

Projet de Perspectives de l'Education en Afrique



UNION AFRICAINE

2014

Rapport sur l'Education Continentale



Projet de Perspectives de l'Éducation en Afrique

Rapport sur l'Éducation Continentale

Remerciements

Ce rapport continental sur les Perspectives de l'éducation a été produit pour le compte du Département des ressources humaines, de la science et de la technologie (HRST) de l'Union africaine (UA) pour la session de 2014 de la Conférence des ministres africains de l'Éducation de l'Union africaine (COMEDAF) par une équipe du Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (GTGEAP).

Ont participé à son élaboration sous la direction et l'assurance qualité d'Angela Arnott et de Shem Bodo :

- Points saillants – principal auteur, Simbarashe Sibanda (GTGEAP ADEA) avec des contributions d'Angela Arnott (GTGEAP ADEA).
- Chapitre sur la perspective Genre et la culture – principal auteur, Ibrahima Bah Layla (Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle).
- Chapitre sur les SIGE – principal auteur, Brighton Mutasa (GTGEAP ADEA) avec des contributions de Tegegn Nuresu Wako (GTGEAP ADEA).
- Chapitre sur la formation et le perfectionnement des enseignants – principal auteur, Houraye Mamadou Anne avec des contributions d'Angela Arnott (GTGEAP ADEA).
- Chapitre sur l'enseignement supérieur – principal auteur, Mohamed Cherif Diarra.
- Chapitre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels – principaux auteurs, Ayele Adubra et George Afeti (Personnes ressources de la triennale de l'ADEA).
- Chapitre sur les programmes d'enseignement et les matériels didactiques et pédagogiques – principal auteur, Shem Bodo (GTGEAP ADEA).
- Chapitre sur la gestion de la qualité – principal auteur, Angela Arnott (GTGEAP ADEA).
- Chapitre sur le développement de la petite enfance – principal auteur, Sherri Le Mottee avec des contributions de Norma Rudolf et Pablo Stansbery.

Quatre chercheurs du GTGEAP ADEA ont produit le résumé des informations des rapports des communautés économiques régionales qui ont alimenté le rapport continental.

Alice Kennedy et Wendy Xiaodan Weng de l'Institut de statistique de l'UNESCO nous ont fourni une aide précieuse en répondant à d'innombrables demandes de données et de statistiques à valeur ajoutée. Nous leur en sommes vivement reconnaissants.

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

Banque africaine de développement (BAD), 13 Avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère, Tunisie.

Courriel : adea@afdb.org Site internet : www.adeanet.org

Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche de données ou transmis sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit sans mentionner l'éditeur.

Les points de vue et opinions exprimés dans cette publication relèvent de la responsabilité des auteurs et ne devraient en aucun cas être attribués aux institutions auxquelles ils sont affiliés.

Le présent document est produit pour la sixième session de la Conférence des ministres africains de l'Éducation (COMEDAF), Yaoundé, Cameroun, 2014.



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



En tant que principale agence technique de l'Union africaine chargée du suivi de la mise en œuvre du Plan d'action de la Deuxième décennie, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) vous présente ce rapport qui dresse le bilan des progrès accomplis aux niveaux national, régional et continental, dans les principaux domaines prioritaires du plan d'action.

La vision de l'Afrique que prône l'ADEA est celle d'un continent offrant des programmes d'éducation et de formation de grande qualité conçus pour promouvoir les compétences critiques nécessaires pour son développement accéléré et durable. L'ADEA a pour mission de servir d'organisation ouverte et flexible qui informe, guide et facilite la transformation des systèmes éducatifs en Afrique. Elle s'appuie sur des groupes de travail, des équipes spéciales et des pôles de qualité inter-pays,— tous contribuant par leur travail au Plan d'Action de l'Union Africaine de diverses manières. Dirigée par un groupe de ministres qui comprend le bureau des ministres de l'Union Africaine et les partenaires clés au développement, l'ADEA se réjouit d'avoir réussi à contribuer aux progrès accomplis dans les domaines prioritaires du Plan d'Action de l'Union Africaine.

Nous sommes conscients du fait que des échanges francs et ouverts sont essentiels entre les ministres africains de l'éducation, les principaux responsables de l'éducation, les acteurs de la société civile et du secteur privé pour parvenir à une compréhension commune des défis et des solutions à promouvoir pour atteindre les objectifs du continent. La disponibilité d'informations pertinentes constitue une condition sine qua non d'une prise de décision éclairée. Par ailleurs, la mise en place de systèmes d'information et de gestion de l'éducation, est un élément essentiel de la transformation de nos ministères de l'éducation en organisations d'apprentissage capables de résoudre les problèmes fondamentaux de développement en Afrique. Le renforcement des capacités des structures nationales, régionales et continentales dans ces domaines a été une des contributions majeures de l'ADEA au développement de l'Afrique.

Le présent rapport a été produit en partenariat avec le Comité technique restreint de l'Union africaine sur les systèmes d'information et de gestion de l'éducation, sous la direction du Département des ressources humaines, de la science et de la technologie de l'Union africaine. Les principaux contributeurs à cette évaluation sont l'Institut statistique de l'UNESCO qui a fourni les données essentielles sur les indicateurs de performance permettant de faciliter le suivi des progrès par les Etats membres dans la mise en œuvre du Plan d'action pour la Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique. Le présent rapport permettra aux ministres africains de l'éducation et de la formation, aux partenaires au développement et aux autres parties prenantes clés, de tracer la voie à suivre après 2015, alors que la Seconde décennie de l'éducation de l'Union africaine arrive à sa fin. Le manque de données à jour pour un suivi et une évaluation efficaces et l'élaboration de politiques éclairées par des faits, demeure un grand défi. Là où les données sont disponibles, nous devons être conscients qu'elles peuvent cacher de grandes variations nationales et régionales en termes de ressources, de performance et de réalisation.

L'ADEA vous recommande ce rapport, comme document essentiel à lire pour la préparation de la Conférence des Ministres de l'Education de l'Union Africaine qui se tiendra à Yaoundé au Cameroun, en avril 2014.

Hamidou Boukary

Secrétaire exécutif par intérim de l'ADEA



In January 2006, Heads of State and Government of the African Union (AU) launched the Second Decade of Education for Africa. Ministers responsible for education and training collectively adopted a Plan of Action proposing African-led solutions to Africa's challenges, in the education sector. The priorities of the Plan were consensually identified by African Ministries of Education, education and training institutions and development partners. Under the leadership of the AU Commission, seven areas of focus were identified for the Second Decade. These were: Gender and Culture, Education Management Information Systems (EMIS), Teacher Development, Tertiary Education, Technical and Vocational Education and Training (TVET), Curriculum and Teaching and Learning Materials, and Quality Management. An additional priority area of Early Childhood Development (ECD) was added in 2009 in response to lobbying from Member States and partners for its inclusion.

Now in 2014, close to the expiry of the Second Decade, it is necessary to review the performance of the Plan of Action so as to chart the way forward post 2015. Education has once again occupied centre stage in the African union, as the new 50-year strategy "Agenda 2063" places a premium on human capacity development and youth empowerment. Significant progress has been achieved at numerous levels but there is a high degree of variation and impact of the Plan on education development across the continent. Given the heterogeneity of Africa's countries in terms of their socio-economic development, it is understandable that there are different developmental trajectories. Nevertheless, the picture is emerging that consistent actions, either directly initiated by the Plan or aligned to it, taken at the continental, regional and national levels, are harmonising and strengthening Africa's ability to respond positively to its challenges. This is particularly so in striving towards creating continental norms and standards in EMIS, especially in the regional economic communities of SADC, ECOWAS, EAC and ECCAS. The role of the AU Observatory, hosted by IPED, was crucial in promoting these strategies. Further, continental mechanisms for harmonising qualifications and establishing quality rating of higher education in Africa are far advanced. The Pan African University has been launched, and the first three campuses in Kenya, Nigeria and Cameroon admitted their first students one year ago, while the fourth located in Algeria will become fully operational with their first students in September this year.

The Plan of Action also places strong emphasis on addressing the education needs of disadvantaged groups, in particular girls, women, youth and those affected by conflict. This advocacy, in particular on gender, together with the establishment of CIEFFA, an AU centre specialising in girls and women's education, has given impetus to monitoring and tracking the implementation of policies targeted at vulnerable groups. With the burgeoning numbers of unemployed youth, the focus of the Plan on TVET has achieved resonance with many countries placing this under-served sub-sector higher on their agendas. Skills development for sustainable development has in recent years become the centre of attention of education decision makers. TVET must be seen to include not as a tool not just for addressing the middle level and high end skill needs for growth sectors, but also as a powerful means for bringing illiterate and under-skilled people into the formal and non-formal sectors. Africa needs to manage and add value to its wealth of resources with its own qualified and skilled people.

Regional economic communities, many of which at the start of the Decade had no education desks, are increasingly playing their role in integrating the Plan of Action's priorities into their regional initiatives and coordinating member states within these activities. This is an area to which the AU needs to pay more attention as there is uneven development and resourcing for education-oriented activities in some regional economic communities. This disadvantages their Member States who place less importance on the collective and collaborative action envisaged in achieving the goals of the Second Decade.

One of the important developments so far is the fact that a number of major development agencies have aligned their education support programmes with the AU agenda. This enhances the possibility of achieving collective goals if the trend continues.





REMERCIEMENTS	IFC
PREFACE	1
FOREWORD	2
LISTE DES ABRÉVIATIONS	5
POINTS SAILLANTS	7
VUE D'ENSEMBLE	12
CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET HISTORIQUES	13
PRINCIPALES TENDANCES DE LA MISE EN ŒUVRE	14
Domaine prioritaire 1: Genre et Culture	14
Domaine prioritaire 2 : Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)	20
Domaine prioritaire 3: développement des enseignants	29
Domaine prioritaire 4 : Enseignement supérieur	38
Domaine prioritaire 5: Enseignement et formation techniques et professionnels	49
Domaine prioritaire 6: Elaboration du programme, matériels d'enseignement et d'apprentissage ...	56
Domaine prioritaire 7 : Gestion de la qualité	62
Domaine prioritaire 8 : Développement de la petite enfance par	70
CONCLUSION	78
Rapport sur les progrès	78
Défis à la mise en œuvre	78
Prochaines étapes	80
BIBLIOGRAPHIE	80
ANNEXES	84
Annexe 1: Indicateurs pour mesurer les progrès réalisés dans les 8 domaines prioritairesS	84
Annexe 2 : Perspective continentale pour l'enseignement primaire et secondaire	86
Annexe 3: Perspective continentale pour l'enseignement secondaire.	88



Liste des Abréviations



ACALAN	Académie Africaine des langues
AAU/AUA	Association des universités Africaines
ACBF	Fondation Africaine pour le renforcement des capacités
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AfDB/BAD	Banque Africaine de développement
UMA/UMA	Union du Maghreb uni
ANCEFA	Réseau Africain pour l'Education pour Tous
AQRM	Mécanisme Africain de notation de la qualité
AsgiSA	Initiative en faveur d'une croissance accélérée et partagée, Afrique du Sud
AU/UA	Union Africaine
AUC/CUA	Commission de l'Union Africaine
CAPEFA	Initiative de renforcement des capacités pour l'Education pour Tous
CEN SAD	Communauté des Etats sahélo-saharien
CIEFFA	Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
COMEDAF	Conférence des ministres de l'éducation de l'Union Africaine
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
DHET	Département de l'Enseignement supérieur et de la formation d'Afrique du Sud
CAE	Communauté d'Afrique de l'Est
ECCAS	Communauté économique des Etats d'Afrique centrale
ECCE	Education et protection de la petite enfance
ECCEA/AEPPE	Autorité de l'éducation et de la protection de la petite enfance
ECD/DPE	Développement de la petite enfance
CEDEAO/CEDEAO	Communauté des Etats d'Afrique de l'Ouest
EFA	Education pour Tous
EMIS/SIGE	Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation
EU/UE	Union européenne
FAWE	Forum des éducatrices Africaines
FET	Loi sur l'éducation et la formation permanentes, Afrique du Sud
HE/ES	Enseignement supérieur
HEI/EES	Etablissement d'enseignement supérieur
HRST	Développement humain, Science et Technologie
ICQN/PQIP	Pôle de qualité inter-pays
IGAD	Autorité inter-gouvernementale pour le développement
IICBA	Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
ILO/OIT	Organisation internationale du travail
IPED	Institut panAfricain de l'éducation pour le développement
MDG/OMD	Objectif du millénaire pour le développement
MNAUSS	Programme de bourses d'études Mwalimu Nyerere de l'Union Africaine
MOA/AdC	Accord de contribution
MOU/PdA	Protocole d'accord
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NGO/ONG	Organisation non gouvernementale
OER/REL	Ressources éducatives libres
PACTED	Conférence panAfricaine sur les enseignants
PACT	Centre panAfricain des enseignants

PAU/UPA
PIF
POA/PdA
PTR/REE
REC/CER
SADC
SAIDE
SMT
SSA/ASS
TESSA
TVET/EFTP
UIS/ISU
UN/NU
UNESCO
UNICEF
UNIFEM
UNIVOC
WGDD
WGEMPS/GTGEAP
WGHE/GTES
WGTP/GTPE
WGCOMED/GTCOMED
UEMOA
UNEVOC

Université panAfricaine
 Cadre de politique et d'investissement
 Plan d'action
 Ratio élèves-enseignants
 Communauté économique régionale
 Communauté d'Afrique australe pour le développement
 Institut sud-Africain de formation à distance
 Sciences, Mathématiques et Technologie
 Afrique subsaharienne
 Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne
 Enseignement et formation techniques et professionnels
 Institut de statistique de l'UNESCO
 Nations unies
 Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
 Fonds des Nations unies pour l'enfance
 Fonds des Nations unies pour les femmes
 Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
 Direction Femmes, Genre et Développement
 Groupe de travail sur la Gestion de l'éducation et l'Appui aux politiques
 Groupe de travail sur l'Enseignement supérieur
 Groupe de travail sur la Profession enseignante
 Groupe de travail sur la Communication pour l'éducation et le développement
 Union Economique et monétaire Ouest-Africaine
 Centre international pour l'enseignement et de la formation techniques et professionnels





Genre et culture

- La majorité des pays ont des politiques sur le genre et cependant, pour des raisons diverses et variées, rares sont celles qui ont été complètement mises en œuvre. La raison principale étant les limitations au niveau des ressources, les normes portant sur les genres et l'importance limitée qui leur est accordée.
- De trop nombreuses femmes sur le continent sont encore illettrées et sur trois adultes illettrés deux sont des femmes. Bien que des progrès aient été enregistrés depuis 2006, ils ont été très lents pour les taux d'alphabétisation des adultes, avec une augmentation de quatre points de pourcentage à 62 % en 2012, alors que le taux d'alphabétisation des jeunes est resté relativement stable, à 72 %. La tendance indique que les filles dans les régions rurales ont beaucoup moins de probabilités d'être scolarisées que les garçons des régions rurales ou les filles et les garçons des régions urbaines.
- Des progrès considérables ont été réalisés en termes d'amélioration de la participation des filles. L'accès à l'enseignement préprimaire s'est amélioré avec l'intégration de l'enseignement préprimaire dans le système formel. En dépit de cette amélioration, l'accès à l'enseignement préprimaire reste proportionnellement faible sur le continent. Les garçons et les filles ont tous autant profité de l'amélioration de l'accès à l'enseignement préprimaire.
- Dans certains pays, les garçons enregistrent une perte marginale au niveau de la scolarisation dans le primaire avec un nombre plus important de filles que de garçons scolarisés au Congo, en Mauritanie, au Sénégal et en Tanzanie. Néanmoins, dans l'ensemble, les tendances de la scolarisation dans le primaire semblent continuer à indiquer une forte propension de garçons que de filles. Les données sur la survie des élèves jusqu'en dernière année du primaire en 2000 existent pour 22 pays, et il convient de noter que dans la moitié de ces pays, les filles avaient un taux de survie plus élevé que les garçons, alors que leurs chances d'arriver en dernière année de l'enseignement primaire était marginalement inférieure dans les pays autres pays. Bien que l'on dispose de peu de données, il semble que ce soit une tendance sur le continent.
- Dans les cycles suivants de l'enseignement les filles abandonnent beaucoup plus rapidement que les garçons, ce qui crée des disparités entre les genres en faveur des garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur. Alors que l'Afrique a constaté une forte augmentation de la scolarisation des filles dans le secondaire, même si elle part d'un niveau très bas, un pays sur deux parmi ceux pour lesquels on dispose de données sont sur le point d'atteindre la parité entre les genres ou l'ont déjà atteinte à ce niveau de l'enseignement (IBP égal ou supérieur à 0,88). Ces réalisations en termes de parité sont occultées par la faible participation (IBP <0,68 %) des filles au Niger, au Tchad et en République démocratique du Congo. Les politiques visant à dépasser les disparités en matière de genre ont plus de chances de réussir lorsqu'elles s'inscrivent dans une stratégie intégrée. La République Centrafricaine, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, et le Togo indiquent un IBP égal ou supérieur à 0,4 % dans l'enseignement supérieur. L'Algérie, le Lesotho, les Seychelles, et l'Ouganda constituent cependant une exception, avec un nombre de filles largement supérieur au nombre de garçons, et un IBP supérieur à 1,5.
- En 2006, 33 millions d'enfants africains en âge d'être à l'école primaire n'étaient pas scolarisés. Bien que l'on ne dispose pas de données sur le total de la population non scolarisée en 2012, les nouvelles sont assez positives car 23 pays ont enregistré une baisse de la population non scolarisée.
- L'Algérie, le Botswana, le Burundi, le Cameroun, la République Centrafricaine, le Tchad, la République démocratique du Congo, Djibouti, le Ghana, Madagascar, Maurice, le Maroc, le Mozambique, et Sao Tomé et Príncipe indiquent que moins de 2 personnes sur 5 s'inscrivant dans l'EFTP sont des filles. Huit pays membres indiquent une baisse du taux de la participation des étudiantes dans les programmes EFTP, le plus remarquable étant la baisse de 15 points de pourcentage au Burundi et de 12 points de pourcentage au Ghana. Sur la période des six ans analysée, on a noté quelques augmentations en pourcentage du nombre d'étudiantes dans l'EFTP au niveau secondaire ; néanmoins la participation reste faible, à l'exception du Niger et de l'Éthiopie où 50 % des inscrits dans l'EFTP sont des filles.
- On enregistre d'importantes réalisations pour autonomiser les filles et les femmes et leur permettre un meilleur accès à l'enseignement et la formation dans certains pays d'Afrique. L'évolution et l'amélioration des performances ont été inégales dans d'autres pays qui doivent porter une plus grande attention à ce domaine prioritaire et lui allouer davantage de ressources.

Systèmes d'information et de gestion de l'éducation

- Le phénomène de données non renseignées est courant dans les différents Etats membres et les domaines prioritaires. La pénurie de statistiques pour suivre la performance des systèmes éducatifs a limité la capacité du continent à suivre et évaluer les progrès ou effectuer des révisions de la politique fondées sur des données. Les défis auxquels sont confrontés les Etats membres pour produire des données statistiques de qualité, en temps voulu et régulièrement font que l'évaluation pour la période actuelle 2006 à 2012 n'est pas concluante ni exhaustive, et ceci est particulièrement préoccupant car 2015 est très proche.
- Une analyse des taux indiqués par 46 pays montre que 30 d'entre eux avaient donné moins de 30 % des données requises au niveau international en 2012. Le fait que certains pays fournissent moins de données en 2012 qu'en 2006 est préoccupant. Dans l'ensemble des régions, les données sur le genre et la culture et le développement de la petite enfance sont celles qui

enregistrent le plus fort taux de disponibilité et représentent dans la plupart des cas plus de 60 % des données disponibles. Les données sur l'enseignement supérieur, la gestion de la qualité et l'EFTP sont en général assez pauvres avec moins de 40 % des données requises disponibles.

- Le comité technique restreint SIGE de l'UA est chargé du développement des systèmes de suivi et d'évaluation du Plan d'action pour l'éducation de la deuxième décennie. En dépit des limitations de ressources, le CTR a pu accomplir son mandat avec des réunions en 2012 et 2014 où ont été discutées des questions telles que le rapport sur le Plan d'action et l'harmonisation des statistiques. La base de données personnalisée HRST de l'UA a été élaborée, les parties prenantes et les états membres ont été formés et l'ensemble de données est un stade avancé. L'accent est de plus en plus mis sur la collecte de données nationales directement auprès des Etats membres pour créer des bases de données continentales sur l'Afrique ; les progrès sur ce front ont été lents.
- Quatre communautés économiques régionales ont entrepris des évaluations SIGE de leurs Etats membres menées par l'UA. Trois des régions ont développé et sont sur le point de mettre en œuvre des stratégies de renforcement des capacités SIGE grâce à l'expertise des états membres, afin de renforcer la politique, l'allocation de ressources, les processus statistiques et le développement du personnel.
- Quatre communautés économiques régionales ont élaboré des codes régionaux similaires de pratiques SIGE qui ont été entérinés par les experts SIGE des Etats membres dans le cas de la CDAA, et par les ministères de l'éducation dans le cas de la CEDEAO. Ces normes et standards SIGE ont été transformés en cadres d'évaluation qui permettront aux secrétariats régionaux de suivre la qualité des statistiques de leurs Etats membres. Un processus de revue du SIGE par les pairs a été mené dans la région de la CDAA.

Formation et perfectionnement des enseignants

- Sur cette période de six ans, des progrès ont été réalisés pour offrir un nombre suffisant d'enseignants pour répondre aux demandes du système éducatif et s'assurer que tous les enseignants sont qualifiés et possèdent les connaissances, compétences et attitudes appropriées pour enseigner.
- Depuis 2006, l'offre d'enseignants s'est considérablement améliorée dans de nombreux pays d'Afrique ; un tiers de ces pays disposent de données pour 2006 et 2012 et annoncent une augmentation de l'offre d'enseignants de plus de 40 %. Le nombre d'enseignants au Niger a augmenté de 88 % et le Burundi indique une augmentation de 72 % du nombre d'enseignants. Le nombre d'enseignants en Algérie, au Cap Vert et en Namibie est en diminution. L'augmentation de l'offre d'enseignants au niveau secondaire se fait à un rythme encore plus rapide. Les données disponibles indiquent que le Burkina Faso, le Burundi, le Mozambique et le Rwanda ont enregistré des augmentations du nombre d'enseignants allant de 100 % à 199 %. Le nombre d'enseignants continue d'être supérieur au nombre d'enseignantes dans le secondaire.
- En regardant les moyennes des ratios maître élèves de 40 pour un dans l'enseignement primaire et de 21 pour un dans l'enseignement secondaire sur le continent, la demande d'enseignants semble enregistrer une amélioration. D'importantes variations nationales et régionales continuent d'exister au niveau primaire où 20 des 35 pays ayant répondu 2012 ont des ratios élèves maître supérieurs à 40 pour un. Au niveau secondaire, 14 des 20 pays africains ayant répondu connaissent d'importantes pénuries d'enseignants ; le problème le plus grave se posant en République Centrafricaine. L'offre d'enseignants et le perfectionnement des enseignants en Afrique restent un facteur essentiel qui pourrait bloquer les réalisations du plan d'action de l'Union africaine.
- Indépendamment d'une large variété de situations nationales et régionales, les profils des qualifications des enseignants africains s'améliorent. Cependant, les enseignants sont toujours confrontés au défi d'être adéquatement qualifiés pour la classe ou le niveau dans lesquels ils enseignent. Il reste encore des problèmes au niveau de l'harmonisation des cadres de qualification, du renforcement de la capacité de formation des pays, de la migration des enseignants/la fuite des cerveaux, et de l'immense insuffisance d'enseignants en mathématiques, sciences, ingénierie et technologies ; l'offre ne répondant qu'à la moitié de la demande.
- Les politiques sur les enseignants sont rarement exhaustives, et lorsqu'elles existent elles ne sont pas complètement mises en œuvre. Même si on constate des signes de progrès, la culture du dialogue social sur le bien-être de l'enseignant reste largement une culture de la confrontation dans beaucoup de pays, en dépit de l'élaboration et de la mise en œuvre de plusieurs réformes.

Enseignement supérieur

- Bien que la restructuration, la reconstruction et la redynamisation de l'enseignement supérieur qui a commencé il y a une dizaine d'années s'accélèrent en Afrique, les progrès sont lents et l'immense majorité des états membres n'est pas sur la bonne voie. La plupart des pays n'ont pas encore totalement intégré les quatre objectifs stratégiques de l'enseignement supérieur dans leur propre plan sectoriel.



