

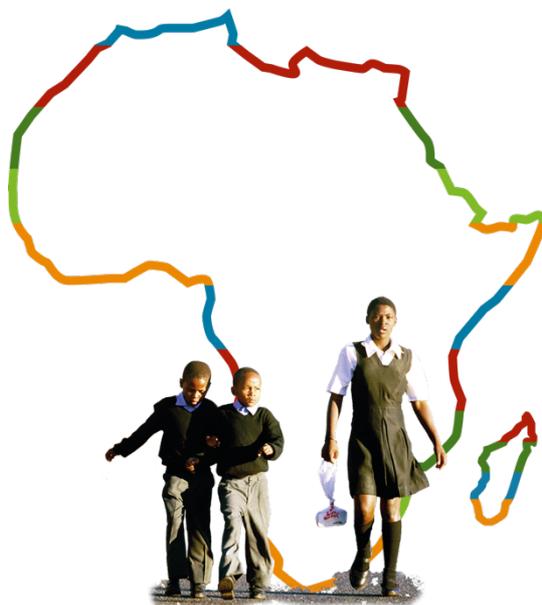
ADEA 2017
Triennale
de l'éducation et de la formation en Afrique

Revitaliser l'éducation dans la perspective du
Programme universel 2030 et de l'Agenda 2063 pour l'Afrique

SOUS-THEME 1

**La mise en œuvre de l'éducation et de l'apprentissage tout au
long de la vie pour le développement durable**

Document de synthèse



Centre International de Conférences Abdou Diouf (CICAD)
14 - 17 mars 2017 – Diamniadio (Dakar), Sénégal



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

Document de synthèse

Par

Daphne NAWA-CHIMUKA
Coordonnatrice thématique

Ce document a été préparé par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)
pour sa Triennale 2017 qui se déroulera à Dakar, Sénégal.

REMERCIEMENTS

Ce document est le résultat d'une synthèse des conclusions des forums de discussion régionaux, des consultations en ligne et d'une revue des documents analytiques ainsi que des présentations. Par conséquent, il a tiré parti de l'existence d'un référentiel de savoirs, d'expériences et de pratiques riche et diversifié. Je tiens à remercier particulièrement tous les contributeurs – gouvernements, monde universitaire, secteur privé, agences de développement et de coopération et toutes les personnes que je ne pourrais citer ici et dont les précieux apports ont largement contribué à la synthèse. Ma profonde gratitude au Professeur Victor Owhotu pour son soutien et ses conseils dans la préparation de ce document notamment dans la revue et le contrôle qualité.

TABLE DES MATIÈRES

ABREVIATIONS ET ACRONYMES	ii
1.0. INTRODUCTION ET CONTEXTE	1
2.0. VUE D'ENSEMBLE : NIVEAU D'INTERET DES CONTRIBUTIONS AU SOUS-THEME 1 DE LA TRIENNALE DE L'ADEA	3
3.0. QUALITE DE L'EDUCATION ET DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LA PERSPECTIVE DE L'AGENDA POST-2015.....	6
3.1. Education de qualité, cadres conceptuels et politiques.....	6
3.2. Financer une éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie	7
3.3. Coordination politique, planification et mise en œuvre	11
4.0. VERS UNE MEILLEURE QUALITE DE L'EDUCATION ET UN APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE POUR TOUS.....	12
4.1. Qualité des apprenants	12
4.2. Qualité des processus et des enseignants	15
4.3. Qualité des contenus.....	18
4.4. S'attaquer aux inégalités entre les sexes	24
4.5. Inclure les « exclus ».....	26
4.6. Offrir un développement de la petite enfance de qualité et un enseignement de base pour tous les enfants	31
4.7. Le continuum éducation-formation: le lien EFTP/DCTP.....	35
4.8. Développer le secteur de l'enseignement supérieur	43
4.9. Les TIC dans l'alphabétisation, l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie	47
5.0. CONCLUSION	50
6.0. RECOMMANDATIONS	50
REFERENCES	54

ABREVIATIONS ET ACRONYMES

ACEI	Association internationale pour l'éducation à l'enfance
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence française de développement
AFIDEP	African Institute for Development Policy
AFRIQAN	Réseau africain d'assurance qualité
AQRM	Mécanisme africain d'évaluation de la qualité
ASR	Accelerated School Readiness (Préparation accélérée à l'école)
ASS	Afrique subsaharienne
BAD	Banque africaine de développement
BEAR	Une meilleure éducation pour l'Afrique
CAF	Comité d'attribution des financements
CAMFED	Campagne pour l'éducation des femmes
CCCC	Chiedza Child Care Centre (Zimbabwe) (Centre de protection de l'enfance)
CCI	Character and Creative Initiative
CDMZ	Creative Digital Media Zambia (Médias numériques créatifs de Zambie)
CEART	Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CEDEFOP	Centre pour le développement de la formation professionnelle
CEEAC	Communauté économique des Etats d'Afrique centrale
CEPF	Commonwealth Education Policy Framework
CER	Communauté économique régionale
CESA	Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique
CMES	Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO
CNQ	Cadre national de qualifications
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Education des pays francophones
CRS	Responsabilité sociale d'entreprise
CSS	Socle commun de compétences
CT	Compétences transposables
CUA	Commission de l'Union africaine
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
DPE	Développement de la petite enfance

DRG	Allègement de la dette
ECACP	Early Childhood Advancement Certificate Program
ECD	Développement de la petite enfance
EFTP	Enseignement et formations techniques et professionnels
EPPE	Education et protection de la petite enfance
EPT	Education pour tous
FAWE	Forum des éducatrices africaines
FME	Forum mondial de l'éducation
FTS	Federal Teachers' Scheme, Nigeria (Plan fédéral pour les enseignants)
GEMR	Rapport mondial de suivi de l'éducation
GGA	Global Guidelines Assessment (Evaluation des directives mondiales)
GMR	Rapport mondial de suivi
GPF	Global Peace Foundation
GRP	Pédagogie sensible au genre (Gender Responsive Pedagogy)
GTDPE	Groupe de travail sur le développement de la petite enfance
GTENF	Groupe de travail sur l'éducation non formelle
GTES	Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur
GTGEAP	Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques
GTLME	Groupe de travail de l'ADEA sur les livres et le matériel éducatif
HI	Handicap intellectuel
IBE	Bureau international de l'éducation de l'UNESCO
IIZ/DVV	Coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes
IPG	Indice de parité des genres
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
ITT	Equipe spéciale internationale de l'UNESCO sur les enseignants
KCPE	Certificat d'enseignement primaire du Kenya
LCIP	Pédagogie interactive axée sur l'apprenant
METFP	Ministère de l'Enseignement technique et de Formation professionnelle, Côte d'Ivoire
NMET	Equipe nationale de suivi et d'évaluation, Nigeria
NSSSE	New Senior Secondary School Education (Nouvel enseignement dans le second cycle de l'enseignement supérieur)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement

OMEF	Organisation mondiale pour l'éducation de la petite enfance
ONG	Organisation non gouvernementale
OSSAP	Bureau du principal adjoint spécial du Président sur les OMD, Nigeria
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDI	Personne déficiente intellectuelle
PEFOP	Plateforme d'experts en formation professionnelle
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PPP	Partenariats public-privé
PQIP	Pôle de qualité inter-pays
PRSP	Documents de stratégie de réduction de la pauvreté
PSG	Pédagogie sensible au genre
PSI	Plan de soutien individualisé
RAFPRO	Réseau africain des institutions et Fonds de formation professionnelle
RCPS	Système de planification des carrières du Rwanda
RPL	Reconnaître/Accréditer les acquis
RSE	Responsabilité sociale des entreprises
SDC	Agence suisse pour le développement et la coopération
SFA	Success For Africa (Succès pour l'Afrique)
SMT	Science, mathématiques et technologie
SNE	Education pour les besoins spéciaux
SPO	Secteur privé organisé
SRGBV	Violence sexiste en milieu scolaire
STEM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologie d'information et de communication
TTISSA	Initiative de formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNECA	Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC	Centre international pour la formation technique et professionnelle de l'UNESCO
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VBE	Education basée sur un système de valeurs
ZEDP	Programme de développement de l'éducation du Zanzibar

1.0. INTRODUCTION ET CONTEXTE

Le Rapport régional de l'Afrique sur les Objectifs de développement durable (UNECA, 2015) identifie *Les améliorations de la qualité de l'éducation* comme l'une des grandes priorités du développement durable dans quatre des cinq sous-régions de l'Afrique : Afrique de l'Est, centrale, australe et de l'Ouest. Le premier sous-thème de la Triennale 2017 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) est axé à bon escient sur la *Mise en place de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement durable*, s'inscrivant dans le thème principal de la Triennale, *Revitaliser l'éducation dans la perspective du Programme universel 2030 et de l'Agenda 2063 pour l'Afrique*. La Triennale 2017 entend de se concentrer sur l'exploration de solutions novatrices aux défis qui peuvent faire entrave aux aspirations du continent africain et « réorienter les systèmes d'éducation et de formation de l'Afrique pour offrir les connaissances, les compétences, les capacités, l'innovation et la créativité nécessaires pour nourrir les valeurs africaines fondamentales et promouvoir le développement durable aux niveaux nationaux, sous-régionaux et continentaux » (CESA 16-25).

Le sous-thème 1, en particulier, fournit un cadre vaste et transversal pour une discussion intellectuelle critique, la recherche de consensus, un engagement politique renouvelé et un plaidoyer pour contrer l'attention actuellement limitée portée à l'apprentissage réel, l'absence de modèles d'enseignement qui fonctionnent, les ressources insuffisantes accordées à l'apprentissage (Neuman, 2012) et un engagement qui faiblit envers l'objectif d'équité et d'égalité des sexes. La récurrence de ces problèmes, notamment sur les plateformes de dialogue de l'éducation, révèle le travail inachevé mené par l'Afrique pour inverser ce que Moumouni (1968) a appelé la crise de l'éducation en Afrique : détérioration de la qualité de l'enseignement en raison de la formation médiocre des enseignants et des effectifs importants des classes ; non-maîtrise de la langue d'enseignement de la part des enseignants et absence de ressources d'enseignement et d'apprentissage ; taux élevés d'abandon à tous les niveaux du système ; absence de cohérence et de coordination entre les programmes d'études aux différents niveaux ; éventail limité d'options au niveau secondaire ; éducation technique et formation professionnelle (EFTP) négligées par les gouvernements ; et ressources très limitées consacrées au développement de l'enseignement supérieur. L'ADEA est consciente que, non réglés, ces problèmes peuvent potentiellement diminuer le rôle important dévolu à l'éducation en tant que moteur clé du développement et acteur fondamental dans la réalisation des autres objectifs de développement durable.

S'appuyant sur les principes stratégiques critiques de la continuité – pour relever efficacement les défis non résolus du passé immédiat – et de l'anticipation ou de la prévoyance pour relever les défis actuels ou à venir, l'objectif de la Triennale 2017 de l'ADEA est dans une grande mesure défini par les deux Triennes de 2008 (Maputo, Mozambique) et de 2012 (Ouagadougou, Burkina Faso), qui ont mis l'accent, entre autres grands impératifs, sur la création de savoirs, de capacités, d'un socle commun de compétences (SCC), de messages et de leçons clés, et sur la mise en place de moyens concrets de construire des systèmes éducatifs inclusifs, de qualité, équitables et pertinents.

L'ODD 4 et toutes ses cibles stipulent que chaque personne, à chaque stade de sa vie, devrait avoir la possibilité d'acquérir tout au long de sa vie le savoir et les compétences qui lui sont nécessaires pour réaliser ses aspirations et apporter sa contribution à la société dans laquelle elle vit (UNESCO, 2015). L'ODD 4 remet l'accent sur le cadre d'action de Belém, réaffirme les quatre piliers de l'apprentissage tels que recommandés par la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle :

apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. En outre, il oblige toutes les nations à fournir des opportunités et des ressources pour permettre aux personnes de développer leur potentiel¹ (UNESCO 2015, p.8). Nafukho (2016, p.18) soutient en outre que l'apprentissage tout au long de la vie est un droit humain fondamental et que tout doit être fait pour que tout un chacun, dans la société, s'engage dans une certaine forme d'apprentissage. Pour certains universitaires, l'éducation tout au long de la vie est l'offre ou l'utilisation d'opportunités d'apprentissage formel et informel tout au long de la vie afin que chacun puisse développer et améliorer en continu les connaissances et les compétences nécessaires à son employabilité et à son épanouissement personnel. Le rapport de la commission Delors définit plus précisément l'apprentissage tout au long de la vie comme un processus continu permettant à chaque être humain de compléter ou d'adapter ses connaissances et ses compétences, son jugement et ses capacités d'action, d'avoir conscience de soi-même et de son environnement, et de jouer un rôle important au travail et dans la communauté en général².

Le présent rapport est une synthèse de contributions émanant de spécialistes de l'éducation, de chercheurs en éducation, d'agences internationales et d'ONG portant sur le sous-thème 1 de la Triennale 2017, consacré à la qualité de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Le processus de collation des contributions pour cette synthèse a commencé par un « appel à résumés », qui permis de réunir 45 contributions émanant des cinq régions du continent, et parfois de plus loin. Sur ces 45 soumissions, 43 ont été retenues, et leurs auteurs ont été invités à rédiger un document complet. Il a été demandé à onze d'entre eux de présenter leurs documents/plans lors de la réunion consultative sous-régionale pour le sous-thème 1, organisée à Nairobi en août 2016. Après la consultation de Nairobi, 26 contributions ont été reçues, dont les documents complets mentionnés ici. Ces contributions sont basées sur des études, des analyses, des consultations ou des réunions, et sur des rapports d'études de cas rendant compte d'innovations testées ou en développement, et entraînant des changements de paradigme conduisant à améliorer l'éducation et la formation pour le développement durable. C'est pourquoi la présente synthèse met en exergue des leçons et des messages clés basés sur des faits et des messages proposant d'éventuelles voies pour s'attaquer aux défis qui empêchent les systèmes éducatifs en Afrique d'offrir une éducation de qualité et des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Elle a pour objectif de susciter un dialogue et un engagement solide parmi les parties prenantes – chefs de gouvernement africains, administrateurs de l'éducation, décideurs politiques, enseignants, praticiens, agences de mise en œuvre de l'éducation, ONG et communautés locales – sur des politiques plus holistiques, une planification stratégique et des interventions efficaces capables d'améliorer de façon significative l'inclusion, la qualité et la pertinence de l'éducation et de multiplier les opportunités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie en Afrique.

Venant après les Triennales très réussies de 2008 et de 2012 de l'ADEA, il est très important de réaffirmer que la Triennale 2017 doit être une plateforme permettant aux parties prenantes de l'éducation d'entamer un dialogue politique tourné vers l'avenir, pertinent et concret, et d'échanger des expériences et des connaissances basées sur des faits et des résultats, ainsi que des pratiques et des innovations réussies visant à combattre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, de disparités et d'inégalités au niveau de l'accès, de la participation et des résultats d'apprentissage

¹ <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning>.

² *Rapport à l'UNESCO de la commission internationale présidée par Jacques Delors, intitulé « L'Apprentissage : un Trésor est caché dedans »* [2^e édition, 1999], UNESCO.

dans l'ensemble du système éducatif et des contextes d'apprentissage – formel, informel et non formel –, en proposant des modèles transformationnels potentiellement reproductibles dans d'autres pays ou régions d'Afrique, et ce pour accélérer la réalisation de la Stratégie d'éducation continentale 2025 pour l'Afrique, des Objectifs de développement durable 2030 et de l'Agenda 2063 pour l'Afrique.

2.0. VUE D'ENSEMBLE : NIVEAU D'INTERET DES CONTRIBUTIONS AU SOUS-THEME 1 DE LA TRIENNALE DE L'ADEA

Pour évaluer les niveaux d'intérêt et de pertinence des contributions à l'objectif de la Triennale 2017, notamment au sous-thème 1 dans le cadre directeur de l'ODD 4, il est important d'examiner la tendance de chaque cible de l'ODD 4 ; celles-ci prescrivent en effet une politique claire et pertinente et des directions stratégiques qui, rappelons-le, reflètent le principe directeur de la continuité avec les problèmes que posent la concrétisation des cibles non réalisées des objectifs de l'Education pour tous, et des cibles éducatives des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

4.1. D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. Les deux cibles ont suscité un intérêt considérable, comme le montrent les soumissions de projets d'études de cas comparatives, par exemple sur la politique et l'offre en matière de développement de la petite enfance (DPE) menées par le Groupe de travail sur le développement de la petite enfance (GTDPE), les projets du Partenariat mondial pour l'éducation (PME), les écoles coraniques et la réforme du programme d'études national et l'intégration dans les sociétés africaines, notamment en Afrique sub-saharienne, autant de sujets abordés par le Groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF) de l'ADEA. Une des deux contributions sur la protection de la petite enfance et la qualité de l'éducation préscolaire met en exergue l'importance d'ancrer l'investissement dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) et de s'intéresser aux résultats de l'apprentissage précoce dans les plans sectoriels pour une coordination et une mobilisation efficace, et à l'utilisation de ressources domestiques et externes ; l'autre contribution fait état des bonnes pratiques émanant des interventions en matière d'EPPE.

4.3. D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable et dans les mêmes conditions. L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) a suscité un vif intérêt, et la contribution montre les avantages d'offrir des compétences professionnelles pour les jeunes déscolarisés ; de créer des opportunités dans l'enseignement technique et professionnel pour les filles ; d'offrir aux femmes et aux jeunes des occasions d'acquérir des compétences dans le secteur de la santé pour l'insertion dans l'agriculture ; d'encourager la participation d'étudiantes dans l'enseignement technique ; d'améliorer l'autonomie économique des jeunes femmes dans les situations de conflit/post-conflit ; et de s'intéresser à la qualification des jeunes dans les contextes d'apprentissage formels et non formels. L'EFTP pour l'emploi et l'entrepreneuriat a aussi suscité un grand intérêt, avec des contributions portant sur une réforme structurelle complète

visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation et de la formation EFTP en incorporant les compétences transposables (CT) dans le programme d'études et en créant un changement de paradigme de l'EFTP vers le développement des compétences professionnelles et techniques (DCTP) ; sur une meilleure formation des enseignants ; sur l'amélioration de l'infrastructure et l'engagement des employeurs et des entreprises dans la création d'emplois et l'intégration de diplômés. Le domaine de l'enseignement supérieur a attiré peu d'attention, bien que le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) ait récemment organisé une série de cinq Webinars et ait diffusé les résultats du questionnaire en ligne de la consultation, qui a attiré quelques réponses intéressantes.

- 4.4. *D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat.* Comme indiqué pour la cible 4.3, quelques contributions ont analysé des études de cas sur l'accès, la qualité et l'équité dans l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, et sur les moyens de subsistance par le biais du développement de compétences entrepreneuriales.
- 4.5. *D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.* Un nombre limité de contributions du Burundi sur les transformations de l'éducation fondamentale et les projets novateurs du Forum des éducatrices africaines (FAWE) dans plusieurs pays africains ont mis l'accent sur des politiques publiques et/ou des pratiques remarquables et novatrices destinées aux enfants déscolarisés et aux jeunes, et sur les systèmes éducatifs dans les situations de conflit et de post-conflit ; et sur les groupes en échec scolaire et autres groupes défavorisés de certains pays africains. Les contributions étaient particulièrement instructives et pertinentes pour réaliser cette cible particulière d'ici à 2030.
- 4.6. *D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.* Très peu d'attention a été accordée à l'alphabétisation fondamentale critique, à l'alphabétisation de base transposable et aux compétences comportementales les plus nécessaires pour les jeunes et les adultes (notamment les femmes et les filles), et à la mise en place d'environnements propices à l'instruction. Une contribution pertinente du Groupe de travail sur l'enseignement non formel (GTENF) porte sur l'alphabétisation et sur le rôle spécifique que peuvent jouer les TIC pour promouvoir une éducation et un apprentissage de qualité tout au long de la vie.
- 4.7. *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.* Alors que les contenus thématiques sembleraient s'inscrire dans un autre sous-thème, ils présentent néanmoins un intérêt transversal critique pour le sous-thème 1. Plusieurs contributions portant sur le problème critique de l'éducation basée sur un système de valeurs (VBE) et sur le domaine connexe du développement de la personnalité pour réussir, notamment

par le biais des conseils d'orientation professionnelle, couvrent les contenus de la cible 4.7. Elles mettent en lumière l'autre aspect essentiel de l'équation de l'éducation : la connaissance, les compétences et la performance scolaire et professionnelle d'une part, et, d'autre part, la valeur, le caractère et l'éducation fondée sur la citoyenneté.

- 4.a. *Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes, ou adapter les établissements existants à cette fin, et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.* Quelques contributions – études de cas et profils de projets de pays – portent sur l'état de préparation de l'école pour le DPE et l'éducation primaire, sur les enfants défavorisés ou avec handicaps intellectuels (HI), et sur l'amélioration de la perspective d'intégration dans le cycle scolaire et/ou l'engagement productif (emploi, emploi indépendant/ pratiques de subsistance).
- 4.b. *D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits Etats insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement.* Deux contributions importantes portent respectivement sur l'impact transformationnel des bourses pour les filles à l'école secondaire – vu selon une approche holistique affectant non seulement les bénéficiaires, mais aussi le contexte scolaire et la communauté de parties prenantes –, et sur la pratique réussie de la Campagne pour l'éducation des femmes (CAMFED), qui consiste à prendre en charge les dépenses directes et indirectes des filles dans les écoles publiques en Tanzanie.
- 4.c. *D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits Etats insulaires en développement.* Quelques contributions se sont concentrées sur la question de l'enseignant, notamment sur le développement des capacités et la méthodologie de la pratique en classe pour améliorer les résultats de l'apprentissage, et sur les planificateurs et administrateurs de l'éducation. À part la contribution importante et opportune de la Commission de l'Union africaine, fort peu d'attention a été accordée aux défis constants que sont l'attrait médiocre pour la profession, le recrutement, la faible amélioration du statut des enseignants, leur motivation et leur rétention. Au-delà des instruments normatifs existants, comme la recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant le statut des enseignants et les recommandations de l'instance d'arbitrage – le CEART –, l'accent général porte aujourd'hui sur la motivation de l'enseignant. En ce sens, la contribution du Groupe de réflexion international sur les enseignants (GRIE) de l'UNESCO, à la lumière des résultats du récent Forum international de dialogue politique sur la motivation de l'enseignant organisé au Cambodge en décembre 2016, devrait présenter un intérêt particulier pour les discussions et les stratégies qui seront adoptées par la Triennale 2017.

3.0. QUALITE DE L'EDUCATION ET DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LA PERSPECTIVE DE L'AGENDA POST-2015

En 2015, Ban Ki Moon, ancien Secrétaire général des Nations Unies, a fait une déclaration importante concernant la première étape de l'apprentissage tout au long de la vie, affirmant que tous les gens, quel que soit leur âge, doivent pouvoir accéder à un contexte d'apprentissage approprié pour apprendre à lire, écrire et compter. Il ajoutait : « Quand nous leur en donnerons l'opportunité, nous créerons des sociétés plus productives, stables et sûres pour tous.³ » Le rapport régional de l'Afrique sur les objectifs de développement durable (UNECA, 2015) a réitéré la déclaration du Secrétaire général en insistant sur le fait que l'accès à une éducation de qualité dote les enfants, les jeunes et les adultes des connaissances et compétences nécessaires pour être des citoyens actifs qui puissent réaliser en tant qu'individus, mais aussi sur le fait que l'alphabétisation contribue directement à la réduction de la pauvreté. L'ADEA, dans la vision présentée dans son Plan stratégique à moyen terme pour l'Afrique 2013-2017, soutient à juste titre que les connaissances scientifiques et technologiques sont essentielles au développement durable de l'Afrique et plaide en faveur de stratégies visant à repositionner la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STEM) dans l'ensemble du système d'éducation et de formation en tant que moyen sûr de promouvoir l'innovation et d'accélérer la croissance et le développement de l'Afrique. En outre, certains documents, et notamment les rapports mondiaux de suivi sur l'EPT (UNESCO-EPT, 2006) ne cessent d'insister sur l'importance de l'alphabétisation pour la vie comme source de progrès pour le XXI^e siècle.

Néanmoins, le rapport de l'UNECA a rapidement révélé que, même si la plupart des pays africains enregistrent une augmentation des taux d'inscription dans le primaire (supérieurs à 90 % pour certains), les problèmes persistent, notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage, mais aussi l'offre d'opportunités d'apprentissage universel. Pour trouver des solutions à ces problèmes, l'Afrique s'est intéressée à des points de vue axés sur une hiérarchisation de la planification intégrée afin d'assurer la cohérence des politiques et de leur mise en œuvre, et notamment des actions visant à améliorer l'apprentissage pour façonner les savoirs, les valeurs et les attitudes. Ces politiques viseraient tous les apprenants, à tous les âges, à tous les niveaux et dans tous les contextes éducatifs, y compris pour les alphabétisations fondamentales et multiples, l'éducation des adultes et l'éducation non formelle. Toutefois, de faibles motivations politiques plombées par un soutien financier insuffisant font que le discours sur la qualité de l'éducation et sur son impact transformationnel reste souvent au stade des vœux pieux. Ces insuffisances dans les systèmes éducatifs continuent de se manifester par une insuffisance des investissements dans l'infrastructure de l'éducation, une absence de cohérence dans la planification stratégique et un faible engagement à réformer les programmes d'études.

