



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

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

**Promouvoir les connaissances, compétences et
qualifications critiques pour le développement durable
de l'Afrique : Comment concevoir et édifier une réponse
efficace des systèmes d'éducation et de formation**

**INTRODUCTION AUX PROBLEMATIQUES ET RESULTATS
DE LA TRIENNALE 2012 DE L'ADEA : RESUME SYNTHETIQUE**

Compilé et assemblé par le secrétariat de l'ADEA

Document de travail

PRIERE DE NE PAS DIFFUSER

DOC 0_02

Le présent document a été préparé en vue de la Triennale 2012 de l'ADEA qui se tiendra à Ouagadougou (Burkina Faso). Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne devraient pas être attribuées à l'ADEA, à ses membres, aux organisations affiliées à l'ADEA ou aux individus agissant au nom de l'ADEA.

Ce document est en cours d'élaboration. Il a été élaboré pour servir de base aux discussions de la Triennale de l'ADEA et ne devrait pas être diffusé à d'autres fins, à ce stade. Veuillez noter que vous pouvez consulter les références faites dans ce document dans les documents de synthèse générale et sous-thématiques de la triennale 2012 sur l'éducation et la formation en Afrique.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

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

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation

13 avenue du Ghana

BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunisia

Tel: +216/ 71 10 39 86

Fax: +216/ 71 25 26 69

adea@afdb.org

Sommaire

1. ORIENTATION PRINCIPALE DE LA TRIENNALE	4
1.1. Quelles sont les principales problématiques et les principaux concepts explorés ? Quelle approche les sous-tend?	5
1.1.1. <i>Education et formation pour le développement durable en Afrique : quelle relation ?</i>	5
1.1.2. <i>Compétences et apprentissage tout au long de la vie</i>	5
2. QU'AVONS NOUS APPRIS AU-DELA DU BON SENS ?	7
2.1. Travail analytique et consultations	7
2.1.1. <i>Sous-thème 1: Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique</i>	7
2.2. Travail analytique et consultations	10
2.2.1. <i>Sous-thème 2: Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique</i>	10
2.3. Travail analytique	18

1. ORIENTATION PRINCIPALE DE LA TRIENNALE

1. Le thème de la Triennale 2012 : “Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l’Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d’éducation et de formation” pose l’une des questions les plus fondamentales concernant la relation entre l’éducation, la formation et le développement social et économique durable. En effet, bien que la forte corrélation existant entre le développement de l’éducation et le développement socio économique ait été démontrée dans d’autres régions du monde, l’Afrique n’a pas atteint le niveau de développement socio-économique qui peut potentiellement sortir massivement ses populations de la pauvreté, malgré les progrès notables enregistrés au cours des cinq dernières décennies en éducation de base et en alphabétisation. Les pays africains se retrouvent, par conséquent, à la marge et à la merci d’une économie mondialisée dans laquelle seuls les pays dotés d’une population hautement éduquée et formée peuvent engranger les bénéfices du progrès social, de la production rationalisée et des échanges des biens et des services qui sous-tendent le développement socio-économique durable.

2. La Triennale tient également compte de « l’afro-optimisme » ambiant. Au cours de la décennie écoulée, les économies africaines ont enregistré des taux de croissance si appréciables qu’ils ont suscité un regain d’intérêt de la part de ceux qui considéraient naguère l’Afrique comme le continent de « l’obscurité », du « désespoir », dans lequel il ne valait pas la peine d’investir. Compte tenu des nombreux conflits, des catastrophes naturelles et des désastres provoqués par l’homme en Afrique, ce continent n’était, effectivement, pas attrayant. Ce regain d’intérêt est fortement lié à la crise financière mondiale actuelle, à l’émergence des BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud) et à l’intérêt de ces pays pour les ressources de l’Afrique. Ce continent est, en effet, aujourd’hui considéré comme le mieux placé pour relancer une économie mondiale stagnante. Comme le souligne la Banque africaine de développement dans son récent document de vision intitulé, *L’Afrique dans cinquante ans*, « l’Afrique possède les ressources naturelles les plus abondantes au monde, dont de nombreuses n’ont pas encore été exploitées. Ces ressources comprennent non seulement des minéraux et du pétrole mais aussi d’énormes gisements d’énergie propre. Les ressources naturelles ne constituent pas le seul attrait de l’Afrique. En effet, tandis que les pays occidentaux portent le poids de populations vieillissantes, l’Afrique possède la population la plus jeune. Si ce continent investit dans l’éducation et la formation afin de développer le potentiel de sa jeunesse, il pourrait devenir l’une des économies les plus dynamiques et les plus productives de la planète » (p.5)¹.

3. La présente introduction aux principales problématiques, principaux résultats/concepts clés et principaux messages issus du travail analytique et consultatif effectué par l’ADEA présente trois éléments : (i) une note synthétique sur les problématiques, les concepts clés et les principaux résultats du travail analytique et du processus consultatif mis en œuvre par l’ADEA afin de comprendre les relations profondes entre l’éducation, la formation et le développement durable ; (ii) un cadre pour la conduite de la réflexion stratégique concernant les politiques et les stratégies susceptibles de transformer les systèmes d’éducation et de formation en moteur du développement socio-économique ; et (iii) un cadre de partenariat pour l’action collective post-Triennale. Ne sont présentés ici que les problématiques et les découvertes les plus saillantes. Pour avoir une idée de l’ampleur et de la profondeur des implications, pour les politiques, des découvertes du travail analytique et du processus consultatif mis en œuvre par l’ADEA en vue de la Triennale 2012, il est recommandé de se référer au document de synthèse générale et aux documents de synthèse des trois sous-thèmes.

¹ *L’Afrique dans cinquante ans : le chemin vers la croissance inclusive*, Banque africaine de développement, septembre 2011.

1.1. Quelles sont les principales problématiques et les principaux concepts explorés ? Quelle approche les sous-tend ?

1.1.1. Education et formation pour le développement durable en Afrique : quelle relation ?

4. Le développement durable implique des changements systémiques à quatre niveaux : économique, environnemental, sociétal et culturel/politique. Au niveau économique, ces changements imposent de se départir du modèle de croissance économique actuel caractérisé par la surexploitation des ressources naturelles pour la production de biens ; de s'orienter vers un modèle utilisant les mêmes ressources mais d'une manière plus rationnelle et durable, tout en générant de la croissance. Au niveau environnemental, ces changements exigent qu'une attention particulière soit accordée à la protection et la préservation des écosystèmes qui rendent la vie humaine possible. Le changement climatique actuel et ses conséquences catastrophiques résultent directement de l'agression constante des écosystèmes par l'homme. Au niveau sociétal, ces changements exigent de mettre un terme aux situations belligènes actuelles induites par les inégalités et les iniquités dans le contrôle et l'accès aux ressources en vue de l'édification de sociétés plus inclusives d'où sont éradiquées les causes des troubles sociaux que sont la pauvreté, la marginalisation et les discriminations. Au niveau culturel/politique, ces changements exigent plus que la mise en place de systèmes de gouvernance consensuels et démocratiques. Ces systèmes ne peuvent cependant être durables que si nos sociétés cultivent l'intercompréhension culturelle et spirituelle dans le sens de la tolérance et de la solidarité.

