrique



Un socle commun de compétences
pour un apprentissage tout au long
de la vie et le développement
durable en Afrique

Synthèse préparée à l'occasion de la Triennale 2012
de l'ADEA sur l'éducation et la formation
en Afrique sur le thème :

Promouvoir les connaissances, compétences
et qualifications critiques pour le développement
durable de l'Afrique





Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable de l'Afrique

de Wim Hoppers et Amina Yekhlef

Triennale sur l'éducation et la formation en Afrique
Ouagadougou, Burkina Faso
12-17 février 2012

Ce document a été préparé pour la triennale de l'ADEA à Ouagadougou au Burkina Faso. Les points de vue et les opinions exprimées dans ce volume sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres ou organisations affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

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

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN-10 : 92-9178-130-4, ISBN-13 : 978-92-9178-130-0

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2013

Première impression : Décembre 2013

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée «Common core skills for lifelong learning and sustainable development in Africa» ISBN-10: 92-9178-131-2, ISBN-13: 978-92-9178-131-7

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

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
1. PRIORITÉS ET PROGRAMME POUR LA POURSUITE DES RÉFORMES	
1.1. Poursuivre les réformes définies par l'agenda de Maputo	12
1.2. Priorité accrue sur le socle commun de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable.....	14
1.2.1. Le socle commun de compétences.....	15
1.2.2. L'apprentissage tout au long de la vie.....	15
1.2.3. Le développement durable	16
1.2.4. L'éducation pour le développement durable	16
1.3. Mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie en vue de l'éducation pour le développement durable.....	18
1.3.1. Examiner l'apprentissage tout au long de la vie.....	18
1.3.2. Les études de cas nationales sur la mise en œuvre de l'EDD.....	19
2. NATURE ET ETAT DE LA PRATIQUE DU SOCLE COMMUN DE COMPETENCES	
2.1. Socle commun de compétences pour l'EDD et réforme curriculaire.....	22
2.1.1. Le développement des compétences à l'OCDE	22
2.1.2. L'approche par compétences et l'Afrique	23
2.1.3. Les progrès du développement du SCC en rapport avec l'âge.....	24
2.1.4. La réforme curriculaire globale.....	26
2.2. Compétences linguistiques et alphabétiques.....	27
2.2.1. L'ADEA et les langues d'instruction	28
2.2.2. La lecture dans les petites classes.....	29
2.3. Compétences cognitives et scientifiques	31
2.3.1. La nature des compétences cognitives.....	31
2.3.2. Développer les compétences de raisonnement scientifique	32
2.3.3. Les méthodes centrées sur l'apprenant.....	32
2.4. Développement personnel et compétences pour la vie	33
2.4.1. Les compétences pour la vie.....	33
2.4.2. Les compétences pour la vie et l'éducation	34
2.4.3. La prévention du VIH et du Sida	34
2.5. Compétences sociales et citoyennes	35
2.5.1. Les compétences sociales	35
2.5.2. L'apprentissage social.....	36
2.5.3. L'éducation pour la paix	36
2.6. Compétences liées au travail	38
2.6.1. Les compétences en rapport avec le travail.....	38
2.6.2. Progresser vers l'intégration des compétences	39
2.6.3. Les expériences récentes	39
2.7. Défis du développement du socle commun de compétences.....	41
3. CONDITIONS PROPICES A L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES	
3.1. Conditions propices au sein du cadre éducatif	42
3.1.1. Le curriculum	43
3.1.2. Les pratiques pédagogiques.....	44
3.1.3. Le développement et la gestion des enseignants	45
3.1.4. les TIC et les ressources pédagogiques	47
3.1.5. Le leadership de l'éducation	48
3.1.6. L'évaluation et l'appréciation.....	48
3.2. Conditions propices au sein du cadre plus large de la société	51
3.2.1. Les partenariats de soin et de soutien	51
3.2.2. L'inclusivité et l'égalité des chances.....	53
3.2.3. Apprendre et travailler ensemble avec intégrité et respect.....	56
3.2.4. Gérer les réponses dans les situations de post-conflit pour le bien de tous.....	57
3.3. Le leadership politique porteur de changement	58
Conclusion : Résultats de la triennale pour un socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie	59
Bibliographie	61

ABREVIATIONS ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AE	Alphabétisation environnementale
AFI-D	Alphabétisation-formation intensive pour le développement (Programme d'éducation bi-lingue du Burkina Faso)
APC	Approche par compétences
APE	Association des parents d'élèves
ASS	Afrique subsaharienne
ATLV	Apprentissage tout au long de la vie
BEAP	<i>Programme pour l'éducation de base en Afrique</i>
BIE	Bureau international de l'UNESCO pour l'éducation
BREDA	<i>Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique</i>
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEP	<i>Certificat d'études primaires du Burkina Faso</i>
CFPNF	Centres de formation professionnelle non formels
CLSC	Creating Literate School Communities (Créer des communautés scolaires alphabétisées)
CNQ	Cadre national de qualification
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté de la Mauritanie
CSTL	Care and Support for Teaching and Learning (Soins et soutien pour l'enseignement et l'apprentissage)
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
DD	Développement durable
DPE	Développement de la petite enfance
ECOM	Ecole communautaire
ECV	Éducation aux compétences pour la vie
EDD	Éducation pour le développement durable
EE	Éducation environnementale
EFP	Enseignement et formation professionnels
EGRA	Évaluation des compétences en lecture dans les petites classes
ENF	Éducation non formelle
EPT	Éducation pour Tous
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPU	Enseignement primaire universel
GIZ	<i>Société allemande pour la coopération internationale</i>
GTDPE	<i>Groupe de travail de l'ADEA sur le développement de la petite enfance</i>
PNDSE	Programme national de développement du secteur éducatif de la Mauritanie

PGIP-EP	Pôle de qualité inter-pays sur l'éducation pour la paix
PRAESA	<i>Project for the Study of Alternative Education in South Africa</i> (Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud)
RDC	République démocratique du Congo
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
SACMEQ	Consortium d'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SADC	Communauté de développement d'Afrique australe
SCC	Socle commun de compétences
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

INTRODUCTION

Ce document de synthèse passe en revue les travaux analytiques entrepris en préparation à la triennale de l'ADEA ainsi que les débats et les résultats de la conférence de l'un des trois sous-thèmes de la triennale, à savoir le sous-thème 1 : Socle commun pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable. Le document porte sur les trois dimensions du sous-thème : (1) l'historique, le cadre conceptuel et le programme des réformes éducatives approfondies nécessaires à la création d'un environnement propice à l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, enfants, jeunes et adultes, en vue de contribuer au développement durable ; (2) la nature, l'état des connaissances et les défis du socle commun de compétences dont l'acquisition permet d'accroître la pertinence des différentes formes d'éducation pour la vie et le travail ; et (3) la série de conditions propices apparemment essentielles pour permettre à tous de réussir ce type d'apprentissage.

Ce document vise à fournir des éléments de référence et des principes directeurs pour un examen approfondi des politiques et des pratiques dans les pays africains. Il met en évidence les problématiques liées à la nature et aux conditions nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie (ATLV) efficace pour le développement durable (DD), l'état de la pratique et des expériences concernant les différents types de socles communs de compétences (SCC), la nature du changement de paradigme de l'éducation de base et les défis que cela pose, et les débats actuels et les derniers développements dans le domaine de la réforme qui constituent l'environnement propice essentiel au changement.

Ce document constitue un élément essentiel du thème général de la triennale : Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier et concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation. Les travaux analytiques qui servent de base à ce document sont centrés sur l'état actuel des perspectives, politiques et pratiques en Afrique. L'examen se fonde sur les contributions des équipes de recherche des ministères de l'Éducation, des agences techniques internationales, des groupes de travail de l'ADEA, des organisations africaines de recherche, des organisations non gouvernementales régionales et internationales (ONG) et de chercheurs individuels. L'analyse s'appuie également sur d'autres documents, publiés et non publiés, produits récemment par des organisations et des individus en Afrique et ailleurs. Les auteurs constatent que bien que les pays progressent vers une approche globale et intégrée de l'offre d'éducation de base, les systèmes rencontrent

toujours d'énormes difficultés pour transformer les fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage de façon à permettre à chacun d'acquérir la maîtrise des compétences de base. Les principaux défis concernent la nature des processus pédagogiques, la formation et le développement des enseignants, l'efficacité du leadership scolaire, la supervision et l'appui professionnel, le contenu et l'utilisation des matériels didactiques, les systèmes d'évaluation, et les rapports entre les écoles et l'environnement socioéconomique et culturel plus large.

Contexte général des performances scolaires

La triennale a eu lieu dans un contexte général de réussites mitigées et de carences dans le développement de l'éducation de base. D'une part, selon le rapport 2011 de l'OMD, ce sont certains des pays les plus pauvres qui ont connu les plus grandes avancées dans le domaine de l'éducation (Burundi, Rwanda, Sao Tomé et Príncipe, Togo, Tanzanie). D'autres ont enregistré des progrès considérables comme le Bénin, le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Guinée, le Mali, le Mozambique et le Niger, puisque les taux nets de scolarisation y ont augmenté de plus de 25 % entre 1999 et 2009. Avec un gain de 18 % pendant cette même décennie, l'Afrique subsaharienne est la région qui détient le record de l'amélioration puisque les taux nets de scolarisation ont atteint 76 pour cent en 2009 (NU, Rapport OMD, 2011:4 et 16).

Dans le même temps, l'Afrique du Nord enregistre les progrès les plus nets en matière d'alphabétisation des jeunes avec une augmentation de 19 points entre 1990 et 2009, contre 7 points seulement en ASS (NU, OMD, p. 19).

Le même rapport indique que l'Afrique subsaharienne ne sera pas en mesure d'atteindre l'objectif visant à réduire la faim d'ici à 2015 (NU, OMD, p. 12). Ainsi, un grand nombre d'enfants entrent à l'école avec un faible niveau de nutrition, ce qui affecte leur capacité de participation à l'apprentissage. De plus, en 2009, près de 32 millions d'enfants restaient déscolarisés, ce qui représentait pratiquement la moitié des enfants déscolarisés dans le monde. Les enfants les plus affectés sont les pauvres, les filles ou ceux vivant dans une zone de conflit (NU, OMD, p. 17).

Centrée sur l'Afrique orientale et australe, la SADC indique, en citant le rapport de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde pour 2009, que les enfants de la région sont exposés au risque de ne pas aller à l'école régulièrement, de ne pas avancer dans le système, de ne pas réussir à achever le cycle primaire et de ne pas entrer dans le cycle secondaire. Dans la sous-région, il y a une différence marquée d'une part entre le niveau élevé des taux de scolarisation et d'autre part les taux de fréquentation et d'achèvement des enfants en âge d'aller à l'école primaire : les taux de fréquentation sont en moyenne de 68 pour cent pour les filles et de 69 pour cent pour les garçons, comparés à des taux d'inscription de presque 90 pour cent (SADC, 2011). Le rapport de l'OMD souligne également que les études sur les ménages montrent que la majorité des enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne n'iront jamais à l'école (NU, OMD, p. 18). Toutefois, le schéma d'exposition à l'éducation varie beaucoup entre les pays et au sein d'un même pays.

Les principaux problèmes touchant les élèves scolarisés demeurent la qualité et la pertinence. Dans de nombreux systèmes, l'abandon est endémique et se répète souvent tout au long du cycle primaire pour plus de la moitié des cohortes. Bien que la pauvreté et la situation familiale en soient souvent la cause, il est dû en grande partie à la faible qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enfants ne peuvent pas utiliser ce qu'ils ont appris, car ils maîtrisent très mal les compétences de base.

La triennale a beaucoup insisté sur le fait que l'on dispose de nombreux éléments d'information qui montrent que les enfants de l'éducation de base n'apprennent pas et que, en particulier, les pratiques pédagogiques inefficaces et l'utilisation de langues d'instruction que les apprenants ne maîtrisent pas bien continuent de freiner les résultats scolaires.

Structure du document

Ce document est de type discursif, en ce sens qu'il passe en revue une palette de points de vue, de développements, d'expériences et de résultats tout en soulevant en même temps des problématiques et des questions. Il présente les points de vues exprimés pendant la triennale sur les principaux défis et les orientations que devrait emprunter une réforme plus approfondie de l'éducation. Cependant, plutôt que d'être un manuel d'intervention, il peut servir de référence pour examiner les conditions et les possibilités appropriées à chaque pays dans le but d'accroître l'efficacité et la productivité de l'apprentissage pour le développement personnel et celui de la société.

Ce document est divisé en trois parties : la première partie porte sur les priorités et le programme en vue d'une réforme approfondie de l'éducation en relation avec l'apprentissage tout au long de la vie et la contribution de l'éducation au développement durable. Elle commence par le suivi de la biennale 2008 de l'ADEA à Maputo en exposant les initiatives de réforme inspirées par les résultats de la réunion de Maputo et continue par une étude détaillée des notions de socle commun de compétences, d'apprentissage tout au long de la vie et des défis de lier l'apprentissage avec le développement durable au niveau de l'éducation de base. Cette section examine également la réflexion et les interventions actuelles relatives à l'apprentissage tout au long de la vie. La deuxième partie porte sur la nature et l'état de la pratique dans les domaines clés des compétences et des aptitudes. Cette section commence par explorer l'état de la réflexion et de la pratique concernant « le socle commun de compétences » pour le développement durable en présentant l'aspect du « socle commun » en relation avec les réformes curriculaires. Sont abordés ensuite en détail les différents types de compétences et d'aptitudes : alphabétisation et langue, compétences cognitives et scientifiques, développement personnel et compétences pour la vie, compétences sociales et citoyennes, y compris la construction de la paix et les compétences liées au travail. Cette partie se termine par l'énumération de plusieurs défis principaux posés par un programme de réforme de l'éducation de ce type.

La troisième partie porte sur les conditions propices essentielles à l'acquisition effective des compétences pertinentes pour le développement durable. Cette section aborde les conditions pertinentes touchant aux systèmes éducatifs eux-mêmes et examine les différentes questions relatives aux conditions liées à l'environnement socioéconomique et politique plus large. Pour finir, elle

présente une vue d'ensemble des principales conclusions du travail analytique.

Partie 1 : Historique et définition du programme

Le principal argument de la première partie est que la biennale de Maputo a inspiré de nombreux pays à orienter leur système éducatif vers une approche globale et intégrée et à adopter la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, mais qu'il reste encore beaucoup de travail à accomplir. Un nombre croissant de pays commence à reconnaître les autres formes d'éducation et de formation existantes comme l'éducation non formelle, les écoles coraniques et l'enseignement dispensé par certaines écoles comme les écoles de bergers et les écoles de marchés. La mise en œuvre d'une approche intégrée, permettant l'émergence de systèmes d'éducation de base diversifiés mais équitables, demeure très difficile, car elle implique le renforcement, l'expansion et le subventionnement de plusieurs offres alternatives d'éducation permettant aux jeunes défavorisés de passer d'un programme à un autre selon les circonstances, afin d'accroître leurs possibilités d'accès à l'éducation et à la formation.

Certains pays qui ont accompli de grands efforts vers l'inclusivité, comme le Kenya, constatent que l'amélioration de l'accès et de la participation ne s'accompagne pas forcément de résultats plus élevés. Il semblerait que les résultats ne corrélerent pas avec le milieu socioéconomique, mais que l'amélioration de l'interaction entre l'enseignement et l'apprentissage en classe soit un facteur déterminant pour surmonter les contraintes liées au milieu familial en matière d'apprentissage.

On a également constaté que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation pour la durabilité sont toujours mal compris et doivent être appliqués dans les contextes nationaux comme base de l'élaboration de la politique et du changement de la pratique. Trop souvent, l'apprentissage tout au long de la vie est assimilé uniquement à l'éducation des adultes, au lieu d'être considéré comme un cadre global visant à organiser l'éducation et la formation dans leurs deux dimensions, dans tous les domaines de la vie (couvrant les différentes formes d'éducation) et tout au long de la vie (poursuivre son apprentissage à toutes les étapes de sa vie), en les associant de manière intégrée.

L'éducation pour le développement durable (EDD) concerne la formation d'une masse critique de citoyens

qui ne sont pas seulement informés et formés, mais surtout capables de mobiliser leurs acquis pour opérer les transformations économiques, sociales, culturelles et politiques nécessaires au développement durable. L'UNESCO met l'accent sur une grande variété d'aspects de l'éducation devant faire partie de l'EDD : le caractère central du respect pour autrui, pour la différence et la diversité, pour l'environnement et les ressources de la planète ; travailler à l'élaboration de curricula interdisciplinaires et globaux, à la réflexion critique et à la résolution des problèmes ; l'utilisation de méthodes pédagogiques multiples ; la prise de décision participative ; l'intégration des expériences d'apprentissage dans la vie quotidienne et le travail ; aborder les questions locales et mondiales dans les langues couramment utilisées par les apprenants.

L'EDD a des implications sur les réformes de l'éducation : la restructuration de l'offre éducative, la réforme profonde des curricula et l'examen de la qualité réelle de l'enseignement et de l'apprentissage pour accroître leur efficacité et assurer un impact permanent sur l'environnement et la société. Avant tout, l'UIL signale qu'il ne suffira pas d'étendre la quantité d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie pour progresser vers des sociétés durables. Il faudra améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, y compris son caractère approprié et sa pertinence. Ainsi, l'EDD étoffe le programme en vue de l'amélioration de la qualité en accordant la priorité à l'importance de l'acquisition effective des compétences de base nécessaires dans la vie et au travail par les apprenants.

L'EDD est donc bien davantage que l'éducation à l'environnement ou la formation des jeunes pour le travail. Elle affecte le curriculum complet de toutes les disciplines dans les cadres formel, non formel et informel ; elle est destinée à tous les âges, car l'acquisition de nouvelles compétences nécessaires pour s'adapter aux défis permanents de la vie et du travail ne cesse jamais. Les auteurs avancent aussi que le paradigme africain du développement durable nécessite une pédagogie axée sur l'apprentissage communautaire et l'élargissement de l'apprentissage hors des murs des écoles et aux différents secteurs de la société, afin de faciliter la convergence entre les connaissances académiques et la sagesse et l'expérience locales. Ainsi, l'éducation devient « un apprentissage sans murs » impliquant les apprenants, les parents et les enseignants dans un effort concerté pour partager les connaissances et acquérir les compétences pertinentes.

Partie 2 : Explorer les défis des différents types de compétences de base

Dans la deuxième partie, la nature des défis posés par un cadre d'apprentissage tout au long de la vie est exposée en détail en relation avec le socle commun de compétences que les pays peuvent placer au centre d'une éducation de base de qualité et pertinente. Les types de compétences de base ne sont pas nouveaux pour la plupart des systèmes éducatifs. De fait, on a constaté que beaucoup d'entre eux font partie, de différentes façons, des efforts accomplis pour améliorer la pertinence de l'éducation dispensée aux différentes tranches d'âge, de l'enseignement préscolaire à l'éducation des adultes. Des innovations importantes ont été développées dans les cadres formel et non formel. Cependant, la nature complexe d'une grande partie de ces compétences et leurs exigences spécifiques de méthodologies pédagogiques efficaces impliquent qu'elles nécessitent une attention plus approfondie. En tant que telles, elles doivent être systématiquement élaborées en relation les unes avec les autres à travers le curriculum.

Dans ce document, il est admis que les compétences alphabétiques et la lecture précoce sont les compétences primordiales, car elles déterminent l'acquisition des connaissances et d'autres compétences importantes plus tard dans l'apprentissage. Le document insiste à nouveau sur le fait que l'alphabétisation, des adultes et des enfants, doit se faire dans la langue maternelle et que les stratégies de lecture précoce doivent être considérablement améliorées, car une évaluation réalisée dans plusieurs pays a montré que les enfants n'apprennent pas à cause de contraintes linguistiques.

Une grande importance est aussi accordée au renforcement continu des compétences cognitives et scientifiques. Il a été démontré que les bases des compétences cognitives sont posées dès les premières années de la vie de l'enfant, par la stimulation de la réflexion de l'enfant, de sa curiosité et de sa créativité. Ainsi, la qualité de l'apprentissage préscolaire tend à être essentielle dans la réussite scolaire ultérieure de l'enfant. Le document soutient qu'il faut développer en Afrique un intérêt précoce pour la science à l'école et dans le cycle primaire, avec autant de soutien parental que possible. Il est important qu'à ce niveau des enseignants qualifiés tirent profit de l'intérêt naturel manifesté par les enfants à leur environnement et qu'ils interagissent de manière constructive avec les « théories » (« Les idées scientifiques des enfants ») que les enfants ont tendance à développer pour créer leur propre compréhension

du monde. Cela signifie qu'il faut admettre que les enfants ne démarrent pas de zéro et que les enseignants peuvent contribuer à développer leurs connaissances en établissant un lien entre ce qu'ils savent déjà et les idées et les expériences nouvelles.

Un aspect important des compétences sociales dans plusieurs pays affectés par la fragilité et les conflits est l'exploration des modalités de l'éducation pour la paix. Certains documents ont montré les progrès réalisés pour transformer l'éducation d'une force entretenant les divisions, les inégalités et les tensions de la société en une force visant à construire et à préserver la paix en permettant aux jeunes de réfléchir plus profondément aux problématiques des conflits et de la paix et aussi de développer des compétences critiques et des valeurs comme la tolérance, le respect des idées et des traditions culturelles différentes et des compétences pour la paix. L'importance de l'éducation pour la paix implique d'assurer un plus grand accès aux offres éducatives spécialement adaptées aux jeunes directement affectés par les conflits et la violence. Une telle éducation doit reconnaître leur besoin de différents types de soutien, notamment les compétences pour la vie et l'adaptation, les compétences professionnelles et le soutien psychosocial.

La tendance actuelle à considérer les compétences de base uniquement au regard de leur pertinence pour le marché du travail nie leur signification plus large pour la vie des jeunes et des adultes en général ainsi que pour les dimensions sociales, culturelles et environnementales du développement durable. Les auteurs avancent aussi qu'il faut mettre en relation les compétences de base avec le « monde réel » des apprenants et les appliquer à l'environnement scolaire et communautaire de manière pratique. Cela implique en outre que les écoles et les parents réfléchissent à la façon dont leurs propres modes de pensée et d'action peuvent être ajustés pour produire des modèles d'apprentissage. Cela implique également la nécessité de mettre en relation l'apprentissage scolaire avec l'apprentissage familial ainsi qu'avec les connaissances endogènes afin d'aider les enfants à comprendre la valeur des différentes traditions.

Partie 3 : Implications pour l'instauration d'un environnement propice

La troisième partie du document de synthèse examine plusieurs implications liées à la réforme de l'éducation qui sont essentielles pour assurer le développement effectif des compétences de base dans différents cadres

éducatifs. Elle avance que le curriculum doit être le point de départ de réformes éducatives globales et intégrées visant à une plus grande pertinence pour le développement durable. A cet effet, il est absolument impératif d'élaborer un cadre curriculaire exhaustif, valide pour toutes les formes d'éducation de base, qui incorpore la sélection d'un socle commun de compétences.

Les curricula par compétences devront être introduits dans les systèmes éducatifs de manière globale, en reliant la réforme curriculaire aux changements majeurs dans les domaines de la formation et du développement des enseignants, des supports pédagogiques, de l'utilisation des TIC, du leadership scolaire, de la gestion et de la supervision et des pratiques d'évaluation. Il faudra impliquer toutes les formes d'éducation, y compris le développement de la petite enfance et l'apprentissage non formel et informel, de façon à mettre en place des « Ecoles sans murs ».

La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie exige que l'éducation des jeunes et des adultes devienne partie intégrante du système éducatif, ce qui permettra d'identifier les complémentarités essentielles entre les compétences requises pour les enfants et celles requises pour leurs parents, les adolescents et les adultes. A cet égard, il faut reconnaître que la réforme curriculaire de l'enseignement scolaire doit aller de pair avec la réforme fondamentale des programmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, dans la mesure où un nombre important d'adultes sont confrontés à des carences semblables (sinon plus) à celles qui caractérisent l'enseignement actuellement dispensé dans les écoles et qu'ils sont donc mal préparés à affronter les changements radicaux actuels de la société.

De telles réformes globales nécessiteront la participation et la collaboration de toutes les parties prenantes aux décisions sur la conception et la mise en œuvre, notamment les communautés, la société civile pertinente, les organisations privées, les syndicats d'enseignants et les ministères des différents secteurs. C'est nécessaire pour créer des partenariats efficaces en vue de développer des approches et des programmes nouveaux ainsi que sur le plan de la gouvernance et de la mobilisation des fonds. C'est aussi nécessaire pour des raisons pédagogiques, car l'éducation de base des enfants exige le triangle pédagogique des enseignants, des apprenants et des parents (communauté) pour obtenir les résultats d'apprentissage désirés. Les interactions

de ce triangle doivent être fondées sur le respect, la confiance, l'attention et la préoccupation pour le bien-être et l'apprentissage de l'enfant.

Parmi les autres implications des réformes curriculaires pour assurer la pertinence avec l'EDD, il faut accorder beaucoup d'importance aux pratiques pédagogiques réelles en classe, à l'utilisation efficace de supports didactiques appropriés et au rôle central de l'évaluation de l'apprentissage. La recherche en Afrique de l'Est a montré que l'interaction élève-enseignant en classe semble être le facteur le plus important pour expliquer les grandes différences existant dans les mesures des résultats utilisant des matériels curriculaires et des méthodes pédagogiques identiques.

Le changement des styles pédagogiques et d'interaction en classe constitue un défi majeur pour les enseignants et pour les établissements et les programmes de formation et de développement des enseignants. Bien que le défi relève en partie du domaine des compétences pédagogiques, d'autres questions se posent. Elles incluent le développement d'un état d'esprit différent sur l'enseignement et l'apprentissage et donc sur le rôle et les responsabilités des enseignants et des apprenants dans le processus pédagogique. Les enseignants doivent comprendre et apprécier leurs rôles et leurs responsabilités pour accepter ce qui pourrait représenter une charge supplémentaire de travail. Cela en soi peut être un problème majeur, en particulier dans les pays où la motivation et l'engagement des enseignants sont affectés négativement par des salaires en diminution et de mauvaises conditions de service.

Citons parmi les autres préoccupations : la gestion de la classe et l'organisation de l'apprentissage ; les changements en matière de gouvernance et d'organisation scolaire ; la « philosophie » même et la culture des écoles ; les principes gouvernant les activités et les comportements des apprenants ; les changements dans le mode d'interaction des enseignants avec le monde extérieur, des parents aux employeurs. De plus, les changements pédagogiques posent des défis aux directeurs d'écoles, aux superviseurs, à l'appui professionnel et au personnel d'assurance qualité, et surtout aux apprenants et à leurs parents.

La notion d'inclusivité liée à la réalisation de l'égalité des chances pour tous les enfants, indépendamment de leur milieu, de leur situation et de leur âge, est de plus en plus prise en compte, mais il reste encore

beaucoup à faire pour s'assurer que des jeunes puissent suivre des parcours différents et avoir de facto un accès égal à l'enseignement supérieur et aux opportunités d'éducation. L'un des principaux facteurs est la façon dont les écoles se positionnent au sein de l'environnement plus large des structures de soutien disponibles offertes par les organismes publics et privés. Une stratégie en cours d'expérimentation dans les pays de la SADC consiste à transformer les écoles en sites de soins intégrés et globaux nécessaires à l'amélioration de l'accès, de la rétention et des résultats des enfants à l'école, prenant ainsi en charge les différents aspects non éducatifs de la vulnérabilité.

Les autres aspects relatifs à l'intégrité et au comportement moral de ceux qui sont en contact avec les jeunes font aussi partie de l'environnement d'apprentissage. Les apprenants profiteront beaucoup de la protection contre le harcèlement, la drogue, la violence et les conflits et de l'intégrité et du comportement déontologique des fonctionnaires et des personnels enseignants. Les pays sortant d'un conflit, confrontés à la difficile tâche de reconstruire la société, doivent faire face au défi beaucoup plus global de créer un environnement propice aux jeunes, qui réponde à leurs besoins éducatifs d'une manière globale et équitable. Cela met l'accent encore plus urgemment sur les besoins plus larges des pays à produire des capacités efficaces en matière de politique, gestion et planification de l'éducation, en tant que contributions essentielles au développement durable. ■

01

PRIORITES ET PROGRAMME POUR LA POURSUITE DES REFORMES

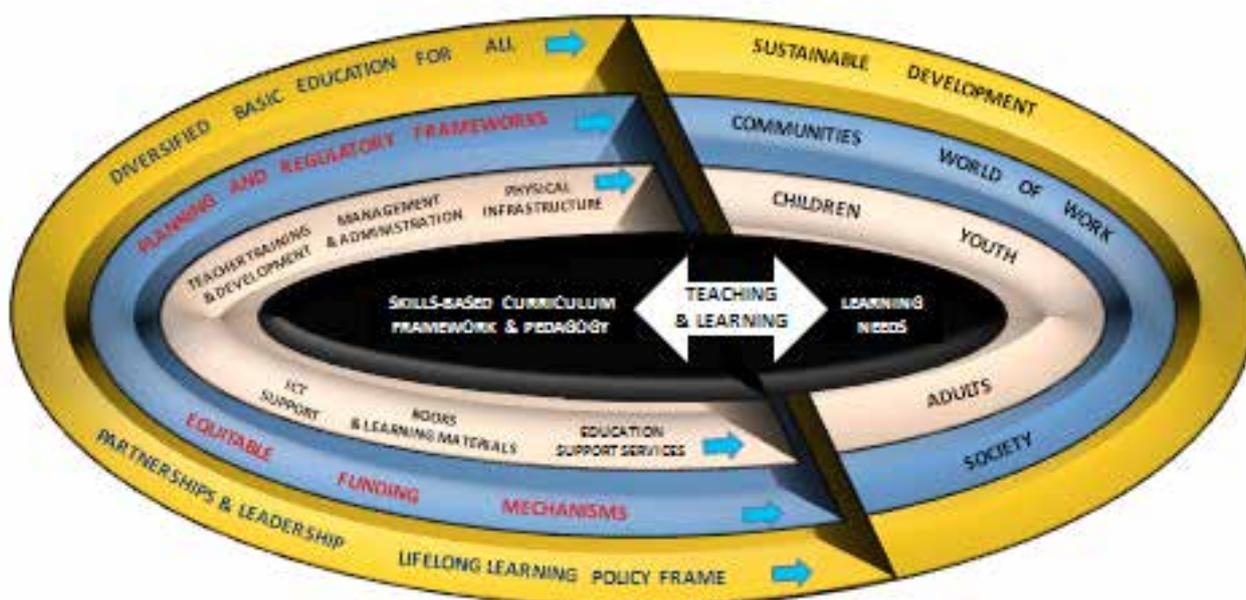
1.1. POURSUIVRE LES RÉFORMES DÉFINIES PAR L'AGENDA DE MAPUTO

La biennale de Maputo a donné le ton au changement de paradigme du développement de l'éducation en Afrique. Étaient concernés la substance de l'éducation de base et post-primaire ainsi que la structure des modes de prestation. Elle a appelé à l'adoption d'une approche globale et intégrée reconnaissant la diversité fondamentale des catégories d'apprenants aux parcours et aux situations différents ainsi que la diversité des modes de prestation. Il fallait examiner la structure du système pour avancer rapidement vers l'inclusivité et la qualité et prendre ainsi en charge les besoins d'un grand nombre de jeunes déscolarisés, dont la (ré) intégration dans le système pourrait exiger la reconnaissance et

le renforcement des modes alternatifs de prestation (ADEA, 2009).