- L'environnement de la recherche reste jalonné de défis, les universités étant essentiellement des établissements d'enseignement plutôt que des instituts de recherche. L'Afrique produit moins de 1 % de la recherche totale produite dans le monde, plaçant le continent au plus bas de l'échelle mondiale.
- Les mécanismes de la qualité au niveau du continent, comme le mécanisme africain d'évaluation de la qualité (African Quality Rating Mechanism) (AQRM) et le réseau africain d'assurance qualité (African Quality Assurance Network) (AFRIQAN) enregistrent des progrès réguliers vers l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur. Ces améliorations sont réalisées à travers des outils comme la Convention d'Arusha révisée sur l'harmonisation des diplômes, titres et autres qualifications en Afrique.
- Le modèle de financement de l'enseignement supérieur africain fait supporter l'essentiel des coûts de l'éducation y compris les coûts directs des étudiants comme les frais de scolarité ainsi que les salaires et les bourses par le gouvernement. L'enseignement supérieur étant un enseignement à forte utilisation de capitaux et de main d'œuvre, de nombreux pays africains n'ont pas eu la possibilité d'allouer des ressources adéquates à ce sous-secteur. L'Afrique a alloué 0,78 % seulement de son PIB à l'enseignement supérieur en 2002, avec 6 % en moyenne alloués à l'ensemble du secteur de l'éducation. Le budget national alloué à l'enseignement supérieur en Afrique varie de 1 à 25 pour cent. En raison de son importance stratégique pour le développement du continent, ce sous-secteur a besoin d'un financement supplémentaire.
- De manière générale, depuis 2006, l'enseignement supérieur en Afrique enregistre une certaine expansion avec une amélioration de l'accès des apprenants. En dépit de cette croissance, l'accès reste très limité par rapport à d'autres continents, et le profil varie énormément selon les états. L'expansion a été particulièrement rapide au Cap Vert, en République Centrafricaine, au Ghana et au Lesotho avec des augmentations du nombre total d'étudiants allant de 132 % à 184% pour 100 000 habitants. L'Algérie, Maurice et la Tunisie enregistrent les taux les plus élevés d'inscriptions dans l'enseignement tertiaire avec plus de 33 apprenants pour 1000 habitants. Les défis pour accéder à l'enseignement supérieur sont particulièrement importants aux Seychelles et au Niger où les taux d'accès sont de 1 étudiant dans l'enseignement tertiaire pour 1000 habitants.
- Les inscriptions en sciences sociales et commerce sont faibles et des actions doivent être mises en place pour s'assurer que les inscriptions reflètent les secteurs moteurs de la croissance économique en Afrique.
- L'inégalité dans l'enseignement supérieur est un défi, avec un accès moins important pour les femmes et les élèves des régions rurales ainsi que pour les groupes vulnérables. Avec quelques exceptions comme l'Afrique du Sud, le Lesotho et Maurice où l'équité est une réalité, les inscriptions dans l'enseignement supérieur indiquaient un déséquilibre en faveur des garçons. En outre, même lorsque discours sur la parité des genres est totalement biaisé, le profil de distribution indique des chiffres disproportionnés en faveur des sciences « sociales ».
- La multiplication des fournisseurs privés sur le continent a joué un rôle important dans l'ouverture de l'accès à un éventail plus large de la société. L'accès à l'enseignement supérieur devrait augmenter encore davantage et le rôle des établissements privés continuera à se développer.

Formation et enseignement technique et professionnel

- Les pays et les communautés économiques régionales sont en train d'entreprendre des réformes pour redynamiser leur système EFT. L'EFT s'inscrit parmi les principales priorités de l'agenda des gouvernements, et le discours sur l'EFT est axé sur la pertinence et la qualité de la formation, de l'employabilité, de l'implication du secteur privé, et certains pays ont commencé à élaborer des programmes de formation dans les secteurs économiques prioritaires identifiés par la stratégie EFT 2007 de l'UA. Il existe néanmoins un fossé entre la formulation de la politique et la mise en œuvre de la politique en Afrique et l'EFT n'a pas réussi à réaliser son principal objectif qui est de réduire le chômage.
- Le système EFT, notamment le système formel, ne se développe pas suffisamment rapidement pour absorber les jeunes qui évoluent normalement dans l'EFT et le grand nombre d'abandons scolaires. Les taux d'inscription dans l'EFT sur le continent varient de 1 pour cent pour le groupe d'enfants en âge scolaire dans des pays comme le Ghana, le Niger, l'Éthiopie, le Tchad, le Kenya et le Sénégal à 36 pour cent au Rwanda. Le nombre d'abandons scolaires est alarmant, car dans la moitié des 27 pays pour lesquels on dispose de données pour 2011, le taux de passage du primaire vers le premier cycle du secondaire est inférieur à 70 pour cent, 7 pays ayant un taux d'environ 50 pour cent.
- Les pays ont augmenté leurs effectifs d'enseignants ; des augmentations importantes ont été enregistrées au Ghana, en Éthiopie et au Mozambique. Cette augmentation va dans le sens des efforts ciblés récents de ces pays pour développer une main-d'œuvre qualifiée. Dans de nombreux pays, il est nécessaire de régulièrement améliorer les compétences des enseignants pour s'assurer que les enseignants EFT sont mieux qualifiés sur le plan pédagogique et technologique. En Ouganda, près de 90 pour cent des enseignants dans le secteur EFT privé n'ont suivi aucune formation pédagogique. La qualification des enseignants semble également être un défi dans les régions de la CEDEAO et de la CAO.

- Les pays ont été lents à formaliser des stratégies d'audit interne de la qualité dans les institutions. Les efforts pour créer des systèmes d'accréditation crédibles et applicables sont minés par l'absence de standard et de normes. Les cadres nationaux de qualifications (CNQ), des outils d'harmonisation nécessaires, sont élaborés à travers des initiatives nationales et régionales. L'ensemble de la région de la CEDEAO a développé des CNQ alors que d'autres pays comme le Mali, le Rwanda et le Ghana ont adopté une approche sectorielle et ont entrepris l'élaboration d'un cadre de qualifications EFTP. Les progrès dans les pays francophones d'Afrique ont été beaucoup plus lents. On commence seulement à s'intéresser aux systèmes d'acquisition de compétences informels et non formels dans la construction des CNQ.
- Les taux d'inscription des filles dans l'EFTP formel sont en général très faibles, et là où l'on dispose de données pour 2011, on constate qu'ils ne dépassent pas les 54 pour cent. Néanmoins les données indiquent que les femmes sont confrontées à un plus grand nombre d'obstacles dans la recherche d'un emploi en raison de leurs moins bons résultats dans l'acquisition des compétences de base. Peu de pays ont des dispositions pour offrir des opportunités de développement de compétences ciblées.
- Les systèmes d'information EFTP, le suivi et l'évaluation de l'offre EFTP inclus, sont tristement inadéquats dans la plupart des pays.
- L'accent est plus largement mis sur le rôle du secteur privé non seulement dans le financement du développement des compétences, mais également pour lui donner forme. Cela implique de nouveaux partenariats, réseaux et alliances.
- Ces dernières années depuis 2009, on constate une importante coordination et des activités au niveau régional dans le domaine EFTP, menées par les communautés économiques régionales de la CEDEAO, la CAO, et la CDAA.

Elaboration du programme scolaire, matériels didactiques

- Dans ce domaine de priorité, les activités ont été limitées aux niveaux régional et continental. Des efforts pour analyser la situation du programme scolaire, de l'alphabétisation et du secteur de l'édition pour mettre en place un cadre de politiques continentales du livre avec des directives pour l'élaboration de politiques nationales et régionales, mais les progrès ont été lents. La CAO soutient les langues africaines avec la mise en place de la Commission Kiswahili qui encourage le développement de la langue pour des échanges régionaux et internationaux en faveur du développement politique, économique, social, culturel, éducatif, scientifique et technologique de l'Afrique orientale. L'Académie africaine des langues (ACALAN) - une ressource importante de l'Union africaine dans la promotion des langues africaines - propose depuis 2012 d'utiliser le Ffulfulde, le Hausa et le Madenkan comme langues de travail de la région CEDEAO.
- Au niveau national, nombreux sont les pays qui ont entrepris d'importantes révisions de leur programme scolaire avec des améliorations du matériel didactique dans leur plan stratégique éducation ou qui envisagent des révisions.
- Nombreux sont les pays confrontés à des défis pour l'emploi de personnel qualifié chargé de la recherche et du développement des programmes et pour trouver des mécanismes durables et innovants pour entreprendre des révisions de manière régulière. Ceci peut être attribué au sous-financement de l'éducation, à l'absence de programmes correctement constitués pour améliorer les qualifications ou élargir les opportunités de recherche pour les personnes chargées de l'élaboration des programmes, les personnes responsables de la rédaction du matériel didactique, et celles qui compilent des kits d'apprentissage et de référence pour les enseignants afin d'enrichir les possibilités d'apprentissage. Il est impératif d'offrir des cours universitaires et d'autres cours gérés par des établissements d'enseignement pour une mise à niveau régulière des connaissances et des compétences du personnel chargé de l'élaboration du programme.
- D'importants progrès ont été réalisés dans des Etats comme le Kenya, le Nigéria, le Rwanda, la Sierra Leone et l'Ouganda qui ont aligné leurs programmes sur les tendances du XXI^e siècle en intégrant les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage et en incorporant l'éducation au VIH/sida dans le système éducatif. Dans la région de la CAO, un certain nombre de pays a mis en place des réformes pour intégrer des éléments de l'éducation pour la paix dans leur programme. La région de la CDAA a institutionnalisé l'utilisation des technologies d'information et de communication pour l'apprentissage à distance à travers l'Association d'enseignement à distance de l'Afrique australe (Distance Education Association of Southern Africa (DEASA)).
- La fourniture de matériel didactique approprié reste un défi pour le continent. Il existe des insuffisances niveau de la fourniture de données internationales sur la cartographie des manuels scolaires des élèves, notamment pour des matières importantes comme les mathématiques, les sciences et la lecture, bien que certains pays possèdent ces données dans leurs rapports nationaux. Les données disponibles montrent de manière générale qu'un manuel scolaire est partagé par un grand nombre d'apprenants, notamment dans l'enseignement primaire, probablement à cause de l'amélioration de l'accès découlant de la politique d'enseignement primaire universel. Ceci a un impact négatif sur la qualité de l'éducation à ce niveau et aux niveaux supérieurs.
- On disposait de données sur les livres de mathématiques dans 22 pays. Sur ces 22 pays, six avaient un livre pour chaque élève. 17 pays indiquaient un ratio élèves- livre supérieur à un livre pour trois apprenants. Quatre pays étaient confrontés à des défis pour assurer une offre adéquate de livres de mathématiques, mais la pénurie variait allant de un ratio élèves - livre de un pour un élève à Maurice jusqu'à un livre pour 14 apprenants au Cameroun en 2012. Les performances du continent sont mitigées sur ce point, certains pays réalisant un progrès limité alors que dans d'autres la situation empire. La disponibilité de livres de lecture est bien meilleure dans 14 pays où un livre est partagé par moins de deux apprenants.



- La nature dynamique du marché du travail en Afrique, des conflits de longue durée sur le continent, l'impact du VIH et du sida et l'accès facile à la formation rendu possible par la technologie sont autant de raisons tangibles pour que les gouvernements révisent régulièrement et constamment les programmes des écoles et des institutions et réfléchissent à des moyens innovants de développer de nouveaux matériels didactiques dans un cadre de ressources limitées et de modifications perpétuelles des besoins de la société. Le réseau des Académies africaines de sciences a été créé en 2001 pour accélérer le rythme auquel les académies membres mettent en œuvre les meilleures pratiques pour conseiller le gouvernement en matière de politique des sciences, de technologie et d'innovation. Depuis 2006, il a créé trois nouvelles académies africaines des sciences dans des pays membres de la CDA : le Mozambique, Maurice et la République unie de Tanzanie.

Gestion de la qualité

- En partie du fait de la nature transversale de ce domaine prioritaire et du fait de l'absence d'une organisation défendant la cause d'une gestion de la qualité, les progrès pour réaliser l'une quelconque des activités associées dans le plan d'action ont été mitigés.
- Moins du tiers des pays africains ont des instances d'assurance qualité de quelque nature, ce qui illustre l'importance d'un accent plus important sur cet objectif. Néanmoins, depuis 2006, des progrès ont été réalisés dans la mise en place de cadres et mécanismes régionaux d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, à travers la Convention d'Arusha révisée. La région de la CDA a largement avancé dans ce domaine avec 8 sur 21 pays africains ayant mis en place des instances d'accréditation de l'éducation dans la région. Les efforts se poursuivent pour mettre en place une évaluation de la qualité en Afrique dans le SIGE (Africa Quality Rating), avec des régions adoptant les cadres de normes et standards SIGE et l'introduction de mesures pour standardiser la fourniture de l'enseignement non formel dans les pays.
- La proportion d'apprenants ayant l'âge adapté est à la hausse sur le continent, avec de fortes augmentations dans les régions de la CEDEAO et de l'UMA. Parmi les pays ayant répondu, l'Érythrée à un grand problème avec 33 % seulement des apprenants dans le primaire ayant l'âge adéquat. Le taux net de scolarisation au niveau de l'enseignement secondaire est largement inférieur à celui du primaire ; les communautés économiques régionales, à l'exception de la CENSAD, indiquant toutes des taux nets de scolarisation inférieurs à 30 %.
- Il est essentiel de se pencher sur les coûts du développement durable lorsqu'il y a une gestion médiocre des systèmes d'éducation et de formation. Le passage automatique des élèves d'une classe à l'autre se pratique largement en Afrique et a donné des résultats mitigés, aboutissant à des redoublements cachés et non déclarés ainsi qu'à un nombre plus élevé de diplômés illettrés de l'enseignement primaire. Le redoublement déclaré en Afrique subsaharienne atteint en moyenne 15 pour cent, et est le plus élevé au monde.
- En 2012 il y avait sept pays en Afrique où la moitié seulement des apprenants atteignait la dernière année du cycle primaire. Le Burkina Faso, le Burundi, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar et le Mozambique indiquaient une baisse de la proportion d'apprenants achevant le niveau primaire. Certains pays dont le Cameroun, le Togo et le Sénégal ont néanmoins réalisé un taux de passage élevé entre les cycles et ont amélioré l'accès dans l'enseignement secondaire dans un laps de temps très court. Le Sénégal a récemment indiqué une augmentation de son taux de passage de 29 pour cent.
- Les données disponibles sur les dépenses d'éducation dans huit pays indiquent que 11 à 31 pour cent des dépenses publiques concernaient l'éducation. Dans l'ensemble, les pays africains investissent une part relativement importante de leur budget dans le secteur de l'éducation, en dépit de leur PIB par habitant relativement faible. Pendant la période faisant l'objet de cette étude, les données limitées signalent une augmentation des dépenses publiques dans l'éducation, reflétant l'engagement plus important du gouvernement. Les dépenses augmentent au fur et à mesure que l'on monte dans les niveaux d'éducation avec une dépense publique par élève dans le primaire représentant 11 % des dépenses publiques dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, la recherche récente indique que dans de nombreux pays africains les acquis des élèves ne suivent pas la même voie que l'augmentation de l'investissement en termes de coûts unitaires. Ceci implique que des efforts importants doivent être déployés pour l'amélioration de la gestion de la qualité des systèmes d'éducation et de formation.

Développement de la petite enfance

- Les gouvernements africains ont amélioré leurs efforts pour fournir un service de développement de la petite enfance, conscients de son importance pour préparer les enfants à l'enseignement primaire. Les ministres de l'éducation sont en train d'intégrer l'enseignement pré primaire dans les systèmes d'éducation formelle et les pays adoptent de plus en plus des politiques DPE. Plus de un sur deux des états membres ont inclus le DPE dans leurs plans de développement ou leurs plans sectoriels et onze pays ont inclus le DPE dans le plan d'action de l'initiative du financement accéléré. Les progrès ont néanmoins été lents au niveau de la mise en œuvre en raison de la priorité limitée qui lui sont accordées au niveau politique, de la politique et de la budgétisation.
- La population de moins de six ans représente environ 130 millions d'enfants en Afrique subsaharienne, soit 20 % de la population totale ; elle est confrontée à d'importantes privations, comme la pauvreté, la sécurité alimentaire, le rachitisme,

la malnutrition, les risques pour la santé, la violence, les conflits y compris la guerre et est de ce fait souvent sérieusement menacée et mal préparée sur le plan physique et mental pour entrer à l'école.

- Pour le développement, l'éducation et la santé sont inséparables. Le taux de croissance démographique moyen annuel enregistre une baisse mais reste élevé dans la plupart des régions, notamment dans la CEDEAO, avec jusqu'à sept enfants par femme. L'UMA enregistre cependant des signes de croissance démographique plus faible ou négative. La mortalité infantile a baissé, mais en dépit de ces améliorations elle reste élevée, plusieurs pays de la CDAA indiquant plus de 100 décès pour 1000 naissances d'enfants vivants, alors que la région CEDEAO possède quelques états membres qui font état de taux de mortalité infantile de 90 décès pour 1000 naissances d'enfants vivants. La forte population d'enfants de moins de six ans indique une augmentation possible de la participation des enfants dans les classes DPE.
- Tout porte à croire que la malnutrition existe dans la plupart des états membres. Au Burundi, 58 % des enfants de moins de cinq ans souffrent de rachitisme alors que dans 15 autres pays l'incidence du rachitisme est supérieure à 40 %. Les incidences d'émaciation et d'insuffisance pondérale chez les enfants sont également élevées au Sud Soudan, au Niger, au Tchad, au Soudan, à Madagascar et en Érythrée.
- Au niveau régional, on note un certain nombre d'initiatives pour encourager l'inscription des jeunes enfants dans l'enseignement préprimaire. Dans la CDAA, l'inscription des jeunes enfants est de l'ordre de 45 % en moyenne et est nette progression. Dans la CAO, les niveaux sont particulièrement élevés au Kenya et en Tanzanie où ils sont de l'ordre de 30 %, et sont en constante augmentation dans d'autres pays. Des progrès considérables ont été enregistrés par huit états membres de la CEEAC, où les inscriptions dans le préprimaire ont plus que doublé. Dans la CEDEAO (à l'exception du Cap Vert et du Ghana) et l'IGAD, les progrès ont été plus timides et les taux (19 pour cent en moyenne) étaient largement en dessous de la moyenne du continent (28 pour cent) en 2012. Les données statistiques montrent que les ratios d'inscription dans le préprimaire ont augmenté de 5 pour cent en six ans. La parité relative dans la scolarisation des garçons et des filles dans l'enseignement préprimaire, associée à la forte représentation des filles à ce niveau sont des signes encourageants.
- En dépit de l'offre d'une formation initiale pour les enseignants DPE, et du développement de programmes nationaux de formation en DPE, le problème des enseignants sous qualifiés et non qualifiés travaillant dans les centres de DPE persiste. Les salaires faibles et les mesures incitatives inappropriées contribuent à l'accroissement de l'emploi de personnel non qualifié dans ces centres. Ceci vient s'ajouter à un matériel didactique inapproprié et à un contrôle et un suivi minimum des services de DPE.
- Il est clair que d'importants efforts sont encore nécessaires pour le développement continu de davantage de politiques DPE, et l'inclusion du DPE dans les plans stratégiques et les politiques sectorielles et multisectorielles. L'accent doit être plus largement mis sur le plaidoyer et la mise en œuvre de la politique dans ce domaine.
- L'objectif actuel de l'Union africaine doit être revu en vue d'accélérer le progrès. Les éléments essentiels pour permettre des progrès accélérés, comme un engagement politique renouvelé, un financement dédié et innovant, l'accent mis sur les subventions pour les pauvres et les défavorisés et une adoption plus large de normes de qualité, leur mise en œuvre et leur suivi, doivent être abordés dans le cadre de ce processus.

Vue d'Ensemble

L'Union africaine, conjointement avec ses États membres et les communautés économiques régionales, a convenu d'adopter un plan d'action pour la réalisation d'un certain nombre d'objectifs visant à transformer l'éducation et la formation sur le continent d'ici la fin de la décennie se terminant en 2015. Les ministres de l'Éducation se réunissent deux fois par an pour connaître l'état d'avancement de la mise en œuvre de ce plan d'action, prendre des décisions sur la manière de remédier aux insuffisances et s'entendre sur des réponses stratégiques. L'examen de cette année intervient à mi-parcours de la décennie et il est par conséquent important de trouver les réponses appropriées pour atteindre les objectifs du Plan de la deuxième moitié de la décennie.

Ce rapport continental sur l'avancement de la mise en œuvre, Rapport sur les Perspectives de l'éducation de l'UA, vise à brosser le tableau des actions prises aux niveaux continental, régional et national pour exécuter le Plan d'action de la Décennie. Bien qu'il soit prématuré de déterminer l'impact de la Décennie sur le développement de l'éducation sur le continent, ce rapport commence toutefois à offrir certaines leçons appropriées pour passer en revue les leçons apprises.

Il est basé sur une recherche documentaire, les rapports régionaux compilés par les communautés économiques régionales (CER) respectives, certains rapports nationaux et d'autres rapports des partenaires du développement impliqués dans l'éducation sur le continent. La Division des ressources humaines, de la science et de la technologie (HRST) de l'Union africaine, avec l'aide du Groupe de travail de l'ADEA¹ sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques et d'autres partenaires, a réalisé des progrès considérables pour développer les capacités des États membres et de leurs communautés économiques régionales à rendre compte des progrès accomplis dans la mise en œuvre du Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation. Depuis 2008, le Groupe de travail de l'ADEA, conjointement avec les deux observatoires de l'UA – IPED et CIEFFA² – et les secrétariats des CER, a fait des progrès importants pour créer un cadre de suivi sur les quelque 55 indicateurs liés

¹ L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (www.adeanet.org).

² Le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Union africaine (www.cieffa.org).



aux domaines prioritaires du Plan d'action et à former les pays à leur utilisation. La base de données Perspectives de l'UA personnalisée à partir du logiciel DevInfo, couvrant plus de 200 variables de données de tous les pays depuis 2006, a été créée et elle est utilisée à des fins de suivi. C'est un cadre dynamique, recevant de nouvelles demandes liées aux données émergeant de nouveaux domaines d'intérêt, particulièrement l'intersection entre éducation, formation et emploi.

Considérations méthodologiques et historiques

La méthodologie utilisée pour produire les rapports sur les Perspectives de l'éducation de l'UA pour le Comité des ministres de l'Éducation de l'Afrique (COMEDAF) a évolué ces dernières années avec l'aide du Comité technique restreint SIGE, dirigé par l'Observatoire de l'UA et l'assistance de l'ADEA et d'autres partenaires, en particulier l'ISU et l'UNICEF, les Communautés économiques régionales à savoir la SADC, la CEDEAO et COMESA, ainsi que des représentants des États membres. Depuis 2008, cette initiative dirigée par l'UA a créé un cadre de suivi du Plan d'action, identifié, piloté et élaboré les propriétés des indicateurs clés de la performance des domaines prioritaires, conçu les modèles de rapports et développé la base de données de l'UA Perspectives de l'éducation sur les données des séries chronologiques des indicateurs de l'éducation.

À travers une série d'ateliers, les objectifs de la Deuxième décennie ont été présentés à plus de 40 États membres qui ont été encouragés à les incorporer dans leurs stratégies nationales. Ces États ont été impliqués dans l'examen des indicateurs clés du cadre de l'UA et formés sur les conditions de déclaration pour la COMEDAF, ce qui a inclus leurs capacités à extraire les informations de la base de données Perspectives de l'éducation. En dépit de ces efforts et de l'affectation de ressources, la réponse des pays pour produire les rapports nationaux a été faible. Les régions de la SADC et de la CEDEAO ont été les plus réactives, mais moins de la moitié de l'ensemble des pays africains a fourni les informations requises. Néanmoins, ces rapports nationaux alimentent les rapports des communautés économiques régionales qui ont été structurés conformément au cadre de suivi et d'évaluation de l'UA.