5. Ces quatre dimensions sont inter-reliées et complémentaires. Elles exigent un changement profond de mentalités, de valeurs, de connaissances et de compétences. Il s'agit, essentiellement, par conséquent, d'efforts d'éducation pour la simple raison qu'elles impliquent des activités d'apprentissage dans lesquelles les vieux paradigmes qui servent à appréhender le monde et à agir sont déconstruits et désappris au profit de l'acquisition de nouvelles manières d'être, d'agir fondés sur la durabilité, tout en s'efforçant de réaliser les objectifs de développement. A titre d'exemples, les étudiants en ingénierie pourraient acquérir de nouvelles compétences qui pourraient permettre à nos sociétés d'abandonner leurs systèmes de production fondés sur l'utilisation intensive d'énergie fossiles au profit de systèmes de production durables utilisant des énergies renouvelables calqués sur les écosystèmes ; l'éducation à l'environnement pourrait être obligatoire, pour s'assurer que les générations futures puissent, comme la génération actuelle et les générations passées, jouir des ressources naturelles de la planète ; cette approche vaut pour l'éducation à la paix qui devrait être intégrée dans nos systèmes d'éducation et de formation afin d'atteindre l'objectif d'édification de sociétés inclusives. La démocratisation est également un processus d'apprentissage sur la manière d'instaurer la bonne gouvernance et faire en sorte que la transparence devienne un principe fondamental du fonctionnement de nos institutions. **Les systèmes d'éducation et de formation sont par conséquent à la base du développement durable.**

1.1.2. Compétences et apprentissage tout au long de la vie

6. L'exigence d'adaptation continue à un monde complexe et en rapide mutation va au-delà de l'éducation permanente pour prendre appui sur un réseau diversifié et intégré d'écoles efficaces, de filières de formation professionnelle efficaces et flexibles, d'universités et d'instituts d'enseignement supérieur et de recherche de haut niveau orientés vers le développement durable, des modes de formation appropriés pour les adultes et de nouveaux modèles de partage et de construction collégiale du savoir et des compétences. Selon le paradigme systémique, il faudra des systèmes d'apprentissage plus complexes et plus diversifiés que le monde actuel pour permettre de l'appréhender. Or l'organisation et le fonctionnement des approches et des milieux d'apprentissages diversifiés et intégrés doivent être conçus et mis en œuvre pour permettre à tous d'apprendre le monde tel qu'il est aujourd'hui et tel qu'il évolue. C'est aussi la promotion d'une culture, d'un environnement

d'apprentissage global et ouvert, au service de tous, en tous lieux, à tout moment et dans tous les domaines du savoir. Un environnement où l'on n'a pas simplement accès au savoir mais où l'on partage et développe le savoir.

7. Le thème principal de la Triennale a été subdivisé et articulé en trois sous-thèmes : (i) Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique ; (ii) Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique ; (iii) Acquisition des compétences scientifiques et technologiques, tout au long de la vie, pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation.

8. En plus du travail analytique, cinq réunions consultatives ont été organisées pour recueillir des intrants et des orientations de la part des principales parties prenantes : (i) secteur privé et organisations de la société civile ; (ii) l'éducation professionnelle et EFTP ; les ministres de la jeunesse et du travail ; la jeunesse africaine ; (iv) les acteurs du secteur du livre et (v) les secteurs privé et public d'Afrique du Sud.

2. QU'AVONS NOUS APPRIS AU-DELA DU BON SENS ?

2.1. Travail analytique et consultations

2.1.1. Sous-thème 1: Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique

9. Ce sous-thème traite des questions relatives aux conditions, au développement et aux défis de la promotion d'un socle commun de compétences à travers l'éducation de base pour un apprentissage tout au long de la vie et pour le développement durable. Il s'agit principalement d'apprécier jusqu'à quel point les systèmes d'éducation de base en Afrique inculquent des compétences de base essentielles aux apprenants pour les préparer à une vie plus épanouie en termes de cognition, de développement comportemental et social. Cette orientation se fonde sur l'observation selon laquelle l'acquisition de compétences critiques pour le monde du travail commence à un stade très précoce. Dès l'enfance, les jeunes développent une certaine conscience d'eux-mêmes et de la nature du monde qui les entourent. Ce faisant, ils développent des compétences cognitives et sociales élémentaires. Ils apprennent à interagir et à communiquer avec leur environnement, à donner du sens aux expériences qu'ils vivent et à en tirer des avantages pour leur propre croissance. Ils développent aussi sens de l'intérêt, de la curiosité, de l'initiative, de la responsabilité – toutes choses qui ont une très grande importance pour leur développement ultérieur.

Que signifie l'expression « socle commun de compétences ? »

10. Le "socle commun de compétences de base" renvoie « aux résultats de l'apprentissage de base – exprimés en termes de connaissances, d'aptitudes, de compétences, de valeurs et d'attitudes- que tout le monde, jeunes et adultes, devrait acquérir dès l'enfance ou à un certain stade de la vie pour être en mesure de grandir et participer de manière effective au développement socioculturel, économique et politique de la société ».

11. Cette définition suppose non seulement l'acquisition d'aptitudes particulières mais aussi l'intérêt et l'engagement à agir sur cet apprentissage. Dans cette perspective, la compétence peut se définir comme « *un savoir combinatoire mobilisant et intégrant connaissances théoriques, procédurales et d'environnement ou savoirs, savoir-faire et savoir être pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, réaliser des projets, etc.* » (ADEA, 2011).

Qu'avons nous appris du travail analytique concernant le sous-thème 1 ?

12. Nous avons appris que divers pays africains ont mené de nombreuses réflexions impliquant une variété de parties prenantes sur la qualité de l'apprentissage, la faible valeur de ce qui semble avoir été appris et les faibles niveaux de performance. Des problèmes communément ressentis et de nouveaux éclairages ont ainsi conduit plusieurs pays à identifier des caractéristiques individuelles et des compétences considérées comme désirables. Bien que leur classification varie d'une agence à l'autre et d'un pays à l'autre, cinq domaines de préoccupation commune ont été identifiés au fil du temps : (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 et aptitudes fondamentales liées au travail.

13. Les gouvernements ont l'habitude de concevoir des socles communs de compétences. Les objectifs globaux de l'éducation sont, en effet, listés dans les documents curriculaires de l'éducation formelle. Ce qui est nouveau, c'est, en premier lieu, le besoin de redéfinir le socle commun de compétences de manière à le rendre beaucoup plus précis dans la perspective de l'éducation au développement durable

(EDD) et de le mettre en œuvre le plus concrètement possible ; et deuxièmement, de concevoir un socle commun transversal pour toutes les formes d'apprentissage par groupes d'âges, et cela dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Il serait donc souhaitable de savoir quelles leçons peuvent être tirées du processus de l'OECD² sur « la définition et la sélection de compétences (essentielles) ».

14. Les pays africains ont analysé et conçu des combinaisons de séries de compétences, de valeurs et d'attitudes ciblant divers groupes d'âges. A titre d'exemple, dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, ils ont eu tendance à insister sur l'acquisition de compétences sociales et cognitives. Pendant des années, les agences techniques internationales et les ONG du secteur du développement de la petite enfance ont plaidé pour qu'une plus grande attention soit accordée aux soins et au développement de la petite enfance (ECCD) en tant que levier principal pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage par les enfants, la qualité et l'efficacité de leur scolarité ultérieure et leur vie d'adulte (ADEA, 2008).

15. On a fait remarquer, à juste titre, que les six premières années de la vie sont les plus critiques pour le développement du cerveau de l'enfant. La stimulation positive du cerveau pendant cette période prépare le terrain pour la construction des capacités cognitives de l'enfant, de ses compétences linguistiques et de sa capacité à interagir avec les autres. La qualité de l'enseignement préscolaire tend à être cruciale pour la réussite scolaire ultérieure de l'enfant.

16. Aujourd'hui, il est largement et internationalement reconnu que le "capital psychologique" essentiel des jeunes, c'est-à-dire leurs dispositions cognitives et non-cognitives fondamentales sont déjà acquises à travers les premières expériences de socialisation avant qu'ils n'entrent à l'école. (Nash & Harker, 2006; Esping-Andersen, 2006). L'importance d'une éducation de base structurée réside dans sa capacité à prendre appui sur ces compétences très tôt acquises pour les développer, avec un travail correctif adéquat si nécessaire pour arriver au niveau de résultat d'apprentissage souhaité au terme de l'école primaire.

17. La vision actuelle veut qu'en plus des services socio-médicaux de base, les familles les plus désavantagées et les plus vulnérables disposent de programmes et de matériels pédagogiques complets qui permettent de stimuler l'enfant très tôt à travers le jeu. Il est, par ailleurs, fortement recommandé de veiller à ce que les enfants bénéficient d'au moins deux années d'ECD pour les préparer à entrer à l'école (ADEA 2008).

18. Pour ce qui concerne les enfants en âge d'aller à l'école et les adolescents, les pays africains ont mis l'accent de façon croissante sur les compétences communicatives, alphabétiques, les compétences cognitives de base et sur les compétences pour la vie (notamment sur l'éducation à la santé) et sur les compétences sociales et citoyennes. Diverses organisations internationales et organisations basées en Afrique ont réalisé de nombreux travaux visant à tester et promouvoir l'acquisition de ces compétences. Les programmes d'apprentissage des langues et d'alphabétisation font, cependant, l'objet d'importantes controverses.