3.1. Education de qualité, cadres conceptuels et politiques

Les concepts d'éducation et d'éducation de qualité ont été repensés et redéfinis en accord avec une compréhension évolutive de l'interdépendance entre connaissances, compétences, capacités – y compris les compétences personnelles et sociales et les compétences nécessaires à la vie – et les valeurs qui devraient caractériser et influencer l'enseignement et l'apprentissage dans les divers contextes éducatifs. De ce fait, le discours actuel sur la qualité englobe maintenant l'inclusion et l'équité – par opposition à l'égalité. Par exemple, le thème du développement durable dans l'Agenda mondial de l'éducation 2030 a été totalement redéfini par le Commonwealth (britannique) dans le

³ <http://www.libraryforall.org/blog/2015/9/25/why-education-is-so-important-to-the-sustainable-development-goals>

document définissant le cadre politique de l'éducation du Commonwealth, intitulé « Normes universelles de l'éducation de qualité », dont l'objectif est de favoriser les objectifs de développement durable/du Programme 2030, et par le « Commonwealth français », à savoir la Francophonie. Cette redéfinition élargie, intégrée et holistique devrait désormais guider la vision de toutes les parties prenantes, et notamment des décideurs politiques, des planificateurs de l'éducation, des enseignants et des chefs d'établissement, des administrateurs de l'éducation, des responsables de l'assurance qualité et des agences d'évaluation, des bénéficiaires/apprenants, des spécialistes des programmes d'études, des législateurs, des médias, des communautés et des parents ; elle devrait guider aussi le travail analytique de la Triennale 2017.

Plus important encore, la définition francophone partage la perspective régionale africaine sur le concept et les processus d'offre d'une éducation de qualité ainsi que sur les changements de paradigme nécessaires pour déterminer la voie stratégique qui permettra au continent de sortir de l'ornière, notamment dans les décennies post-2015 (Ndoye *et al.*, 2014). Parmi les indicateurs thématiques, citons les systèmes d'éducation axés sur l'élève, inclusifs, holistiques, équitables, de qualité, et privilégiant la pertinence dans tous les contextes ; l'assurance qualité et les structures et mécanismes de suivi et d'évaluation ; le développement des capacités de l'enseignant et l'amélioration du statut, de la motivation et de la rétention des enseignants ; des environnements de santé sûrs et conviviaux pour l'enfant/l'apprenant. Le deuxième indicateur de base, condition de meilleurs résultats d'apprentissage, est un financement amélioré, efficace, effectif et durable des systèmes éducatifs, qui mobilise les parties prenantes pour réunir des financements extrabudgétaires et d'autres ressources ; la question de l'éducation gratuite et la sensibilisation des parents au partage des coûts ; l'engagement des politiques publiques et un financement accru de l'éducation ; une gouvernance décentralisée et la création de partenariats. Le document final est le Cadre stratégique, qui présente une grande pertinence et des zones de convergence également mises en lumière dans le RMS 2015 sur l'EPT de 2000 à 2015, ainsi que dans les agendas actuels respectivement pour 2030, 2025 et 2063.

L'UNICEF ajoute aux indicateurs d'une éducation de qualité d'autres dimensions, qui, dans une large mesure, font ressortir les problèmes d'exclusion et d'injustice ; ceux-ci exigent que les systèmes éducatifs envisagent des opportunités permettant à tous les salariés de développer leur plein potentiel. Les principaux éléments propices à de telles opportunités concernent le contenu du programme d'études et le matériel éducatif pertinent, et prennent en compte les filles aussi bien que les garçons ; les processus d'apprentissage et d'enseignement qui incluent, dans l'organisation de la classe, la question du sexe, les techniques d'enseignement et l'évaluation ; et les environnements d'apprentissage qui garantissent la sécurité physique et psychosociale, tant à l'intérieur qu'en dehors de la classe⁴. Selon Schilder et Cie (2011), il faut veiller, en analysant la qualité de l'éducation, à ne pas occulter certaines variables importantes comme le sexe, le handicap et d'autres formes de marginalisation.

3.2. Financer une éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie

Derrière les indicateurs conceptuels relatifs à la qualité des processus éducatifs se trouve un besoin crucial de financement durable, efficace et effectif des systèmes éducatifs, et notamment des enseignements publics gratuits, une mobilisation des parties prenantes pour les financements

⁴ *Fonds des Nations Unies pour l'enfance (mai 2008). Promouvoir l'égalité des sexes par le biais d'une programmation soutenue par l'UNICEF dans l'éducation fondamentale : conseils opérationnels. New York: division du programme UNICEF.*

extrabudgétaires et autres ressources ; la sensibilisation des parents au partage des coûts ; une gouvernance décentralisée, un partenariat durable et la création de réseaux. Dans la majorité des pays, le financement médiocre ou totalement inadéquat demeure un problème récurrent pour offrir une éducation de qualité et élargir à tous les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Le sommet d'Oslo sur l'Éducation (juillet 2015), tout comme la 3^e Conférence internationale sur le financement pour le développement (Addis-Abeba, juillet 2015) ou la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25), affirment que la réalisation complète de l'Agenda de l'éducation 2030 exige un financement soutenu, novateur et bien ciblé, surtout dans les pays les plus éloignés de l'objectif d'une éducation de qualité pour tous à tous les niveaux et dans des situations d'urgence. Alors que les crises de financement sont mondiales, les pays les moins avancés – qui se situent pour la plupart en Afrique – courent plus que les autres le risque de peu progresser en matière d'augmentation des effectifs et d'amélioration de la qualité. C'est dans ce contexte que les résolutions de la conférence d'Addis-Abeba encouragent les pays à fixer, au plan national, des objectifs de dépenses appropriés pour l'éducation.

Dans sa principale contribution, « *Making the case for Quality Education and Lifelong Learning for Sustainable Development in Africa* » (Reconnaître le bien-fondé de l'éducation de qualité et de l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement durable en Afrique), Nafukho (2016) parle de réduire le problème du financement et de l'investissement dans l'éducation, ce qui peut vouloir dire que le gouvernement engage et mobilise les personnes et les organisations pour financer l'éducation, par exemple en réformant la fiscalité de manière à offrir des incitations fiscales intéressantes et des abattements. Cela implique aussi de faire davantage appel aux parents, aux communautés locales et au secteur privé pour prendre en charge une partie de l'offre d'éducation dans le secteur public et de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui pose problème, car le système éducatif public est généralement considéré comme le premier bien public gratuit. Et pourtant, les fournisseurs privés d'éducation et leurs partenaires – les parents qui paient les frais de scolarité – ne sont guère préoccupés par la question du coût. La contribution demande instamment aux gouvernements d'encourager des organisations comme l'UNESCO, l'UNICEF, l'ADEA, le FAWE et l'Institut pour la coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes (IIZ/DVV) à poursuivre leurs efforts d'investissements dans le financement de programmes de qualité et d'apprentissage tout au long de la vie en Afrique. Un acteur global important et un partenaire de l'ADEA – le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) – a donné un très bon exemple en aidant les pays en voie de développement à faire face aux problèmes d'un financement insuffisant ou médiocre. Il a investi plus de 100 millions d'USD dans le soutien technique et financier pour renforcer l'analyse, les politiques et les stratégies de l'EPPE, offrant des subventions pour financer des programmes d'EPPE, le développement des capacités et le partage des connaissances sur des pratiques efficaces pour les politiques et programmes d'EPPE. (PME, 2016) La contribution du PME au sous-thème 1 met en exergue les problèmes sous-jacents et ceux auxquels l'UNESCO, l'ADEA et la Banque mondiale veulent s'attaquer, « l'investissement des donateurs et des pays partenaires en faveur de l'Agenda 2063 pour l'Afrique et des ODD 2030 ».

Les bourses offertes aux enfants et aux jeunes qui sont brillants, méritants et issus de familles ou de milieux défavorisés ou pauvres constituent un troisième élément critique du financement d'une éducation de qualité. Des interventions ou soutiens de ce genre ont été offerts par des gouvernements, des philanthropes, des ONG/Fondations, des partenaires internationaux, le secteur privé organisé (SPO), etc. dans le cadre du Programme 2030, notamment par rapport au résultat attendu pour l'ODD 4.b : *D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre*

de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits Etats insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement. Une contribution présentant une étude de cas du Forum des éducatrices africaines (FAWE) est un très bon exemple reproductible de la manière dont les bourses ont aidé les bénéficiaires ; elle montre aussi que les enseignements tirés de l'expérience ont permis l'adoption d'une approche holistique et systémique qui amplifie l'impact de ces bourses sur l'environnement scolaire et les communautés hôtes, tout en ajoutant une mesure de bonne gouvernance et de transparence grâce à une bonne gestion collective des ressources. On trouvera ci-après quelques leçons clés qui pourraient orienter d'éventuelles initiatives :

La composante financement couvre non seulement les frais de scolarité, les coûts de transport et la rémunération, mais aussi les matériels scolaires et les kits de confort – un système sanitaire de gestion menstruelle et une trousse d'hygiène pour encourager la fréquentation de l'école par les filles même pendant leurs règles. La deuxième fonction – formation à l'autonomisation à travers les connaissances nécessaires à la vie et à la santé génésique et sexuelle pour s'assurer que les élèves prennent confiance en eux-mêmes et restent axés sur leur objectif – aura pour résultat un meilleur taux d'achèvement et de meilleures performances scolaires pour les filles. La troisième fonction est le renforcement de partenariats avec la communauté et la promotion d'un environnement scolaire qui tienne compte du genre, et où des relations positives entre les deux sexes permettent aux apprenants d'évoluer sans crainte dans le système éducatif (FAWE, 2016, p. 4).

En outre, il est clairement démontré que pour garantir la transparence et la responsabilité – deux facteurs cruciaux de durabilité et de bonne gouvernance et un défi endémique pour la qualité et les résultats attendus –, le FAWE a mis en place une plateforme d'engagement multi-parties prenantes qui prévoit la participation active des parties prenantes locales – « les universitaires les plus vulnérables, qui n'ont souvent pas accès à l'information, ni de voix sur les forums où de telles décisions sont prises ». Des étudiants « ont également été identifiés et sélectionnés et leur éligibilité authentifiée par des comités composés de membres de la communauté et de chefs religieux, de directeurs d'école et de responsables du ministère de l'Education » (p. 4). Les leçons et les recommandations sont intéressantes, car reproductibles par les fournisseurs d'éducation africains.

Certains des pays en développement les plus pauvres, notamment dans la région Asie-Pacifique et l'Afrique sub-saharienne ont adopté une stratégie alternative de plus en plus critique du financement de l'éducation pour les groupes cibles – formels aussi bien que non formels – et les déscolarisés. Le financement est un déterminant qui vient s'ajouter à d'autres, comme la qualité et la pertinence du programme d'études, des enseignants novateurs, créateurs et motivés, une pédagogie ou une andragogie appropriée, les matériels et technologies nécessaires, et l'évaluation. Pour la région Asie-Pacifique, l'UNESCO Bangkok décrit les défis, les messages importants et les leçons tirées des pratiques réussies, qui présentent un intérêt particulier pour les débats et les stratégies de résultats de la Triennale 2017 :

Etant donné l'impact de l'éducation sur les individus, les sociétés et les économies, il est très urgent pour les gouvernements d'offrir d'autres interventions à ces enfants pour recevoir une éducation fondamentale à l'extérieur du système scolaire conventionnel. Les stratégies d'apprentissage flexibles ont été un vecteur efficace pour enseigner aux enfants déscolarisés

les compétences d'alphabétisation et de calcul de base, ainsi que les compétences de vie nécessaires pour le XXI^e siècle. Toutefois, en dépit de leur fort potentiel à accomplir des objectifs de l'EPT, la réalité déconcertante est que les programmes d'éducation pour les enfants défavorisés sont régulièrement insuffisamment financés dans la région Asie-Pacifique. Ceci découle d'une série de causes différentes, notamment la mauvaise image sociétale de l'éducation non formelle, la diminution de l'aide étrangère à l'éducation et la tendance des gouvernements à hiérarchiser d'autres sous-secteurs qui sont perçus comme plus importants, tels que l'enseignement primaire et supérieur. [...] Ces dernières années, le financement innovant pour le développement n'a pas nécessairement créé de nouveaux mécanismes financiers, mais a plutôt exercé une influence créative sur le financement et les sources de revenus existants pour produire des résultats spectaculaires. S'étant avérées extrêmement réussies dans la santé et d'autres secteurs, les stratégies de financement novatrices peuvent compléter efficacement des sources traditionnelles de financement de l'éducation, telles que les ressources gouvernementales et l'aide officielle au développement (UNESCO Bangkok, 2015, p.2).

Toutefois, parmi les tendances actuellement observées dans les pratiques de financement novatrices mises en exergue pour l'Asie-Pacifique, il convient de citer la cotisation obligatoire qui découle de la Responsabilité sociale d'entreprise (CRS) ; la taxation des industries extractives ; les taxes sur la loterie ; les taxes sur l'alcool et le tabac (spécifique au produit), et les obligations-impact sur l'éducation (ou conversion de la dette en obligation pour le développement). La leçon la plus importante est peut-être que l'Afrique sub-saharienne – notamment les pays dotés de ressources comme l'Angola, la République démocratique du Congo, le Liberia, le Nigeria, la Sierra Leone, le Soudan – abrite certaines des populations les plus défavorisées du monde. Plus particulièrement, ces pays pourraient affirmer qu'ils détiennent une grande richesse de ressources naturelles et minières qui, judicieusement exploitées et gérées, peuvent facilement financer la plus grande partie – voire la totalité – des dépenses du secteur public dans l'éducation formelle et non formelle :

Selon les calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi de l'EPT, une maximisation du revenu des ressources d'extraction comme le pétrole et les ressources minières permettrait d'assurer une éducation à 86 % des enfants déscolarisés et à 42 % des adolescents déscolarisés dans 17 pays en développement. Notre nouveau document de politique, « Transformer la "ressource maudite" en "bénédiction" pour l'éducation », montre que ces 17 pays pourraient considérablement réduire leurs déficits d'éducation avant 2015 en gérant mieux les recettes de leurs ressources et en affectant une part importante de celles-ci à la scolarisation de tous les enfants (blog de l'Education mondiale, 2013, p. 1).

L'UNESCO décrit un des paradoxes les plus frappants qui pèse sur les pays africains dotés de ressources mais économiquement pauvres qui ont enregistré « une croissance économique plus lente que les pays pauvres en ressources (et) dont beaucoup sont loin d'atteindre les Objectifs d'éducation pour tous (EPT) et autres cibles du développement » (UNESCO-EPT 2013, p. 1). Néanmoins, il est important de mettre en exergue l'exemple du Nigeria, qui a décidé d'exploiter ses ressources propres pour compléter et dépasser le financement découlant du projet de gains liés à l'allégement de la dette (DRG) en développant une innovation appelée Plan fédéral pour les enseignants (FTS) et en renforçant considérablement les capacités nationales des enseignants et des institutions mises en place entre 2005 et 2012. Le rapport final a réaffirmé le succès de l'opération lorsque le gouvernement a décidé d'assumer l'entière propriété du projet et sa prise en charge sur ses ressources propres.

Un mécontentement généralisé face aux réponses des partenaires mondiaux et le désir de renforcer la pérennité des acquis obtenus à ce jour a incité l'OSSAP-OMD à reprendre à son compte la plupart des objectifs (initiaux) et à fixer des objectifs supérieurs à ceux mondialement convenus. Dans le cas de l'objectif 8, l'incapacité des pays développés à transférer la technologie et à accroître l'aide au développement au Nigeria a amené le pays à se tourner vers lui-même en vue de former un partenariat entre le gouvernement et le secteur privé (NMET 2009, p. 7).

Le principal facteur de succès et la leçon importante de toutes les sources de financement novatrices de l'éducation dépend largement, semble-t-il, de la mesure dans laquelle « le financement innovant des initiatives d'éducation a généré des ressources supplémentaires pour les enfants et les jeunes défavorisés ; a donné des résultats concrets ; a renforcé l'appropriation du processus de développement » (UNESCO Bangkok 2015, p.23).

3.3. Coordination politique, planification et mise en œuvre

La déclaration d'Incheon du Forum mondial de l'éducation (FME) 2015 place les ministères nationaux de l'Éducation au centre de la mise en œuvre de l'ODD de l'éducation et de toutes ses cibles connexes, avec une exigence supplémentaire pour une approche de l'éducation par « l'ensemble du gouvernement », avec le soutien de toutes les parties prenantes, y compris des acteurs non publics, qui ont fortement mis l'accent sur la nécessité d'un leadership plus fort, et sur la coordination et la synergie au sein des gouvernements en ce qui concerne le développement de l'éducation et son intégration dans des cadres de développement socio-économiques plus larges (FME, 2015). En outre, la base du modèle opérationnel du PME est le soutien technique et financier accordé à des plans éducatifs de qualité bénéficiant d'une appropriation nationale. Au niveau national, le PME renforce la planification d'une éducation complète et inclusive, la mise en œuvre des politiques par le biais de subventions au développement du secteur de l'éducation (jusqu'à 500 000 USD) et la mise en œuvre du programme éducatif (jusqu'à 100 millions d'USD) pour financer des projets. Les plans du secteur de l'éducation soutenus par le PME, et en particulier les politiques et les stratégies de l'EPPE pour la réforme de l'éducation nationale, sont un puissant outil pour coordonner les partenaires et mobiliser des ressources internes et externes supplémentaires. Ils sont devenus pour les gouvernements un moyen essentiel de montrer à tous les investisseurs potentiels que leurs politiques de l'éducation sont crédibles, durables et rentables.

Le modèle opérationnel du PME permet d'offrir aux pays à revenus moyens de la tranche inférieure et aux pays à faibles revenus un soutien collaboratif qui vient renforcer la planification et les prestations de leur éducation. Alors que dans les pays en développement, les gouvernements se chargent de la planification et de la mise en œuvre, le PME peut inclure des parties prenantes non gouvernementales, renforcer les capacités techniques, financer l'analyse des besoins, et exploiter de façon coordonnée les talents et les ressources des partenaires au développement. Quand un pays en développement n'a pas le financement suffisant pour développer ou exécuter son plan d'éducation, le PME peut apporter le soutien financier nécessaire pour améliorer la planification de l'éducation, son élaboration et son suivi, et aider à financer la mise en œuvre des plans d'éducation (Poulix et Solano 2016, p. 2).

4.0. VERS UNE MEILLEURE QUALITE DE L'EDUCATION ET UN APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE POUR TOUS

À la suite d'un changement global de paradigme, la qualité des résultats de l'apprentissage est aujourd'hui au programme politique de la communauté mondiale. Ce nouveau paradigme invite à se pencher sur les acquis de l'élève, à améliorer son évaluation et à recentrer les missions institutionnelles sur son apprentissage. Le CEDEFOP (2009) définit les résultats de l'apprentissage comme ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à la fin de son apprentissage, grâce à une série de processus et d'outils utiles qui peuvent être appliqués de diverses façons selon les cadres⁵ politiques, d'enseignement et d'apprentissage. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (RMSE) de 2016 reconnaît l'importance d'une éducation et d'un apprentissage de qualité et équitable pour accompagner le changement social, et du rôle de l'éducation comme moyen transversal de faire avancer le Programme 2030⁶ et l'Agenda 2063 pour l'Afrique. Cela exige des écoles et des établissements d'apprentissage adaptés ; d'augmenter le nombre d'enseignants et d'améliorer leur qualité grâce à des politiques globales qui s'attaquent aux multiples problèmes – recrutement, formation, rétention, développement professionnel, évaluation, emploi, conditions d'enseignement et statut des enseignants – par à une augmentation des capacités nationales. Toutefois, le rapport attire l'attention sur les écarts importants qui existent entre la situation de l'éducation dans le monde aujourd'hui et le stade qu'elle a promis d'atteindre d'ici à 2030, notamment concernant le niveau scolaire des filles et des garçons, ruraux et urbains, riches et pauvres, dans et entre les pays. (UNESCO, 2015).

4.1. Qualité des apprenants

Réaliser le droit à l'éducation signifie que l'éducation doit être disponible pour tous sans discrimination, ce qui suppose un engagement actif à aider ceux qui, traditionnellement, n'en bénéficient pas, ce qui englobe les pauvres, les filles, les enfants qui travaillent, les enfants affectés par un conflit, les enfants handicapés et ceux qui ont un mode de vie nomade⁷. Cet engagement s'est traduit par une attention croissante portée à l'éducation inclusive, notamment dans le forum international intellectuel et de plaidoyer de l'UNESCO. La contribution du projet du Centre de protection de l'enfant de Chiedza (CCCC) au Zimbabwe, qui vise les filles et les garçons déscolarisés vulnérables de 9 à 15 ans qui, à l'âge de 9 ans n'ont jamais été inscrits à l'école ou sont déscolarisés depuis au moins un an, est un très bon exemple d'innovation non formelle qui offre notamment aux enfants déscolarisés une transition vers une scolarité formelle. Elle complète l'objectif d'éducation de gouvernement du Zimbabwe, qui est d'améliorer l'accès à une éducation de qualité par d'autres voies dans le cadre de sa politique nationale d'éducation non formelle. Cette intervention pilotée avec succès sous forme d'un Groupe d'étude dans neuf centres, a touché 341 enfants (180 filles) depuis 2010, et a été copiée dans 25 autres districts avec réintégration de plus de 140 enfants dans le système scolaire formel. Le programme constitue une option valable qui permet aux enfants d'achever des études secondaires et d'être équipés pour des activités productives. Toutefois, il exige de doter les enseignants des compétences appropriées pour utiliser l'approche pédagogique du

⁵ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2009 : *The shift to learning outcomes Policies and Practices in Europe*. Luxembourg, Union européenne.

⁶ *ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) licence* (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)

⁷ <http://educateachild.org/explore/barriers-to-education/quality>

Groupe d'étude, y compris pour enseigner à des apprenants ayant des besoins spécifiques (CCCC, 2016).

Pour que bénéficier d'une éducation de qualité, les apprenants doivent être dans un bon état de préparation physique, mentale et psychologique et disposer d'un soutien dans leurs familles et leurs communautés. L'accent mis sur la politique et les débats sur la qualité de l'apprentissage semblent attribuer les bons résultats à la qualité de l'enseignement plus qu'à celle de l'apprentissage. Cette perception est fondée sur l'idée que l'amélioration de l'enseignement est un élément clé dans l'amélioration de l'apprentissage. Si l'on en savait plus sur la manière dont les apprenants apprennent, on pourrait améliorer l'enseignement, mais les études montrent déjà que le niveau de performance des élèves augmente lorsque ceux-ci prennent l'initiative d'approfondir leur compréhension et d'améliorer leur capacité à transposer leurs connaissances dans d'autres disciplines et situations.

Un deuxième aspect essentiel pour comprendre le profil d'un bon apprenant et le processus d'apprentissage est le rôle des bibliothèques. Deux contributions remarquables illustrent le besoin urgent d'une culture durable de la lecture dans un environnement propice, à l'école et dans les établissements, dans la communauté et à la maison. La stratégie de plaidoyer des Nations Unies a mis en exergue la manière dont « les bibliothèques peuvent aider à faire progresser les Objectifs de développement durable (ODD) », et a inspiré la contribution du Groupe de travail de l'ADEA sur les livres et le matériel éducatif (GTLME) (Nyariki, 2016), qui porte sur le développement d'un modèle de distribution de manuels scolaires pour l'Afrique en partant de l'expérience du Kenya, avec ce message plus général que les livres et l'infrastructure moderne des bibliothèques, complétée par les technologies appropriées et le multimédia, sont des ressources d'apprentissage qui ont des rôles essentiels à jouer dans la détermination de la qualité de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage ainsi que dans la réalisation des 17 ODD. Plus important encore, la contribution du ministère de l'Éducation du Costa Rica donne un aperçu instructif de la manière dont une volonté politique stratégique et une dotation budgétaire du gouvernement ont permis de passer d'un énorme déficit de bibliothèques scolaires – en quantité et en qualité – à un bon réseau de centres de ressources pédagogiques dans les régions rurales, urbaines et reculées du Costa Rica (Gairaud, 2016).

La réforme complète des bibliothèques et la Stratégie de développement de l'infrastructure des bibliothèques au Costa Rica ont commencé par inclure les bibliothèques dans le Plan de développement national 2011-2014 et par transformer 35 % des bibliothèques scolaires du pays en centres de ressources pédagogiques, suivies de 35 % d'autres dans le cadre du plan 2015-2018. Les leçons sont édifiantes : elles montrent l'importance d'une volonté politique forte, qui mobilise les ressources budgétaires nécessaires pour transformer ainsi les bibliothèques scolaires, considérées jusqu'ici comme des « lieux tranquilles, avec de vieilles collections enfermées dans des bibliothèques où les enfants et les adolescents n'avaient accès aux livres qu'à travers un bibliothécaire... des locaux sombres de l'école (primaire) et du lycée ... quelquefois un lieu de punition pour le mauvais élève » (p.1).

Un troisième facteur qui peut déterminer la qualité de l'apprenant concerne le type, la nature et le processus d'évaluation de l'éducation, et le suivi qui permet d'aller vers des résultats objectifs, équitables et transparents, notamment au niveau de l'éducation de base et au-delà. Le rapport 2014 du PASEC donne un aperçu révélateur du niveau de qualité médiocre de l'apprenant en lecture, calcul

et compétences nécessaires à la vie ou sociales (PASEC, 2015, PASEC 2014). L'aspect le plus significatif du rapport 2014 du PASEC est d'être basé sur un mécanisme de retour d'informations sur les performances de l'apprenant, notamment pour que les parents et les décideurs politiques comprennent l'échelle de performance utilisée pour décrire et interpréter les compétences d'apprentissage en mathématiques et dans la langue d'enseignement (le français) dans les écoles primaires des pays francophones. Ceci implique une distribution statistique des performances pour les niveaux 1-4, avec la note minimale de l'élève et la distribution en pourcentage des élèves aux divers niveaux de l'échelle. Les progrès réalisés et les problèmes rencontrés par l'apprenant sont ainsi plus faciles à constater pour les parties prenantes, y compris par l'unité scolaire de soutien à l'apprenant quand elle existe.