Le défi majeur rencontré pour produire les rapports régionaux et le rapport continental est la comparabilité des réalisations des pays et des régions. La question se pose là où les indicateurs quantitatifs pour mesurer la performance ne sont pas analogues. Il est essentiel de procéder à l'harmonisation des définitions des indicateurs, des programmes et des cycles d'enseignement de façon à comparer des choses comparables. En conséquence, malgré le désir d'utiliser les statistiques transmises par les pays, il n'a pas été possible d'éviter l'utilisation de données internationales comparables, provenant principalement de l'ISU, comme base de cette comparaison. À l'exception de l'ISU, d'autres sources incluant l'UNICEF, la Division de la population des Nations unies, les estimations de la mortalité infantile, le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et le Groupe inter-institutions des Nations unies pour l'estimation de la mortalité infantile ont également été utilisées. Les États membres ont rempli les lacunes subsistant avec les données nationales, le cas échéant.

Évaluer les indicateurs de performance du SIGE

Ce domaine prioritaire est mesuré par un certain nombre de mesures approximatives qui jugent si un État membre a un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) complet à tous ses niveaux d'éducation formelle, à savoir préprimaire, primaire, secondaire et supérieur. Une de ces mesures est la disponibilité de données internationales (provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO) pour les huit domaines prioritaires de l'éducation de l'Union africaine.

Afin de déterminer si la couverture des indicateurs de performance d'un pays est complète, on effectue une comparaison entre le nombre attendu d'indicateurs requis par rapport au nombre réel d'indicateurs fournis pour chaque domaine prioritaire du plan d'action.

La disponibilité des données de chaque pays a été calculée en soustrayant le nombre de données blanches du total des éléments de données possibles pour toutes les variables de l'indicateur, le cas échéant, pour chaque domaine prioritaire pour 2006 et 2012.

La comparaison de 2006, année de référence, par rapport à 2012 détermine le degré de progression d'un pays pour produire des données complètes sur son système éducatif.

Méthode de calcul des moyennes régionales et continentales pondérées

Pour calculer les moyennes régionales des indicateurs de l'éducation de l'UA, on part de l'hypothèse qu'il existe généralement des données qui manquent. Dans ces cas, la moyenne régionale est une approximation de la valeur réelle inconnue.

À l'ISU, les moyennes régionales sont dérivées à la fois des données nationales « publiables » et « imputées ». Les données publiables sont les données transmises à l'ISU par les États membres ou le résultat d'une estimation explicite faite par l'Institut fondée sur des normes préétablies. Dans les deux cas, ces données sont envoyées et soumises à l'examen des États membres avant d'être jugées publiables par l'ISU. Lorsque les données ne sont pas disponibles pour tous les pays de la région, l'ISU « impute » les données nationales à la seule fin de calculer les moyennes régionales.

En résumé, les données renseignant le rapport s'appuient énormément sur les contributions de différents partenaires, et en particulier l'ISU, l'ADEA ainsi que les Communautés économiques régionales et les pays. Néanmoins, l'évaluation de la performance est renseignée par le cadre des indicateurs élaborés par l'UA pour le suivi de la mise en œuvre du plan d'action.

Principales tendances de la mise en œuvre

Les chapitres suivants examinent les progrès accomplis aux échelons régional et national dans le domaine de la mise en œuvre des objectifs du plan d'action. L'analyse est modelée par la matrice des actions et des interventions convenues pour chaque domaine prioritaire du plan d'action. L'adhésion à ces stratégies n'a pas été systématique, excepté peut-être dans certains domaines prioritaires, ce qui explique que le degré auquel on peut mesurer les progrès accomplis par rapport aux critères et aux produits convenus est faible. Le démarrage de la mise en œuvre du plan d'action a été lent pour mobiliser les États membres, les partenaires et les communautés économiques régionales, en partie parce que la Commission des ressources humaines, de la science et de la technologie était elle-même en train de se mettre en place en 2006.

De plus, l'observatoire de l'UA, instance chargée du suivi de la mise en œuvre, n'a été officiellement lancé qu'en 2009 et bien qu'il ait joué un rôle important pour coordonner et légitimer le processus de création du système de suivi et d'évaluation du plan d'action, il souffre encore d'un énorme manque de moyens. Malgré les défis, l'impact de la Deuxième décennie de l'éducation transforme progressivement l'évolution de l'éducation et de la formation sur le continent. Les chapitres ci-après illustrent les réalisations des pays et des régions pour atteindre ces objectifs et offrir de possibles leçons politiques sur la façon de surmonter les défis de la dernière année de la Décennie.

Domaine prioritaire I: Genre et Culture

Introduction

Il est communément admis aujourd'hui que la clef du développement réside dans la contribution effective de l'ensemble des citoyens de chaque pays à l'effort commun. Ceci suppose des femmes et des hommes actifs, bénéficiant des mêmes statuts basés sur l'égalité, fonctionnant selon des valeurs culturelles communément acceptées et concentrées sur des objectifs partagés. Or, des études montrent que les femmes ne reçoivent qu'un dixième du revenu mondial et ne possèdent que 1 % des terres dans le monde alors que leur contribution au travail est plus élevée que celles de leurs partenaires masculins. Pour plus d'équité, il faut que l'équilibre soit rétabli en ce qui concerne le statut de chacun de ces deux partenaires et que la prise en compte de la culture de chaque contexte et milieu soit une réalité.

L'éducation offre un tremplin particulièrement efficace pour la promotion de l'égalité entre les genres. L'éducation est un droit fondamental dont l'accès doit être assuré pour tous. Cependant, Selon le Secrétaire Général de l'ONU, Ban Ki-Moon lors de la célébration le 17 octobre 2013 de la journée internationale pour l'élimination de la pauvreté,

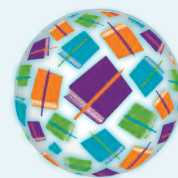
«Trop de gens, surtout des femmes et des filles, continuent de se voir refuser l'accès à une éducation de qualité, des soins de santé, à des services d'assainissement adéquats et à un logement décent. Trop de jeunes n'ont pas d'emploi et n'ont pas non plus les compétences qu'exige le marché. Les inégalités grandissantes dans de nombreux pays – qu'ils soient riches ou pauvres – accentuent l'exclusion des sphères économique, sociale et politique.»

C'est donc que ces droits ne sont pas encore totalement remplis alors que l'accès à une L'éducation de qualité, comme droit universel fondamental, a été entériné par plusieurs conventions. Il y a en particulier celle qui est relative aux droits de l'enfant, ratifiée en 1989 et qui a réitéré l'importance de l'égalité des chances dans l'accès à l'instruction dans son article 28. Egalement, les objectifs de l'Education pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) affirment que les droits humains fondamentaux ne seront pas réalisés sans cette égalité de chance pour toutes les couches sociales.

Les droits de l'homme riment avec équité et débutent par l'éducation. L'accès à l'éducation de toutes les couches sociales doit être assuré en faisant attention à la diversité des besoins et des publics et pour que chacun se retrouve dans ce qu'il va apprendre. Pour répondre à cette exigence de pertinence, les programmes scolaires et d'alphabétisation doivent être adaptés. Ceci permettrait de limiter les déperditions et les stocks d'analphabètes qui grossissent au fur et à mesure qu'augmente le nombre de déscolarisés. Les cultures africaines joueront un rôle primordial dans l'amélioration des programmes d'éducation adaptés. Elles seront partie prenante dans le développement d'industries culturelles responsables et génératrices de revenus.

La relation entre Genre et Culture est indéniable. La qualité tant cherchée de l'éducation suppose également que les systèmes éducatifs actuels puissent s'enrichir des éléments de la culture et que les industries culturelles de masse ne soient plus des sources d'inégalités, de renforcement de préjugés envers les filles et les femmes et de discriminations envers elles. La Triennale 2012 de l'ADEA a été une occasion pour réaffirmer la nécessité de la prise en compte des aspects culturels dans l'éducation pour promouvoir l'équité à travers l'inclusion de toutes les couches de la société.

L'UA, l'UNESCO et leurs partenaires doivent redoubler d'efforts pour aider les pays africains à lutter contre les inégalités qui commencent par l'accès inéquitable à l'éducation pour tous. Cet effort devrait se poursuivre avec l'encouragement et la mise à disposition de programmes éducatifs adaptés qui permettront de lutter contre les déperditions. Cela ne sera possible sans un réel intérêt vers les valeurs culturelles africaines.



Généraliser les droits humains

L'éducation est un droit fondamental pour tous. Elle est garantie par l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 qui stipule que : «*Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, tout au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire*»¹. Or, le constat à l'heure actuelle est que les objectifs du millénaire pour le Développement et ceux de l'EPT ne pourront être atteints d'ici 2015. D'après les tendances actuelles le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions à 61 millions entre 1999 et 2004. Et, dans ce tableau, il y a des différences notoires. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont progressé indistinctement malgré leur situation de départ semblable. Entre 2008 et 2010, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 millions en Afrique subsaharienne, mais diminué de 0,6 millions en Asie du Sud et de l'Ouest². Cette sous scolarisation est encore plus marquée au niveau des filles et s'explique par divers facteurs comme la pauvreté, l'isolement de certaines zones rurales, l'existence de poches de pauvreté urbaines et périurbaines, la différence de traitement selon le genre, etc. Le Rapport de suivi de l'EPT³ affirme toujours que les disparités entre garçons et filles en matière de scolarisation au niveau du primaire et du secondaire ont cependant été réduites mais trop lentement pour éliminer les disparités. Celles-ci sont énormes et persistantes en Afrique sub-saharienne francophone. La même chose se constate au niveau de l'Asie du Sud. Les filles qui totalisent un effectif scolarisé total de l'enseignement primaire en 2007 inférieur à 45% pour le Bénin, 44% pour la Côte d'Ivoire et le Mali, 41% pour le Niger et le Tchad, 42% pour la République centrafricaine. Le Burkina Faso, le Burundi, la Guinée, Madagascar, la République démocratique du Congo (RDC) et le Togo présentent des pourcentages situés entre 45 et 49%⁴. Seuls le Sénégal (50%) et le Rwanda (51%) atteignent la parité pour cette classe d'âge.

Cette disparité se vit également au niveau des zones rurales par rapport aux zones urbaines. Si cette situation n'est pas résolue, l'atteinte des objectifs en 2015 ne sera pas une réalité car les filles et les femmes constituent les deux tiers des 796 millions de personnes analphabètes dans le monde. Elles constituent la tranche la plus délaissée au niveau de la scolarisation. Le droit à l'éducation ne doit plus être un simple slogan mais une réalité pour tous.

Assurer l'accès universel à l'éducation

Assurer l'accès universel à l'éducation est l'objectif que se sont fixés les organisations internationales et les pays lors de différentes instances internationales. D'une manière générale tout le monde s'est engagé à réaliser l'enseignement primaire universel et à éliminer les disparités liées au sexe à tous les niveaux d'éducation avant 2015. Des mesures comme la gratuité au niveau de l'enseignement primaire, le soutien à l'enseignement post-primaire, le renforcement de la formation des enseignants, l'augmentation des budgets de l'alphabétisation à au moins 3% des budgets de l'éducation, sont autant d'actions entreprises pour favoriser cet accès. Mais fort est de constater que malgré ces mesures, plusieurs pays, surtout au niveau de l'Afrique Subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest, peinent à faire bénéficier la scolarisation et l'alphabétisation à tous leurs citoyens. Selon les statistiques de l'UNESCO, plus de 72 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés et plus de 775 millions d'adultes sont analphabètes et n'ont pas les compétences nécessaires pour améliorer leur vie et celle de leur famille. 52% des enfants non scolarisés dans le monde se trouvent en Afrique Subsaharienne et 54% sont des filles.

Les raisons du nonaccès à la scolarisation sont multiples : pauvreté, conflits, manque d'infrastructures, inégalités basées sur le sexe, identités culturelles exclusives, baisse des financements de l'éducation, etc. Le Rapport Mondial de suivi de l'EPT, 2013, estime que dans 14 pays (l'Afghanistan, la Chine, la République démocratique du Congo, la Somalie, le Soudan pré-sécession et la République-Unie de Tanzanie), plus d'un million d'enfants n'avaient pas accès à l'école en 2011. Au niveau des pays touchés par les conflits, sur les 28,5 millions d'enfants d'âge primaire non scolarisés, 95 % vivent dans des pays à revenu faible ou moyen faible. Les filles, qui constituent 54% de la population de ces pays, sont les plus gravement touchées.

Le problème est particulièrement sérieux avec les groupes à besoins éducatifs spéciaux. Selon une analyse récente menée dans quatre pays, les enfants qui ont la plus forte probabilité de souffrir d'un handicap ont le moins de chances d'aller à l'école, les variations étant fonction du type de handicap.

Assurer la parité entre les genres en matière de scolarisation

Le rapport de suivi de l'EPT stipule que : « La parité entre les sexes, soit un taux de scolarisation égal chez les filles et les garçons, est la première étape à franchir pour atteindre l'objectif 5 de l'EPT, à savoir, l'égalité des sexes, qui exige en outre un environnement scolaire approprié, des pratiques non discriminatoires et l'égalité des chances pour que les filles aussi bien que les garçons puissent donner toute leur mesure ». En effet, malgré les avancées significatives, soixante-huit pays n'ont pas encore réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et les filles sont défavorisées dans 60 de ces pays⁵. Cela est également valable au niveau de

1 Organisation des Nations Unies, 1948, article 26

2 Rapport Mondial de suivi de l'EPT, 2012, page 8

3 Rapport de suivi de l'Education pour Tous, 2011. La crise cachée- les conflits et l'éducation

4 Rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, UNESCO, page 364

5 Rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, UNESCO, page 14, résumé

l'enseignement secondaire. Si des pays comme l'Éthiopie et le Sénégal ont fait des progrès extraordinaires, d'autres, dont l'Angola et l'Erythrée ont régressé. Cette situation varie également dans les autres pays africains, où les taux bruts de scolarisation et les taux d'admission sont disparates. Des pays comme le Burundi, l'Inde et l'Ouganda ont réalisés des progrès suffisants pour avoir aujourd'hui atteint la parité entre les sexes. Cela a été possible grâce à un ensemble de mesures comme l'implication des communautés et le soutien spécifique aux filles en matériels pédagogiques, en financement, et autres. Par contre au niveau de l'enseignement secondaire, 97 pays présentant des disparités entre les sexes, les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés. On retrouve ces pays en Amérique Latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique. Ces pays tendent à être plus riches et la scolarisation à y être globalement plus répandue. En Afrique, la tendance est très basse, moins de 1/5 ème pour des pays comme le Niger, le Tchad, le Burkina Faso, le Mozambique, la République Centrafricaine.

Au niveau de l'alphabétisation, Peter B. Easton dans son article 'Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour les politiques'⁶, remarque que : « *du point de vue de l'équité, seulement trois pays africains (sur les 40 pour lesquels des données sont disponibles) ont atteint ou dépassé la parité des sexes dans les taux d'alphabétisation (Botswana, Lesotho et Seychelles) ; trois autres pays sont à près de 5% de la parité et seulement neuf ont des indices de parité entre les sexes supérieurs à la moyenne de tous les pays en développement* ». C'est dire que des progrès énormes restent à accomplir pour atteindre cette parité entre les genres. Les facteurs explicatifs sont les mêmes que cités plus hauts à savoir la pauvreté, les pesanteurs socio culturelles, l'inadaptation des programmes etc.

Enfants déscolarisés et non scolarisés

La non scolarisation concerne la situation d'enfants en âge scolaire qui, pour des raisons multiples, n'ont pas pu accéder à l'école. Ces raisons sont diverses selon les pays. Parmi les plus déterminantes il y a les conflits, la pauvreté et la marginalisation sociale. En général, les pays les plus riches sont arrivés à juguler le problème de non scolarisation. Certains pays à revenus moyens ont accompli des progrès. En Afrique, où il y a des situations variables, les cas les plus alarmants se retrouvant dans la partie Subsaharienne.

Les déscolarisés concerne les cas de ceux qui ont eu accès à l'école mais ne sont pas restés suffisamment longtemps pour acquérir une éducation de base complète. Parmi les déscolarisés il y a aussi bien des enfants que des adolescents et des adultes. En plus des raisons citées plus haut en ce qui concerne la non scolarisation, la déscolarisation est due à des facteurs comme l'inadaptation des contenus éducatifs de l'école aux besoins des intéressés, l'accessibilité difficile (distance), l'inadéquation des programmes, etc.

Selon le Rapport mondial de suivi de l'EPT⁷, 57 millions d'enfants dans le monde n'étaient pas scolarisés en 2011, ce qui suppose que l'objectif de l'Education primaire universelle (EPU) ne sera pas atteint d'ici 2015. Cette situation a été ponctuée par les bas et des hauts car entre 1999 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés a stagné. Ce n'est qu'à partir de 2010 et 2011 qu'une diminution a été constatée de 1,9 millions soit l'équivalent d'une baisse de 25% de la moyenne observée entre 1999 et 2004. En Afrique subsaharienne, le retard dans ce domaine est très grand. En effet, 22% des enfants en âge du primaire en 2011 ne sont pas scolarisés. La moitié des enfants sont scolarisés pendant moins de 4 ans. Dans certains pays comme la Somalie et le Burkina Faso, plus de 50% des enfants sont scolarisés pendant moins de 2 ans.

A ces nombres élevés de non scolarisés s'ajoute la situation des filles, notamment dans la zone sahélo-saharienne et l'Afrique maghrébine. Près de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde n'ont aucune chance d'avoir un jour accès à l'école. C'est le cas, en particulier, de près des deux tiers des filles non scolarisées des États arabes et de l'Afrique subsaharienne.

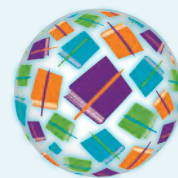
Au niveau des adolescents non scolarisés, on comptait 69 millions en 1999. Une diminution de 31% a été enregistrée jusqu'en 2007 puis la situation a stagné. Au niveau de l'Afrique Subsaharienne, 22 millions d'adolescents ont été notés en 1999 et la situation reste inchangée à nos jours. Cela s'explique en partie par les effets de la croissance démographique dans cette région.

La question de la déperdition scolaire

Selon Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, « les pays de l'Afrique subsaharienne abritent plus de la moitié des enfants non scolarisés et ont les taux de scolarisation les plus faibles du monde. Plus de 20 pour cent des enfants africains ne sont jamais allés à l'école ou ont abandonnés avant d'avoir achevé leurs études primaires ». La Directrice générale souligne également le peu de progrès accomplis pour faire baisser les taux d'abandon. Environ 137 millions d'enfants ont commencé l'école primaire en 2011, mais au moins 34 millions d'enfants seront susceptibles de quitter leurs études avant d'avoir atteint la dernière classe. Cela traduit un taux d'abandon précoce égal à 25%, se situant donc au même niveau qu'en 2000.

Les déperditions scolaires qui renferment non seulement les abandons et les échecs sont encore très prégnantes surtout en Afrique subsaharienne. Le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire reste quasiment inchangé depuis 1999. Le Rapport de l'UNESCO stipule qu'en 2010 dans le monde, près de 75 % des élèves du primaire ont atteint la dernière année de ce

⁶ Rapport Général de la Biennale, 2006 de l'ADEA. Maputo ** plutôt Libreville, non ? ** 2006
⁷ Rapport mondial de suivi de l'EPT 2013. Résumé. Paris UNESCO. p 9



niveau d'enseignement. En Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enfants scolarisés ayant atteint la dernière année du primaire accuse un recul. De 58 % en 1999, il est passé à 56 % en 2010 ; en revanche, dans les États arabes, où la situation s'améliore, ce pourcentage est passé de 79 % en 1999 à 87 % en 2010.

Selon le Rapport Mondial de suivi de l'EPT, 2013, pour déterminer si l'EPU a été réalisée, il ne faut pas uniquement tenir compte de la participation mais mesurer aussi le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Or, sur les 90 pays disposant de données, il n'y en a guère que 13 dans lesquels 97% des enfants au moins atteindront la dernière année du primaire d'ici à 2015, et encore faut-il souligner que dix d'entre eux sont membres de l'OCDE ou de l'UE.

Les déperditions scolaires se constatent surtout chez les filles. En Afrique de l'Ouest particulièrement au niveau du Burkina Faso, malgré un taux d'achèvement au primaire en nette amélioration depuis quelques années, les déperditions sont encore très sensibles au niveau des filles : en 2011/2012, le taux d'achèvement du primaire était de 53, 7% pour les filles et de 56,6% au niveau des garçons⁸.

Selon Madelaine Kaboré/Konkobo⁹ dans les trois premières années, les garçons redoublent plus que les filles du Burkina Faso tandis que, dans les trois dernières années, le phénomène s'inverse.

Au niveau du Non Formel, cet écart est encore plus perceptible car malgré une inscription en masse des femmes dans les centres d'éducation et d'alphabétisation, celles-ci représentent la tranche la plus importante en matière de déperdition dues essentiellement aux pesanteurs socio cultures, aux problèmes économiques, à l'inadaptation des programmes scolaires et .

Le renforcement des programmes d'alphabétisation

L'alphabétisation demeure vitale pour le bien-être social et économique des adultes et les adolescents (qui n'ont pas eu accès à l'école ou qui n'y sont pas restés longtemps) et celui de leurs enfants et constitue un droit fondamental de l'homme. Selon le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2012, quelques 775 millions d'adultes sont encore analphabètes, dont près des deux tiers sont des femmes. Plus d'un cinquième des analphabètes vivent dans l'Afrique subsaharienne. Ce nombre d'adultes analphabètes, ne montre aucun signe d'amélioration. Les trois quarts environ de tous les adultes analphabètes du monde vivent dans dix pays (Inde, Chine, Pakistan, Bangladesh, Nigéria, Ethiopie, Egypte, Brésil, Indonésie, République démocratique du Congo). Au niveau de l'Afrique, ce sont les États arabes qui ont des taux d'alphabétisme des adultes en nette progression. Malheureusement cette avancée est actuellement rattrapée par la croissance démographique. En Afrique Subsaharienne, la situation de la croissance démographique a accentué le nombre d'analphabètes de 37% en 1990 pour passer de 182 millions en 2011. L'Afrique Subsaharienne gardera cette tendance à la hausse jusqu'en 2015.

Ces défis concernant l'alphabétisation doivent être relevés au plus vite et plusieurs cadres en ont fait le constat comme le cadre d'action de Bélem à la Confintea VI, où il a été reconnu que malgré ces avancées en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes, il était impérieux d'entreprendre à plus grande échelle des programmes d'alphabétisation de portée et intégrée, de couverture et de qualité accrues qui prennent en compte toutes les couches de la société, en particulier, les femmes, les groupes spécifiques et les habitants des zones rurales.

Lors de la Triennale en 2012 de Ouagadougou, l'ADEA a pris à bras le corps les problèmes qui se posent à l'éducation notamment l'éducation non formelle à travers le sous thème 1 : Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique. C'est ainsi que son Groupe de travail sur l'Education non formelle a élaboré un cadre d'orientation d'une vision holistique intégrée et diversifiée de l'éducation qui a été mise en pratique. Les résultats ont été présentés au niveau du sous-thème 1 de la Triennale. Ce cadre a fait l'objet de traduction et d'édition en français, en anglais et en portugais. Il a fait l'objet d'une large dissémination. Des pays comme le Burkina Faso, le Sénégal, le Cap Vert et le Bénin ont déjà entamé la prise en compte de la vision holistique dans leurs politiques éducatives.

Ce travail se poursuit au niveau du Groupe à travers une étude sur l'élaboration d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un SCC qui intègre la vision holistique et le Non Formelle. L'objectif est de mettre à la disposition des ministères de l'éducation un outil permettant la promotion d'une vision intégrée et diversifiée de l'éducation.

Le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle a également développé en collaboration avec l'ACDI et l'UIL en 2013, un réseau s'intéressant aux jeunes vulnérables en vue de voir comment prendre en compte les besoins de ces jeunes dans les programmes éducatifs.

Cette dynamique se poursuit au niveau sous régional avec la recherche-action multi-pays sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation initiée par l'UIL (RAAMA) en collaboration avec le Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDa), les bureaux multi-pays de l'UNESCO et les ministères d'éducation de 5 pays (Burkina Faso, du Mali, du Maroc, du Niger et du Sénégal)..

Le Pôle de Qualité Inter pays sur l'Alphabétisation et les Langues nationales a entrepris à partir de 2013, d'élaborer des critères pour évaluer les formules alternatives d'éducation et de formation en vue de mettre à la disposition de ses pays membres un outil d'évaluation pour les aider à la décision. Un travail d'évaluation et de réflexion sur un passage à l'échelle des formules alternatives d'éducation et de formation est aussi entrepris par la coopération suisse (DDC) au niveau sous régional à travers son programme régional d'éducation et de formation.