Maputo a également appelé à adopter une perspective globale du système afin de permettre la reconnaissance de la corrélation entre tous les apprentissages et toutes les formes d'éducation. Cela a impliqué de s'intéresser aux liens entre l'enseignement général et la formation professionnelle, entre les formes d'apprentissage dispensées au sein d'établissements et celles basées sur le lieu de travail ou à la maison et, entre l'éducation de base destinée aux enfants et celle destinée aux jeunes et aux adultes. Cette perspective aurait pour effet de favoriser la promotion et la reconnaissance des filières d'apprentissage tout au long de la vie et de ce fait, le passage d'un mode d'apprentissage à un autre, pour

Schéma 1 : Perspective globale de l'éducation de base et de la formation (formelle et non formelle)



Adapted from BEAP Policy Paper, BREDA / IBE-UNESCO / GIZ, 2009

toutes les personnes, en fonction de leur situation et de leurs intérêts (ADEA, 2009).

La biennale de Maputo a encouragé de nombreux pays et organisations à s'engager ou à poursuivre leurs travaux en vue de promouvoir les approches globales et intégrées aux réformes de l'éducation. On constate que les progrès ont été particulièrement notables en Afrique de l'Ouest, bien que les travaux en faveur de la diversification des systèmes d'éducation de base se soient aussi poursuivis en Afrique de l'Est et australe.

Par exemple, au Burkina Faso et au Sénégal, et dans une moindre mesure en Mauritanie, les documents sur les politiques éducatives prennent maintenant en compte tous les sous-secteurs dans le cadre d'une vision globale :

- a. Le Burkina Faso a une loi-cadre sur l'éducation (2007) qui couvre l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation.
- b. Au Sénégal, le programme général de développement de l'éducation est coordonné par la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation qui est la direction centrale de l'un des quatre ministères chargés de l'éducation.
- c. En Mauritanie, le Plan national de développement du secteur éducatif (PNDSE) et le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) adoptent une vision globale (GTENE, 2011:26).

Dans le cadre d'une vision globale, le Cap-Vert, la Mauritanie et le Sénégal mettent en œuvre un curriculum normalisé, bien que les progrès soient variés. Dans le cadre d'une approche intégrée, un curriculum normalisé implique :

- a. L'élaboration d'une stratégie commune pour l'éducation (son rôle dans le développement, ses objectifs, etc.) ;
- b. La définition du profil de sortie des apprenants dans le cadre d'une approche inclusive, indépendamment de l'offre éducative concernée (on parle de « tronc commun ») ;
- c. Des efforts pour prendre en compte la nature spécifique de l'offre éducative au moyen de modules spécifiques, par exemple pour l'alphabétisation, les approches alternatives, les écoles coraniques (GTENE, 2011:30).

L'étude nationale du Burkina Faso illustre la mise en œuvre de ce type de stratégie dans la mesure où elle décrit l'intégration progressive de l'éducation non formelle au

sein du système général. Par des exemples d'approches alternatives à tous les niveaux, elle démontre le potentiel du système à se réformer tout en tenant compte de ce qui se passe hors des structures formelles. L'étude partage les leçons tirées d'une variété d'expériences, à savoir les programmes alternatifs de la petite enfance (comme Bisongo), les approches alternatives pour l'intégration des personnes qui ont quitté l'école tôt et/ou les enfants non scolarisés (comme les CEBNE, les Centres de formation professionnels non formels (CFPNF) et les Ecoles communautaires (ECOM) pour les adolescents) et les nouvelles approches de l'alphabétisation en relation avec la lutte contre la pauvreté et le développement (BURKINA FASO, 2011). La possibilité de réformer le système en examinant attentivement tous ses aspects n'est pas sans contraintes, ni difficultés, qui sont documentées de manière détaillée (GTENE, 2011).

L'étude nationale sur le Kenya visant à examiner les interventions menées en faveur d'une éducation de base entièrement inclusive et équitable rapporte que depuis 2003 de nombreux efforts ont été accomplis pour revoir les politiques et les pratiques visant à parvenir à l'inclusivité, de façon à ce que tous les enfants et les jeunes puissent avoir accès à des opportunités éducatives équivalentes dans toutes sortes d'écoles, indépendamment de leurs milieux culturels, sociaux et de leurs parcours d'apprentissage. D'où la nécessité de transformer les systèmes éducatifs et les autres environnements d'apprentissage, afin de répondre à la diversité des apprenants. De plus, il est admis que le système éducatif transformé doit refléter les trois dimensions de l'égalité : l'égalité des ressources, l'égalité du processus éducatif et l'égalité des résultats (Njoka et al, 2011:16).

Afin d'y parvenir, un éventail de réformes clés ont été introduites. Citons notamment : l'enseignement primaire gratuit (FPE), une Intervention de santé et de nutrition scolaire impliquant la promotion de la santé et l'hygiène scolaire et un Programme d'alimentation scolaire (dans les zones rurales arides et dans les bidonvilles urbains), des investissements dans le développement des infrastructures scolaires en collaboration avec les différents partenaires nationaux, un appui supplémentaire aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'intervention sur le VIH-Sida et la mise en œuvre de toute une palette de stratégies pour promouvoir la parité et l'égalité dans l'éducation (Njoka et al, 2011).

L'étude empirique menée par l'équipe kenyane pour évaluer la réussite de ces interventions a conclu qu'en dépit de graves défis de mise en œuvre, les interventions ont, de manière générale, beaucoup contribué à accroître l'accès à l'enseignement primaire. Le programme sur le genre a été le moins réussi en raison de barrières persistantes comme les pratiques socioculturelles et religieuses, la pauvreté et le manque de sensibilisation communautaire. Cependant, on a aussi constaté que les résultats aux examens de fin d'études primaires ont baissé de manière générale pendant la dernière décennie et que ni la réussite de la mise en œuvre des interventions, ni l'amélioration des intrants n'avaient été des indicateurs significatifs de résultats (Njoka et al, 2011: 48-53).

Dans de nombreux pays, l'élaboration d'un Cadre national de qualification (CNQ) pourrait contribuer de manière significative à l'inclusion équitable. Les CNQ jouent un rôle de facilitation en faveur de la reconnaissance et de la validation des apprentissages non formels et informels, permettant ainsi aux jeunes et aux adultes qui ont été exclus de l'enseignement formel d'acquérir des connaissances et des compétences dans d'autres cadres. Ces apprentissages sont reconnus et permettent ainsi aux individus concernés de poursuivre leurs études et d'avoir accès à d'autres formations du secteur formel et au marché du travail (UIL, 2011a:10 ; GTENF, 2011).

En contribution à la triennale, l'UIL a entrepris une analyse comparative sur l'efficacité des CNQ au Botswana, au Ghana, à l'Île Maurice, en Namibie, aux Seychelles et en Afrique du Sud. Les conclusions montrent que les réformes politiques sont animées par des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui incluent le développement de CNQ et la reconnaissance des acquis de l'expérience. Néanmoins, les stratégies et les pratiques d'apprentissage tout au long de la vie, cohérentes et globales, qui couvre le cycle complet de la vie ne sont pas la norme, et certaines sont toujours axées sur des secteurs ou des groupes spécifiques (Ghana). Mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie par le biais des apprentissages formel, non formel et informel et accroître la mobilité demeure un défi (UIL, 2011a:9).

L'étude insiste sur le fait que l'approche basée sur les « résultats d'apprentissage » qui sous-tend l'élaboration des CNQ doit être plus largement acceptée, de façon à accroître la validation des apprentissages acquis dans des cadres différents. Cela permet de se concentrer sur la

spécification d'une série de compétences et d'aptitudes en partenariat avec le monde du travail et de les transformer en cadres de compétences et de qualification. On a constaté que plusieurs pays avaient accompli des progrès importants à cet égard. Une fois créés, les CNQ et la reconnaissance des acquis de l'expérience peuvent aussi appuyer le développement continu des compétences de base et de nouvelles compétences importantes pour une croissance durable et inclusive (UIL, 2011a).

Néanmoins, malgré les progrès enregistrés, la mise en œuvre effective des CNQ en Afrique exige encore beaucoup d'efforts. Selon le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF), la vision globale, intégrée et diversifiée est toujours méconnue et doit faire l'objet d'une large promotion (GTENF, 2011: 12).

1.2. PRIORITÉ ACCRUE SUR LE SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES, L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Le défi qui a émergé de la triennale de Ouagadougou était d'aller au-delà des grands principes de la réforme éducative globale et intégrée et de s'intéresser plus spécifiquement à la substance, au processus et aux résultats de l'apprentissage. Il vise à donner au concept de socle commun des compétences des jeunes et des adultes une place encore plus centrale dans l'ordre du jour de l'éducation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. De plus, ces compétences de base doivent être reliées à l'engagement de l'Afrique pour le développement durable et aborder ainsi la façon d'organiser l'acquisition effective des connaissances et des compétences tout au long de la vie, au sein de systèmes éducatifs intégrés, tout en répondant au besoin de développement durable.

Ce qui précède est à l'évidence un programme visant à examiner et expliciter ce qui doit être appris, dans quel but, par qui, comment, du type de résultats attendu et de leur mode de validation. Il faut traiter ces questions essentielles dans le contexte de ce que l'on entend par « socle commun de compétences », « apprentissage tout au long de la vie » et « développement durable ». Viennent ensuite les questions de « L'éducation pour le développement durable » et de « Comment les résultats de l'apprentissage peuvent-ils eux-mêmes devenir durables »?

1.2.1. Le socle commun de compétences

On peut définir le « Socle commun de compétences » comme étant les résultats de l'apprentissage de base, sous la forme de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes, que toute personne, qu'elle soit jeune ou adulte, doit être en mesure d'acquérir au début ou à un certain stade de sa vie afin de se développer en tant qu'être humain et de participer effectivement au développement socioculturel, économique et politique de la société. Cette définition suppose non seulement l'acquisition de capacités spécifiques, mais aussi la motivation et l'engagement à agir sur l'apprentissage. Dans ce contexte, une définition élargie de la notion de « compétences » est proposée : « *savoir combinatoire mobilisant et intégrant les connaissances théoriques, procédurales et d'environnements ou savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et réaliser des projets* » (ADEA, 2011).

L'UIL suggère d'utiliser les concepts de « compétences de base » et « d'aptitudes » dans le sens de « capacités » qui sont plus larges, plus ambitieuses et donnent un plus grand sentiment de pouvoir. Les capacités peuvent être développées à un niveau élevé : quel que soit votre niveau de compétence, il y a toujours un défi à relever et c'est un terme approprié du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Les compétences de base, les aptitudes et les capacités accroissent la capacité des individus à exercer un degré de contrôle sur leur propre vie, à participer avec les autres aux décisions qui affectent leur environnement et leur vie et à envisager un futur alternatif pour eux-mêmes et leurs familles (UIL, 2011b: 2; Sen, 1999).

L'acquisition du socle commun de compétences pour le développement durable s'inscrit dans la continuité du défi fixé par la Conférence de Jomtien qui a défini « les besoins éducatifs fondamentaux » comme : « les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul et résolution des problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, participer pleinement au développement, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre (Conférence mondiale sur l'EPT, 1990:11)

1.2.2. L'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie a été longuement discuté à la triennale. Il peut être défini comme la quête tout au long de la vie, volontaire et autonome de connaissances pour des raisons personnelles ou professionnelles. En tant que tel, il ne favorise pas seulement l'inclusion sociale, la citoyenneté active et le développement personnel, mais aussi la compétitivité et l'employabilité (RO CARE, 2011b:3). L'UNESCO-UIL (2011b) souligne que le concept d'apprentissage tout au long de la vie s'est beaucoup inspiré du Rapport Faure (1972) qui insistait sur le fait que l'apprentissage devait être universel et tout au long de la vie. Il a développé quatre piliers d'apprentissage : apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être¹ (Delors, 1996, cité par l'UIL, 2011b:3). Plus tard, ces idées ont influencé les visions de Jomtien et de Dakar.

Cependant, l'UIL note que la compréhension du concept d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) et son importance pour le développement durable restent limitées, que les cadres politiques globaux faisant la promotion de l'ATLV demeurent incomplets et que les actions de mise en œuvre de la vision globale de l'ATLV sont restées rares (UIL, 2011b: 3). Etant donné le contraste complet de cette situation avec la demande socioéconomique, politique et culturelle de d'individus qualifiés de grande qualité et de citoyens actifs sur le continent africain, l'étude soutient qu'il est impératif d'incorporer la vision et la pratique de l'ATLV dans les cadres politiques nationaux globaux et de les enraciner dans les systèmes nationaux d'éducation et de formation des pays africains (UIL, 2011b: 3).

C'est pourquoi le travail de l'UIL a surtout consisté à contribuer à accroître les capacités des responsables politiques et des principaux chercheurs en matière d'élaboration de politiques et de stratégies nationales pour faire de l'ATLV pour tous une réalité. L'UIL considère l'ATLV comme un « concept intégrateur » qui peut de ce fait contribuer au développement durable de l'Afrique. Il reconnaît trois axes en vue de l'utilisation systématique de ce terme comme paradigme pour organiser l'ensemble de l'éducation et de la formation : l'apprentissage dans tous les domaines de la vie (désignant la variété des apprentissages acquis dans la famille, les cadres culturels, les communautés,

¹ Adama Ouane, directeur d'UIL, a suggéré des piliers supplémentaires : apprendre à changer et apprendre à oser (UIL, 2011: 8).

le travail et les loisirs), l'apprentissage à tous les niveaux de la vie (désignant aussi les pratiques d'apprentissage contemplatives, méditatives, spirituelles) et l'apprentissage tout au long de la vie (désignant les quatre étapes de la vie : l'enfance, l'âge actif, l'âge de la maturité et le grand âge (UIL, 2011b: 8).

Ainsi, par son caractère composite, on considère que le terme d'apprentissage tout au long de la vie reflète tous les contextes de la vie par sa perspective qui englobe tous les domaines, tous les niveaux et tout le long de la vie. De cette façon, il promeut l'apprentissage des comportements propices à acquérir des connaissances et comprendre, des attitudes, des valeurs et des compétences à des fins de développement personnel, de bien-être social et économique et de citoyenneté démocratique. Aux yeux de l'UIL, la priorité sur l'apprentissage révèle aussi une reconnaissance croissante des frontières poreuses existant entre toutes les formes d'éducation et de formation, à savoir l'éducation formelle, non formelle et informelle (UIL, 2011b: 8).

Selon le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE), les thèmes communs véhiculés par la documentation sur l'apprentissage tout au long de la vie articulent quatre caractéristiques qui transforment l'éducation et la formation en concept « d'apprentissage tout au long de la vie ». Ce sont :

- a. Les types formel, non formel et informel d'éducation et de formation ;
- b. L'importance de la motivation d'apprentissage. L'accent est mis très fortement sur la nécessité que l'individu prenne la responsabilité de son propre apprentissage ;
- c. Prendre la responsabilité de son apprentissage et être disposé à investir régulièrement du temps, de l'argent et des efforts dans l'éducation et la formation ;
- d. L'engagement à l'égard de la participation universelle à l'éducation et la formation, y compris l'apprentissage informel et formel à toutes les fins : sociale, économique et personnelle (ROCARE, 2011a: 6)

1.2.3. Le développement durable

Dans le document de synthèse générale préparé pour la triennale de 2012 à Ouagadougou, l'ADEA défend l'idée que le concept même de durabilité dépasse la protection de l'environnement et comprend « l'infrastructure sociale économique qui détermine la capacité d'une société à se maintenir dans un contexte mondial en transformation rapide ». Cette interprétation suggère

que le concept de DD concilie quatre dimensions inséparables et complémentaires : 1) la protection et la sauvegarde de l'environnement, en particulier la lutte contre le changement climatique ; 2) la promotion d'un modèle de croissance économique durable basée sur une exploitation rationnelle et la préservation des ressources naturelles ; 3) l'édification de sociétés inclusives fondées sur une lutte efficace contre la pauvreté et toutes les sources de discrimination et de marginalisation ; et 4) le renforcement de la connaissance mutuelle et de l'intercompréhension culturelle et spirituelle entre les différents groupes, sociétés et peuples afin de promouvoir la solidarité humaine et la paix » (ADEA, 2011)

1.2.4. L'éducation pour le développement durable

Que signifie donc alors « Education pour le développement durable » (EDD) ? Le document de synthèse de l'ADEA soutient que le DD en fait un impératif pour accroître l'efficacité de l'apprentissage en vue de pouvoir répondre aux défis actuels et futurs. L'éducation doit construire « une masse critique de citoyens qui ne sont pas seulement informés et formés, mais surtout capables de mobiliser leurs acquis pour opérer les transformations économiques, sociales, culturelles et politiques nécessaires au développement durable » (ADEA, 2011). Cela implique que l'éducation doit faire en sorte que les gens acquièrent une palette de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes leur permettant d'agir sur leur environnement de façon à en améliorer la qualité. L'éducation ne doit pas seulement être efficace en terme d'acquisition de résultats d'apprentissage précieux, mais aussi pour encourager les apprenants à appliquer ces compétences dans leurs communautés et dans la société.

L'UNESCO accorde beaucoup d'importance à l'EDD et considère la note conceptuelle non comme un programme, mais comme un parapluie qui affecte toutes les composantes de l'éducation à l'abri duquel les programmes éducatifs actuels peuvent être repensés et une grande variété de nouvelles initiatives peuvent être mises en œuvre (Site web de l'UNESCO). Le Cadre de mise en œuvre de la Décennie des NU pour le développement durable (2005-14) concerne l'objectif de la décennie en vue de l'intégration des principes, valeurs et pratiques inhérents au développement durable dans tous les aspects de l'apprentissage afin d'encourager les changements de comportement qui permettent d'édifier une société plus durable et plus juste pour tous (DEDDNU, 2006).

L'UNESCO met l'accent sur une grande variété d'aspects de l'éducation devant faire partie de l'EDD : le caractère central du respect pour autrui, pour la différence et la diversité, pour l'environnement et les ressources de la planète ; travailler à l'élaboration de curricula interdisciplinaires et globaux, à la réflexion critique et à la résolution des problèmes ; l'utilisation de méthodes pédagogiques multiples ; la prise de décision participative ; l'intégration des expériences d'apprentissage dans la vie quotidienne et le travail ; aborder les questions locales et mondiales dans les langues couramment utilisées par les apprenants (DEDDNU, 2006).

Selon l'UIL, la Déclaration de Bonn 2009 sur l'EDD, adoptée par la Conférence mondiale de l'UNESCO, a réaffirmé que « *par l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, nous pouvons parvenir à la justice sociale et économique, à la sécurité alimentaire, à l'intégrité écologique, à des moyens de subsistance durables, au respect de toutes les formes de vie et aux valeurs essentielles qui favorisent la cohésion sociale, la démocratie et l'action collective* » (UIL, 2011b: 6).

Le concept élargi du DD et le vaste programme fixé par l'UNESCO peut affecter le développement de l'éducation de plusieurs façons en assurant :

- a. D'accorder de l'attention à l'environnement, son exploitation et sa préservation comme élément d'apprentissage et à la relation entre les écoles / les centres d'apprentissage et leur environnement ;
- b. Adopter une approche entièrement inclusive au développement de l'éducation selon laquelle tous les enfants, les jeunes et les adultes auront un accès égal à une éducation de base pertinente et appropriée suivant le principe de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- c. L'incorporation dans le curriculum d'un éventail de compétences de base, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs associées au fait de vivre ensemble de manière non discriminatoire et non raciale, à la promotion du processus de prise de décision démocratique, à la prévention des conflits, au respect de la différence, au renforcement des capacités, à l'engagement à travailler à l'amélioration de la société et au fait de permettre aux jeunes et aux adultes de s'adapter aux changements ;
- d. La promotion de l'utilisation directe et de l'application de ces compétences et de ces valeurs dans la vie réelle devient la base de l'interaction tout au long de la vie entre l'apprentissage et la vie.

On peut donc considérer que l'EDD a des implications sur les réformes éducatives d'au moins trois façons : en matière de restructuration de l'offre éducative, de la mise en place de réformes curriculaires approfondies, de l'examen de la qualité réelle de l'éducation et de l'apprentissage afin d'en améliorer l'efficacité et garantir un impact permanent sur l'environnement et la société. Avant tout, l'UIL souligne qu'il ne suffira pas d'étendre la quantité d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie pour progresser vers des sociétés durables. Il faudra améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, notamment son caractère approprié et sa pertinence (UIL, 2011b: 6).

Toutefois, des voix s'élèvent aussi dans la documentation pour affirmer que l'EDD, malgré sa popularité croissante, manque encore de clarté sur le rôle de l'éducation pour le développement durable. Par ailleurs, la confusion entre le DD et l'EDD a rendu difficile à la plupart des pays et à leurs systèmes éducatifs l'utilisation du concept pour élaborer une philosophie cohérente visant à éclairer la réflexion et les pratiques éducatives de la plupart des pays et de leurs systèmes éducatifs (Manteaw, 2012). Si la Décennie a apporté un appui et une visibilité précieuse à l'EDD « *dans la plupart des cas, les défenseurs de l'éducation comme solution aux problèmes sociaux et écologiques ne sont pas allés jusqu'à poser et répondre à la question cruciale du type d'éducation nécessaire pour aborder certains défis de l'époque* » (Manteaw, 2012:378).

Il a été souligné que l'éducation a elle-même été complice de la création de notre monde non durable actuel et que par conséquent, si l'éducation doit « *réaliser son potentiel d'agent du changement vers une société plus durable, il faut lui accorder une attention suffisante en tant que sujet de changement elle-même* » (Sterling, cité dans Manteaw, 2012:379). L'EDD doit viser à aider les apprenants à désapprendre nos anciens modes de vie non durables sur notre planète fragile et à explorer des voies plus durables

L'Afrique fait face à un défi spécifique supplémentaire dans la mesure où le concept de l'EDD doit être rendu accessible à différents types de public, en particulier dans les contextes locaux. « *Un paradigme africain du développement durable pourrait, par conséquent, être vu comme un effort pour reconceptualiser le DD en le reliant aux expériences vécues, aux systèmes culturels de savoir, ainsi qu'aux réalités des différents peuples africains* ». Cela appelle une pédagogie basée sur un apprentissage axé

sur la communauté et l'élargissement de l'apprentissage hors des murs des écoles et dans les différents secteurs de la société pour faciliter la convergence entre les connaissances académiques et la sagesse et l'expérience locales (Manteaw, 2012:381-2). L'éducation devient de cette façon « un apprentissage sans murs », impliquant les apprenants, les partenaires, les enseignants dans un effort concerté pour partager les connaissances et acquérir les compétences pertinentes

Dans le même esprit, plusieurs savants africains ont défendu l'idée que le DD doit être abordé aussi d'une perspective endogène, de façon à utiliser les différents systèmes de savoir pour produire une compréhension plus globale des interventions de développement durable. Cela impliquerait une revalidation des connaissances endogènes dans les systèmes éducatifs. Jusqu'à présent, les documents relatifs à la Décennie ne semblent pas refléter cette préoccupation (Sillitoe, 1998; Chilesa et al, 2003; Breidlid, 2009; Manteaw, 2012).

D'autres auteurs ont soutenu que les défis posés à l'éducation pour répondre au changement climatique sont étroitement liés à la question de la qualité, à la fois en termes d'accès satisfaisant et de promotion des connaissances et des compétences clés. L'EDD ne consiste pas à « ajouter » de sujets environnementaux dans les curricula et les programmes de formation ; c'est offrir une éducation et une formation appropriées, dans un monde divers en mutation rapide, qui développent le potentiel humain pour répondre aux changements et défis futurs (Bangay and Blum, 2010). Ici, l'EDD s'appuie sur les efforts d'amélioration de la

qualité en cours en mettant l'accent sur l'importance des compétences et des valeurs de réflexion de niveau supérieur ainsi que sur le passage d'une pédagogie de la « transmission » à une pédagogie plus interactive qui aide les apprenants à élargir la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes, conduisant éventuellement à des changements individuels ou sociaux (Ibidem).

1.3. METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE POUR L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

1.3.1. Examiner l'apprentissage tout au long de la vie

Comme nous l'avons noté précédemment, la compréhension des concepts de l'ATLV reste limitée chez les responsables politiques et les professionnels de l'éducation. De ce fait, il a été assez difficile de travailler en les utilisant dans la pratique, aussi bien pour l'élaboration de cadres politiques que de stratégies de mise en œuvre efficaces. Néanmoins, en 2006, l'UNESCO-BREDA a produit un projet de stratégie pour le développement durable en Afrique subsaharienne afin d'aider les pays à élaborer des réponses éducatives appropriées au DD. La question est de savoir dans quelle mesure un cadre de DD est utile aux pays pour réformer la substance et la pratique pédagogique de l'éducation et mettre en œuvre un cadre d'ATLV.

LES PRINCIPAUX DÉFIS DE L'ATLV DANS LE CONTEXTE DE L'EDD

1. Progresser vers un cadre politique général d'ATLV impliquant tous les types et tous les niveaux d'apprentissage (plusieurs pays font de réels progrès, mais pas forcément sous l'étiquette de l'ATLV). De plus, ce genre de cadre doit être ancré dans la législation.
2. Promouvoir l'égalité entre les différentes formes d'offre en matière de résultats et de bénéfices, ainsi que d'accès aux ressources et au soutien ; promouvoir aussi la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et leur pertinence en vue de moyens de subsistance durables et de la cohésion sociale.
3. Favoriser la discrimination positive en faveur des groupes marginalisés, par exemple les programmes d'alimentation scolaire, les centres de secours pour les filles et les orphelinats.
4. La poursuite du développement de l'offre d'éducation pour adulte et non formelle, ses liens avec l'éducation formelle et les besoins économiques et sociaux immédiats des communautés.
5. Le développement de l'ATLV doit intervenir à différents niveaux: personnel, institutionnel et systémique. Au niveau institutionnel, cela exige de repenser les systèmes d'administration, le soutien aux étudiants, les curricula et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de façon à offrir un accès aux individus de tous âges.
6. L'édification d'une « société du savoir » commençant par l'apprentissage communautaire et en l'enracinant au sein d'un système plus large d'éducation informelle, non formelle et formelle.
7. Le renforcement des liens entre les différentes formes d'apprentissage à travers l'élaboration et la mise en œuvre de Cadres nationaux de qualification.
8. La mise à disposition de services d'information, d'accompagnement et de conseil aux apprenants de tous âges à travers une variété de canaux.
9. L'amélioration de la coordination à travers la mise en place de mécanismes globaux et transversaux de collaboration entre toutes les parties prenantes.

(UIL, 2011b: 33-8; Présentation de la triennale, prof. Shirley Walters, Université du Western Cape).

L'étude de l'UIL sur les principaux enjeux et considérations politiques pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie dans cinq pays sélectionnés a apporté des éclaircissements sur le développement de l'EDD et de sa relation avec l'ATLV. Cette étude a impliqué l'examen comparatif des développements et des expériences en Ethiopie, au Kenya, en Namibie, au Rwanda et en Tanzanie (UIL, 2011b). Elle a adopté une perspective macro en étudiant les tendances globales de développement du système et le degré de réponse des pays aux différentes dimensions du DD.

L'étude révèle que ces dernières années, l'importance du DD dans les politiques nationales de ces pays, au moins au niveau rhétorique, est devenue plus prononcée. Elle met en évidence la croissance économique accrue dans ces pays, mais remarque qu'elle ne semble pas se traduire par un développement durable, par exemple par la création d'emplois et la réduction des niveaux de pauvreté et des inégalités internes. Dans le même temps, la pression démographique et l'urbanisation rapide engendrent des défis importants

Il existe une relation entre les changements socioéconomiques massifs se déroulant dans ces pays et l'augmentation et l'impact des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Tandis que les offres d'éducation formelle ont considérablement augmenté, la pression en faveur de programmes d'apprentissage complémentaires et non formels pour enfants et pour adultes s'est considérablement accrue, en particulier pour ceux qui ont été le plus marginalisés et défavorisés. Il convient de noter ici que les gouvernements sont de plus en plus les principaux prestataires et parrains des formes complémentaires d'éducation de base. Il existe aussi des signes de plus grande diversité, flexibilité et réactivité aux besoins des apprenants. A son tour, la distribution plus large des opportunités d'apprentissage produit des citoyens éclairés, une évolution, qui associée à une décentralisation progressive, peut souligner les progrès vers la démocratie et la bonne gouvernance.

Cependant, l'étude note qu'en pratique l'ATLV a toujours tendance à être associé à l'éducation des adultes et bien qu'il soit généralement admis que l'apprentissage doit être pour la vie, rien n'indique que le concept est largement accepté comme étant un concept fondamental pour transformer le système éducatif dans son ensemble, du DPE à l'enseignement universitaire et au recyclage des adultes. Ainsi, on a également constaté l'absence de stratégies concrètes en vue de sa mise en œuvre

effective. Ces stratégies sont essentielles dans la mesure où les besoins en compétences sont directement liés au développement socioéconomique et environnemental (UIL, 2011b ; Présentation à la triennale, prof. Shirley Walters, Université de Western Cape).

Toutefois, le rapport d'étude ne s'attarde pas sur le degré et la façon dont ces pays ont commencé de facto à mettre en place des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie par l'offre d'opportunités d'apprentissage dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie aux enfants, aux jeunes et aux adultes, pour continuer à développer et à renouveler leurs compétences et leurs aptitudes. Il existe des rapports qui indiquent que dans plusieurs pays au moins, des efforts ont été entrepris ces dernières années pour élargir ces opportunités et les relier entre elles, horizontalement et verticalement, de façon à permettre aux jeunes et aux adultes de continuer à apprendre. Cela s'applique, par exemple, au Burkina Faso, au Kenya et en Ouganda et (Hoppers, 2008). Mais dans ces pays, de telles innovations ne sont pas explicitement diffusées comme des initiatives d'ATLV, même si de nombreux professionnels de l'éducation sont sensibilisés à son principe sous-jacent

1.3.2. Les études de cas nationales sur la mise en œuvre de l'EDD

L'étude entreprise par le ROCARE pour la triennale nous conduit à examiner de manière plus approfondie les perspectives des spécialistes de l'éducation sur la valeur de l'EDD pour la refonte des systèmes d'éducation et de formation du Ghana (ROCARE, 2011b). Cette étude démontre que les débats sur l'EDD sont principalement axés sur la pertinence des curricula et des matières enseignées aux différents niveaux pour le développement économique, en particulier pour l'accès à l'emploi. Les questions principales semblent être : quelles compétences de base faut-il développer ? Dans quelle mesure, ces compétences de base doivent-elles avoir pour objectif d'aider les jeunes à trouver un emploi ? et à quels niveaux, l'orientation vers l'emploi doit-elle être elle la plus accentuée ?

Il apparaît que, bien que les compétences de base aient été généralement bien comprises par tous les répondants, différentes valeurs leur étaient associées. Les opinions sont apparues divisées dans la mesure où les autorités éducatives pensaient que les compétences de base dans l'éducation de base étaient un outil important pour l'emploi, tandis que les planificateurs du développement national considéraient qu'elles étaient

importantes à la fois pour le développement social et économique. L'étude a révélé que les enseignants et les élèves étaient divisés à ce sujet même si de nombreux apprenants semblaient attacher une grande importance aux compétences de base qui pourraient leur servir de tremplin vers l'emploi. En même temps, ils semblaient aussi conscients de la pertinence d'une large palette de compétences de base générales (comme celles liées au développement personnel, aux compétences sociales et à la réflexion) pour leur vie future. Les opinions entre les professionnels semblent être partagées en ce qui concerne le degré auquel l'éducation de base doit avoir une fonction explicite de formation du capital humain.