Plus important encore, les leçons à retenir ont des incidences sérieuses sur la réforme systémique de l'éducation primaire. Ces leçons proviennent des conclusions d'une culture de la recherche axée sur des systèmes scolaires, et notamment sur un suivi et une évaluation continus qui soulignent la nécessité prioritaire d'une intervention systématique et de recherche-action par des intervenants extérieurs, ainsi que d'une autonomisation de plus en plus grande des enseignants, qui doivent devenir des chercheurs mettant privilégiant l'action.

- « Une majorité d'élèves ne possède pas les compétences attendues à l'école primaire. Pour quelques pays (de la zone PASEC), la situation est alarmante » (p.11).
- « La performance à la fin du primaire est peu satisfaisante, reflétant les résultats observés au début du cycle » (p.15).
- « Les pays avec la meilleure performance au début du primaire sont aussi ceux, dans l'ensemble, où les niveaux nationaux sont les plus élevés à la fin du primaire » (p.17).
- « L'écart de performance entre les filles et les garçons est relativement modeste dans la première partie du primaire, mais a tendance à augmenter à la fin du cycle dans plusieurs pays » (p.17).
- « En général, dans les premières années du primaire, les enseignants sont moins qualifiés et expérimentés que dans les dernières années » (p.19).
- « Les enseignants ont une opinion défavorable des programmes scolaires et de leurs conditions de travail » (p.20).

Un quatrième facteur critique pour un apprentissage de qualité est l'outil d'enseignement et la conclusion (fondée sur des faits) selon laquelle les apprenants, notamment dans l'éducation de base et préscolaire, l'alphabétisation et l'éducation non formelle ont de meilleurs résultats lorsque l'enseignement est dispensé dans la langue maternelle ou dans la langue indigène qu'ils connaissent le mieux. C'est un droit culturel fondamental des apprenants que d'avoir des contenus pertinents, qui aient du sens pour eux. Les premières données empiriques importantes viennent du célèbre projet d'Ife sur six ans (au Nigeria), au cours des années 1970, corroborées ensuite par de nombreuses études de cas reflétées dans le Rapport mondial de suivi de l'UNESCO depuis 2002. La contribution de l'équipe de Dakar de l'UNESCO (Diawara, Glanze et Siap, 2016) s'intéresse tout particulièrement à la question de l'alphabétisation et au facteur de la langue maternelle dans la qualité de l'apprentissage en défendant une éducation multilingue et la formation d'enseignants en ce sens, notamment dans les pays francophones. La synthèse de la Triennale 2017 devrait se demander notamment pourquoi, avec toutes les données probantes sur le rôle de la langue maternelle dans la compréhension effective et dans les résultats de l'apprentissage, la plupart des

gouvernements africains n'arrivent pas à promouvoir et soutenir efficacement la langue maternelle ou les langues indigènes, notamment dans l'éducation de base.

4.2. Qualité des processus et des enseignants

Les processus, notamment pédagogiques, sont un aspect souvent négligé de la qualité. Et pourtant, une grande partie de l'apprentissage, notamment la communication et les compétences de communication et les connaissances « relationnelles », est fonction du processus autant que du contenu. En outre, la façon dont les connaissances, les compétences et les valeurs sont transmises est une partie aussi importante du programme d'études que « ce que » l'on apprend. En fait, le processus fait partie de « ce qui » est appris (Educate, 2016). En commençant par le niveau DPE, l'expérience factuelle du PME, par exemple, plaide en faveur d'une politique publique accordant une plus grande place à l'éducation de la petite enfance et aux implications tout au long de la vie des processus de DPE par lesquels passe l'apprenant. Il est aujourd'hui clairement reconnu que :

Les premiers 2 000 jours de la vie d'un enfant – de la naissance à l'entrée à l'école primaire – offrent une opportunité unique de construire de solides fondations dans pratiquement tous les domaines du développement (par ex., la langue, le socio-émotionnel, le physique et le cognitif). Ce qui se passe pendant ces premières années participe à la réussite éducative et économique et perdurera tout au long de la vie (Poulx et Solano, 2016, p. 4).

Les processus qui permettent l'acquisition de résultats d'enseignement et d'apprentissage significatifs sont attribués essentiellement aux enseignants, à l'assurance qualité et au personnel administratif. La productivité de l'enseignant du XXI^e siècle est étroitement liée à sa créativité, son inventivité, ses compétences, ses capacités de réflexion et son esprit critique, y compris à ses connaissances technologiques et à l'utilisation de technologies appropriées pour enseigner et apprendre. C'est l'une des raisons qui ont inspiré la contribution sur les *Médias numériques créatifs de la Zambie* (CDMZ) qui met en exergue l'innovation qui consiste à former des experts en médias numériques qui travailleront avec des experts de l'éducation et des enseignants à la production de ressources éducatives utilisables dans les écoles et dans l'éducation non formelle (Mahony, 2016). Un autre obstacle majeur auquel sont confrontés les enseignants aujourd'hui est l'absence apparente de compétences sur les questions de genre dans l'enseignement. Or, dans la mesure où les enseignants jouent un rôle essentiel dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, leur sensibilisation à la prise en compte du genre est essentielle pour une participation effective des garçons et des filles aux processus d'apprentissage. Le modèle de pédagogie de sensibilisation au genre (GRP) du FAWE met particulièrement l'accent sur la création d'environnements académiques qui tiennent compte du genre en explorant les divers moyens d'amener les processus d'enseignement et d'apprentissage à répondre aux besoins spécifiques des filles et des garçons. Le modèle GRP contribue aux débats en cours sur la manière d'améliorer la qualité dans l'offre d'éducation, car ce qui se passe en classe dans le cadre des processus d'enseignement et d'apprentissage est essentiel pour la qualité de l'éducation, car on ne peut réellement parvenir à la qualité visée sans tenir compte de la dimension du genre (Mlama, 2005).

Il est indispensable de disposer d'enseignants de qualité, mais leur disponibilité, leurs compétences, leur statut et leur motivation font partie des facteurs de qualité qui posent le plus de problèmes dans les systèmes éducatifs, à tous les niveaux. Alors qu'il n'y a aucun doute sur le rôle clé que jouent les enseignants pour réaliser l'équité et la qualité dans l'éducation et dans l'apprentissage tout au long de la vie pour le développement durable, à tous les niveaux et dans tous les contextes

d'apprentissage, l'amélioration de leur statut est une question souvent négligée. La tendance générale en Afrique est que, même quand il existe des politiques de recrutement, de déploiement, de rémunération et de développement professionnel continu des enseignants, il est souvent difficile de les retenir à cause des mauvaises conditions de travail, liées à une culture du dialogue social qui reste largement conflictuelle (UA, 2014). Heureusement, un engagement de haut niveau sur la qualité, le statut et la motivation de l'enseignant, obtenu lors du Forum mondial de l'éducation 2015 organisé à Incheon en Corée du Sud, constitue une base solide pour l'avenir. Au nombre des parties prenantes, on comptait les décideurs africains dans le domaine de l'éducation, qui se sont engagés à garantir la motivation de leurs enseignants : « Nous garantirons que les enseignants et les éducateurs sont autonomisés, recrutés de manière adéquate, bien formés, professionnellement qualifiés, motivés et soutenus dans des systèmes dotés de ressources et administrés de manière efficiente et efficace » (FME, 2015, p. 1). Un modèle d'action nationale pour promouvoir la qualité pédagogique et la productivité de l'enseignant est fourni par le gouvernement d'Erythrée sous la forme d'une contribution au projet innovant Eritrea (Posti-Ahokas et Cie, 2016) sur l'amélioration de la qualité des formateurs d'enseignants. Le projet avait pour objectif de faire comprendre à l'enseignant – et finalement de faire entrer dans la classe – les principes fondamentaux et la pratique d'une pédagogie inclusive, centrée sur l'apprenant et interactive, axée sur l'école. Avec l'assistance technique de la Finlande, le projet répond aux écarts fréquemment constatés entre la politique gouvernementale, les principes de la pédagogie interactive axée sur les apprenants (LCIP) et les pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissage dans la classe, en proposant aux enseignants une formation appropriée et en facilitant l'assurance qualité par le corps des inspecteurs ou l'unité d'assurance qualité. Entre autres résultats, le projet érythréen témoigne « d'une motivation accrue des bénéficiaires – le personnel de l'institut de formation des enseignants – grâce au changement significatif introduit dans les pratiques pédagogiques utilisant les approches de la LCIP et à un renforcement de la culture de développement professionnel » (p. 1).

Il est essentiel d'établir une culture du dialogue politique qui, entre autres avantages, encourage le développement professionnel continu des enseignants et leur adaptation, par exemple à l'utilisation des technologies pour innover et améliorer leur pratique ; elle permet aussi d'accéder à un soutien professionnel, et à des équipements et matériels nécessaires à l'enseignement, ce qui améliore la satisfaction au travail, la productivité et la rétention des enseignants. Au niveau du continent, des défis sont à relever pour harmoniser les cadres de qualifications, créer les capacités de formation des pays, éviter l'exode des enseignants ou la fuite des cerveaux et pallier la terrible pénurie d'enseignants en mathématiques, sciences, ingénierie et technologie, où l'offre ne répond qu'à la moitié de la demande environ (UNESCO, 2015). Il est tout à fait pertinent que le Groupe international de réflexion sur les enseignants pour l'Éducation 2030, en collaboration avec le Royaume du Cambodge, partage avec la Triennale 2017 de l'ADEA les résultats du 9^e Forum international de dialogue politique sur la motivation de l'enseignant, qui doit être une priorité dans la gouvernance, la gestion et la formation des enseignants dès le début et tout au long de leur carrière. La Triennale 2017 de l'ADEA offre un forum opportun pour consolider les engagements des gouvernements africains et des parties prenantes face à ce problème critique, facteur de succès d'une éducation de qualité et d'un apprentissage tout au long de la vie, défendu notamment au niveau mondial par le Comité mixte OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant le statut du personnel enseignant (CEART). Lors de sa 12^e session par exemple, organisée en juin 2015, le comité a noté avec inquiétude que la pratique de dialogue social sur les problèmes des enseignants restait très limitée.

S'ajoute à cela les défis colossaux qui se posent du fait de la crise financière mondiale qui « continue à affaiblir le dialogue social, même dans les pays ayant un long passé de négociation collective comme en Europe, où les institutions de dialogue social bien établies ont été sérieusement affaiblies ou suspendues, avec un impact négatif sur le statut et les conditions de travail des enseignants » (UNESCO/OIT CEART, 2015, p. 9). La pratique du dialogue social est peut-être associée aux établissements d'enseignement public plus qu'aux systèmes éducatifs privés et, « dans beaucoup de pays, la privatisation croissante de l'éducation a aussi créé des disparités dans les exigences de qualification des enseignants, les conditions de travail et la perte de la sécurité de l'emploi... » (p. 9). D'autres questions fondamentales pour les discussions de la Triennale 2017 et les stratégies de résultats sont le recrutement systémique et le déploiement des enseignants ; les normes, la certification, les codes de conduite, les cadres de qualification ; la participation des enseignants aux décisions politiques ; le salaire de l'enseignant et autres mesures incitatives ; et l'attention délibérée accordée aux approches inclusives et équitables de la gestion des enseignants (UNESCO-ITT, 2016). Une vision stratégique holistique du problème des enseignants a été récemment présentée par des chercheurs en éducation (Kirk et Dembele, 2013, p. 1-21 ; Kirk et Winthrop, 2013, p.121-139 ; Owhotu, 2015) ; elle émane d'organisations mondiales (UNESCO-ISU, 2013, 2015) et d'initiatives régionales dédiées à la formation des enseignants, comme l'Initiative de formation des enseignants de l'UNESCO pour l'Afrique subsaharienne – TTISSA (UNESCO/Capacity Trust & Pendum, 2009) – dont les conclusions factuelles aboutissent à la conclusion générale que, du point de vue des objectifs éducatifs adoptés au niveau mondial et du recrutement d'enseignants de qualité, l'Afrique, notamment sub-saharienne, a un long chemin à parcourir pour régler la crise latente de la quantité/offre d'enseignants (largement insuffisante), de la motivation (tant extrinsèque qu'intrinsèque) et de la rétention, avec leurs conséquences sérieuses pour la réalisation des cibles du Programme 2030 et de l'Agenda 2063.

L'étude de la Commission de l'Union africaine sur la question de l'enseignant donne un élan important, basé sur des faits avérés, aux débats de 2017 et aux étapes stratégiques à suivre à l'horizon 2030 et 2063. Le rôle de leadership de l'Union, ses pouvoirs de rassemblement et son mécanisme de dialogue politique présentent un très fort potentiel pour renforcer le plaidoyer et assurer la transformation éducative par l'application dans ses Etats membres d'instruments normatifs pertinents permettant de faire résolument face aux défis éducatifs, qui perdurent depuis des décennies. L'étude à l'échelle du continent, dûment validée, couvre les 12 domaines et questions critiques suivantes : Présence et profil des enseignants par pays ; Qualifications pour le recrutement des enseignants et formation ; Contenu des exigences ; Formation continue/développement professionnel ; Contenu des programmes de formation continue ; Salaire et avantages ; Evaluation et évolution de carrière ; Sources d'information pour l'évaluation de la performance des enseignants ; Méthodes d'évaluation des performances, et Opportunités et conditions pour la promotion des enseignants. (Commission de l'Union africaine, 2016). Comme l'indique le rapport, la contribution « était motivée par le rôle primordial des enseignants dans la réalisation des objectifs de développement pour le continent, comme formulé dans la Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique (CESA 16-25) et l'Agenda 2063 ».

L'Agenda 2063 envisage « une Afrique intégrée, prospère et pacifique, conduite par ses propres citoyens et représentant une force dynamique dans l'arène globale ». Pour réaliser cette vision, une exigence première est « un enseignant bien motivé, mandaté pour doter les citoyens des compétences et connaissances nécessaires et les guider pour l'Afrique que nous voulons » (p. 6). En ce qui concerne les conclusions, les leçons et les recommandations, il est important de rappeler que

le premier grand défi global, régional et national auquel l'Afrique est confrontée est d'attirer dans la profession des enseignants potentiels. Les statistiques disponibles montrent clairement, entre autres problèmes, que les enseignants non seulement sont peu motivés, mais qu'ils vieillissent et vont bientôt prendre leur retraite. Comme le révèle l'étude de l'UA « Dans un pays, des entretiens ont montré que la profession enseignante était vieillissante et en voie de disparition. Tous les enseignants auront pris leur retraite d'ici à 10 ans, car la profession n'a pas attiré de jeunes enseignants. Ce sont des statistiques importantes non connues du ministère de l'Education mentionné » (p. 12). Les éléments les plus critiques de l'étude sont peut-être les conclusions et la recommandation que les parties prenantes à la Triennale de 2017 devraient envisager d'introduire dans leur plan d'action national sur le recrutement, la formation et le développement des enseignants, l'amélioration de leur statut, leur motivation et leur rétention. Les recommandations générales et spécifiques pertinentes sont présentées à la fin du présent rapport de synthèse.

4.3. Qualité des contenus

Le contenu de l'enseignement – les connaissances, informations, compétences générales ou spécialisées et valeurs qu'un apprenant est censé acquérir – est une composante importante de la qualité, et pourtant, une grande partie de ce qui est enseigné aujourd'hui n'est pas particulièrement pertinent pour l'apprenant. Une éducation de qualité ne peut pas écarter certains faits et informations critiques pour la construction du savoir et l'acquisition des compétences, notamment le rôle de communautés comme fournisseurs clés et « interprètes » du contenu transformé en connaissances acquises (Appleton, 2015). Les contributions à cette cible ont souligné les valeurs de base et les contenus moraux qui devraient être enseignés dans tous les contextes d'apprentissage : éducation informelle et formelle, et situations d'apprentissage, comme la maison, le quartier, la communauté, mais aussi la presse écrite et électronique et les grands médias sociaux, qui ont une influence si grande sur les adolescents et les jeunes adultes dans toutes les classes sociales et dans le monde entier. L'éducation fondée sur la valeur (VBE) est reconnue comme l'un des plus forts piliers du développement humain tout au long de la vie, dans toutes ses dimensions.

La Triennale 2012 de Ouagadougou a recommandé pour tout apprenant un socle commun de compétences, socle ultérieurement approuvé par l'Assemblée des chefs d'Etat africains de l'Union africaine réunis en Ethiopie en janvier 2013, qui démontre la volonté politique du continent et l'engagement du Cadre politique stratégique de l'ADEA à mettre en œuvre des « réformes pour promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique » (ADEA 2013, p. 3). Une autre recommandation de la Triennale 2012 pour l'intégration des savoirs et des savoir-faire indigènes a été traitée dans la contribution du Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (ADEA-GTENF), qui entend introduire un changement de paradigme dans les contenus de l'éducation et améliorer ainsi les relations communauté-école par l'intégration dans le cycle scolaire d'un ensemble de connaissances locales et indigènes, de savoir-faire et de systèmes de valeurs (ADEA-GTENF, 2016c). La recommandation spécifique de la Triennale de 2012 est que « l'Afrique devrait fondamentalement repenser l'éducation, introduire des changements de paradigme, concevoir des programmes d'études ancrés dans la réalité locale, et être plus sensible aux besoins éducatifs locaux pour changer les impressions non flatteuses que le monde globalisé a de l'Afrique et des Africains ». L'étude propose un modèle novateur à adopter par les pays africains, inspiré par le besoin identifié d'aligner le programme d'études, l'enseignement et l'apprentissage sur les réalités locales, de garantir leur qualité et leur pertinence et de mettre en place un solide partenariat entre la communauté et l'école pour produire une nouvelle approche ou

des modèles innovants qui incluent l'africanisation des programmes d'études et de l'enseignement dispensé. Toutefois, l'innovation et la stratégie de mise en œuvre proposées – et dûment adoptées par l'ADEA et son Comité directeur – sont confrontées au problème de leur adoption générale par les parties prenantes africaines et de leur mise en place. Il est important de souligner les défis à relever et les leçons à tirer, et de rappeler la feuille de route proposée pour sa mise en œuvre :

- Conception et adoption d'un cadre innovant concret, applicable et durable ;
- Identification d'une stratégie de communication appropriée pour entraîner l'acceptation du modèle innovant par les institutions éducatives des pays africains ;
- Etablissement d'un cadre de qualification national et régional qui transcenderait les écoles de pensées et les nations.
- Etablissement d'une relation de travail professionnelle solide entre les éducateurs dans l'éducation formelle et les garants locaux des savoirs et savoir-faire indigènes.

Pour relever ces défis, deux recommandations sont intéressantes :

- Les systèmes scolaires africains devraient développer une relation symbiotique dynamique avec, d'une part, les savoirs et savoir-faire locaux et indigènes qui se sont transmis de génération en génération et, d'autre part, les valeurs, connaissances de base et savoir-faire introduits par les systèmes éducatifs des pays occidentaux ou moyen-orientaux.
- Une législation devrait être promulguée sur la nécessité et l'obligation pour les systèmes éducatifs africains de donner la priorité aux savoirs et savoir-faire indigènes.

Les sept points de la feuille de route proposés pour adoption et mise en œuvre par les pays africains sont très importants et devraient faire partie des débats de la Triennale 2017 et des stratégies de résultats attendues :

- Elaborer une charte contractuelle commune de valeurs ;
- Elaborer un document de politique nationale, sous-régionale et régionale ;
- Identifier des méthodes et des outils et un mécanisme de suivi à partager entre les pays ;
- Identifier les secteurs et les emplois ou possibilités d'emploi à même d'améliorer la croissance et la valeur ajoutée ;
- Organiser un séminaire régional pour partager les informations et les expériences et valider un modèle de développement indigène pour l'Afrique ;
- Publier les résultats de l'intégration des savoirs et savoir-faire indigènes dans les systèmes éducatifs africains, notamment les études de cas sur les pratiques novatrices dans les pays francophones.

La contribution du GTENF de l'ADEA (ADEA-GTENF, 2016a) présente une image générale – inspirée par le changement de paradigme exigé pour aller vers le développement durable en Afrique – qui a des implications importantes pour le système éducatif de base. Elle insiste sur le besoin prioritaire de contenus critiques dans le socle commun de compétences (SCC), comme l'alphabétisation, les processus cognitifs, les compétences nécessaires à la vie et en société, les compétences de base que doivent acquérir les enfants, les jeunes et les adultes par les moyens formels, non formels et informels, dans un cadre plus large d'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines

de la vie (p. 7) Toutefois, l'acquisition réussie du SCC exige une approche holistique et intégrée dans laquelle les méthodologies d'enseignement, les matériels d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation et le soutien professionnel doivent être alignés sur un programme d'études fondé sur les compétences. Comme l'a recommandé la Triennale 2012, le SCC devrait être mieux défini et de manière holistique, avec la participation de toutes les strates de la population ; il faudrait « aller vers un cadre collaboratif inter-pays pour le développement d'un SCC qui intègre les leçons de nombreuses expériences » (ADEA 2013, p.8). Des orientations spécifiques importantes ont également été données aux pays africains lors de la Triennale de 2012 pour influencer l'échéancier de 2015 concernant l'EPT et les OMD. Des initiatives de mise en œuvre de projets de SCC axés sur l'école dans plusieurs pays africains – Gambie, Mali et Rwanda – à travers le Programme d'enseignement de base pour l'Afrique (BEAP) ont entraîné la révision complète du curriculum en collaboration avec l'UNESCO Dakar et UNESCO-IBE et GIZ. Toutefois, « il existe peu d'informations sur la manière dont les pays ont intégré les connaissances de vie (l'éducation) dans le programme d'études pour l'éducation de base et à quel point cela a réussi » (Hoppers et Yekhlef, 2012, p. 23 et 30). Il est important de noter que l'éducation en compétences nécessaires à la vie (LSE) est une composante intégrale du discours global sur une politique et une pratique de qualité, sur les réformes pertinentes du programme d'études et sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, discours que l'UNICEF a soutenu activement dans le monde entier en fournissant un retour d'informations essentiel par le biais de son mécanisme d'évaluation et de suivi. L'évaluation récente des LSE de l'UNICEF dans 70 pays montre leur importance cruciale dans la vision élargie des contenus de l'éducation fondamentale et au-delà (UNICEF, 2012). Aussi essentielles que soient les LSE, le défi auquel il faut faire face est contenu dans la conclusion : « Les compétences nécessaires à la vie ont tendance à être définies de bien des façons différentes et prennent donc différentes formes selon le contexte social général et les situations de la vie... » (p. 30). Il est clair que cette incertitude conceptuelle doit être traitée comme un outil stratégique prioritaire.

En outre, la contribution importante du Groupe de travail (ADEA-GTENF, 2016 a) porte sur la manière de supprimer les écarts et les défaillances dans la mise en place d'un SCC dans les systèmes éducatifs formels et sur la nécessité pour le système formel d'adopter l'innovation proposée. Les cadres de socle commun de compétences existent vraiment dans le système éducatif formel, mais ils ne prennent pas en compte les succès/réalisations du cadre du SCC dans le système non formel. Et surtout, le système éducatif formel a paradoxalement, été incapable de mettre en œuvre le cadre du SCC de manière holistique et intégrée ou unifiée. L'étude fournit donc une solution intermédiaire par le biais d'une approche conceptuelle et méthodologique qui a abouti à élaborer une matrice applicable aux sous-secteurs formel, non formel et informel. Les éléments spécifiques de la matrice englobent les connaissances, les attitudes et les aptitudes que chaque apprenant africain devrait acquérir pour être capable de répondre à ses propres besoins et attentes et à ceux de sa société. D'autre part, les apprenants doivent être capables de préserver leur individualité, leur unicité et leur citoyenneté en tant qu'enfants, jeunes ou adultes. En accord avec l'objectif de diffusion continentale de l'objectif de l'ADEA, la matrice sera proposée pour adoption par les pays africains en tant que cadre de référence pour une compréhension totale et fonctionnelle du SCC, notamment dans les domaines suivants des curriculums : langues, éducation multilingue ou bilingue et communication ; mathématiques ; sciences naturelles et sciences sociales.

Egalement significatif est le fait qu'au-delà des disciplines des curriculums, la matrice prescrit :

- (a) Les principes de base d'une approche interdisciplinaire pour promouvoir une structure d'unification ou intégrée pour l'acquisition et la construction de connaissances, par opposition à

la pratique actuelle qui considère les disciplines comme des corpus morcelés ou isolés de connaissances et de compétences ;

- (b) La liaison entre théorie, réalité et pratique ;
- (c) L'adoption d'une variété de pédagogies telles que REFLECT et l'Approche TYLAY qui fournissent des réponses concrètes aux besoins d'apprentissage dans divers contextes basés sur les valeurs et la vision de la société.

La principale leçon critique à retenir est qu'en dépit du côté prometteur des résultats définitifs attendus, le principal défi est de les finaliser, valider et accepter, et de les faire adopter ou adapter par les systèmes éducatifs nationaux africains. C'est, évidemment, une innovation complexe parce qu'elle a des incidences significatives sur les éventuels changements de paradigme dans les programmes d'études, dans des contextes d'apprentissage et d'enseignement formels, non formels et informels par-delà des frontières (ADEA-GTENF 2016 a).