Le renforcement de la synergie entre culture et éducation

La culture occupe une place importante dans la vie de l'homme et se transmet par l'éducation (groupe social, famille). Dans une éducation moderne, quel rôle pourrait jouer les savoirs et savoirs faire endogènes africains dans ce grand village qu'est devenu le monde d'aujourd'hui?

Des instances comme l'Assemblée générale des Nations Unies, l'UNESCO et l'ADEA ont reconnues la nécessité de tenir compte des savoirs endogènes dans les processus de développement. Au niveau de l'éducation, une meilleure intégration entre ces savoirs et ceux modernes est devenue une nécessité. Cette complémentarité est d'autant plus nécessaire qu'elle permettrait la prise en compte de la diversité des publics et des besoins.

En 2005, la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles élaborées par l'UNESCO reconnaît que la culture est un pilier du développement durable¹⁰. Egalement un document final du Sommet de 2005 sur les OMD prend acte de la diversité du monde et reconnaît que toutes les cultures contribuent à l'enrichissement de l'humanité¹¹. Plus récemment, en 2011, l'Assemblée générale des Nations unies adopte la Résolution 66/208 sur Culture et Développement et réaffirme que la culture est un facteur important d'intégration sociale et de lutte contre la pauvreté. Elle permet d'assurer la croissance économique et l'appropriation des activités de développement.

Ces conventions et résolutions adoptées montrent l'importance de la prise en compte des aspects culturels dans les différents pans du développement. En ce sens, l'éducation est un vecteur important pour la transposition et la transmission des cultures africaines. Cette transposition se fait essentiellement à travers les langues. Elle commence d'abord par la reconnaissance des langues locales, qu'elles soient minoritaires ou non dans les politiques, mais surtout par l'incorporation de ces dernières dans les programmes pédagogiques. Egalement, il y a la nécessité d'intégrer, de prendre en compte, les cultures africaines dans les curriculums d'enseignements et dans les manières d'enseigner (interculturalité²²). Certains aspects comme la musique, le théâtre, la danse peuvent être incorporés dans les matières.

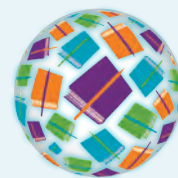
En Afrique, face à la diversité culturelle, il devient une nécessité impérieuse que l'école soit intégrée à la communauté et que les savoirs et savoirs faire endogène soient pris en compte afin que chaque groupe y trouve son compte. La culture constitue un défi pour les programmes éducatifs africains, pour réduire les déperditions et pour améliorer l'accès, l'équité et la qualité. La charte de la renaissance culturelle africaine votée en 2005 soutient l'introduction des valeurs culturelles africaines dans les programmes éducatifs. L'ADEA encourage aussi la promotion des langues africaines et le multilinguisme.

Le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle de l'association est en train de mener des travaux analytiques sur les savoirs et les savoirs faire endogènes en lien avec les leçons apprises de la Triennale et sur les voies et moyens à envisager pour que ces savoirs et savoir-faire contribuent à une meilleure intégration école-communauté. Un travail en synergie est mené avec l'ACALAN sur des domaines comme la recherche des langues parlées transfrontalières dont un lexique en haoussa a été déjà produit. Plusieurs ouvrages sont également produits par l'ADEA et ses partenaires portant sur les politiques d'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs, sur les langues africaines et le multilinguisme, l'introduction des langues dans les systèmes éducatifs et sur le Genre et culture. Ces ouvrages sont disponibles sur le site web du GTENF¹².

L'intégration de la culture dans un monde globalisée va poser d'énormes défis. Comment faire face à l'acculturation avec le développement des TIC qu'il faut savoir utiliser avec précaution en éducation afin d'en contrôler les effets potentiellement négatifs et capitaliser les effets potentiellement positifs? Les TICs sont certes des moyens efficaces pour faire connaître et promouvoir les cultures africaines à travers le monde. Elles constituent un puissant vecteur pour les industries culturelles des pays de l'ensemble du continent. Mais elles peuvent aussi constituer un sérieux problème si elles ne sont pas contrôlées de manière à ne pas devenir un cheval de Troie en Afrique. Il ne faut pas qu'elles contribuent à acculturer davantage les filles et les fils du continent et à leur inculquer des valeurs contraires à ceux qui sont nécessaire à leurs pleins épanouissements et à leur intégration harmonieuse dans ce monde du XXIème siècle.

L'autre question qui se pose est comment préserver la spécificité des cultures locales tout en les intégrant dans le vaste monde de la communication et de l'information ? Comment reformer les systèmes éducatifs de manière à ce qu'elles offrent de la

¹⁰ Article 13
¹¹ Para 14
¹² www.GTENF.ORG



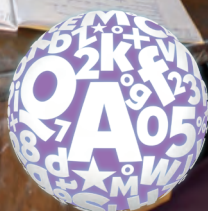
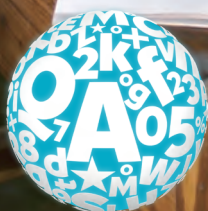
place aux savoirs et savoir-faire endogènes africains tout en ménageant leur insertion harmonieuse dans les autoroutes des nouvelles technologies ? Comment faire accepter la différence culturelle ? Il est nécessaire qu'une approche appropriée/délicate soit trouvée. Il est également impérieux d'investir dans les ressources, les connaissances et les compétences locales afin de développer des initiatives tendant à faire reconnaître la diversité culturelle qui permet d'assurer un équilibre social à travers un dialogue franc et permanent.

Conclusion

La prise en compte du genre et de la culture dans l'éducation demeure toujours un grand défi au niveau de l'Afrique particulièrement de l'Afrique Subsaharienne. Malgré des efforts considérables, l'accès, la parité et la qualité sont toujours difficiles à atteindre. Les déperditions, la déscolarisation et l'analphabétisme sont toujours difficiles à éradiquer. Trop de personnes sont encore laissées en rade pour diverses raisons dont l'inadaptation, l'inaccessibilité, l'inadéquation des programmes, la dotation insuffisante en ressources éducatives et autres.

Les Droits Humains riment avec équité et débutent par l'éducation. Il faut promouvoir une éducation dont l'accès à toutes les couches sociales est assuré, en faisant attention à la diversité des besoins et des publics et pour que chacun se retrouve dans ce qu'il va apprendre. Dans ce sens, les programmes d'éducation doivent être adaptés de manière à bien refléter les cultures et les valeurs. Ceci contribuerait à éviter les déperditions scolaires et à limiter le stock d'analphabètes qui grossit chaque année à cause essentiellement de l'influx massif de déscolarisés. Les cultures africaines joueront un rôle primordial dans l'amélioration des programmes d'éducation adaptée mais aussi participeront au bien être à travers les industries culturelles qui procureront des revenus substantiels aux populations.

C'est pourquoi il est possible d'affirmer que la relation triptyque entre le genre, la culture et l'éducation est fondamentale dans l'atteinte du développement car la lutte contre les inégalités dans l'éducation passe aussi par la prise en compte des valeurs culturelles africaines. Dans le contexte de la recherche d'une éducation de qualité, chacun, doit trouver son compte. Une éducation qui réponde aux besoins de toutes les couches sociales et qui développe des connaissances et compétences critiques pour une responsabilisation et une autopromotion. Elle passe par une profonde interrogation des systèmes africains d'éducation et de formation (gestion, planification, programmes éducatifs, curriculums, approches d'enseignement/apprentissage, évaluation et autres). Dans ce processus, l'accès, l'équité et la qualité ne seront pas perdus de vue. Toutes les offres pertinentes possibles d'éducation seraient intégrées pour répondre à la diversité des publics et offrir des opportunités à chacun. Il faut promouvoir et mettre en œuvre des politiques éducatives qui ont une vision intégrée qui englobent les différents niveaux (préscolaire, primaire, secondaire et supérieur) et le différents types d'éducation (formel, non formel et informel) avec toujours un regard sur le marché de l'emploi et le plein épanouissement de l'être humain.



Domaine prioritaire 2: Systèmes d'information et de gestion de l'éducation (SIGE)

La fourniture de statistiques transmises en temps voulu, publiables et crédibles sur l'éducation pour l'Afrique est le facteur déterminant de l'analyse des interventions politiques éducatives existantes, l'élaboration de politiques et de stratégies éducatives appropriées au contexte et l'évaluation des progrès accomplis vers la réalisation de certaines initiatives mondiales comme le Plan d'action de l'Union africaine, les Objectifs du Millénaire pour le développement et l'Éducation pour Tous. Les SIGE sont la clé de la réalisation des traités internationaux cités ci-dessus, y compris le Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique.

L'objectif principal du domaine prioritaire des SIGE est d'inverser le phénomène actuel des « données blanches », la fourniture de statistiques sur la performance des systèmes éducatifs. Ce domaine prioritaire est absolument déterminant pour le Plan d'action étant donné sa dimension transversale, car il fournit des données et des informations généralement utilisées pour suivre les progrès accomplis dans les autres domaines prioritaires. Ceci tient compte des défis rencontrés par les États membres pour produire régulièrement et en temps voulu des statistiques de qualité. L'Afrique doit développer ses propres données, à l'aide de bases de données complètes et comparables entre pays, surtout en cette période où le discours sur les données nationales occupe le devant de la scène de la plupart des conférences internationales et des plateformes axées sur les statistiques à travers le continent. Ce domaine prioritaire vise à promouvoir des SIGE pérennes aux échelons continental, régional et des États membres, tout en s'assurant que sont en place un suivi et une évaluation rigoureux des activités éducatives. Il est important de noter que la création d'un Observatoire africain de l'éducation, géré par la CUA, comme vecteur de la coordination des activités SIGE figure parmi les objectifs.

Suivi du Plan d'action

Étant le secrétariat du Comité technique restreint sur les SIGE de l'UA qui décide des systèmes de suivi et d'évaluation du Plan d'action pour l'éducation de la Deuxième décennie, le GTGEAP de l'ADEA a généralement financé, facilité et coordonné la réunion annuelle du comité.

Le rôle principal du Comité technique restreint sur les SIGE est de fournir le conseil technique et l'assurance qualité à l'Observatoire de l'Union africaine sur les questions méthodologiques, logistiques et de faisabilité liées à la mise en œuvre du domaine prioritaire des SIGE du Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique. Le comité est réservé aux institutions spécialisées de l'UA, aux représentants clés des Communautés économiques régionales (CER), les pays étant représentés au Bureau des ministres de l'UA et les partenaires du développement disposant de l'expertise technique et des connaissances relatives au suivi des évolutions de l'éducation et de la formation. Le principal mandat du comité est d'obtenir le consensus des experts et de conseiller le département HRST de l'UA et son Observatoire sur les SIGE.

Suite à l'introduction de coupes budgétaires, le GTGEAP ADEA a renforcé sa stratégie de mobilisation de ressources et trouvé des fonds pour organiser les réunions du Comité technique restreint sur les SIGE de 2012 et 2014. En conséquence, la réunion de décembre 2012 a été financée par l'initiative GIZ BackUP et celle d'avril 2014 a été co-financée par l'initiative GIZ BackUP et la Division de la statistique de l'Union africaine.

Ont assisté au Comité technique restreint sur les SIGE de 2012 les Divisions de l'éducation, la statistique et la jeunesse de l'Union africaine, les représentants des ministères de l'Éducation d'Éthiopie, du Burkina Faso, du Zimbabwe et du Nigéria, le représentant de la Communauté économique régionale d'Afrique de l'Est (CAE), le Bureau régional de l'UNESCO, le Bureau de Montréal de l'ISU, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA), les Groupes de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques, sur le développement de la petite enfance et sur l'éducation non formelle, la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), et le Centre UA/UNESCO pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA). Voici les principales questions qui ont été discutées au cours de cette réunion :





- Le suivi de la mise en œuvre du Plan d'action ;
- L'examen des résultats de l'étude pilote sur les indicateurs de l'UA ;
- La présentation de la base de données sur les Perspectives de l'éducation de l'UA ;
- L'examen de la base de données de l'ISU et l'élaboration d'indicateurs ;
- L'examen des matrices de DPE et des indicateurs associés ;
- L'examen du SIGE–DCTP et des indicateurs associés ;
- La mise à jour sur les initiatives SIGE UA sur le continent ;
- L'initiative SIGEES pour le Zimbabwe et le Burkina Faso ;
- Les indicateurs de l'éducation non formelle, des TIC, des enfants non scolarisés et des langues nationales.

Le Communiqué de la quatrième réunion en 2012 du Comité technique restreint sur les SIGE de l'UA a été conjointement rédigé par les membres présents.

Ont assisté au Comité technique restreint sur les SIGE de 2014 les Divisions de l'éducation, de la statistique et de la jeunesse de l'UA, les représentants des ministères de l'Éducation du Ghana, du Nigéria, de l'Afrique du Sud, de la Namibie et du Cameroun, le représentant de la Communauté économique régionale d'Afrique centrale (CEEAC), le Bureau de Montréal de l'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU), les Groupes de travail sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques, le Bureau régional de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe de l'UNICEF (ESARO), la Conférence des ministres des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), la GIZ, le Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique (APHRC), la SACMEQ et le Centre de l'UA/UNESCO pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA). Voici les principales questions qui ont été discutées au cours de la réunion :

- Le processus d'établissement des rapports de COMEDAF VI ;
- La Stratégie pour l'harmonisation des statistiques en Afrique (SHA-SA) et les résultats de la réunion des directeurs généraux des Instituts nationaux de la statistique ;
- La présentation des indicateurs de la Charte des jeunes ;
- Le rapport de l'étude pilote sur les indicateurs de l'UA ;
- La présentation de la base de données actualisée sur les Perspectives de l'éducation de l'UA ;
- La base de données de l'ISU et l'élaboration d'indicateurs ;
- La présentation de l'APHRC sur les conclusions du Groupe de travail africain « Données pour le développement » ;
- Le suivi de l'éducation et de la formation des femmes et des filles ;
- Les perspectives régionales et mondiales sur le développement de la petite enfance ;
- Le suivi de la réussite des apprenants ;
- Le suivi de la réussite des apprenants ;
- La présentation des initiatives SIGE dans les Communautés économiques régionales (CER) et les États membres ;
- Les initiatives de la GIZ dans les domaines de la planification, du financement et du S&E.

Le Communiqué de la cinquième réunion en 2014 du Comité technique restreint sur les SIGE de l'UA a été conjointement rédigé par les membres présents.

La base de données sur les Perspectives de l'éducation de l'Union africaine

Ces dernières années, le GTGEAP en sa qualité d'agent technique principal de l'Observatoire de la Division des ressources humaines, de la science, de la technologie (HRST) de l'Union africaine (UA) a développé une base de données personnalisée pour le suivi du Plan d'action (PdA) pour l'éducation de la Deuxième décennie. Elle contient plus de 137 variables de données couvrant tous les États membres de 2006 à 2012. Les États membres et la Commission de l'Union africaine (CUA) ont été formés séparément à l'utilisation de la base de données qui servira de base à l'établissement des rapports nationaux, régionaux et du rapport continental pour le suivi du PdA. Les sources des données sont en grande partie l'Institut de la statistique de l'UNESCO et l'UNICEF.

Récemment, les chefs d'État ont vivement encouragé l'Union africaine à s'engager à recueillir les données nationales directement auprès des États membres pour créer des bases de données continentales fondées sur des données africaines. C'est un changement important des pratiques précédentes où les statistiques étaient produites internationalement par d'autres organismes.

Compte tenu de cela, les Divisions de la statistique et HRST de l'UA, en collaboration avec l'ADEA, poursuivent le lancement de la base de données en ligne permettant aux pays de télécharger directement leurs données. L'ADEA explore un dispositif d'hébergement avec le Groupe de soutien de DevInfo basé en Inde, après l'expérimentation réussie de la base de données sur son réseau local à Harare. Les questions clés en cours d'examen sont la protection de l'identité de l'UA par un nom de domaine

unique, la saisie des données en temps réel et la nécessité d'un processus d'assurance qualité en plusieurs étapes par la CUA et le GTGEAP ADEA. Cette initiative sera une avancée significative qui remédiera à terme au phénomène chronique des données blanches en Afrique.

Il est essentiel de noter que l'un des produits importants de cette base de données est le rapport continental sur les Perspectives de l'éducation ainsi que les rapports régionaux.

L'élaboration du manuel des indicateurs de l'éducation de l'Union africaine

Mi-2009, une série initiale d'indicateurs pour le suivi et la mise en œuvre de la Deuxième décennie de l'éducation par les États membres a été convenue et un manuel rédigé. Le manuel des indicateurs assure une compréhension commune des indicateurs sélectionnés et donne les grandes lignes pour les calculer et les interpréter. Il est régulièrement mis à jour au travers de discussions organisées entre les États membres, les partenaires et les experts afin d'améliorer sa qualité. En 2010, le Comité technique restreint sur les SIGE a accepté de modifier la série initiale d'indicateurs, d'ajouter des indicateurs pour mesurer le nouveau domaine prioritaire sur le développement de la petite enfance (DPE) et de piloter certains indicateurs problématiques et nouveaux. En 2011, l'édition révisée du manuel a été produite et diffusée auprès des États membres 66.

Afin de renforcer les capacités du CIEFFA ainsi que pour s'assurer de la présence de la dimension Genre dans le cadre de suivi et d'évaluation de l'UA, l'ADEA a formé plus de 60 points focaux de l'UA/CIEFFA à l'élaboration d'indicateurs lors de deux ateliers, francophone (2009) et anglophone (juillet 2010). Le résultat de cet exercice a été la mise à jour de la liste des indicateurs utilisés par le CIEFFA pour suivre l'éducation et la formation des filles et des femmes.

Le pilotage des indicateurs de l'UA

En réponse à la nécessité d'améliorer et de renforcer le suivi par l'UA de son Plan d'action pour l'éducation de la Deuxième décennie, et conformément à la proposition du Comité technique restreint sur les SIGE de l'UA qui s'est déroulé en 2012, le GTGEAP ADEA a entrepris une étude pilote sur les indicateurs nouveaux et difficiles dans les domaines du DCTP, de l'enseignement supérieur, des technologies de l'information, des enfants non scolarisés, des langues et de l'éducation non formelle. Les termes de référence ont été rédigés et le Zimbabwe et le Burkina Faso ont été sélectionnés comme pays pilotes. Des représentants des ministères de l'Éducation de base et de l'Enseignement supérieur et des instituts nationaux de la statistique ont été désignés et ont entrepris en collaboration l'étude en enquêtant sur la faisabilité de quelque 25 nouveaux indicateurs. Toutefois, l'équipe du Burkina Faso n'a pas pu continuer en raison de contraintes financières, mais le Zimbabwe a achevé l'étude et un rapport a été publié. Il doit être lancé par le ministre de l'Enseignement supérieur du Zimbabwe lors d'une conférence en 2014.

Initiatives régionales dans le domaine des SIGE CEDEAO

L'implication de la CEDEAO dans les programmes SIGE remonte à son atelier de Lomé en 2010 qui a produit un rapport de situation, identifié des défis communs et formulé des recommandations concrètes. Ont participé à l'atelier les points focaux des unités SIGE des États membres et des partenaires de l'UNESCO, l'UNICEF, l'ADEA, l'Observatoire de l'UA, etc. En conséquence, les Divisions de l'éducation et de la statistique de la Commission de la CEDEAO, en partenariat avec les partenaires techniques et financiers – ADEA, UNESCO, BAD – l'Observatoire de l'UA et les États membres ont entrepris plusieurs actions et activités de renforcement des capacités des ministères de l'Éducation et de la Formation pour mettre en place des systèmes solides et fiables de production des statistiques de l'éducation. Ces activités visaient à équiper les États membres afin d'appuyer efficacement la planification et l'élaboration de politiques éducatives ainsi que l'utilisation judicieuse des ressources mises à la disposition de l'ensemble du secteur de l'éducation. Les efforts régionaux déjà faits par la CEDEAO et les partenaires sont énumérés ci-dessous :

Depuis lors, les activités suivantes ont été commencées avec l'assistance technique du GTGEAP ADEA :

- Atelier de sensibilisation aux SIGE.
- Enquête d'évaluation des SIGE.
- Inauguration du Comité régional sur les SIGE.
- Élaboration des Normes et standards SIGE.
- Adoption des Normes et standards SIGE de la CEDEAO.
- Validation des Normes et standards SIGE de la CEDEAO par les ministres de l'Éducation.
- Élaboration de la Stratégie régionale de renforcement des capacités en SIGE.



CAE

L'initiative SIGE de l'Union africaine pour la CAE a été lancée en 2011 ; depuis lors, deux des trois phases de la stratégie ont été achevées : l'évaluation des capacités SIGE des États partenaires de la CAE (2012) et l'élaboration d'une stratégie de renforcement



des capacités (2013). La troisième phase qui consiste à plaider en faveur de la meilleure pratique et de définir des critères de comparaison des pays est prévue pour juillet 2014, la disponibilité des fonds étant le facteur déterminant.

Cette phase visera au renforcement des capacités qui permettra de produire des statistiques de l'éducation de qualité à travers le processus de revue par les pairs des SIGE nationaux. Ce processus utilisera le Cadre d'évaluation des Normes et standards SIGE, contenant 17 normes et 84 standards ; les experts SIGE de la CAE travailleront sur le projet de cadre de revue par les pairs de la CAE (ci-joint) pendant la période indiquée.

Le Secrétariat de la CAE concentrera ses activités sur les domaines prioritaires indiqués ci-après pendant la période comprise de 2014 à 2016 :

- L'harmonisation du système éducatif et des programmes d'enseignement de la CAE ;
- Les enseignants et la formation des enseignants ;
- Les centres d'excellence de la CAE ;
- Les jeunes dans l'agenda du développement de la CAE ;
- La formation en ligne (e-learning) dans la stratégie de l'éducation ;
- Les accords de reconnaissance mutuelle ;
- La science et technologie.

Le GTGEAP a participé activement à la finalisation de la stratégie de renforcement des capacités en SIGE de la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE) plus tôt cette année. Lors d'une phase ultérieure de la même initiative de l'UA, le Cadre d'évaluation des Normes et standards SIGE personnalisé à la région a été adopté pour la région de la CEDEAO par ses ministres de l'Éducation lors de leur réunion annuelle en novembre 2013 en Gambie.

CEEAC

Les SIGE dans la région de la CEEAC en sont encore à leurs débuts. La CEEAC a organisé un atelier régional sur le Rapport SIGE ainsi qu'une Conférence ministérielle sur l'éducation. Citons parmi les accords conclus dans ces réunions :

Tous les membres doivent avoir des points focaux nationaux à la fois au ministère de l'Éducation et à l'INS dont la mission principale est la validation des statistiques nationales avant de les envoyer à l'équipe du CEEAC. Les ateliers régionaux de validation sont essentiels pour s'assurer que les données de tous les États membres sont correctement validées.

Citons parmi les défis rencontrés par la région dans la mise en œuvre des SIGE :

- L'insuffisance de ressources financières pour soutenir les SIGE dans la région ;
- L'écart entre l'engagement des états exprimé pendant le Sommet ou la Conférence ministérielle et leur contribution pour fournir de l'argent pour financer le PdA de la CEEAC. La CEEAC a besoin de davantage de partenaires ;
- La faiblesse de la coordination entre les ministères de l'Éducation et les INS au niveau national et entre la Division de la statistique et la Division de l'éducation ;
- L'insuffisance des ressources humaines à la fois à la Division de la statistique et la Division de l'éducation pour la coordination des activités de 10 pays.

SADC

En 2013, le GTGEAP a été déterminant pour soutenir les communautés économiques régionales conformément au Plan d'action de l'UA. Il a aidé le Secrétariat de la SADC à produire un Rapport des ministres sur la performance des pays membres dans les domaines clés de l'éducation pour faciliter le dialogue lors de la réunion annuelle des ministres de l'Éducation. Cet exercice était inhabituel en ce sens que le premier rapport utilisant les statistiques de l'ISU a été rejeté par les États membres et que le GTGEAP a été obligé d'utiliser les statistiques nationales fournies par les pays.

La décision a été prise par les ministres de l'Éducation de mettre en œuvre les Normes et standards SIGE dans trois pays ou plus. Le GT a facilité la participation du Mozambique et de l'Afrique du Sud comme pays pairs pour examiner la conformité du Swaziland avec le cadre d'évaluation ; la Namibie et la Zambie ont examiné le Botswana. Les recommandations définitives doivent être présentées aux ministres et aux responsables de haut niveau par les pays d'ici mars 2014. Cette collaboration entre les États membres a abouti à la proposition de signer un protocole d'accord avec certains des pays faisant l'objet de la revue.