L'étude montre que le ROCARE est lui-même en faveur de l'alignement de l'éducation de base sur les besoins du développement économique en général, et plus encore de l'alignement du choix et de l'interprétation des compétences de base sur les exigences du marché du travail. Par ailleurs, il a été jugé nécessaire de poursuivre l'amélioration du séquençage des compétences de base entre les différents niveaux de l'éducation, notamment du cycle primaire au premier cycle du secondaire. Cela devrait être accompagné d'efforts pour améliorer les liens avec les systèmes de mesure, d'évaluation et de certification. Il faudrait accorder une grande importance à l'amélioration de la formation des enseignants, car ils utilisent des « méthodes inappropriées » pour enseigner certaines compétences de base (ROCARE, 2011b)

L'étude du ROCARE n'a pas vérifié dans quelle mesure et de quelle façon les débats sur les compétences au service du développement socioéconomique ont été influencés par la perspective nationale sur le développement durable et le rôle de l'éducation à cet égard. Peut-être reste-t-il à déplacer la priorité accordée au développement économique et à l'emploi vers un programme d'EDD plus large et inclusif.

Kenya

Le Kenya a accompli des progrès dans l'examen du curriculum entier de l'éducation de base dans le contexte de l'EDD. Otieno (2005) indique que l'éducation à l'environnement est déjà une préoccupation de longue date au Kenya. Grâce à l'influence de la stratégie du Kenya en matière d'EDD (2005-2010), la priorité est passée d'une préoccupation principalement axée sur la nature et l'environnement non humain à une approche mettant l'accent sur l'interdépendance du bien-être humain et d'un environnement sain (Otieno, 2005: 3). Cette approche a conduit à impliquer tout le système

éducatif, formel et non formel, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes. La stratégie a reconnu que l'éducation ne fournit pas seulement des compétences scientifiques et techniques, mais aussi la motivation, la justification et le soutien social pour les acquérir et les appliquer.

Le document kenyan présente l'initiative EAL/Eco-schools Nyanza comme programme pilote d'élaboration d'un cadre d'EDD visant à produire des décisions environnementales bonnes à long terme aboutissant à des activités conjointes appropriées pour l'environnement. Le programme a mis en place un processus ouvert d'apprentissage et de résolution des problèmes à tous les secteurs et les groupes d'apprentissage, en appliquant quatre composantes clés « de l'apprentissage environnemental par l'action » :

- a. L'élaboration d'une politique environnementale scolaire dans les plans de développement scolaire ainsi qu'un « éco-code » impliquant les communautés. Cela produirait un audit environnemental et la mise en place d'un plan d'action ;
- b. L'élaboration de ressources pédagogiques locales pour le curriculum conformes à l'école syllabi visant à améliorer la compréhension des élèves ;
- c. La coopération école/communauté visant à promouvoir les efforts collaboratifs pour résoudre en commun les problèmes à travers des projets environnementaux locaux ;
- d. Le développement de réseaux scolaires et de programmes d'échange pour promouvoir la diffusion et l'échange d'information par des visites, la presse locale, les lettres d'information, la télévision, la radio et Internet.

Citons parmi les résultats escomptés la qualification des enseignants en matière d'apprentissage environnemental par l'action, les projets scolaires de micro-démonstration générateurs de revenus sur les programmes sanitaires et environnementaux, l'implication des communautés locales pour améliorer l'environnement scolaire, les curricula enseignant différentes matières pertinentes localisées pour répondre aux conditions locales et accroître la motivation des élèves et la sensibilisation accrue aux concepts d'apprentissage environnemental par l'action au sein du système éducatif et du grand public (Otieno, 2005: 7). Il n'y a en revanche aucune indication sur les compétences et les attitudes que les apprenants en particulier sont censés acquérir à l'issue d'un tel projet. Il n'y a pas non plus d'information sur la réussite de ce programme.

Maurice

L'Île Maurice est un autre pays qui explore les implications du DD sur le développement de l'éducation. Dans ce pays également, le point de départ a été l'examen de l'éducation à l'environnement (EE). A Maurice, l'examen de l'EE par l'équipe nationale a abouti à reconnaître la nécessité d'un changement de paradigme sur la réflexion en matière d'éducation et d'apprentissage en utilisant comme catalyseur une nouvelle approche à l'EE (Gokool-Ramdo et al, 2011)

On s'est rendu compte qu'en Afrique, les systèmes éducatifs classiques n'étaient pas très réactifs pour répondre aux problématiques environnementales, que l'enseignement de l'EE était souvent mis en œuvre sans une véritable compréhension de sa signification, de sa profondeur, de ses processus, de ses résultats et de ses implications et que cela avait contribué à entretenir la non-durabilité. De plus, il est apparu que la dégradation de l'environnement conduisait à une dégradation correspondante de la qualité de vie des gens, ainsi que le prouvent les schémas de consommation non durable, d'insécurité alimentaire, de changement climatique, etc. (Gokool-Ramdo et al, 2011)

Dans ce contexte, il a semblé que l'EE nécessitait une approche différente, plus pédagogique dans son orientation et plus ouverte aux initiatives et à la discrimination positive. Ainsi, il y a eu une évolution vers une forme de pédagogie critique caractérisée par : (a) une position plus sensible sur le plan politique, (b) une approche plus judicieuse à l'égard de l'EE, (c) l'idée de considérer toutes les parties prenantes comme des participants engagés plutôt que comme des groupes cibles à des fins d'information et (d) un potentiel accru pour répondre aux lacunes identifiées

Cela a conduit à passer de l'EE à l'Initiation à l'environnement (IE) que l'on peut considérer comme un outil crucial permettant aux participants d'examiner les rapports de pouvoir contre les questions environnementales, de comprendre l'importance de nouer des relations harmonieuses avec toutes les créatures et l'environnement général des êtres vivants et de reconnaître les contraintes à surmonter. Ces idées ont produit un cadre pour aider à structurer les actions politiques, soutenir le flux continu de l'information, aider à concevoir des matériels didactiques et recalibrer

les pratiques éducatives. Il en a aussi résulté que l'IE devait être une initiative dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie, inclusive de tous les groupes, les âges, les approches et les technologies. En conséquence, il faudra trouver des stratégies pour utiliser efficacement l'IE comme un point de départ à la transformation du système éducatif formel (Gokool-Ramdo et al, 2011: 9-10).

L'équipe a identifié la formation à distance comme étant la meilleure solution pour travailler efficacement dans le domaine de l'IE et atteindre tous les apprenants, à l'intérieur et à l'extérieur des classes. Cela a conduit à la conception d'un programme de formation à distance basée sur une approche systémique, qui a garanti l'interaction entre les enseignants et les apprenants et qui a facilité le dialogue tout en respectant l'autonomie des apprenants, à savoir leur capacité à décider eux-mêmes quoi penser et comment procéder (voir les détails du système dans Gokool-Ramdo et al, 2011).

Afrique du Sud

Une approche innovante similaire, centrée sur la formation des enseignants, a été élaborée en Afrique du Sud par un réseau d'universités et d'organisations environnementales en collaboration avec la GIZ. Elle visait à conceptualiser un programme de formation des enseignants à l'environnement et la durabilité au sein d'un nouvel environnement politique et curriculaire pour les écoles et la formation et le développement des enseignants. Ce nouvel environnement politique introduit un programme scolaire avec des références plus fortes au contenu ce qui démontre l'engagement à appliquer à l'apprentissage des approches critiques et actives et à intégrer un contenu sur l'environnement et la durabilité dans toute une palette de matières à tous les niveaux et toutes les phases du système scolaire sud-africain. Dans ce contexte, Les nouveaux pilotes de formation des enseignants enquêtent sur les pratiques dominantes de savoir afin d'essayer de trouver des moyens de stimuler une profondeur conceptuelle et une compréhension plus grandes de l'environnement et de la durabilité chez les jeunes. Cela pourrait les aider à accroître leur degré de sensibilisation et leurs possibilités de s'impliquer dans des actions sociales innovantes de façon à aborder les préoccupations environnementales (Lotz-Sisitka et al, 2012. ■

NATURE ET ETAT DE LA PRATIQUE DU SOCLE COMMUN DE COMPETENCES

2.1. SOCLE COMMUN DE COMPETENCES POUR L'EDD ET RÉFORME CURRICULAIRE

De manière générale, le concept de socle commun de compétences (SCC) est considéré comme un élément essentiel de toute réforme visant à réexaminer complètement le contenu et la raison de l'apprentissage (problématique de la pertinence), les méthodes pédagogiques efficaces (problématique de l'obtention de résultats) et les meilleures méthodes d'évaluation l'apprentissage (problématique de l'évaluation). Conformément au principe de l'apprentissage tout au long de la vie, ce type d'examen prend en compte les besoins d'apprentissage jugés essentiels pour tout individu, indépendamment de son milieu, de son parcours et de son âge.

Cependant, le contenu précis de ces compétences, leur interprétation, leur profondeur, leur portée ainsi que leur étalement dans le temps, varieront selon le contexte et l'âge. De plus, lorsqu'elles sont identifiées et définies selon un processus de prise de décision démocratique, leur nature et leur composition varient selon les pays, voire même selon les régions.

Dans le même temps, il convient de reconnaître que tous les pays appartiennent désormais au monde globalisé et qu'ils doivent impérativement permettre à tous les apprenants d'agir de manière efficace et constructive au sein de cet environnement plus large. Cela suggère qu'il est important d'harmoniser la palette et la nature du SCC, au moins entre des tranches d'âge entières. Si le SCC nécessite une adaptation permanente, l'EDD, dans les circonstances actuelles, doit faire l'objet d'un réexamen plus complet que jamais et sera donc abordé dans les trois dimensions ci-dessous.

2.1.1. Le développement des compétences à l'OCDE

L'OCDE offre un modèle de définition et de sélection des compétences clés. Il y a quelques années, l'organisation des pays industriels a entrepris un processus systématique, scientifique et collaboratif pour identifier un ensemble restreint de compétences clés à partir d'un cadre théorique qui définit et éclaire ces compétences par la compréhension de valeurs communes entre les pays participants (OCDE, 2005). Chaque compétence doit contribuer à l'obtention de résultats importants pour les sociétés et les individus, aider les individus à répondre à des exigences importantes dans un large éventail de contextes et être importante pas seulement pour tous les individus, mais pour tous les individus. Les compétences sont divisées en trois grandes catégories :

- a. Les individus doivent être capables d'utiliser une grande variété d'outils en vue d'interagir de manière efficace avec l'environnement : les outils matériels comme les technologies de l'information et les outils socioculturels comme l'utilisation de la langue. Ils doivent comprendre ces outils suffisamment bien pour les adapter à leurs propres objectifs, pour les utiliser de manière interactive.
- b. Dans un monde de plus en plus interdépendant, les individus doivent être capables d'interagir avec les autres, et puisqu'ils rencontreront des gens issus d'une grande variété de milieux, il est important qu'ils soient capables d'interagir dans des groupes hétérogènes.
- c. Troisièmement, les individus doivent être capables de prendre la responsabilité de gérer leur propre vie, situer leur vie dans le contexte social plus large et agir de manière autonome (OCDE, 2005: 5).

Ces catégories ont servi de base à l'identification des compétences de base pour les Etats membres de l'OCDE. La nécessité pour les individus de penser et d'agir de manière réfléchie a été considérée comme un élément central de ce cadre de compétences. La réflexion

n'impliquait pas seulement la capacité à appliquer machinalement une formule ou une méthode pour faire face à une situation, mais aussi la capacité à gérer le changement, à apprendre de l'expérience et à réfléchir et à agir d'un point de vue critique. La sélection finale des compétences a été fondée sur la question de ce qui était nécessaire aux gens pour leur permettre de bien fonctionner dans la société, notamment : Quelles sont les compétences nécessaires pour trouver et garder un travail ? Quelles sont les facultés d'adaptation nécessaires pour s'adapter à la technologie en constante évolution ? D'autres compétences étaient liées à la nature des objectifs, aux niveaux personnel et sociétal. Enfin, toutes les compétences ont été appliquées en fonction des résultats spécifiques requis (OCDE, 2005).

Le cadre des compétences clés de l'OCDE

Catégorie de compétence n° 1 : se servir d'outils de manière interactive

Compétence 1a - utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive.

Compétence 1b - utiliser le savoir et l'information de manière interactive.

Compétence 1c - utiliser la technologie de manière interactive.

Catégorie de compétence n° 2 : interagir dans des groupes hétérogènes

Compétence 2a - établir de bonnes relations avec autrui.

Compétence 2b - coopérer, travailler en équipe.

Compétence 2c - gérer et résoudre les conflits.

Catégorie de compétence n° 3 : agir de façon autonome

Compétence 3a - agir dans le contexte global.

Compétence 3b - élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels.

Compétence 3c - défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.

Selon l'OCDE, cette approche a pour mérite de pouvoir servir de référence pour l'approfondissement des compétences, notamment la définition de profils incluant un mélange de compétences, l'amélioration des formes d'évaluation de l'acquisition des compétences et l'exploration de la contribution des compétences clés au bien-être économique et social (OCDE, 2005: 17). L'OCDE note que ce modèle de cadre axé sur les compétences clés s'applique tout autant aux compétences à développer à l'école et qu'à celles pouvant être développées tout au long de la vie. Il offre ainsi un cadre de référence à l'évaluation scolaire et à l'évaluation

des compétences des adultes. L'OCDE insiste aussi toutefois sur le fait que l'élément central du concept d'ATLV est l'affirmation que la formation initiale ne peut pas dispenser toutes les compétences pertinentes pour la vie, car les compétences peuvent évoluer pendant toute la durée de la vie, les exigences faites aux individus peuvent évoluer tout au long de la vie d'adulte et les compétences se développent avec la maturité (OCDE, 2005: 17).

2.1.2. L'approche par compétences et l'Afrique

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays africains se sont intéressés à l'approche fondée sur les compétences, connue dans les pays francophones sous le terme d'*Approche par Compétences (APC)*. Ce mouvement de réforme a évolué pour des raisons socioéconomiques et en raison de la nécessité d'adapter l'école aux objectifs nationaux de développement. Il a été souligné que l'utilisation de curricula par compétences a été présentée comme la panacée aux défis émergents. Si la « démocratisation » et l'augmentation du nombre d'écoles sont jugées satisfaisantes, des problèmes importants subsistent en matière de qualité de l'éducation. Au niveau international, le modèle de « transmission traditionnelle » est remis en question et des changements importants de paradigme ont été réclamés, plus centrés sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et plaidant en faveur de l'adaptation et de la différenciation. Dans ce contexte, l'approche par compétences est reconnue. Elle a pour caractéristiques principales : la priorité accordée aux compétences comportementales, une forte implication des apprenants, la perception des enseignants comme médiateurs du savoir, la « contextualisation » des connaissances et des évaluations progressives et intégrées pour faciliter le transfert dans d'autres situations. (Cros et al, 2010).

Il a été souligné que la mise en œuvre pratique et la transmission de l'APC ont connu de nombreux problèmes. Les réformes semblent avoir eu peu d'effet sur les pratiques pédagogiques et les systèmes de formation des enseignants où le modèle de la transmission prédomine. Dans la plupart des cas, les processus réformateurs se sont faits du haut vers le bas et peu d'efforts ont été faits pour communiquer avec les acteurs concernés (Cros et al, 2010). « *Les différents processus de réforme ont connu toutes sortes de difficultés liées la plupart du temps à la façon dont la réforme était mise en œuvre, coordonnée et pilotée, au fait qu'elle avait été introduite trop tôt ou même trop lentement, au manque de communication*

aboutissant à l'ignorance de l'approche retenue et à la résistance au changement de la part des différents acteurs, à la pénurie d'enseignants et de formateurs qualifiés, à la faible formation du personnel scolaire et des formateurs à cette approche, au manque d'attention portée au suivi et à l'évaluation de la mise en œuvre des réformes et au manque de matériel et de ressources éducatives et financières » (CONFEMEN, 2010).

La CONFEMEN a souligné qu'elle avait toujours insisté sur l'importance d'un changement de curriculum pour favoriser le développement des compétences transversales, le transfert des processus d'apprentissage, une meilleure intégration des problèmes sociétaux et l'abolition des barrières entre les disciplines (CONFEMEN, 2010). Cela suggère que la réflexion sur l'approche par compétences ou par aptitudes doit être très approfondie et que la pratique doit aussi être mûrement réfléchie et s'appuyer sur les pratiques ad hoc existantes et les leçons dont on peut tirer des enseignements.

2.1.3. Les progrès du développement du SCC en rapport avec l'âge

Il est incontestable qu'il y a eu en Afrique une réflexion importante, impliquant les diverses catégories de parties prenantes, sur les problèmes relatifs à la faible qualité de l'éducation, la valeur limitée de ce qui semblait être appris et les faibles niveaux d'acquisition. Cela a abouti à des préoccupations largement partagées et des idées nouvelles traduites dans un éventail de qualités et de compétences jugées utiles sur le plan personnel. Au fil du temps, les catégories communes suivantes ont été identifiées : (1) les compétences communicatives, linguistiques et alphabétiques, (2) les compétences cognitives de base, (3) le développement personnel et les compétences pour la vie, (4) les compétences sociales et citoyennes et (5) les compétences liées au travail. Ce n'est pas une classification universelle et différents pays et organismes utilisent leur propre classification.

La création de SCC n'est pas un phénomène nouveau. Les pays ont l'habitude d'énumérer les objectifs généraux assignés à l'enseignement dans les documents curriculaires de l'éducation formelle. Ce qui est nouveau, en premier lieu, c'est la nécessité de redéfinir le SCC souhaitable de manière bien plus précise à la lumière de l'EDD et de l'appliquer aussi concrètement que possible. Deuxièmement, il faut mettre en place le SCC à travers toutes les formes d'apprentissages, pour des tranches d'âge entières et dans le cadre de l'ALT.V.

Il convient de vérifier si l'approche de l'OCDE peut se révéler utile dans ce cas.

L'expérience a consisté à examiner et élaborer différentes catégories de compétences, de valeurs et d'attitudes en rapport avec différentes tranches d'âge. Par exemple, dans le contexte de l'éducation de la petite enfance, l'accent semble être mis sur l'importance des compétences sociales et cognitives. Depuis un certain nombre d'années maintenant, les agences techniques internationales et les ONG axées sur le développement de la petite enfance soutiennent qu'il est essentiel d'accorder une plus grande importance à la protection et au développement de la petite enfance (DPE) pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage plus tard à l'école et à l'âge adulte (ADEA, 2008).

Cependant, une avancée significative a été faite à la triennale où il a été reconnu que les compétences ne pouvaient pas se développer à partir de rien : le développement des compétences doit progresser des compétences peu élevées aux compétences élevées et complexes. De plus, même les compétences peu élevées nécessitent certaines conditions préalables : conditions biologique, sanitaire (santé physique et mentale) et psychologique positives. Ainsi, les compétences plus élevées comme la pensée critique, la communication et la créativité doivent être fondées sur des compétences peu élevées comme être capable de lire et écrire rapidement et d'utiliser sa mémoire de travail efficacement. Si les éléments peu élevés font défaut ou mal pratiqués, ils affectent l'acquisition de la maîtrise des compétences plus complexes. Les compétences alphabétiques de base ou cognitives qui conduisent au développement des compétences pour la vie ou scientifiques, doivent s'acquérir pas à pas et à un jeune âge fin de donner à l'enfant un bon départ dans la vie. Ne pas réaliser cette acquisition précoce peut aboutir à des difficultés à les apprendre plus tard dans la vie (Contribution à la triennale, Helen Abadzi, Banque mondiale).

Ce qui précède signifie que le DPE et les toutes premières phases du primaire sont des périodes essentielles pour le développement personnel (« L'apprentissage commence à la naissance »). La stimulation positive du cerveau pendant ces années-là prépare le terrain au développement des capacités de l'enfant à apprendre, à acquérir des compétences linguistiques et à interagir plus tard avec les autres. La qualité de l'apprentissage préscolaire est cruciale pour la réussite scolaire ultérieure de l'enfant.

Il existe quantité d'éléments d'information au niveau international attestant que le « capital psychologique » essentiel des jeunes, en matière de dispositions cognitives et non cognitives de base, a été déjà formé par la socialisation précoce avant leur entrée à l'école (Nash & Harker, 2006; Esping-Andersen, 2006). L'importance d'une éducation de base structurée réside dans sa capacité à s'appuyer sur les compétences acquises très jeune et à les développer, à l'aide d'un travail de remise à niveau si nécessaire, jusqu'au niveau désiré de résultats d'apprentissage à la fin de l'école élémentaire

A l'heure actuelle, on accorde également beaucoup plus d'attention aux conditions biologiques, sanitaires et psychologiques des jeunes enfants. De nombreux jeunes enfants dans les pays à revenu faible et intermédiaire ne réalisent pas leur potentiel de développement à cause de carences nutritionnelles, d'infections chroniques et de faibles niveaux de stimulation. De plus, les disparités entre les pays et au sein des pays, sont en augmentation (Présentation à la triennale, Meena Cabral, OMS ; Engle et al, 2012). On a également noté que la dépression maternelle est associée à une prévalence plus élevée de ces conditions chez l'enfant et à son développement cognitif et linguistique (Présentation à la triennale, prof. Jane Fisher, Université Monash). Puisque les données nous montrent que l'expérience préscolaire et les programmes pour les parents ont un impact positif, ils devraient devenir des éléments essentiels d'un système éducatif de qualité (Engle et al, 2012).

En ce qui concerne la transition importante des programmes de DPE vers l'école primaire, le concept « d'état de préparation » des écoles est très utile. Il est basé sur trois facteurs : (1) l'état de préparation de l'enfant à l'école, axé sur l'apprentissage de l'enfant et l'évolution générale de son développement, (2) l'état de préparation de l'école aux enfants, axé sur l'environnement et les pratiques scolaires qui favorisent la transition harmonieuse vers l'école primaire pour favoriser la poursuite de l'apprentissage et (3) l'état de préparation des familles à l'école, axé sur l'attitude et l'implication des parents et de ceux qui s'occupent des enfants dans l'apprentissage précoce et le développement des enfants (UNICEF et al, 2011: 30-2). L'attention portée aux familles est un changement important vers l'approche globale et a produit dans plusieurs pays (comme La Gambie) des initiatives comme « Baby Friendly Community » et un vaste programme d'éducation parentale entrepris par l'UNICEF et d'autres organisations comme Plan Afrique de l'Ouest (UNICEF et al, 2011).

Selon la vision actuelle sur le développement du DPE, outre un vaste soutien socio-médical pour les familles les plus défavorisées et les plus vulnérables, la stimulation précoce des enfants par le jeu nécessite des curricula et des matériels didactiques complets ainsi que le développement approprié des enseignants. Citons à titre d'exemple le curriculum gambien, orienté vers le jeu, qui inclut des domaines comme l'alphabétisation et la communication, les connaissances et la compréhension, le calcul, le développement personnel et social, créatif et physique (UNICEF et al, 2011: 52). Il doit être relié au curriculum du premier cycle du primaire. Ces préoccupations en faveur de l'apprentissage précoce appuient la campagne pour l'instauration de programmes de DPE de qualité, d'une durée minimale de deux ans, pour préparer l'enfant à entrer à l'école (ADEA, 2008).

En ce qui concerne les enfants et les adolescents en âge d'aller à l'école, l'accent est de plus en plus mis sur les compétences linguistiques et alphabétiques, les compétences cognitives de base ainsi que sur les compétences pour la vie (y compris l'éducation à la santé) et les compétences sociales et citoyennes. Un grand travail a été accompli par une grande variété d'organisations africaines et internationales pour concevoir, expérimenter et promouvoir l'acquisition des compétences dans ces domaines. Toutefois, il existe encore des controverses importantes sur les programmes de langues et d'alphabétisation.

En règle générale, les problèmes de développement des compétences à ce niveau ne sont pas vraiment associés à la reconnaissance, aux principes directeurs et ni même au financement, mais plutôt au moyen d'intégrer efficacement ces compétences transversales – parallèlement aux valeurs et attitudes appropriées – dans les curricula scolaires par matières, aux stratégies pédagogiques et aux systèmes d'évaluation. Souvent, ces programmes de développement des compétences ont tendance à mieux réussir lorsqu'ils sont abordés dans la sphère extrascolaire et comme programmes non formels pour les jeunes déscolarisés.

Dans l'éducation des adultes, l'accent continue à être mis sur l'alphabétisation fonctionnelle, dans son acception la plus large, ce qui inclut les compétences pour la vie appropriées selon l'âge, les moyens de subsistance, les compétences liées au travail et les compétences sociales et citoyennes. Tandis que la plupart de ces programmes fonctionnent dans la sphère de l'éducation non

formelle (sans qualifications reconnues par le système « formel »), un nombre de plus en plus important de pays expérimentent des programmes équivalents pour les jeunes et les adultes, qui malgré leur format non formel, sont autorisés à fonctionner dans le cadre du système formel (UIL, 2011a). Cela implique qu'ils adoptent un mélange plus large de types de compétences dans leur curriculum.

2.1.4. La réforme curriculaire globale

Des efforts de réforme curriculaire, axés sur un examen beaucoup plus intégrant et global des curricula de l'éducation de base, ont été entrepris sur le continent. Le plus important d'entre eux est le Programme d'éducation de base en Afrique (BEAP) que l'UNESCO-BREDA a conçu et facilité conjointement avec l'UNESCO-BIE et la GIZ dans différents pays (BREDA, 2009).

Le BEAP a été conçu comme un instrument intégré de mise en œuvre des objectifs du Plan d'action de Kigali (2007). Il offre un cadre pour le renouvellement des curricula lié à une variété d'initiatives complémentaires, comme dans le domaine du développement des enseignants et des matériels didactiques qui contribuent tous les deux à l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'égalité de l'éducation. Le programme vise à contribuer à la mise en place de réformes globales de l'éducation dans toute l'éducation de base, notamment le DPE, l'éducation formelle et non formelle. En réponse à l'agenda de Kigali, il porte sur les trois axes principaux suivants :

- a. Le prolongement de la durée d'une éducation de base de qualité (primaire) à 9-10 ans, en incluant le premier cycle du secondaire ;
- b. Examiner ce cycle à partir d'une perspective globale, en veillant à son caractère inclusif, cohérent et unifié;
- c. L'élaboration d'un cadre curriculaire intégré fondé sur les compétences et les aptitudes approprié aux attentes et aux besoins de tous les enfants et jeunes Africains pour servir de base à l'apprentissage tout au long de la vie (BREDA, 2009: 6).

Le BEAP a démarré en 2008 et est maintenant présent dans plusieurs pays d'Afrique, notamment la Gambie, l'Éthiopie, la Tanzanie, Djibouti, les Seychelles, l'Île Maurice, le Mali et le Rwanda. L'approche initiale a consisté à suivre deux voies. La première a consisté à travailler avec les équipes nationales à la production d'un cadre curriculaire intégré et fondé sur les compétences pour l'éducation de base dans son ensemble, reconnaissant de multiples points d'entrée par les filières

d'apprentissage formelles, non formelles et informelles. La deuxième axée sur le développement des ressources humaines par le développement des capacités et la sensibilisation. On recense de très bonnes expériences qui ont rassemblé toutes les parties prenantes nationales pour examiner les pratiques et élaborer une perspective commune et qui ont réuni les représentants d'autres pays pour l'échange d'expériences et la promotion de la collaboration (BREDA, 2009).

Lors de l'examen de la mise en œuvre du BEAP dans quatre pays (Rwanda, Gambie, Mali et Éthiopie), les messages suivants ont été identifiés :

- Un leadership fort et une volonté politique forte sont les ingrédients essentiels de la réussite de la mise en œuvre du prolongement de la durée de l'éducation de base à 9 ans.
- Les partenaires, tant nationaux/locaux qu'internationaux, sont essentiels pour assurer les moyens techniques, financiers et matériels nécessaires au démarrage de la réforme.

Grâce à un processus éducatif qui met l'accent sur la pensée critique, le raisonnement détaillé et l'application pratique des concepts appris, les apprenants seront mieux à même de : résoudre de nombreux problèmes pratiques, se situer eux-mêmes au regard de coordonnées spatiales et temporelles, comprendre certains textes oraux et écrits avec un contenu numérique, communiquer (informer et comprendre) avec les autres en appliquant des connaissances mathématiques et en prenant des décisions en relation avec des connaissances, processus et/ou instruments mathématiques »

(Faundez et al, 2011: 49)

- Les responsables politiques, les gestionnaires et les techniciens de l'éducation doivent « voir les choses différemment » ou « penser de manière non conventionnelle » pour aborder la question des infrastructures scolaires/salle de classe ou du curriculum.
- Incorporer ou intégrer la réforme dans les programmes ou les plans stratégiques du secteur éducatif est crucial pour son financement et sa pérennisation.
- Le renforcement des capacités dans une variété de domaines est essentiel pour appuyer l'exercice de la réforme. Cela signifie renforcer les capacités du personnel du secteur éducatif : les concepteurs de curricula, les spécialistes de l'assurance qualité et des examens, les formateurs d'enseignants, les

planificateurs, les gestionnaires du système et les directeurs d'école (BREDA, 2011).

La « Pédagogie du Texte (PdT) », élaborée par des organisations de la société civile en réponse directe aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, est un exemple de l'approche curriculaire par compétences. Cette approche a été expérimentée dans plusieurs comme le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert et le Niger. Elle propose un cycle d'éducation de base de trois à quatre ans, plus long que les programmes conventionnels d'alphabetisation. Ses défenseurs soutiennent que cette durée peut autonomiser les apprenants, assurer des résultats durables et développer l'éducation pour le développement durable (Faundez et al, 2011).

L'approche de la « Pédagogie du Texte (PdT) » attache une grande importance à développer la capacité des apprenants à produire différentes sortes de textes oraux et écrits comme base d'acquisition des compétences. Elle divise le processus d'enseignement/d'apprentissage en quatre disciplines (langue, mathématiques, sciences sociales et sciences de la vie et de la terre) et reconnaît une variété de connaissances et de compétences de base. Les connaissances et compétences théoriques et pratiques comprennent :

- Dans le domaine des langues : un fort accent sur le bilinguisme et la langue du texte (production de différentes sortes de textes oraux et écrits dans une variété de situations de communication – construire un raisonnement, défendre un point de vue, expliquer, etc.) ;
- Dans le domaine des mathématiques : la maîtrise de concepts qui vont bien au-delà du calcul (systèmes métriques, orientation spatiale, statistiques, comptabilité) et qui sont utiles pour la résolution de problèmes pratiques ;
- Dans le domaine des sciences naturelles et sociales, les problèmes directement liés à l'environnement (hygiène, santé, eau, ressources naturelles, gestion des déchets, histoire du village/région, droits des enfants, etc.).

Les compétences intellectuelles plus avancées de nature transversale comprennent la langue orale et écrite, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, critique et conceptuelle et l'autonomie intellectuelle (Faundez et al, 2011).