La contribution du Réseau de recherches des femmes du Kenya sur l'éducation basée sur la valeur présente un fort lien de continuité avec les objectifs post-Triennale 2012 : elle cherche à renforcer par des éléments empiriques le besoin prioritaire de changement de paradigme dans tous les contextes d'apprentissage, dans le sens d'une durabilité des moyens de subsistance et du développement. La grande enquête menée dans l'ensemble du pays sur « le sens et les pratiques d'une éducation basée sur la valeur » décrit la situation dans les écoles au Kenya, qui, comme la plupart des systèmes scolaires en Afrique – sinon tous –, se confronte au problème de l'intégration dans le programme scolaire d'une éducation basée sur la valeur. L'objectif principal est d'influencer positivement ou de façonner les attitudes et les comportements des apprenants en tant qu'éléments essentiels d'un apprentissage réussi tout au long de la vie, et de préserver des valeurs culturelles et des identités africaines partagées. Il est généralement reconnu que les systèmes axés sur les examens accordent très peu de place à une éducation sérieuse basée sur la valeur, et le lien a souvent été fait entre les comportements indésirables ou non éthiques et le défi de développer une culture de valeurs communes et de morale dans et à travers l'école (Wamahiu et Cie. 2015, p. vi). La principale contribution de l'étude est d'offrir un ensemble de connaissances exploitables, de compréhensions et de pratiques pédagogiques et expérimentales, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Les enseignants ne sont pas à l'abri des préjugés ethniques sur la valeur ou la culture ou sur d'autres stéréotypes. Le fait est que l'on ne dispose pas d'élément empirique montrant ce que signifie l'éducation basée sur la valeur, ni dans quelle mesure elle a été intégrée dans les pratiques éducatives formelles, ni si elle présente une pertinence pour le sous-secteur de l'éducation primaire (p. iv). Plus important encore, les conclusions/principales leçons qui suivent sont essentielles pour développer des contenus humanistes dans un cadre éducatif de qualité et holistique, à savoir : toutes les écoles transmettent des valeurs aux enfants et toutes les valeurs transmises ne sont pas positives (p. xi) ; avoir une législation nationale et des politiques progressistes est essentiel, mais pas suffisant pour mettre en place une éducation basée sur la valeur ; si des interventions bien intentionnées visent à promouvoir la participation des enfants, les droits et les compétences de leadership peuvent avoir l'effet inverse (p. xiii) ; la quantité n'est pas synonyme de qualité, ni même un préalable à sa réalisation (p. xiv).

À la lumière des principales leçons retenues, plusieurs recommandations importantes ont été faites concernant l'éducation basée sur la valeur, notamment la nécessité de : i) adopter une approche institutionnelle de l'éducation basée sur la valeur, qui favorise un enseignement et un apprentissage

organisés et harmonieux de valeurs positives qui se reflètent dans la philosophie et la culture de l'école ; ii) intégrer les quatre valeurs humanistes et universelles de base – respect, tolérance, égalité (et équité) et paix – dans le programme d'études à tous les niveaux du système éducatif, y compris dans l'éducation de la petite enfance et l'éducation et la formation des enseignants ; iii) adopter une réforme complète de l'éducation qui, au minimum, abandonnerait le KCPE (le certificat d'enseignement primaire du Kenya), en le remplaçant par un système d'évaluation qui s'écarte de la régurgitation de faits pour aller vers la reconnaissance des besoins d'apprentissage de l'enfant dans sa totalité, et de ses droits au respect en fonction de son âge et sur la base de la valeur ; iv) construire les capacités des enseignants en tant que catalyseurs et agents du changement, en se concentrant sur leurs connaissances pédagogiques et la modification de leur état d'esprit, sur un environnement de valeurs, un contenu de valeurs et une pédagogie de valeurs, et sur une évaluation et un retour d'informations continus par le biais de la formation continue ; v) renforcer l'éducation parentale et la sensibilisation de la communauté dans le cadre d'un partenariat avec la société civile et les organisations confessionnelles sur l'éducation basée sur la valeur, en mettant l'accent sur les quatre valeurs de base ; et vi) adopter les méthodologies d'apprentissage expérimental pour l'éducation basée sur la valeur dans les quatre valeurs de base (Wamahui, 2016).

La contribution de Success For Africa se concentre sur une autre dimension de l'éducation basée sur les valeurs et sur le développement de compétences générales chez tous les apprenants pour l'apprentissage et la subsistance tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie. Elle part de l'hypothèse que les styles de vie occidentaux ont eu un effet négatif sur la propagation des valeurs traditionnelles de l'Afrique. Toutefois, le plaidoyer et le matériel de formation proposés, publiés sous forme de livre, mettent en lumière la nécessité pour les systèmes éducatifs d'adopter leur programme sur l'auto-responsabilisation et l'auto-application pour en faire les éléments de base de l'éducation en faveur d'une culture de paix durable dans les écoles africaines. Il aligne fortement sa vision, sa mission, son orientation thématique et les résultats attendus sur le cadre de la Fondation mondiale pour la paix (FMP) qui, dans *Character and Creative Initiative* (CCI), a beaucoup travaillé sur les systèmes scolaires dans une volonté « d'élaborer des pédagogies et structures de soutien qui encouragent le développement chez les jeunes de tendances pro-sociales positives et éthiques, et de compétences incluant le renforcement de leur orientation et de leur réussite scolaires » (Wanjala, 2016, p. 10). Les deux initiatives insistent sur un objectif efficace et humaniste commun. Même si leurs contenus varient, leurs perspectives sont complémentaires.

En ce qui concerne les preuves tangibles, on dit que le programme CCI dans les écoles kényanes a « prouvé que la prise en compte de la personnalité et de meilleures pratiques a eu un impact positif évident sur la culture scolaire générale, prouvant que le modelage du caractère réduit le vice, améliore le niveau scolaire ou la performance et la perspective générale sur la vie, et diminue les problèmes sociaux tels que la violence, l'intimidation et l'abus de drogues » (p. 14). Par opposition, le manuel *Success for Africa* (SFA) contient des conseils et des orientations professionnelle visant à sensibiliser, éduquer et former les jeunes sur la voie du succès personnel adaptée au Concept de l'Afrique – le concept losafa (p. 9) –, afin de renforcer leurs attitudes et leur permettre « d'opérer à partir de différents paradigmes mentaux ». Le SFA, plus spécifiquement, défend l'idée que les élèves, dans les régions appauvries, n'ont pas besoin de davantage de contenus ou de compétences scolaires, mais plutôt de connaissances de la vie qui leur permettent d'améliorer leurs perspectives financières et leur bien-être. Celles-ci comprennent « l'alphabétisation financière et les compétences entrepreneuriales ; la préservation de la santé et les compétences de gestion ; et les capacités administratives telles que le travail d'équipe, la résolution de problèmes et la gestion de

projets, qui englobent également la création, la protection et la gestion de l'environnement naturel » (p. 14). Cependant, la mise en œuvre de SFA dans le système scolaire pose des problèmes d'acceptation officielle et de faisabilité notamment sur les plans suivants : i) Quelle serait la probabilité de l'intégration de SFA dans le programme d'études dans les systèmes éducatifs lourdement centrés sur les examens et structurés, comme c'est le cas dans l'ensemble de l'Afrique ? ii) Les systèmes dans lesquels les activités parascolaires des clubs scolaires, associations et sociétés ne font pas partie du système d'évaluation et sont limitées à une heure ou deux par semaine, ou même par mois ; iii) Comment surmonter les problèmes de soutien axé sur l'institution du point de vue de l'espace, des matériels d'apprentissage essentiels et des équipements pour atteindre les objectifs spécifiques des activités des clubs scolaires ? Et surtout, le programme d'une semaine proposé par SFA supposerait de gérer un système parallèle au programme scolaire régulier, ce qui ne serait certainement pas approuvé par les autorités scolaires, les enseignants, les parents et les apprenants et, plus particulièrement, le ministère de tutelle dans le cas des institutions d'éducation publique.

Dans les systèmes scolaires, l'orientation professionnelle est au cœur du soutien de l'apprenant, notamment dans l'enseignement supérieur et secondaire. Elle vise à fournir des conseils personnels et scolaires essentiels et s'appuie sur les besoins pour mieux orienter et faciliter l'apprentissage de l'élève et son évolution harmonieuse vers des carrières professionnelles souhaitables, pertinentes et épanouissantes, avec les conséquences qui en découlent sur la création d'une main-d'œuvre capable de conduire le développement social et économique durable dans toutes ses ramifications. Une contribution importante et reproductible est l'étude de cas sur la conception et la mise en œuvre d'un programme d'orientation de carrière et de planification de l'éducation localisé au Rwanda (c'est-à-dire dans un environnement post-conflit). Le projet a été piloté pour « favoriser la prospérité économique et un développement qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie et offre un espoir d'avenir aux étudiants et aux familles rwandaises, et qui annonce la prochaine étape pour l'éducation et les conseils de carrière au Rwanda, comme dans toute l'Afrique » (KUDER 2014, p. 2). Les résultats du projet du Rwanda sont remarquables, comme le montre par exemple le système d'orientation de carrière – le Système de planification de carrière rwandais (RCPS) – présent dans 90 écoles rwandaises et qui concerne plus de 15 000 élèves. Il est prévu de reproduire le système dans tout le pays grâce aux « laboratoires mobiles » dotés d'une infrastructure TI appropriée, avec Wi-Fi, tablettes et portables. Signe de la validité et de la portée nationale du projet, la déclaration officielle du ministère de l'Éducation est instructive : « Pourquoi avons-nous besoin de cette carrière dans le système éducatif ? Pour éviter que les enfants ne soient déçus à la fin de leur parcours éducatif, nous devons les préparer plus tôt [...], pour qu'après la remise des diplômes, ils fassent ce qu'ils aiment faire le plus, ce qui augmentera la productivité et encouragera sans aucun doute la croissance économique et le développement du pays. » (p. 1). Les leçons clés indiquent que l'orientation professionnelle est un service de soutien crucial à l'apprenant, dont les implications touchent aussi à la qualité, à l'équité et à la pertinence des systèmes éducatifs et au développement de la main-d'œuvre pour une croissance socio-économique et un développement durable en accord avec les Agendas 2030, 2025 et 2063. Les systèmes éducatifs africains, depuis l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur, pourraient maximiser les talents et le potentiel des populations d'apprenants au profit de leur développement personnel, communautaire et national.

4.4. S'attaquer aux inégalités entre les sexes

Les défis de longue date en matière d'inégalité et d'absence d'équité entre les sexes ont fait l'objet d'une grande attention au niveau mondial, continental et national, notamment dans l'actuelle déclaration des droits de l'homme et dans les conventions adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies et celles de l'UNESCO, avec deux grandes priorités mondiales – l'Afrique et l'égalité des sexes – et dans la série de programmes-phares et autres projets en cours en accord avec la Stratégie à moyen terme 2014-2021 de l'Organisation. Beaucoup de gouvernements africains ont aussi accepté le Document de consensus Rio+20 de 2012, qui montre que l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes devraient être au premier plan de l'Agenda du développement durable. Au niveau continental, les efforts d'égalité entre les sexes ont bénéficié d'une attention prioritaire urgente quand, en 2015, le CESA 16-25 a adopté comme 3^e pilier « L'égalité des sexes et la sensibilité au genre dans l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation » et comme 5^e objectif stratégique : « Accélérer les processus menant à la parité et à l'équité entre les sexes. » Cet engagement donne une impulsion aux efforts continentaux vers l'objectif d'égalité des sexes dans l'éducation. On s'attend à ce que l'Afrique, dans le cadre de la communauté mondiale, déplace son objectif collectif de scolariser de façon paritaire les filles et les garçons, pour veiller à ce que les filles achèvent l'enseignement secondaire avec les connaissances dont elles ont besoin pour assurer leur subsistance et mener une vie en bonne santé et productive. Cela exige de faire progresser les priorités d'éducation des filles de « deuxième génération », en veillant à ce qu'elles puissent fréquenter l'école et achever leurs études primaires et secondaires, en faisant en sorte que les écoles soient un lieu sûr et convivial pour elles, en améliorant la qualité de l'apprentissage et en soutenant les transitions vers l'enseignement supérieur et le développement du leadership local⁸, et en incitant les responsables locaux à prendre fait et cause pour cet objectif au niveau de la base.

Au cours de cette dernière décennie, les pays d'Afrique sub-saharienne (ASS) ont enregistré de remarquables progrès vers la réalisation de l'Objectif d'éducation pour tous (EPT) de l'Education primaire universelle (EPU), avec un nombre presque égal de filles et de garçons terminant leur scolarité primaire. Toutefois, la performance médiocre de la plupart des pays d'ASS dans la réalisation de l'objectif (éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire et primaire) compromet la réalisation de l'EPT. L'incapacité à arrêter les taux d'abandon des filles, surtout après l'école primaire, est la principale raison de la non-réalisation de l'objectif d'égalité des sexes. Alors que de manière générale, la tendance de la scolarisation en primaire semble toujours pencher en faveur des garçons plutôt que des filles, dans certains pays, la scolarisation des garçons en primaire recule très légèrement en faveur des filles, par exemple au Congo, en Mauritanie, au Sénégal et en Tanzanie (RMS, 2015). Dans les cycles d'éducation supérieurs, les filles abandonnent l'école plus rapidement que les garçons, ce qui crée des disparités entre les sexes en faveur des garçons aux niveaux secondaire et tertiaire. Plusieurs études montrent que le mariage d'enfants figure parmi les principales formes de violence basées sur le sexe, qui continuent d'entraver les droits des filles à l'éducation, ce qui a un impact direct et négatif sur leur éducation, leur santé et leur statut social. Pour les femmes et les filles handicapées, la violence qu'elles subissent est un sous-ensemble de la violence basée sur le sexe, aggravée parfois par la violence basée sur le handicap, qui les empêche de jouir de leurs droits humains.

⁸ *Raising The Global Ambition for Girls' Education*. [Rebecca Winthrop](http://www.brookings.edu/research/papers/2014/12/05-raising-global-ambition-girls-education-winthrop-mcgivney) et Eileen McGivney, Brookings Institution, Décembre 2014. <http://www.brookings.edu/research/papers/2014/12/05-raising-global-ambition-girls-education-winthrop-mcgivney>

L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) est un partenariat multi-parties prenantes qui a œuvré pour promouvoir l'égalité des sexes par un plaidoyer politique et un soutien aux gouvernements et aux acteurs du développement pour leur permettre de réaliser les Objectifs de développement durable liés à l'éducation et au genre, essentiellement en se concentrant sur l'amélioration de la qualité et de la disponibilité de l'éducation des filles et sur l'autonomisation des filles et des femmes par l'éducation transformationnelle. Le Forum des éducatrices africaines (FAWE), de même que Campaign for Female Education (CAMFED), également membre du réseau UNGEI, ont travaillé avec les ministères de l'Éducation en Afrique pour promouvoir l'équité et l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs. À travers le plaidoyer et par les données de la recherche et les modèles de bonne pratique, il influence les politiques, les pratiques d'éducation et les attitudes pour répondre aux besoins d'éducation des filles, et veiller à ce que la mise en œuvre de la politique favorise l'équité entre les sexes.

L'étude de CAMFED (2016) propose des innovations qui concernent non seulement l'exclusion liée au genre, mais aussi la marginalisation liée à l'inégalité économique et aux handicaps : difficultés légères, modérées ou sévères à voir, entendre, marcher, comprendre ou mémoriser. Ses interventions ciblées défendent l'accès et l'apprentissage de ceux qui ont le plus besoin de soutien ; suppriment les barrières financières en prenant en charge les coûts directs et indirects de la scolarité des filles identifiées comme ayant besoin de soutien ; fournissent un soutien aux initiatives de la communauté pour améliorer la scolarité des filles ; forment des mentors d'enseignants ainsi que le personnel et les parents pour améliorer la qualité de l'éducation ; développent et distribuent des ressources éducatives à faible coût ; et permettent aux jeunes femmes diplômées de jouer un rôle de leadership en tant que « guides des apprenants » dans les écoles locales pour les encadrer et dispenser un programme de compétences utiles à la vie. Camfed a ainsi aidé 40 219 filles marginalisées dans 201 écoles secondaires de Tanzanie, mettant l'accent sur la promotion d'environnements d'éducation inclusifs et sur le soutien aux guides des apprenants (qui sont des diplômées de l'école secondaire issues de contextes marginalisés, dont beaucoup ont précédemment été soutenues par Camfed (Camfed International, 2016).

L'étude de cas sur l'éducation de filles au Kenya plaide en faveur d'un système de gouvernance de l'école primaire favorable à la parité des sexes et qui englobe : a) la sensibilisation des parents et de la communauté à la valeur de l'éducation de filles ; b) la sécurité et la sûreté des filles en offrant un internat et des serviettes hygiéniques ; c) les conseils et l'orientation ; d) les programmes de repas scolaires ; e) l'application des lois pour réduire le travail des enfants et promouvoir le droit des filles à l'éducation ; f) une augmentation des subventions ou une suppression des frais de scolarité ; et l'offre de matériels d'apprentissage de base. La prévalence de la violence à l'école basée sur le sexe (SRGBV) – connue pour être une barrière importante pour les enfants (surtout les filles), et pour l'achèvement et la réussite scolaires – a été étudiée par le groupe de travail global sur la violence scolaire basée sur le sexe. En travaillant avec les acteurs de l'éducation, le réseau concentre ses efforts sur la violence à l'école liée au genre (SRGBV) à travers la recherche, le plaidoyer et la programmation. Toutefois, si des progrès ont été réalisés sur le plan de la documentation de l'incidence, de la nature et de la portée du SRGBV, les données de base restent morcelées et les opportunités d'échange d'expériences et d'initiatives collectives sont limitées. *Good Neighbours (Bons Voisins)* – stratégie d'éducation des filles au Malawi – s'est attaqué à ces défis à travers l'éducation sexuelle, l'éducation aux droits des enfants et l'éducation à la prévention du mariage des enfants. Le projet encourage les filles à affirmer leurs droits et sensibilise les membres de la communauté, par le biais des *Good Sisters (Bonnes Sœurs)*, en matière de protection des droits de

l'enfant et de prévention du mariage des enfants. Les interventions pour doter les filles des compétences nécessaires à la vie et de connaissances concernant la gestion menstruelle, les droits de l'enfant et la santé génésique ont abouti à augmenter les taux de fréquentation, l'autonomie et finalement la participation active à l'apprentissage.

Les leçons clés tirées de l'expérience sont les suivantes : a) des interventions ciblées devraient soutenir l'accès à l'apprentissage de ceux qui sont le plus dans le besoin ; b) avec la réforme pédagogique, il est également important de favoriser des attitudes et un comportement qui stimulent l'apprentissage. Mais d'autres leçons connexes issues d'expériences basées sur des faits et des pratiques sont particulièrement instructives pour la Triennale 2017. Le récapitulatif sur le problème du genre en 2015 indiquait que « l'absence de progrès dans l'alphabétisation chez les femmes adultes est flagrante : en 2015 environ 481 millions de femmes de 15 ans et plus ne possèdent pas les connaissances d'alphabétisation fondamentales, soit 64 % du nombre total des analphabètes, pourcentage pratiquement inchangé depuis 2000. Les analyses et les messages clés de l'EPT 2000–2015 méritent un examen détaillé au moment où le monde se lance dans un agenda de développement durable universel, intégré et encore plus ambitieux dans les années à venir » (UNESCO-EPT, 2015a). Le progrès lent et inégal est particulièrement flagrant en Afrique subsaharienne, et le message clé réitéré par la communauté mondiale à Dakar en 2000 reste toujours vrai :

La discrimination basée sur le sexe reste une des contraintes les plus insurmontables à la réalisation du droit à l'éducation. Faute de dépasser cet obstacle, l'Éducation pour Tous ne peut pas se réaliser. Les filles sont une majorité parmi les enfants déscolarisés et les jeunes, bien que dans un nombre croissant de pays, nombre de garçons sont désavantagés. Même si l'éducation des filles et des femmes a un puissant effet transgénérationnel et est un déterminant clé du développement social et de l'autonomisation des femmes, l'augmentation de la participation des filles dans l'éducation de base n'enregistre qu'un progrès limité (UNESCO-EPT 2015b, p. 7).

4.5. Inclure les « exclus »

L'éducation inclusive est un concept fondamental pour la reconnaissance, la promotion et l'application des droits humains fondamentaux à l'opportunité éducative et à la réalisation des objectifs du développement humain, social, culturel et économique aux niveaux national, régional et mondial. Et pourtant, dans la plupart des pays, les nombreux avantages de l'éducation sont répartis de manière disproportionnée, les personnes qui se situent dans la frange marginalisée ayant beaucoup moins de chances d'en profiter. L'inégalité dans l'opportunité d'accéder à une éducation de qualité est surtout visible chez les personnes vivant avec des handicaps, chez les populations des localités reculées et socialement exclues, les filles et les femmes vivant dans des sociétés extrêmement patriarcales, les pauvres et les populations vivant dans des situations de post-conflit et de conflit. L'éducation inclusive s'inscrit spécifiquement dans plusieurs cadres de droits tel que la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 ; la Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans l'éducation (1960) ; la Convention des Nations Unies sur l'élimination de tous les formes de discrimination contre les femmes, (CEDAW) 1979 ; la Convention sur les droits de l'enfant, les lois nationales sur les droits de l'enfant, et la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées, de 2006.

Plusieurs contributions mettent en lumière des politiques, pratiques, défis, messages et leçons clés qui caractérisent diverses expériences communes à des pays, notamment l'effet négatif de la stigmatisation sociale que subissent les parents et les enfants vivant avec des handicaps, et les enfants marginalisés dans les écoles coraniques, notamment dans la ceinture sahélo-saharienne. La contribution du GTENF de l'ADEA (2016b) porte sur la nécessité d'une réforme complète du système et l'inclusion des millions d'enfants et jeunes déscolarisés dans les écoles coraniques. Ces écoles ont été un centre de vie spirituelle communautaire avec l'arrivée de l'Islam par la route commerciale transsaharienne il y a quelques siècles, et des établissements d'enseignement supérieur de connaissances islamiques se sont installés à Tombouctou et dans l'empire Kanem Borno. Toutefois, avec l'influence radicale de l'éducation de type occidental, les objectifs d'éducation convenus au niveau mondial (EPT, OMD) et le système de valeur étranger, on constate que l'éducation coranique apporte peu ou pas de valeur au développement social, économique, scientifique et technologique actuel. Toutefois, l'étude du GTENF indique que la situation semble aujourd'hui évoluer, comme le montre clairement le pic continu des niveaux de scolarisation dans les écoles et les centres coraniques de la ceinture sahélo-saharienne –conséquence directe de l'échec des pays étudiés à réaliser les objectifs EPT/OMD d'accès universel et de scolarisation de tous les enfants en âge scolaire dans leurs programmes d'éducation primaire universelle. En d'autres termes, les besoins non satisfaits d'accès universel ont rendu les écoles coraniques encore plus attrayantes et, chaque année, des millions d'enfants en âge scolaire de la ceinture sahélo-saharienne s'y inscrivent. En dépit de cette tendance, la voie incontournable proposée par le Groupe de travail est la suivante : les systèmes d'écoles coraniques doivent se développer dans le sens d'une amélioration holistique de la qualité et d'une comparabilité des contenus, méthodologies, qualifications et statuts des enseignants, mais aussi de la transition professionnelle et de la gouvernance. Dans ce contexte de base, l'étude cherche à apporter des réponses concrètes aux questions suivantes, particulièrement pertinentes pour effectuer le changement de paradigme exigé au-delà des frontières nationales :

- Dans quelles conditions l'éducation coranique pourrait-elle coexister avec le système éducatif public ?
- Quand l'Etat assumera-t-il la responsabilité des écoles coraniques sur un pied d'égalité avec le système scolaire formel ?
- Quelle est la véritable place des écoles coraniques au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal ?
- Quels sont les principaux défis auxquels le système éducatif coranique est confronté aujourd'hui ?
- Quel avenir le gouvernement réserve-t-il au système d'écoles coraniques ?

Les recommandations clés de l'étude, envoyées à toutes les parties prenantes, sont importantes pour une réforme complète du système d'écoles coraniques ; elles doivent faire partie des débats et des stratégies de résultats de la Triennale 2017 vers la réalisation des cibles de l'ODD 4 :

- Entreprendre une révision complète de l'organisation, du programme d'études et des programmes des centres coraniques dans les études pays et au-delà ;
- Améliorer de façon significative la formation, la qualité et les rémunérations des enseignants coraniques ;
- Mobiliser des fonds pour soutenir et maintenir le système éducatif coranique, très largement répandu dans la ceinture sahélo-saharienne ;

- Motiver les apprenants et soutenir les parents dont les enfants apprennent dans ces centres ;
- S'attaquer résolument à la perception fautive et au préjugé concernant l'éducation et les écoles coraniques qui les décrivent souvent comme des lieux dangereux qui engendrent des idées radicales et un extrémisme violent, et comme des environnements de qualité inférieure pour l'apprentissage ;
- Se concentrer sur l'employabilité des diplômés du système coranique ;
- Tenir compte de la prédominance de la pauvreté dans les zones où les centres coraniques abondent ;
- Apprendre des expériences d'autres pays musulmans qui ont surmonté les types de défis auxquels les pays de la ceinture sahélo-saharienne font face aujourd'hui ; comprendre comment ils ont procédé ;
- Les parents devraient suivre de près l'apprentissage et les progrès de leurs enfants, former des associations de parents d'élèves, participer au partage des coûts, contrôler la qualité de l'enseignant et le bon fonctionnement des centres en accord avec les règlements existants régissant l'éducation privée dans leurs pays respectifs ;
- Les mouvements islamiques devraient élaborer un cadre de certification pour la reconnaissance du statut d'enseignant coranique aux personnes qui ont accumulé le nombre exigé de d'heures d'enseignement et exercé les responsabilités y afférentes (ADEA-GTENF, 2016b).