19. D'une manière générale, les problèmes de développement de compétences, à ce niveau, concernent moins l'identification de problèmes, l'élaboration de guides d'orientation ou même le financement que la question de savoir comment intégrer efficacement ces compétences transversales – en tenant compte des valeurs et des attitudes pertinents – dans des programmes curriculaires basés sur l'apprentissage de matières, dans les stratégies pédagogiques et les systèmes d'évaluation. Les programmes de développement de compétences tendent souvent à marcher quand ils sont intégrés dans la sphère curriculaire et en tant que programmes non formels destinés aux jeunes déscolarisés.

20. Quatre résultats méritent d'être retenus de ce qui précède :

² Voir the "Definition and Selection of Key Competencies: the DeSeCo Project (2005).

- Malgré une augmentation des taux de couverture scolaire, de nombreux indices montrent que les enfants n'apprennent pas les compétences essentielles et sont, par conséquent, handicapés pour la suite de leur scolarité et de leur formation.
- Il est possible d'amener les enfants très tôt à s'intéresser à l'éducation scientifique si des enseignants sont formés à cet effet.
- Il est devenu de plus en plus évident que les pratiques pédagogiques inefficaces en salle de classe (utilisant des matériels pédagogiques-didactiques orientés vers l'acquisition des compétences inadaptées) constituent un obstacle important à l'amélioration de la qualité de l'éducation.
- **Il est vital de réformer la formation pédagogique des enseignants et l'appui aux enseignants tout en résolvant les problèmes de faible motivation des enseignants, d'environnement peu propice à l'apprentissage dans les écoles.**

21. Pour ce qui concerne l'éducation des adultes, les pays africains continuent de privilégier l'alphabétisation fonctionnelle au sens le plus large du terme ; ce qui inclut, par conséquent, les compétences pour la vie ciblant diverses tranches d'âge ; les compétences liées au travail ou à l'auto-emploi et les compétences sociales et citoyennes. Bien que la plupart de ces programmes soient dispensés dans la sphère de l'éducation non formelle (sans reconnaissance aucune, par le système éducatif « formel », des qualifications acquises), les pays africains mettent de plus en plus souvent en œuvre des programmes équivalents pour les jeunes et les adultes. Bien que leur format puisse être de type non formel, il leur est permis de fonctionner au sein du système formel (UIL, 2011a). Cela suppose que ces programmes puissent intégrer une plus grande variété de compétences.

Consultation du secteur du livre

22. En octobre 2011, le Groupe de travail de l'ADEA sur le livre et le matériel éducatif (GTLME) a réuni 60 participants représentant un large éventail d'acteurs-clefs de l'industrie du livre (éditeurs, libraires, imprimeurs, etc.) pour leur permettre de discuter des défis liés à la création d'un secteur du livre dynamique et d'une culture de la lecture capable de soutenir une éducation de qualité, l'acquisition de connaissances et de compétences et favoriser le développement culturel de l'Afrique.

23. Cette conférence, qui a été organisée à Nairobi, se fondait sur les hypothèses suivantes : les secteurs du livre et de l'éducation sont des secteurs névralgiques pour l'acquisition de connaissances critiques, de compétences/d'aptitudes et de qualifications employables. La lecture est plus importante que l'écriture et le calcul car elle détermine, dans une grande mesure, la maîtrise des deux autres compétences. Elle permet également d'ouvrir un monde d'opportunités d'apprentissage à l'école et dans d'autres domaines tels que la formation dans des contextes formels et non-formels. Il est désormais établi qu'un tiers de ce que l'on apprend l'est de manière informelle pourvu que l'on sache lire et qu'on ait accès à l'information. Les livres constituent également un outil important pour la préservation et la transmission de l'information et des connaissances. Malheureusement, le rendement de l'Afrique en termes de livres et d'information, comparé à ceux d'autres continents, laisse à désirer et ne satisfait pas les besoins des consommateurs. Il n'est donc pas surprenant que l'Afrique subsaharienne détienne le taux d'alphabétisation des jeunes le plus faible au monde. Les manuels scolaires et les matériels de lecture sont des objets rares dans les zones rurales de la plupart des pays africains. Lorsqu'ils sont disponibles, la plupart des gens qui en ont besoin ne peuvent pas y accéder car ils ne sont pas rédigés en langues locales. Cela ne favorise pas l'apprentissage tout au long de la vie. Sans l'opportunité d'apprendre, les gens ne se sentent pas capables de participer pleinement à des activités économiques et sociales qui peuvent transformer leur vie et les sortir de la pauvreté. Selon le Rapport du forum économique mondial sur la compétitivité : « les travailleurs ayant une faible éducation formelle ne peuvent effectuer que des tâches manuelles sommaires. Il leur sera plus difficile

de s'adapter à des processus et à des techniques de production avancés. Le manque d'éducation de base peut par conséquent représenter une contrainte pour le développement des affaires ».

Résultats et implications pour les politiques

24. Après trois jours de délibération, et tout en reconnaissant l'importance des secteurs de l'éducation et du livre pour l'acquisition de connaissances, de compétences, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, pour le développement individuel et national et tout en appréciant les rôles des diverses parties prenantes à une industrie stratégique, les participants ont recommandé ce qui suit :

a. Compte tenu de l'importance critique du livre pour le développement de l'éducation et des bienfaits qui en découlent pour le développement national par l'acquisition de compétences et de connaissances, les gouvernements devraient créer un fonds spécial destiné à soutenir les éditeurs locaux et les inciter à produire des matériels de lecture pertinents, bon marché, notamment en langues locales.

b. Les gouvernements devraient formuler rapidement, et au moyen d'un processus consultatif, ces fameuses politiques nationales du livre attendues depuis longtemps afin d'harmoniser et réguler les activités de l'industrie du livre. Ils devraient veiller à ce que ces politiques soient acceptées par les parties prenantes et appliquées par des lois.

c. Les gouvernements devraient créer des conseils chargés du développement du livre ou des institutions de régulation dotées de budgets pour pouvoir être pleinement opérationnels et veiller à l'application de ces lois. L'Union africaine devrait considérer le développement du livre comme une question prioritaire et veiller à ce que les décisions concernant ce domaine soient appliquées. Il est impératif de reconnaître l'édition en tant qu'industrie stratégique si l'Afrique veut donner un sens à ses efforts de développement.

d. L'Union africaine devrait également inciter les Etats à créer des ministères de l'éducation et du développement du livre et employer des spécialistes du livre et de l'éducation pour les conseiller sur toutes les questions ayant trait aux défis liés à l'accès au livre et à l'éducation. L'Union africaine devrait rénover le Centre régional pour le développement du livre en Afrique et soutenir pleinement ses activités visant à promouvoir le développement du livre en Afrique par la formulation de politiques, la régulation, la recherche, la collecte de données, le contrôle bibliographique et mettre en place des réseaux de coédition.

2.2. Travail analytique et consultations

2.2.1. Sous-thème 2: Développement des compétences techniques et professionnelles tout a long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique

25. Les performances industrielles de l'Afrique sont parmi les plus faibles au monde. Cette situation s'explique essentiellement par la faiblesse des investissements consacrés à la création d'une masse critique de compétences pour le développement industriel. Ce sous-thème est donc principalement axé sur le rôle crucial que le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) pourrait jouer en permettant aux jeunes et aux adultes de participer activement au développement durable de l'Afrique. Une main-d'œuvre compétente est un facteur de croissance économique, de création de richesses et, partant, de réduction de la pauvreté. Partant de ce principe, bon nombre de pays ont formulé des politiques et des stratégies visant à développer le DCTP afin de toucher le maximum de jeunes possible. Toutefois, il reste encore un long chemin à faire entre l'identification des besoins en matière de compétences et de formation et la mise en œuvre d'une politique efficace et durable de DCTP aux niveaux national et continental.

Que signifie le développement des compétences techniques et professionnelles ? En quoi ce concept est-il différent du concept plus traditionnel d'EFPT ?

26. La Biennale 2008 avait souligné la nécessité d'un changement de paradigme et recommandé de passer de l'EFPT au concept plus holistique et inclusif de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) qui constitue une réponse plus souple et plus immédiate aux besoins du marché du travail que le système traditionnel basé sur l'offre. Le « développement des compétences » renvoie à : « l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire et d'attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un travail sur le marché de l'emploi. Ces compétences s'acquièrent dans des écoles, des institutions ou des centres publics ou privés, à travers l'apprentissage traditionnel informel ou la formation non-formelle semi-structurée ». Cette terminologie englobe tous les types de formation et ne se limite pas à l'éducation formelle dans les salles de classe formelles. Les tenants de cette approche globale de la formation encouragent vivement une utilisation plus large des termes *développement des compétences* dans les documents de politique afin de promouvoir cette approche holistique et inclusive, notamment en mettant l'accent sur des questions liées à la transition de l'école au travail et au développement des ressources humaines dans le contexte d'un apprentissage tout au long de la vie. Le DCTP s'opère donc sans considérations liées à l'âge, à la phase de la vie d'un individu, au type d'environnement d'apprentissage ou de formation ou au niveau de formation. Il tient compte de la diversité de l'offre et des cheminements et implique la reconnaissance, la validation et la certification des compétences acquises dans divers environnements pédagogiques, y compris l'apprentissage. Ce sont ces idées qui ont inspiré l'intitulé du sous-thème : *Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique*.