L'étude du Mali apporte des informations sur les réformes curriculaires entreprises depuis 2002. L'approche est essentiellement basée sur le développement des

compétences qui implique :

- a. Un cadre d'action pédagogique suffisamment large pour embrasser les multiples aspects des activités éducatives ;
- b. Une vision globale et intégrée de la formation en abolissant les barrières disciplinaires et un regroupement plus significatif en distinguant les domaines des sujets ;
- c. Une instruction différenciée pour répondre aux styles et au rythme de chaque apprenant à l'aide de méthodes appropriées ;
- d. La création de situations d'apprentissage reliant les résultats de l'apprentissage aux besoins de la vie ;
- e. L'utilisation de l'évaluation formative comme base de modification du processus d'apprentissage ;
- f. Ajuster le rôle de l'enseignant, qui devient un facilitateur de l'acquisition des connaissances, des compétences et des compétences pour la vie (MALI, 2011:13).

Un grand nombre d'activités pratiques ont été conçues dans le but de développer les compétences pour la vie et celles liées au travail. Elles incluent l'étude et la conception d'objets simples, l'utilisation et la manipulation d'instruments, de machines simples. A la fin de chaque unité d'apprentissage, des projets spécifiques sont proposés pour consolider les acquis. Le curriculum prend aussi en compte les caractéristiques locales qui se traduisent en contenus pertinents comme la santé, le VIH et le Sida, la culture de la paix, l'éducation à l'environnement et le genre (MALI, 2011: 23).

2.2. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET ALPHABÉTIQUES

Plusieurs types de compétences sont désormais reconnus comme des compétences de base de l'éducation de base, et à la fois dans l'apprentissage initial et tout au long de la vie. Nous mettons ici l'accent sur : (1) l'état des connaissances sur ces compétences dans le contexte africain, et (2) les dernières expériences significatives de travail avec ces compétences en matière de politiques et de pratiques.

Il est communément admis que la compétence la plus « fondamentale » du socle commun de compétences est l'aptitude à s'exprimer et à communiquer avec les autres au moyen de la langue, à l'oral et à l'écrit. La langue est l'outil fondamental d'interaction avec les autres et l'environnement, car il permet d'exprimer ses idées, ses opinions, ses émotions, ses intérêts et ses émotions et de projeter ainsi son identité, sa compréhension et ses

intentions (Wertsch & Sohmer, 1995). La qualité des compétences linguistiques et alphabétiques influence fortement l'apprentissage et l'engagement créatif avec les connaissances et de ce fait la façon dont on interagit avec le monde.

Dans de nombreux pays africains, la maîtrise de la langue et son utilisation efficace dans la communication est devenue une question majeure en raison des préférences politiques en faveur de l'utilisation de la langue métropolitaine comme langue d'instruction à presque, si ce n'est à tous les niveaux de l'apprentissage. La valeur de l'apprentissage de base dans la langue maternelle est à présent largement reconnue. Les contraintes liées à l'utilisation d'une deuxième langue, une langue étrangère, comme langue d'instruction dans les écoles sont très graves à tous les niveaux de l'éducation de base lorsqu'il s'agit de l'acquisition des connaissances fondamentales et des compétences cognitives. (Alexander, 2005). Si la valeur de l'apprentissage de base en langue maternelle est largement reconnue et a également été adoptée officiellement sur le continent, les interventions de suivi sont lentes.

Les études récentes continuent de démontrer l'importance d'utiliser la langue maternelle pour l'apprentissage précoce, avant d'introduire une deuxième langue (étrangère) pour la suite de l'apprentissage. L'étude nationale du Burkina Faso démontre l'efficacité du programme d'éducation bilingue « Alphabétisation Formation Intensive pour le Développement » (AFI-D) qui a déjà été entièrement transféré au ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation de façon à permettre son déploiement progressif partout. De plus, on a constaté que « Le taux de réussite au Certificat d'études primaires (CEP) dans les écoles bilingues ayant une scolarité de 4 ou 5 ans seulement était ... supérieur à celui de la moyenne nationale, alors même que les examens du CEP sont entièrement en français et conçu pour des élèves ayant suivi 6 ans de scolarité ». L'équipe en conclut donc que les centres bilingues (langue nationale/français) AFI-D renforcent la première langue de l'enfant et facilite l'apprentissage du français » (Burkina Faso: 25-6).

Par ailleurs, une étude récente portant sur les modèles existants d'apprentissage de la langue en Éthiopie, qui utilisent la langue maternelle comme médium d'instruction dans l'éducation de base, a révélé que l'enseignement en anglais ne conduisait pas forcément à une meilleure maîtrise de l'anglais. En fait, les élèves

venant de régions où la scolarité en langue maternelle était plus répandue ont obtenu de meilleurs résultats au 8ème niveau dans toutes les matières, y compris en anglais. Cela démontre que les élèves qui apprennent dans leur langue maternelle peuvent interagir avec l'enseignant, les uns avec les autres et avec le contenu du curriculum d'une façon qui favorise l'efficacité et l'efficience de l'apprentissage (Heugh et al, 2007).

2.2.1. L'ADEA et les langues d'instruction

La préoccupation de la langue n'est pas nouvelle à l'ADEA. Depuis dix ans, on considère que le choix de la langue d'instruction dans les écoles est un facteur essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage et la question des programmes en langue maternelle et bilingues occupe une place très importante sur l'agenda de l'ADEA .

L'exercice prospectif mené sur cette problématique par une équipe d'experts pour la biennale de Libreville en 2006 a été une étape importante. Cette équipe s'est particulièrement intéressée aux preuves scientifiques et empiriques touchant à l'utilisation de la langue et à ses implications sur la qualité de l'apprentissage. Elle est arrivée à la conclusion générale que dans le contexte d'un agenda africain orienté vers une éducation plus transformative et pertinente sur le plan culturel, prenant en compte les valeurs et les langues africaines, les milieux socioculturels et linguistiques ainsi que les besoins éducatifs, *la meilleure approche à la question des langues dans l'éducation est l'utilisation de la langue maternelle (LM) ou l'utilisation d'une langue africaine familière à l'enfant lorsqu'il entre à l'école, comme médium naturel d'instruction dans toutes les écoles africaines et dans les établissements d'enseignement supérieur* (Alidou et al, 2006: 10).

Plus précisément, l'équipe a souligné que « *l'utilisation des langues africaines comme média d'instruction pendant au moins 6 ans et la mise en œuvre des modèles linguistiques multilingues dans les écoles augmentera non seulement de manière significative les retours sociaux des investissements dans l'éducation, mais elle dynamisera aussi le développement socioéconomique des nations africaines et contribuera à l'amélioration du continent, à la production de savoir et au développement scientifique* » (Alidou et al, 2006: 7).

Le rapport de l'exercice prospectif a également identifié les obstacles à surmonter. Citons notamment les attitudes mal informées des principales parties prenantes

africaines à l'égard des langues dans l'éducation, les attitudes négatives des experts occidentaux à l'égard des langues africaines et le fait que les universités africaines ne remplissent pas leur rôle de leadership en matière de promotion et de développement de l'éducation en langue maternelle. Il a plaidé en faveur d'une plus grande sensibilisation au fait que le développement exigeait l'implication des masses et par conséquent d'accorder une plus grande importance aux langues endogènes ; dans le même temps, le développement nécessite un accès plus large aux sources étrangères de savoir et d'information, ce qui suggère de prêter aussi attention au renforcement des langues nationales/étrangères dans l'éducation.

Les résultats et les conclusions de l'exercice prospectif ont mené à la conférence des ministres de l'Éducation sur « L'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation » au Burkina Faso en janvier 2010. Cette réunion a adopté un « Guide de politique sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans les systèmes éducatifs » et a donné lieu à une note de sensibilisation et d'orientation sur « Pourquoi l'Afrique devrait-elle investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue » (UIL/ADEA, 2010) en vue d'une large distribution. Cette note aborde sept préoccupations fondamentales représentant les hypothèses sur les langues africaines comme média d'instruction. Dans le débat sur ces préoccupations, le document inscrit ses réponses clairement dans le contexte de l'EDD, en mettant par exemple l'accent sur la diversité linguistique et les compétences linguistiques:

- Aider à la résolution des conflits.
- Stimuler des populations entières vers le développement social.
- Promouvoir les activités socioéconomiques régionales.
- Stimuler le développement d'une industrie de la langue.
- Aider les enfants à acquérir les connaissances et les compétences par le biais d'autres matières.
- Améliorer la participation des apprenants dans les situations d'apprentissage réelles et améliorer ainsi les résultats (surtout chez les filles) (UIL/ADEA, 2010).

Cette note présente également les résultats d'une comparaison internationale sur la maîtrise d'une seconde langue, démontrant que plus la langue maternelle est maintenue longtemps dans l'éducation, meilleurs sont les résultats obtenus dans l'évaluation des performances

de la seconde langue (UIL/ADEA, 2010: 35).

La note fait observer que ces dernières années, plusieurs pays ont commencé à évaluer, améliorer et réviser leurs politiques et stratégies d'utilisation des langues dans l'éducation. Citons notamment le Burkina Faso et le Niger. Suite à la réussite des « Ecoles bilingues », le Burkina a adopté un modèle de sortie intermédiaire, transitionnel, de bilinguisme. Cela signifie que le médium d'instruction passe progressivement en cinquième année de la langue maternelle au français tout en conservant la première comme matière. Le Niger a adopté une stratégie similaire, mais avec un passage plus brutal au milieu du cycle primaire. (UIL/ADEA, 2010: 35/38).

La note accorde aussi de l'attention à la question importante de l'utilisation réelle de la langue en situation d'enseignement-apprentissage. De plus en plus d'éléments tendent à montrer que si le choix du médium d'instruction est un facteur majeur affectant l'apprentissage dans les écoles, l'autre facteur hautement pertinent est le degré et la façon dont les langues choisies sont utilisées en classe. Les pratiques pédagogiques prédominantes centrées sur l'enseignant utilisées en Afrique font que les apprenants ont peu de chances de poser des questions, d'exprimer leurs idées et d'avoir un dialogue avec leurs enseignants ou entre eux. C'est pourquoi la capacité d'expression orale demeure faible et si l'utilisation de la langue maternelle fait une grande différence, elle ne peut être exploitée pleinement que dans le cadre d'une pédagogie transformée (UIL/ADEA, 2010: 29 ; Mlay, 2010 ; Faundez *et al*, 2011).

2.2.2. La lecture dans les petites classes

La capacité à lire et à écrire est directement liée à l'acquisition de la langue. La maîtrise de la langue facilite l'alphabétisation. Ainsi, quand la langue d'instruction n'est pas la langue maternelle, l'alphabétisation tend à en être la première victime. Les mauvaises méthodes pédagogiques accentuent les problèmes des enfants pour apprendre à lire et à écrire.

L'alphabétisation dans les pays africains n'est pas une préoccupation nouvelle, mais ces dernières années, une plus grande attention a été accordée aux résultats d'apprentissage, les facteurs qui contribuent à l'acquisition effective de l'alphabétisation et à son bénéfice pour la suite de l'apprentissage. Cela est dû en grande partie aux nouveaux éléments d'information

produits sur le faible niveau des résultats d'apprentissage. Différentes études ont révélé que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, environ 25 à 75 pour cent des élèves de 2ème année ne savent pas lire un seul mot. Des pourcentages importants d'élèves quittent l'école sans être fonctionnellement alphabétisés (UWEZO, 2011). Ce « trébuchement au premier pas » explique une autre conclusion importante d'études menées par la PASEC et la SACMEQ et d'autres : les élèves moyens des pays pauvres apprennent environ au niveau des enfants du 5ème centile des pays plus riches. Cela signale une véritable crise de l'apprentissage (Communication de Luis Crouch, Secrétariat IMO).

Les études montrent également que (1) souvent, les enseignants n'utilisent et/ou ne connaissent pas les méthodes spécifiques pour développer systématiquement les compétences de lecture en classe, et (2) même lorsque ces compétences sont acquises, les jeunes apprenants n'ont pas assez de possibilités pour les pratiquer. Il a été avancé que les méthodes d'enseignement en classe ne sont que partiellement responsable de l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux enfants. L'autre élément déterminant de l'alphabétisation est que les apprenants deviennent membres d'une communauté alphabétisée qui utilise la lecture et l'écriture dans la vie quotidienne. Quand les pratiques culturelles n'incluent pas du tout la lecture et l'écriture ou les incluent de façons qui n'ont pas de sens pour les enfants, ces derniers sont très désavantagés en matière d'alphabétisation. D'où l'importance de la nécessité importante de développer une « culture de la lecture » à l'école, à la maison et dans la communauté (Trudell et al, 2011; Contribution à la triennale, Neville Alexander, PRAESA).

Trudell et al (2011) ont examiné certains programmes² pour la triennale et ont identifié un éventail d'obstacles majeurs dans l'éducation :

- a. Les systèmes éducatifs sont très inefficaces en matière d'apprentissage des élèves ; les deux premières années sont des années perdues pour l'apprentissage du contenu du programme de ces niveaux, car les enfants bataillent avec les lettres.
- b. Les politiques sur la langue maternelle comme langue d'instruction ne sont pas suivies dans de nombreuses classes ; lorsqu'elles sont mises en œuvre, les enfants disposent de très peu de matériels

didactiques dans ces langues.

- c. Les bibliothèques scolaires ne sont pas souvent utilisées ou le sont à d'autres fins ; les livres sont souvent inappropriés et personne ne semble prendre la responsabilité de la gestion et de l'utilisation des livres.
- d. Les pratiques de déploiement des enseignants ne soutiennent pas toujours les politiques linguistiques.
- e. De nombreux collèges de formation des enseignants n'ont pas de cours spécialisé sur l'enseignement de la lecture en langue maternelle.

Etant donné l'importance de l'alphabétisation comme base d'acquisition des connaissances et des compétences, et ce faisant pour l'apprentissage tout au long de la vie, le vif intérêt suscité par la lecture dans les petites classes a abouti à plusieurs initiatives nouvelles qui se déroulent dans différents pays (Cameroun, Ethiopie, Gambie, Kenya, Liberia, Malawi, Mozambique, Sénégal et autres). Elles impliquent différentes organisations nationales et internationales et portent sur le développement de nouvelles approches pédagogiques, la conception de matériels didactiques et l'appui aux enseignants. Une attention importante est aussi accordée à l'amélioration de l'environnement lettré hors de l'école et aussi à l'attitude et au soutien des parents.

La méthodologie des programmes entrepris tend à réunir plusieurs composantes : l'évaluation approfondie des lacunes existantes en matière de compétences de base en lecture, la formation des enseignants sur la façon de développer et de mettre l'accent sur ces compétences et la mobilisation des communautés et des familles en faveur des actions de lecture. En vue de son acquisition effective, la compétence en lecture a été divisée en plusieurs compétences partielles séquencées qui guident pas à pas les apprenants vers l'objectif d'être capables de lire un passage et de le comprendre d'ici la fin de la deuxième année. En suivant ces principes, on a déjà pu constater des progrès pendant la première année de l'intervention.

La session de la triennale sur le DPE et l'alphabétisation dans les petites classes a abouti aux principes directeurs suivants pour favoriser l'acquisition effective des compétences linguistiques et alphabétiques :

1. Améliorer les techniques spécifiques d'enseignement aux niveaux 1-3: des plans spécifiques de leçon visant à garantir la lecture pendant une durée déterminée si elle est respectée ; l'appui aux enseignants.

² Save the Children: *Literacy Boost Program* (Programme Stimuler l'alphabétisation) ; RTI International : *Evaluation des compétences en lecture dans les petites classes (EGRA) ; PRAESA : Créer des communautés scolaires alphabétisées (Creating Literate School Communities ou CLSC) ; et SIL Africa.*

2. Mettre à disposition des matériels de lecture meilleurs, plus simples, meilleur marché et nombreux, à la fois en classe et pour le plaisir. Essayer aussi les matériels de lecture électroniques.
3. Évaluer correctement : inclure les premières compétences dans l'évaluation, notamment la pré-lecture, et passer à la compréhension, pour apporter des retours d'information à la classe, la communauté, le ministère et pour rendre compte jusqu'au parlement (différentes sortes).
4. Augmenter les effets de la langue maternelle : mettre à disposition des plans de leçons clairs dans toutes les principales langues maternelles ainsi que des matériels de lecture liés aux plans de leçon.
5. Accorder du temps à la lecture : faire de la lecture une matière à part entière qui est spécifiquement enseignée, avec sa place dans le curriculum, et créer des liens entre l'enseignement, l'évaluation et les matériels.

L'examen a aussi montré l'existence de plusieurs défis. Citons notamment : le problème de la mise à l'échelle de petits projets pilotes à la mise en œuvre systémique ; l'amélioration du développement des enseignants aux approches et aux méthodes de la petite enfance ; la création et la maintenance de classes et d'écoles « riches en imprimés » ; le défi d'encourager les enseignants à lire plus et à créer, afficher et diffuser des matériels en langue maternelle (Trudell et al, 2011)

Le contenu des débats de la triennale sur le DPE et l'alphabétisation dans les petites classes a permis de constater une préoccupation générale claire sur « l'état de préparation à l'école », à savoir l'idée que l'enfant soit prêt pour l'école et que l'école soit prête pour l'enfant. Il est nécessaire que les deux parties travaillent ensemble de façon à ce que le DPE et les programmes d'apprentissage des petites classes s'accordent entre eux. Par exemple, les initiatives de lecture précoce doivent être sous-tendues par des initiatives encore plus précoces pour s'assurer que les enfants sont prêts et capables d'apprendre. Il existe aussi des implications majeures liées aux décisions sur le développement des enseignants et les langues d'instruction. Cependant, il a été noté que la ligne de base relative aux stratégies politiques appropriées est très basse. Beaucoup reste donc à faire pour élaborer des politiques cohérentes et efficaces prenant en compte les questions de la qualité en matière d'accès et d'équité ainsi que des attentes sur les leviers de la réussite (Contribution à la triennale, Bob Prouty, PME).

2.3. LES COMPÉTENCES COGNITIVES ET SCIENTIFIQUES

2.3.1. La nature des compétences cognitives

Les compétences cognitives désignent toutes les facultés mentales qui sont utilisées dans l'acquisition et le traitement du savoir. Elles incluent la capacité à se concentrer, à poser des questions, à raisonner, à comprendre et à analyser l'information et les expériences. Ces dernières sont aussi désignées par le terme de « capacités de réflexion » et sont souvent divisées entre les capacités de réflexion de niveau inférieur (mémorisation et compréhension) et les capacités de réflexion de niveau supérieur (analyser, appliquer les connaissances de manière créative et évaluer l'information). La dernière catégorie, aussi désignée sous le terme de « pensée critique », s'acquiert aussi par la formation formelle qu'informelle. Les compétences cognitives incluent aussi la perception et l'utilisation de l'intuition.

Les compétences cognitives sont au cœur de l'apprentissage et de l'action raisonnée. Tout comme les compétences linguistiques et alphabétiques, elles sont déterminantes pour la réussite à l'école et dans l'enseignement supérieur. Leur développement commence bien avant l'âge d'entrer à l'école et tend à être influencé par la stimulation cognitive des parents et de l'environnement immédiat de l'enfant. La critique souvent formulée à l'encontre de l'enseignement formel en Afrique est qu'il n'offre pas assez d'espace aux apprenants pour développer leurs capacités de pensée critique. Cela est lié en grande partie aux méthodes pédagogiques. Même lorsque le curriculum ou le programme d'études accorde beaucoup d'importance à ces compétences, leur acquisition n'est pas assurée en raison de pratiques en classe inappropriées, (Ackers, & Hardeman, 2001).

Il est communément admis que les compétences cognitives ont une pertinence transcursculaire et doivent faire partie de l'apprentissage tout au long de la vie. La capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive requiert une réflexion critique sur la nature même du savoir et de l'information ainsi que sur le contexte social, culturel et idéologique. Ces compétences sont une base indispensable pour comprendre son environnement, se forger des opinions, évaluer des options, prendre des décisions ou conduire

des actions éclairées et réactives (OCDE, 2005: 11). Ainsi, les compétences cognitives sont indissociables du développement et de l'application d'autres compétences de base, comme les compétences pour la vie et les aptitudes sociales et citoyennes. Elles sont aussi liées aux compétences scientifiques qui ont une grande importance pour les développements scientifiques et technologiques en Afrique (Matachi, 2011).

2.3.2. Développer les compétences de raisonnement scientifique

La contribution de Matachi à la triennale fait une distinction entre deux finalités possibles à l'enseignement des sciences. La première est de renforcer les compétences de base comme l'aptitude au raisonnement scientifique, l'aptitude à la résolution des problèmes et l'attitude positive à l'égard de la science et de la technologie, désignées sous le terme « d'Initiation scientifique », en vue de la participation des citoyens ordinaires à la société et au travail. La deuxième est d'enseigner les connaissances et les compétences scientifiques destinées à servir de base à l'étude future des sciences (Matachi, 2011: 8-9). Alors que dans le passé, on mettait l'accent sur cette dernière finalité, tous les citoyens doivent maintenant avoir un certain niveau dans la première, compte tenu de l'avancée rapide des changements scientifiques et technologiques. En conséquence, les compétences liées au raisonnement scientifique constituent un ensemble important des compétences de base de l'apprentissage tout au long de la vie qu'il faut développer par l'enseignement des sciences.

Le document soutient qu'il faut développer en Afrique cet intérêt précoce pour la science principalement à l'école et dans le cycle primaire, avec autant de soutien parental que possible. Il est important qu'à ce niveau des enseignants qualifiés tirent profit de l'intérêt naturel manifesté par les enfants à leur environnement et qu'ils interagissent de manière constructive avec les « théories » (Les idées scientifiques des enfants) que les enfants ont tendance à développer pour créer leur propre compréhension du monde. Cela signifie qu'il faut admettre que les enfants ne démarrent pas de zéro et que les enseignants peuvent contribuer à développer leurs connaissances en établissant un lien entre ce qu'ils savent déjà et les idées et les expériences nouvelles. Cela exige que les enseignants aient une connaissance du contenu pédagogique de l'enseignement des sciences ainsi que des capacités pédagogiques suffisantes fondées sur la perspective des

sciences cognitives (Matachi, 2011:10-12).

Le document de Matachi souligne aussi que la « science » est souvent considérée comme une culture en soi et que l'enseignement de la science consisterait à permettre l'acquisition de la culture de la « science scolaire ». Cette culture est très influencée par la culture occidentale et est caractérisée par des modes de réflexion très rationnels et abstraits. Par conséquent, lorsque la culture du monde des apprenants et la culture de la science sont incompatibles (comme pour le Japon et l'Afrique) ou lorsque les apprenants ont des difficultés à s'adapter à la culture de la science, les écoles doivent aborder la question de la transition entre la culture du « monde réel » et la culture de la science, ce que l'on désigne sous le terme de « cultural border crossing (*traversée culturelle*) » (Aikenhead et al, 1999, cité dans Matachi, 2011).

Il a été avancé que la réussite des apprenants en science dépendrait de trois éléments : le degré de différence culturelle perçue par l'élève ; sa capacité à passer d'une culture à l'autre et l'aide qu'il reçoit pour faciliter cette transition (Aikenhead et al, 1999, cité dans Matachi, 2011: 12). Il a été signalé que ces transitions peuvent être encore plus difficiles lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas celle parlée à la maison. En conséquence, il est nécessaire d'employer une pédagogie qui combine des activités d'apprentissage « théoriques » avec des activités « pratiques » et « affectives ».

2.3.3. Les méthodologies centrées sur l'apprenant

Au Japon, « la science scolaire » a été introduite très tôt et a privilégié les activités pratiques comme l'observation et l'expérimentation. Malgré les fréquentes révisions du curriculum de science, cette approche s'est en grande partie maintenue jusqu'à nos jours. Sa principale caractéristique concerne le rôle de l'enseignant et la nature sélective du curriculum. Les enseignants ne donnent pas les « solutions correctes », mais encouragent les apprenants à les trouver par eux-mêmes en proposant leurs idées et leurs opinions. Le contenu et les concepts inclus dans le curriculum de science au Japon sont soigneusement sélectionnés de façon à ce que les enseignants puissent se concentrer sur quelques concepts essentiels et passent suffisamment de temps à favoriser les attitudes et les compétences scientifiques des élèves en leur permettant de discuter et de réfléchir sur les liens entre les données et les concepts scientifiques (Matachi, 2011: 16-18).

Il existe, cependant, d'autres facteurs importants qui ont un fort impact sur la réussite du développement des capacités de réflexion. L'un d'entre eux est l'effort fait par les enseignants pour approfondir leur compréhension du contenu de la matière et améliorer leurs compétences pédagogiques en relation avec les réalités et les étapes de développement des apprenants. Citons en outre l'idée largement acceptée et pratiquée parmi les enseignants selon laquelle il faut donner aux apprenants toutes les opportunités de développer eux-mêmes leurs connaissances ; le contraste est marqué avec les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant pratiquées dans de nombreuses écoles africaines (Matachi, 2011). Les enseignants japonais sont encouragés à faire cet effort par l'environnement social plus large qui accorde une grande valeur à l'éducation et où les enseignants reçoivent un grand soutien de leurs communautés et agences, ce qui stimule la confiance mutuelle et la réciprocité. Au sein de cette culture, l'école peut offrir un environnement protecteur qui est très favorable à l'apprentissage et qui prête aussi attention aux besoins sociaux et émotionnels des apprenants (Matachi, 2011; Kubow et Fossum, 2007:215-6).

Comme dans l'approche japonaise, l'approche de la Pédagogie du Texte basée en Afrique (exposé dans Faundez et al, 2011) s'inspire fortement de la psychologie de Vygotsky par l'importance qu'elle accorde au rôle actif de l'élève et à la collaboration des enseignants avec les élèves pour aider à la construction du sens (Wertsch & Sohmer, 1995). Cela permet de se concentrer effectivement sur les facultés avancées (attention et mémoire volontaire, réflexion logique et conceptuelle, jugement critique, langue orale et écrite) qui doivent être développées par le processus d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre l'acquisition de la compétence. Les auteurs soutiennent que la raison d'être de ce processus est de transformer les capacités individuelles indépendamment du contexte (formel ou informel). « *L'approche PdT considère qu'elles ne peuvent pas être « remises à plus tard » et n'apparaîtront pas « miraculeusement » une fois que l'élève aura mémorisé suffisamment de connaissances déconnectées du contexte* » (Faundez et al, 2011: 4)

2.4. DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET COMPÉTENCES POUR LA VIE

Les compétences pour la vie désignent le large éventail de connaissances, de compétences et d'attitudes permettant aux jeunes de gérer les principaux défis liés à leur environnement socioéconomique, politique et culturel. Citons parmi les défis : la pauvreté, le VIH et le Sida, les conflits, la violence, l'usage de la drogue, la destruction de l'environnement et les différents types de discrimination associés au genre, à l'ethnicité et à la race

2.4.1. Les compétences pour la vie

L'éducation aux compétences pour la vie est essentielle pour les jeunes de nombreux pays africains, car ces défis, encore très répandus, les rendent vulnérables à l'exploitation, aux abus et les placent dans des situations susceptibles de mettre leur vie en danger. Les compétences pour la vie comprennent l'éducation à la santé, la prévention du VIH et du Sida, l'éducation aux droits de l'homme, la prévention de la violence et l'édification de la paix. Elles comprennent aussi les valeurs et les attitudes morales et sociales nécessaires à une citoyenneté active et à une vie productive. Elles sont axées sur la prise de conscience comme élément de base de la prise de décisions affectant leur comportement et leurs choix de vie. S'affirmer, éprouver de l'empathie, se motiver, s'adapter et se gérer, collaborer avec les autres, gérer la colère, les abus et les traumatismes et avoir une pensée positive sont aussi des compétences qu'il est important de développer (UNICEF, 2004)

Cette section porte davantage sur les compétences d'auto-développement et de soins personnels comme savoir s'adapter et s'auto-gérer. Les compétences concernant la façon dont les personnes interagissent entre elles dans les différents domaines de la vie, comme les compétences et les attitudes sociales, la citoyenneté et la paix, seront traitées après.

Selon l'OCDE, les compétences pour la vie entrent tout à fait dans les Compétences de la catégorie 3, à savoir agir de manière autonome (OCDE, 2005: 14). Pour agir de façon autonome, les individus doivent être capables de gérer leur vie de manière réflexive et responsable, ce qui passe par la maîtrise de leurs conditions de vie et de travail. Cela exige des capacités à « agir dans le contexte global », « former des plans de vie et des projets personnels », « élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels » et « défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins ». Ces aptitudes sont jugées importantes dans le monde

contemporain, où la position de chacun n'est plus aussi clairement définie qu'elle avait coutume de l'être dans le passé. Les individus doivent se construire une identité personnelle pour donner du sens à leur vie et définir la place qu'ils tiennent. On observe notamment cela dans le monde du travail où les postes stables à vie chez le même employeur sont rares (OCDE, 2005:14).

2.4.2. Les compétences pour la vie et l'éducation

Les compétences pour la vie sont désormais jugées essentielles à tout programme d'apprentissage de base, pour enfant comme pour adulte. Elles sont de plus en plus intégrées à l'apprentissage scolaire et dans les programmes d'éducation non formelle destinés aux jeunes et aux adultes marginalisés et défavorisés. Elles ont cependant tendance à être définies différemment selon le contexte social général et les situations. On fait valoir que les dimensions sociales sont particulièrement importantes, car elles conditionnent la vie même des individus et les obligent à acquérir volontairement des compétences et à développer des attitudes et des valeurs pour faire face et maîtriser des situations réelles (Ouane, 2002)

Il existe peu d'information sur la façon dont les pays ont incorporé les compétences pour la vie dans les curricula de l'éducation de base et leur degré de réussite. À l'évidence, il existe des pays qui ont fait de grands efforts comme le Ghana (voir ROCARE, 2011a). Dans une étude menée pour l'UNESCO et la GTZ, Stabback et al (2007) révèlent que dans leurs études de cas

africaines portant sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, les matières liées aux compétences pour la vie étaient intégrées dans le curriculum. Elles incluaient : en Afrique du Sud, « Orientation de la vie » (phase élémentaire) et « Science économique et de gestion » (phase intermédiaire et supérieure), au Botswana, les matières pratiques, au Mali et en République du Congo, le développement personnel, au Burundi et à l'Île Maurice, les compétences pour la vie, au Mozambique, les compétences pour la vie et liées au travail et au Sénégal « Vivre ensemble ». Dans plusieurs cas, cela a surtout impliqué de mettre l'accent sur l'entrepreneuriat et les compétences pratiques pertinentes pour le lieu de travail (Stabback et al, 2007).

L'étude a noté que dans plusieurs pays, de grands efforts ont été faits pour adopter une approche « basée sur les résultats » qui met l'accent sur les compétences à acquérir. Cependant, « les stratégies d'apprentissage réellement utilisées dans la pratique et leurs résultats restent flous. L'étude reconnaît néanmoins que l'introduction de domaines d'apprentissage conçus dans le but précis d'assurer l'incorporation des compétences et des aptitudes pour la vie et liées au travail dans le curriculum est une chose importante en soi. Ces domaines d'apprentissage, désignés par Stabback par le terme « matières porteuses », ainsi que l'attention fréquente accordée aux aspects transversaux, pourront contribuer à attirer plus d'attention sur ces compétences dans les situations d'enseignement et d'apprentissage » (Stabback et al, 2007:129).