Suivi de la réussite des apprenants en Afrique

Le changement mondial de paradigme de l'accès vers la qualité et l'acquisition des compétences cognitives a soulevé la question du suivi de la réussite des apprenants en Afrique comme étant assurément indispensable. En conséquence, les principaux objectifs du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) proposent le

développement des capacités de recherche, la conduite de projets de recherche et la diffusion des conclusions de la recherche dans le cadre plus large de la réussite des apprenants.

La finalité des projets de la SACMEQ est de permettre aux pays une prise de décision politique éclairée, la réforme de leurs systèmes éducatifs et le développement de leurs capacités en utilisant les évaluations des apprenants.

Projet	Année de réalisation
SACMEQ I	1995 - 1999
SACMEQ II	2000 - 2004
SACMEQ III	2006 - 2011
SACMEQ IV	2012 - 2014



Les futurs objectifs de la SACMEQ sont d'améliorer la coopération dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage en faisant pression pour l'élaboration d'un document continental de politique sur la coopération avec des organisations extérieures à l'Afrique, en invitant de nouveaux membres, en augmentant le financement affecté à l'évaluation de l'apprentissage, en utilisant l'évaluation de l'apprentissage et en développant les partenariats en matière d'utilisation des données.

Stratégie pour l'harmonisation de la statistique en Afrique (SHaSA)

Le processus d'intégration socioéconomique, politique et culturelle a toujours été au cœur des préoccupations des dirigeants africains. Depuis 1960, plusieurs initiatives et cadres juridiques adoptés au plus haut niveau ont réussi à accélérer le processus d'intégration. Pour que ce dernier puisse pleinement réussir et s'assurer que les initiatives et les cadres juridiques atteignent leurs objectifs, il faut non seulement des données statistiques de qualité, mais aussi des données harmonisées dans le temps et l'espace dans tous les domaines de l'intégration africaine. Afin d'aborder cette question, la Commission de l'UA, conjointement avec ses partenaires, la Banque africaine de développement et la Commission économique des Nations unies pour l'Afrique, a élaboré la Stratégie pour l'harmonisation de la statistique en Afrique (SHaSA). Le but plus large de SHaSA est de permettre au Système de la Statistique d'Afrique (SSA) de produire des données statistiques en temps voulu, fiables et harmonisées. Ses objectifs principaux sont d'identifier les domaines prioritaires clés du processus de l'intégration africaine qui doivent être soutenus par des statistiques, d'évaluer la situation du SSA et des différentes initiatives relatives à l'harmonisation statistique et d'élaborer une stratégie continentale pour la production et la diffusion de statistiques harmonisées de qualité pour éclairer les efforts de développement et d'intégration de l'Afrique.

Pour une révolution des données en Afrique

La conclusion des objectifs des OMD, de l'EPT et du Plan d'action pour l'éducation de la Deuxième décennie pour l'Afrique arrive à grands pas, et le discours sur le domaine des SIGE ne doit pas être exclu de l'agenda pour l'après 2015. L'agenda pour l'après 2015 préconise essentiellement une révolution des données qui conduira à son tour à l'amélioration des données.

L'approche collaborative de la révolution des données en Afrique doit inclure un engagement aux niveaux national, régional et continental, ce qui implique que tous les experts africains en SIGE doivent être systématiquement impliqués.

Le programme de la révolution africaine des données devrait inclure les questions ci-dessous :

- Une nouvelle donne sur les données entre les bailleurs et les pays ;
- Des données plus exactes, transmises en temps voulu et accessibles (données ouvertes, transparence et métadonnées) ;
- La nécessité de corriger les éléments fondamentaux, pour servir de base solide aux nouvelles et passionnantes technologies.

Défis de l'agenda de la révolution africaine des données

L'agenda de la révolution des données en Afrique ne sera probablement pas atteint en raison de l'existence de défis liés aux données, alimentés par les facteurs suivants :

- La majorité des Instituts nationaux de la statistique (ONS) et les Divisions SIGE des ministères de l'Éducation ont une indépendance limitée et des budgets instables ;
- Les incitations mal alignées et perverses et le contrôle limité de la qualité des données ;
- Les priorités des bailleurs qui dominent souvent les priorités nationales ;
- L'accès limité aux données et leur utilisation.



Défis Rencontres Par Les Sige En Afrique

Les cadres juridiques et institutionnels et les mécanismes de coordination

La mise en place de cadres juridiques et institutionnels appropriés fixe des obligations et permet la collaboration entre les fournisseurs et les producteurs de données. Un effort considérable a été fait dans la majorité des pays africains pour élaborer des politiques de SIGE et des lois pour régir la production de statistiques nationales. Cependant, certains pays ne disposent pas de ce genre de cadre politique et juridique. Les pays où des cadres juridiques sont en place sont gênés par l'insuffisance ou la non-application des instruments existants visant à appuyer la production et la diffusion de l'information statistique. Ceci a eu un impact négatif sur la qualité des statistiques de l'éducation, notamment le faible taux de réponses aux enquêtes nationales de recensement, la couverture insuffisante de toutes les écoles et les défis structurels pour avoir une analyse sectorielle de tous les sous-secteurs de l'éducation formelle et non formelle, et souvent un taux de déclaration très faible des établissements privés.

La fragmentation du secteur de l'éducation et de la formation

Un autre défi posé à l'efficacité des SIGE en Afrique est la fragmentation du secteur de l'éducation et de la formation, caractérisé par la multiplicité des ministères qui ont chacun des directions de la statistique souvent mal structurées et des cadres institutionnels faibles. Cette fragmentation est exacerbée par le manque de clarté concernant le mandat des différents ministères. En Côte d'Ivoire par exemple, le sous-secteur de l'enseignement préprimaire relève du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires sociales et de la Famille. Les multiples ministères de l'Éducation et de la Formation conduisent à un redoublement des cadres institutionnels et structurels, avec des systèmes SIGE nombreux et séparés en activité et une collaboration et une coordination limitées. Cela conduit à une interaction limitée entre les différents producteurs de données et les principales parties prenantes d'un même ministère sont souvent incapables de partager les informations vitales à des fins de planification.

La multiplicité des sources de données

La multiplicité des sources de données, en l'absence de mécanisme et de protocole appropriés de partage et d'échange de l'information statistique, sous la direction de l'Institut national de la statistique, est causée principalement par la faiblesse de la coordination intersectorielle, du dialogue et des mécanismes consultatifs entre les producteurs de données des secteurs de l'éducation et de la formation. Il est nécessaire de fixer un dépositaire unique de toutes les statistiques nationales de l'éducation pour accroître l'uniformité et la cohérence des statistiques publiées et validées. Ces facteurs ont un impact énorme sur la qualité des données et la couverture, et par conséquent sur l'ensemble des produits statistiques.

La force du plaidoyer

La majorité des ministères de l'Éducation sont souvent faibles en matière de plaidoyer pour promouvoir la visibilité des statistiques comme une fonction essentielle du processus de développement, en raison de l'insuffisance de statistiques. Un engagement fort des gouvernements pour intégrer les statistiques en vue d'appuyer le suivi et l'évaluation fondés sur des données factuelles fixerait des mécanismes acceptables de responsabilisation en matière de fourniture des services dans une nation donnée.

Les contraintes liées aux ressources humaines

Globalement sur le continent, les départements SIGE fonctionnent avec des ressources humaines qui ne sont pas assez qualifiées et des taux de roulement et d'attrition élevés. Il n'est pas possible de produire des statistiques de grande qualité sans disposer des compétences requises pour exécuter les processus statistiques et coordonner les parties prenantes et les activités.

La majorité des États membres ont signalé connaître une situation où les ressources humaines qualifiées étaient limitées à travers toute la chaîne statistique, en particulier aux niveaux inférieurs. Le faible niveau de motivation du personnel SIGE existant – planificateurs, statisticiens et spécialiste TI – ainsi que la stratégie inadéquate de développement des carrières aboutit à un taux de roulement élevé. La mobilité du personnel handicape les capacités des divisions SIGE à produire les produits statistiques attendus comme l'annuaire et à faire l'analyse pertinente des secteurs éducatifs en temps utile pour la discussion budgétaire. Un grand nombre de ministères africains de l'Éducation – Ghana, Libéria, Mali, Namibie, Swaziland et Zimbabwe – ont dépendu de l'assistance technique des consultants pour réaliser certaines activités SIGE. Ce défi s'explique par l'insuffisance des équipements en technologies de l'information et de la communication.

La mobilisation de ressources financières

Dans de nombreux pays en développement, la production des statistiques de l'éducation est traditionnellement financée par le budget national, mais les ressources allouées aux SIGE sont rarement affectées à un usage particulier. Dans la plupart des cas, les affectations budgétaires ne couvrent pas toutes les activités statistiques ce qui rend certains pays dépendants de l'aide externe pour combler le déficit de financement. Ceci est particulièrement vrai dans la région de la CEEAC pour le Burundi, le Cameroun,

le Congo-Brazzaville, Le Tchad, la RDC et la Guinée équatoriale. Ces pays dépendent de l'aide externe pour répondre à presque 80 pour cent des besoins de financement de leurs SIGE. Dans la région de la SADC, entre six et huit États membres ont exprimé une dépendance marquée au soutien financier externe pour l'achat d'équipements et le recrutement de ressources humaines dans le domaine des SIGE. Dans la région de la CEDEAO, entre deux et huit pays ont exprimé une forte dépendance au financement externe pour gérer les activités SIGE.

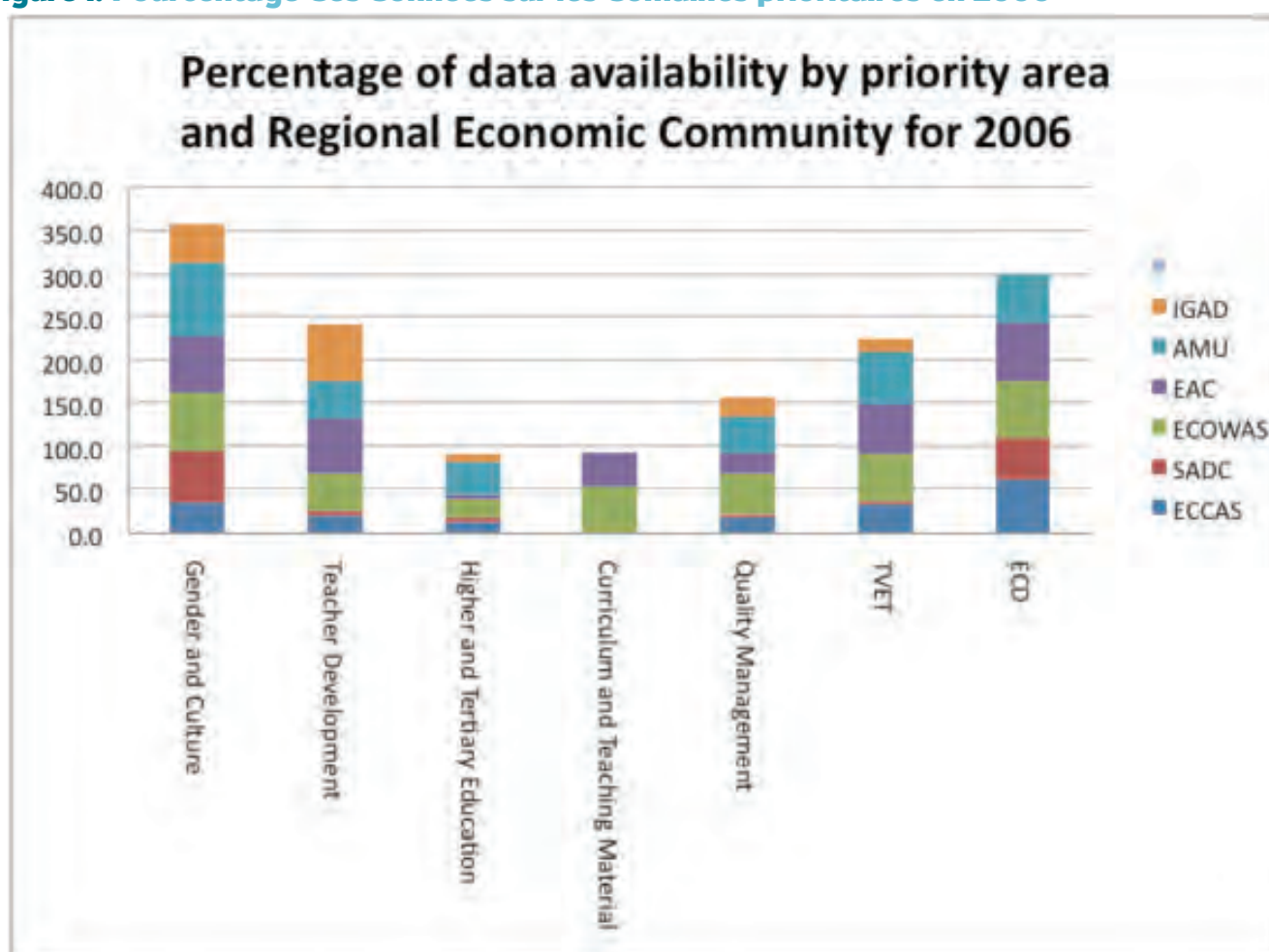
De plus, les pays sont également confrontés à la faiblesse des mécanismes de coordination en rapport avec le soutien des partenaires aux SIGE. L'appui technique et financier externe n'est souvent pas utilisé avec efficacité au sein des plans nationaux de développement des SIGE.

Disponibilité de données internationales

Un indicateur clé de la couverture statistique des SIGE est le degré auquel les pays fournissent à l'ISU des données publiables pour la production de données internationalement comparables. En moyenne, moins de la moitié des indicateurs requis pour le suivi du Plan d'action a été produite par les États membres en 2009. La figure ci-dessous illustre cette situation. Il est essentiel, à ce stade, de noter que la figure a été préparée en se fondant sur les données qui ont été publiées par l'ISU. Cependant, il existe de nombreuses variantes des facteurs qui contribuent à la non-publication des données transmises qui sont hors du champ de cette analyse.

La disponibilité de données internationales par domaine prioritaire et par CER en 2006

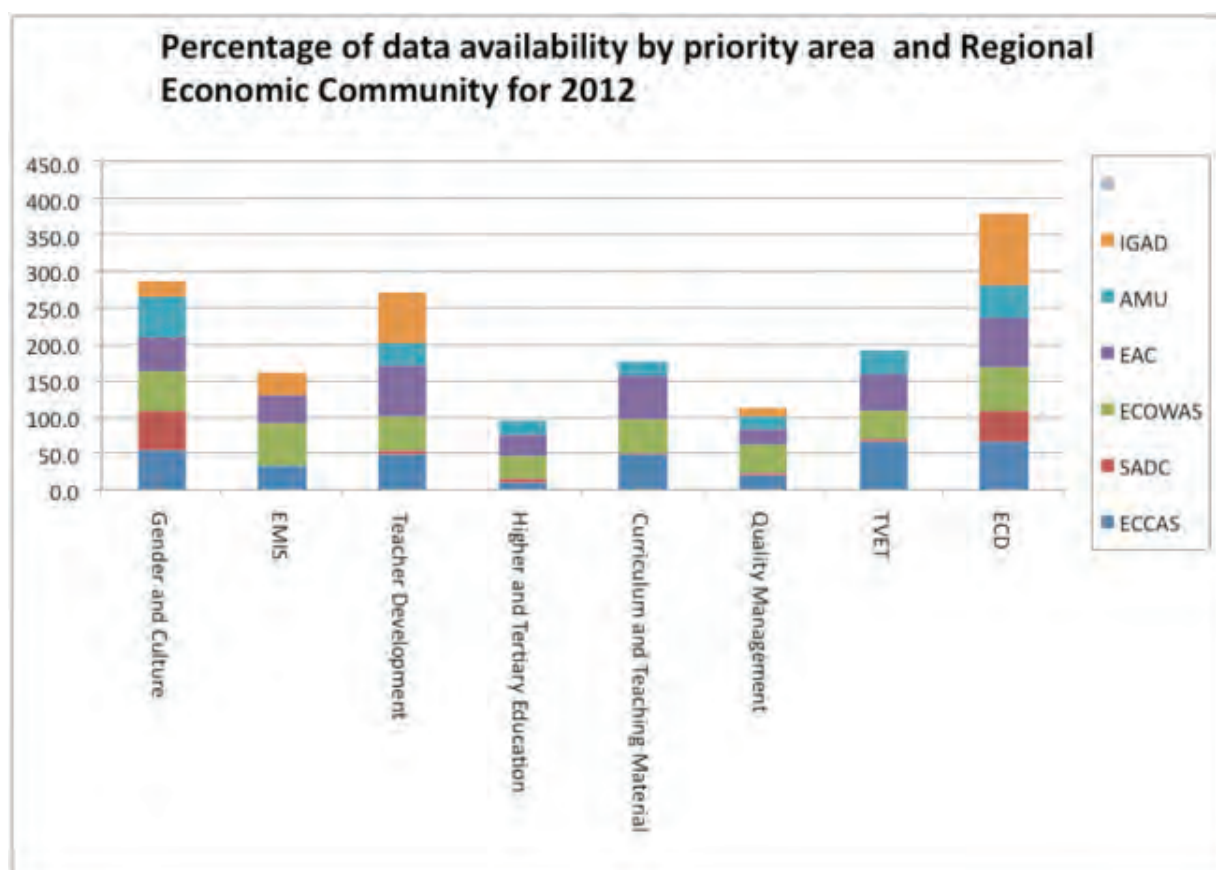
Figure I: Pourcentage des données sur les domaines prioritaires en 2006



La figure ci-dessus montre clairement que dans l'ensemble, la région de la CEDEAO a une disponibilité plus élevée dans tous les domaines prioritaires de l'année 2006. La CAE a eu le pourcentage le plus élevé de la couverture de données en 2006 dans le domaine prioritaire de la perspective Genre et culture. La région de la SADC a eu la couverture la plus faible des indicateurs internationaux dans quatre domaines prioritaires en 2006.



Disponibilité de données internationales par domaine prioritaire et par CER en 2012
Figure 2 : Pourcentage de données disponibles sur les domaines prioritaires par CER en 2006



On constate une amélioration notable de la disponibilité des données entre l'année 2006 et 2012. Cependant, contrairement au scénario de 2006 où la perspective Genre et culture était le domaine prioritaire le plus déclaré, en 2012 le DPE a été le domaine prioritaire le plus déclaré. Comme en 2006, la SADC a été la plus faible dans cinq domaines prioritaires. L'IGAD a eu le taux de déclaration le plus élevé en 2012 en DPE. Comme en 2006, la CEDEAO a affiché le taux de déclaration le plus élevé dans tous les domaines prioritaires en 2012.

Analyse régionale du SIGE UMA

Les systèmes SIGE des cinq États membres de l'UMA ont été insuffisants comme en témoignent les figures 1 et 2 ci-dessus, ce qui montre un pourcentage relativement faible de couverture des données dans tous les domaines prioritaires. C'est une source importante de préoccupation, considérant le rôle central des SIGE dans le développement national et régional en matière de fourniture des données et d'informations. La baisse du taux de déclaration dans les domaines essentiels doit être abordée pour permettre une analyse efficace du système éducatif de la région.

CEDEAO

Les domaines prioritaires des SIGE visent à inverser le phénomène des « données blanches » et faciliter une planification basée sur des informations solides et un suivi et une évaluation rigoureux de la performance des systèmes éducatifs. En 2012, les pays ont enregistré des taux de retour des recensements scolaires dépassant les 96 pour cent, cependant les données sont limitées aux établissements publics. La disponibilité des données est la plus faible dans les domaines prioritaires de l'enseignement supérieur, l'EFTP et la gestion de la qualité, inférieure à 40 pour cent. La disponibilité s'est détériorée dans tous les domaines prioritaires au cours de la période de six ans examinée. La force des systèmes SIGE à travers la région varie ; le Nigéria, le Libéria et la Guinée-Bissau peuvent être classés parmi les pays dont les systèmes sont faibles en termes de fourniture de données pour la déclaration internationale : jusqu'à quatre cinquièmes des données requises ne sont pas disponibles. À l'autre extrémité, on trouve des pays comme le Burkina Faso, le Ghana et le Cap-Vert qui ont fourni plus de 80 pour cent des données requises internationalement.

SADC

Malgré l'existence d'une stratégie de renforcement des capacités en systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et la création d'un Comité technique sur les SIGE pour la région, la disponibilité des données de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) est assez faible. Le pourcentage le plus élevé de disponibilité des données n'atteint que 51 pour cent à l'Ile Maurice. Le Zimbabwe fournit seulement 7 pour cent des indicateurs requis.

La fourniture de données dans les domaines prioritaires de la perspective Genre et culture, le formation et perfectionnement des enseignants, la gestion de la qualité et le développement de la petite enfance a baissé depuis 2006.

Les évaluations régionales des capacités de chaque pays en SIGE ont identifié des lacunes comme l'absence de mécanismes d'application destinés aux ministères de l'Éducation en matière de collecte des données et l'utilisation généralisée des instruments manuels de collecte des données.

Des exercices de revue par les pairs sur les SIGE ont été menés au Botswana et au Swaziland.

CAE

Pour produire des statistiques de l'éducation de qualité, on est confronté à de nombreux défis liés aux déficits institutionnels, organisationnels, humains, matériels et techniques ainsi qu'à la faiblesse des mécanismes de coordination et de déclaration des données. La couverture des données dans la région a baissé pour la moitié des domaines prioritaires, à l'exception de certaines améliorations dans les domaines prioritaires des SIGE, l'enseignement supérieur, la formation et le perfectionnement des enseignants, les programmes d'enseignement et les matériels didactiques et pédagogiques en 2012.

Des partenaires comme le Rwanda et la Tanzanie ont considérablement amélioré leur disponibilité de données sur les domaines prioritaires de l'UA avec des taux de déclaration supérieurs à 60 pour cent. La fourniture de données au Kenya s'est détériorée pour atteindre seulement 9 pour cent en 2012, une diminution de 29 points par rapport aux niveaux de 2006.

IGAD

La couverture relative à la déclaration de données à l'UNESCO de la région de l'IGAD a été faible aussi bien en 2006 et qu'en 2012. En ce qui concerne cette région, aucune donnée n'a été publiée en 2012 pour aucun de ses États membres dans trois domaines prioritaires.

Conclusion

"La qualité d'un système éducatif ne vaut que ce que vaut la qualité de ses enseignants" McKinsey et al. (2007)

Il est donc essentiel de noter que le Plan d'action de l'UA se termine et que les discussions sur le nouvel agenda sont imminentes. Les objectifs des OMD et de l'EPT approchent également de leur terme. Les SIGE africains sont orientés vers la mesure des acquis de l'apprentissage, étant donné le besoin croissant de mesurer la qualité des acquis de l'apprentissage, de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Il est donc nécessaire d'accroître la priorité et l'attention accordées à ce domaine en Afrique dans la période de l'après 2015. Un plaidoyer fort en faveur de ressources suffisantes, tant financières qu'en personnel qualifié, pour la mise en œuvre des fonctions SIGE aux niveaux national, des CER et de l'Observatoire de l'UA est donc désespérément nécessaire. L'accent doit être mis sur le fonctionnement efficace de l'Observatoire de l'UA, car en dépit des efforts collectifs des partenaires techniques et du développement, l'Observatoire ne fonctionne toujours pas de manière optimale.

Il est nécessaire de réfléchir sur l'accent mis sur la révolution des données impliquée par le discours sur l'après 2015. Il est par conséquent impératif d'impliquer activement et systématiquement tous les experts SIGE d'Afrique dans l'agenda du développement des OMD de l'après 2015 dans les domaines de l'éducation. Ceci est envisagé pour s'assurer que les objectifs éducatifs qui seront fixés seront pertinents pour le contexte africain, et par conséquent pour le développement de politiques appropriées aux contextes nationaux, régionaux et continental de l'Afrique.

On espère que cette analyse des SIGE éclairera les solutions et les choix politiques des États membres, des régions et du continent dans son ensemble. Mettre en place des systèmes SIGE qui répondent aux besoins des objectifs exposés dans le Plan d'action de l'Union africaine est fondamental et souligner les avantages d'ajuster notre future programmation pour correspondre à l'éducation de l'après 2015 est particulièrement fondamental.