Qu'avons nous appris du travail analytique effectué sur le sous-thème 2 ?

- Les résultats de l'analyse d'études de cas pays confirment que bon nombre d'entre eux ont récemment lancé d'importantes réformes juridiques et de politiques afin de mettre en place un système de prestation de services de DCTP plus holistique, plus souple, mieux coordonné et mieux géré. Il ressort également de ces études que le multi-partenariat secteur public-secteur privé impliquant des acteurs-clefs tels que les ministères de l'éducation et de la formation, les entreprises, les donateurs, les partenaires du développement, les communautés locales, les prestataires de services de formation, les corps de métiers, les ONG, les OSC et les médias peuvent générer des synergies pour le développement de compétences employables.
- La participation d'ONG, d'organisations à base religieuse, de corps de métiers et d'associations professionnelles à l'offre de services de DCTP est également en croissance, notamment dans le domaine des compétences destinées à des groupes vulnérables tels que les femmes, les jeunes non scolarisés, les habitants de bidonvilles. Les ONG et les églises sont souvent présentes dans les domaines dans lesquels les prestataires de services de DCTP du secteur formel n'interviennent pas.
- L'approche de la formation axée sur les compétences a été récemment reconnue comme une source d'amélioration de la qualité. De nombreux pays ont commencé à piloter la méthodologie des systèmes d'enseignement informatisé dans leurs systèmes de formation. Toutefois, pour que l'enseignement informatisé puisse être efficace, il conviendrait de former des enseignants au maniement des nouvelles technologies et leur offrir périodiquement des stages en entreprise.
- Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les prestataires de services de formation des secteurs informel et privé représentent l'essentiel des opportunités

d'acquisition de compétences employables pour toutes les catégories d'apprenants. Les apprentissages traditionnels, les ONG, les organisations à base religieuse et la formation sur le tas constituent l'essentiel des opportunités de développement des compétences pour la plupart des jeunes africains. L'emploi dans le secteur informel et l'auto-emploi dominant en zone rurale et en zone urbaine en Afrique.

- L'intégration des TIC et d'un enseignement/apprentissage assisté par la technologie dans l'offre de formation peut contribuer à la qualité de celle-ci. Contrairement à la situation prévalant dans les écoles, les lycées et les universités, l'utilisation des TIC à des fins de DCPT en Afrique en est encore à un stade embryonnaire.
- D'une manière générale, les taux de participation des femmes au DCTP sont faibles en ingénierie et en technologie. En Afrique de l'Ouest, la participation des femmes dans ces disciplines traditionnellement dominées par les hommes est inférieure à 28%. Ce taux est cependant supérieur à 50% dans le domaine du commerce et des affaires.
- Le développement des compétences dans les pays en situation ou en contexte post-conflit représente un défi spécifique. L'environnement du DCPT dans ces zones est souvent caractérisé par des infrastructures scolaires endommagées ou détruites, des dispositifs scolaires de mauvaises qualité, une faible capacité et une forte demande en acquisition de compétences, des enseignants inadaptés et faiblement qualifiés et un manque cruel de données et de statistiques sur ce secteur.
- L'acquisition de compétences techniques et professionnelles doit déboucher sur un emploi lucratif. Pour que cela puisse se produire, il est important de veiller à ce que la formation soit adaptée aux besoins du marché. Une manière d'y parvenir est de créer un mécanisme chargé d'identifier et prédire les besoins du monde du travail en suivant l'évolution du marché du travail. Pour pouvoir piloter un système d'offre de services d'EFTP souple et sensible aux besoins du secteur de l'emploi, il convient en priorité de mettre en place un observatoire du marché du travail ou un système d'information de gestion du marché du travail (SIGMT).
- Pour faciliter la transition vers le monde du travail, certains pays ont adopté un train de mesures ciblant les nouveaux diplômés, les chercheurs d'emploi et les candidats à l'auto-emploi. Ces mesures vont de l'offre d'accès à l'information concernant les emplois disponibles à des facilités de crédit pour la création des start-up.
- Pour que le DCTP soit holistique et inclusif, il doit s'appuyer sur un système d'évaluation et de qualification qui valide et certifie les compétences et les qualifications acquises dans différents environnements pédagogiques formels ou non formels. Les Cadres nationaux de qualification (CNQ) ont fait la preuve de leur efficacité en tant qu'outil d'harmonisation des résultats attendus de l'apprentissage, de validation de l'apprentissage par l'expérience et, d'une manière générale, de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie. L'élaboration de CNQ figure dans les premières priorités de la réforme de l'éducation et de la formation de nombreux pays africains. Certains d'entre eux en sont déjà à un stade avancé de mise en œuvre, tandis que d'autres viennent à peine d'initier ce processus. A cet égard, l'Afrique du Sud et l'Ile Maurice se situent dans le peloton de tête tandis que le Ghana, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal, la Tanzanie et la Zambie, notamment, se situent à divers stades de mise en œuvre. Au niveau mondial, 130 pays sont actuellement en train d'explorer ou de mettre au point des CNQ.
- Au cours de ces dernières années, la nécessité de relancer le DCTP dans le cadre de la coopération et de la dynamique régionales a retenu l'attention de l'Union africaine (UA),

des Communautés économiques régionales (CER), de diverses agences des Nations Unies, notamment de l'UNESCO et du PNUD. Ces initiatives régionales reposent sur une compréhension commune et sur la reconnaissance de l'acquisition de compétences techniques et professionnelles en tant que condition-clef de la solution du problème de l'emploi des jeunes en Afrique. La Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union économique et monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA), La Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC) et l'ADEA ont joué un rôle particulièrement actif dans le pilotage du programme de DCTP sur une base régionale.

27. Une revue analytique des études de cas pays et des documents de travail a permis de mettre en évidence de nombreuses questions en suspens qui méritent de retenir l'attention. Ces questions concernent les choix de politiques et les interventions les plus susceptibles de renforcer et rendre efficaces les services de formation professionnelle et technique.

Questions en suspens et choix de politiques

Les réformes de politiques devraient être ancrées dans les stratégies nationales de développement économique et de développement des ressources humaines

28. Les réformes de politiques devraient assigner des fonctions de développement au DCTP. A cet effet, il conviendrait de se demander si les politiques sont axées sur l'offre de compétences destinées à promouvoir la croissance du secteur privé ou si elles visent l'habilitation des jeunes et des femmes. Ou encore si la politique vise essentiellement à diversifier le stock national de compétences, le développement de hautes compétences pour la participation à l'économie globalisée. Une politique nationale de DCTP peut, à l'évidence, viser simultanément ces objectifs. Il importe, cependant de lier les politiques de DCTP à des objectifs précis en termes de développement économique et de développement de ressources humaines qui tiennent compte, par ailleurs, des valeurs et des préférences nationales en matière de technologie.

Le secteur du DCTP devrait être renforcé

29. Les besoins des jeunes déscolarisés, des jeunes ayant abandonné leurs études très tôt et des adultes sont mieux pris en charge par le secteur informel. Le mode de fonctionnement et les programmes du secteur formel sont souvent trop rigides et mal adaptés aux besoins de ces catégories d'apprenants en termes de souplesse concernant la prestation des services, la méthodologie pédagogique, les critères d'admission et la langue d'enseignement. Le renforcement de l'offre de compétences par le secteur informel implique que de gros efforts soient déployés au niveau national pour mettre régulièrement à niveau les compétences techniques des contremaîtres et améliorer leurs compétences pédagogiques ; réformer les contrats de performance, les accords formateur-apprenant et faciliter l'intégration de nouvelles technologies dans le système traditionnel d'apprentissage.