L'UNICEF a récemment achevé une évaluation mondiale de son soutien à l'enseignement des compétences pour la vie (Life Skills Education ou LSE) dans 70 pays, dont 21 en Afrique. Certaines données de cet exercice ont été présentées à la triennale :

- Les priorités du LSE incorporent de plus en plus la réduction des risques de catastrophes, l'éducation pour la paix et les compétences nécessaires aux moyens de subsistance tout en continuant à accorder de l'attention au VIH et au Sida.
- En général, il existe quatre stratégies de mise en œuvre du LSE : (1) le LSE comme une matière séparée ; (2) le LSE intégré dans une ou deux matières porteuses, souvent l'éducation pour la paix ou les études sociales ; (3) le LSE diffusé à travers dans tout le curriculum ; (4) Le LSE selon une approche mixte d'intégration ou de diffusion. Cela permet d'adapter le LSE au contexte national.
- Un ingrédient clé demeure la pertinence des compétences pour la vie pour le développement national. Dans certains pays comme le Malawi, le LSE a été introduit dans l'éducation formelle et non formelle comme une matière donnant lieu à un examen.
- On dispose toujours de peu d'éléments d'information sur l'impact réel sur le comportement; il n'y a que des données anecdotiques provenant des programmes non formels.
- En ce qui concerne le processus d'élaboration ou d'examen du LSE, l'UNICEF conseille un processus participatif de conception du curriculum avec un investissement dans la formation initiale des enseignants et l'élaboration de matériels en langues locales.
- Un défi majeur est le développement de systèmes fiables de suivi et d'évaluation.

(Présentation à la triennale, Hind Omer, UNICEF Kenya)

2.4.3. La prévention du VIH et du Sida

La prévention du VIH et du Sida est la composante majeure et le moteur sous-tendant l'intérêt porté aux compétences pour la vie. L'UNICEF note que :

En 2009, les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentaient 41 pour cent des nouveaux cas d'infection au VIH chez les personnes de 15 ans et plus. Diminuer le niveau d'incidence exige non pas une seule intervention, mais un ensemble de services de prévention fournissant des informations, un soutien et des services aux adolescents et aux jeunes tout au long du cycle de la vie, des préadolescents (10 à 14 ans), en passant par les adolescents (15 à 19 ans) aux jeunes adultes (20 à 24 ans) En 2009, vingt pays d'Afrique subsaharienne représentaient une estimation de 69 pour cent de tous les nouveaux cas d'infection au VIH chez les jeunes dans le monde. Environ un jeune sur trois nouvellement infecté au VIH en 2009 venait d'Afrique du Sud ou du Nigeria . (UNICEF, 2011:5-6)

Il convient de noter que dans certains pays comme le Swaziland, le VIH et le Sida imprègnent encore tous les aspects du système éducatif : de la non-inscription et l'abandon des élèves à l'absence des enseignants à cause de la maladie (Steiner-Khamsi et Simelane, 2011:5).

L'éducation continue d'être considérée comme l'un des principaux moyens de diminuer le nombre d'infections. Il convient de noter qu'une éducation à la sexualité, adaptée à l'âge, permet d'accroître les connaissances et contribue à favoriser un comportement sexuel plus responsable. Bien que le pourcentage des écoles offrant une éducation au VIH fondée sur les compétences pour la vie ait augmenté ces dernières années, le contenu de l'enseignement et les pratiques de prévention semblent dépendre de l'existence d'une politique de soutien, de la formation appropriée des enseignants, de curricula clairs et des matériels didactiques. Surtout pour les préadolescents, il semble que les programmes scolaires améliorent les connaissances et l'auto-efficacité qui sont des fondements importants en matière de prévention. Le marketing social et l'utilisation des mass-médias influencent les attitudes et accroissent l'adhésion aux services de VIH offerts. En revanche, les nombreuses initiatives visant le changement des comportements montrent peu ou aucun impact si elles ne ciblent pas en priorité les personnes les plus menacées et si elles ne sont pas mises en œuvre et accompagnées de mesures abordant les normes et les influences structurelles

affectant les comportements et l'accès aux produits et aux services (UNICEF, 2011: 8).

2.5. COMPÉTENCES SOCIALES ET CITOYENNES

Les compétences sociales sont celles qui concernent la gestion des émotions avec autrui et la participation à la vie sociale. Elles stimulent les éléments affectifs et émotionnels permettant d'être autonome et de coopérer avec les autres, de persévérer, d'accepter la critique et d'être capable de prendre des décisions constructives et d'agir avec bon sens et de manière démocratique. Les compétences sociales sont directement associées aux valeurs et aux attitudes sociales, par exemple à l'égard des personnes avec lesquelles on partage des activités et de celles qui sont différentes.

2.5.1. Les compétences sociales

L'OCDE reconnaît trois types de compétences dans cette catégorie qui reflètent chacune des préoccupations importantes qui sont également pertinentes dans l'environnement africain : établir de bonnes relations avec autrui, coopérer, gérer et résoudre les conflits. Cette première compétence clé permet aux individus d'établir, d'entretenir et de gérer des relations personnelles avec des proches, des collègues et des clients. La capacité à établir de bonnes relations avec autrui n'est pas seulement essentielle à la cohésion sociale, mais elle devient aussi de plus en plus déterminante pour la prospérité économique, car les entreprises et les économies en pleine mutation accordent une importance accrue à l'intelligence émotionnelle. Cette compétence est l'apanage des individus qui sont capables de respecter et d'apprécier les valeurs, les convictions, la culture et l'histoire des autres. Elle exige en particulier l'empathie et la gestion efficace des émotions (OCDE, 2005: 12). La capacité à coopérer implique d'être capables de concilier l'engagement à l'égard du groupe et à ses objectifs avec ses propres priorités ainsi que la capacité à partager le leadership et à apporter un soutien aux autres. Cette compétence requiert la capacité à présenter des idées et d'écouter celles des autres, la capacité à comprendre la dynamique d'un débat et de suivre un ordre du jour, la capacité à contracter des alliances, la capacité à négocier et la capacité à prendre des décisions qui n'excluent pas les nuances dans les points de vue (OCDE, 2005: 13).

Selon l'OCDE, la résolution d'un conflit reconnaît l'existence d'un processus à gérer et non à nier. Cela exige d'étudier les besoins et les intérêts des uns et des autres

et des solutions profitables aux deux parties. Ainsi, la participation à la gestion et la résolution des conflits exige les capacités d'analyser les problèmes et les intérêts en jeu pour identifier les points d'accord et de désaccord, de reformuler le problème et de prioriser les besoins et les objectifs, en décidant ce à quoi les individus sont disposés à renoncer et dans quelles conditions (OCDE, 2005: 13)

L'étude approfondie produite par GIZ considère que les compétences sociales sont celles relatives aux compétences et aux comportements sociaux, émotionnels et cognitifs dont les gens ont besoin pour réussir leur vie sociale. Elle accorde une importance particulière à la nécessité d'équilibrer la tension résultant de la poursuite de ses propres intérêts et de l'adaptation aux intérêts d'autrui. Elle reconnaît également que les individus agissent au sein de situations et de contextes sociaux spécifiques et que le développement des compétences sociales est par conséquent façonné par l'environnement social dans lequel ils vivent. Cela signifie que les compétences sociales sont liées aux valeurs et peuvent être utilisées à de mauvaises fins. C'est pourquoi l'étude suggère que les compétences sociales doivent désigner les compétences qui sont liées et engagées en faveur du bien-être public et des valeurs démocratiques et humaines [...]. Les compétences sociales se révèlent justes pour gérer des points de vue différents et lors de négociations impliquant des positions différentes (GIZ, 2011:14-5).

L'étude note que les compétences, telles que définies par l'OCDE, sont directement pertinentes avec le contexte de l'éducation pour le développement durable (EDD) et qu'elles doivent donc être prises en compte par les systèmes éducatifs. Leur introduction se fait souvent sous des noms différents comme « apprentissage social », « éducation à la démocratie » ou « éducation à la paix ». Cependant, elles contiennent toutes une signification plus profonde ayant trait aux attitudes fondamentales et aux dispositions psychologiques à promouvoir. Par conséquent, ces compétences ne sont pas seulement portées par le contenu d'une matière, mais elles ont une valeur transversale au curriculum par le mode de communication lui-même et la façon dont l'apprentissage permet la participation et l'autonomisation. Les attentes en matière de comportement exigées par la société sont implicitement communiquées et transmises par le mode d'apprentissage et le comportement des enseignants (GIZ, 2011: 17).

2.5.2. L'apprentissage social

L'apprentissage social est souvent associé aux effets de l'apprentissage sur la cohésion sociale. Cette dernière est définie comme :

« La capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, à minimiser les disparités et à éviter la polarisation [...], la réussite de la cohésion sociale doit être centrée sur la gestion active des différences et des divisions dans le contexte de la citoyenneté démocratique. C'est un élément fédérateur. Tant les ressources matérielles qu'objectives (par exemple, la situation économique et la protection sociale) que les dimensions subjectives (comme les sentiments d'appartenance, de sécurité et de reconnaissance) doivent être gérées. Cela met en évidence une approche politique visant activement à prévenir, négocier et gérer les tensions, les divisions et les conflits » (Conseil de l'Europe 2008, 14, dans GIZ, 2011: 18)

L'apprentissage social peut tout à fait s'inscrire dans l'apprentissage scolaire. L'éducation peut contribuer par exemple au développement de l'efficacité sociale et de l'autorégulation, à la fois dans leurs dimensions cognitives et émotionnelles, en permettant aux jeunes de se découvrir eux-mêmes socialement efficaces et en les mettant au défi d'assumer progressivement la responsabilité de leurs actes. La communication efficace à l'école peut aider en offrant la reconnaissance, l'orientation, l'encouragement et les félicitations aux progrès réalisés dans ces domaines. De plus, les compétences en matière de relations avec les autres dépendent de la façon dont les écoles, en tant qu'institutions, s'organisent, gèrent les relations avec les élèves, prennent des décisions et résolvent les conflits. Les compétences sociales peuvent être apprises en changeant le comportement des enseignants et des établissements et un tel changement peut contribuer à la qualité et à l'efficacité de l'apprentissage en général (GIZ, 2011).

Un programme à cet effet, appelé *Pédagogie active et participative* (PAP), mis en œuvre par la GIZ dans plus de 300 écoles protestantes au Rwanda sur une période de sept ans, montre qu'il est possible de réaliser l'apprentissage social. Les éléments clés du programme étaient les suivants : sa longue durée, le recyclage intensif des directeurs d'école et des enseignants, l'application supervisée des pratiques centrées sur l'apprenant

en classe, le suivi-accompagnement sur une période de deux ans et la création de groupes de discussion parmi les enseignants sur les pratiques d'enseignement pour adulte (Présentation à la triennale, Francois Rwambonera, Rwanda).

2.5.3. L'éducation pour la paix

Treize pour cent de la population mondiale vit dans des Etats en situation de conflit ou fragiles. La moitié de la population mondiale des enfants et des jeunes déscolarisés vit dans ces pays. De plus, la majorité des guerres ont lieu dans des pays en voie de développement – en particulier en Afrique – où l'on trouve le plus grand nombre d'enfants soldats. Les enfants et les jeunes vivant dans ces pays sont les moins susceptibles de recevoir de l'instruction, en partie en raison des conditions dans lesquelles ils vivent et en partie parce que l'éducation des enfants et des jeunes dans ces situations n'est pas la priorité des Etats, ni un impératif pour les interventions humanitaires (PQIP-EP, 2011).

Lorsqu'un conflit prend fin, de nombreux enfants et jeunes se retrouvent privés des services et de soutien pour les aider à guérir, à reprendre le cours de leur vie et à réintégrer la société de manière utile et productive. Une difficulté supplémentaire est que de nombreux jeunes qui ont été exposés à la violence courent le risque de la reproduire. Par ailleurs, les études indiquent les jeunes qui ont un faible niveau d'instruction ou qui ont abandonné l'école sont plus susceptibles d'être impliqués dans des actes violence ou des comportements préjudiciables à leur santé et à leur bien-être.

Il est couramment admis que pendant ces périodes difficiles, l'éducation peut être un mécanisme de stabilité et un moyen de susciter l'espoir et des perspectives d'avenir chez les enfants et leurs familles. Elle offre un appareil permettant d'aborder les défis qui se posent aux sociétés en situation de post-conflit — économiquement, politiquement et socialement — et un moyen permettant aux jeunes d'être armés pour assumer leur rôle dans la société en tant que citoyens actifs, responsables et autonomes. De cette façon, l'éducation joue un rôle important pour développer au sein de la société des capacités nécessaires au maintien, au rétablissement et à la construction de la paix. Certaines conclusions de l'étude menée par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) corroborent cette position en exposant plusieurs contributions de l'éducation aux niveaux micro et macro

pour atténuer la fragilité. Elles démontrent que l'on peut utiliser l'éducation aussi bien comme un instrument de maintien du statu quo et de renforcement de la fragilité que comme un instrument pour diminuer la fragilité :

- L'éducation peut favoriser la stabilité en contribuant à la cohésion sociale.
- L'enseignement secondaire est une contribution efficace pour surmonter la fragilité de l'Etat.
- L'éducation peut réduire considérablement le risque de troubles civils et de conflits violents.
- La perception de l'inégalité des services éducatifs devient souvent une source de grief qui accentue la fragilité de l'Etat.
- Les établissements scolaires peuvent être un endroit approprié pour établir la transparence.
- La manipulation politique de l'offre et du contenu éducatif peut accroître la fragilité.
- Les populations affectées par la fragilité de l'Etat ont un fort désir d'éducation et l'éducation pour la paix peut avoir des effets positifs sur les attitudes des élèves. (PQIP-EP, 2011)

Les Etats fragiles et ceux qui émergent de conflits explorent clairement maintenant la façon de structurer l'éducation pour la paix et de l'inscrire dans le curriculum. Le Kenya, par exemple, se concentre sur la sensibilisation aux causes et à la résolution des conflits, la stimulation des valeurs globales d'interdépendance, de justice sociale et de participation à la prise de décision, le développement des compétences favorisant la paix et la dignité humaine et la promotion du respect de la diversité culturelle. Il a choisi d'inclure l'éducation pour la paix dans le curriculum de l'éducation aux compétences pour la vie, tout en l'intégrant aussi à d'autres matières. La création des clubs pour la paix et la sensibilisation des enseignants sont des mesures supplémentaires. De son côté, l'initiative de la République démocratique du Congo porte spécifiquement sur l'éducation civique et morale qui s'intéresse par exemple à la culture et aux droits de l'homme, au développement moral, aux valeurs sociales et à la paix, aux droits et aux devoirs des citoyens et au patriotisme (ADEA, 2011).

L'étude de GIZ sur les compétences sociales dont nous avons discuté plus haut qui a examiné certains programmes sur l'apprentissage social et l'éducation pour la paix, notamment le programme du Rwanda évoqué précédemment, a constaté que la combinaison du développement des compétences sociales et de l'éducation pour la paix a directement contribué à

l'amélioration de la qualité de l'éducation, non seulement en ce qui concerne le bien-être social, mais aussi la réussite scolaire. Les clés de la réussite résident dans la nature du programme éducatif et la façon dont les écoles sont organisées.

Pour ce qui est du premier, les programmes doivent être structurés pour répondre directement aux conditions de vie et à l'état psychologique des jeunes. Cela peut être réalisé en fondant les programmes sur des valeurs claires comme la tolérance, la démocratie, la responsabilité personnelle et la reconnaissance des droits de l'homme. Il est également important de mettre l'accent sur le développement des compétences sociales, cognitives et linguistiques (qui peuvent accroître la capacité à changer). Il existe également des aspects effectifs et motivationnels importants comme le renforcement du concept du soi, de l'auto-efficacité et l'estime de soi.

Pour ce qui est du second, l'organisation de l'école, d'autres dimensions de l'école sont importantes. Citons notamment le degré de sélection et d'inclusion des écoles en matière d'admission ; les principes pratiqués en matière de culture et de gestion de l'école, comme l'attitude à l'égard de la réussite et de l'échec, les approches de gestion des conflits, la transparence de la prise de décision et les cas de corruption ; la réflexion des valeurs de base dans les manuels scolaires et les matériels didactiques ; les relations entre le personnel et les élèves ; et la validation des compétences sociales acquises à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ; (GIZ, 2011; Présentation à la triennale, prof. Scheunpflug, Université de Erlangen-Nuremberg).

2.6. COMPÉTENCES LIÉES AU TRAVAIL

Les compétences de base liées au travail et l'éducation à visée professionnelle désignent le développement des connaissances élémentaires sur le monde du travail, la découverte de ses propres talents, aptitudes et intérêts et le développement des dispositions élémentaires qui sont essentielles pour rechercher un emploi, créer son emploi et opérer de manière efficace sur le lieu de travail. Les dispositions pertinentes incluent la conscience de soi, l'autonomie, les compétences de résolution des problèmes, la créativité, la capacité à prendre des initiatives et des responsabilités (être « entrepreneur »), l'aptitude à négocier et à travailler avec d'autres en vue d'un objectif commun.

Beaucoup de ces compétences sont considérées des éléments essentiels d'une éducation de bonne qualité.

De fait, ces différentes dispositions ont déjà été étudiées dans le cadre des compétences requises liées à l'auto-développement et à l'interaction avec autrui. Mais elles présentent toutes l'avantage d'être considérées comme des éléments vitaux pour évoluer avec succès sur le marché de l'emploi et dans le monde du travail en général. En intégrant ces résultats d'apprentissage dans le curriculum et la pédagogie de l'éducation de base des jeunes et adultes, elles constituent la base du développement des compétences professionnelles tout au long de la vie et d'un fonctionnement efficace en situation de travail.

2.6.1. Les compétences en rapport avec le travail

Les pays, en général, ont des approches différentes de la notion des compétences de base ou des compétences « génériques » liées à l'emploi. Dans certains cas, elles sont spécifiquement liées à l'emploi, tandis que dans d'autres, on insiste plus sur la pertinence sociale et économique des compétences « génériques » (UNESCO-UNEVOC, 2011:15). Ainsi, il a été avancé qu'« *il est souhaitable de parvenir à un accord sur une terminologie acceptable par toutes les parties prenantes — écoles, EFP, enseignement supérieur, employeurs, individus et communautés — et qui reconnaisse que le nouvel ordre du jour des compétences génériques pour le 21ème siècle concerne tout autant les compétences essentielles pour la vie que les compétences pour l'entreprise et l'employabilité* » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 15).

Il existe une tendance à considérer le socle commun de compétences uniquement en rapport avec sa pertinence pour le marché du travail et à légitimer ainsi son importance dans l'éducation exclusivement en termes d'accès à l'emploi et à la contribution économique. Dans ce contexte, comme en Australie, elles sont désignées sous le terme de « compétences essentielles pour une participation efficace aux schémas émergents de travail et d'organisation du travail » et portent sur la capacité à appliquer les connaissances et les compétences de manière intégrée dans les situations de travail (UNESCO-UNEVOC, 2011: 16). Ces compétences sont dites « génériques », car elles s'appliquent au travail en général plutôt qu'au travail spécifique de professions particulières. L'UNESCO-UNEVOC fait remarquer que ces compétences deviennent des éléments d'un « cadre de compétences pour l'employabilité » et ont été incorporées dans les programmes de formation d'EFTP (UNESCO-UNEVOC, 2011: 17). Cette tendance nie cependant la pertinence plus large de ces compétences

pour la vie des individus, jeunes et plus âgés, et leur pertinence pour le développement durable. De plus, elle peut conduire à une interprétation restrictive de certaines compétences, car elles sont adaptées aux besoins de l'industrie.

Les travaux de recherche et de développement du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (UNESCO-UNEVOC) se sont concentrés sur la conceptualisation des compétences de deux façons, chacune ayant un objectif bien précis : (1) en tant que compétences génériques (largement transférables) liées au développement durable et (2) les compétences de développement durable spécifiques à une profession. On a avancé que les systèmes d'EFTP n'avaient pas compris la théorie et les pratiques du développement durable, car elles restent enfermées dans le rôle d'un simple fournisseur de main-d'œuvre qualifiée pour l'industrie et sont par conséquent incapables de répondre efficacement aux besoins des stratégies de développement durable » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 23).

2.6.2. Progresser vers l'intégration des compétences

Malgré ce qui précède, on reconnaît cependant une tendance qui s'oriente vers un rapprochement des enseignements académique et professionnel, l'adoption d'une approche globale, intégrée et intersectorielle de l'éducation et l'inclusion de l'ensemble des programmes de développement des compétences et professionnelles (DCTP) et de formation du secteur informel. Cela a stimulé l'attention portée au développement de compétences génériques ou élémentaires « hors domaine » et une plus grande synergie entre le développement des compétences génériques et spécifiques (UNESCO-UNEVOC, 2011: 23). De plus, cette approche crée une situation plus fluide dans laquelle le DCTP peut trouver un espace lui permettant de dispenser des formations en fonction de ses propres capacités et qui permet aux autres types d'offre d'éducation/formation d'être plus présents dans la promotion des compétences de base.

Pour l'éducation de base, cela signifie une attention plus importante et plus explicite au développement du socle commun de compétences, y compris celles dites « génériques » concernant la préparation à l'entrée dans le monde du travail. Cette nécessité a été déjà reconnue dans la Déclaration de Bonn d'octobre 2004.

« Reconnaissant que la plus grande partie de la main-d'œuvre mondiale, y compris les travailleurs du savoir, ont besoin de connaissances et de compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie, nous affirmons que le développement des compétences menant à un EFTP adapté à l'âge doit être une composante intégrante de l'éducation à tous les niveaux et ne doit plus être considéré comme optionnel ou marginal. Il est particulièrement important d'intégrer le développement des compétences dans les programmes d'Education pour TOUS (EPT) et de satisfaire la demande d'EFTP créée par les apprenants ayant achevé l'éducation de base » (UNESCO-UNEVOC, 2005).

L'intégration et la façon dont elle peut enrichir l'éducation de base des enfants, des jeunes et des adultes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ont aussi été validées par la biennale de Maputo (ADEA, 2009). L'importance d'incorporer les compétences génériques liées au travail dans l'éducation de base est soulignée comme jamais auparavant. L'UNEVOC insiste sur le fait que « dans les différentes publications examinées, il y a un large consensus sur le fait que l'augmentation de l'emploi informel, l'insuffisance des ressources et la mobilité élevée de l'emploi en Afrique subsaharienne exigent d'enseigner des compétences génériques plutôt que des compétences hautement spécialisées pour les secteurs de la technologie et de l'industrie » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 25).

En termes de programmes structurels plus larges, on a remarqué que « les initiatives relatives à l'EPT dans de nombreux pays, et en particulier dans les PMA, se sont concentrées exclusivement sur l'Enseignement primaire universel (EPU) et l'alphabétisation (des enfants) et ont par conséquent négligé le développement et la conception de filières alternatives à plus long terme et des structures connexes d'un système global d'apprentissage tout au long de la vie. Au fil des ans, deux tendances se sont dégagées nettement : l'alphabétisation seule et l'éducation de base de quelques années d'école primaire (que ce soit 6 ou 8 ans) ne qualifient pas pour l'emploi et les travaux rémunérés et deuxièmement, même le second cycle (jusqu'à 6 ans) de l'enseignement secondaire ne prépare pas les élèves à l'apprentissage post-élémentaire, à la formation professionnelle et au monde du travail. Ils leur manquent beaucoup connaissances et de compétences, d'aptitudes et d'attitudes génériques » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 25).

2.6.3. Les expériences récentes

De nombreux pays ont essayé de créer ou de transformer leurs programmes éducatifs afin de permettre aux apprenants d'appliquer leurs compétences dans les environnements de travail. En Afrique subsaharienne, des réformes ont été mises en œuvre « pour professionnaliser l'enseignement secondaire ». Dans cette approche, le but principal de tout le curriculum de l'élève reste l'enseignement général et le curriculum permet à l'élève de rester sur la voie pouvant le mener aux plus hauts niveaux de l'enseignement académique (Lauglo, 2005). Par conséquent, la professionnalisation signifie ajouter des matières professionnelles spécifiques au contenu des curricula de l'enseignement secondaire. Elle distingue clairement les matières générales et les matières professionnelles, mais on peut tirer des leçons de ces expériences. Le Kenya, le Ghana et le Botswana ont mis en œuvre des réformes de ce type dans les curricula actuels avec divers degrés de réussite (UNESCO-UNEVOC, 2011: 22).

L'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel a été très présente dans les initiatives innovantes s'adressant à différentes catégories de jeunes ou d'adultes dans la sphère de l'éducation non formelle. Par exemple, dans le cas du programme « Pédagogie du Texte », l'intégration de la dimension pratique combinant la théorie et la pratique et l'inclusion du dialogue avec les communautés, aboutissent souvent à l'introduction de « contenu pour améliorer les techniques agricoles et/ou pastorales, aborder les questions de santé (identification, prévention et traitement des maladies, hygiène) et protéger et gérer les ressources naturelles et l'environnement (surtout l'eau) » (Faundez et al, 2011: 9).

L'intégration du développement des compétences, y compris les compétences de base liées au travail, est aussi renforcée par les réformes systémiques de l'éducation de base qui permettent de construire des passerelles effectives entre les différentes filières d'apprentissage, notamment les formes régulières d'enseignement scolaire et d'autres formes (reconnues) comme l'éducation non formelle à base très large et les formes de formation professionnelle. Les liens peuvent faciliter les transitions efficaces entre une forme d'éducation et de formation et une autre ainsi que le degré de coopération entre ces formes d'éducation en fonction des besoins des apprenants et des opportunités existant dans l'environnement local.

L'examen des expériences nationales mené par le GTENF présente les progrès accomplis dans ce

domaine dans les pays qu'il couvre. Des efforts sont en cours dans plusieurs pays pour reconnaître et promouvoir des transitions entre les filières alternatives qui comprennent les programmes de compétences professionnelles. Au Sénégal, la seule reconnue à ce jour concerne les écoles communautaires de base (ECB). Au Burkina Faso, les filières alternatives sont à présent réglementées par l'Article 32.4 de la Loi de l'éducation qui stipule la nécessité « d'encourager la création de centres éducatifs pour promouvoir le développement d'innovations techniques et construire des passerelles entre les niveaux formel et non formel de l'éducation ». Les passerelles sont en cours d'élaboration, mais à une petite échelle et spécialement au sein de structures promues par les ONG (GTENF, 2011). De plus, l'équipe du Burkina Faso signale que la réussite des formes alternatives de formation professionnelle en ENF est due à la pertinence et à l'articulation des compétences au regard du contexte de l'apprenant (Burkina Faso, 2011).

En Mauritanie, ce genre de passerelle est envisagé depuis quelques années, mais implique seulement les écoles offrant une éducation de base formelle et les écoles coraniques. Mais peu de progrès ont été réalisés. Les autorités publiques ont travaillé à établir des passerelles entre ces deux domaines de l'éducation depuis 1970 afin de garantir l'intégration entière dans une stratégie globale garantissant aux jeunes Mauritaniens une formation et un emploi convenable. Il est clair cependant que les liens entre les deux systèmes restent limités et que chacun opère dans sa propre sphère d'activité (GTENF, 2011). On sait que la création de liens efficaces entre les différentes formes d'éducation de base dans le cadre d'un effort pour favoriser l'intégration du système figure aussi sur l'agenda politique d'autres pays en Afrique comme le Kenya, l'Ouganda, la Namibie et la Zambie (Hoppers, 2008).

Les participants à la session de la triennale sur les compétences pour la vie, les compétences sociales, l'éducation pour la paix et les compétences liées au travail ont formulé les recommandations suivantes :

1. Comme les compétences pour la vie sont souvent mal comprises, il est nécessaire de clarifier leur signification.
2. Il faut reconnaître que les compétences pour la vie et l'éducation pour la paix sont interdépendantes et doivent être développées de façon globale et complémentaire.
3. Le rôle des langues locales et des TIC dans le développement des compétences doit être reconnu

et pris en compte pour améliorer la pratique pédagogique.

4. Il est crucial de former les enseignants à la façon d'aborder ce type de compétences efficacement.
5. Il est nécessaire d'élaborer un cadre de suivi et d'évaluation de l'acquisition des compétences de façon à soutenir l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.
6. Les arguments pour et contre la généralisation des compétences pour la vie et de l'éducation pour la paix en en faisant des matières donnant à des examens doivent être soigneusement étudiées.
7. Un grand travail est réalisé par les partenaires non gouvernementaux pour favoriser l'acquisition de ces compétences dans l'éducation ; ce travail doit être reconnu et étendu.

2.7. DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT DU SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES

La deuxième partie a examiné un certain nombre de domaines de compétence considérés, sur le continent africain, comme des éléments plutôt « essentiels » pour une bonne éducation. La présentation de l'état des connaissances dans ces domaines de compétences montre qu'au fil des années de nombreux débats et réflexions ont eu lieu entre les différentes parties prenantes. Nombre de ces débats ont résulté de la découverte ad hoc des graves insuffisances du système éducatif. Les problèmes sont liés à la participation à l'enseignement supérieur et à la formation, au fonctionnement de ceux qui quittent l'école dans les communautés, à l'emploi ou à la productivité, à la faible qualité et au manque de pertinence des processus et du contenu de l'éducation, à la maîtrise insuffisante des compétences de base et à l'apparente incapacité des jeunes à relever les défis des changements socioéconomiques et culturels actuels dans le contexte de la mondialisation.

Ces réflexions et ces débats ont donné lieu à de nombreuses intentions, qui dans la plupart des cas, n'ont pas apporté de grands changements à la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans certains cas, ces changements ont été fragmentés, car ils se limitaient souvent à certains aspects de l'éducation et à certains domaines (pilotes). Bien souvent, ils n'ont pas été entièrement mis en œuvre et lorsque c'était le cas, ils n'ont pas souvent été durables. En revanche, la deuxième partie montre que l'amélioration de la qualité et de la pertinence dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, pour permettre à l'éducation de

contribuer au développement durable, est un processus très complexe qui nécessite la transformation de tous les aspects des systèmes éducatifs pour être réalisé de manière complémentaire.