Domaine prioritaire 3: Développement des Enseignants



Ce domaine prioritaire de la Deuxième Décennie de l'UA pour l'Éducation dans le Plan d'Action pour l'Afrique se penche sur un des éléments les plus importants et pourtant les plus difficiles qui contribue à la qualité de l'éducation. L'accent mis sur le développement de l'enseignant a pour objectif *“de garantir l'offre d'un nombre suffisant d'enseignants pour satisfaire les demandes des systèmes éducatifs et garantir que tous les enseignants sont bien qualifiés et possèdent les connaissances, les compétences et les attitudes appropriées pour enseigner de manière efficace. Les enseignants devraient également être correctement encadrés et suffisamment rémunérés, pour garantir un bon niveau de motivation”*. *“La qualité d'un système éducatif ne vaut que ce que vaut la qualité de ses enseignants” McKinsey et al. (2007)* Pour s'attaquer à cet objectif général, des objectifs spécifiques sont organisés autour de cinq domaines thématiques prioritaires, à savoir: (i) s'attaquer au déficit d'enseignants; (ii) améliorer leurs compétences; (iii) développer le leadership de l'école; (iv) améliorer le statut, le moral et le bien-être de l'enseignant; et (v) renforcer la qualité et la pertinence de la recherche pédagogique.

Déficits d'enseignants

En réponse à l'engagement de réaliser le Plan d'Action de l'UA pour l'éducation dans la deuxième décennie, la demande d'éducation et de formation a augmenté dans tous les pays africains.

La demande d'enseignement scolaire a été alimentée par l'engagement des pays à fournir une éducation de base pour tous de grande qualité et universelle. Cela exige la création d'écoles et d'établissements favorisant l'apprentissage; d'accroître le nombre d'enseignants; et d'améliorer la qualité de l'enseignement à travers des politiques exhaustives qui s'intéressent aux conditions de recrutement, de formation, de rétention, de développement professionnel, d'évaluation, aux conditions d'emploi et d'enseignement et au statut des enseignants.

En 2011, on estimait que 99 pays auraient besoin d'encore au moins 1,9 millions d'enseignants dans les classes à l'horizon 2015 par rapport à 2008, pour dispenser une enseignement primaire pour tous de qualité. L'Afrique a besoin de plus de la moitié des enseignants supplémentaires nécessaires. Il sera nécessaire chaque année et jusqu'en 2015, d'engager en moyenne 306 000 enseignants sur le continent africain pour universaliser l'enseignement primaire universel et compenser le processus d'usure au fur et à mesure que les enseignants partent à la retraite ou quittent leur emploi. L'Afrique subsaharienne¹ a besoin de 57 pour cent des enseignants supplémentaires nécessaires au niveau mondial dans le primaire. En d'autres termes, cela signifie que l'Afrique subsaharienne doit recruter chaque année 225 000 enseignants supplémentaires entre 2011 et 2015 – ou plus que doubler la capacité de la région. Au cours de la décennie écoulée, elle n'a pu engager que 102 000 enseignants pour accroître les effectifs du corps enseignant.²

Pays ayant un déficit d'enseignants dans le primaire pour réaliser l'EPU d'ici à 2015 en Afrique

Nbre de Pays	Pays	Déficit d'enseignants en pourcentage annuel de hausse
8	Bénin, Burundi, Cap-Vert, Comores, Ghana, Lesotho, Afrique du Sud, Togo	Modéré (0,25-2,9 pour cent)
22	Burkina Faso, République centrafricaine, Cameroun, Tchad, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Liberia, Mali, Mozambique, Niger, Nigeria, Rwanda, Sénégal, Ouganda, République unie de Tanzanie, Zambie	Grave (3 -20,0 pour cent)

Source ISU(2010) Fiche d'information n° 6.

Le Nigeria représente 13 pour cent des déficits mondiaux en enseignants et 94 pour cent de la totalité des besoins de l'Afrique sub-saharienne, ce qui se traduit par un besoin annuel de 212 000 enseignants supplémentaires dans l'enseignement primaire - de loin le plus important déficit à combler. Dans un ordre décroissant, l'Éthiopie, la République unie de Tanzanie, le Soudan pré-sécession, la République démocratique du Congo, l'Ouganda, le Burkina Faso, le Mozambique et le Malawi comptent au nombre des pays subsahariens ayant le plus besoin d'enseignants supplémentaires dans le primaire. La République Centrafricaine devra augmenter les effectifs du corps enseignant dans l'enseignement primaire de 19,4 pour cent chaque année pour réaliser l'enseignement de base universel à l'horizon 2015. On retrouve une situation comparable en Érythrée (17,8 pour cent), au Tchad (13,9 pour cent), au Niger (13,8 pour cent) et au Burkina Faso (12,5 pour cent). Ces pays auraient besoin d'une augmentation considérable de leurs ressources financières et humaines pour maintenir ce taux de croissance au fil du temps. En Mauritanie par exemple, 7 pour cent des écoles primaires n'avaient aucun enseignant pendant la période 2007–2008.³ En outre, suite aux mouvements de déploiement et aux transferts entre les écoles, l'impact de du déficit d'enseignants a tendance à diminuer

¹ La désagrégation des chiffres sur le déficit mondial en enseignants inclut le Maghreb et la région Afrique. Ainsi, les chiffres régionaux ne sont disponibles que pour l'Afrique subsaharienne, à l'exclusion de huit pays classés comme États arabes.

² RMS 2013/2014 pp. 222-229

³ RESEN, (2010)

considérablement dans les écoles situées dans les endroits les moins demandés. Les écoles rurales éloignées et les écoles servant les plus enfants les plus défavorisés connaissent les plus forts déficits en enseignants, les délais les plus longs pour remplacer les enseignants et une plus grande proportion d'enseignants non qualifiés et d'enseignants inexpérimentés.

Le rythme de croissance de la scolarisation a dépassé la croissance des effectifs d'enseignants, surtout au niveau primaire. Le ratio moyen maître-élève est passé d'environ 37 en 1990 à 39.2 en 2011. Le simple nombre d'enseignants nécessaires pour réaliser l'enseignement de base universel en fait un défi de taille, non seulement au regard des ressources financières que cela exigera, mais également au niveau de la disponibilité des ressources humaines ; car même si les ressources financières abondent, comment attirer et retenir des personnes douées dans la profession enseignante reste un problème. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte où l'image de la profession a été négativement affectée par un ensemble de facteurs interdépendants : la détérioration des conditions de travail (classes surchargées, absence de développement professionnel) et de vie résultant de deux décennies de problèmes économiques et d'adaptation structurelle, d'un mécontentement généralisé par rapport à la situation actuelle de la scolarité, la création d'une deuxième classe d'enseignants dans plusieurs pays africains (certains d'entre eux sans formation ou non qualifiés), la morbidité liée au VIH/SIDA, un déploiement inégal et une mobilité inégale des enseignants, entre autres.

Pour les pays africains qui s'efforcent encore de réaliser l'objectif international d'une éducation de base universelle, les demandes supplémentaires pour développer l'enseignement secondaire représentent des défis importants, particulièrement là où les ressources humaines et financières sont très limitées. En outre, la demande pour un enseignement secondaire - surtout pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire - a augmenté au regard de la nécessité d'avoir des ouvriers plus qualifiés avec les connaissances et les compétences appropriées, acquises après le niveau primaire d'éducation. Par conséquent, le nombre plus important de matières dans le programme de l'enseignement secondaire et leur nature plus spécialisée nécessiteront une augmentation du nombre d'enseignants. En matière d'enseignement secondaire, l'Afrique subsaharienne représente la moitié des enseignants supplémentaires du premier cycle de l'enseignement secondaire nécessaires pour réaliser l'enseignement secondaire universel du premier cycle d'ici à 2030 - soit chaque année 134 000 enseignants pour le premier cycle du secondaire.

Recrutement

La COMEDAF V a indiqué que les effectifs d'enseignants des écoles primaires ont augmenté de 8 pour cent et ceux des enseignants des écoles secondaires de 23 pour cent entre 2006 et 2009. Les éléments les plus récents pour 14 pays pour lesquels nous disposons de données sur cet indicateur montrent que sur la période 2010–2012, le recrutement moyen des enseignants était d'environ 10 pour cent, allant du scénario à croissance zéro pour Maurice et 2 pour cent pour le Cap Vert et le Maroc, à 14,2 pour cent pour le Mali et le Niger, 16,9 pour cent pour le Malawi et la Namibie jusqu'à atteindre un pic de 21,1 et 21,5 pour cent en Angola et au Congo respectivement. Le Cameroun et le Congo ont enregistré 7 et 9,4 pour cent de baisse des effectifs d'enseignants, la plus forte baisse au niveau du recrutement des enseignants sur le continent. Le Niger, un pays qui connaît un fort déficit d'enseignants a signalé une tendance à la baisse de 2,9 pour cent en 2012. La Namibie, a par ailleurs plus que doublé son recrutement des enseignants qui est passé de 8 pour cent en 2010 à 16,8 pour cent en 2012, le taux de recrutement le plus élevé de tout le continent.

De plus, à partir de mai 2013, une comparaison entre les données relatives aux nouveaux recrutements et les taux d'usure des pays suggère que le taux de croissance efficace de la force enseignante est bloqué par le taux d'usure dans les trois pays. Pour compenser leurs taux d'usure, le Cap Vert aurait besoin d'1 pour cent d'enseignants supplémentaires alors que l'Erythrée et le Ghana auraient besoin de 3 pour cent d'enseignants supplémentaires. Dans l'ensemble, la majorité des pays sont capables de compenser leur usure et même d'accroître leurs effectifs d'enseignants. Le Malawi, confronté à une perte de ses effectifs d'enseignants de 10 pour cent en 2010, a augmenté le nombre de ses enseignants de 17 pour cent au cours de cette même année. De même, l'Angola qui a enregistré une croissance de ses effectifs d'enseignants de 21 pour cent en 2011, a compensé son taux d'usure de 16,7 pour cent sur cette même année. Les données de 2012 révèlent une situation similaire au Congo, qui indique un taux d'usure de ses enseignants de 9,4 pour cent contre 12,1 pour cent de nouveaux recrutements.

Pour donner une idée des efforts nécessaires pour répondre au défi d'engager des enseignants supplémentaires, compenser le déficit d'enseignants en Afrique impliquerait pour beaucoup de pays de doubler, tripler ou même quadrupler leurs efforts de recrutement actuels. Concernant l'enseignement primaire, le Rwanda et l'Ouganda, par exemple, auraient besoin de doubler leur augmentation moyenne du nombre de nouveaux enseignants qui est actuellement de 3 pour cent par an. Le Mali aurait besoin de quadrupler son effort de recrutement pour réaliser son objectif d'ici à 2015. Le défi est encore plus important pour d'autres pays qui ne devraient pas être à même de compenser leur déficit en enseignants à l'horizon 2020.

4
5

Toutes les données utilisées ici sont extraites du Module régional Afrique du Centre des données 2013 de l'ISU.
Présentation du Module régional Afrique lors de l'atelier Afrique francophone de l'ISU organisé à l'Unesco Breda à Dakar en mai 2013.



Genre

Les pays qui connaissent de forts déficits en enseignants du primaire auront probablement plus d'enseignants que d'enseignantes. Il y a une tendance à la féminisation croissante de la profession enseignante alors que l'accès à l'éducation primaire augmente.

Dans 20 des 36 pays pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants dans l'enseignement primaire sont plus nombreux que leurs homologues féminines. Un examen détaillé des statistiques révèle quelques disparités frappantes. En 2012, il y avait trois fois plus d'enseignants que d'enseignantes au Bénin, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo et en Sierra Leone. En République Centrafricaine, les enseignants sont quatre fois plus nombreux que les enseignantes. Au Tchad et au Togo, il y a six enseignants masculins pour une enseignante. Le Liberia a récemment indiqué qu'il était incapable de trouver un nombre suffisant d'enseignantes pour sa seule école publique de filles. Certains pays enregistrant un fort déficit en enseignants ont néanmoins plus que doublé leurs effectifs d'enseignantes – le Burkina Faso, le Tchad, Djibouti, l'Erythrée, le Mozambique, le Niger et enfin le Rwanda, qui a multiplié par cinq le nombre de ses enseignantes.

Dans 16 pays, les enseignantes à l'école primaire dépassent en nombre leurs homologues masculins. Au Cap Vert et à Maurice, les enseignantes sont deux fois plus nombreuses que les enseignants et au Lesotho trois fois plus. En Afrique du Sud, les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants avec un ratio de 3,5:1.

Au niveau secondaire la plupart des enseignants sont des hommes, sauf au Lesotho et à Maurice, qui ont plus d'enseignantes que d'enseignants dans le secondaire. Environ 15 des 17 pays pour lesquels nous disposons de données ont un nombre d'enseignants nettement plus important que le nombre d'enseignantes. La proportion d'enseignants par rapport aux enseignantes dans les écoles secondaires varie de quatre à cinq enseignants pour une enseignante au Burkina Faso, au Burundi et au Mozambique, à 14 au Tchad et 17 en Guinée.

Qualifications de l'enseignant

Accroître l'accès à l'éducation pour tous est un défi qui implique de maintenir la qualité de l'enseignement et de la formation. La recherche récente⁶ indique que 60 pour cent des enfants africains ayant suivi quatre années de scolarité primaire ne maîtrisent pas les bases de la lecture et du calcul. Ceci est le cas au Bénin, au Tchad, en Côte d'Ivoire, à Madagascar, au Mali, en Mauritanie et au Niger où on a constaté que moins de 20 pour cent des enfants en âge d'être en primaire apprennent les bases en 4^e année sont remarquables. Cependant, quelques pays ont amélioré l'accès tout en maintenant la qualité, comme le Botswana, Maurice, les Seychelles, le Swaziland et la République unie de Tanzanie, où plus de 80 pour cent des enfants en âge d'être à l'école primaire et inscrits en 4^e année apprennent les compétences de base en lecture, écriture et calcul. Une des explications de ces résultats d'apprentissage médiocres est la qualité des enseignants dans la classe.

Dans une majorité de pays pour lesquels les données de 2012 sont disponibles, tous les nouveaux enseignants recrutés ont été formés dans leur profession. L'Angola, le Malawi et le Mali sont trois exceptions notables, où moins de la moitié des enseignants nouvellement recrutés a été correctement formée. Former les enseignants existants est un défi plus grand dans certains pays que de former les enseignants nouvellement recrutés. C'est notamment le cas au Bénin, en Éthiopie, au Ghana, en Guinée-Bissau, au Lesotho, au Liberia et en Sierra Leone, où des mesures désespérées ont été adoptées pour engager des enseignants contractuels sans formation pour faire face à l'insuffisance d'enseignants.⁷ Suite à l'Initiative de Bamako 2007 de l'ADEA, un certain nombre de pays ont adopté deux cadres de politique dans ce domaine, le premier sur la formation et le développement professionnel des enseignants contractuels et le deuxième sur les plans de carrière, les opportunités d'avancement, les garanties de protection sociale, et les droits et les obligations des enseignants contractuels.

Une autre raison qui explique la crise de l'apprentissage en Afrique concerne la détérioration de l'accès de l'élève à des enseignants formés. En moyenne on compte 10 élèves de plus par enseignant que le ratio maître élèves moyen dans environ 20 pays⁸. La moyenne du continent indique une différence de 51:1 contre 43:1 au niveau primaire.

L'accès à un enseignement pré-primaire de bonne qualité qui met l'accent sur un apprentissage et un enseignement appropriés est essentiel dans la préparation de l'élève à entrer à l'école. Sur les 16 pays pour lesquels on dispose des données 2012 sur les profils des enseignants pour le DPE, cinq pays indiquent un éventail allant de 16,5 à 35 pour cent d'enseignants formés ; six autres ont donné un éventail de 45 à 62 pour cent; et huit autres ont des profils de qualifications des enseignants allant de 90 à 100 pour cent d'enseignants formés. Le Cap Vert a notamment accru le nombre d'enseignants du pré-primaire formés de 34 pour cent entre 2006 et 2012. L'Erythrée, par ailleurs, indique une baisse de 9 pour cent et son profil de qualification des enseignants du pré-primaire est actuellement de 56 pour cent de son stock d'enseignants pour le DPE.

⁶ RMS (2013)

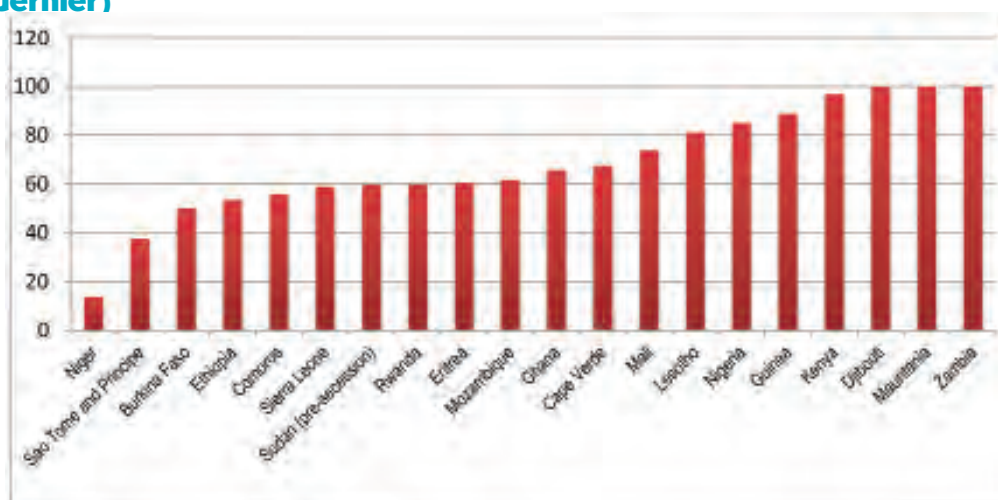
⁷ D'autres raisons expliquent également cette situation qui sera étudiée dans la section politique de l'enseignant, notamment la capacité des écoles de formation des enseignants à former des enseignants, les questions tournant autour des compétences linguistiques et de la connaissance de la matière, les questions de la formation continue, les conditions de travail, la politique linguistique, etc.

⁸ D'après les normes nationales

Les données sur les enseignants formés révèlent que la proportion d'enseignants d'école primaire formés en 2012 varie de 40 pour cent au Ghana, en Guinée et au Liberia à 100 pour cent en Mauritanie, à Maurice, au Maroc et en Tunisie. La plupart des pays ont pu former davantage d'enseignants entre 2006 et 2012. Sur les 17 pays pour lesquels une comparaison est possible, 10 ont enregistré un changement positif variant de 0,8 pour cent au Lesotho, qui indique 67,5 pour cent d'enseignants formés, à 19 pour cent au Mozambique avec semblerait-il 84 pour cent d'enseignants formés. Quatre pays ont noté un déclin dans la formation des enseignants, notamment le Congo, le Malawi, le Rwanda et la République unie de Tanzanie.

Comme d'habitude, les données sur les enseignants du secondaire formés sont rares avec seulement 20 pays ayant communiqué sur cet indicateur en 2011. Les données vont de moins de 15 pour cent au Niger à 100 pour cent dans des pays comme Djibouti, la Mauritanie et la Zambie. Ici les connaissances de l'enseignant prennent une importance particulière.

Le taux d'enseignants formés dans le premier cycle du secondaire en Afrique (2011 ou le dernier)



Source: ISU 2012

La recherche au cours de la décennie écoulée indiquait un rapport étroit entre la qualité de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève. Un enseignant hautement qualifié est un des facteurs les plus importants pour améliorer le niveau des élèves. La recherche montre que la connaissance que l'enseignant a de la matière est étroitement associée à l'apprentissage de l'élève. Dans cette période d'attentes et de niveaux élevés, il n'a jamais été aussi important d'avoir un enseignant hautement qualifié. La compétence des enseignants tant sur le plan pédagogique que des matières est un défi dans beaucoup de pays. Dans l'État de Kano au Nigeria, 78 pour cent de 1 200 enseignants évalués avaient une connaissance limitée dans la langue d'instruction puisqu'ils n'arrivaient que partiellement à comprendre et corriger une phrase écrite par un enfant de 10 ans. En Gambie, une évaluation de la lecture en primaire a révélé la performance médiocre des enseignants dans les tests d'anglais de base. Une enquête 2010 au Kenya a indiqué que les enseignants de 6e année n'ont obtenu que 61 pour cent aux tests de mathématiques pour ce niveau et aucun ne maîtrisait complètement la matière.

En conclusion, il n'existe pas toujours de corrélation directe entre les qualifications des enseignants acquises au niveau national et les résultats des élèves comme l'attestent un certain nombre de pays comme la Côte d'Ivoire et le Niger, où presque tous les enseignants du primaire ont des profils de qualification élevés, mais qui indiquent des acquis médiocres pour les élèves du niveau 4. Ceci soulève la question du développement de normes professionnelles pour les enseignants et les directeurs d'école visant à identifier les attributs professionnels (connaissances, compétences, capacités et valeurs de leadership) que doivent posséder les enseignants et les directeurs d'école pour efficacement accomplir leurs devoirs professionnels. Actuellement, beaucoup de pays africains ont mis en œuvre ou sont en train de développer des politiques qui sont dictées par des normes du fait de l'accent mis sur la qualité de l'enseignement et leurs capacités d'évaluation des performances. La promotion et la reconnaissance des normes reconnaîtront également le professionnalisme de la profession enseignante et renforceront la nécessité d'une référence pour améliorer la pratique professionnelle.

Développement de l'enseignant

Ces dernières années, des forums de politique importants se sont concentrés sur la nécessité de développer des connaissances et des compétences essentielles pour un développement durable.⁹ Cette approche implique un changement de paradigme dans



les approches du développement de l'enseignant. Le premier niveau du changement de paradigme doit se produire au niveau du contenu du programme d'études et des politiques et approches de formation de l'enseignant. Les programmes d'études du pré-primaire à tous les niveaux de l'éducation et de la formation formelles et non-formelles doivent refléter un socle commun de connaissances sur l'éducation durable. Il s'en suit que les enseignants doivent être formés et développés dans ce sens.

Le niveau suivant de changement de paradigme qui vient en second et est complémentaire couvre les adaptations structurelles nécessaires au niveau de la pédagogie – les échanges entre l'enseignant et les apprenants dans la classe; transformer les enfants en apprenants actifs et critiques; les préparer à être des auto-apprenants ; l'adoption de nouvelles méthodes d'évaluation; et le développement de matériel didactique (manuels et livres) en accord avec le programme d'études. Appliquer une pédagogie active exige un changement structurel significatif des pratiques et de la dynamique de la classe. À cet égard, les enseignants ont besoin d'être préparés à devenir des instructeurs efficaces, du genre qui permet aux élèves de devenir des élèves efficaces. Ceci aboutit à un autre changement de paradigme important, à savoir comprendre comment les apprenants apprennent, par opposition à l'accent traditionnellement mis sur la manière dont les enseignants enseignent.

Une initiative importante menée par le Secrétariat du Commonwealth est le Cadre pan-Commonwealth pour les Normes Professionnelles pour les enseignants et les directeurs d'école, qui a été lancé au Botswana, en Gambie, au Lesotho, à Maurice, en Namibie, aux Seychelles, en Sierra Leone, au Swaziland et au Rwanda. Le but du cadre standard est de guider les pays dans la définition des exigences fondamentales rattachées à la connaissance, aux compétences pédagogiques et aux attributs personnels dont doivent faire preuve les enseignants et les directeurs d'école pour réaliser les objectifs de l'éducation. Les normes ont été terminées et sont en cours d'impression pour pilotage avant d'être largement diffusées aux ministères de l'éducation et aux instituts de formation des enseignants en Afrique. Les initiatives concernant les cadres de qualification doivent non seulement être encouragées, mais également menées à travers tout le continent dans le but de définir les compétences génériques minimales et le niveau de l'enseignant dans la matière, une compétence professionnelle et pédagogique.

Mieux adapter les instituts de formation des enseignants aux besoins exige d'actualiser les connaissances et compétences de la direction et l'attitude du personnel de direction des instituts de formation des enseignants en Afrique. C'est une question à laquelle IICBA s'attaque avec son initiative de renforcement des capacités visant à doter les directeurs, les adjoints au directeur, les secrétaires généraux, les responsables des finances et d'autres personnels de direction des instituts de formation des enseignants des connaissances pour faciliter la croissance et l'expansion, améliorer la vie du personnel et l'image de l'institut, motiver les employés, permettre l'utilisation optimale des ressources et accroître l'efficacité et le travail d'équipe.

Défis en matière de fourniture d'enseignants qualifiés et compétents

L'accent sera mis ici sur la capacité des pays à former leurs enseignants, la réforme de la formation des enseignants pour que les systèmes d'enseignement et de formation répondent aux nouveaux défis, le plus important étant la préparation des enfants africains à une citoyenneté du vingt et unième siècle basée sur le développement durable.