L'offre de services pour le secteur de l'agriculture devrait être renforcée

30. Avec 60% des terres arables non cultivées dans le monde, il est clair que le développement de l'agriculture a un fort potentiel de croissance en Afrique. Les politiques et les stratégies de DCTP devraient, par conséquent, comporter une forte composante d'offre de compétences pour ce secteur dans des domaines tels que l'irrigation, la mécanisation agricole, la préparation des sols, la transformation des produits alimentaires, la production de bétail, la commercialisation et les biocarburants. Il conviendrait, à cet égard, de réformer les systèmes fonciers qui limitent l'accès à la terre.

Les réformes de politiques devraient également cibler le développement de hautes compétences

31. Le type de compétences de bas niveau que génère l'apprentissage traditionnel (coiffure, couture, menuiserie, etc.) ne peut pas produire une main-d'œuvre compétitive dans le contexte de la mondialisation : une main-d'œuvre suffisamment qualifiée pour effectuer des adaptations et des innovations technologiques, transformer les systèmes de production nationaux et assurer l'industrialisation de l'économie. Les politiques et les stratégies de DCTP devraient par conséquent cibler le développement de compétences de base et de compétences de haut niveau.

L'acquisition de compétences par les jeunes n'est pas un gage d'insertion professionnelle

32. La plupart des politiques et des stratégies nationales de DCTP ne tiennent pas compte du fait que la simple acquisition de compétences ne suffit pas à créer des emplois ou à garantir l'accès à un emploi, à moins que la formation dispensée ne soit adaptée à la demande tirée par le marché du travail et l'économie nationale. Les politiques nationales de DCTP devraient, par conséquent, reposer sur une analyse approfondie du marché de l'emploi (les besoins des employeurs de personnel qualifié), du marché de l'éducation et de la formation (types de formation offerts) tout en tenant compte du phénomène de l'élasticité de l'emploi ou de l'évolution rapide des catégories professionnelles.

La disponibilité de compétences ne suffit pas pour impulser la croissance économique

33. La disponibilité de compétences, y compris de la plus haute qualité, ne constitue pas une condition suffisante pour augmenter la productivité du travail et la croissance économique. Les nouvelles technologies, des systèmes de production et des équipements plus efficaces jouent un rôle plus important pour élever la productivité. La disponibilité d'une main-d'œuvre éduquée et compétente constitue cependant une condition nécessaire pour mener le moteur de la croissance vers la création de richesses. L'investissement dans la création de compétences devrait par conséquent aller de pair avec la modernisation et l'amélioration des systèmes de production.

Impact des politiques économiques, commerciales et industrielles sur les perspectives de l'emploi

34. Les politiques économiques nationales qui visent à promouvoir les secteurs de la manufacture industrielle et de la production ou à stimuler la création et la croissance d'entreprises peuvent élever la demande de compétences employables. A mesure que les secteurs productifs de l'économie croissent, de nouveaux emplois ou des emplois supplémentaires et des opportunités de formation émergent : davantage de personnes sont employées. Les effets du marché mondialisé sur l'offre, la demande et les prix des importations de biens ont également un impact sur l'employabilité. En effet, la disponibilité de produit importés bon marché sur le marché domestique peut avoir un effet négatif sur l'employabilité et sur les revenus des travailleurs qualifiés qui œuvrent dans des secteurs produisant localement des biens similaires qui subissent la concurrence de produits d'importation meilleur marché.

35. Enfin, il est reconnu que l'Afrique connaît un énorme déficit d'infrastructures socio-économiques en termes de routes de bonne qualité, de logement, de systèmes de fourniture d'énergie, d'eau et de systèmes de santé ; de télécommunications, de transport, etc. Il convient de créer une main-d'œuvre qualifiée pour construire et assurer la maintenance de ce type d'infrastructures. Les hommes existent mais les compétences manquent. La population active de l'Afrique (15-64 ans), estimée actuellement à 500 millions de personnes, devrait dépasser 1,1 milliard de personnes à l'horizon 2040. Le défi consiste, par conséquent, à savoir comment fournir à cette considérable main-d'œuvre potentielle l'éducation et les compétences nécessaires à la réalisation d'une croissance socio-économique durable. Pour relever ce défi, l'on devra veiller à mettre effectivement en œuvre des

politiques et des stratégies nationales axées sur le développement de compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie, tout en étant fermement ancrées dans les systèmes nationaux de valeurs et de connaissances.

Consultation des acteurs du secteur privé et de la société civile

36. Dans le cadre de la préparation de la Triennale, des consultations du secteur privé et d'organisations de la société civile ont été organisées. En plus du forum réuni en mai 2011 à Tunis, l'ADEA a consulté le secteur privé sud-africain en octobre 2011, sous l'égide du ministère de l'éducation de base de ce pays. Le forum de consultation de mai 2011 avait pour but de donner aux organisations pertinentes une opportunité de mener un dialogue direct au cours duquel ils pourraient définir le rôle de l'éducation et de la formation et formuler leur principaux messages à la Triennale. La consultation organisée en Afrique du Sud était davantage axée sur l'instauration d'un partenariat secteur privé-secteur public; à Tunis, les participants ont identifié de nombreux défis qui grèvent les systèmes actuels d'éducation et de formation comme suit :

- i. Le système éducatif est loin de refléter les problèmes et les préoccupations sociétales des pays en ce que, ce qu'il produit ne correspond pas aux besoins les plus pressants de la société et du marché du travail. Ce système est tiré par l'offre, d'où un déséquilibre entre les compétences produites et les compétences employables par le secteur de l'industrie. Implicitement, il existe une déconnexion entre l'éducation et la formation d'une part et le marché de l'emploi d'autre part, avec l'inévitable paradoxe suivant : bien que les institutions d'éducation produisent des milliers de diplômés chaque année il y a une pénurie criante des compétences employables dans le secteur de l'industrie.
- ii. Même lorsque les systèmes éducatifs produisent les aptitudes et les compétences requises, ces dernières ne correspondent pas aux exigences du marché du travail.
- iii. Bien que le marché du travail et les responsables de l'éducation et de la formation s'apprécient mutuellement et sachent que leur collaboration peut renforcer la réalisation de leurs objectifs mutuels, ils tendent à fonctionner de manière isolée et se parlent peu.
- iv. Peu de gouvernements accordent de l'importance à la formation des artisans. Le défi consiste à moderniser la formation et la rendre attrayante pour les artisans et les agriculteurs. Il est urgent de renforcer les capacités des prestataires de services de formation du secteur informel.
- v. Le partenariat entre le secteur privé et les autres parties prenantes est déficient. Les dispositifs de formation sont, par conséquent, incapables d'identifier les compétences critiques pour la croissance économique. Il est nécessaire d'instaurer des partenariats entre les gouvernements, le secteur privé, le monde du travail et la gestion.

Principaux messages du secteur privé et des organisations de la société civile

37. Les discussions et les débats du forum consultatif ont débouché sur la formulation d'une série de messages-clefs reposant sur l'idée qu'un changement de paradigme concernant les systèmes d'éducation et de formation devrait consister à passer : de l'enseignement à l'apprentissage ; de l'acquisition de certificats et de diplômes à l'acquisition de connaissances utiles à la société ; d'une approche tirée par l'offre à une approche tirée par la demande ; et d'une gestion institutionnelle centralisée à une gestion collégiale décentralisée. Les principaux messages sont les suivants :

- i. Le développement durable de l'Afrique exige avant tout la formulation par l'ensemble des parties prenantes d'une vision partagée du continent. Cela implique une compréhension partagée des questions et des défis du développement durable, l'identification du potentiel et des atouts de l'Afrique; le repérage des ressources à développer ; un consensus sur les priorités, les politiques et les stratégies de développement, les rôles et les responsabilités respectifs des parties prenantes ; une feuille de route ou une stratégie de mise en œuvre de ladite vision.

ii. L'éducation doit impérativement être réformée car c'est un véhicule de changement. Pour réformer le système éducatif avec succès, il conviendrait de prendre les mesures suivantes : (a) réviser le cadre de réglementation afin de l'adapter aux exigences des défis environnementaux, sociétaux et économiques et repenser les compétences sur une base régionale et en fonction de la structure démographique des pays ; (b) s'appuyer sur des forces institutionnelles pour lancer un processus de changement et préparer les compétences nécessaires pour gérer l'économie du savoir ; et (c) revoir les principes de gouvernance afin de renforcer le dialogue et la consultation.