Cela pose plusieurs défis de base pour la poursuite des réformes :

- a. Le développement du SCC, en tant que résultats d'apprentissage, doit être abordé de manière interdépendante en explorant les liens et les complémentarités entre les différents types de compétences et aboutir à des ensembles intégrés à proposer aux différentes catégories d'apprenants en fonction des besoins et de la demande.
- b. Les curricula par compétences devront être introduits dans les systèmes éducatifs de manière globale, en reliant la réforme curriculaire aux changements majeurs dans les domaines de la formation et du développement des enseignants, des matériels didactiques, de la gestion et de la supervision des écoles et des pratiques d'évaluation.
- c. De telles réformes globales nécessiteront la participation et la collaboration de toutes les parties prenantes au processus de décision, de la conception des réformes et aux processus réels de mise en œuvre.
- d. La perspective de l'ATLV exige que l'éducation des jeunes et des adultes devienne partie intégrante du système éducatif, ce qui permettra d'identifier les complémentarités essentielles entre les compétences requises pour les enfants et celles requises pour leurs parents, les adolescents et les adultes.
- e. La réforme curriculaire de l'enseignement scolaire doit aller de pair avec la réforme fondamentale des programmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, dans la mesure où un nombre important d'adultes sont confrontés à des carences semblables (sinon plus) à celles qui caractérisent l'enseignement dispensé dans les écoles et qu'ils sont donc mal préparés à affronter les changements radicaux actuels de la société.
- f. L'accessibilité aux programmes de développement du socle commun de compétences pour des tranches d'âge entières implique la nécessité d'élargir l'éventail des offres alternatives d'éducation de base, de les reconnaître pour leur contribution (potentielle) à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie et de les soutenir et de les coordonner dans un cadre éducatif diversifié et équitable. ■

CONDITIONS PROPICES A L'ACQUISITION DES COMPETENCES

3.1. CONDITIONS PROPICES AU SEIN DU CADRE ÉDUCATIF

Les défis pour donner les moyens aux jeunes et aux adultes de maîtriser le socle commun de compétences, tel qu'il est exposé dans la deuxième partie, attirent l'attention sur les conditions propices essentielles permettant la réalisation de cet agenda. La troisième partie passera en revue l'ensemble de ces conditions propices en distinguant celles qui touchent aux systèmes éducatifs et celles qui relèvent du contexte socioéconomique et culturel plus large de l'éducation

Dans les sections précédentes de ce document, il a été fait référence à plusieurs reprises à la nécessité de changer les fondamentaux des systèmes éducatifs. Il a été souligné que l'EDD a des implications sur les réformes éducatives de trois manières au moins : la restructuration de l'offre éducative, la réforme approfondie des curricula et l'examen de la qualité réelle de l'enseignement et de l'apprentissage. L'EDD renforce la dimension de l'amélioration de la qualité et de la pertinence en mettant l'accent sur la nécessité de changer de paradigme en vue du développement efficace des connaissances et des compétences dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie

Les nombreuses contributions à la triennale révèlent que 40 ans de réformes éducatives, dont 20 dans le cadre de l'EPT et des OMD, ont à peine modifié les fondamentaux des trois dimensions mentionnées dans le paragraphe précédent. De manière générale, les systèmes ont continué de fonctionner de la même manière qu'à l'époque des indépendances. Si, officiellement, les curricula ont changé plusieurs fois, l'accent de l'enseignement et l'apprentissage reste fermement ancré sur les compétences cognitives de niveau inférieur et la mémorisation des connaissances de base en vue des examens. L'objectif principal de la scolarité continue d'être la sélection pour accéder aux postes privilégiés de la société.

En dépit de la pléthore de réformes de la formation et du développement des enseignants menées depuis de nombreuses années, la majorité des enseignants continue d'enseigner de manière traditionnelle. Souvent, Les manuels scolaires ne reflètent pas les nouveaux curricula et ils échouent à apporter aux enseignants désireux de s'orienter vers l'approche par compétences des conseils suffisants. De même, les services de supervision et d'assurance qualité ne sont pas en mesure d'effectuer de réels changements dans les classes (GTLME, 2011; ROCARE, 2011b). La nature et l'objet des examens externes continuent de fonctionner comme les principaux animateurs des systèmes éducatifs, ce qui conduit à diminuer la portée réelle de l'éducation telle qu'elle applique dans les salles de classe (ROCARE, 2011b: 5).

Cette section explore de nouvelles perspectives, plus précisément dans quelle mesure et de quelle façon le cycle continu du curriculum, des examens, de la formation des enseignants et des matériels didactiques (en particulier les manuels scolaires) peut être brisé et de quelle façon de nouvelles initiatives peuvent faciliter la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage conformément aux attentes de l'EDD.

Les questions évoquées ici ont été vivement débattus à la triennale, à la fois les mérites des différents éléments qui devraient contribuer à une réforme plus approfondie de l'éducation et aux modalités possibles de sa mise en œuvre. Les éléments qui le plus ont attiré l'attention étaient les curricula, les enseignants et l'évaluation. Les curricula de l'éducation de base ont été considérés particulièrement problématiques parce qu'ils tendent à être fondés sur les connaissances. Leur structure rend difficile le développement du socle commun de compétences. De plus, la faiblesse des liens entre la conception des curricula, la conception des manuels scolaires, le développement des enseignants et l'évaluation contribuent à la mauvaise compréhension et à la mauvaise application des enseignants. Le faible

statut de la profession enseignante et la préparation professionnelle insuffisante des enseignants sont des problèmes majeurs (Présentations à la triennale, Joshua Baku, ROCARE, prof. Moshia, GTLME).

3.1.1. Curriculum

Le curriculum est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Il désigne à la fois le cadre officiel dans lequel se déroule tout apprentissage et ce que les apprenants doivent réellement apprendre. C'est donc au sein du curriculum que doivent se dérouler l'enseignement et l'apprentissage effectif des connaissances, des compétences et des valeurs. Dans la lignée de Bernstein (1980), on peut dire que les curricula, conjointement avec le cadre pédagogique (souvent reflété dans le « programme d'études ») et l'évaluation, définissent le savoir considéré comme valable. Leur structure et leur contenu reflètent un « code du savoir scolaire » plus profond représentant la vision sous-jacente de la société sur ce qu'est l'éducation (Bernstein, 1980:47).

Dans de nombreux pays africains, la structure du curriculum, surtout au niveau du cycle secondaire, suit toujours les modèles coloniaux de forte compartimentation des domaines du savoir et de spécialisation aux niveaux les plus élevés en mettant l'accent sur les matières pertinentes pour l'admission aux niveaux secondaire et supérieur. La pédagogie tend à être très prescriptive en ce qui concerne les sujets que les enseignants sont autorisés à « couvrir » et les modes de transmission des connaissances pertinentes. Les examens confirment quels sont les matières et le savoir à connaître et par conséquent le type de résultats valorisés. Les enseignants sont généralement formés pour être aussi efficaces que possible dans la mise en œuvre de ces prescriptions en suivant des pratiques bien établies (ROCARE, 2011b; Ackers & Hardeman, 2001; Somerset, 2010).

En conséquence, le contexte de l'EDD qui met l'accent sur le caractère inclusif et global de l'éducation, la pédagogie centrée sur l'apprenant et qui insiste plus encore sur la capacité à mettre en pratique les compétences de base, nécessite la transformation du code du savoir scolaire dominant et des cultures scolaires qui lui sont associées. Il ne s'agit pas simplement d'ajuster le contenu de l'enseignement, mais plutôt de changer entièrement le cadre curriculaire, d'intégrer étroitement les domaines d'apprentissage, d'élaborer des approches pédagogiques complètement nouvelles permettant aux enseignants de développer les connaissances et les compétences transversales au curriculum (par exemple

par le biais d'une approche thématique), de faciliter la pratique continue tout au long de la vie des compétences acquises, d'aider les enseignants à changer leur façon de penser l'apprentissage et développer et se sentir à l'aise avec des façons entièrement nouvelles d'interagir avec les apprenants, de permettre aux apprenants (jeunes et adultes) de s'exprimer davantage sur ce qu'ils veulent apprendre et comment, et de concevoir des méthodes entièrement nouvelles de suivre et d'évaluer le développement des compétences. Dans ce cas, les exemples ne viendront pas d'Europe de l'Ouest, mais plutôt du Japon, de Scandinavie et des USA (Matachi, 2011).

Un curriculum avec une plus grande séparation entre les matières tend à afficher une distance plus grande entre le savoir transmis à l'école et le « savoir communautaire de la vie courante » non scolaires (Bernstein, 1980: 50). Dans cette approche, le savoir communautaire n'est pas important dans la trajectoire éducation formelle-travail. En revanche, dans le contexte de l'EDD et de la nécessité de l'ATLV qui mettent l'accent sur l'intégration et l'ouverture de ce qui doit être enseigné et comment ainsi que sur l'intérêt croissant accordé à l'application des connaissances et des compétences dans l'environnement, la distance entre les savoirs scolaires et communautaires sera bien plus réduite. L'influence accrue des communautés et des autres parties prenantes sur le contenu et la finalité de l'éducation stimulera en partie ce phénomène.

C'est précisément la direction que tentent de prendre certains systèmes en Afrique et ailleurs. Mélanger les cultures et les systèmes de savoir peut être un élément très important en Afrique en raison de la possibilité qu'elle offre d'introduire le savoir endogène dans le processus d'apprentissage. On désigne cette dernière notion par l'expression « Franchir les frontières culturelles et épistémologiques » ; elle est jugée essentielle pour susciter la prise de conscience des points de vue divergents existant dans le monde, voire pour permettre aux jeunes de naviguer entre des états mentaux contradictoires lorsqu'ils sont aux prises avec les sciences occidentales (Ogunnyi, 2003 dans Breidlid, 2009 ; Matachi, 2011)

L'importance de s'orienter vers un « nouveau code du savoir scolaire » pour servir de base aux réformes curriculaires et d'opérer de profonds changements dans les pratiques de formation des enseignants et d'évaluation est de plus en plus reconnue. Elle a inspiré

la conception et la mise en œuvre du programme BEAP de l'UNESCO-BREDA, l'instauration de réformes curriculaires radicales dans certains pays (comme le « Curriculum 2055 » en Afrique du Sud et le nouveau curriculum thématique en Ouganda) et le curriculum par activités au Mali. De manière plus limitée, elle a stimulé dans un certain nombre de pays la reconnaissance du « savoir local » comme domaine d'apprentissage dans les curricula (UNESCO-BREDA, 2011; Sayed, 2011).

Parmi les contributions présentées dans le contexte de la triennale, la Pédagogie du Texte est un bon exemple d'innovation capable de provoquer ces transformations et de promouvoir le changement de paradigme. Les programmes fondés sur cette approche comportent non seulement un curriculum réformé, mais aussi des textes de directives pédagogiques (stratégie d'intervention, plan d'étude, plans d'éducation et de formation des enseignants, etc.). Par exemple, les plans d'étude fournissent une structure d'apprentissage transversale au curriculum (3 ou 4 ans) pour chaque niveau (ou degré) et chaque matière (Faundez et al, 2011).

3.1.2. Les pratiques pédagogiques

La quête de l'EDD accentue le recentrage des débats portant sur la qualité de l'éducation des « intrants » du processus éducatif au processus lui-même et à sa relation avec ce que les enfants apprennent réellement. Plutôt que de supposer que l'amélioration des intrants, comme les enseignants qualifiés, les matériels didactiques et les gestionnaires qualifiés, conduit automatiquement à l'amélioration des résultats, on prend actuellement conscience que c'est la qualité de l'interaction entre enseignants et élèves qui importe le plus dans l'apprentissage. Les recherches suggèrent que c'est le facteur unique le plus important qui explique les grandes différences entre les mesures de résultats obtenus au moyen de matériels curriculaires similaires et de méthodes pédagogiques prétendument identiques. La qualité en classe touche les aspects clés d'un enseignement efficace : la clarté de la leçon, la variété des méthodes pédagogiques, l'utilisation efficace du temps par l'enseignant et le degré élevé de motivation des élèves (Hardman et al, 2011; UNESCO, 2010; Ackers & Hardman, 2001).

Malgré l'insuffisance des recherches menées sur l'efficacité des enseignants, en particulier en Afrique subsaharienne (Heneveld & Craig, 1996), les dernières études menées sur l'interaction en classe sont très instructives. Au Kenya, une enquête nationale sur

l'interaction en classe, qui faisait partie d'une initiative pour établir une grande base de données nationale sur l'enseignement primaire, a montré que la pédagogie prédominant dans les écoles primaires kenyanes était la transmission de faits. La discipline était bonne, mais peu de preuves ont été recueillies attestant d'interactions permettant l'exploration d'un sujet et l'échange d'idées afin de favoriser la réflexion de niveau supérieur. De même, on n'a observé pratiquement aucune interaction entre élèves ou de questions posées par des élèves. De toute façon, les contributions des élèves semblaient découragées (Ackers & Hardeman, 2001: 256).

Ce genre de conclusions est en forte opposition avec les exigences de l'EDD. Matachi, dont l'agence a contribué à changer les pratiques en classe au Kenya, décrit ci-dessous la pratique japonaise :

En ce qui concerne « le curriculum appliqué » en science à l'école, à savoir la leçon dispensée, l'enseignant accorde une attention particulière à obtenir les idées et les opinions des apprenants. Pour ce faire, il est tout à fait crucial que l'enseignant soumette aux apprenants un problème suffisamment intéressant pour leur donner envie d'y réfléchir et d'en discuter. En obtenant les idées et les opinions des apprenants, l'enseignant peut appréhender leurs préconceptions et la façon dont elles se sont formées. En fonction de la nature des préconceptions des apprenants, l'enseignant décidera de la méthode à adopter pour les transformer en conceptions scientifiques. L'un des rôles importants de l'enseignant n'est pas de donner la solution correcte, mais de laisser les apprenants trouver ou concevoir une solution (conception scientifique) par eux-mêmes, par exemple en posant des questions, en clarifiant certains points pour permettre aux apprenants de réfléchir et en triant les similitudes et les différences dans les opinions soulevées par les apprenants. (Matachi, 2011: 16)

Le plus grand défi est de concevoir des méthodes pédagogiques qui facilitent et alimentent l'acquisition des compétences, aptitudes, attitudes et valeurs des apprenants dans un sens plus large. Elles ne peuvent s'apprendre que par la pratique et la création régulière d'opportunités pour les appliquer et les mettre en pratique (GIZ, 2011). La pratique doit commencer dans les situations d'apprentissage puis tout au long de la vie. L'acquisition des compétences jusqu'au niveau minimum requis implique aussi d'apporter un appui

à l'apprenant au niveau et au rythme qui lui convient. Ainsi, pour assurer un apprentissage inclusif, on peut être amené à employer des méthodes flexibles et variées lors d'une situation pédagogique, ainsi qu'un degré de différenciation, c'est-à-dire l'utilisation de niveaux d'instruction, de rythmes et de matériels didactiques différents pour répondre aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux intérêts des apprenants (Heacox, 2002 ; Njoka et al, 2011). Les étapes essentielles, telles qu'exposées dans le programme de la Pédagogie du Texte, sont la contextualisation du processus, l'interaction avec l'environnement de l'apprenant et la capacité à réfléchir sur les « résultats » (Faundez et al, 2011).

3.1.3. Le développement et la gestion des enseignants

Le changement des styles pédagogiques et d'interaction en classe constitue un défi majeur pour les enseignants et pour les établissements et les programmes de formation et de développement des enseignants. Bien que le défi relève en partie du domaine des compétences pédagogiques, d'autres questions se posent. Elles incluent le développement d'un état d'esprit différent sur l'enseignement et l'apprentissage et donc sur le rôle et les responsabilités des enseignants et des apprenants dans le processus pédagogique. Les enseignants doivent comprendre et apprécier pourquoi ils sont là de façon à accepter ce qui pourrait représenter une charge supplémentaire de travail. Cela en soi peut être un problème majeur, en particulier dans les pays où la motivation et l'engagement des enseignants sont affectés négativement par des salaires en diminution et de mauvaises conditions de service.

Citons parmi les autres préoccupations : la gestion de la classe et l'organisation de l'apprentissage ; les changements en matière de gouvernance et d'organisation scolaire ; la « philosophie » même et la culture des écoles ; les principes gouvernant les activités et les comportements des apprenants ; les changements dans le mode d'interaction des enseignants avec le monde extérieur, des parents aux employeurs (Avalos, 2011; Abd-Kadir & Hardman, à paraître). Les changements en matière de pédagogie et de gestion sont aussi des défis pour les directeurs d'école, les superviseurs, les concepteurs de curricula, l'appui professionnel et le personnel d'appui et d'assurance qualité (Présentation à la triennale, Prof. Moshia, GTLME).

Un examen récent des politiques de formation des enseignants dans plusieurs pays africains, commanditée par l'équipe spéciale de l'EPT sur la formation des enseignants (Sayed, 2011), montre que les pays ont accordé beaucoup d'importance non seulement à augmenter le nombre des enseignants dans l'éducation de base, mais aussi à améliorer l'efficacité des enseignants en relation avec les résultats éducatifs. De nouvelles politiques sont axées sur les compétences des enseignants. Elles examinent les programmes de formation initiale, de formation continue et de remise à niveau des enseignants. Par exemple, au Ghana, le mouvement visant à prolonger la durée de l'éducation de base formelle à 11 ans était accompagné d'une mise à niveau des collèges de formation des enseignants, de l'amélioration des conditions de service, de programmes pour les besoins spéciaux, de la formation des enseignants à l'EFTP (comme composante de l'éducation de base) et du développement de la formation pour les enseignants de maternelle (Sayed, 2011: 12). Il y a eu également une tendance visant à affilier les collèges à des universités, même s'il a été rapporté que ces collaborations avaient encore beaucoup de chemin à parcourir (Steiner-Khamsi & Lefoka, 2011)

L'Ouganda a aussi procédé à l'examen de son programme de formation des enseignants du primaire. L'objectif principal était de mettre à jour le curriculum pour incorporer les nouveaux développements de l'enseignement primaire (comme le curriculum thématique) et les autres initiatives sur l'accompagnement et le conseil, le VIH-Sida, le genre, l'éducation pour la paix, l'enseignement multigrade, l'attention aux besoins spéciaux, les enfants vivant dans les zones de conflit, le mentorat et l'éducation psychosociale. Citons parmi les principaux problèmes identifiés la formation inadéquate des formateurs d'enseignants qui ne proposait aucune stratégie pour la mise en œuvre du nouveau curriculum du primaire, ne mettait pas assez l'accent sur la pédagogie et utilisait un type d'examen qui testait la mémorisation des connaissances pédagogiques plutôt que les compétences favorisant l'apprentissage.

L'examen a avancé qu'il faudrait un équilibre dans les programmes de formation des enseignants entre d'une part la connaissance du contenu et d'autre part la connaissance du contenu pédagogique (comment enseigner le contenu) et des connaissances pédagogiques générales (stratégies efficaces d'enseignement). Il faudrait aussi soutenir les enseignants à élaborer des stratégies d'évaluation qui fournissent des retours

d'information sur le développement individuel de l'élève (Sayed, 2011: 25; GIZ, 2011: 45)

D'autres documents récents complètent les appels ci-dessus. Hardman et al (2011) place la pédagogie et ses implications en matière de formation au centre et prévient les organismes internationaux que leurs « pratiques exemplaires » relatives au développement professionnel des enseignants doivent être enracinées dans la réforme des classes. Les recherches comparées révèlent que la réforme des enseignants doit combiner ce qui est unique au plan national et culturel avec ce qui est universel dans la pédagogie de la classe si l'on veut enraciner les innovations éducatives dans la classe. Les leçons qui ont émergé d'Afrique de l'Est inclut aussi que la formation continue des enseignants (INSET), bien organisée, à grande échelle mais décentralisée (en milieu scolaire), peut faire beaucoup pour favoriser l'accès des enseignants aux compétences requises pour dispenser une éducation de base de qualité (UNESCO, 2010). Les formations en milieu scolaire peuvent être appuyées par des modules de formation à distance, comme au Kenya (Hardman et al, 2011). Cependant, il n'est pas certain que cette combinaison soit plus économique que les cours résidentiels traditionnels (Mattson, 2006, dans Hardman et al, 2011)

Les récentes expériences menées en Tanzanie relatives au nouveau programme innovant de formation continue, élaboré par l'UNICEF avec le ministère de l'Éducation et combinant formation à distance/auto-formation avec une certaine forme de soutien direct apportée aux stagiaires par les mentors, les directeurs d'école et les établissements de formation des enseignants, suggèrent qu'une série de quatre éléments peuvent apporter une contribution significative en matière d'impact et de durabilité. Les systèmes de développement des enseignants devraient :

- Être basé dans les écoles.
- S'articuler autour des compétences et des références des enseignants.
- Permettre le développement professionnel continu des enseignants.
- Être ancré dans les programmes existants de formation des enseignants du pays, avec des rôles spécifiques et se renforçant mutuellement pour les différents acteurs.

De préférence, un tel système devrait être éclairé par les conclusions d'une enquête de base qui porterait sur le comportement en classe des enseignants et apporterait des indications sur les compétences pédagogiques qu'il

serait souhaitable de développer. De plus, l'enquête devra non seulement déboucher sur un cadre de compétences des enseignants, mais aussi l'élaboration d'une stratégie nationale d'INSET liée à une structure nationale de gestion et de responsabilité de l'INSET, de façon à s'assurer que l'INSET complète les offres de formation initiale des enseignants et devienne partie intégrante de la stratégie de développement et de gestion des enseignants du gouvernement (Ackers et al, 2012).

Selon les commentaires du PASEC sur l'Afrique de l'Ouest, la formation initiale et continue des enseignants est une question complexe, voire paradoxale, qui peut parfois avoir un impact positif ou négatif sur les résultats d'apprentissage des élèves. Certaines hypothèses ont été formulées pour expliquer ce paradoxe (CONFEMEN, 2011: 12), mais elles sont insatisfaisantes, car d'autres paramètres comme la motivation n'ont pas été pris en compte. Le PASEC souligne que la façon dont les systèmes éducatifs peuvent espérer transmettre les compétences de base alors que 35 % du personnel de formation/enseignement n'a reçu aucune formation initiale reste floue (CONFEMEN, 2011).

Peu de preuves indiquent que l'amélioration de la formation des enseignants seule ait un impact sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence dans les écoles. Il apparaît qu'une approche intégrée combinant l'harmonisation de la réforme curriculaire avec la formation des enseignants, la disponibilité de matériels didactiques appropriés et d'un appui professionnel externe, sans omettre un niveau raisonnable de financement, est essentielle pour l'amélioration de la qualité dans le contexte de l'EDD. Cela demeure un immense défi pour tout gouvernement désireux d'entreprendre une réforme (Sayed, 2011; GTLME, 2011).

Les participants à la triennale ont approuvé les résultats suivants en ce qui concerne les enseignants et la profession enseignante :

- Les enseignants sont essentiels et doivent être soutenus et avoir les moyens de dispenser un enseignement de qualité.
- Les élèves et leurs besoins doivent être au centre de la réforme de l'éducation.
- La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est grandement compromise par les faibles niveaux d'investissement dans la formation globale des enseignants et le leadership scolaire.
- Il est nécessaire d'accorder une importance

importante à l'amélioration des conditions de travail des enseignants.

- Les établissements de formation des enseignants doivent former des groupes comme des centres d'excellence, en partageant le savoir et les expériences et en élaborant des matériels curriculaires.
- Les pays doivent faire plus d'efforts pour apprendre les uns des autres dans les domaines de la réforme curriculaire, de la formation des enseignants par compétences et de l'évaluation de l'éducation.

3.1.4. Les TIC et les ressources pédagogiques

La transformation de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la réforme curriculaire vers le développement, renforcé et durable, des compétences tout au long de la vie pourrait bénéficier beaucoup de l'application systématique des TIC (ROCARE, 2011a; UIL, 2011a). Bien que ces dernières années les TIC aient fait leur entrée dans les écoles et les centres de formation du continent, son utilisation réelle, à des fins administratives ou pédagogiques, reste très fragmentaire et limitée.

De nombreux pays ont formulé des politiques sur les TIC dans l'éducation qui incluent non seulement l'introduction d'ordinateurs dans les écoles, mais aussi leur utilisation effective dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Au cœur de ces mesures figure le développement de l'initiation à l'informatique chez les apprenants et l'utilisation des TIC comme ressource d'apprentissage dans tout le curriculum. L'idée est que les TIC puissent contribuer à apporter un enseignement complémentaire individualisé, permettant aux apprenants de réaliser les tâches d'apprentissage associées aux compétences linguistiques et cognitives qui sont utiles dans tous les domaines d'apprentissage. Les TIC pourraient servir de ressources pour recueillir des informations et permettre aux jeunes de collaborer entre eux, dans une même classe, au niveau national ou même international.

Une étude de recherche comparée, portant sur le degré d'intégration des TIC dans le curriculum et le processus d'enseignement et d'apprentissage des compétences, a été menée par le ROCARE au Ghana et au Mali. La question essentielle était de savoir si le développement des compétences de l'apprentissage tout au long de la vie était reconnu dans le curriculum et réalisé dans les écoles à l'aide des TIC.

On a constaté que le curriculum de l'éducation de base des deux pays reflétait l'importance des compétences de l'apprentissage tout au long de la vie dans les différentes matières et qu'en règle générale les enseignants semblaient conscients de leur importance. Bien que l'on ait constaté que les compétences de base faisaient souvent partie du programme de travail des enseignants, leur concrétisation dans le processus pédagogique était assez limitée en raison de la connaissance limitée des enseignants de la méthode pour les enseigner directement. Les TIC ne semblent pas avoir joué de rôle dans ce processus, d'une part en raison du manque de formation à l'utilisation des TIC à des fins de développement des compétences, d'autre part à cause de problèmes logistiques liés au manque d'équipements suffisants, à la large taille des classes et au manque de temps. Contrairement au Ghana, le curriculum de l'éducation de base du Mali ne mentionnait pas l'initiation à l'informatique et encore moins à son utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage (ROCARE, 2011a).

L'étude a également révélé que les enseignants de l'enseignement primaire au Ghana, qui étaient des professeurs principaux, avaient tendance à être plus familiarisés et intéressés par les compétences de l'apprentissage tout au long de la vie. Cela a été attribué en grande partie à une meilleure compréhension des compétences transcursulaires et d'autre part à la pression relativement faible exercée par les examens, qui au Ghana n'interviennent qu'au niveau suivant de l'éducation, c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est aussi apparu que les enseignants supposaient en général que le socle commun de compétences ne nécessitait pas d'être spécifiquement enseigné, car leur développement émergeait surtout des exercices généraux faits en classe et des devoirs donnés aux apprenants (ROCARE, 2011a: 25).

Ce qui vient d'être dit suggère que la demande réelle d'utilisation des TIC dans le processus pédagogique – et donc pour résoudre certains problèmes logistiques – serait grandement favorisée par une meilleure compréhension entre les enseignants et leurs superviseurs des méthodes spécifiques requises pour l'acquisition efficace de ces compétences.

Les enseignants sont, naturellement, bien plus familiarisés avec l'utilisation des manuels scolaires et des autres matériels didactiques imprimés. Cependant,

l'étude sur les matériels didactiques en relation avec les curricula par compétences de Tanzanie a noté l'écart souvent constaté d'une part entre le curriculum réformé et ses orientations en matière de pédagogie et de suivi de la progression des apprenants, et d'autre part la conception, les approches adoptées et la présentation du contenu des manuels scolaires et des matériels didactiques officiels (GTLME, 2011). Cela a été attribué à différents facteurs comme le manque de connaissances suffisantes des rédacteurs de manuels scolaires sur l'orientation du curriculum et des méthodes requises pour le développement des compétences, l'absence fréquente dans les curricula eux-mêmes d'un exposé clair des résultats (avec des définitions mesurables des connaissances, compétences et comportement) et l'attention insuffisante accordée aux besoins d'appui des enseignants dans la conception d'expériences d'apprentissage centrées sur les élèves et appropriées aux objectifs et au niveau de capacité des élèves (GTLME, 2011; GIZ, 2011)

Ainsi, la cohérence entre le cadre curriculaire, la compétence professionnelle des enseignants, les matériels didactiques et la promotion de l'assurance qualité est un facteur capital. Non seulement elle est importante pour l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage en général, mais elle aide aussi à s'assurer que les messages sociaux qui émanent directement ou indirectement du curriculum et des matériels ressources qui lui sont associés contribuent à transmettre la vision approuvée par la société et à fournir une toile de fond pour l'utilisation de ces compétences dans la société (GIZ, 2011).

Une étude a signalé que la façon dont les sociétés, les minorités, les groupes ethniques et les événements historiques sont dépeints dans les programmes d'étude et les manuels scolaires a un impact significatif sur la cohésion sociale de la société. C'est particulièrement pertinent dans le contexte des efforts en faveur de la paix. Les manuels scolaires et les programmes d'études peuvent être conçus de manière intentionnellement manipulatrice, par exemple, en dépréciant les autres ou en présentant le contexte historique de manière unilatérale, ou bien comme des outils soutenant la tolérance, la compréhension mutuelle et la cohésion sociale. Ils peuvent aussi involontairement refléter les idées communes à une élite, à un parti ou à un groupe sociétal (GIZ, 2011: 29).

3.1.5. Le leadership en éducation

Dans le contexte de la réforme éducative, en particulier d'une réforme visant à transformer la nature même des curricula et des pratiques pédagogiques dans les écoles, une responsabilité très lourde repose sur les épaules des directeurs d'école. Ces directeurs sont censés faciliter l'application des nouveaux curricula, même lorsque les enseignants ne sont pas à l'aise pour appliquer les nouveaux principes ou expriment des sentiments négatifs sur les changements. De plus, les directeurs d'école sont censés adapter les pratiques de gestion scolaire et les relations avec les élèves de façon à créer un environnement propice à la pratique des compétences nouvellement acquises. Dans cette situation, les directeurs doivent eux-mêmes être le modèle du comportement basé sur ces valeurs et servir d'exemple aux jeunes, que ce soit dans la relation enseignant-élèves ou dans les approches employées pour la prise de décision au niveau de la gouvernance et de la gestion (Robbins et Trabichet, 2009). Au cours de ce processus, les directeurs d'école devront reconnaître les implications des principes d'égalité, d'inclusivité, de participation démocratique, de paix et de justice sociale qui sont attendues lorsqu'on fonctionne dans le contexte de l'EDD (Bosu et al, 2011)

3.1.6. L'évaluation et l'appréciation

Ces dernières années, les systèmes éducatifs ont été confrontés à une culture de l'évaluation en rapide expansion. Cette culture est visible au niveau du système et des classes. Elle est souvent considérée par les éducateurs comme un fléau, en particulier lorsqu'elle semble attribuer tous les maux de l'éducation aux gestionnaires et aux personnels scolaires. Dans le même temps, elle a révélé de très graves problèmes concernant l'obtention des résultats scolaires désirés et donc dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le contexte de la nécessité très fortement ressentie de mettre l'accent sur l'acquisition effective d'un socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'évaluation et l'appréciation sont un fondement important pour l'examen complet de ce qui se passe dans l'éducation (Somerset, 2011).

L'évaluation du système éducatif à intervalle régulier est devenue courante dans de nombreux pays. Les initiatives pilotes initiées par la SACMEQ et la PASEC au niveau régional au début des années 1990 ont donné l'idée aux pays d'utiliser leurs capacités nouvellement acquises pour organiser leurs propres évaluations nationales internes. Alors que les organisations régionales sont centrées sur

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE SACMEQ III

Les problématiques ci-dessous sont transversales ; elles ont des implications sur la réforme curriculaire, la pédagogie, la formation des enseignants et les évaluations.