Comme beaucoup de pays sont confrontés au défi de former un nombre suffisant de nouveaux enseignants et de s'attaquer aux nouveaux défis mondiaux d'une éducation et d'une formation de qualité, de nombreux forums internationaux reconnaissent largement que la formation des enseignants doit être revue sur le plan de son organisation, de ses exigences d'entrée et de son approche pédagogique. Outre la formation conventionnelle, il faudrait explorer d'autres voies novatrices et les adopter lorsque le contexte s'y prête. Ici, les approches les plus prometteuses sont celles en rapport avec l'utilisation de technologies d'information et de communications (TIC) pour l'éducation, en utilisant des ressources éducatives ouvertes et des plates-formes d'apprentissage mobiles pour améliorer le domaine et l'efficacité des programmes de formation des enseignants.

Utiliser au mieux les TIC pour l'éducation exigerait que l'alphabetisation électronique soit intégrée dans tous les programmes de formation des enseignants. Une telle avancée stratégique vers plus d'adaptabilité, à travers la réduction de l'apprentissage réel et un glissement vers le développement de capacités de méta-apprentissage, aiderait à doter les apprentis enseignants du type de connaissances d'apprentissage nécessaires tout au long de la vie et dans tous ses aspects que demandent les sociétés basées sur la connaissance. En même temps, cela déplacerait une partie de la responsabilité de formation professionnelle continue sur les enseignants eux-mêmes, soulageant ainsi le gouvernement qui pourrait alors se concentrer sur d'autres questions tout aussi stratégiques. Cela faciliterait la réactivité des programmes de formation des enseignants, qui pourraient par conséquent redéfinir constamment et en douceur les profils d'enseignants nécessaires et agir dessus en prenant en compte la politique et les réformes pédagogiques déjà en cours et l'évolution des rôles des enseignants. Un certain nombre de partenaires s'intéressent à la construction de systèmes de développement des ressources humaines en Afrique qui peuvent répondre aux défis actuels et soutenir des politiques de développement durable qui améliorent l'accessibilité et la qualité des systèmes africains d'éducation et de formation.

Le premier Forum Ministériel africain sur l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation qui s'est tenu en 2013, a réfléchi entre autres à la manière dont les TIC s'appliquaient au développement de l'enseignant et à l'amélioration des pratiques enseignantes. Une recommandation importante émanant du forum était que tous les pays africains devraient avoir une politique nationale sur la manière d'introduire les TIC à tous les niveaux de l'éducation, dont l'effet devra être suivi dans les années à venir. Dans le cadre de l'Initiative mondiale des écoles électroniques et des communautés, un programme sur le leadership africain dans le programme TIC a été mis en place pour aider les systèmes d'éducation et de formation africains à développer leurs capacités d'intégrer cette technologie et de servir le développement durable du continent. Un certain nombre d'initiatives sur la cartographie et la planification pour la mise en œuvre des TIC nationales dans l'éducation inclut des normes d'enseignants améliorées par les TIC pour l'Afrique et le modèle de développement des enseignants amélioré par les TIC et recommandé par l'IICBA. Les modules de développement des enseignants par apprentissage électronique en biologie, chimie, physique, mathématiques, géographie africaine et l'histoire africaine sont disponibles maintenant au niveau du continent. L'implication de ces initiatives sur la politique est que ces normes électroniques et modèles encouragent au moins l'intégration régionale des systèmes éducatifs, ce qui facilitera la mobilité des enseignants ayant des niveaux (minimum) acceptables pour travailler n'importe où dans une région donnée.

Deux autres initiatives valent d'être mentionnées : celle de l'Association pour la Promotion de Ressources Éducatives Ouvertes Africaines et celle du Réseau de recherche et développement sur l'Éducation de l'Enseignant en Afrique sub-saharienne (TESSA). La première a comme domaine la publication de ressources éducatives africaines libres, et vise à sensibiliser toutes les parties prenantes à l'importance de produire des innovations pédagogiques africaines en rapport avec l'éducation libre, en accord avec les priorités et les problèmes identifiés pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation.

Le but de TESSA est d'améliorer la qualité de la formation de l'enseignant et d'étendre l'accès à cette formation en Afrique sub-saharienne. Environ 12 pays africains participent au réseau de TESSA et plus de 700 éducateurs universitaires africains pour les enseignants ont produit des unités d'étude de base en source libre qui sont offertes gratuitement. Les unités d'étude de TESSA pour les enseignants du primaire ont été adaptées à dix contextes de pays et sont disponibles dans quatre autres langues; l'arabe, l'anglais, le français et le Swahili. À ce jour, plus de 400 000 enseignants sur 19 programmes de formation des enseignants ont profité de leur engagement dans les ressources et leçons de TESSA. Le développement des ressources de l'éducation libre de TESSA pour la formation des enseignants en science du secondaire est en cours au Ghana, au Kenya, en Ouganda, en République Unie de Tanzanie et en Zambie. Les ressources de TESSA sont utilisées dans les programmes de formation des enseignants du primaire dans les établissements post-secondaires universitaires en Ouganda et en Zambie.

D'autres considérations pour rectifier l'orientation des programmes de formation de l'enseignant pourraient envisager des programmes qui se penchent sur les besoins d'apprentissage des apprenants non scolarisés. Des réformes telles que l'expérience des «écoles communautaires de base» des programmes d'éducation informelle en Afrique de l'Ouest ou du programme d'apprentissage accéléré pour les élèves ayant dépassé l'âge qui couvre le programme de plus d'une année, comme celui adopté au Liberia, pourraient avoir une expérience dans la formation des enseignants. En appliquant ces réformes et la taxonomie des compétences élaborée par l'UNESCO à l'intention des élèves, la formation des enseignants pourrait donner des résultats prometteurs, non seulement du fait de doter les enseignants de nouvelles compétences, mais également du fait d'utiliser ces mêmes techniques comme des outils pédagogiques pour les former.

Et enfin, les programmes de formation des enseignants doivent doter les élèves enseignants de compétences pour enseigner dans les classes multigrades et à double vacation que l'on trouve encore couramment dans certains pays. À cet égard, le Groupe de travail de l'ADEA sur la Profession Enseignante a collaboré avec les éducateurs africains pour développer une série de modules sur l'enseignement multigrade pour doter les élèves des techniques et de la pédagogie pour gérer les classes multigrades. Ces modules ont été adoptés non seulement par les pays africains, mais aussi par les pays du Commonwealth dans les Caraïbes et le Pacifique.

Au titre des réformes qu'il faudrait envisager lors de la réorganisation des programmes de formation des enseignants et qui définiront le profil futur de l'enseignant, les nouveaux domaines doivent se pencher sur l'expansion du développement de la petite enfance (DPE) avec l'adjonction d'une année de DPE dans chaque école primaire, l'accent mis sur les connaissances de base dans l'éducation fondamentale, l'intégration de langues multiples en tant que moyen d'instruction et le développement de compétences techniques et professionnelles. Une analyse de six pays d'Afrique subsaharienne a constaté que les éducateurs d'enseignants aidant à former les enseignants à enseigner les compétences en lecture étaient rarement des experts dans les approches utilisées dans ce domaine,¹⁰ d'où la proposition d'avoir des instituts de formation des enseignants qui tissent des liens étroits de coopération avec les écoles et les enseignants en activité.

Réfléchir et réorganiser les programmes actuels de formation des enseignants et explorer de nouvelles voies, présentent un

10 (RMS 2013/4 P. 27),



double avantage de répondre aux impératifs de qualifications pour des enseignants efficaces et efficaces. Effectivement, on pense qu'une telle réforme de la formation de l'enseignant est la voie la plus rapide pour réaliser cette immense tâche en améliorant la capacité des pays à répondre à l'urgence de fournir suffisamment d'enseignants adéquatement formés et qualifiés au coût minimum d'une part et en garantissant par ailleurs qu'une telle entreprise est rentable. Un suivi prudent des résultats permettra d'estimer leur utilité.

Stratégies du continent en matière de politique de l'enseignant

Pour être capables de répondre au défi de l'offre, de la formation et du perfectionnement et de l'utilisation des enseignants, les décideurs politiques ont besoin de politiques sur les enseignants complètes et exhaustives et qui sont correctement planifiées, chiffrées et gérées. Cela exigera que les décisions de politique soient basées sur les données de la recherche et de la pratique et demandera également une culture qui élabore et pèse les options de politique pour prendre la meilleure décision possible en tenant compte des besoins et de la technologie de l'éducation par rapport aux ressources et donc les implications budgétaires. Ceci est d'autant plus nécessaire que l'éducation est un secteur à forte valeur ajoutée où les salaires des enseignants, dans les circonstances actuelles, peuvent représenter de 70 à 90 pour cent du budget, laissant aux décideurs politiques peu de marge de manœuvre pour équilibrer les autres besoins en intrants de qualité et leur confiant la nécessité de recruter et de former de nouveaux enseignants et de payer les salaires supplémentaires que cela implique.

Dans tous les pays du monde, les enseignants appartiennent aux groupes sociaux les plus contestataires en raison même de leur nombre. Dans la majorité de pays africains, les syndicats d'enseignants ont un important pouvoir de négociation qui se prête aux systèmes d'éducation qui sont prédisposés aux crises périodiques de la main-d'œuvre qui peuvent durer des mois dans certains cas et tourner surtout autour des questions de salaire. En conséquence, les gouvernements pourraient ne pas avoir une marge de manœuvre suffisante et pourraient être encouragés à acheter la paix sociale dans le système sur une base à très court terme, d'une année sur l'autre; une situation qui peut amener à faire des promesses qui ne sont pas réalistes par rapport à leur capacité financière. Le Bénin est un cas d'espèce, où le gouvernement a dû accepter une forte augmentation du salaire moyen de l'enseignant contractuel de 45 pour cent entre 2006 et 2010, au moment de la convergence entre les salaires des enseignants contractuels et des enseignants de la fonction publique,¹¹ sans réaliser l'objectif attendu d'apaiser le dialogue social et de mettre un terme aux grèves des enseignants parce que le pays n'était objectivement pas à même de tenir ses promesses. Cette situation a eu pour résultats des négociations constantes et des crises persistantes et des grèves d'enseignants.¹² La légitimité des demandes pour des conditions de travail et des salaires décents n'est pas mise en doute, pas plus que la validité de la demande pour davantage d'équité dans le traitement des catégories d'enseignants; c'est la méthode qui est mise en question et qui crée une atmosphère de défi incessant.

Une culture de politique inclusive sur les enseignants soutenant la prévisibilité du budget et le financement durable des choix de politique exige, premièrement, un changement du mode de pensée avec pour effet que toutes les parties prenantes sont des partenaires qui sont impliqués à tous les niveaux du processus et, deuxièmement, qu'ils soient tous techniquement équipés et compétents dans les procédures budgétaires, de calcul des coûts et du financement de l'éducation de façon à structurer tout processus de décision et de négociation dans le cadre de la politique, de la planification, du financement et de la budgétisation.

Plusieurs instances se sont penchées sur l'élaboration d'une politique exhaustive de l'enseignant. L'UNESCO-IICBA a aidé les Etats membres en Afrique à élaborer ou mettre en œuvre une politique de l'enseignant à travers (a) le partage des expériences des pays dans les communautés économiques régionales pour identifier des éléments communs; (b) une plus grande sensibilisation aux problèmes de l'enseignant qui doivent être traités au niveau de la politique; (c) le partage d'une compréhension du besoin de travailler aux niveaux sous-régional et régional pour davantage de pertinence et un soutien réciproque; et (d) le fondement posé pour un dialogue continu et une consultation par le biais du réseautage.

A travers son programme de renforcement des capacités pour l'éducation pour tous, l'UNESCO a pu promouvoir une approche holistique et de grande qualité de la question de l'enseignant. Elle a utilisé le Guide Méthodologique TTISSA pour l'Analyse de la question de l'enseignant en Afrique subsaharienne pour soutenir sept pays, soit dans la phase diagnostique de l'enseignant ou la phase post-diagnostique au Bénin, au Burundi, en Guinée, au Lesotho, au Mali, au Mozambique et en Ouganda, parmi lesquels six ont terminé leurs études à ce jour. Education International, une fédération de syndicats d'enseignants avec 111 affiliés dans 50 pays africains, est très impliquée dans le renforcement des capacités et le plaidoyer pour une plus forte implication des associations et des syndicats d'enseignants dans le dialogue social et dans la planification de la politique, comme certaines de ses interventions stratégiques.

La reconnaissance du rôle moteur des enseignants et de la formation des enseignants dans l'encouragement de l'apprentissage et d'une éducation de qualité a aidé à modifier le paysage de la coopération régionale et internationale. Ces dernières années

¹¹ RMS 2013/14 p. 257
¹² <http://www.ei-ie.org/africa/en/news.php?page=1>

un nombre croissant de partenaires régionaux et internationaux a élaboré des programmes et des initiatives dans le domaine des enseignants. Cela a été démontré par l'appui apporté à l'UA dans le contexte de la Conférence Panafricaine sur la question enseignante (PACTED); l'engagement dans les activités du Groupe de réflexion international sur les enseignants pour l'EPT; et l'Initiative de l'époque sur la formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne (TTISSA). La PACTED est actuellement une plate-forme de multiples parties prenantes pour soutenir le développement de l'enseignant en Afrique; elle a gagné le soutien des ministres de l'éducation de l'UA et sa feuille de route adoptée a fixé les six domaines d'intervention clés suivants pour une collaboration régionale:

1. Définir les caractéristiques de normalisation pour les enseignants en Afrique ;
2. Renforcer l'utilisation de l'apprentissage libre et à distance pour élargir l'accès et accroître la qualité de la formation des enseignants et promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants;
3. Améliorer les performances en science, mathématiques et technologie pour refléter les compétences essentielles et répondre aux demandes du marché du travail;
4. Normaliser le recrutement et la mobilité des enseignants;
5. Faire une utilisation éducative et didactique de l'histoire générale de l'Afrique;
6. Renforcer les capacités des parties prenantes de l'éducation pour concevoir et mettre en œuvre des politiques holistiques pour la profession enseignante.

Ces six sous-thèmes constituent la feuille de route de la PACTED que la COMEDAF a adoptée à sa sixième réunion, organisée à Abuja en avril 2012. Il est clair que la PACTED a le potentiel d'offrir un espace de dialogue très médiatisé où les pays peuvent partager la connaissance et les leçons apprises sur des politiques et pratiques prometteuses pour surmonter les défis et les contraintes.

Conclusion

The impetus to solve the continental challenge of teacher shortages - appropriately qualified and in scarce subjects of science Des progrès ont été réalisés en Afrique entre 2006 et 2012 sur la question des enseignants en termes de recrutement, en augmentant le pourcentage d'enseignants formés et en réduisant les disparités entre les sexes. En dépit de cela, il reste beaucoup à faire pour que les systèmes d'éducation africains tiennent leur promesse. Le déficit en enseignants reste élevé et la question des qualifications reste un problème critique. Ces questions sont accentuées par des finances en baisse (des ressources publiques nationales et internationales) qui ne correspondent pas aux besoins.

A la lumière de tout ceci, la capacité des pays à élaborer des politiques d'enseignants inclusives et exhaustives qui s'attaquent à toutes les questions essentielles, explorent des sentiers alternatifs et rentables de la formation des enseignants et conçoivent des cadres de qualification nationaux et régionaux, déterminera leur capacité à réaliser leurs engagements. Dans ce contexte, La PACTED, en tant que mécanisme fédérateur, est une initiative prometteuse qui a besoin d'être encouragée et soutenue par toutes les parties prenantes.





Domaine prioritaire 4: Enseignement supérieur

Deux ans après la publication du Rapport continental 2012 sur les Perspectives de l'éducation de l'Union africaine (UA), et moins de deux ans avant l'échéance du Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique, la majorité des États membres est très en retard et n'atteindra aucun des objectifs du plan. En ce qui concerne le domaine prioritaire de l'enseignement supérieur, le défi est encore plus redoutable. En dépit du fait que les initiatives de renaissance continuent de fleurir à travers l'Afrique et à tous les niveaux (continental, sous-régional et national), les progrès accomplis pour revitaliser l'enseignement supérieur sont notables, mais restent insuffisants. Ainsi, la restructuration, la reconstruction et la revitalisation de l'enseignement supérieur commencées il y a une décennie prennent de l'ampleur dans toute l'Afrique. Les progrès relatifs à la réalisation des objectifs fixés pour le domaine prioritaire de l'enseignement supérieur dans le plan d'action (PdA) sont lents mais réguliers, car les réformes structurelles et institutionnelles prennent du temps. Il reste un long chemin à parcourir avant de pouvoir atteindre tous les objectifs du plan et il apparaît clairement que la durée de dix ans du PdA est trop courte pour opérer un virage aussi important.

De plus, mesurer les progrès accomplis dans la mise en œuvre du PdA en général, et dans l'enseignement supérieur en particulier, est un exercice difficile, car la plupart si ce n'est tous les pays africains n'ont pas entièrement intégré les quatre objectifs stratégiques de la composante de l'enseignement supérieur du PdA dans leurs propres plans sectoriels. La question se complique encore par le fait que l'éducation n'est pas une priorité dans de nombreux pays. Enfin, il existe des écarts importants dans le rythme de la mise en œuvre nationale des programmes éducatifs. Cet état de fait empêche la présentation d'un rapport d'avancement complet, même si plusieurs États membres de l'UA ont pris des initiatives pour s'attaquer aux principaux défis rencontrés par leurs systèmes d'enseignement supérieur. De fait, des années d'activités et de négligence dans le secteur de l'enseignement supérieur africain ont produit des situations dysfonctionnelles liées à la structure, au mandat, aux activités, au financement, aux inscriptions, à la mobilité des personnels, à la pertinence et à la qualité de l'enseignement supérieur à travers le continent. L'enseignement supérieur est en crise dans de nombreux pays africains, car la plupart des établissements d'enseignement supérieur (EES) sont toujours fondamentalement orientés vers l'enseignement, accordant peu d'importance à la recherche, un élément qui joue un rôle critique dans la production de connaissances et la création d'innovation pour appuyer et renforcer la position de l'Afrique dans l'économie mondiale.

Le but de ce chapitre est d'examiner les progrès accomplis dans la mise en œuvre des quatre domaines thématiques de ce domaine prioritaire au cours de la période 2012-2013, tout en gardant à l'esprit les réalisations enregistrées pendant 2010-2011. Les quatre domaines thématiques de ce domaine prioritaire sont les suivants :

- i) La promotion de la recherche et de la production originale de connaissances dans l'enseignement supérieur ;
- ii) La promotion, le développement et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, dans toutes ses dimensions, notamment l'élaboration et la ratification de cadres régionaux et continentaux de qualification (comme la Convention d'Arusha) pour faciliter la mobilité des étudiants et les membres du corps professoral/personnel ;
- iii) L'implication accrue des universités dans les efforts de développement du continent, notamment le développement des niveaux inférieurs de l'enseignement ; et,
- iv) Assurer des niveaux appropriés de financement pour le secteur de l'enseignement supérieur.

Ce chapitre est divisé en dix principales sections. La première présente les réalisations accomplies dans la promotion de la recherche et de la production originale de connaissances dans l'enseignement supérieur et les instituts spécialisés de recherche à travers le continent. Il est suivi par un compte rendu de la promotion, du développement et de l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur, notamment l'élaboration et la ratification de cadres régionaux et continentaux de qualification. La section trois évalue l'implication accrue des universités dans les questions relatives au développement et l'assistance qu'elles fournissent aux niveaux inférieurs de l'enseignement. La quatrième section explore les mécanismes de financement de l'enseignement supérieur, une question essentielle qui est déterminante pour le développement du système. La section cinq aborde des questions majeures de l'enseignement supérieur comme améliorer l'accès et l'équité et insister sur la pertinence, tandis que la sixième section porte sur la science, la technologie et les TIC. La septième section présente les initiatives actuelles de l'UA ainsi que l'intégration régionale. La huitième section s'attaque au secteur privé et à l'offre transfrontalière d'enseignement supérieur en Afrique. L'avant-dernière section souligne les initiatives des Communautés économiques régionales (CER) dans l'enseignement supérieur. Enfin, la dixième section conclut cette revue de l'enseignement supérieur.

I. Promotion de la recherche et de la production de connaissances

Il est difficile d'évaluer les progrès accomplis dans la promotion de la recherche et de la production de connaissances par les universités africaines, les instituts spécialisés de recherche, les centres d'excellence et les autres établissements d'enseignement supérieur en l'absence de données de qualité sur la productivité du corps professoral, des personnels et même des étudiants de cycle supérieur de ces établissements. L'examen rapide de la situation prévalant actuellement peut aboutir à tirer un certain nombre de conclusions valides, comme suit :



- a) Après huit années de mise en œuvre du PdA de la Deuxième décennie, l'environnement de recherche dans lequel les universités, les instituts spécialisés et les centres d'excellence fonctionnent reste plein de défis. Les économies de nombreux pays africains sont en crise. Les conflits, la violence et les guerres civiles dans nombre de régions d'Afrique ont un impact négatif sur les activités des universités et des centres de recherche, paralysant les efforts de recherche menés par leurs corps professoraux et leurs personnels.
- b) La plupart des universités africaines sont en grande partie des établissements d'enseignement, caractérisés par l'absence de programmes de cycles supérieurs ; cela limite considérablement les capacités de recherche des établissements. La recherche fondamentale, qui est la condition préalable à la production de connaissances scientifiques ne reçoit donc pas l'importance qu'elle mérite dans les universités africaines.
- c) Des établissements d'enseignement supérieur privés, confessionnels, professionnels, d'entreprise, virtuels, franchisés ou de tout autre sorte, ayant peu ou aucun intérêt pour la recherche académique, sont créés en nombre croissant, devenant une source de concurrence pour le corps professoral universitaire et le temps du personnel¹.
- d) Concevoir des mécanismes appropriés pour l'apprentissage intergénérationnel fait partie des mécanismes normaux de reproduction des communautés scientifiques. C'est au niveau des programmes de doctorat que la plupart des universités africaines sont les plus faibles. Pourtant, c'est précisément à ce niveau que la formation à la recherche a lieu². Il va sans dire qu'il est nécessaire de créer plus de programmes pour assurer la formation d'une masse critique de scientifiques et de chercheurs pour garantir que des travaux significatifs de recherche fondamentale et de qualité soient menés.
- e) En termes de résultats, l'Afrique produit moins de 1 pour cent de la quantité totale de la recherche produite dans le monde, plaçant le continent tout en bas de toutes les régions du monde dans ce domaine d'activité³.
- f) Au niveau institutionnel, les capacités de recherche et la productivité des chercheurs augmentent, mais les données manquent pour une quantification fiable des efforts menés dans les EES.

Exemples d'institutions prospères en Afrique

Le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), l'institution panafricaine de recherche au sommet du domaine des sciences sociales, et le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) sont des exemples qui illustrent les efforts de production de connaissances des instituts africains de recherche.

CODESRIA

Pendant la période 2012-2013, le CODESRIA a mené de nombreuses actions majeures dans le domaine de la production de connaissances au niveau continental qui méritent d'être citées. Premièrement, un nouveau plan stratégique (2012-2016) a été élaboré, articulé autour de sept priorités de recherche, notamment l'enseignement supérieur, l'intégration régionale, le changement climatique et la gestion des ressources, la perspective Genre, la politique et la gouvernance. Deuxièmement, les vecteurs de la recherche sur le terrain sont les Groupes de travail nationaux (GTN), les Groupes de travail transnationaux (GTT)

¹ CODESRIA, 2005
² CODESRIA, 2005
³ Science avec l'Afrique, 2008



et les Réseaux de recherche comparative (RRC). La troisième action est le positionnement central du renforcement des capacités individuelles et institutionnelles, comme la formation à la recherche, dans les interventions programmatiques du CODESRIA sur le continent. Quatrièmement, le CODESRIA est également connu pour ses programmes collaboratifs de recherche sud-sud comme le CODESRIA/CLACSO⁴/IDEA⁵, un programme de coopération académique entre l'Afrique, l'Amérique latine et l'Asie. La cinquième action, l'une des initiatives les plus récentes, est le Programme Leadership et enseignement supérieur (HELP), un programme phare lancé avec le soutien de la Fondation Carnegie pour améliorer la gouvernance et la gestion des EES africains. Enfin, les réalisations du CODESRIA dans le domaine des résultats de la recherche méritent d'être saluées, car il a publié environ 20 livres et articles sur différents sujets en 2012 et 2013.