Une première étude sur le système d'école coranique au Kenya avait mis en lumière des préoccupations semblables, sauf que la situation semble aujourd'hui plus structurée et révéler un engagement assez éclairé de la communauté et une possibilité de progressivement réaliser l'éducation de base, les OMD et le développement durable, y compris les orientations professionnelles (ministère de l'Éducation/GTGEAP de l'ADEA, 2012). Un autre aperçu comparatif utile sur l'initiative de réforme de l'école coranique est fourni par l'expérience de TSANGAYA dans la réforme du programme d'études des écoles Almajari/coraniques dans le nord du Nigeria, expérience qui a facilité l'intégration de matières profanes – la langue anglaise, les mathématiques, la science et les sciences sociales dans le programme d'études religieuses – pour veiller à ce que l'apprenant reçoive une éducation fondamentale de qualité (Moser, 2015, p. 1). Avec plus de 10,5 millions d'enfants déscolarisés (dont 6 millions de filles) – les chiffres les plus élevés au monde –, les actions des gouvernements de l'Etat et fédéraux et le soutien de partenaires comme l'UNICEF entendaient exercer une influence sur la popularité des écoles. Une leçon très importante à laquelle il convient de réfléchir est que « la popularité des écoles coraniques dans le nord du Nigeria, notamment dans les communautés rurales et pauvres, en fait un fort allié potentiel dans les efforts de développer l'accès à l'éducation de base pour les enfants défavorisés. L'intégration d'écoles coraniques a réussi à attirer les filles à l'école dans les communautés musulmanes où il y a une résistance à l'éducation occidentale [...] mais il reste clairement toujours beaucoup de travail à faire. » Toutefois, en ce qui concerne l'infrastructure et les installations de base, la situation est encourageante : « Les écoles comme celle que dirige M. Idris manquent de presque tout – toilettes, enseignants bien formés et murs et plafonds qui leur permettraient de rester ouverts pendant la saison des pluies » (p. 1).

L'Éducation pour les besoins spéciaux (EBS) est une autre dimension cruciale de l'inclusion et de l'impératif de droits de l'homme dans le sous-thème 1. Elle a attiré deux contributions importantes ; une de l'ONG zambienne Fondation Sani, et une de la Fondation Ithemba en Tanzanie, ainsi qu'un

rapport sur les initiatives du secteur public dans la république du Bénin. La contribution de la Fondation Sani à la Triennale réaffirme l'exclusion systématique des personnes présentant des handicaps intellectuels (PHI) de tous les aspects de la vie à un âge précoce, ce qui les empêche de mener une vie intéressante. En fait, elle déclare que « les PHI connaissent l'exclusion sociale à une bien plus grande échelle que les personnes ayant d'autres handicaps, et cette situation est encore pire dans des contextes de pauvreté comme ceux du continent africain » (Inclusion International, 2006). Elle s'explique en partie par le peu de recherches consacrées aux capacités des personnes souffrant de handicaps intellectuels et par l'absence de plaidoyer par et pour eux. Intégrer les dispositions traditionnelles de l'éducation n'implique pas la pleine inclusion puisque ces dispositions sont peu soutenues et peu réceptives aux besoins individuels d'aide à l'apprentissage des élèves. De plus, les parents sont réticents à envoyer leurs enfants dans les écoles traditionnelles qui offrent généralement des services HI de mauvaise qualité et oublient de s'attaquer aux stigmates. La Fondation Sani œuvre depuis 2013 à faciliter la pleine inclusion des personnes vivant en zones rurales ou urbaines avec des handicaps intellectuels, dans tous les aspects de la société en Zambie. Particulièrement pertinent pour le discours et la stratégie SNE sont les expériences de la Fondation dans l'exécution de sa mission qui inclut la conception d'un programme basé sur un travail holistique et pertinent ; l'offre d'une éducation et d'une formation aux compétences sociales basée sur le Plan de soutien individualisé (PSI) et aboutissant à une préparation au travail ; des enseignants en renforcement des capacités et un encadrement des emplois dans une formation individualisée sociale et professionnelle ; la mise en place d'une coalition pour un plaidoyer plus important et unifié en faveur du HI et une plateforme d'apprentissage et de partage sur les meilleures pratiques et leçons ; la construction d'un réseau d'employeurs pour les personnes avec HI ; le développement d'un fort réseau de volontaires et de personnalités en vue qui prennent fait et cause pour l'objectif total d'acceptation sociale et d'inclusion (Fondation Sani, p. 16).

La contribution du Bénin déplore aussi l'offre insuffisante d'éducation par le gouvernement pour les enfants atteints de handicaps et le fait que ceux-ci ne bénéficient pas des droits et privilèges accordés à d'autres enfants (Hountondji, Tokpo, Honfo, Nontonwanou et Agbo, 2016). L'innovation de la république du Bénin se concentre donc sur l'intégration sociale de personnes avec des handicaps à la fin de l'éducation et de la formation dans un environnement institutionnel d'éducation aux besoins spécifiques. Même face à la réticence des parents et au lourd fardeau psychologique découlant de la marginalisation sociale et du stigmate de la communauté, la république du Bénin a opté pour une politique publique d'intégration dans le cycle scolaire, plutôt que pour une disposition institutionnelle séparée pour les enfants atteints de handicaps. L'initiative suppose de créer des structures pertinentes au sein du ministère de l'Éducation pour l'intégration dans le cycle scolaire et l'éducation spéciale, pour la sensibilisation régulière des communautés au progrès des bénéficiaires, pour les activités menées par les unités pertinentes, pour la formation d'enseignants. Elle prévoit aussi de former des fonctionnaires du ministère, d'élaborer des modules/matières sur l'intégration dans le cycle scolaire, de renforcer les capacités des institutions d'éducation spéciale, et d'élaborer un plan spécial d'action pour l'éducation des enfants en échec scolaire, dans le sillage du projet de politique nationale d'intégration dans le cycle scolaire et de protection du handicapé étudié par le gouvernement. Cette expérience nationale a associé les catégories suivantes d'apprenants handicapés de neuf communautés : déficients moteur, sourds, durs d'oreille, malentendants ; handicap cérébral ; paraplégiques, en excluant les handicapés sévères qui ont besoin de dispositions à part. Ensuite, des initiatives tant privées que publiques ont été lancées pour donner l'accès à la scolarité générale à au moins 300 enfants handicapés soutenus, et l'intégration dans le cycle scolaire a été étendue à l'enseignement secondaire. Plusieurs résultats sont significatifs : briser le tabou et le

stigmaté associé aux handicapés dans la communauté ; mobiliser des initiatives et des interventions privées et publiques ; mettre en place des partenariats et des stratégies d'organisation multisectorielle dans la politique publique ; assurer une sensibilisation en continu et une appropriation par la communauté ; soutenir l'apprenant ayant des besoins spécifiques pour l'intégrer dans le cycle scolaire, et prévoir un cadre législatif propice. Toutefois, au-delà des résultats immédiats et à court terme, l'intégration dans le cycle scolaire a posé d'énormes problèmes et les résultats à long terme sont difficiles à prévoir en raison de l'absence d'une politique intégrée de l'éducation.

La contribution de la Fondation belge Ithemba fournit un aperçu complémentaire et très utile en montrant comment le principe de « donner et prendre » dans le partenariat avec les autorités éducatives tanzaniennes peut produire de bonnes stratégies d'intervention reproductibles, qui profitent non seulement au groupe cible d'apprenants ayant des besoins spécifiques, mais à tout le système formel d'école primaire (De Bock, 2016). L'objectif n'est pas d'intégrer les apprenants dans le courant dominant (comme dans la république du Bénin), mais de leur offrir un développement équitable dans le même environnement d'école primaire publique en mobilisant des parties prenantes pour créer une unité SNE dans l'école ; « améliorer radicalement » l'infrastructure de l'école ; adapter l'installation scolaire aux handicaps en créant des classes, un terrain de jeux et des espaces spécialement conçus pour ces apprenants ; former le personnel enseignant aux concepts et aux méthodes didactiques SNE avec le soutien d'acteurs externes et « travaillant de près avec des volontaires qualifiés nationaux et internationaux... qui ont apporté beaucoup d'expertise nécessaire et de nouvelles initiatives à l'Unité SNE » (p. 2). Le projet a eu un impact significatif et a influencé des communautés et des parties prenantes, aboutissant à l'approbation des autorités publiques et à la création de l'unité SNE. Les apprenants sont exposés à un programme d'études pertinent, qui comprend des activités parascolaires et des expériences telles que la cuisine, le jardinage, les percussions et les arts adaptés à la SNE. L'unité SNE de Tanzanie a un objectif important à remplir : la création d'un cadre de certification centré sur la SNE pour répondre au besoin d'équité des apprenants à besoins spéciaux, car le problème est que le certificat national de fin de l'école primaire est trop difficile et serait un échec si les apprenants SNE ne disposaient pas d'une voie alternative qui valide leurs efforts, leurs progrès, leurs réussites et leurs expériences par un certificat national. Les trois études de cas font ressortir une leçon importante, à savoir que quand l'apprentissage traditionnel ne convient pas aux capacités d'un enfant en raison d'une déficience mentale ou d'autres handicaps sévères, l'enseignement devrait s'adapter aux besoins de l'enfant. En aidant l'école publique, les ONG ont l'intention d'atteindre ceux qui en ont besoin le plus – les apprenants et les enseignants travaillant dans des établissements de SNE ou des écoles traditionnelles adaptées aux enfants à besoins spéciaux, où ils acquièrent de nouvelles compétences dans l'utilisation de méthodes d'apprentissage appropriées et l'introduction de nouvelles courbes d'apprentissage. Outre les activités de la « classe classique », de telles initiatives proposent une éducation pour stimuler les intérêts et les capacités de l'enfant (De Bock, 2016).

Les interventions de l'ONG Chiedza Child Care Center (CCCC), du Zimbabwe, ciblent « les groupes vulnérables, défavorisés et marginalisés de garçons et de filles zimbabwéens déscolarisés de 9 à 15 ans qui, à l'âge de 9 ans, n'ont jamais fréquenté l'école ou sont déscolarisés depuis au moins un an » (p. 1). C'est encore un exemple du type de transformation positive qui pourrait être reproduite dans d'autres pays africains. Fonctionnant comme un groupe d'étude depuis 2010, le CCCC complète les actions du gouvernement pour mettre en œuvre sa Politique nationale d'éducation non formelle de « promotion de voies alternatives pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation au Zimbabwe,

localisées dans neuf centres et touchant 341 jeunes dont 180 sont des filles » (Chiwaka, 2016, p. 1). L'expérience réussie a ensuite été pilotée dans 25 autres districts avec pour résultat significatif la réintégration d'environ 140 enfants dans le système scolaire formel, ce qui a « influencé la révision de la Politique d'éducation non formelle pour inclure la composante des enfants déscolarisés du primaire... » (p. 2). Les grandes leçons du projet sont les suivantes : les enfants peuvent terminer l'école secondaire et être prêts pour l'emploi [...] et les activités productives, ce qui a pour effet de retarder les mariages ; les systèmes de formation des enseignants devraient préparer ces derniers à acquérir les connaissances qui leur permettent d'enseigner aux enfants dans l'éducation non formelle et d'avoir une vision plus inclusive de la qualité et de l'adaptabilité souhaitées pour la prochaine génération d'enseignants. Le programme est financièrement durable, car dans l'éducation non formelle, l'organisation utilise des subventions globales où tous les services sont partagés, et il en coûte en moyenne la somme abordable de 60 USD par an pour subvenir aux besoins d'un apprenant, contre 195 USD par an pour un enfant dans l'éducation formelle (Chiwaka, 2016, p. 2).

Un autre aperçu sur la pratique d'inclusion des enfants déscolarisés révèle que la république du Bénin accorde une seconde chance aux enfants déscolarisés sous forme d'alternatives non formelles qui leur permettent d'accéder à une formation et de multiplier leurs opportunités d'obtenir une qualification reconnue et de travailler de façon indépendante. Grâce à l'intervention de l'Etat, de plus en plus de jeunes qualifiés intègrent le marché du travail (Hountondji, 2016). Les leçons importantes à en tirer sont que les opportunités de seconde chance soutenues par le gouvernement, avec la collaboration du secteur privé, donnent de très bons résultats et peuvent être reproduites ailleurs, car elles forment des jeunes hommes et femmes mieux qualifiés, engagés sur le plan professionnel et épanouis. En outre, beaucoup de jeunes diplômés des établissements d'enseignement formel, qui souhaitent obtenir des qualifications menant à un emploi indépendant, profitent souvent de l'éducation non formelle. Du point de vue des objectifs de développement nationaux, cette opportunité de seconde chance a un impact positif sur la société, sur le plan des ressources sociales, financières, économiques et humaines (Hountondji, 2016).

4.6. Offrir un développement de la petite enfance de qualité et un enseignement de base pour tous les enfants

Depuis 2002, les rapports mondiaux de suivi ont mis en exergue les résultats positifs d'un accès et d'une préparation précoces des apprenants pour avancer sans heurt dans l'enseignement élémentaire ou primaire. Pourtant, certains pays d'Afrique ont été lents à admettre le potentiel important que représente la protection de la petite enfance pour les systèmes d'éducation ; c'est en effet un moyen systématique d'influencer de manière consciente et significative les connaissances sociales, les valeurs fondamentales et les attitudes des enfants, et notamment de neutraliser les stéréotypes de genre avant qu'ils ne deviennent un mode de pensée et de comportement inconscient. La publication de l'UNICEF, *Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development (Fabriquer de meilleurs cerveaux : de Nouvelles Frontières dans le développement de la petite enfance)* (2014) explique avec conviction pourquoi les pays devraient investir dans la mise en place d'une politique de développement de la petite enfance (DPE) et en garantir l'application. Elle réaffirme que cette intervention précoce a un lien avec presque tous les défis qui ont justifié la formulation des 17 objectifs de développement durable et elle leur apporte des réponses, concluant que « ...il devient progressivement plus difficile de régler les problèmes. L'inclusion de la cible 4.2 des ODD, « garantir que des générations d'enfants ont accès à un développement et à la protection de qualité de la petite enfance, et à l'éducation préscolaire pour qu'ils soient prêts pour

l'enseignement primaire », donne donc une impulsion aux efforts récents pour prioriser le développement de politiques intersectorielles nationales de DPE en Afrique subsaharienne ». Les contributions à la cible de l'ODD 4.2 convergent sur la nécessité de développer une politique de DPE réaliste et des plans d'action réalisables pour offrir un accès égal, l'égalité et l'équité à tous les enfants, particulièrement dans les zones rurales et reculées.

L'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) – décrite comme la plus ancienne et la plus grande organisation internationale non gouvernementale à but non lucratif – défend et soutient la cause de la protection et de l'éducation de la petite enfance (PEPE), ainsi que leurs droits fondamentaux à l'accès et à la qualité, dans plus de 70 pays, en collaboration avec l'UNESCO, l'UNICEF et d'autres organisations poursuivant des buts similaires (www.worldomep.org). La deuxième organisation mondiale – l'Association internationale pour l'éducation à l'enfance (ACEI), fondée en 1892, est une ONG internationale qui a élaboré des stratégies pour réaliser les cibles attendues de l'ODD 4. En accord avec sa mission, « promouvoir des solutions novatrices aux défis d'éducation et inspirer une action qui crée des avenir positifs, durables pour les enfants et les jeunes dans le monde entier », la stratégie internationale d'ACEI cherche à « développer des échanges diplomatiques pour faire progresser l'éducation, promouvoir les compétences dont les enfants ont besoin pour la vie au XXI^e siècle et transformer l'éducation d'aujourd'hui en éducation pour demain » (ACEI, 2016). Citons à cet égard le lancement d'une importante publication intitulée *The Global Guidelines for Education and Care (Directives globales pour l'éducation et la protection)* (Global Guidelines – Directives Globales), créée « pour fournir un cadre global qui garantit que les jeunes enfants dans le monde entier reçoivent des services de protection et d'éducation et de développement appropriés et de qualité. Le cadre a été développé en 1999 par un groupe de plus de 80 experts internationaux en protection et éducation préscolaire venus de 27 pays lors d'un forum sponsorisé par ACEI et OMEP. Une contribution clé du cadre de Directives globales a été d'informer le développement initial de l'Évaluation de directives globales (GGA) » (ACEI, 2016).

Dans la plupart des pays, les progrès enregistrés pour s'attaquer à la fragmentation et aux lacunes des politiques, lois et programmes de DPE existants et renforcer les systèmes éducatifs publics pour toucher les plus jeunes enfants et répondre à leurs besoins ont été remarquables (UNESCO-EPT, 2015). Il a été montré que « depuis 2002, le Partenariat mondial a investi 100 millions d'USD dans le soutien technique et financier pour renforcer l'analyse, les politiques et les stratégies d'EPPE ; les subventions pour financer des programmes EPPE ; le développement des capacités et le partage de connaissances sur les pratiques efficaces et bonnes pour les politiques et les programmes d'EPPE. Un soutien financier et technique des partenaires du développement, incluant l'UNICEF, la Banque mondiale et l'UNESCO, a permis à 23 pays sur 47 d'adopter des politiques nationales de DPE, et 13 autres pays ont des politiques en développement ou rédigées, mais pas encore approuvées. » (Vargas-Baron & Schipper, 2012). En Zambie, le PME travaille avec le gouvernement pour examiner des stratégies alternatives axées sur le renforcement des partenariats avec le secteur privé, les organisations professionnelles et les communautés dans un effort pour ouvrir l'accès à l'EPPE. La politique EPPE inclut dans son offre une stratégie de partenariat avec le secteur privé et avec les communautés. Néanmoins, la prolifération de politiques nationales de DPE en Afrique subsaharienne au cours de la dernière décennie ne s'est pas traduite par une satisfaction garantie des besoins holistiques des enfants, et elle n'a pas non plus amélioré les arrangements institutionnels pour soutenir leur mise en œuvre et leur exécution.

La contribution du Bureau régional de l'UNESCO (UNESCO Abuja, 2016) portant sur l'investissement dans la préparation des enfants à l'école dans les régions d'Afrique de l'Ouest et centrale, est considérée comme une première étape essentielle pour aider les pays à investir dans les niveaux fondamentaux de préparation informelle (à la maison) et formelle (basée sur le DPE) pour une vie d'éducation, d'apprentissage et de citoyenneté. L'étude amènera à se concentrer sur le cadre politique pour une mise en œuvre aboutissant à la réalisation de la cible de l'ODD 4.2, adoptée au plan international, et les objectifs DPE spécifiques au pays, qui existent dans la plupart des pays africains où la mise en œuvre reste un défi considérable, notamment dans les pays choisis : Côte d'Ivoire, Ghana, Nigeria et Togo. Le concept de préparation à l'école s'ouvre sur une perspective systémique critique du rôle et de la fonction des centres ou écoles préscolaires/DPE en tant que passerelles et éléments propices à l'avancement de l'enfant lorsqu'il/elle fait ses premiers pas dans le monde complexe des échanges ouverts, de l'apprentissage et du développement hors de la zone de confort de la maison et de la famille. C'est un concept de qualité et d'équité justifié, plus que jamais essentiel à la lumière de la multiplication et de la commercialisation des écoles et centres de DPE, des groupes de jeux dans plusieurs pays, notamment au Nigeria. Il est donc reconnu que l'évaluation de la préparation à l'école pour les enfants « contribuera à produire des connaissances factuelles et la compréhension des cadres d'éducation et des politiques existants en ce qui concerne les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les premières années de l'école primaire » (UNESCO Abuja, 2016). Selon le Rapport mondial de suivi 2015, tandis que les inscriptions dans le préscolaire en ASS ont été multipliées par près de 2,5 entre 1999 et 2012, le taux moyen brut de scolarisation (TBS) en 2012 a atteint 20% seulement, et dans l'ensemble, seuls sept pays d'ASS ont atteint un taux brut de scolarisation de 80 % ou plus dans l'éducation préscolaire, avec des disparités entre les pays variant de moins de 2 % au Mali à environ 100 % au Ghana, à Maurice et aux Seychelles. Une recommandation internationale post-EPT pour au moins une année d'éducation préscolaire obligatoire devrait permettre la réalisation de l'Education préscolaire universelle, mais la contribution du PME affirme que le financement pour l'EPPE n'a pas suivi le rythme de la croissance de la scolarisation et que, de ce fait, les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés – qui ont le plus à gagner de programmes d'EPPE de bonne qualité – sont fréquemment laissés pour compte. Dans beaucoup de pays, le coût reste encore une raison importante du faible accès aux programmes d'EPPE (UNESCO, 2015) En outre, les inégalités rurales/urbaines et riches/pauvres réduisent les chances des enfants des groupes de population marginalisés de fréquenter les établissements préscolaires (PME, 2016). Les preuves d'une telle inégalité existent à Zanzibar, où même si la politique d'éducation (2006) offre gratuitement deux années d'éducation préscolaire (classe de bébés, jardin d'enfants [JE] 1, JG2), la forte concentration d'établissements préscolaires dans les zones urbaines par rapport aux zones rurales où réside 69 % de la population, a eu pour résultat l'inscription de seulement 14 % d'enfants âgés de 4 à 6 ans dans les services de protection et de développement de la petite enfance (Mundy, Proulx et Solano, 2016, p. 14).

D'autres contributions au discours DPE partagent la même inquiétude fondamentale, à savoir que les environnements scolaires font peu d'efforts – sur le plan de la politique, du développement du programme d'études, de la formation de l'enseignant, des matériels d'apprentissage, du bien-être émotionnel et des soins médicaux – pour intégrer le développement cognitif et psychosocial de l'enfant à ce stade critique de son développement (UNESCO Abuja, 2016) L'inquiétude est reprise par le PME qui déclare que l'extension de l'accès n'est pas seulement une affaire de coûts, mais que l'éducation préscolaire doit être attrayante pour les parents et les enfants (PME, 2016). « Le rôle important que les parents et les enseignants devraient jouer à ce stade [...] est également une préoccupation, et bien peu est fait pour mobiliser les contributions de ces parties prenantes

importantes » (UNESCO Abuja 2016, p. 1). En Ouzbékistan, le PME en partenariat avec le ministère de l'Éducation publique, la Banque mondiale et l'UNICEF finance le développement et la mise en œuvre de campagnes de communication portant sur le rôle critique des parents comme premiers enseignants des enfants, sur la mise en place d'environnements stimulants pour la petite enfance et la promotion de l'apprentissage à la maison. De même, la Moldavie a mis les projecteurs sur l'EPPE par le biais d'une campagne publique de sensibilisation intitulée « Aider l'enfant à devenir une belle personnalité », qui comprend des programmes télévisés, des films documentaires et des affiches ciblant les parents, les tuteurs, les femmes enceintes, les enseignants, la communauté et les notables locaux⁹. Le soutien du PME vise également à améliorer la qualité des enseignants, du programme d'études et des infrastructures, qui sont les principaux déterminants d'une éducation de qualité. Les pays souffrant du problème chronique d'insuffisance quantitative d'enseignants formés en DPE échouent à améliorer la qualité de l'éducation DPE. Alors que des pays comme l'Éthiopie ont enregistré une augmentation du pourcentage d'enseignants du préscolaire formés (de 63 % à près de 86 % entre 1999 et 2010), dans d'autres les pays, la proportion d'enseignants formés a diminué. Zanzibar, pour sa part, n'a ni programme d'études formel pour les établissements préscolaires, ni établissements formels de formation d'enseignants du préscolaire. La formation existante est assurée par des établissements privés.

Dans le cadre d'un vaste programme pour promouvoir l'efficacité de l'enseignant et de l'école, le PME offre un programme de certification (le Programme de certificat d'avancement de la petite enfance, ou ECACP) à l'intention des enseignants à travers une plateforme d'apprentissage à distance gérée par des centres pour enseignants, en utilisant des matériels audio, vidéo et imprimés. En collaboration avec la Banque mondiale, le PME soutient aussi le lancement d'un programme de certificat de formation de l'enseignant en EPPE en Ouganda, la révision de la politique et des directives EPPE, et un plan chiffré de modèles actuels de fourniture d'EPPE. L'appui financier et technique apporté à Zanzibar soutient par exemple la mise en œuvre d'objectifs de politique d'éducation exposés dans le Programme de développement de l'éducation de Zanzibar (ZEDP), qui prévoit un accès élargi à l'éducation préscolaire, par exemple en créant 120 centres de DPE (*TUTU TuchezeTujifunze*¹⁰, basés sur un enseignement audio interactif (IAI) dans des zones ayant un accès médiocre à l'éducation préscolaire (les districts de Mkoani et Nord B) et la formation d'un cadre d'éducateurs préscolaires et de la petite enfance (formels et non formels) pour enseigner l'alphabétisation, les mathématiques et les connaissances nécessaires à la vie. L'IAI est une pédagogie d'enseignement et d'apprentissage interactive qui favorise un apprentissage de qualité et se fonde sur un enseignement convivial pour l'enfant, à la fois inclusif, ludique, actif et engageant. Une étude d'impact pour TUTU, effectuée en novembre 2009, montre que TUTU améliore les notes des élèves aux examens (p. 14). De même, le PME cherche à s'attaquer à un défi ; alors qu'il existe des preuves de progrès dans 12 partenaires de pays en développement, notamment le Ghana qui a atteint des taux préscolaires de plus de 50 %, il faut renforcer le soutien dans les pays fragiles ou en situation de conflit, où la capacité des gouvernements et des familles à offrir des opportunités EPPE à de petits enfants est négativement impactée. Dans les États du nord du Nigeria, les enfants ont peu ou pas accès à l'éducation préscolaire du fait des activités des insurgés et des attaques contre les écoles ; le PME offre un soutien technique et financier de 7,65 millions d'USD pour améliorer les matériels d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements préscolaires, et favoriser l'engagement du tuteur et des parents en faveur de la petite enfance dans cinq États du Nord. Le fait

⁹ <http://www.prescolar.md>.

¹⁰ *TuchezeTujifunze*, se traduit par "Jouons, Apprenons" et est l'expression utilisée localement pour faire allusion aux programmes IAI.

est qu'en adoptant un financement accru pour reproduire la stratégie d'abolition des frais de scolarité du Ghana au niveau préscolaire ou la disposition de l'Afrique du Sud d'une année d'éducation préscolaire dans les écoles primaires, la plupart des pays d'ASS augmenteraient leurs taux d'inscription et réaliseraient l'objectif d'éducation préscolaire universelle de l'Agenda 2063 pour l'Afrique et des ODD 2030 (Proulx et Solano 2016).