iii. Tenant compte des conclusions de la Biennale de Maputo et convaincus que **les gouvernements africains ont besoin de concevoir et développer des systèmes d'éducation et de formation qui leur permettront d'affronter les défis liés à leur développement futur**, le Forum a proposé que chaque pays formule un cadre stratégique pour le développement des compétences en éducation et en formation. Ce cadre devrait tenir compte des besoins actuels et futurs en termes de renforcement des compétences des communautés, d'appui financier aux organisations de la société civile, de promotion du secteur privé.

iv. Les institutions publiques et le secteur privé devraient formuler et adopter une charte de gouvernance partenariale pour la mise en place de systèmes d'éducation et de formation efficaces. Ces acteurs devraient assumer collégialement les tâches de gestion, de formulation des politiques d'éducation et de formation qui promeuvent l'intégration économique et sociale et permettent de répondre aux défis concernant l'équité, le genre, les zones rurales et les groupes marginalisés. La diversité des besoins en formation technique et professionnelle exige des réponses et des stratégies multidimensionnelles. Afin d'adapter les réponses aux stratégies en tenant compte de la diversité des besoins nationaux : (a) les gouvernements devraient reconnaître qu'une diversité de compétences techniques et d'offre de formation professionnelle est nécessaire pour assurer la croissance économique en Afrique ; (b) les gouvernements devraient tenir compte du fait que les besoins de formation varient en fonction des bénéficiaires, il devraient notamment prendre en compte le genre ; (c) les parties prenantes au secteur de l'éducation ne disposent pas des mêmes atouts, ils devraient donc jouer des rôles différents ; et (d) il convient d'adapter les réponses aux besoins.

v. La question de la chaîne de valeur de la formation professionnelle concerne toutes les parties prenantes. On devrait veiller à ce que les systèmes de formation professionnelle soient conçus pour produire les compétences employables par le secteur privé. En d'autres termes, la formation professionnelle doit passer d'une approche tirée par l'offre à une approche fondée sur la demande. La formation professionnelle devrait être financée par le truchement de trois grands canaux : l'investissement étranger, afin de promouvoir le développement local; les employeurs et les entreprises, qui devraient bénéficier d'incitations fiscales, pour les encourager à s'impliquer dans la formation ; et les gouvernements, qui devraient veiller à ce que les revenus de l'apprentissage et de la taxe sur l'éducation professionnelle aillent effectivement à la formation.

vi. La réorientation du système de formation vers des compétences employables est la meilleure manière de surmonter le problème posé par le déséquilibre existant entre la formation et l'emploi et d'optimiser l'investissement dans le développement de compétences. La lutte contre le chômage exige la promotion et la diffusion d'une culture d'entrepreneuriat dans tous les dispositifs de formation professionnelle. En outre, pour faire face au chômage des jeunes africains diplômés de l'enseignement supérieur, il conviendrait de concevoir et mettre en place des systèmes de soutien et de professionnalisation, notamment par le biais de la coopération entre le monde académique et le monde des affaires.

vii. Pour remédier aux lacunes des systèmes de formation en Afrique, il est vital de veiller à ce que les relations entre les partenaires du secteur public et du secteur privé respectent les principes de bonne gouvernance fondés sur la rigueur, l'équité et la transparence. Les formateurs du secteur informel et

des zones rurales devraient avoir accès aux moyens permettant de renforcer leurs capacités techniques et leurs capacités pédagogiques pour les rendre aptes à améliorer la formation qu'ils offrent aux jeunes gens placés sous leur responsabilité ; enfin,

viii. La coopération sud-sud devrait être encouragée, en termes d'échanges d'informations, d'expertise et d'expériences, entre les acteurs de la formation professionnelle en Afrique qui ont des défis, des attentes et des besoins identiques ou similaires.

38. En Afrique du Sud, le ministère de l'éducation de base et le secteur privé ont discuté des défis et des opportunités pour le développement d'un véritable partenariat concernant l'offre et le financement de l'éducation. Bien que ces discussions aient été dominées par les questions domestiques, les multinationales sud-africaines implantées dans d'autres pays africains ont reconnu leurs responsabilités sociales en tant qu'employeurs. Les messages qui ont été formulés par les participants à cette consultation et ceux du Forum de Tunis sont convergents :

- Le secteur privé, le gouvernement et le secteur public doivent utiliser le patriotisme.
- Le secteur privé dispose de programmes de financement de l'éducation mais il devrait en référer au gouvernement pour savoir où placer sa contribution.
- Bien que la responsabilité de l'éducation incombe collectivement au monde des affaires, au gouvernement et au secteur privé, le gouvernement devrait inciter les entreprises à aller au-delà du développement social. Il conviendrait de formuler une vision stratégique et de nouer des partenariats.
- Le gouvernement devrait être cohérent en communiquant ses changements de politiques d'orientation de manière à ce que le secteur privé soit informé et puisse réagir.
- Les entreprises sud-africaines qui investissent dans d'autres pays africains devraient également appuyer le développement de l'éducation dans ces pays.
- Les entreprises devraient appuyer l'innovation ; les gouvernements devraient augmenter les dépenses de recherche-développement.
- Le secteur privé devrait soutenir les efforts du gouvernement visant à régler les problèmes de mauvaise gestion et de leadership dans la plupart des établissements scolaires.

Consultation des jeunes

39. Le Forum de consultation des jeunes fait également partie du processus de préparation de la Triennale. Ce thème est, en effet, directement lié à la jeunesse. Les jeunes doivent acquérir des compétences, des connaissances et des qualifications critiques pour devenir des citoyens actifs et participer activement au monde du travail dans leurs pays. Ce forum avait pour but de leur donner l'opportunité d'exprimer leurs points de vue sur la manière dont on pourrait réformer les systèmes actuels d'éducation et de formation pour répondre à leurs besoins en matière d'emploi et de citoyenneté, et accélérer la croissance et le développement durable. La jeunesse est définie par la Charte africaine de la jeunesse comme « toute personne ayant de 15 à 35 ans », ce qui représente une proportion considérable de la population africaine. Ont participé à cette consultation, un échantillon de jeunes représentant diverses situations : jeunes scolarisés, jeunes déscolarisés, jeunes travailleurs et jeunes entrepreneurs, l'ensemble constituant une bonne représentation des sous-régions, des langues et des genres.

40. Les défis critiques auxquels les jeunes sont confrontés ont été identifiés au moyen d'une enquête et pendant les délibérations du forum. Ces défis sont notamment les suivants : le manque d'accès à une éducation de qualité ; le chômage, le manque d'éducation à l'entrepreneuriat, le manque de

systèmes d'apprentissage tout au long de la vie pour l'évolution des carrières et la progression professionnelle ; l'exclusion à vie des processus politiques ; le partenariat limité entre l'éducation et l'industrie ; le manque d'incitations pour absorber les jeunes diplômés sortant des institutions d'enseignement ; le manque d'accès aux nouvelles technologies et aux TIC ; la faiblesse des budgets alloués à l'éducation et la formation.

Les principaux messages des jeunes à la Triennale sont les suivants:

i. Les jeunes veulent avoir des leaders nationaux qui soient capables de formuler et articuler une vision à long terme de l'Afrique et mettre en place un système éducatif structuré ou restructuré, de qualité et pertinent pour qu'ils puissent savoir d'où ils viennent, où ils en sont, où ils vont et comment jouer pleinement leur rôle.

ii. Les responsables de l'éducation devraient veiller à ce que l'histoire, les cultures et les langues africaines soient intégrées dans les programmes d'éducation et de formation pour asseoir l'identité des jeunes et renforcer leur confiance en leurs capacités.

iii. Il est essentiel que les autorités publiques accordent une attention particulière à la qualité de l'éducation, notamment en améliorant les qualifications des enseignants, l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, et en créant des outils et des normes pour le contrôle de la qualité. Il est nécessaire, en outre, de renforcer les systèmes de gestion des établissements scolaires; de superviser et revoir, de manière continue et systématique, les réformes permettant de faire face aux besoins en évolution constante des parties prenantes, en tenant compte des besoins culturels réels (indigènes) et socio-économiques de la société.

iv. Les autorités publiques devraient placer l'emploi des jeunes au centre de toute politique sociale, culturelle, économique et veiller à ce que les jeunes soient directement impliqués dans leur conception. Les jeunes proposent que l'ensemble des acteurs de l'éducation des secteurs public et privé ne ménagent aucun effort pour investir dans les programmes/dispositifs d'éducation et de formation formels, non formels et informels pour que la génération actuelle, qui connaît de grandes difficultés de transition vers le monde du travail, ne soit pas sacrifiée.

v. Les autorités publiques devraient encourager le monde des affaires à s'engager activement dans le développement de l'apprentissage ou de la formation alternatifs, à tous les niveaux, pour combiner la formation et l'expérience professionnelle et renforcer l'employabilité des jeunes. On devrait, par ailleurs, instaurer un dialogue permanent entre les besoins et les exigences de toutes les parties prenantes : le pays, la jeunesse, le monde des affaires, les communautés, la société civile, etc. Ce dialogue devrait être organisé de manière régulière, aux fins de la régulation et de l'ajustement des systèmes d'éducation et de formation. L'appui à la jeunesse devrait concerner tous les domaines critiques de compétence : management, sciences et technologies, entrepreneuriat, habilitation des femmes, TIC, à tous les niveaux ; gestion financière, travaux de recherche visant à permettre aux jeunes de s'insérer dans des sociétés de connaissances mondialisées et, enfin ;

vi. La jeunesse africaine souhaiterait disposer de systèmes d'éducation qui les soutiennent et les préparent à devenir des agents du changement positif, des citoyens actifs, qui les préparent à s'insérer le monde du travail tout en étant sensibles à la diversité de leurs besoins.