PRINCIPALES CONCLUSIONS	MESSAGE
<p>1. Accès accru à la scolarité (conformément à l'objectif de l'EPT) Entre 2000 et 2007, il y a eu une augmentation du nombre des inscriptions dans la plupart des pays, mais les performances des élèves sont soit restés identiques ou ont diminué dans certains pays.</p>	<p>L'expansion des inscriptions doit être accompagnée par l'augmentation des intrants dans les écoles pour améliorer la qualité.</p>
<p>2. Qualité de l'éducation Il y avait encore des élèves qui n'avaient pas atteint les compétences attendues en lecture et calcul après six ans d'enseignement primaire.</p>	<p>Mettre plus l'accent sur l'acquisition des compétences de base par tous les enfants. « Apprentissage pour tous » au lieu d'« Echec pour tous ».</p>
<p>3. Disparité entre les genres La disparité entre les genres en matière de réussite est demeurée à peu près la même entre 2000 et 2007.</p>	<p>Les investissements en faveur des programmes de genre au cours de la décennie écoulée ont réalisé peu de choses parce qu'ils semblent s'être concentrés sur la participation/rétention des filles à l'école et non sur la qualité des résultats scolaires.</p>
<p>4. Facteurs associés à la réussite Les facteurs clés liés à la réussite dans la plupart des systèmes scolaires étaient les suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le milieu socioéconomique • Le redoublement • L'âge de l'élève • Le genre • Les ressources des écoles 	<p>« L'apprentissage pour tous » nécessite plus d'attention à l'égard des élèves issus des communautés les plus pauvres. Les systèmes scolaires doivent s'assurer que les enfants (a) commencent l'école à l'âge officiel d'entrée à l'école, et (b) avancent de façon régulière à travers le système.</p>
<p>5. Connaissances sur le VIH et Sida Plus de 60% des élèves du 6ème niveau (environ 13 ans) n'ont pas le niveau minimum de connaissances sur le VIH et le Sida.</p>	<p>Les programmes éducatifs de prévention du VIH et du Sida ne fonctionnent pas correctement. Davantage d'efforts d'innovation sont nécessaires.</p>
<p>6. Questions des enseignants On a constaté des différences entre les qualifications/formation des enseignants et les connaissances sur les matières. La majorité des enseignants sont des femmes et pourtant la majorité des directeurs d'école sont des hommes.</p>	<p>Les programmes de formation initiale doivent s'assurer que tous les enseignants sont compétents à la fois en pédagogie et en connaissances sur leur matière. - Des programmes pour que les femmes enseignantes postulent aux postes de direction.</p>

les compétences en lecture et en mathématiques dans les classes de 6ème niveau, les ministères nationaux les ont complétées par exemple par l'évaluation des résultats de l'apprentissage précoce parrainé par l'UNICEF (classe de 3ème niveau) en Afrique de l'Est.

La SACMEQ, qui vient d'achever le Projet SACMEQ III, a recueilli des données sur l'amélioration de la qualité au regard des conditions scolaires et des niveaux de performance des élèves. Les conclusions de son analyse comparative, entreprise pour la triennale, ont révélé qu'il y avait des variations importantes dans les niveaux de performance des élèves en lecture et en mathématiques dans les pays de la SACMEQ en 2007 et en 2000. On constate aussi des variations transnationales dans les performances des élèves entre ces deux années (SACMEQ, 2011:3).

Au niveau des élèves, le redoublement, le milieu socio-économique, l'âge et le sexe se sont révélés les facteurs les plus importants affectant les variations des performances. Tandis qu'au niveau des écoles, les ressources et la situation géographique ont été identifiées comme les facteurs les plus importants. Les systèmes scolaires d'Afrique du Sud et du Zimbabwe figuraient parmi ceux dont les variations entre les écoles étaient les plus importantes (surtout en lecture), tandis que les Seychelles et l'Île Maurice avaient la variation la plus importante au sein des écoles. De plus, en matière de performances des élèves, de grandes différences entre les classes sociales sont évidentes en Afrique du Sud, à l'Île Maurice et au Zimbabwe, alors qu'aux Seychelles et dans une certaine mesure en Tanzanie et au Kenya, spécialement en mathématiques, on constate de grandes différences entre les genres (SACMEQ, 2011:5)

Les résultats du PASEC depuis 2004 (VII-VIII-IX), résumés pour la triennale, ont fourni des données et des comparaisons interrégionales/sous-régionales intéressantes sur les pays membres de la CONFEMEN. Les résultats ont été combinés avec les variables socioéconomiques. La méthodologie du PASEC rend possible le calcul de scores moyens aux tests : les tests initiaux (« pré-tests ») et les tests de fin d'année (« post-tests »), les matières testées (mathématiques et français) et des tests à différents niveaux (pour le deuxième ou le cinquième niveau). Ces travaux ont abouti à la classification des pays en trois groupes : le Burundi, le Cameroun, le Gabon et Madagascar ont obtenu les meilleurs résultats ; le Burkina Faso, les Comores, la république du Congo et le Sénégal ont obtenu des

résultats moyens ; et le Bénin, le Tchad et la Côte d'Ivoire ont obtenu les résultats les plus faibles (CONFEMEN, 2011).

Il apparaît cependant que seulement trois pays (sur onze) ont atteint le niveau des compétences de base dans les deux matières testées (français et mathématiques) : Cameroun, Gabon et Burundi. C'est aussi le cas pour le Sénégal et Madagascar, mais seulement en mathématiques (CONFEMEN, 2011: 8).

En approfondissant son analyse, le modèle PASEC a identifié des facteurs scolaires et non scolaires, en énumérant 34 variables regroupées en trois séries :

- Les facteurs ayant un effet positif sur la réussite éducative (niveau de vie élevé, capacité à parler la langue d'instruction à la maison, capacité à avoir un manuel scolaire à la maison) ;
- Les obstacles à l'acquisition de l'apprentissage (redoublement, sexe féminin, classe surchargée, travail des élèves en dehors de l'école et nature rurale de l'école) ;
- Les facteurs ayant un effet variable qui incluent les variables liées aux enseignants (type, formation initiale et continue, absentéisme, fréquence des réunions entre les enseignants et les directeurs) et les variables liées aux élèves (aide aux devoirs et s'ils sont confiés à une tierce personne).

Néanmoins, le modèle PASEC ne semble expliquer que 75 % de la variation constatée. L'équipe souligne que « *bien que nous puissions identifier certains facteurs favorisant la réussite scolaire..., de nombreux facteurs sont indiscernables et non identifiables et les progrès des élèves ne peuvent être expliqués que rarement par les intrants traditionnels de l'éducation* » (CONFEMEN, 2011: 14). Cela soulève la question du degré d'impact d'autres variables, comme le milieu socioéconomique, la gestion scolaire et les processus de partenariat sur les scores. Il apparaît par conséquent que les deux programmes, SACMEQ et PASEC, sont confrontés au défi d'être plus spécifiques sur les facteurs clés qui ont le plus fort impact sur l'apprentissage

Un développement significatif récent est l'émergence de l'implication d'ONG nationales et régionales pour mesurer l'apprentissage réel au moyen d'enquêtes nationales basées sur les ménages (plutôt que sur les écoles) et axées sur les compétences de base en lecture et en calcul. Uwezo, qui signifie « Capacité » en Kiswahili, est une initiative d'une durée de quatre ans

visant à améliorer les compétences en lecture et calcul des enfants de 5 à 16 ans au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda par l'application d'une approche novatrice, citoyenne et transparente au changement social. Uwezo permettra aux responsables politiques ainsi qu'aux citoyens ordinaires – à savoir les parents, les élèves, les communautés locales et le grand public – de prendre conscience du niveau réel des enfants en lecture et en calcul et de s'appuyer sur cette prise de conscience pour stimuler les changements pratiques et politiques en Afrique de l'Est (UWEZO, 2011: 8).

La récente évaluation menée par Uwezo, basée sur les données de 2010, a montré que bien que des niveaux élevés d'investissement aient été consentis dans les trois pays d'Afrique de l'Est, la priorité semble toujours fixée davantage sur la scolarisation que sur l'apprentissage. Les enfants des trois pays ont eu de mauvais résultats par rapport aux niveaux fixés dans les curricula (voir les conclusions sur l'alphabétisation discutée plus haut). De plus, il y a de grandes différences dans la qualité (invariant) entre les écoles ; le Kenya a de meilleurs résultats que les deux autres pays. Mais en même temps, l'étude révèle que les enfants vivant dans des zones ayant de meilleures infrastructures scolaires n'ont pas eu de meilleurs résultats aux tests Uwezo que ceux fréquentant des écoles de qualité inférieure ou des classes plus surchargées. Les performances ont plus été associées aux situations familiales et les chiffres montrent que les enfants des foyers les plus riches ont obtenu de bien meilleurs résultats que ceux des foyers les plus pauvres (UWEZO, 2011).

Il convient de noter que mettre l'accent sur un éventail de compétences de base plus large nécessaire à l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte du développement durable pourrait bien impliquer une expansion significative du champ de compétences à évaluer et dépassant la lecture et le calcul. Il sera donc nécessaire de concevoir des instruments appropriés pour évaluer en permanence les progrès liés à une variété de compétences. Il a toutefois été souligné qu'une évaluation de qualité des programmes de développement des compétences (en particulier dans les sphères personnelles et sociales) doit aussi prendre en considération les facteurs du contexte social des apprenants, comme la situation sociale dans la classe, le contexte socioculturel de l'école et la situation familiale. Tout cela affecte l'impact de l'enseignement scolaire (GIZ, 2011:48-9).

3.2. CONDITIONS PROPICES AU SEIN DU CADRE PLUS LARGE DE LA SOCIÉTÉ

L'acquisition réussie du socle commun de compétences requiert non seulement un environnement cohérent et bien adapté au sein du système éducatif, mais aussi un environnement propice au sein du contexte plus large de la société. Fondamentalement, viser le socle commun de compétences comme élément central de l'apprentissage tout au long de la vie dans le but d'améliorer la participation effective des individus au développement durable de leur société ne peut réussir que s'il existe une vision élargie et partagée des principes communs sous-jacents et une collaboration étroite entre les établissements d'apprentissage, les communautés plus larges, les lieux de travail, les structures décentralisées de gouvernance et les services offerts par les autres secteurs, la société civile et les organisations privées. Les principes à partager incluent la prise de décision participative et démocratique, le respect des droits de l'homme et la nécessité de justice sociale, l'équité et l'égalité des chances, l'ouverture, le comportement éthique et la transparence et le partenariat et la responsabilité mutuelle.

Cette section examine plusieurs dimensions essentielles de la société plus large reflétant ces principes. Ce sont les suivantes : les partenariats intersectoriels prenant en compte les personnes en situation vulnérable, l'inclusivité et l'égalité des chances, la protection des filles et des femmes, l'absence de corruption et la gestion des conséquences des conflits et de la violence. Le choix de ces dimensions a dépendu de l'axe des études soumises pour la triennale. Cet examen a été approfondi par les débats menés pendant les différentes sessions de la triennale.

3.2.1. Les partenariats de soins et de soutien

La dimension fondamentale du développement durable est l'édification de sociétés inclusives fondées sur des efforts effectifs pour réduire la pauvreté et s'attaquer à toutes les formes de discrimination et de marginalisation (cf. la partie 1). Ces efforts ne peuvent être couronnés de succès que s'ils impliquent la société en général et couvrent tous les domaines de la vie socioéconomique. L'inclusivité de l'éducation doit donc refléter la vision nationale générale et le régime politique et elle implique une coopération intersectorielle très étendue afin d'être efficace.

La région de la SADC a reconnu qu'un cadre politique régional était nécessaire pour orienter les Etats membres, afin d'aborder le problème de la vulnérabilité des enfants et faire de leur droit à l'éducation une réalité. En 2008, les ministres de l'Education de la SADC se sont engagés en faveur d'un programme commun : Soins et soutien pour l'enseignement et l'apprentissage (CSTL). Cela devait être réalisé par l'élaboration et l'harmonisation des réponses politiques et programmatiques qui abordent la multiplicité des besoins des enfants de manière globale, complète et intégrée. A cette fin, un examen des politiques a été commandité. Cet examen a éclairé l'élaboration de ce Cadre politique régional et a constitué la première étape vers la réalisation de l'environnement politique envisagé (SADC, 2011: 1).

L'initiative CSTL repose sur l'idée que les ingrédients essentiels au développement de l'enfant, si l'on veut qu'il participe de manière constructive à la société, sont l'accès à une éducation de qualité et le besoin fondamental d'être libéré de la maladie, de la faim, de la violence et des abus et le besoin de sécurité émotionnelle, de soins et de soutien. Il a en outre été avancé que même si le ministère l'Education avait pour mandat de créer un environnement où les enfants peuvent apprendre efficacement, différents services essentiels relèvent du mandat d'autres ministères. Ainsi, toute initiative visant à dispenser une gamme complète de services aux enfants doit être dirigée par le ministère de l'Education mais avoir une forte composante intersectorielle. Le modèle présenté ici est un modèle où l'école est transformée en un centre permettant un apprentissage réel et pertinent et en un lieu où tous les enfants veulent aller. L'école devient donc un point focal multisectoriel pour l'action, les soins et le soutien communautaire à l'intention des enfants vulnérables (SADC, 2011: 10).

La principale évolution de la SADC a été de passer du soutien à de petits projets fragmentés et non durables à leur intégration systématique au sein du système éducatif. Une approche intégrée garantira la mise à l'échelle, la durabilité et l'intégration des projets qui deviendront un mandat éducatif fondamental et disposeront de ressources suffisantes. Tous ces projets ont impliqué des écoles ordinaires répondant à la problématique de la vulnérabilité en offrant l'accès à une gamme de services sociaux, sanitaires et d'autres services appropriés qui, traditionnellement, ne sont pas considérés comme relevant du mandat éducatif. Le nouveau cadre politique reconnaîtra ce rôle élargi en vertu duquel les écoles deviennent des sites de

services de soins et de soutien intégrés et complets destinés aux enfants afin d'améliorer leur accès à l'école, leur rétention et leurs résultats. Tandis que les écoles et les infrastructures éducatives continueront à avoir leurs propres responsabilités, les ministères et les autres organisations collaboreront à l'aide d'une approche multisectorielle pour exercer la responsabilité d'interventions prioritaires et ciblées utilisant les écoles comme points d'accès (SADC, 2011).

Les éléments essentiels de soins et de soutien pour les communautés scolaires, jugés nécessaires aux niveaux juridique et contextuel, pour réaliser le droit à l'éducation incluent :

- Le soutien psychosocial qui traite le bien-être social, émotionnel, spirituel et psychologique des apprenants et des enseignants.
- La sécurité et la protection contre la violence, les abus et les persécutions.
- Les services d'aide sociale qui traitent les besoins de soins et de protection des apprenants, des enseignants et des soignants.
- La nutrition pour s'assurer que tous les apprenants reçoivent une alimentation quotidienne nutritive suffisante.
- Le développement et l'appui des enseignants et l'appui au curriculum qui inclut l'enseignement de qualité d'un curriculum répondant à la diversité des différents besoins d'apprentissage et inclusif.
- Les infrastructures, qui impliquent la fourniture et la maintenance de structures scolaires conçues pour répondre aux besoins de tous les apprenants.
- La promotion de la santé qui traite les risques sanitaires et les facteurs de protection et favorise la santé et le bien-être en général.
- Un leadership efficace et engagé à tous les niveaux du secteur éducatif ;
- Un soutien matériel ou des services qui abordent les obstacles matériels ou financiers à l'éducation ;
- L'eau et l'assainissement, les infrastructures pour répondre aux exigences juridiques et sanitaires des communautés scolaires (SADC, 2011:11).

L'implication de toutes les parties prenantes, tant au niveau national que local, est un facteur essentiel pour réussir à créer un environnement propice. Un partenariat réussi exige des délibérations avant la prise de décision. Au Burkina Faso, par exemple, il y a eu une phase de négociation sociale qui a eu un impact sur l'ouverture des centres AFI-D (BURKINA FASO, 2011:26). Dans le même esprit, le programme de formation professionnelle a impliqué toutes les parties prenantes

jusqu'à la préparation des calendriers de la classe et de l'atelier du centre et dans la région (BURKINA FASO, 2011:31)

C'est aussi valable pour tous les programmes utilisant l'approche de la Pédagogie du Texte. « *Les communautés sont pleinement impliquées dans tous les aspects organisationnels du processus éducatif comme l'organisation du calendrier des écoles, le choix des enseignants et la gestion des écoles et des centres de formation* ». Les auteurs disent que « *toutes les organisations qui ont conçu et géré ces programmes ont des racines profondes dans la communauté. Certaines ont une véritable vision de la communauté et du développement de son identité dont l'éducation est la « pièce centrale » ...et nombre d'entre elles agissent en partenariat et en complémentarité avec les autres acteurs et programmes du développement (micro-crédit, organisation des groupes de femmes, etc.)* » (Faundez et al, 2011: 19).

3.2.2. L'inclusivité et l'égalité des chances

Le concept d'éducation inclusive est fondée sur le fait que tous les enfants et les jeunes, quels que soient leurs différents milieux culturel, social et d'apprentissage, doivent bénéficier d'opportunités d'apprentissage équivalentes dans différents types d'écoles. L'éducation équitable est fondée sur le souci d'égalité et de justice sociale dans une société démocratique. Malgré des années de réformes éducatives dans de nombreux pays, les enfants entrent toujours à l'école avec des parcours inégaux, y connaissent des expériences inégales et en sortent avec des résultats inégaux. (Présentation à la triennale, Evangeline Njoka, Kenya NATCOM).

A l'heure actuelle, les statistiques montrent que l'apprentissage dans tous les domaines et tout au long de la vie est encore loin d'être une réalité. En effet, l'ISU estime que le pourcentage d'enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne est de 30,1 millions, parmi lesquels 60 pour cent n'iront probablement jamais à l'école ; sur ces 60 pour cent, la majorité (63 pour cent) sont des filles (ISU, 2011:46). Les « écoles sans murs » ne sont pas encore nombreuses, même si les efforts se poursuivent pour les développer en fonction de la demande des gens. Cependant, les principes d'inclusion et d'égalité des chances sont maintenant plus largement acceptés que jamais auparavant et de nombreux gouvernements leur ont donné une place d'honneur dans leurs cadres politiques éducatifs.

Depuis la conférence sur l'EPT à Jomtien, de plus en plus de pays reconnaissent l'existence des différents types d'alternatives éducatives, des programmes de formation à distance et d'éducation non formelle aux écoles coraniques. De nombreux gouvernements collaborent maintenant officiellement avec la société civile et les organisations privées gérant ces systèmes, et dans de nombreux cas, leur offrent des subventions et un soutien professionnel. Les liens entre les programmes formels et non formels, tous deux en tant que parties intégrantes du système, font l'objet de débats sérieux et sont mis en œuvre (UIL, 2011b; BURKINA, 2011; GTENE, 2011).

De plus en plus d'éléments indiquent l'implication directe des gouvernements, souvent par le biais de partenariats publics-privés, dans la mise en place d'offres alternatives comme les programmes de réinsertion accélérée pour les jeunes ayant quitté l'école prématurément, les adolescentes trop âgées ou les jeunes qui ne peuvent pas aller dans les écoles normales pour des raisons culturelles ou par nécessité de travailler. De plus, un grand travail sur les CNQ est réalisé sur le continent dans le but de fournir un espace commun couvrant les différentes formes d'éducation et/ou formation de façon à garantir la reconnaissance, la validation, l'équivalence et les trajectoires de l'apprentissage tout au long de la vie (UIL, 2011a).

Toutefois, les opinions publiques et gouvernementales et les points de vue des organisations partenaires ne sont pas tous entièrement ouvertes à accepter les conditions requises pour réaliser l'égalité des chances pour tous. Les principales questions à ce sujet sont : (i) la nécessité d'un traitement spécial pour beaucoup d'apprenants défavorisés, si ce n'est pour la plupart d'entre eux, en raison des carences de leur environnement ; (ii) la méfiance populaire persistante à l'égard de la valeur des alternatives éducatives en relation avec ses avantages futurs, car les preuves de l'équivalence et des transferts d'une forme d'éducation à une autre ne sont pas souvent encore visibles ; (iii) la réticence apparente au sein des bureaucraties établies de l'éducation et des classes moyennes à accepter un système éducatif ouvert qui donne à tous des chances réelles d'obtenir les mêmes résultats ; et (iv) l'hésitation de nombreux gouvernements à accepter l'accès équitable au budget national de tous les apprenants qui ont le droit à l'éducation de base.

L'étude du Nigeria soumise à la triennale révèle que les apprenants défavorisés sur le plan éducatif ont besoin d'un enseignement supplémentaire ou spécial étant donnée la nature de leurs défis sociaux, économiques ou physiques. En particulier au Nigeria où 38,5 millions d'enfants ne suivent aucune forme de scolarité et où l'on estime à 23 à 40 autres millions le nombre de jeunes et d'adultes analphabètes. Atteindre ces apprenants peut demander des efforts considérables, car dans certains cas ils ne peuvent pas se rendre à l'école. L'enseignement doit leur être dispensé au moyen d'alternatives flexibles.

Nombre d'entre elles se sont révélées efficaces pour prendre en charge différentes catégories de jeunes défavorisés et vulnérables, en particulier les filles. Mais il y a un besoin aigu d'évaluer et d'améliorer ces offres et de les étendre en fonction de la demande sociale et donc de mobiliser les fonds pour y parvenir. Ce dernier point est un défi, en particulier quand « *la tendance est [dans le contexte de l'EPT] de s'occuper des nombreux programmes spécifiques et négligés qui prennent en charge des entités plus petites et défavorisées* » (Bah-Lalya et al, 2011: 9).

Néanmoins, plusieurs pays font de grands efforts, non seulement pour accroître l'accès à l'éducation formelle, mais aussi pour mettre à niveau les écoles coraniques et créer une offre d'éducation de base adaptée aux enfants des communautés nomades (Bah-Lalya et al, 2011).

Le ministère de l'Éducation (MdE) du Kenya et la Commission nationale pour l'UNESCO, avec le soutien du groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (GTGEAP), a mené une étude sur l'éducation coranique au Kenya dans le but de cartographier les politiques et les pratiques actuelles en rapport avec la réalisation des objectifs de l'EPT d'ici à 2015 (MdE du Kenya et Commission nationale, 2012). Cette étude a constaté que bien le système des écoles coraniques soit très fort au Kenya, le gouvernement kenyan n'a reconnu jusqu'à présent que les « écoles islamiques intégrées » qui respectent le curriculum du MdE (cycles primaire et secondaire), alors que les autres types d'école comme les *madrassas* et les *duksis/chuos*, plus informels et traditionnels, n'ont pas été reconnus et ne sont donc ni surveillés ni financés. Ces dernières n'ont également aucun curriculum ou système d'évaluation communs. Elles ont néanmoins apporté une contribution substantielle à l'EPT (MdE du Kenya et Commission nationale, 2012).

Cette étude a recommandé de reconnaître les écoles coraniques traditionnelles comme une offre alternative d'éducation et de mettre en place un système d'équivalences avec les écoles formelles. Cela intégrerait les écoles islamiques dans le système formel, assurerait l'élaboration d'un curriculum unifié et permettrait aux apprenants de passer entre les différentes offres d'éducation et aux enseignants d'être reconnus et formés. La recommandation la plus importante était de mettre en place une instance nationale de coordination réunissant le MdE et les parties prenantes musulmanes pour étudier des politiques et des stratégies pour améliorer les résultats de ces établissements d'apprentissage (MdE du Kenya et Commission nationale, 2012).

L'une des contributions à la triennale a examiné les offres d'éducation offertes aux populations nomades dans différents pays. Les expériences présentées incluent : l'approche des écoles bilingues (Burkina Faso), les écoles mobiles (Mali), l'approche de la « Pédagogie du Texte » (Niger), les écoles islamiques (Mahadra) en (Mauritanie), les pensionnats bon marché (Kenya) et l'alphabétisation adaptée (Nigeria). L'étude indique que la caractéristique fondamentale de la mobilité est particulièrement prise en compte dans le cas du Mali ainsi que dans ceux du Kenya et du Nigeria.

Dans ces pays, les populations nomades sont impliquées dans la conception du curriculum (adapté). Les emplois du temps sont suffisamment souples pour permettre à chacun de profiter de l'école. Afin de mieux prendre en compte ces populations, l'étude insiste sur l'intégration de trois paramètres : l'attention au savoir endogène, l'éducation coranique et les parents. Dans tous les cas, seule une réponse adaptée au mode de vie nomade de ces populations, y compris les cours du soir, semble faciliter l'autonomie des apprenants (Barry et al, 2011). Les expériences alternatives comme celle menée par CORADE (approche Tylay) au Burkina Faso et par l'Association « Karoumba Toure » au Mali (*Kakili la Kunu* approach) méritent d'être citées, car souvent les systèmes éducatifs ne prennent pas en compte les besoins d'apprentissage des populations rurales. Ces approches placent l'être humain au centre du processus d'apprentissage, indépendamment du milieu d'origine et/ou du niveau éducatif. Elles visent à développer le potentiel de l'individu en s'appuyant sur son expérience pour développer une série de compétences qui faciliteront son autonomie et contribueront à la transformation de l'environnement. De cette façon, on

espère que les gens passeront d'une mentalité orientée vers la « consommation de formations » à un état d'esprit qui les pousse à acquérir des connaissances et des compétences pour réaliser des objectifs de vie.

Sur la base d'un processus consultatif avec les différentes parties prenantes, ces deux approches mettent au défi les systèmes éducatifs de s'inspirer des alternatives non formelles et de développer les individus dans leur globalité. Elles constituent donc un changement réel de paradigme vers l'apprentissage tout au long de la vie qui démarre avec les connaissances endogènes contextuelles et vise à être adapté et amélioré en permanence tout au long de la vie (Guiella, 2011).

Parce qu'elles renforcent la confiance en soi, ces approches exploitent le potentiel de chaque apprenant pour améliorer les relations sociales et en conséquence créer une société durable. Elles encouragent les jeunes en particulier à étudier les opportunités présentes dans leur environnement immédiat et encouragent les fermiers à utiliser de nouvelles méthodes pour améliorer leur production (Guiella et al, 2011: 7-12).

Certaines études récentes menées en Ouganda et au Kenya démontrent que le processus même entrepris par les pays pour s'orienter vers une approche plus inclusive de l'éducation de base qui mène à un système éducatif plus diversifié et équitable peut être long et compliqué. C'est surtout parce que ce processus tend à impliquer une variété de parties prenantes internes et externes qui ont toutes leurs propres agendas et intérêts à promouvoir. Il apparaît que les initiatives de la société civile, souvent aidées par des organisations techniques extérieures, sont cruciales pour progresser vers un système intégré et diversifié. Des négociations permanentes aident à assurer la reconnaissance des alternatives éducatives et leur incorporation dans les dispositifs nationaux de formation des enseignants, d'appui professionnel, d'assurance qualité et surtout du budget national. Les enquêtes suggèrent que les gouvernements tendent à suivre leurs propres modèles d'intégration de l'ENF et que *de facto* les inégalités entre le système formel et les alternatives éducatives peuvent persister, ce qui affecte ensuite l'accès aux opportunités d'enseignement supérieur et de formation (Hoppers, 2011).

Les alternatives éducatives ne sont pas nécessairement plus coûteuses que le système formel. C'est d'autant plus vrai si l'on considère leur « durabilité ». En effet, les

conclusions de l'étude de cas mesurant le caractère coût/efficace du programme de Pédagogie du Texte au Niger prouve que c'est une alternative abordable. Par ailleurs, les effets à long terme montrent qu'une alternative adaptée apporte une valeur ajoutée par rapport à l'école traditionnelle. Dans leur conclusion, les auteurs mettent en évidence l'efficacité de cette alternative pour promouvoir un développement durable basé sur une approche qualitative dans les zones pauvres (Hassan, 2011: 14)

Les participants à la triennale ont approuvé les priorités d'action suivantes en relation avec la réalisation d'un système éducatif diversifié, mais inclusif et équitable :

- Des progrès doivent être accomplis dans la mise en œuvre de la vision d'un système éducatif intégré et global en :
 - Rendant le système formel beaucoup plus inclusif en répondant véritablement aux besoins et aux situations des apprenants défavorisés ;
 - Intégrant et étendant les alternatives éducatives pertinentes pour divers groupes bénéficiaires ;
 - Renforçant les services de soutien et de suivi du gouvernement ;
 - Renforçant la collecte des données statistiques, la recherche et la diffusion des bonnes pratiques;
 - Montrant le rapport coût-efficacité des programmes non formels et en augmentant les efforts pour mobiliser des ressources supplémentaires ;
 - Développant les capacités des enseignants, directeurs, superviseurs et autres personnels.
- Il est nécessaire d'accorder une forte priorité à l'introduction et la diffusion des stratégies pédagogiques centrées sur l'enfant dans l'éducation formelle en :
 - Intégrant les langues nationales et le savoir endogène dans la pratique éducative ;
 - Reliant la théorie et la pratique pour développer et valoriser les compétences de base pertinentes ;
 - Elaborer des matériels pédagogiques adaptés au contexte.
- Une grande attention doit être accordée au renforcement des partenariats entre le gouvernement, la société civile, les associations communautaires et le secteur privé.

Plus précisément, en ce qui concerne les défis affectant l'offre d'éducation de base pour tous les apprenants des sociétés pastorales, les discussions ont montré que l'adaptation est requise dans les différentes composantes

de l'éducation, à savoir en matière d'objectifs, de stratégies éducatives, et de contenu des programmes éducatifs. Les changements liés à la mobilité tout au long de l'année et les besoins en constante évolution des différents groupes nomades compliquent encore les moyens d'y parvenir. Une réponse complète aux besoins d'apprentissage des communautés pastorales nécessite donc une collaboration intersectorielle entre les différents ministères et des partenariats entre les acteurs étatiques et non étatiques ainsi qu'avec les communautés elles-mêmes. Tous doivent incorporer l'éducation nomade dans leurs programmes et entretenir un partage continu des expériences de façon à différencier les différents services dans la mesure nécessaire. Il a donc été également proposé de créer un réseau sous-régional inter-pays pour soutenir l'éducation nomade.

3.2.3. Apprendre et travailler ensemble avec intégrité et respect

Les élèves, les enseignants, les parents, les fonctionnaires et les employeurs doivent être capables d'interagir les uns avec les autres pour réaliser des objectifs éducatifs communs sans peur du harcèlement, de la violence ou des comportements frauduleux. Par conséquent, l'intégrité personnelle et professionnelle, le comportement éthique et le respect de la dignité humaine doivent être le fondement de résultats positifs dans l'éducation. Cependant, ces conditions sont encore loin d'être une réalité.

Le Réseau « Genre en action », soutenu par le ministère français des Affaires étrangères, après avoir étudié le phénomène de la violence dont souffrent les filles à l'intérieur et à l'extérieur des écoles, appelle à un environnement sûr et protecteur pour les enfants. Sans ces conditions, l'apprentissage est souvent perturbé et même interrompu. La prévalence de la violence conditionne l'inscription, la rétention ou le retrait des filles du système éducatif. Ainsi, la violence peut mettre en danger les efforts faits dans le contexte des OMD et de l'EPT (Devers et al, 2011).

Plusieurs rapports ont déjà condamné ce type de violence (UNICEF 2004, par exemple). Elle a été définie dans la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes qui a été adoptée par l'Assemblée générale des NU en 1993 comme « tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la

contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée » (Cité dans Devers et al, 2011). Bien que ce rapport déplore l'absence de chiffres qui aideraient à vérifier l'étendue du phénomène au Burundi, à Djibouti, au Gabon, à Madagascar, au Tchad et au Rwanda, il fournit toutefois des informations pour :

- Bénin – 43 % des élèves du secondaire et 80 % des élèves du primaire ont affirmé connaître des filles qui ont abandonné l'école à cause de violence de genre.
- Burkina Faso – 13 % des élèves enquêtés dans l'étude de 2008 ont déclaré avoir été victime de harcèlement sexuel.
- Cameroun – Selon un projet de recherche-action sur les abus sexuels dans les écoles, 72,5 % des 15,9 % de victimes âgées de moins de 16 ans étaient des filles et environ 85 % des cas d'abus sexuel s'étaient produits hors de l'école.
- République de Centrafrique – 42,2 % des garçons inscrits dans les écoles secondaires de Bangui ont déclaré avoir commis des actes sexuels violents dans ou aux alentours de l'école.
- République démocratique du Congo – Les chiffres du nombre de victimes de viol et les témoignages des victimes montrent que le viol est devenu une arme de guerre et qu'il se poursuit pendant la période de « post-conflit ».
- Niger – 50,4 % des élèves filles des premier et deuxième cycles du secondaire ont déclaré avoir été victimes de harcèlement sexuel ou de viol.
- Sénégal – Une étude menée par le Département de l'éducation / USAID montre que les violences psychologiques sont récurrentes. 62,5 % des filles ont déclaré avoir été insultées et 44,5 % ont déclaré avoir été humiliées. 37,3 % d'entre elles ont été victimes de harcèlement sexuel et 13,8 % ont été victimes de viol.