Il faut comprendre que les diverses contributions synthétisées ici sont extrêmement utiles au discours ministériel sur le DPE/EPPE. À cet égard, les gouvernements ont besoin, premièrement, de reconnaître que le développement de la petite enfance peut contribuer à la résolution de la crise d'apprentissage en Afrique, et décider à quel stade l'apprentissage peut contribuer de façon critique à la réalisation de l'objectif d'éducation 2063/2030 ; deuxièmement, ils doivent décider d'adopter et de renforcer les bonnes pratiques de DPE/EPPD qui ont eu un impact sur l'accès, l'équité et la qualité. Une intervention évolutive qui mérite d'être étudiée est le modèle non formel de l'Éthiopie soutenu par l'UNICEF, qui offre une solution pratique aux pays ayant une faible capacité financière pour rendre possible l'éducation préscolaire universelle. La Préparation accélérée à l'école (ASR) est une approche alternative au renforcement de la préparation à l'école primaire, qui permet de s'attaquer à l'insuffisance d'accès à l'éducation préscolaire et au coût élevé des établissements préscolaires pour les enfants des zones rurales. Le programme de 150 heures offre une alternative immédiate et économique d'enseignement préscolaire de l'alphabétisation et du calcul pour les enfants entrant en première année et n'ayant pas fréquenté d'établissement préscolaire. Proposé par les écoles locales, qui utilisent l'infrastructure et les enseignants existants, et un matériel d'apprentissage économique – comme « les kits » pour l'éducation de la petite enfance, les manuels-ressources de l'enseignant et les livres-fiches d'activité des étudiants – pendant environ 40 jours du programme, il offre une solution à faible coût et immédiate. Une évaluation initiale du programme de préparation à l'école fait apparaître une amélioration cognitive significative chez les enfants, portant à 50 % le nombre d'enfants entrant en 1^{re} année avec des niveaux minimaux de préparation à l'école dans le périmètre du projet¹¹. Les messages clés qui en découlent sont que le manque de ressources, principalement gouvernementales, est un obstacle important à l'application des politiques exposées dans les Plans nationaux de DPE ; sans dialogue politique inclusif et sans responsabilité mutuelle, il est difficile d'établir les fondations d'un secteur EPPE durable ; et les pays ont tendance à innover et à devenir créatifs pour atteindre les enfants les plus vulnérables et réaliser l'apprentissage précoce universel.

4.7. Le continuum éducation-formation: le lien EFTP/DCTP

Un très grand nombre de jeunes gens se retrouvent à la rue à la fin du cycle d'éducation, sans-emploi ou exclus du marché du travail. Beaucoup de jeunes sans emploi possèdent des qualifications professionnelles et n'ont pourtant pas un accès immédiat au monde de travail, beaucoup d'autres sont dans la rue, ayant abandonné l'éducation formelle sans qualification pour être admis dans des établissements de formation (UNESCO-EPT, 2015). Un Rapport de la Banque mondiale de 2015 intitulé « Jeunes déscolarisés en Afrique sub-saharienne » (Inoue et Cie, 2015) indique des perspectives économiques et sociales décourageantes pour près de 45 millions de jeunes déscolarisés en Afrique subsaharienne, et prévoit qu'au cours de la prochaine décennie, cette cohorte sera confrontée à un avenir incertain, sans compétences pour la vie ni pour le travail¹². L'exclusion des jeunes est non seulement une menace pour la stabilité socio-politique du pays ; elle prive aussi

¹¹ <http://www.educationinnovations.org/program/accelerated-school-readiness>

¹² Inoue et al. 2015. *Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa: A Policy Perspective. Directions in Development. Washington, DC : Banque mondiale. doi:10.1596/978-1-4648-*

les pays d'une population active dynamique et limite leurs opportunités de croissance économique quand les gouvernements cherchent à développer des stratégies de développement économique à moyen et long terme (ADEA, 2016). L'éducation et la formation techniques et professionnelles (EFTP) sont définies par l'UNESCO comme « ces aspects du processus éducatif impliquant, en plus de l'éducation générale, l'étude de technologies et sciences apparentées et l'acquisition de compétences pratiques, d'attitudes, compréhension et connaissances se rapportant à un travail dans les différents secteurs de la vie économique... L'EFTP offre aux gens non seulement des compétences professionnelles, mais un large éventail de connaissances, compétences et attitudes qui sont maintenant reconnues comme indispensables pour une participation significative dans le travail et la vie... » (UNESCO-Delhi, 2016, p.1), En outre, le document du Consensus de Shanghai (UNESCO-UNEVOC, 2012) met fortement l'accent sur le besoin urgent d'enseignants et de formateurs en EFTP dans le cadre d'action de la Stratégie à moyen terme 2014-2021. Le Consensus de Shanghai rappelle dans ses recommandations – parmi d'autres instruments normatifs se rapportant aux diverses conventions sur l'EFTP – les recommandations et « les résultats de la Triennale 2012 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) » (p. 1). À la lumière de l'Agenda de l'éducation post-2015, plusieurs recommandations ont été faites lors de la réunion de Shanghai, notamment la nécessité pour les gouvernements et les parties prenantes de l'EFTP dans les Etats membres de l'UNESCO de prendre des mesures significatives pour : améliorer la pertinence ; développer l'accès et améliorer la qualité et développer des voies ; fournir la base de données quantitatives et qualitatives à la formulation de politique ; renforcer la gouvernance et créer des associations ; augmenter l'investissement dans l'EFTP et diversifier le financement ; et plaider en faveur de l'EFTP (UNESCO-UNEVOC 2012).

Plus particulièrement, le discours actuel sur les défauts dans les systèmes EFTP en Afrique tourne autour de plusieurs problèmes : la pertinence et la qualité de la formation, particulièrement en ce qui concerne les qualifications pédagogiques et technologiques généralement insuffisantes des enseignants en EFTP ; l'expansion, qui n'a pas été assez significative (notamment dans le contexte formel) pour absorber les jeunes évoluant normalement dans l'EFTP et le nombre important de déscolarisés ; les taux actuels d'inscription dans l'EFTP qui sont très bas dans certains pays (1 %) et peuvent atteindre environ 36 % dans d'autres ; la faible participation du secteur privé et des entreprises de jeunes, avec les conséquences pour l'employabilité des diplômés ; le fait que la plupart des pays n'ont pas formalisé des stratégies d'audit de qualité interne ou basées sur l'institution ; et l'absence générale de normes qui compromettent les efforts pour développer des systèmes d'accréditation crédibles et applicables. En fait, la plupart des pays ont encore une EFTP profondément ancrée dans des systèmes d'apprentissage traditionnels datant d'avant la domination occidentale et coloniale, ou pire encore, n'ont pas dans leur enseignement supérieur de qualifications pertinentes pour le monde de travail. De manière générale, le système EFTP en Afrique a échoué dans la réalisation de son objectif principal de réduction du chômage. En 2010, l'ADEA a créé le Pôle de qualité inter-pays sur le développement des connaissances techniques et professionnelles (PQIP/DCTP), qui recommandait la création de systèmes d'éducation et de formation qui prennent en compte les besoins de développement économiques et sociaux des nations africaines, précisément pour aider les gouvernements africains à s'attaquer à cette insuffisance. Dans ce contexte, la contribution du PQIP/DCTP au sous-thème 1 de 2017 illustre le besoin urgent pour l'Afrique, notamment depuis 2012, d'engager dans les pays un changement de paradigme durable de l'EFTP au DCTP, conformément à la recommandation de la Triennale 2012.

Le séminaire d'experts 2014 et la Conférence ministérielle ont mis en exergue deux séries importantes de conclusions : l'exclusion sociale et économique des jeunes est incontestable et étroitement liée à la forte indication que, dans tous les pays, « De grands nombres de jeunes sont exclus du monde de travail » et que « L'Afrique doit offrir à ses jeunes un nouveau pacte social ; sinon, une génération perdra, avec des répercussions sérieuses », ce qui en termes économiques, trahit « une vue très courte des facteurs qui conduisent vraiment le développement ». En outre, le problème de l'EFTP/DCTP est sous-estimé et insuffisamment financé (p. 2). La deuxième conclusion importante est que le « PQIP/DCTP s'est concentré sur un certain nombre de domaines d'action prioritaires lancés par les pays », ainsi que sur les trois mesures principales adoptées sur la période 2014-2017 :

- *Mesure 1 (2015)* : investir dans de meilleures compétences pour les entrepreneurs et les formateurs ;
- *Mesure 2 (2016)* : atteindre un continuum entre l'éducation et la formation. L'absence de tout continuum entre l'éducation et la formation est une cause importante d'exclusion chez les jeunes, vu que ceux qui quittent le système scolaire en ayant échoué ou sans un niveau de performance reconnu se retrouvent à l'extérieur du système sans opportunité de formation pour entrer dans le monde de travail. Les rapports pays montrent qu'il existe des voies jusqu'ici non reconnues entre l'éducation et la formation.
- *Mesure 3 (2017)* : concevoir et mettre en œuvre des systèmes et plans inter-pays pour aider les jeunes à intégrer le marché de l'emploi.

La Conférence ministérielle de Kigali de 2015 sur la promotion de l'acquisition de capacités et de compétences par les formateurs et les entrepreneurs, qui a réuni 17 pays et une douzaine de ministres, a montré sans exceptions que l'acquisition de capacités et de compétences par les formateurs et les entrepreneurs n'est jamais une priorité nationale d'EFTP, et que l'acquisition de capacités et de compétences par les formateurs et les entrepreneurs est trop fréquemment limitée à la question « qui devrions-nous recruter, à quel niveau, pour quel poste ? » Le document sur les résultats de la Conférence de Kigali, « un recueil d'expériences de pays », réunit des informations utiles sur des plans novateurs dans différents pays, un travail documentaire et les leçons apprises des rapports pays. Le séminaire de 2016 sur la promotion du continuum éducation/formation, organisé en octobre 2016, a sorti une publication intitulée *Le continuum formation-éducation*. Le concept de continuum de l'éducation cherche d'abord à établir un changement de paradigme de l'EFTP vers le DCTP pour créer un nouveau continuum formation-éducation et répondre à la critique de la portée limitée de l'EFTP, par opposition à une approche holistique. Il comporte beaucoup de restrictions importantes, par exemple : « il ne forme qu'une très petite proportion de jeunes Africains dans l'enseignement secondaire (5 %) ; il les forme médiocrement parce que son contenu/ses programmes sont trop théoriques et périmés, et ne répondent pas aux besoins du marché du travail ; il coûte cher, car les coûts récurrents sont élevés en raison de la nécessité de constamment ouvrir de nouveaux centres de formation et d'acquérir un équipement coûteux qui doit être continuellement renouvelé » (ADEA-PQIP/DCTP 2016, p. 12).

Basé sur l'analyse des CNQ des 13 pays participants, le séminaire de 2016 a mis en exergue la politique existante et les écarts systémiques qui doivent être traités par les pays partenaires, notamment les aspects critiques suivants :

- « *Les objectifs des CNQ doivent être spécifiés par chaque pays, en précisant les types de qualifications, les voies à développer pour promouvoir la mobilité géographique ou la mobilité intersectorielle* » ;
- *Le type de cadres de qualifications institutionnels, législatifs et réglementaires finalement choisis ;*
- Le type de système de gestion choisi, surtout lorsque plusieurs ministères partagent la responsabilité de l'éducation et des qualifications ;
- La promotion de la formation professionnelle pour contrer son image négative ;
- Les raisons et le processus pour développer des cadres sous-régionaux (p. 2).

D'autre part, le DCTP est conçu comme « ... *plus holistique, divers et inclusif que l'EFTP, qui est plus formel et semblable à l'école : la réalité de l'acquisition des compétences en Afrique, où le secteur informel prédomine, exige un changement de paradigme du système EFTP formel, basé sur l'école, vers le système DCTP holistique et inclusif* ». Sur le continent, seule l'Afrique du Sud est mentionnée comme ayant travaillé sur un cadre CNQ de continuum, à la suite de la fin de l'Apartheid, « intégrant l'éducation et la formation dans une structure unifiée de qualifications reconnues » (p. 19).

Un consensus veut que les vraies ressources sur les lieux de travail aujourd'hui sont les connaissances, les compétences et les dispositions qui permettent de répondre efficacement aux changements et de résoudre des problèmes. Les jeunes entrant dans cette première phase de l'âge adulte doivent être capables de communiquer avec clarté, être créatifs dans leur approche de la résolution d'un problème, comprendre comment trouver et utiliser l'information, et se motiver pour s'engager dans le travail, le tout pour aboutir à la capacité de se développer dans un paysage d'emploi en constante évolution (Sarah Jenkins et Cie)¹³. Toutefois, certaines publications critiquent le faible lien qui existe actuellement entre l'éducation et la formation en Afrique, faiblesse à laquelle on attribue le nombre élevé et croissant de jeunes déscolarisés dans la rue. Une solution potentielle se trouve dans le concept de continuum formation-éducation, dont le principe s'inscrit dans le besoin de restructurer et de redéfinir le contenu de l'éducation pour rétablir le lien inextricable qui devrait exister entre l'éducation scolaire formelle d'une part, et, d'autre part, l'acquisition de connaissances nécessaires à la vie et de savoir-faire pouvant aider les jeunes à intégrer leur société et le monde de travail. Selon l'ADEA, les éléments clés du concept de continuum incluent le but de l'action éducative, qui devrait aider finalement l'individu à intégrer la société et le monde du travail ; la diversité des lieux où les compétences, le savoir-faire et la connaissance devraient s'acquérir (écoles, centres de formation, ateliers d'artisanat traditionnels, etc.) ; et la nécessité de lier les différents sous-secteurs en un tout cohérent. L'expérience de l'Institut africain pour la politique de développement (AFIDEP), au Kenya, au Rwanda et au Nigeria, cherche à offrir une solution à cette déconnexion entre formation et éducation en se concentrant sur l'intégration des compétences transférables (CT) dans le programme d'études de l'enseignement secondaire et les instituts d'EFTP, afin de promouvoir une transition harmonieuse du secondaire vers les instituts d'EFTP. Le travail d'AFIDEP a conduit à un Programme d'études pour une nouvelle éducation dans le second cycle de l'école secondaire (NSSSE), qui a introduit dans le programme d'études du second cycle du secondaire au Nigeria 34 sujets techniques et commerciaux. Au Rwanda, son projet Akazi Kanoze (AK) prévoit l'inclusion dans le programme d'études de l'école secondaire de modules sur l'entrepreneuriat et la préparation au travail, et l'Initiative Communauté et Progrès – Initiative d'autonomisation des jeunes (CAP YEI)

¹³ <http://www.knowledgeworks.org/sites/default/files/u1/teacher-conditions.pdf>

introduit la formation aux compétences pour les jeunes déscolarisés en utilisant le modèle de formation aux compétences d'employabilité de base (Basic Employability Skill Training) (BEST) et un programme d'études basé sur la compétence pour les instituts d'EFTP au Kenya.

Dans le discours actuel sur le développement des compétences, l'ADEA propose un nouveau paradigme qui implique le glissement de l'EFTP vers le développement de compétences techniques et professionnelles (DCTP), en soulignant que le système limitant de l'EFTP deviendrait maintenant une composante du système DCTP élargi. L'OIT comme l'UNESCO décrivent le DCTP comme les compétences pouvant être acquises par le biais d'une formation structurée dans les écoles ou centres publics ou privés d'EFTP, ou par l'expérience pratique au travail ou la formation sur le lieu de travail dans le secteur formel, et par le biais de l'apprentissage informel, ou les deux avec la formation « alternée », qui implique une combinaison de formation sur le lieu de travail et de formation dans l'établissement. L'ADEA complète cette description en la définissant comme « L'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire et d'attitudes nécessaires pour exercer un métier ou une occupation sur le marché du travail. De telles compétences peuvent s'acquérir dans des écoles publiques ou privées formelles, des établissements ou des centres, à travers des apprentissages traditionnels informels ou une formation semi-structurée non formelle ». La contribution de Lefebvre (2016) sur les jeunes déscolarisés et le rôle de l'entrepreneuriat non formel accorde du crédit au concept de DCTP, d'autant plus qu'elle fait allusion au besoin de réorienter l'apprentissage informel. Lefebvre met en lumière les implications plus larges des programmes d'entrepreneuriat de jeunes pour les jeunes défavorisés et difficiles à atteindre, qui n'ont plus accès aux systèmes traditionnels d'autonomisation et de socialisation et qui ont de moins en moins de points de référence adultes dans leur vie. Il attire l'attention sur l'importance de se concentrer sur la manière dont les jeunes eux-mêmes conceptualisent leur participation à ces programmes et comment ces programmes ont un impact sur leur vie et leurs moyens d'existence.

Le Cadre national de qualifications (CNQ), qui crée des passerelles entre les différents types de formation et d'éducation dans les secteurs formels, non formels et informels, renforce le système DCTP. Appliqué avec le mécanisme destiné à reconnaître/accréditer l'acquis, l'expérience et les connaissances préalables (RPL) dans la formation formelle ou informelle (apprentissage traditionnels ou nouveaux), qui permet d'aider les gens qui n'ont pas reçu une éducation de base formelle mais ont prouvé avoir l'expertise de trouver du travail par le biais de la formation et de l'apprentissage, le DCTP présente la clé pour répondre au besoin urgent d'emplois pour les jeunes, d'emplois autonomes, d'entrepreneuriat et de moyens de subsistance durables. Walther (2016) explique les opportunités offertes par le RPL dans le contexte DCTP : il permet à un plus grand nombre de personnes dans le secteur informel d'accéder aux opportunités de formation et de bénéficier de l'éducation de base formelle qu'ils n'ont pas suivie ou n'ont pas pu suivre pour différentes raisons. Ces opportunités supposent : a) d'enseigner à tous ceux qui ont abandonné l'école ou ont oublié ce qu'ils ont appris à l'école en matière de lecture et écriture ; b) d'améliorer le niveau d'éducation des personnes peu instruites ; c) de donner à tous l'accès à un ensemble minimal de compétences de base et de connaissances (ADEA, OCDE) ; d) d'organiser une formation en gestion pour aider à développer un processus de contrôle fiscal et social ; e) de former les gens à mieux faire leur travail, et, ainsi, d'augmenter la qualité de leurs productions/produits et services et d'accroître leur revenu.

Améliorer la qualité des productions/produits et services des individus et accroître leur revenu était en fait la motivation sous-jacente au projet de FAWE/DANIDA sur l'autonomisation économique des

filles dans les pays post-conflit : le Burundi, le Liberia, La Sierra Leone et la Somalie. L'étude de cas fournit un modèle réussi et reproductible pour s'attaquer à la marginalisation économique des filles et des femmes. Elle souligne l'impératif de développement qu'est le fait d'assurer l'autonomisation économique des filles et des jeunes femmes déscolarisées, en temps de conflit comme en temps de paix, en tant que stratégie pour créer des sociétés plus égales et plus justes, et augmenter et diversifier la force de travail sur le marché. Les campagnes de plaidoyer et de mobilisation de la communauté menées par les champions de l'égalité des sexes, couplées avec l'institutionnalisation de la Pédagogie sensible au genre (PSG) du FAWÉ pour améliorer la sensibilité aux besoins d'éducation des filles et des femmes, ont eu pour résultat l'autonomisation de 894 jeunes femmes déscolarisées, qui ont acquis des compétences sociales et économiques par le biais d'une formation EFTP et des compétences entrepreneuriales. Alors que le résultat important du projet était d'accroître les capacités des filles et des femmes autrefois découragées et leurs capacités à contribuer à leur propre développement, à celui de la communauté et à celui du pays, déclencher un intérêt renouvelé pour continuer à améliorer leur éducation était une contribution importante à l'objectif d'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, le FAWÉ constate que sans forte volonté politique pour transformer la politique nationale d'EFTP et son programme d'études, les instituts d'EFTP et les pratiques de formation continueront à ne pas pouvoir répondre de manière satisfaisante aux besoins des apprenants.

La Stratégie continentale sur l'EFTP présente un cadre visant à atténuer les défis liés aux dispositions de gouvernance de l'EFTP et aux mécanismes institutionnels. Ce cadre prend en compte le champ élargi de l'EFTP et la promotion d'un changement de paradigme dans l'EFTP ; la promotion d'un programme d'études sensible tant aux besoins du marché du travail qu'à l'acquisition de compétences de base adaptables pour apprendre de nouvelles technologies ; le développement d'un système harmonisé de reconnaissance des compétences ; et le suivi et le contrôle de la fourniture d'EFTP (CUA, 2014). Parmi les partenaires du développement qui se hasardent déjà à travailler dans ce cadre prescrit, citons le gouvernement de la république de Corée à travers son investissement de 10 millions d'USD dans le projet « Une meilleure éducation pour l'Afrique » (BEAR) qui soutient cinq pays de la CDAA (Botswana, RDC, Malawi, Namibie et Zambie) pour améliorer le secteur EFTP. En travaillant dans les secteurs prioritaires de développement des pays, le projet BEAR accroît la contribution de l'EFTP au développement national durable en aidant à remodeler les systèmes EFTP pour qu'ils soient mieux adaptés aux besoins du marché du travail. Avec son approche complète et structurée, ce projet vise à actualiser les programmes d'études, mieux former les enseignants, renforcer l'infrastructure et inciter les employeurs et les entreprises à amener l'EFTP à se concentrer sur des secteurs spécifiques, soigneusement choisis pour leur potentiel à créer des emplois. Il vise aussi à améliorer l'accès des gens à une EFTP de qualité, en accordant une place spéciale aux jeunes. Le but ultime du projet est d'aider à promouvoir de meilleurs systèmes d'EFTP et de donner aux jeunes une meilleure chance de trouver un emploi. En plus de soutenir le développement du programme d'études et l'analyse du marché du travail, le projet BEAR entend faciliter le désir des individus souhaitant améliorer leur vie en les aidant à s'attaquer au besoin immédiat d'un meilleur accès à un EFTP de qualité, surtout chez les jeunes, mais il travaille aussi vers l'objectif plus large et à plus long terme de développer des capacités nationales pour mener des réformes EFTP et soutenir la mise en œuvre de programmes sectoriels à travers des partenariats public-privé (PPP). Une initiative de suivi actuelle connue sous le nom de projet V-CODE (« Développement de compétences d'éducation professionnelle ») lancée en juillet 2016 visait « à soutenir la durabilité des résultats découlant du projet BEAR, et à développer les effets positifs dans un plus large spectre de l'EFTP tels que le soutien à la élaboration d'un système de qualification

national, la construction d'un système national productif d'EFTP et la modélisation des pratiques EFTP les plus efficaces dans la région de la CDAA » (ministère coréen de l'Éducation, 2016, p. 2).

Indiscutablement, les systèmes de formation aux compétences professionnelles et techniques ont besoin d'être réorientés pour être axés non plus sur l'offre mais sur la demande. Réaliser cette aspiration exige de renforcer les relations entre la formation et le marché du travail, en s'attaquant à l'offre de personnel de formation qualifié et en développant des programmes basés sur les connaissances demandées par le marché du travail. L'élan impulsé par la Commission de haut niveau des Nations Unies sur l'emploi, la santé et la croissance économique a incité des chercheurs à explorer la possibilité de développer l'éducation et la formation techniques et professionnelles (TVET) dans un cadre multisectoriel par le biais de la création d'emplois décents dans le secteur de la santé, surtout pour les femmes et les jeunes. La contribution de Fisher et Holmes propose une approche intersectorielle de l'ODD 3 sur la santé et de l'ODD 4 sur l'éducation pour libérer le potentiel de l'EFTP dans les professions de santé, et en faire une stratégie pour l'emploi, la croissance économique et l'équité sociale, et un soutien à la mise en œuvre de l'Agenda 2030 dans son ensemble. De telles synergies favoriseraient la gouvernance participative et créerait le besoin d'un mécanisme de responsabilité institutionnel entre les ministères chargés de la santé et de l'éducation, et autres parties prenantes concernées. La contribution de Madagascar met également en avant le rôle de l'EFTP dans l'agriculture et les moyens de subsistance durables. Elle voit dans la priorisation de l'agriculture la meilleure solution potentielle au chômage des jeunes et à la sécurité alimentaire, et explique comment le secteur peut attirer des apprentis qui atteignent des niveaux supérieurs d'éducation et font carrière dans l'agriculture. Toutefois, pour surmonter l'image généralement négative des carrières dans l'agriculture, il faut que les jeunes y soient exposés dès l'enfance. En outre, poursuit l'étude, il faudrait une harmonisation des activités/programmes de formation agricole pour les jeunes à travers : a) un cadre national de qualification agréé multi-parties prenantes ; b) la fourniture de zones agricoles pour favoriser l'installation et l'exploitation et un accès facile à la terre ; c) l'intégration de la commercialisation et de la transformation des produits agricoles dans la chaîne de valeur ; d) la gestion de la migration collective et des mécanismes sociaux et organisationnels ; et e) le soutien du gouvernement à travers un cadre intersectoriel pour la politique et la mise en œuvre en partenariat avec le secteur privé (FeKana, 2016. Institut des régions chaudes, 2016).

Une dimension critique pour que l'EFTP fonctionne dans les pays africains serait d'établir un lien entre les insuffisances de l'infrastructure publique et les opportunités qu'elle offre aux stagiaires dans les instituts d'EFTP d'acquérir une expérience pratique pour le monde du travail auquel ils se destinent. Une étude de Wallis (2016) s'est concentrée sur l'infrastructure conçue comme « les canalisations d'eau, les routes et le réseau électrique qui ont des répercussions sérieuses sur le développement humain, la réduction de la pauvreté et la croissance économique ». Dans certaines zones de l'Afrique du Sud, « l'insuffisance en infrastructure nie l'impact du développement entrepris à ce jour ». Plus important encore, l'hypothèse du projet est que « s'attaquer aux retards de maintenance offrirait de grandes opportunités pour le développement de compétences et la création d'emplois. Mais il faut trouver les moyens pour que cela se produise », ce qui a inspiré un modèle pour l'échange de compétences et la création d'emplois – le « modèle d'échange social », qui a été piloté avec succès et a donné des résultats prometteurs.