2.3. Travail analytique

2.3.1 Sous-thème 3: Acquisition des compétences scientifiques et technologiques, tout long de la vie, pour le développement durable de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation

41. Le monde est entré dans une ère où la connaissance est devenue le moteur principal de la croissance économique, des progrès technologiques et du développement durable. La recherche revêt par conséquent une importance plus grande dans le processus de création des richesses. Il est devenu vital d'investir dans les capacités, les institutions et les programmes de recherche pour maintenir la compétitivité et l'innovation mondiales sur le marché. Les pays qui dominent l'économie mondiale (les USA, le Royaume-Uni, le Japon et maintenant la Chine ont investi massivement dans les capacités et les infrastructures de recherche pour créer de nouvelles connaissances et technologies. Les centres universitaires et les instituts de recherche de ces pays sont devenus les épices, non seulement de la production de nouvelles connaissances et des innovations, mais aussi de l'introduction de nouveaux produits et processus sur le marché mondial.

42. En 2005, l'UNESCO relevait que «l'Afrique est un continent riche : riche en biodiversité, riche en ressources minières, riche en pierres précieuses. L'Afrique est également un continent riche en connaissances traditionnelles, notamment en connaissances concernant les plantes indigènes et les plantes médicinales. L'Afrique est cependant un continent pauvre ; avec 13% de la population mondiale environ, elle ne dispose que de 1% de la richesse mondiale. On estime que 50% environ de la population africaine vit dans la pauvreté tandis que 40% souffre de malnutrition et de faim ». Bien que la population du continent africain ait dépassé le milliard, la situation n'a pas beaucoup changé malgré la croissance économique que les pays africains ont enregistrée au cours de la décennie écoulée.

43. Le tableau n'est cependant pas sombre. Au moment où le continent africain aborde la deuxième décennie du XXIe siècle, des indices montrent qu'il est sur le point de réaliser des percées sur le plan du développement socio-économique. Les taux de croissance (4,5% en moyenne), enregistrés au cours de la dernière décennie, par plupart des pays africains, indiquent que le continent a mis en place des réformes et des politiques qui favorisent la stabilité politique, la gestion de l'économie, les programmes sociaux et la création de structures nécessaires à un développement durable. Les pays africains ont également élaboré des politiques et des programmes scientifiques et technologiques pour pouvoir tirer partie des évolutions de la science et de la technologie dans le monde. Des progrès remarquables ont été enregistrés dans le domaine des TIC, notamment dans celui des technologies de la téléphonie. Cette évolution pourrait contribuer, dans une grande mesure, au développement de nouvelles innovations et favoriser l'entrepreneuriat. Il est aujourd'hui largement admis que la science et la technologie sont des facteurs critiques pour la compétitivité de l'Afrique dans l'économie mondiale, la mise en valeur de ses immenses ressources naturelles, la création d'emplois et le développement durable, en général.

44. Le principal objectif de ce sous-thème est d'identifier les voies et les moyens de construire et renforcer la capacité de l'Afrique à générer, acquérir, adopter et utiliser les connaissances et les compétences scientifiques et technologiques pour faire face aux nombreux défis du développement durable dans un contexte de mondialisation accélérée. Ce sous-thème repose sur l'hypothèse que le développement de l'Afrique doit s'appuyer sur l'utilisation de connaissances et de compétences de haut niveau pour que ses populations puissent gérer efficacement à leur profit ses immenses ressources naturelles afin de réaliser un développement socio-économique durable, dans un contexte de transformation démocratique et au moyen d'une participation bénéfique à la mondialisation.

Qu'avons nous appris du travail analytique qui a été effectué ?

- Peu de pays disposent de documents énonçant leurs priorités dans le domaine de la science, de la technologie et de l'innovation (plans de développement, livres blancs et autres documents stratégiques). Le Mozambique et l'Afrique du Sud tendent à suivre cette voie. Dans certains pays, les priorités de la recherche en sciences et technologies tendent à être définies à partir d'une perspective sectorielle : les biotechnologies et les

énergies agricoles, par exemple sont considérées comme des domaines d'intervention prioritaires.

- Le regain d'intérêt pour les ressources minérales de l'Afrique a incité les pays concernés à effectuer des recherches sur les minéraux et les technologies liées à ce domaine. Cette tendance est observée dans de nombreux pays où les mines et les minerais constituent les principales activités économiques.
- Pour définir leurs priorités, certains pays ont adopté un processus réunissant les parties prenantes pour qu'ils formulent collectivement une vision nationale et les priorités nationales. Cette approche est louable : elle a souvent permis de mobiliser des soutiens et de sensibiliser à la nécessité d'appliquer des politiques orientées vers l'acquisition et l'utilisation de la science et de la technologie pour le développement.
- Dans d'autres cas, des instituts de recherche et d'éducation supérieurs ont formulé leur vision afin d'obtenir des financements ou en tant que stratégie de mobilisation des parties prenantes pour les amener à adhérer à des déclarations d'intention et des voies de développement. De nombreuses institutions d'enseignement supérieur ont utilisé ce processus pour faire connaître leur projet et construire un consensus. Cette pratique, courante dans le secteur privé, a été largement adoptée par les instituts de recherche et d'éducation supérieurs.
- Il n'a pas été possible de consolider ou de développer les infrastructures requises pour produire la recherche et la technologie en raison de la forte augmentation du nombre d'universités et de l'inaptitude des gouvernements africains à faire face aux besoins du secteur de la recherche scientifique tout en devant résoudre des questions essentielles prioritaires telles que la santé et l'alimentation.
- Les universités africaines ont également pâti d'un manque de vision stratégique : elles n'ont pas su différencier leurs politiques. Le nombre d'institutions universitaires en Afrique a continué de croître et de se diversifier mais elles n'ont pas su se différencier les unes des autres pour qu'on puisse promouvoir un système d'innovation dans lequel diverses composantes du système universitaire travaillent de manière complémentaire et collaborent à la promotion de la science et de la technologie.
- Le développement de la recherche scientifique en Afrique est, par ailleurs, limité par la fuite des cerveaux africains. Le déséquilibre entre les compétences et la demande, la faiblesse des rémunérations et la rareté des opportunités d'emploi poussent de nombreux diplômés africains à quitter leur pays d'origine et à retourner dans les pays développés. L'initiative de développement d'indicateurs de la STI pour l'Afrique (ASTII) se poursuit mais elle demande à être développée davantage. Selon *l'African Innovation Outlook 2010*, ce programme devait, à l'origine, ne couvrir que 19 pays sur les 54 pays africains. Il reste, en outre, à développer des indicateurs acceptables et intégrés.
- La recherche universitaire souffre de divers maux. La rémunération relativement faible des professeurs d'université conduit bon nombre d'entre eux à prendre un autre travail pour des raisons alimentaires. Ils font ainsi de la recherche pour des instituts de recherche étrangers pour des raisons purement financières. Les projets de recherche présentés dans le cadre de la coopération avec les agences de financement ne répondent pas toujours aux critères de contextes africains. Bon nombre d'entre eux sont, par conséquent, rejetés. Il convient également de signaler le problème, persistant, du financement de la recherche en Afrique : « La plupart des pays d'Afrique sub-saharienne consacrent, en moyenne, 0,3% de leur PIB à la science et la technologie –ce qui se situe bien en deçà du taux de 1% promis en 1980 et repris en 2005 ».