Les conséquences sont particulièrement graves pour tous les niveaux d'apprenants, pas simplement en termes de santé et/ou de bien-être psychologique, mais aussi en termes de résultats scolaires. « Les élèves perdent leur intérêt pour l'école, ont des difficultés à se concentrer, évitent de participer en classe, développent des troubles de l'alimentation et ont des tendances dépressives et parfois suicidaires. Pour échapper à un environnement qui n'est ni sûr, ni propice à l'apprentissage, les élèves/étudiantes évitent de marcher seules dans l'enceinte de l'école ou sur le campus, d'aller à la bibliothèque ou dans les salles informatiques le soir ou arrêtent même entièrement leurs études ». (Devers et al, 2011:18)

Un autre domaine dans lequel l'intégrité est en jeu est la transparence du processus de prise de décision et de l'offre de services. La corruption est de plus en plus considérée comme un obstacle important au développement et davantage de pays prennent des mesures sérieuses pour lutter contre, y compris dans l'éducation. A titre d'exemple, le Cameroun a rendu compte d'un projet appelé « Lutte contre la corruption », dont la première phase était centrée sur les prestataires privés d'éducation dans les cycles primaire et secondaire. Il vise à faire de ces écoles des îlots d'intégrité par le biais de l'éducation, la formation et la sensibilisation comme partie intégrante des programmes éducatifs sur l'intégrité, de pactes d'intégrité et de clubs d'intégrité. Le projet est maintenant entré dans sa deuxième phase qui mesurera l'impact du projet sur les écoles communautaires (CAMEROUN, 2011:8)

Bien qu'ils soient encore insuffisants, les résultats sont prometteurs. Par exemple, dans l'administration des écoles, l'évaluation a constaté une diminution de la falsification des transcriptions par le personnel. Les enseignants, quant à eux, déclarent être plus enclins à refuser et à dénoncer les tentatives de corruption. En ce qui concerne les associations de parents d'élèves (APE), 60,86 pour cent des parents déclarent avoir constaté une amélioration progressive dans la gestion des fonds par l'APE dans les écoles où le projet a été mis en œuvre. Au niveau des élèves, on peut observer une amélioration du comportement en ce qui concerne la présence et la ponctualité, la politesse, la diminution du taux de tricherie, la restitution des objets trouvés, la diminution des cas de vol et l'application de la transparence dans l'élection des responsables des coopératives scolaires (CAMEROUN, 2011: 29).

3.2.4. Gérer les réponses dans les situations de post-conflit pour le bien de tous

Une situation spéciale se produit quand la société a été profondément perturbée par un conflit. Dans ce genre de situation, les offres éducatives doivent assumer le rôle inhabituel d'aider les gens à affronter les effets des conflits, à reconstruire leur vie, à reprendre confiance et retrouver leur cohésion au sein des nouvelles réalités et à s'adapter à la nouvelle situation, qu'elle soit jugée meilleure ou pire

Le défi des réponses dans les situations de post-conflit consiste à réadapter l'éducation pour en faire un agent de la paix. Des conditions préalables fondamentales sont toutefois sous-jacentes à ce type d'efforts pour remettre le pays sur pieds. Elles peuvent impliquer le retour d'un grand nombre de réfugiés, faire revenir chez elles les personnes déplacées à l'intérieur du pays et commencer la tâche de reconstruire les institutions tant en termes physiques qu'organisationnels (PQIP-EP, 2011b). La contribution à l'éducation pour la paix de l'éducation dépend de la façon dont le pays sera capable d'accroître sa capacité à gérer la reconstruction, à concevoir des interventions politiques appropriées et à rediriger et mobiliser les ressources.

L'équipe du GTGEAP a mené une étude spéciale impliquant quatre études de cas dans des pays en situation de post-conflit : RDC, Kenya, Liberia et Zimbabwe. L'objectif de ces études était de mettre en évidence le rôle que la gestion de l'éducation joue dans la reconstruction d'un pays émergent de l'urgence et de la fragilité. L'étude, intitulée « L'éducation et la reconstruction », démontre la difficulté d'affronter les défis de répondre aux besoins éducatifs, en particulier de ceux qui ont directement souffert de l'impact du conflit dans leur vie (Arnott et al, 2011).

L'étude révèle que les échecs affectant la rapidité du redressement et de la reconstruction résultent souvent de l'attention insuffisante portée par les gouvernements et les partenaires du développement à la mise en place de systèmes de planification et de gestion inclusifs, globaux et efficaces au service de l'offre éducative. Cela affecte particulièrement les aspects de la gouvernance collaborative, des capacités de gestion de la mise en œuvre, de la collecte des données et du suivi. Les processus politiques tendent à être ad hoc, fragmentés, incohérents et insuffisamment axés sur les droits de l'homme, l'égalité et l'inclusivité. Investir des ressources et de l'énergie dans la planification de l'éducation, la gestion et les capacités de financement des gouvernements pour garantir l'efficacité de la réforme est absolument nécessaire (PQIP-EP, 2011b).

L'étude a identifié certaines leçons spécifiques à retenir :

- Il est nécessaire de prioriser le renforcement interne des capacités en matière de formulation de la politique, planification et gestion pour s'assurer de la pérennité des réformes éducatives ; une forte dépendance sur l'expertise externe peut conduire à une faible incorporation et mise en œuvre des

nouvelles politiques.

- Les politiques nouvelles, complexes et à plusieurs volets peuvent avoir des effets négatifs si elles sont introduites trop rapidement et sans l'engagement et l'appropriation complets de ceux qui la mettent en œuvre, à savoir les enseignants, les fonctionnaires et les communautés. Cela exige la simplification des messages politiques et leur production dans les langues locales comprises par le public.
- Un dialogue social nourri sur les réussites et les échecs des interventions politiques est essentiel pour une reconstruction réelle de l'éducation ; examiner les politiques à l'aide d'une approche inclusive assure que les réformes demeurent appropriées à leur objectif.
- La mise en œuvre des politiques est aussi plus efficace si elle est coordonnée. Il est donc nécessaire de mettre en place des mécanismes de coordination efficaces entre les multiples ministères responsables de l'éducation et de la formation ainsi qu'avec les partenaires externes du développement.
- Les plans sectoriels pluriannuels produits par les capacités internes des gouvernements en collaboration avec les partenaires du développement aideront à concilier les priorités des bailleurs de fonds et les objectifs nationaux de développement.
- L'investissement dans les capacités internes à diriger et gérer les systèmes financiers est essentiel tout comme une base de données statistiques (et autres), mise à jour et complète, pour éclairer la planification et la budgétisation. (Arnott et al, 2011).

3.3. LE LEADERSHIP POLITIQUE PORTEUR DE CHANGEMENT

Les débats menés pendant les sessions plénières de la triennale ont clairement démontré que dans le cadre plus large de l'éducation, plusieurs conditions propices étaient absolument jugées vitales pour progresser vers les changements fondamentaux nécessaires dans le contexte de l'éducation pour le développement durable et le changement de paradigme qui l'accompagne.

Les principaux facteurs émergeant des débats ont inclus : la nécessité du leadership politique ; la nécessité de la gouvernance partagée avec le secteur privé et la société civile ; l'accès équitable au financement public pour tous les apprenants, quel que soit le programme éducatif qu'il fréquente ; le développement complet des capacités des institutions pertinentes (semi-)gouvernementales en matière de développement et de planification ; la gestion de la mise en œuvre de la politique/réforme ;

et la supervision continue, le suivi et l'évaluation qui accompagnent l'ensemble du processus.

Il a été noté que l'éducation et le leadership politique savaient bien ce qu'il fallait faire, mais que l'action était souvent minée par le manque d'engagement en faveur du changement et la réticence à modifier radicalement le statut quo et les intérêts lui étant associé, et l'élitisme qui continue à prévaloir dans la planification et la mise en œuvre de réformes éducatives qui pourraient accroître les capacités des individus à devenir plus autonomes, à participer à la société et à défendre leurs droits de citoyen.

La condition propice la plus essentielle serait ainsi un leadership éclairé et engagé qui mettrait au défi les éducateurs, les professionnels connexes et les décideurs d'identifier ce qu'il faut faire, qui mobiliserait les personnes et les ressources et qui garantirait l'obtention de résultats pour le bien de tous. ■

CONCLUSION : LES RESULTATS DE LA TRIENNALE POUR LE SOCLE COMMUN DE COMPETENCES POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

La triennale 2012 a été une étape importante pour l'ADEA dans le cadre de ses efforts continus pour aider à influencer les systèmes éducatifs africains vers une plus grande qualité, pertinence et efficacité. Dans le cadre de ce processus, la triennale 2012 visait à offrir des indications concrètes sur la façon de mettre en œuvre une approche globale et intégrée et la façon de réformer la pratique éducative dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable.

A travers sa documentation, ses présentations et ses débats, la triennale a démontré que les responsables politiques et les praticiens du continent avaient une conscience accrue de la nécessité d'opérer des changements radicaux dans les structures, la substance et les méthodes de l'éducation. La triennale a également montré l'existence d'une multitude d'idées et d'expériences parmi les parties prenantes dans les secteurs formel et non formels pouvant être exploitées pour guider ces changements dans les années à venir.

Notamment, la triennale a démontré qu'un leadership politique et pédagogique de grande qualité, associés à une mobilisation en faveur de l'action collaborative par toutes les parties prenantes (des différents ministères, par le biais d'organisations privées et bénévoles, aux enseignants et aux communautés) étaient essentiels pour faire changer les choses. De plus, l'événement a mis en évidence l'urgence des changements afin de répondre aux aspirations des jeunes générations ainsi qu'aux besoins de transformation des économies et des sociétés africaines.

La triennale a également montré que les domaines d'action prioritaires résidaient en partie au sein des établissements d'enseignement eux-mêmes et en partie au sein des structures éducatives plus larges et de leur mode de fonctionnement.

Au sein des établissements d'enseignement, les jeunes doivent être effectivement aidés à développer les connaissances, compétences et valeurs dont ils ont besoin pour construire leur vie dans le contexte des défis économiques et sociaux actuels. Cela exige des interventions urgentes pour définir un socle commun de compétences approprié, changer l'interaction pédagogique en classe, réformer la formation des enseignants de façon à leur permettre de travailler efficacement avec les apprenants et réorganiser la gestion et les services d'appui professionnel de façon à leur permettre de répondre aux besoins de manière équitable.

Les résultats spécifiques seraient de :

1. Reconnaître que l'avancée vers le développement durable en Afrique a des implications majeures pour les systèmes d'éducation de base, car elle nécessite un accent beaucoup plus fort sur l'acquisition du socle commun de compétences ainsi que de valeurs et d'attitudes par tous les individus, indépendamment de leur âge ou de leur milieu.
2. Définir un SCC approprié par le biais d'un processus participatif au niveau national, au cours duquel les besoins et les situations des différentes catégories de la population, en particulier les personnes vulnérables et défavorisées, seront pris en compte.
3. Travailler vers un cadre collaboratif inter-pays pour l'élaboration du SCC qui tire les enseignements des différentes expériences du continent.
4. Reconnaître que l'apprentissage de certaines des compétences du SCC — sociales et cognitives — commence très jeune et doit être promu au sein des familles, des communautés et des écoles maternelles avec l'aide des partenaires nationaux, de préférence conjointement avec l'éducation parentale.
5. Aborder de toute urgence les deux principaux facteurs responsables de l'amélioration rapide des compétences de base, à savoir s'orienter vers une interaction en classe enseignant-apprenants

centrée vers l'apprenant et introduire la langue maternelle comme langue d'instruction.

6. S'assurer que tous les centres d'apprentissage ont les matériels didactiques minimum appropriés, comme les manuels scolaires, les tableaux (noirs), une petite bibliothèque et d'autres matériels, conformément aux besoins du curriculum.
7. S'assurer qu'au lieu de promouvoir une formation basée sur la théorie, les programmes formation des enseignants suivent une approche systématique permettant aux enseignants d'acquérir des méthodes efficaces pour le développement des compétences de base et pour recevoir une formation continue tout au long de leur carrière.

En ce qui concerne les structures éducatives plus larges et leur mode de fonctionnement, les actions prioritaires doivent être centrées sur la création d'un cadre structurel propice aux systèmes d'éducation de base de façon à offrir un cadre général approprié pour guider et soutenir les changements au niveau des établissements d'enseignement.

Ici, l'accent est placé sur les changements nécessaires dans les politiques éducatives, les relations entre le ministère de l'éducation et les autres ministères et avec le secteur privé et la société civile, les relations des écoles avec la communauté et le monde du travail, la restructuration des relations entre les différentes formes d'éducation (de base) de façon à garantir un apprentissage dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie et la nécessité d'une réforme globale des curricula et des systèmes d'évaluation.

Les résultats spécifiques seraient de :

1. Intensifier l'intégration des établissements d'éducation « formelle », d'une sélection de formes d'éducation « non formelle » et d'autres types d'alternatives éducatives (comme les écoles islamiques, les écoles de bergers et les écoles de marchés, etc.) en un système éducatif élargi, diversifié et équitable, au sein duquel chacun peut identifier des filières pour réaliser des niveaux acceptables de maîtrise des compétences.
2. S'assurer de l'acquisition du SCC (notamment les compétences alphabétiques, cognitives, pour la vie et sociales appropriées ainsi que les compétences

de base liées au travail) par tous les individus (enfants, jeunes et adultes) par des moyens formels, non formels et informels au sein du cadre élargi de l'apprentissage dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie.

3. Intensifier la réforme curriculaire avec un cadre curriculaire complet fondé sur les compétences conçu pour couvrir toutes les formes d'éducation de base et offrir une orientation sur le développement des compétences pour une diversité d'apprenants.
4. S'orienter vers une approche globale et intégrée pour l'amélioration des processus pédagogiques dans laquelle tout le soutien éducatif, notamment l'évaluation, la formation des enseignants, les matériels didactiques et l'appui professionnel, doit être aligné sur un curriculum fondé sur les compétences.
5. Accroître les efforts pour expérimenter l'usage des TIC dans le but d'améliorer les processus pédagogiques dans les écoles ainsi que la formation et le développement des enseignants, et rendre les enseignants et le personnel de soutien plus familier des méthodes efficaces d'utilisation des TIC.
6. Explorer des méthodes pour suivre, valider et accréditer le SCC, en particulier en rapport avec les compétences pour la vie et sociales, en tant que base de l'évaluation formative dans les écoles et au niveau du système.
7. Elaborer un cadre de développement professionnel pour les enseignants avec des critères pour évaluer les performances de façon à aider à restructurer la formation continue, en la reliant directement au développement de la carrière des enseignants et au recyclage des enseignants non qualifiés.
8. Reconnaître que les conditions de service des enseignants, leur reconnaissance professionnelle et leur motivation constituent les conditions propices essentielles de l'efficacité pédagogique en situation d'apprentissage. Cela doit être aussi reconnu dans leur rémunération.
9. Aider les écoles à devenir des « écoles sans murs », c'est-à-dire des environnements propices pour toutes les formes d'apprentissage, en collaboration directe avec les communautés. Inviter les agences locales à utiliser les écoles comme des centres pour le soutien non-éducatif de développement de l'enfant et contribuer ainsi à l'inclusivité, au bien-être et à la réussite. ■

BIBLIOGRAPHIE

- Abd-Kadir, J. et F. Hardman. A paraître. Reforming teacher education in East Africa: the importance of sociocultural context. Dans: Jin, L., and M. Cortazzi, (eds.). *Researching Cultures of Learning*. London: Palgrave MacMillan.
- ADEA. 2008. *Effective Early Childhood Programs in Africa*. Paris: ADEA.
- ADEA. 2009. Post-Primary Education in Africa. Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities. Document préparé pour et leçons apprises de la biennale 2008 de l'ADEA à Biennale, Maputo, Mozambique, 5-9 mai. Paris: ADEA.
- ADEA. 2011, Document general de synthèse.
- ADEA. 2011, *Round Table on 'Education, Peace Building and Development – A Policy Forum'*. Rapport du PQIP sur l'éducation pour la paix, 26-28 juillet 2011, Kinshasa, République démocratique du Congo.
- Ackers, J. et F. Hardman. 2001. Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 21 (2): 245-61.
- Aikenhead, G.S. et al. 1999. "Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon" in: *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3): 269-287.
- Alexander, Neville. 2005. Multilingualism, cultural diversity and cyberspace; an African perspective. Document préparé pour la réunion thématique organisée par l'UNESCO en coopération avec l'Académie africaine des langues, le gouvernement du Mali et l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie dans le cadre de la 2^{ème} phase du Sommet mondial sur la société de l'information, Bamako, Mali.
- Alidou, H., A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, H. E. Wolff. 2006. Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor; A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. Document préparé pour la biennale 2006 de l'ADEA à Libreville, Gabon, 27-31 mars.
- Arnott, A., S. Bodo, S. Rwezuya et H. Anne. 2011. Education in Reconstruction. Promising Practices and Challenges in Four Post-Crisis Countries. Document de travail de l'ADEA.
- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27: 10-20.
- Bah-Lalya, I, G. Tahir, C. Onocha and K. Sukon. 2011. Reaching out to the Educationally Disadvantaged Learner in Africa, with Particular Reference to the Nigerian Case. Document de travail de l'ADEA.
- Bailles, E. 2011. Qualité de l'éducation: le développement de l'approche par compétences et son appropriation par les acteurs des systèmes éducatifs. Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Document de travail de l'ADEA.
- Bangay, C. and N. Blum. 2010. Education responses to climate change and quality: Two parts of the same agenda? *International Journal of Educational Development*, 30: 359-68.
- Barry, B., A. Sidibe, H. Baka, A. El Moctar, O. Sow, J. K. Mugo, A. U. Ardo, N. Gantenbein, Etude d'une formule d'éducation alternative viable à l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades : cas du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya. Document de travail de l'ADEA.
- Bernstein, B. 1980. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: *Knowledge and Control; New directions for the sociology of education*, ed. M. Young, 47-69. London: Collier Macmillan.
- Bosu, R., A. Dare, H. Dachi, et M. Fertig. 2011. School leadership and social justice: Evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 31: 67-77.
- Breidlid, A. 2009. Culture, indigenous knowledge systems and sustainable development: A critical view of education in an African context. *International Journal of Educational Development*, Special Issue on Education and Sustainable Development. 29: 140-48.
- BURKINA FASO. 2011. Les pratiques d'éducation et de formation non formelle des jeunes et adolescents au Burkina Faso : leçons apprises du développement des compétences essentielles et de la préparation à la formation professionnelle. Document de travail de l'ADEA.

CAMEROON. 2011. Evaluation de la mise en œuvre du projet Fight Against Corruption through school au Cameroun. Phase 2 (FACTS II). G. Tamo. Document de travail de l'ADEA.

Chilesa, B, L. Mafela, et J. Preece, (eds.). 2003. *Educational Research for Sustainable Development*. Gaborone: Lightbox.

CONFEMEN. 2011. *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII, IX*. Dakar: CONFEMEN.

COUNCIL OF EUROPE (ed.). 2008. *Towards an active, fair and socially cohesive Europe. Report of high level task force on social cohesion*. TFSC(2007)31E. Strasbourg.

Cros, F., J. M. de Ketele, M. Dembélé, M. Develay, R. F. Gauthier, N. Ghriss, Y. Lenoir, A. Murayi, B. Suchaut, V. Tehio. 2010. Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Document de travail. AFD.

Delors, J. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.

Devers, Marie, Elise Henry, et Elisabeth Hofmann. (2011). Les violences de genre en milieu scolaire comme facteur de déscolarisation en Afrique subsaharienne francophone. Avec la collaboration de Benabdallah, Halim. Document de travail de l'ADEA.

Engle, P. L., L. Fernald, S. Walker, T. Wachs, M. Black, S. McGregor, Global Child Development Group. 2012. The LANCET Series on Early Childhood Development (2007, 2011): What do we know and what is the relevance for Africa? Document préparé pour la triennale 2012 de l'ADEA, Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février.

Esping Anderson, G. 2006. Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. Dans: *Education, Globalisation and Social Change*, Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough et A.H. Halsey (eds), 398-408. Oxford University Press.

Faundez, Antonio, Edivanda Mugrabi, et Fabienne Lagier. 2011. Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte. Document de travail de l'ADEA.

GIZ. 2011. Transnational Study on Core Social Competencies – a Sustainable Contribution to Quality in Education and Social Cohesion in Society, du prof. Annette Scheunpflug et Mark Wenz MA, Friedrich-Alexander University, Erlangen-Nuremberg, Allemagne. Document de travail de l'ADEA.

Gokool-Ramdo, S. A. Ramjuan, et R. Bholah. 2011. Systemic Approach to Environmental literacy – Toward a sustainable Africa. Document de travail de l'ADEA.

WGLME. 2011. A Case Study of Learning Materials Used to Deliver Knowledge and Skills- or Competency-Based Curricula in Tanzania, de Herme J. Mosha. Document de travail de l'ADEA.

GTENF. 2011. Leçons apprises de la mise à l'essai dans quelques pays africains du cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie. Synthèse réalisée par Amadou Wade Diagne pour le compte du Groupe de Travail sur L'Education Non Formelle (GTENF). Document de travail de l'ADEA.

Guiella Narh G., T. Touré, G. A. Kaboré, et M-T Sautebin. Approches de formation originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable. Document de travail de l'ADEA.

Hardman, F., J. Ackers, N. Abrishamian, and M. O'Sullivan. 2011. Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: Journal of Comparative and International Education*. 41(5): 669-83.

Hassan, S., avec A.W. Diagne. 2011. Analyse des coûts/bénéfices d'un programme d'éducation utilisant la Pédagogie du Texte: l'expérience de Monde des Enfants à Tahoua au Niger. Rapport Final. WGLME. 2011. A Case Study of Learning Materials Used to Deliver Knowledge and Skills- or Competency-Based Curricula in Tanzania, de Herme J. Mosha. Document de travail de l'ADEA.

GTENF. 2011. Leçons apprises de la mise à l'essai dans quelques pays africains du cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie. Synthèse réalisée par Amadou Wade Diagne pour le compte du Groupe de Travail sur L'Education Non Formelle (GTENF). Document de travail de l'ADEA.

Heacox, D. 2002. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit Publishing.

Heneveld, W., et Craig, H. 1996. *Schools Count: World Bank projects designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C., Banque mondiale.

Heugh, K., C. Benson, B. Bogale, et M.A. Gebre Yohannes, 2007. Final Report, Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia. Commandité par le ministère de l'Éducation, de septembre à décembre, 2006. http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf. Consulté : 22 novembre 2011.

Hoppers, W. 2008. Responding to Diversity: The Challenge of Expanding Basic Education for Young People in the South. *Prospects* (UNESCO), 38 (3)(September): 377-91.

Hoppers, W. 2011. The politics of diversifying basic education delivery; a comparative analysis from East Africa. *Journal of Education Policy* (UK), vol. 26, no. 4, Juillet, pp. 529-42

Kenya MOE, Kenya National Commission for UNESCO, Study National Steering Committee, and ADEA WGEMPS. 2012. Qu'ranic Schooling and Education for Sustainable Development in Africa: the case of Kenya. Document de travail de l'ADEA.

Kubov, P.K., et P.R. Fossum. 2007. *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*. New Jersey: Pearson.

Lauglo J. 2005. Vocationalisation of Secondary Education Revisited. In Lauglo J. and Maclean R. (Eds). *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht: Springer.

Lotz-Sisitka, H., et al. 2012. National Case Study. Teacher Professional Development with an Education for Sustainable Development Focus in South Africa: Development of a Network, Curriculum Framework and Resources for Teacher Education. Document de travail de l'ADEA.

MALI. 2011. Etude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation: les réformes curriculaires en Education – l'expérience malienne, by M. Maiga, B., Y. Konandji, and B. Samake. Document de travail de l'ADEA.

Manteaw, O. 2012. Education for Sustainable Development in Africa: The Search for Pedagogical Logic. *International Journal of Educational Development*. 32 (3): 376-83.

Matachi, A. 2011. Science Education for Developing Core Skills Necessary for Scientific and Technological Development; Experiences in Japan and Africa. Document de travail de l'ADEA.

Mattson, E., 2006. Field-based models of primary teacher training; case-studies of student support systems from sub-Saharan Africa. London: DfID.

Mlay, N. 2010. The Influence of the Language of Instruction on Students' Academic Performance in Secondary Schools; A comparative study of urban and rural schools in Arusha-Tanzania. Thèse soumise à l'Institut national de recherche en éducation, Université d'Oslo, printemps.

Nash, R., et R.K. Harker. 2006. Signals of Success, Decoding the Sociological Meaning of Association between Childhood Abilities and Adult Education Achievement. In: *Education, Globalisation and Social Change*, H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A.H. Halsey (eds.), 420-35. Oxford University Press.

Ndong-Jatta, A.T. 2010. Regional Report Africa. World Conference on Early Childhood Care and Education (WCECCE), Moscow, September, 27-29.

Njoka, E., A. Riechi, C. Obero, W. Kemunto, and D. Muraya. 2011. Towards Inclusive and Equitable Basic Education System: Kenya's experience. Document de travail de l'ADEA.

OECD/OCDE, 2005. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary of the DeSeCo Project. www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_39263238_35092230_1_1_1_1,00.html. Consulté : 20 septembre 2011.

Ogunnyi, M. B. 2003. Traditional cosmology and science education. Dans: *The Pursuit of Excellence in Science and Mathematics Education*, M.B. Ogunnyi, et K. Rochford (eds.), 22-30. University of the Western Cape, Cape Town.

Otieno, D. 2005. Towards an Education for Sustainable Development Strategy for Kenya: Experiences and Perspectives. <http://scholar.google.nl/scholar?q=related:3Uywwq8PUJQJ:scholar.google.com/>. Consulté: 19 septembre 2011.

Ouane, A. 2002. Key competencies in Lifelong Learning. Institutionalising lifelong learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian Context. UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Robbins, S., et L. Trabichet. 2009. Ethical decision-making by educational leaders : its foundations , culture and more recent perspectives. *Management in Education*, 23 (2): 51-56.

ERNWACA/ROCARE. 2011a. Application of ICT by Basic Level Teachers and Learners to the Development of Core Skills for Lifelong Learning: A Transnational Study in Ghana and Mali. De Joshua Baku, B.M. Guido, assisté de D.A. Banini. Document de travail de l'ADEA.

ERNWACA/ROCARE. 2011b. Thematic Case-study on Shaping Basic Education System to Respond to the National Vision for Sustainable Development in Ghana, de Joshua Baku, Isaac Asiegor, et Felicia Boakyi-Yiadom. Document de travail de l'ADEA.

Roegiers, X. 2008. *L'Approche Par Compétences en Afrique Francophone: quelques tendances*. IBE Working papers on Curriculum Issues N°7. Geneva.

SACMEQ. 2011. Abstracts for Transnational thematic study: SACMEQ: A Comparative Analysis of the Conditions of Schooling and Trends in the Quality of Education in Southern and Eastern Africa. Paris: SACMEQ.

SADC. 2011. The Care and Support for Teaching and Learning Process (CSTL). Education rights of vulnerable children and youth protected through integration of care and support.

Sayed, Y. 2011. Synthesis Report. Analyzing Efficiency and Effectiveness of Policies and Practices to Address the Teacher Gap for EFA in Nigeria, Ghana, South Africa and Uganda. Projet pour discussion.

Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Silitoe, P. 1998. The development of indigenous knowledge. A new applied anthropology. *Current Anthropology*, 39 (2): 223-35.

Somerset, A. 2011. Strengthening educational quality in developing countries: The role of national and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (1): 141-4.

Stabback, P., D. Georgescu, E. Ag-Muphtah, and P. De Castro, 2007. Preparation for Life and Work: Comparative Study with a focus on Basic and Lower Secondary Education in Developing African Countries. Etude soumise à l'UNESCO-BIE et à GTZ. Genève.

Steiner-Khamsi, G., et I. Simelan. 2010. Teachers: Recruitment, Development and Retention in Swaziland. The UNICEF ESARO Study on Teachers. Rapport soumis à l'UNICEF ESARO et l'UNICEF Swaziland, Novembre.

Steiner-Khamsi, G., et P. Lefoka. 2011. Recruitment into Teaching, Teacher Development, and Teacher Retention in Lesotho. The UNICEF ESARO on Teachers. Rapport soumis à l'UNICEF ESARO et l'UNICEF, Lesotho, Mars.

Trudell, B., A. M. Dowd, B. Piper, et C. Bloch. 2011. Early Grade Literacy in African Classrooms: Lessons learned and future directions. Document de travail de l'ADEA.

UIL. 2011a. Recognition and Validation of Non-formal and Informal Learning, and NQFs: critical levers for lifelong learning and sustainable skills development. Comparative analysis of six African countries, de Shirley Steenekamp et Madhu Singh. Document de travail de l'ADEA.

UIL. 2011b. Study on Key Issues and Policy Considerations in Promoting Lifelong Learning in Selected African Countries, de Shirley Walters, Jin Yang, et Peter Roslander. WGLME. 2011. A Case Study of Learning Materials Used to Deliver Knowledge and Skills- or Competency-Based Curricula in Tanzania, de Herme J. Masha. Document de travail de l'ADEA.

GTENF. 2011. Leçons apprises de la mise à l'essai dans quelques pays africains du cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie. Synthèse réalisée par Amadou Wade Diagne pour le compte du Groupe de Travail sur L'Education Non Formelle (GTENF). Document de travail de l'ADEA.

UIL/ADEA. 2010. Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education; An evidence- and practice-based policy advocacy brief. Hamburg: UIL.

UIS. 2011. Global Education Digest 2011. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf.

UN. Millennium Development Goals (MDG) Report, 2011.

UNDESD. Framework for the UNDESD International Implementation Scheme, UNESCO, 2006.

UNESCO, 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010. Education for All: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.

UNESCO-BREDA. 2009. *The Basic Education in Africa Program (BEAP); A Policy Paper – Responding to demands for access, quality relevance and equity*. Eschborn: BREDA, UNESCO-IBE, GTZ.

UNESCO-BREDA. 2011. Status of BEAP implementation: Responding to the Kigali Call for Action – case studies from 3 countries. Document de travail de l'ADEA.

UNESCO-UNEVOC. 2011. *Generic Work-related Skills in Education for a Sustainable Development: a Synthesis of UNESCO-UNEVOC and other Publications*, de Teeluck Bhuvanee. Document de travail de l'ADEA.

UNICEF. 2004. On Life Skills. www.unicef.org/lifeskills/. Accessed: June 7, 2010.

UNICEF. 2011. *Opportunity in Crisis: Preventing HIV from early adolescents to young adulthood*. June.

UNICEF, Plan West Africa, and UNESCO-BREDA. 2011. *A Case Study on School Readiness and Transition in The Gambia*. Juillet.

UWEZO. 2011. *Are Our Children Learning? Assessment of learning outcomes among children in Tanzania, Kenya and Uganda*, by Suleman Sumra and John Mugo. Document de travail de l'ADEA.

WCEFA. 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. Document de travail, Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.

Wertsch, James V., and Richard Sohmer. 1995. Vygotsky on learning and development. *Human Development*, 38: 332-37.

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