- l'entretien d'une infrastructure sélectionnée et sa remise en service – notamment en se penchant sur le mauvais état des installations d'assainissement et des écoles, qui a trop souvent privé les apprenants, notamment les filles, d'un accès régulier à la classe ; et

- la création d'emplois et le développement des compétences des personnes (surtout) rurales, en leur donnant l'opportunité d'acquérir des compétences convenables pour l'emploi et l'opportunité d'un apprentissage tout au long de la vie, et, si elles ont suffisamment d'initiative et de dynamisme, l'opportunité de se développer en tant que micro-entrepreneurs à titre personnel (Wall, 2016, p. 1).

Cette étude a clairement démontré le lien critique qui existe entre les résultats d'un apprentissage de qualité et une infrastructure éducative appropriée. Les principales leçons clés de cette contribution sont les suivantes : a) il est urgent que tous les établissements d'enseignement et de formation combler le fossé entre la théorie et les travaux pratiques et le monde du travail (entreprise ou emploi indépendant) ; b) les partenariats réussis se construisent mieux avec les autorités publiques locales, et garantissent que la conception, la planification et les services de maintenance engageant les stagiaires sont aussi « localement menés et livrés localement », aboutissant ainsi à « la création d'emplois et permettant le transfert de compétences en milieu de travail tout en conservant les revenus dans les communautés servies ».

Le financement insuffisant ou totalement inadéquat de l'EFTP par le secteur public est un défi sérieux qui a été au centre de l'attention ces dernières années. La contribution du ministère d'Etat / ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle de la Côte d'Ivoire, en collaboration avec l'Agence suisse pour le développement et la coopération (SDC), l'Agence française de développement (AFD) et le Réseau africain des institutions et fonds de formation professionnelle (RAFPRO) est axée sur le résultat d'un séminaire inter-pays sur le financement de la formation professionnelle organisé à Abidjan en décembre 2015. Les buts spécifiques du séminaire étaient de :

- disséminer les résultats de l'étude ADEA/AFD sur le continent francophone, lusophone et anglophone ;
- ajouter à l'information déjà recueillie auprès des fonds ;
- clarifier la stratégie pour soutenir les fonds et améliorer l'efficacité et la pertinence de leur action, pour leur permettre de participer plus activement à la fourniture de politiques de développement des compétences et de formation dans leurs pays ;
- renforcer des activités de coopération inter-fonds, en particulier dans le cadre du RAFPRO (Walther et Uhder 2015, p. 8).

En outre, le séminaire d'Abidjan a été l'occasion de discuter de la manière dont les ressources financières recueillies auprès des entreprises sont allouées, de la part du financement qui devrait être utilisée pour le développement de compétences dans le secteur informel, et de la façon dont les divers fonds sont encouragés à participer à l'aspect équité de leurs missions. Les conclusions clés suivantes, issues de ces discussions, ont des implications très importantes pour les débats de la Triennale 2017 et les stratégies à adopter. Plus spécifiquement, il a été convenu que les fonds :

« devraient soutenir le développement de compétences dans le secteur informel ; doivent se concentrer sur le renforcement de la compétitivité des entreprises et la formation de la main-d'œuvre, leurs missions de base ; devraient développer une formation de pré-emploi ; doivent soutenir le développement de l'apprentissage et de plans de formation en alternance et devraient donner la priorité aux plans de formation des compétences qui préparent vraiment les gens à l'emploi ». En ce qui concerne la couverture et la portée du Réseau-AFPRO sur le continent, les participants ont unanimement adopté la demande d'élargissement aux fonds

d'autres pays, notamment non-francophones « parce que les fonds étudiés font partie intégrante de zones sous-régionales qui, comme la CEDEAO, réunissent des pays francophones, anglophones et même lusophones » (Walther et Uhder 2015, p. 21).

En outre, l'engagement de l'AFD et de SDC à soutenir l'activité post-séminaire du PQIP/DCTP et du RAFPRO montre l'importance prioritaire et le succès de l'événement. Ils seraient disposés à rendre des fonds disponibles à partir de 2016 pour soutenir la création de groupes de travail au sein du RAFPRO en vue d'échanger les bonnes pratiques. À partir de 2017, ils seraient disposés à fournir un soutien financier en faveur de RAFPRO et de ses membres en conjonction avec d'autres organisations avec lesquelles RAFPRO devrait définir un terrain d'entente, en particulier le PQIP/DCTP de l'ADEA, la plateforme de formation professionnelle d'experts PEFOP ou le réseau de formation agricole SAR (Walther et Uhder 2015, p. 22).

Pour garantir la durabilité de l'initiative, les recommandations suivantes sont extrêmement pertinentes pour les fonds et institutions participant aux délibérations de la Triennale 2017 et aux stratégies de résultats :

- soutenir l'augmentation de la productivité et la compétitivité des entreprises par le biais du développement d'une main-d'œuvre qualifiée ;
- être responsable du financement, développement et déploiement des plans de pré-emploi, notamment des apprentissages, en s'assurant qu'ils répondent aux besoins du marché du travail en accord avec les efforts faits par les autorités publiques ;
- veiller à développer les compétences des entrepreneurs et employés dans les petites et très petites entreprises, y compris dans le secteur informel ;
- élaborer des plans de développement stratégiques à moyen terme qui incorporent des plans d'action opérationnels orientés vers les résultats ;
- gérer le processus pour financer et mettre en œuvre des plans de formation pour les chômeurs en utilisant une approche basée sur la qualité ;
- tenir compte de nouveaux besoins de formation, en particulier ceux de zones rurales et agricoles, en s'intéressant de près aux problèmes de développement locaux (Walther et Uhder 2015, p. 22).

4.8. Développer le secteur de l'enseignement supérieur

Le rôle crucial de l'enseignement supérieur dans la conduite de stratégies nationales et régionales pour générer la réforme de l'éducation, l'innovation et la transformation, fait l'objet d'une attention globale, régionale et nationale accrue depuis la Conférence mondiale marquante de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (CMES) organisée à Paris en 1998. La Déclaration de la Conférence contient 17 articles qui proposent à l'enseignement supérieur du XXI^e siècle une nouvelle vision et mission à travers son Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur (UNESCO 1998). Les articles critiques couvrent l'équité et l'accès ; l'amélioration de la participation et la promotion du rôle des femmes ; une orientation à long terme basée sur la pertinence ; le renforcement de la coopération avec le monde de travail et l'analyse et l'anticipation des besoins sociétaux ; la prise en compte systématique des tendances dans le monde de travail et dans les secteurs scientifiques, technologiques et économiques ; l'évaluation qualitative ; le potentiel et le défi de la technologie ; le financement de l'enseignement supérieur comme service public ; une solide connaissance et un savoir-faire à travers les frontières et les

continents ; de l'exode à la reconquête des cerveaux ; et les partenariats et alliances (UNESCO, 1998, p. 5-16). Avec l'adoption des ODD, on s'attend à ce que les institutions d'enseignement supérieur soient des parties prenantes et des acteurs clés dans la réalisation des 17 ODD basés compte tenu de leur diversité disciplinaire et en tant que référentiels uniques de l'expertise intellectuelle, professionnelle et technique, disposant des capacités pour fournir des solutions créatrices et novatrices à la réforme durable et aux transformations dans les secteurs de développement. Comme le dit Mohamedbhai (2016, p. 1) dans l'influente publication du réseau de l'enseignement supérieur University World News, « les institutions d'enseignement supérieur sont maintenant mieux en mesure de contribuer aux ODD », compte tenu de la large acceptation du réseau, de sa vision et de sa mission renouvelées, de son engagement et de sa contribution aux objectifs mondialement acceptés du système des Nations Unies, tels que la Décennie des Nations Unies sur l'éducation pour le développement durable 2004-2014, menée par l'UNESCO. Plus pertinent encore par rapport à la mission d'offre d'un enseignement supérieur de qualité et d'un apprentissage tout au long de la vie, il y a le fait que les 17 ODD « couvrent un très large éventail de domaines spécifiques comme l'agriculture, la santé, l'égalité des sexes, l'eau et l'assainissement, l'énergie, l'industrie et l'innovation, l'infrastructure, etc. et dans presque tous ces domaines, les établissements d'enseignement supérieur peuvent apporter une contribution positive, que ce soit dans l'enseignement, la recherche, l'engagement communautaire ou les services consultatifs » (Mohamedbhai, 2015, p. 1).

Toutefois, trois leçons critiques – qui doivent guider les stratégies efficaces de main-d'œuvre et de gouvernance pour améliorer la contribution continue de l'enseignement supérieur aux ODD, notamment l'ODD4 – ont été mises en exergue, à savoir :

- Il manque une approche institutionnelle coordonnée pour s'attaquer aux défis du développement durable ;
- Le personnel n'a pas été formé à transformer les programmes d'études et la pédagogie dans une perspective de développement durable ; et
- La difficulté à supprimer les limites disciplinaires scolaires empêche de traiter des problèmes de développement durables complexes (Mohamedbhai, 2015)

La contribution spécifique du Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur (GTES) repose sur les résultats d'une série de Webinars et d'enquêtes en ligne par questionnaire sur l'enseignement supérieur organisés en 2016, couvrant le thème et les 4 sous-thèmes de la Triennale. L'exercice a permis de recueillir un riche ensemble de 22 réponses en ligne et de deux réponses hors ligne aux questionnaires par des participants de 18 pays (16 Africains, un des Etats-Unis et un de France). Le sous-thème 1 n'a attiré que 10 contributions (circulaire de l'ADEA, 2016). Des questions plus pertinentes peut-être pour le sous-thème 1 sont les problèmes et les défis de financement de l'enseignement supérieur, mais aussi l'accès et l'assurance qualité, comme indiqué dans les 17 Articles de la Déclaration de 1998 de la CMES et conformément à la nouvelle vision et aux contributions attendues de l'enseignement supérieur à l'EPT, à l'OMD et aux ODD, et notamment à l'ODD 4. Les principaux objectifs de deux des Webinars étaient les suivants :

Le troisième Webinar doit explorer :

- a) Les antécédents historiques du modèle actuel de financement du système d'enseignement supérieur en Afrique.

- b) Les différents scénarios de financement qui prédominent dans le système, en soulignant leurs mérites et leurs inconvénients.
- c) L'impact du système de financement actuel sur la qualité de l'enseignement supérieur.
- d) Les modèles créatifs de financement durable du système (ADEA-GTES, 2016a).

Le financement insuffisant de l'enseignement supérieur public est considéré comme un défi important et urgent dans un avenir prévisible, y compris pour le Programme 2030, et le besoin de trouver des moyens novateurs et créatifs de financer l'enseignement supérieur du secteur public plus fort que jamais. Il est important de se souvenir de l'étude du *Groupe de réflexion UNESCO-ADEA sur l'enseignement supérieur en Afrique*, qui avait trois objectifs importants :

- (i) présenter les problèmes financiers fondamentaux auxquels est confrontée l'éducation tertiaire en Afrique sous la pression d'une demande croissante et d'une détérioration de la qualité ;
- (ii) analyser et comparer les politiques de financement actuelles dans les pays d'Afrique subsaharienne pour guider l'amélioration ; et
- (iii) examiner les alternatives au statu quo et des outils de politique pour diversifier les ressources et allouer des ressources basées sur la performance (UNESCO/ADEA, 2009).

Le rapport contient une série assez complète de recommandations extrêmement pertinentes par rapport aux défis que l'enseignement supérieur africain continuera de devoir relever. Les problèmes et les moyens recommandés ne sont pas très nouveaux mais ils répondent à un impératif urgent. Une enquête récente sur le financement dans l'enseignement supérieur (Teferra, 2013, p. 19-51) rappelle la leçon clé suivante : « L'Afrique prive son secteur de l'enseignement supérieur des fonds nécessaires, à son propre péril. Le monde global compétitif déploie la connaissance et l'innovation comme un investissement dans des bons de souscription – et gère stratégiquement – le financement de l'enseignement supérieur africain ».

Le quatrième Webinar sur la revitalisation de la recherche et de l'innovation pour s'attaquer aux défis continentaux et promouvoir la compétitivité globale en Afrique, avait trois objectifs :

- a) Identifier les défis importants dans la promotion de la recherche et de l'innovation en Afrique ;
- b) Explorer des voies novatrices de relancer la recherche pour promouvoir la compétitivité globale ;
- c) Discuter les meilleures pratiques pour la recherche et l'innovation en Afrique.

Les éléments suivants des questionnaires en ligne sont d'un intérêt particulier pour le discours de la Triennale dans le cadre du sous-thème 1 :

- 3.1 Quelle transformation mettre en place d'ici à 2030 dans les systèmes africains d'éducation pour garantir l'éducation pour tous ?
- 3.2 Quelle innovation mettre en place, et comment, de façon à augmenter de manière significative le nombre de jeunes gens et d'adultes dotés des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires pour l'emploi et l'obtention d'un travail décent et l'entrepreneuriat ?
- 3.3 À quels défis importants les pays africains vont-ils faire face dans la mise en œuvre de politiques conçues pour réaliser ces objectifs ?

3.4 Comment peuvent-ils surmonter de tels défis ?

3.5 Quelles leçons issues du mouvement EPT/OMD peuvent permettre une mise en œuvre réussie de ces objectifs ? (ADEA –GTES, 2016b).

Les réponses aux questionnaires en ligne pour le sous-thème 1 étaient assez inégales quant au taux d'achèvement par item. Néanmoins, une tendance se dessine avec les réponses des participants du Cameroun, d'Éthiopie et de France. Les défis importants prévus identifiés incluent la production suffisante de professionnels bien formés et engagés, particulièrement concernant l'alphabétisation, l'éducation des adultes, l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que le leadership éducatif ; le manque de ressources financières et de capacités à correctement utiliser des ressources existantes, et une faible volonté politique publique et un faible engagement des parties prenantes (Éthiopie) ; l'éducation et la formation médiocres de la main-d'œuvre et la transformation sociale efficace ; la propagation et la pratique efficace de l'éducation pour le développement durable à tous les niveaux et dans tous les contextes d'apprentissage, et un financement adéquat et durable de l'éducation (Cameroun) ; l'infrastructure de transport et la dotation budgétaire nationale numérique et significative en tant que priorité (France). Pour les leçons concernant les voies vers le changement et la transformation découlant des éléments 3.4 et 3.5 du questionnaire, quelques-unes sont pertinentes par rapport au discours : l'éducation de qualité est la question la plus importante, alors qu'une forte volonté politique est un facteur de succès essentiel, tout comme la nécessité d'exploiter les points forts et les engagements de toutes les parties prenantes (Tanzanie) ; des programmes d'éducation et de formation des enseignants de qualité et la disponibilité de matériels d'enseignement, une culture d'enseignants investis dans la recherche-action, et l'engagement de la communauté pour créer des environnements d'éducation inclusifs, une éducation orientée sur la pratique et un lien/continuum école-université-industrie (Éthiopie). En ce qui concerne les innovations envisagées, à prendre en compte pour une mise en œuvre éventuelle dans d'autres pays africains, il existe de bons exemples –basés essentiellement sur des faits concrets présentés dans les diverses analyses du rapport de synthèse – qui fournissent des voies à étudier à la Triennale 2017.

Comme acteur principal, le GTES, dans sa consultation en ligne, s'est interrogé et a interrogé les participants sur tous les sous-secteurs d'intérêt prioritaire pour le sous-thème 1, comme « l'élargissement des opportunités pour l'éducation et la formation technique et professionnelle (EFTP) aux niveaux de l'enseignement supérieur et secondaire ; le renforcement des liens entre le marché du travail et le système d'éducation et de formation ; l'élimination des inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et l'égalité d'accès aux personnes vulnérables, incluant les personnes atteintes d'un handicap, les peuples indigènes et les enfants dans des situations vulnérables à tous les niveaux de l'éducation et de la formation professionnelles, et le besoin urgent de profiter du potentiel des TIC pour mettre en place une éducation de qualité et des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (ADEA–GTES, 2016b).

Une conséquence importante de l'investissement insuffisant a été la transition limitée vers l'enseignement supérieur dans la plupart des pays africains. Même si le mouvement pour restructurer, reconstruire et revitaliser l'enseignement supérieur en Afrique depuis 2006 a eu pour résultat une expansion remarquable, y compris par une augmentation des fournisseurs privés et un meilleur accès des apprenants, le secteur continue de se heurter aux défis d'une offre très limitée pour répondre à la demande croissante d'accès ; les universités restent principalement des institutions d'enseignement plutôt que des institutions de recherche et d'innovation orientées vers le développement ; financement insuffisant de l'enseignement supérieur et des bourses d'études pour

les apprenants vulnérables ; injustice au niveau de l'accès avec un taux d'inscription bas pour les femmes, les populations rurales, les gens vivant avec des handicaps et d'autres groupes vulnérables, ainsi que des chiffres disproportionnés de filles tournées vers les sciences « douces » (CESA 16-25). Parmi les étapes franchies dans l'amélioration de la qualité et de l'offre de l'enseignement supérieur, citons le consensus général sur les mécanismes de qualité au niveau continental, tels que le Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) et le Réseau africain d'assurance de la qualité (AFRIQAN), qui enregistrent un progrès régulier vers l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur. La Convention d'Arusha révisée sur l'harmonisation des notes, niveaux, diplômes et autres qualifications dans la région Afrique a été un des véhicules qui ont permis ces améliorations. Les défis recensés dans cette synthèse concernant l'investissement insuffisant ou largement insuffisant de l'éducation de base, de l'EFTP et du secteur non formel sont problématiques pour les institutions d'enseignement supérieur qui doivent répondre au renouvellement de leur vision et de leur mission, et les pays africains doivent continuer à développer l'opportunité d'une participation continue du secteur privé à l'offre d'enseignement supérieur tout en exerçant un solide contrôle et un contrôle d'assurance qualité sur ces institutions privées. Pour le secteur public fédéral, la loi fiscale d'Education 1999 a été remplacée par la loi Tertiary Education Trust Fund (Fonds fiduciaire de l'Education tertiaire) (Fonds TET) de 2011 ; une innovation qui a prouvé sa valeur en utilisant des ressources provenant des impôts pour le maintien des ressources et de l'infrastructure de l'enseignement, de la recherche et de l'apprentissage au Nigeria afin de continuellement améliorer l'éducation tertiaire et en faire une éducation des plus performantes (République fédérale du Nigeria, 2011). Les pays africains pourraient avoir des leçons importantes à tirer de l'exemple nigérian.

4.9. Les TIC dans l'alphabétisation, l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie

Aucun pays, même le plus pauvre, n'a pu échapper à la révolution des TIC en tant que vecteur et catalyseur de la construction de sociétés et d'économies du savoir, de l'information et des compétences. Le secteur de l'éducation est particulièrement concerné par la compréhension, l'appréciation, l'identification, l'acquisition et la réforme du programme d'études et l'utilisation efficace de TIC adaptées pour dans des domaines d'application comme l'éducation, la planification, l'administration, l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Ces dernières années l'UNESCO, l'Union internationale des télécommunications (UIT) et la Banque mondiale ont soutenu des projets sur l'utilisation des TIC dans les systèmes scolaires et l'enseignement supérieur. Par exemple, les initiatives de développement des capacités de l'enseignant de l'UNESCO ont abouti au lancement d'un Cadre de compétences des enseignants en matière de TIC, qui « souligne qu'il ne suffit pas que les enseignants aient des connaissances en TIC pour être capables de les enseigner à leurs étudiants. Les enseignants doivent être capables d'aider les étudiants à devenir des apprenants collaboratifs, sachant résoudre des problèmes, créatifs à travers l'utilisation des TIC pour qu'ils deviennent des citoyens efficaces et fassent partie de la population active » (UNESCO 2011, p. 1). Cette question présente un intérêt particulier pour les pays membres E-9 – les neuf pays les plus peuplés, dont l'Égypte et le Nigeria – qui ont des taux d'analphabétisme élevés. Toutefois, les défis à relever ont été considérables pour les pays africains, et Anita Dighe a bien décrit l'état des TIC dans les programmes d'alphabétisation en Afrique vers la fin de la décennie d'alphabétisation 2004-2014 des Nations Unies. Elle constate notamment que « la plupart des pays n'utilisent pas les TIC dans les programmes d'alphabétisation, et n'ont pas non plus formulé de politiques pour l'intégration des TIC dans les programmes d'alphabétisation des adultes », et que « la plupart des pays ont des problèmes sur le plan des ressources financières et de l'absence d'infrastructure technologique » (Dighe, non daté, p.187-198).

L'UIL rappelle que l'alphabétisation est reconnue comme la base de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement. La contribution du GTENF de l'ADEA (2016 d) sur l'utilisation des TIC dans la promotion de l'alphabétisation dans la région du Sahel est donc des plus pertinente, car elle est axée sur la situation actuelle, les projets novateurs et les voies potentielles. Spécifiquement, l'étude part de l'initiative du Bureau de Dakar de l'UNESCO et de l'ADEA d'entreprendre une analyse situationnelle du rôle et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la promotion et l'offre d'alphabétisation pour l'apprentissage tout au long de la vie dans plusieurs pays de la zone sahélo-saharienne, et notamment le Burkina Faso, le Cap-Vert, la Gambie, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger et le Sénégal. Elle est également guidée par le besoin urgent de s'attaquer aux objectifs non réalisés de l'EPT et des OMD sur l'éducation primaire universelle. Plus important encore, les niveaux d'analphabétisme dans la ceinture subsaharienne restent parmi les plus élevés au monde. Plusieurs menaces sérieuses à la perspective de développement de l'alphabétisation et de l'utilisation efficace des TIC dans son développement pour l'apprentissage tout au long de la vie ont été identifiées ; elles sont étroitement liées à l'état des ressources socio-politiques et humaines, et aux insuffisances de financement et d'infrastructure dans les pays étudiés. Toute stratégie pour les neutraliser devrait donc s'attaquer d'abord à la situation existante. L'étude suggère de s'attaquer à l'analphabétisme à deux niveaux principaux où les défis se font le plus sentir : on observe d'une part une maîtrise insuffisante de l'alphabétisation fondamentale (lecture, écriture, aptitude au calcul) et des outils numériques, aggravés par la rapidité de la croissance et des innovations dans le secteur des TIC ; d'autre part, une faible base de ressource humaine et une incapacité technique, une infrastructure médiocre, une assurance qualité et des mécanismes d'évaluation médiocres, des capacités médiocres de gestion de projet, une alimentation électrique médiocre et irrégulière, une couverture médiocre des réseaux TIC dans la zone du Sahel, autant d'entraves à la mise en place de projets TIC et de programmes viables d'alphabétisation et d'apprentissage tout au long de la vie.

Tout aussi importantes sont les conclusions qui se rapportent aux défis socio-économiques, et en particulier : la pauvreté répandue dans la zone du Sahel ; la disparité de revenus et de recettes ; l'importante différence dans les allocations budgétaires de gouvernements à l'alphabétisation et aux TIC ; le faible niveau d'éducation de la population ; l'instabilité politique persistante et les conflits dans la zone ; et le rôle non-existant des cultures indigènes pour répandre la révolution des TIC dans les zones anglophones, francophones et arabophones (p. 3).

Plusieurs leçons et recommandations clés pour l'intégration et l'utilisation réussies des TIC dans l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie sont mises en exergue pour les discussions de 2017 et les stratégies de résultats vers 2030 et au-delà.

- Lancer une large enquête/analyse situationnelle de l'utilisation et des applications des TIC/médias de masse (y compris radios locales, télévision, cinéma, téléphone portable) pour un apprentissage indépendant des populations de la zone, dans le but de faire connaître et propager les pratiques les plus prometteuses et les plus efficaces ;
- Créer une meilleure intégration des TIC dans les initiatives, programmes et projets existants, plutôt qu'utiliser les TIC comme une entité séparée ;
- Faire davantage attention au développement des capacités humaines pour fournir une masse critique d'experts en TIC capables de concevoir, gérer et mettre en œuvre des projets ;

- Faciliter et promouvoir l'accès universel ou de masse à l'Internet en développant et en mettant en place un accès de masse à l'Internet, en commençant par les systèmes scolaires et en incluant les centres de formation des enseignants ;
- Promouvoir une diversité linguistique et culturelle qui reflète la réalité de la zone du Sahel par le biais de l'utilisation intelligente et adaptée des TIC pour l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Mettre en place un mécanisme de coordination efficace pour promouvoir une structure de gouvernance stratégique, visionnaire, capable de provoquer le changement requis dans l'utilisation des TIC pour fournir l'alphabétisation (p. 4) et alphabétisation en TIC (GTENF de l'ADEA, 2016d).