- Les capacités de recherche et d'innovation des pays du Maghreb déclinent. Leur participation aux publications scientifiques représente moins de 0,2% du total mondial. Au Maroc et en Tunisie, la recherche se déroule essentiellement dans le secteur public bien que ces deux pays disposent d'instruments de promotion de la recherche.
- *Le Plan d'action consolidé de l'Afrique dans le domaine de la science et la technologie* de l'Union Africaine a identifié des domaines prioritaires précis pour l'engagement de l'Afrique dans la science, la technologie et l'innovation parmi lesquels on peut citer, les biotechnologies, les TIC, l'eau, l'énergie.
- *Le savoir indigène* est sous-évalué et par conséquent absent de l'enseignement et de l'apprentissage de la science en Afrique.
- Les connaissances indigènes ne sont pas correctement intégrées dans les curriculums scolaires.
- Les tentatives de valorisation des savoirs indigènes se traduisent le plus souvent par leur mauvaise intégration dans les programmes scolaires.
- La jeunesse en Afrique est marquée par des taux de dépendance élevés qui requièrent de gros investissements dans les secteurs de l'éducation, de la santé et de l'emploi. Les jeunes connaissent toutes sortes de transition. Ils migrent massivement des campagnes vers les villes à la recherche d'opportunités meilleures (FNUAP 2010, 2011). Ils représentent 40% de la population active du continent mais 60% d'entre eux sont au chômage ou sous-employés, bon nombre d'entre eux étant engagés dans des activités de survie dans le secteur informel. Pourtant, il n'existe aucune politique holistique cohérente pour les doter de connaissances et de compétences en science et en technologie. Certains organismes (les Académies des sciences, l'ATPS, etc.), ont commencé à engager les jeunes dans les questions liées à la science et à la technologie ; ces efforts restent cependant limités et couvrent peu de personnes.
- Le développement d'un mécanisme d'assurance qualité (AQ) est vital pour améliorer la qualité de l'éducation et la coopération régionale est nécessaire pour harmoniser les programmes, assurer la mobilité du personnel et des apprenants. La reconnaissance des qualifications au niveau régional marque le pas.
- Les universités sont de plus en plus engagées dans les secteurs productifs de l'économie. Il en est ainsi au Ghana, en Afrique du Sud, en République démocratique du Congo, en Namibie, au Kenya, au Nigeria, etc. Les modalités de cet engagement demandent, cependant, à être clarifiées.
- Il convient de clarifier la notion de centre d'excellence, d'en préciser les fonctions, les résultats escomptés et les indicateurs de succès.
- Il est vital de réaliser des études sur les nouvelles formes d'exclusion sociale, de classe et de genre pour formuler des politiques globales sur l'équité. L'analyse de ce phénomène est limitée par le manque de données.
- L'augmentation récente du nombre des places dans l'enseignement tertiaire, au niveau mondial, a bénéficié aux femmes, mais cette évolution n'a pas touché l'Afrique (Banque mondiale, 2011b). Cette expansion a fortement renforcé les inégalités de genre dans la plupart des pays africains, à l'exception du Cap-Vert, de l'île Maurice, de la Namibie et de la Tunisie. Les femmes, sont par conséquent, sous-représentées dans les domaines requérant des bourses d'études et dans la recherche-développement.

- Les documents de politique continentaux, régionaux, nationaux indiquent que les acteurs de l'éducation sont pleinement conscients des avantages de la coopération. Des structures régionales ont été mises en place pour accélérer l'intégration des marchés, améliorer les échanges, développer l'énergie et les infrastructures.
- Bien que le NEPAD (UA), les agences des Nations Unies et les communautés économiques régionales se situent en première ligne dans la formulation des agendas régionaux pour l'avancement de la recherche et la création de capacités scientifiques et technologiques, la mise en œuvre de ces programmes continue de constituer un problème persistant. En effet, la traduction des intentions en action et en programmes reste le principal obstacle que les pays africains se sont collectivement engagés à lever. Le manque de financement systématique des entités régionales, dû au nationalisme, a souvent miné les efforts de coopération régionale.

Quelques options de politique

- i. Traduire la science, la technologie et l'innovation en vision. D'où la nécessité de renforcer la capacité des décideurs à formuler de bonnes politiques, en assurer le suivi de bout en bout et identifier de bonnes pratiques venant d'ailleurs. Il conviendrait également de sensibiliser les leaders nationaux, les décideurs et les autres parties prenantes à l'importance de la science et de la technologie pour le développement actuel et futur de leur pays.
- ii. Créer un observatoire national de STI dans chaque pays.
- iii. Renforcer les capacités permettant de mettre régulièrement à jour les données servant à alimenter le processus de formulation des politiques. Chaque gouvernement devrait créer une banque de données scientifiques et technologiques qui permettra de dresser un état de la science et de la technologie.
- iv. Renforcer les mécanismes de coordination et de financement de la recherche-développement pour atteindre les engagements nationaux et régionaux fixés à 1% du PIB.
- v. Formuler des politiques et des stratégies de renforcement des capacités des enseignants de matières scientifiques et de mathématiques: formation initiale, formation en cours d'emploi et développement professionnel continu axés sur le contenu des matières (intégration des savoirs indigènes), pédagogie et pratique.
- vi. Insistance sur la recherche concernant l'état de la science à tous les niveaux : contenu, pédagogie et pratique.
- vii. La qualité de l'enseignement de la science en Afrique dépendra, en dernière instance, de la qualité des formateurs des enseignants, de la qualité de la formation en cours d'emploi et des opportunités de développement professionnel disponibles, notamment pour ce qui concerne les enseignants des mathématiques et de matières scientifiques ; elle dépendra également de la disponibilité d'enseignants en nombre suffisant pour faire face à des taux de scolarisation en croissance rapide.
- viii. L'utilisation des TIC et de l'Internet dans l'enseignement et l'apprentissage : l'éducation à distance à l'usage des enseignants et des apprenants ; les TIC peuvent renforcer l'accès à l'information et la diffusion de l'information tout en permettant de gagner du temps et réduire les coûts.

- ix. Pour promouvoir une culture d'innovation et d'entrepreneuriat au sein de la jeunesse, il faudrait renforcer et élargir les nœuds et les centres de TIC pour qu'elle puisse disposer de lieux où explorer de nouvelles idées. Ces centres devraient non seulement permettre aux jeunes de se familiariser avec les nouvelles technologies mais aussi de cultiver des compétences en entrepreneuriat et développer leur créativité. Le succès de tels centres repose principalement sur le partenariat secteur public-secteur privé.
- x. De nombreuses inventions et innovations en Afrique sont soit méconnues soit piratées faute de directives claires sur la manière de les faire breveter. De telles directives aideraient les jeunes africains qui innovent à participer efficacement et de manière bénéfique à l'essor de la science, de la technologie et des systèmes d'innovation. Les gouvernements africains devraient, avec l'appui d'agences universelles telles que l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI), veiller à ce que les droits de propriété intellectuelle des innovateurs locaux soient protégés.
- xi. Mécanismes d'assurance qualité : pour valider et certifier les aptitudes et les compétences acquises, accréditer des institutions et diffuser l'information.
- xii. Compte tenu des disparités existant entre les diverses institutions universitaires et les pays en termes de budgets, la coopération régionale devrait jumeler les universités efficaces et les universités moins performantes pour permettre à ces dernières de progresser.
- xiii. Les gouvernements devraient élaborer une stratégie pour développer des ressources humaines dans leur pays, en veillant à ce que le secteur de l'enseignement scientifique, qui est le plus onéreux des secteurs de l'enseignement universitaire, soit axé sur des domaines spécifiques destinés, dès le départ, à générer des revenus. Il conviendrait de veiller à renforcer le système de différenciation et d'articulation des institutions d'enseignement postsecondaire de manière à ce qu'il soit en harmonie avec la gamme des secteurs que l'on veut développer.
- xiv. Etablir des partenariats collaboratifs avec l'industrie/les secteurs productifs de l'économie pour créer et renforcer les STI dans la perspective du développement durable.
- xv. Créer des centres de recherche et de formation interdisciplinaires d'excellence au sein des universités et en hors des universités en insistant sur la science et la technologie ; et formuler des jalons permettant de mesurer les progrès accomplis.
- xvi. Renforcer l'appui aux programmes de formation du niveau post-tertiaire et des programmes de formation des chargés de recherche de niveau postdoctoral en sciences et technologie.