5.0. CONCLUSION

Les concepts *d'éducation de qualité et d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* impliquent un effort vers une éducation équitable : toute personne doit pouvoir accéder à l'éducation et tirer profit des expériences et des opportunités qu'elle offre. Dans cette synthèse, nous avons présenté un large éventail d'études de cas pays, d'expériences pays ou régionales et de bonnes pratiques reproductibles ou adaptables, qui semblent très prometteuses pour orienter les discussions et les stratégies de résultats de la Triennale vers les réformes transformationnelles dont l'Afrique a urgemment besoin pour relever les nombreux défis entravant la qualité et la fourniture de l'éducation. Plus que tout autre, le secteur de l'éducation doit être sensible aux besoins de développement sociaux et économiques des pays qui n'ont pas réussi à réaliser l'EPT et les OMD en 2016. En outre, le concept de qualité, quand il est analysé et expliqué selon les processus éducatifs, suppose d'abord que le système assure plus efficacement la préparation de l'apprenant pour qu'il accède au cycle d'éducation et y évolue sans complexe. Cela implique que chaque niveau du continuum éducatif apporte des valeurs et des connaissances pertinentes pour constituer la base du niveau suivant. La qualité suppose aussi de s'interroger sur la manière dont l'apprenant apprend et sur les circonstances dans lesquelles il apprend, ce qui renvoie à la sensibilité de l'environnement d'apprentissage et de la pédagogie des enseignants vis-à-vis des besoins des différents groupes d'apprenants : handicapés, filles et femmes, malades chroniques, pauvres des régions rurales, etc. Si l'on part, entre autres, des données concrètes fournies chaque année par l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU), des recommandations de résultats non réalisées des Triennes de Maputo en 2008 et de Ouagadougou en 2012, et de l'évaluation éloquentes du Rapport mondial de suivi de l'EPT 2015, on constate que l'éducation africaine a encore beaucoup à faire pour être à même de soutenir le DPE et l'éducation fondamentale, l'enseignement secondaire, l'alphabétisation des jeunes et des adultes, l'éducation non formelle, l'enseignement supérieur et l'éducation technique et professionnelle. L'impact de ces secteurs éducatifs sur l'emploi des jeunes, l'emploi autonome et l'entrepreneuriat serait important pour les bénéficiaires et pour les pays concernés. Enfin, il convient de retenir une leçon importante, à savoir que reprendre toujours les mêmes méthodes et en attendre des résultats différents ne fonctionne pas ; les systèmes éducatifs africains doivent aller au-delà des mots ou des plans et s'engager dans des actions concrètes, novatrices et créatrices.

6.0. RECOMMANDATIONS

Cette synthèse présente les recommandations pertinentes faites par les auteurs des contributions aux différents thèmes. Les recommandations générales et spécifiques suivantes sont d'une pertinence essentielle pour les discussions de la Triennale et les stratégies de résultats.

- 1) Le Rapport mondial sur le suivi de l'éducation 2016 (RMS) affirme l'importance d'une éducation et d'un apprentissage de qualité et équitable pour soutenir le changement social ; toutefois, en dehors des indicateurs de résultats de l'apprentissage, il importe d'élaborer des indicateurs d'équité et d'inclusion pour contrôler la qualité de l'éducation pour tous.
- 2) Les statistiques de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne (ASS) montrent que, dans tous les indicateurs de l'éducation, les filles et les femmes sont encore généralement en retard sur les hommes et les garçons, notamment après le cycle primaire et tout particulièrement en sciences, mathématiques et technologie (SMT). Les pays africains devraient passer d'une égalité des effectifs de filles et de garçons dans les écoles à une politique d'avancement des priorités d'éducation des filles de la « deuxième génération » ; s'assurer que les filles fréquentent et

terminent l'école secondaire et primaire ; rendre les écoles plus sûres et plus sécurisées ; améliorer la qualité de l'apprentissage pour les filles ; soutenir la transition des filles vers l'enseignement supérieur et l'emploi ; et utiliser les chefs locaux dans les pays pour défendre ce travail au niveau de la base.

- 3) Le succès du Burundi dans la transformation générale avérée de l'enseignement primaire devrait servir de modèle à tous les pays qui tentent de réformer leurs systèmes éducatifs de base, notamment ceux en période de reconstruction et de développement post-conflit.
- 4) La qualité de l'éducation tout au long de la vie suppose d'inclure les exclus. Les pays africains devraient prendre des mesures pour investir dans les questions d'équité et garantir une éducation de qualité accessible aux groupes de populations vulnérables et marginalisées, et notamment aux personnes souffrant de handicaps.
- 5) Les systèmes de formation aux compétences professionnelles et techniques doivent être réorientés et basés non plus sur l'offre mais sur la demande. La Stratégie continentale de l'EFTP devrait chercher à renforcer les relations entre la formation et le marché du travail ; à faire le lien entre les curriculums des programmes de formation et les besoins essentiels du pays pour éviter des poches d'insuffisance de main-d'œuvre parmi les diplômés sans emploi dont les compétences ne sont pas en rapport avec la demande du marché du travail.
- 6) Il importe de renforcer les liens qui existent entre les concepts d'apprentissage tout au long de la vie, le changement de paradigme de l'EFTP vers le DCTP et le continuum éducation-formation. La CUA et l'ADEA doivent engager un travail et développer un cadre pour mettre en place ce lien.
- 7) Des inquiétudes existent quant à l'éventualité d'une évolution des politiques et des conditions de gouvernance en Afrique, qui pourraient entraver l'offre d'une éducation de qualité et affaiblir finalement l'impact transformationnel de l'éducation. Les dirigeants africains devraient faire de la bonne gouvernance et de la paix une partie intégrante de leur discours sur la qualité de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.
- 8) La plupart des institutions publiques n'ont pas le financement adéquat pour transformer les environnements et les pratiques d'apprentissage. Le financement de l'éducation doit donc être adéquat et prévisible pour garantir la fourniture d'une éducation de qualité, surtout à destination de groupes marginalisés.
- 9) Au vu des problèmes permanents que sont le peu d'attraction pour la profession exercée par les enseignants, la médiocrité de leur recrutement, la faible amélioration de leur statut, leur faible motivation et la difficulté de les retenir, l'ADEA devrait promouvoir vigoureusement un engagement soutenu et solide des gouvernements africains et de toutes les parties prenantes afin d'appliquer les recommandations OIT/UNESCO sur le statut des enseignants (1966) ainsi que les recommandations de l'instance arbitrale mondiale, à savoir le comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations relatives au statut des enseignants (CEART).
- 10) Les résultats du récent Forum international de dialogue politique sur la motivation des enseignants, organisé au Cambodge en décembre 2016, sont d'un intérêt particulier, et l'ensemble des parties prenantes devrait porter une attention sérieuse à la stratégie clé mondiale et aux résultats attendus pendant et après la Triennale 2017.
- 11) En tirant les leçons de l'étude de cas intéressante du Costa Rica, le développement de bibliothèques modernes et d'une infrastructure de bibliothèques devrait être une composante

intégrale de la stratégie d'éducation et bénéficier d'une dotation budgétaire adéquate dans tout plan de développement national de l'éducation.

- 12) Le financement de l'éducation, notamment pour les sous-secteurs de base importants orientés sur l'emploi des jeunes, l'alphabétisation des adultes, l'éducation non formelle et l'EFTP/DCTP, devraient être une priorité nationale et bénéficier de dotations budgétaires régulières et durables.
- 13) Les systèmes scolaires coraniques devraient être réformés de manière à répondre à des normes minimales dans l'éducation fondamentale publique traditionnelle, à travers l'intégration de contenus laïques et académiques et de compétences nécessaires à la vie qui permettent la transition vers un emploi rémunéré ou un emploi autonome pour les diplômés.

Les recommandations suivantes, issues de l'étude continentale sur les problèmes des enseignants menée par la Commission de l'Union africaine, devraient constituer un thème central pendant les discussions de la table ronde ministérielle à Dakar et dans le cadre de la stratégie de résultats sur les enseignants. Plusieurs pays ont mis en place des politiques de développement professionnel des enseignants, mais la situation reste décourageante et mérite des mesures d'aide si l'on veut éviter les conséquences qui pourraient compromettre la qualité de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie dans le sens d'un développement durable.

1. Généralités

- a. L'UA/les CER et les Etats membres prépareront un protocole de mobilité de l'enseignant géré par l'Union africaine en vue de créer une force d'enseignants sans frontières.
- b. Les Etats membres garantiront que leurs gouvernements assument la responsabilité des enseignants dans tous les centres d'apprentissage, y compris dans les établissements privés.

2. Formation de l'enseignant

- a. L'UA/ les CER établiront pour les enseignants des normes professionnelles continentales qui pourront être adaptés par les pays et servir de principes directeurs pour la gestion des enseignants afin d'encourager leur motivation et leur professionnalisme.
- b. Les Etats membres imposeront un degré/diplôme scolaire de base comme exigence d'entrée minimale dans la profession enseignante.
- c. Les Etats membres repenseront la formation des enseignants de manière à inclure l'insertion et l'encadrement pendant la période de formation initiale et continue.
- d. Les Etats membres reverront systématiquement (tous les 5 ans) le programme de formation des enseignants en fonction des retours d'évaluation et de suivi.
- e. L'UA/les CER et les Etats membres harmoniseront des cours de préparation initiale pour TOUS les enseignants avant leur spécialisation (un cours de base commun pour tous les niveaux d'apprentissage).
- f. L'UA/les CER et les Etats membres créeront des établissements éducatifs pour le développement professionnel continu des enseignants dans tous les Etats membres.
- g. Les Etats membres introduiront des qualifications scolaires administratives pour les enseignants qui dirigent des établissements scolaires ou assument des fonctions de gestion.

- h. L'UA/les CER développeront des feuilles de route spécifiques aux pays pour la professionnalisation du corps enseignant.
- i. Les Etats membres élaboreront un programme systématique pour surclasser et progressivement supprimer les certificats d'enseignant principal en faveur d'un diplôme de troisième cycle et de certificats de diplômé.

3. Vie et conditions de travail

- a. L'UA/les CER amélioreront les responsabilités de leur observatoire de la situation des enseignants.
- b. Les Etats membres développeront une instance réglementaire pour superviser et gérer les affaires concernant les enseignants.
- c. L'UA/les CER et les Etats membres afficheront explicitement les parcours des enseignants dans la profession, et ces parcours s'articuleront clairement autour de normes professionnelles.
- d. Les Etats membres élaboreront des modalités claires pour reconnaître et récompenser les enseignants en fonction de leur charge de travail.
- e. Les Etats membres fourniront des avantages monétaires et non monétaires pour les régions et les disciplines difficiles.
- f. Les Etats membres élaboreront une stratégie de logement des enseignants avec aide à la propriété et allocations de logement.
- g. Les Etats membres élaboreront des politiques et mécanismes permettant aux enseignants de bénéficier de facilités de crédit.
- h. Les Etats membres amélioreront et remplaceront l'allocation médicale actuelle proposée aux enseignants par un régime d'assurance médicale (UA 2106, p. 79).

REFERENCES

ACEI. Evaluation de directives globales. Tiré de <http://www.acei.org/global-guidelines>.

ADEA (2012). Note conceptuelle pour le travail analytique sur le thème de la Triennale 2012 de l'ADEA : Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable en Afrique ; Comment édifier/concevoir une réponse efficace à travers des systèmes d'éducation et de formation ?

ADEA (2013). De Ouaga à Addis: Le Président Blaise Campaore soutient l'ADEA au Sommet de l'UA. Newsletter de l'ADEA, Volume 21, Numéro 1.

ADEA (2015). PQIP/DCTP Séminaire inter-pays sur les Cadres Nationaux de Qualification (CQN). Rapport ADEA du Séminaire.

ADEA-GTES(2016b). Consultation en ligne (questionnaire sur le thème principal et quatre sous-thèmes).

ADEA (2016 a). Note conceptuelle : Revitaliser l'éducation vers l'Agenda mondial 2030 et l'Agenda 2063 pour l'Afrique.

ADEA (2016 b). Lettre circulaire sur l'analyse de la consultation en ligne du GTES.

ADEA-GTENF (2016 e). La réforme de l'enseignement primaire à l'enseignement fondamental : expérience du Burundi (contribution non publiée).

ADEA-GTENF (2016 d). L'utilisation des TIC pour promouvoir l'alphabétisation dans la région du Sahel : l'état actuel, les projets innovateurs et les pistes à suivre (contribution non publiée).

ADEA-GTENF (2016 a). Développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle commun de compétence qui intègre le non-formel et la vision holistique (contribution non publiée).

ADEA-GTENF (2016 b). Les foyers coraniques de la bande sahélo-saharienne : Le cas du Burkina Faso, du Mali et du Sénégal. Rapport de synthèse (contribution non publiée).

ADEA-GTENF (2016 c). Approches novatrices et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école-communauté. Rapport d'Etude (contribution non publiée).

ADEA-PQIP/DCTP (2016). Le Continuum Education-Formation : Une analyse du concept et ses implications pour les politiques d'éducation et de formation en Afrique (contribution non publiée).

ADEA-GTES (2016a). Modèle de financement pour l'Enseignement supérieur en Afrique. Papier de concept pour troisième Webinar du 6 Octobre 2016 (contribution non publiée).

Commission de l'Union Africaine (2014). Position africaine commune sur l'agenda du développement post-2015. UA, Ethiopie.

Commission de l'Union Africaine (2015). Science de l'éducation, technologie et innovation, éducation et formation techniques et professionnelles pour les jeunes. Addis Ababa.

Commission de l'Union Africaine (2016). AU Study on Teacher Training, Working and Living Conditions in Member States, Validated Report. Division Education, Département des Ressources Humaines, Science et Technologie. Addis Ababa (contribution non publiée).

Appleton, Maggie/Educate (2016). Improving competency-based education through pedagogical frameworks: An examination of the Skills Labs Approach in Uganda (contribution non publiée).

Bvindi, Gertrude T. (2016). Learning assessment systems evaluation framework: Transforming education systems to support improvement of learning outcomes (contribution non publiée).

Camfed International (2016). How can retention and learning of marginalized secondary school be improved? Evidence from Camfed projects in Tanzania and Zimbabwe (Contribution non publiée).

Chimuka, Michelle (2016). Promoting training and employment opportunities for people with Intellectual Disabilities: A case of Sunshine Zambia (contribution non publiée).

Chiwaka, Spiwe (2016). Ending the long sabbatical for vulnerable girls and boys from poor and marginalized communities of Harare Southern and Zimbwa district (contribution non publiée).

De Bock, Emmanuelle (2016). "Awareness and creation of a unit for Special Needs Unit (SNE) within primary education: a small NGO with big results within the system of government education in Tanzania. The case study of Baraa Primary School" (contribution non publiée).

Diawara, Rokhaya Fall & Glanze, Christine et saip (2016). Un paquet de ressources pour la formation des enseignants de l'éducation de base dans les pays francophones de la CEDEAO : Un cadre harmonisé pour la formation des enseignants en éducation bilingue dans un contexte multilingue/plurilingue (contribution non publiée).

Dighe, Anita (non daté). Use of ICTs in literacy and lifelong learning, pp.187-198. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/aladin/paldin/pdf/course01/unit_14.pdf.

Union européenne (2009). Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. Grèce: Union européenne

FAWE (2016). Best practice: Advancing girls' education through Comprehensive Scholarship Package (contribution non publiée).

FAWE/DANINDA (2016). Case study of best practice: Economic empowerment of girls in post –conflict situation through technical vocational education and training (contribution non publiée).

République Fédérale du Nigeria (2011). Tertiary education trust fund (TET fund). www.tetfund.gov.ng

FeKama, Madagascar (2016). Note de synthèse des travaux de groupe lors de l'atelier de restitution de l'étude d'impact de la formation et de l'accompagnement des sortants des collèges d'agriculture Fekama, le 22 avril 2016 (Contribution non publiée).

Fisher, Julian et Holmes, Keith (2016). Unleashing the potential of TVET within a lifelong learning frame work for inclusive economic growth and creation of decent jobs in the health sector especially for women and youth (contribution non publiée).

Gairaud, Anny Gonzalez (2016). "When a country takes the decision to invest on all girls and boys students, the difficulties do not matter" (contribution non publiée).

Partenariat Mondial pour l'Éducation (2016). What have we learned? ECCE in GPE countries (contribution non publiée).

PME/Mundy, Karen, Prouix, Kerrie & Solano, Alexandra (2016). What have we learned? ECCE in GPE countries" (contribution non publiée).

Hoppers, Wim et Yekhlif Amina (2012). 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 des connaissances, compétences et qualifications pour un développement durable en Afrique (ADEA)

Hoppers, Wim et Yekhlif Amina (2012). 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 des connaissances, compétences et qualifications pour un développement durable en Afrique. ADEA.

Hountondji, Thierry Claver (2016). Les mesures d'accompagnement de l'État dans l'apprentissage et la validation des compétences des déscolarisés dans le non-formel (contribution non publiée).

Hountondji, Thierry Claver, Tokpo, Antoine, Honfo, Sylvian Nontonwanou&Agbo, Charelle (2016). Etude de cas sur l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire" (contribution non publiée).

<http://www.brookings.edu/research/papers/2014/12/05-raising-global-ambition-girls-education-winthrop-mcgivney>

<http://www.hewlett.org/quality-education-from-the-ground-up/ution> CC BY 3.0 IGO

UNICEF (2015) 'Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development'.
<http://www.unicef.cn/en/uploadfile/2015/0319/20150319103627793.pdf>.

ILO/UNESCO-CEART (2015). Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur les recommandations concernant le personnel enseignant, Rapport final de la 12e Session, Paris, 20-24 avril. CEART/12/2015/14.

Institut des Régions Chaudes (2016). Etude d'impact de la formation et de l'accompagnement des sortants des collèges agricoles Fekama, Montpellier (contribution non publiée).

Keiko Inoue, Emanuela di Gropello, Yesim Sayin Taylor, et James Gresham (2015). Out-of school youth in sub-Saharan Africa. A policy perspective. Direction in Development, Washington, DC: World Bank , doi:10.1596/978-1-4648-0505.License:Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Kirk et Dembele, 2013, pp.1-21; Kirk et Winthrop, 2013, pp.121-139; Owhotu, 2015) and global organization (UNESCO-UIS,2013,2015)

Kirk, J. et Dembele, M.(2013). Teachers and teacher issues in the drive towards quality UPE/UBE: An introduction, in Jackie Kirk. Martial Dembele and Sandra Baxter (Eds), More and better teachers for

quality education for all: Identity and motivation, systems support (pp.1-12. Collaborative Works. Tiré de : <http://moreandbetterteachers.wordpress.com/>

Kirk, J. et Winthrop, R. (2013). Teaching in contexts of emergency and state fragility. In: Jackie Kirk, Martial Demele and Sandra Baxter (Eds), More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems support (pp.121-139. Collaborative Works. Tiré de : <http://moreandbetterteachers.wordpress.com/>

Ministère de l'Éducation de la Corée (2016, July 14) 2016 V-CODE Project Introduction (Contribution non publiée).

KUDER (2014). Case study: Career guidance to support economic growth in Rwanda. (contribution non publiée).

Lefebvre, Elizabeth (2016). Becoming people of the society : (Re) considering the impacts of non-formal entrepreneurship education on the lives and livelihoods of out-of-school youth in East Africa (contribution non publiée).

Mahony, Helen (2016). Developing and Implementing Zambia's first Diploma in Creative Digital Media (contribution non publiée).

METEP (2016). How to work and the output of the ICQN/TVSD can contribute to the ADEA 2017 Triennale preparation process. Abidjan, Côte d'Ivoire (contribution non publiée).

METFP/ICQN-TVSD (2016). An analysis of the concept and its implications for education and training policies in Africa. Abidjan, Côte d'Ivoire (contribution non publiée).

Ministère de l'Éducation, Kenya/ADEA-WGEMPS, (2012) Qur'an schooling and education for sustainable development in Africa: The case of Kenya. Working document. Tiré de : www.adeanet.org

Mlama et al (2005). Gender Responsive Pedagogy: A Teacher's Handbook: Forum for African Women Educationalists. Nairobi.

Mohamedbhai, Goolam (2015). SDGs, A unique opportunity for universities for universities. University World News Global Edition, 27 November, issue 392. Tiré de : <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015112512342677>

Moser, Patrick (2015). Koranic schools in Nigeria join the drive for universal education. Retrieved from: https://www.unicef.org/education/nigeria_78459.html

Moumouni, A. (ed. 1968). Education in Africa. Andre Deutsch.

Nafukho, Fredrick Muyia (2016). Making the case for Quality Education and Lifelong Learning for Sustainable Development in Africa (contribution non publiée).

National Monitoring and Evaluation Team-NMET (2009). Tracking the performance of the debt relief gain, Monitoring and Evaluation Report, Abuja.

Ndoye, Mamadou, Lanoue, Eric, Peano, Serge et Niane, Boubacar (2014). Education inclusive et de qualité pour tous en Francophonie : défis, priorités et perspectives pour l'après 2015. Travaux relatifs

à la 56e session ministérielle. Document de discussion pour la réunion du GT. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie-CONFEMEN.

Neumann, M.J. & Devercelli, A.E. ICEP (2012). 6: 21.doi:10.1007/2288-6729-6-2-21: Early Childhood Policies in Sub-Saharan Africa: Challenges and Opportunities

Njoroge, George Stanley (2016). An investigation into factors affecting access and retention of girls in public primary schools in Mt. Elgon Region, Bungoma County, Kenya (contribution non publiée).

OMEF. Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire, <http://www.worldomep.org/en/about-omep-2/>

Owhotu, V.B. (2015). Teachers for the Post- 2015 knowledge, information and skills-driven environments: Challenges, frameworks, lessons and pathways. Department of Arts and Social Sciences Education Inaugural Annual Guest Lecture Series, Faculty of Education, University of Lagos, University of Lagos Press.

PASEC (2015). PASEC 2014. Education system performance in Francophone sub-Saharan Africa, Competencies and Learning Factors in Primary Education. CONFEMEN

Posti-Ahokas, Hanna, Merilainen, Katri&Ghebrecal, Alem (2016). Finding learning in teaching: Eritrean primary teacher educators' perspectives in implementing learner-centred and Interactive pedagogies (LCIP) (contribution non publiée).

Proulx, Kerrie et Solano, Alexandra (2016). Supporting Early Learning through Stronger Education Systems: Global Partnership for Education's Approach (contribution non publiée)

Teferra, Damtew (2013). Funding higher education in Africa: Trends and perspectives. JHEA/RESA Vol. 11, Nos. 1&2, 2013, pp. 19–51. Tiré de : https://www.codesria.org/IMG/pdf/2-jhea_vol_11_1_2_13_teferra.pdf?3973.

UNESCO (1998). Conférence mondiale sur l'Enseignement Supérieur pour le Vingtième et Vingt et Unième siècle : Vision et Action. Paris.

UNESCO (1999). Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale présidée par Jacques Delors et intitulée "L'Éducation : Un trésor est caché dedans". (2e édition, 1999) UNESCO

UNESCO (2011). Cadre de compétences pour les enseignants. Tiré de : <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

UNESCO Abuja (2016). School's readiness for children in West and Central African Region: A review of the policy frameworks for its implementation and case studies of Cote d'Ivoire, Ghana, Nigeria and Togo (contribution non publiée).

UNESCO Bangkok (2015). Innovative Financing for out-of-school children and youth. UNESCO Bangkok.

UNESCO/ADEA (2009). Synthèse des Etudes thématiques réalisées dans le cadre de la Task Force sur l'enseignement supérieur en Afrique (Thematic studies synthesis realized in the context of the

Task Force for Higher Education in Africa). Tiré de :

<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/synthese170609.pdf>

UNESCO/Capacity Trust & Pendium (2009). Evaluation of the teacher training initiative for sub-Saharan Africa (TTISSA). Document ED/HED/TED/2009/PI/58.

UNESCO-Delhi (2016). Technical and Vocational Education and Training. Tiré de :

<http://www.unesco.org/new/en/newdelhi/areas-of-action/education/technical-vocational-education-and-training-tvet/>

UNESCO-EPT (2015 a). 2015 EFA Gender Report. Tiré de : <http://en.unesco.org/gem-report/2015-efa-gender-report>

UNESCO-EPT (2013). Document du Rapport mondial de suivi 8 Mai 2013

UNESCO-EFA (2016). Rapport mondial de Suivi de l'Évaluation, Paris : Publications UNESCO.

UNESCO-EPT Rapport mondial de Suivi (2006) Alphabétisation pour la vie. Paris : Publications UNESCO.

UNESCO-EPT (2015b). Genre et EPT 2000-2015 : Réalisations et défis. UNESCO/UNGEI.

UNESCO-ITT (2016). "Concept note: Motivating teachers: do we know and what do we need to achieve Education 2030?", Préparé pour le 9e Forum International de Dialogue Politique, 5-7 Décembre 2016, Siem Reap, Royaume du Cambodge, Paris.

UNESCO-UIL (2016a). Recherche -action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabetisation-première phase (contribution non publiée)

UNESCO-UIL (2016b). Policy considerations in the promotion of lifelong learning for all in selected African countries (contribution non publiée).

UNESCO-ISU (2013). Un enseignant pour chaque enfant : Protéger les besoins des enseignants au niveau mondial (global teacher needs form) 2015-2030. Fiche descriptive ISU, No.27, Octobre, Paris.

UNESCO-ISU (2015). Sustainable development goals for education cannot advance without teachers. UIS fact sheet, No.33, October, Paris.

UNESCO-UNEVOC (2012). Consensus de Shanghai : Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels « Transformer l'EFTP : Construire des compétences pour le travail et la vie » Shanghai, République populaire de Chine 14 au 16 mai 2012

UNICEF (2012). Evaluation Globale des Programmes d'Éducation aux compétences de la vie courante, (Global Evaluation of Life Skills Education Program) Résumé d'évaluation. New York.

Vargas-Baron, E et Schipper, J (2012). Review of policy and planning indicators in early childhood, <http://link.springer.com/article/10.1007/2288-6729-6-2-21#Sec3>

Wall, Kevin (2016). Social exchange model from South Africa: Implementing education and lifelong (contribution non publiée).

Wamahiu, Sheila et Cie. 2015. Value-based Education in Kenya: An Exploration of Meanings and Practices (contribution non publiée).

Wanjala, Sio (2016). Case study on Success for Africa (contribution non publiée).

World Education Blog (2013). Turning the 'resource curse' into a blessing for education. Retrieved from: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2013/05/07/turning-the-resource-curse-into-a-blessing-for-education/>

Forum mondial de l'Éducation (2015). Déclaration d'Incheon. <http://www.unesco.org>



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

Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)

Groupe de la Banque Africaine de Développement (BAD)

Immeuble CCIA Plateau, Avenue Jean-Paul II, 01 BP 1387

Abidjan 01, Côte d'Ivoire

Tél: (+225) 2026.5674 - Email: adea@aafdb.org - Site web: www.adeanet.org