ROCARE

Le bilan du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) dans le domaine de la recherche en éducation en Afrique occidentale et centrale mérite d'être salué. Durant la période 2012-2013, le ROCARE a lancé un programme de recherche visant à renforcer les capacités des jeunes chercheurs dans le domaine de la recherche en éducation et celles des EES des pays membres du réseau à travers un soutien aux programmes de doctorat et une supervision étroite d'équipes interdisciplinaires par des chercheurs expérimentés. Ainsi, il contribue à la réalisation de la mission du réseau qui est de promouvoir l'expertise africaine et de développer une culture de la recherche dans le but de réconcilier les pratiques et les politiques éducatives. Il mobilise aussi les antennes régionales du réseau et renforce les partenariats au niveau national. Les sujets de recherche couvrent les quatre composantes principales de l'éducation⁶: i) La qualité de l'éducation de base; ii) L'enseignement supérieur au service de l'économie et de la communauté; iii) La formation professionnelle et l'apprentissage; et iv) L'enseignement traditionnel et la scolarité. Les bénéficiaires du programme sont de jeunes chercheurs (titulaires de master et doctorants des 18 pays d'Afrique occidentale et centrale du ROCARE.

III. Promotion, développement et assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain

L'assurance qualité (AQ) signifie différentes choses pour différentes personnes, en fonction de leur contexte historique et la nature de leurs systèmes d'enseignement supérieur. Ainsi, Materu (2007) définit l'AQ «comme le processus d'examen planifié et systématique d'un établissement ou d'un programme pour déterminer si les normes acceptables relatives à l'enseignement, aux bourses d'études et aux infrastructures sont satisfaites, maintenues et améliorées» (p.6). En gardant cette définition à l'esprit, on peut convenir à l'unanimité que l'assurance qualité désigne en réalité de nombreux paramètres dans le contexte d'un EES qui sont, entre autres, la qualité des professeurs, leur niveau d'érudition inextricablement lié à leur productivité et leur formation, la qualité et la quantité des ressources didactiques et pédagogiques adéquates (comme les livres, les revues de recherche et l'équipement des laboratoires), la disponibilité d'infrastructures de recherche de pointe dans l'établissement et l'existence d'un environnement propice pour mener des travaux de recherche.

Conscient de la situation de détérioration rapide de la qualité de l'enseignement en général, et de l'enseignement supérieur en particulier, les décideurs, les agences de développement, les établissements d'enseignement supérieur et les chercheurs eux-mêmes ont accordé une attention importante à la promotion de l'AQ dans l'enseignement supérieur à travers l'Afrique au cours de la décennie écoulée. Comme le rapport 2012 sur les Perspectives de l'éducation le signalait, de nombreuses organisations comme l'UA et le Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur (GTES) ont été à l'avant-garde de la promotion du mouvement d'AQ. Durant la période 2012-2013, ce mouvement s'est intensifié et diversifié avec le lancement ou la poursuite de plusieurs initiatives aux niveaux continental, régional ou local.

- a) Au niveau de l'UA, le Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) fait des progrès lents mais réguliers vers l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur.
- b) Le Réseau africain d'assurance qualité (AFRIQAN), programme phare de l'Association des universités africaines (AUA) couvre un éventail assez large d'établissements africains d'enseignement supérieur et continue à se consolider.
- c) Citons en outre les autres initiatives au niveau continental axées vers le renforcement des capacités d'AQ: l'initiative du Conseil inter-universitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA) sur l'AQ pour la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), un projet commun Afrique-Europe en étroite collaboration avec l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et la Conférence des recteurs allemands (HRK).
- d) La réforme LMD⁷ est timidement mise en œuvre par 19 pays africains francophones pour harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur, les aligner sur ceux des pays anglophones conformément au processus de Bologne en Europe. Cette initiative est coordonnée par le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) et sa finalité est de renforcer l'AQ dans l'enseignement supérieur.

⁴ CLACSO est le Conseil latino-américain de sciences sociales, l'organisation sœur du CODESRIA en Amérique latine.

⁵ IDEA est l'acronyme de International Development Economics Associates, une organisation d'Asie comptant de nombreux membres.

⁶ Ces sujets sont également les domaines prioritaires de son plan stratégique 2012-2016

⁷ Réforme de la Licence, du Master et du Doctorat menée en Afrique francophone.



e) En novembre 2012, l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO a organisé une conférence sur la gouvernance de l'enseignement supérieur dont l'AQ est une composante clé. Le DAAD, dans le cadre de son Dialogue sur les stratégies innovantes d'enseignement supérieur (DIES), a organisé conjointement avec le Bureau de l'UNESCO de Dakar et l'UNESCO/IIEP une conférence dont le thème était le Renforcement de la coopération régionale en assurance qualité en Afrique centrale et de l'ouest. Le but de l'événement, qui a rassemblé 110 participants de 27 pays (notamment des recteurs, des présidents d'université, des experts et des acteurs de l'enseignement supérieur), 6 nations européennes et les États-Unis d'Amérique était de soutenir les partenaires des pays en développement à améliorer leurs capacités pour une gestion et une AQ efficaces de l'enseignement supérieur.

Les vecteurs permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur sont, sans conteste, les instruments comme la Convention révisée d'Arusha sur l'harmonisation des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans la région Afrique. Ce sujet sera approfondi dans la section ci-après qui expose les initiatives de l'UA dans l'enseignement supérieur.

III. Rôle des universités dans le développement du continent et leur assistance aux niveaux inférieurs de l'enseignement

Le rôle des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur dans le développement de l'Afrique est une question d'importance primordiale. L'assistance que les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur peuvent apporter aux niveaux inférieurs de l'éducation dans différents domaines est une question tout aussi importante. On peut ainsi établir un lien entre l'enseignement supérieur, en particulier son financement, et la croissance économique.

Premièrement, l'une des missions principales des universités est la formation d'un capital humain de qualité dont la contribution au développement de l'Afrique est reconnue et avérée. Ainsi, dans le cadre conceptuel qu'ils ont élaboré pour examiner l'interrelation entre ces deux variables, Bloom et al. (2006) pose comme postulat que l'enseignement supérieur peut conduire à la croissance économique à travers des circuits publics et privés. Pour illustrer cette interaction unilatérale, ils utilisent un modèle qui souligne l'approche des bénéfices privés selon laquelle la croissance est encouragée par la productivité, qui est elle-même subordonnée à l'entrepreneuriat, au niveau élevé de spécialisation et aux salaires élevés que les diplômés des universités et des collèges gagnent à la fois dans les secteurs public et privé de l'économie. Pour ce qui est du circuit public, l'enseignement supérieur par le biais de la Recherche et du développement (R&D), l'investissement direct étranger, la bonne gouvernance, la sécurité, l'alphabétisation et la santé induit le développement social et contribue par conséquent à la réduction de la pauvreté. C'est également un moyen puissant de mobilité ascendante et de redistribution des revenus. Tous ces éléments d'information montrent la valeur économique des investissements publics et privés comme les frais d'inscription et de scolarité.

Deuxièmement, l'assistance de l'enseignement supérieur aux niveaux inférieurs de l'éducation est un phénomène naturel en raison de la nature organique du système éducatif. Les universités et les établissements d'enseignement supérieur comme les instituts de formation des enseignants contribuent à la fois à la formation initiale et continue des enseignants et au développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP), un domaine prioritaire entièrement développé dans le chapitre V. Malgré cette situation, il existe toujours une forte pénurie d'enseignants à tous les niveaux, car les universités et les établissements d'enseignement supérieur sont incapables de produire assez de diplômés pour satisfaire la demande. On estime que l'Afrique a besoin d'environ 1 million d'enseignants avant l'échéance fixée pour l'EPT en 2015 (GMR, 2013). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent aussi conseiller les gouvernements sur les stratégies et les politiques de développement de l'éducation. Il est dommage que cette expertise ne soit pas pleinement utilisée. Enfin, l'enseignement supérieur, dans le domaine de la recherche appliquée, pourrait produire des connaissances pouvant être utilisées pour améliorer les pratiques éducatives aux niveaux inférieurs du système.

IV. Financement

Le modèle de financement de l'enseignement supérieur africain met la plus grande partie du coût de l'éducation à la charge de l'État dans le cadre de sa responsabilité constitutionnelle. Les ménages assument également les coûts directs des frais de scolarité des enfants fréquentant des établissements payants. Les coûts récurrents qui comprennent les salaires du corps professoral et des personnels, les frais pédagogiques, opérationnels et de matériel ainsi que les investissements (coût des infrastructures) sont couverts par l'État (Diarra, 1997). De plus, dans de nombreux pays africains, les coûts directs des étudiants comme les frais d'inscription et autres droits, les allocations et les bourses d'études sont également pris en charge par l'État. Ceci, en dernière analyse, soulève la question de savoir si les étudiants et leurs familles devraient contribuer aux coûts de leurs études. Cette situation, connue sous le nom de recouvrement des coûts ou partage des coûts, est très controversée dans de nombreux pays africains, causant des perturbations ou des troubles dans les EES qui ont conduit les établissements à fermer temporairement et à l'invalidation d'années universitaires dans de nombreux pays du continent.

En raison de l'explosion des inscriptions des étudiants au cours des deux dernières décennies et à cause du fait que l'enseignement supérieur nécessite beaucoup de capital et de ressources humaines, de nombreux gouvernements africains ont été incapables d'affecter les ressources adéquates au sous-secteur. D'après Tefera (2010), il a été estimé que l'Afrique n'affectait que 0,78 pour cent de son produit intérieur brut (PIB) à l'enseignement supérieur, et en moyenne 6 pour cent à l'ensemble du secteur éducatif. La part des budgets nationaux affectés à l'enseignement supérieur en Afrique varie de 1 à 25 pour cent. Cependant, après une longue période pendant laquelle l'enseignement supérieur a été négligé, il est unanimement reconnu que ce sous-secteur, compte tenu de son importance stratégique pour le développement de l'Afrique, nécessite d'autres financements. Dans ce contexte, la Banque mondiale, à l'initiative des Politiques d'ajustement structurel (PAS) des années 1980 qui ont eu un impact négatif sur la promotion de l'enseignement supérieur, a apporté un soutien à de nombreux pays à travers son projet TEAM basé à Kampala en Ouganda.

V. Améliorer l'accès, l'équité et la pertinence

Améliorer l'accès, l'équité et la pertinence est la condition impérative pour revitaliser l'enseignement supérieur en Afrique. Selon les données de 2011, le taux brut de scolarisation (TBS) du supérieur s'élevait environ à 10,88 pour cent. En l'absence de données de qualité, il est difficile d'évaluer les progrès accomplis depuis la publication de ce chiffre. Cependant, on peut avancer que l'accès à l'enseignement primaire et secondaire allant continuer à augmenter, un plus grand nombre d'étudiants voudront accéder aux universités et aux établissements d'enseignement supérieur à travers le continent. Les données sommaires et fragmentées disponibles semblent prouver qu'il existe de grandes disparités à l'intérieur et entre les pays concernant l'accès. Les inscriptions de filles dans les EES sont très faibles et représentent environ 3 pour cent de la moyenne continentale de 10 pour cent. Bien que les opportunités d'enseignement supérieur s'élargissent, les diplômés du lycée de la classe moyenne urbaine s'inscrivent davantage dans l'enseignement supérieur que les diplômés des zones rurales dans la plupart des pays africains. Ceci soulève, en dernière analyse, les questions d'équité dans le système qui doivent être résolues urgemment.

Il est aussi intéressant de noter que la pertinence de l'enseignement supérieur devient une question politique de plus en plus vivement débattue pour de nombreuses raisons. Pour commencer, de nombreux diplômés des EES sont incapables de trouver un emploi correspondant à leurs qualifications sur le marché du travail. On peut donc avancer que la raison en incombe soit à l'inadéquation entre la formation et l'emploi, soit à la capacité limitée de création d'emplois de l'économie, ou aux deux à la fois. Quoi qu'il en soit et dans la plupart des pays africains, le chômage des jeunes diplômés est omniprésent et la valeur économique des diplômes universitaires diminue continuellement. En fait, pour désamorcer cette bombe à retardement, il faudrait une liaison constante entre les établissements de formation et le marché du travail.

VI. Science, technologie et TIC

La science, la technologie et les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont déterminantes pour le développement du continent. Dans ce contexte, la vision de l'UA lors de la conception du Plan d'action consolidé pour la science et la technologie (PAC) et de l'Université panafricaine (UPA) était bonne.

Dans un premier temps, mesurer les progrès accomplis dans la mise en œuvre du PAC n'a pas été simple ; l'insuffisance de données fiables est un facteur puissant d'explication. La Conférence des ministres africains sur la science et la technologie (AMCOST) est une instance de contrôle efficace de la mise en œuvre du PAC. Des mesures doivent être prises pour améliorer la qualité des données et leur disponibilité. Il apparaît également clairement que des actions audacieuses doivent être prises pour promouvoir la science et la technologie dans les États membres à travers la formulation et la mise en œuvre de politiques et de stratégies nationales de science ainsi que de plans sectoriels de l'éducation.

Deuxièmement, les technologies de l'information et de la communication (TIC) attirent une attention croissante à cause du rôle vital qu'elles jouent dans l'éducation et le développement. C'est pour cette raison que la BAFD, l'UNESCO, l'ADEA et Intel, en étroite collaboration avec les ministères africains de l'Éducation, de la Formation et des TIC, ont organisé la première Conférence ministérielle sur les TIC en décembre 2013 à Tunis. Le forum a recommandé entre autres la formulation de politiques de TIC là où il n'en existe pas et la mise en œuvre des politiques existantes.

VII. Initiatives de l'UA et intégration régionale

Au niveau de l'UA, les réalisations relatives à la mise en œuvre du domaine prioritaire de l'enseignement supérieur ont été nombreuses. Elles ont, d'une certaine manière, stimulé la revitalisation, l'harmonisation et l'AQ de l'enseignement supérieur ainsi que l'intégration continentale et régionale.



L'université panafricaine

L'Université panafricaine (UPA) est l'aboutissement d'initiatives pour revitaliser l'enseignement supérieur en Afrique. Elle est conçue pour illustrer la qualité et l'excellence de l'enseignement supérieur africain, en vue de la réalisation d'une Afrique prospère, intégrée et heureuse. Le projet a avancé à pas de géants depuis sa création en 2008 et des étapes clés de sa mise en œuvre ont été atteintes pendant la période 2012-2013.

Plus de 130 étudiants de Master venant de 28 États membres, bénéficiaires d'une bourse d'études complète prenant en charge le billet d'avion aller-retour, une allocation mensuelle et les frais de scolarité, sont actuellement inscrits dans trois instituts de l'UPA : l'Institut sur la gouvernance, les sciences humaines et les sciences sociales (basé au Cameroun) ; l'Institut des sciences fondamentales, de la technologie et de l'innovation (hébergé au Kenya) ; et l'Institut des sciences de la vie et de la terre, y compris le changement climatique (au Nigéria) qui a commencé ses activités pendant l'année universitaire 2012/2013.

Le Sommet des chefs d'État et de gouvernement de janvier 2013 a approuvé le statut de l'Université panafricaine. Des accords d'hébergement ont également été signés entre la CUA et le gouvernement nigérian et entre la CUA et le gouvernement camerounais en janvier 2013, tandis qu'un protocole d'accord entre la CUA et le gouvernement kényan a été signé plus tard en mai 2013. De même, les protocoles d'accord ont été signés en mai 2013 entre la CUA et les principaux partenaires thématiques (PPT) des instituts de l'UPA au Kenya, au Cameroun et au Nigéria, à savoir respectivement le Japon, la Suède et l'Inde. Le Sommet de mai a également approuvé le lancement de la structure des ressources humaines de l'Université panafricaine et des efforts sont toujours en cours pour pourvoir les postes d'attache clés d'ici à juin 2014.

Des progrès ont été accomplis vers l'opérationnalisation de l'Institut panafricain des sciences de l'eau et de l'énergie (PAUWES). Il convient de noter l'atelier de validation du programme d'enseignement organisé en février 2013 pour couronner les efforts de conception du programme d'enseignement qui ont commencé depuis septembre 2012. Mais, il est peut-être encore plus important de souligner qu'en juin 2013, le soutien financier de 20 millions d'euros échelonné sur cinq ans du gouvernement allemand (BMZ) a été scellé par la signature d'un protocole d'accord tripartite entre la CUA, le gouvernement algérien et BMZ.

En août 2013, la CUA et la BafD ont signé une convention multinationale de subvention dans laquelle cette dernière s'est engagée à verser 45 millions d'USD pour soutenir les trois instituts de l'UPA et renforcer le rectorat de l'UPA et la division HRST en personnel et en équipements sur une période de 5 ans.

En septembre 2013, une réunion des partenaires a été organisée visant à informer les partenaires sur l'avancement de l'UPA jusqu'à présent. Une feuille de route exposant les processus impliqués dans la transition de l'actuel rectorat intérimaire à la structure finale d'ici à juin 2014 a été également élaborée.

En octobre 2013, le Comité directeur de l'UPA (précurseur du Conseil de l'UPA) a organisé une réunion à Addis Abeba en Éthiopie pour discuter de l'harmonisation de la feuille de route 2013-14. Les représentants venaient de :

- i. Les pays hôtes des instituts : Algérie, Nigéria, Cameroun et Kenya.
- ii. Les principaux partenaires thématiques : Allemagne, Inde, Japon et Suède.
- iii. Les universités hôtes : Université d'Ibadan, Université Jomo Kenyatta d'agriculture et de technologie (JKUAT), Université de Tlemcen, Université de Yaoundé II.
- iv. Les principaux partenaires de développement : Banque africaine de développement (BAfD), mission de la Commission européenne auprès de l'Union africaine (UE-UA), Organisation pour la recherche en sciences sociales en Afrique orientale et australe (OSSREA), Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Association des universités africaines (AUA) et Groupe de haut niveau de l'UPA (GHN).

Le principal défi de l'UPA est la pérennité du soutien. Le soutien des partenaires dépendra de la démonstration par les États membres de leur engagement par des contributions ou une affectation budgétaire annuelle assurée.

Le programme de bourses d'études Mwalimu Nyerere de l'Union africaine

Le programme de bourses d'études Mwalimu Nyerere de l'Union africaine a été lancé en 2007 pour contribuer à la production et à la rétention du capital humain africain de haut niveau dans les domaines essentiels du développement, tout en favorisant l'intégration régionale et le panafricanisme à travers la mobilité intra-africaine des étudiants. Le programme est un programme-cadre général composé de plusieurs initiatives actuelles : le programme de bourses d'études Nyerere, le programme de bourses de recherche Afrique-Inde et le programme élargi Nyerere – également appelé « Programme de mobilité universitaire intra ACP – Afrique, Caraïbes et Pacifique. Le programme Nyerere bénéficie à tous les jeunes étudiants africains de nombreux États membres. Plusieurs bénéficiaires sont déjà diplômés.

(i) Bourses d'études Nyerere

Soixante-deux étudiants de 25 pays africains ont reçu une bourse d'études Nyerere pour étudier dans 34 universités différentes du continent. Parmi eux, 37 ont été diplômés avec succès. Une bourse d'études spéciale, réservée aux femmes, a été lancée en 2003 pour les études de niveau Master afin de promouvoir la participation active des jeunes femmes. Suite au premier appel à candidature pour cette bourse d'études, 20 étudiantes ont été sélectionnées.

Des missions de suivi et d'évaluation sont menées par une équipe dans une sélection d'universités pour évaluer l'état de la mise en œuvre des Bourses d'études Nyerere, notamment la logistique de décaissement des droits de scolarité et la supervision universitaire des étudiants. Dans le cadre du suivi du statut académique, les étudiants doivent envoyer leur rapport de statut académique chaque semestre à l'équipe, approuvé par leur superviseur académique.

(ii) Programme de bourses de recherche Afrique-Inde

Dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-Inde, le programme Nyerere a reçu un appui pour des bourses de recherche spécialisées dans les sciences de l'agriculture. Le programme de bourses de recherche Afrique-Inde a démarré en 2010 pour soutenir le développement des ressources humaines agricoles des universités africaines et des instituts de recherche à travers des études de Master et de doctorat dans une sélection d'universités agricoles indiennes. Les candidatures présentées ont fait l'objet de contrôles d'admissibilité, afin de faciliter la sélection des candidats pour des études en Inde. En décembre 2013, malgré certains abandons et défis dans le processus d'admission, un total de 169 étudiants de 27 États membres étaient inscrits dans les universités agricoles indiennes. À ce jour, 41 étudiants ont été diplômés.

(iii) Le programme Nyerere élargi ou de « Mobilité universitaire intra-ACP »

Un programme élargi a été conçu en 2009 et est mis en œuvre avec le soutien de la Commission européenne. Le programme implique la mobilité des étudiants et l'échange de personnel universitaire entre des réseaux sélectionnés d'universités africaines pour renforcer la coopération entre les EES à travers le continent. Les réseaux doivent inclure des universités de différentes régions géographiques et démontrer la grande qualité des programmes offerts et la disponibilité de personnels et d'installations de qualité.

Le troisième appel à candidature de ce programme a été lancé en février 2013. Les contrôles d'admissibilité et l'examen technique des propositions des universités participantes ont été effectués et 15 réseaux impliquant des universités de 34 États membres ont été sélectionnés et sont engagés dans le processus de mise en œuvre de la mobilité académique. Le programme de mobilité est conjointement géré par la CE et la CUA.

Harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique

Afin de mettre en œuvre la Stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'UA, approuvée par COMEDAF III en 2007, la Commission travaille pour s'assurer que la Convention révisée d'Arusha est approuvée par le biais des structures appropriées de l'UA. Le processus consultatif avec le service juridique en vue de présenter la Convention aux ministres de la Justice est en cours. La Stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'UA est déterminante pour faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et renforcer la mobilité académique intra-africaine.

La mise en œuvre de la stratégie d'harmonisation implique, entre autres, d'élaborer des cadres communs de conception des programmes d'enseignement pour permettre la comparabilité et l'équivalence des acquis de l'apprentissage dans les universités africaines. En collaboration avec la Commission européenne, un projet pilote pour concevoir des programmes d'enseignement universitaires harmonisés à l'aide de l'Approche européenne Tuning a été finalisé au cours de 2013, impliquant 60 universités africaines. Elles ont développé des acquis de l'apprentissage et des aptitudes dans cinq domaines d'étude : médecine, formation des enseignants, génie mécanique, agriculture et génie civil. La version préliminaire de ce rapport a été publiée en 2013 mettant en évidence l'expérience africaine de tuning et d'harmonisation du sous-secteur de l'enseignement supérieur. La méthode Tuning est un instrument européen pour la mise en œuvre de la Stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'Union africaine.

Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM)

La mission de la Commission de développement du Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) de l'Union africaine est de mettre en place un système africain qui s'assurera que la performance des établissements d'enseignement supérieur peut être mesurée par rapport à une série de critères convenus et d'aider les établissements à mener des exercices d'auto-évaluation afin de soutenir le développement d'une culture institutionnelle de la qualité. Le mécanisme AQRM offre de nombreuses perspectives d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur africain en favorisant le développement de systèmes internes d'assurance qualité dans les établissements et en fournissant un moyen de validation externe d'évaluation de la qualité. Sa mise en œuvre appuie le travail des instances nationales, régionales et continentales d'assurance qualité.

Sur la base de l'expérience et des retours d'information obtenus à partir de l'enquête pilote menée en 2010, la version révisée du questionnaire AQRM et un instrument d'évaluation ont été élaborés. Un outil en ligne de l'enquête AQRM a été finalisé pour



permettre aux universités africaines de s'évaluer elles-mêmes en ligne et de soumettre les questionnaires et leur auto-évaluation par voie électronique pour un traitement efficace des données de l'établissement.

En collaboration avec l'AUA, un appel ouvert a été lancé aux universités africaines pour participer à l'exercice AQRM. Pour les universités sélectionnées, l'auto-évaluation des établissements sera validée par des examinateurs externes internationaux par des visites sur site aux universités respectives. Le résultat de l'exercice AQRM sera publié et diffusé auprès des différentes parties prenantes de la communauté universitaire. Le mécanisme AQRM aidera les EES africains à s'approprier leurs propres processus et à utiliser le mécanisme d'évaluation de la qualité comme moyen de soutenir l'amélioration continue de la qualité et comme outil de planification stratégique d'AQ.

Cadre continental d'assurance qualité et d'accréditation

L'élaboration d'un Cadre continental d'AQ et d'accréditation a été lancée conformément aux instructions de la décision EX.CL/Dec.676(XX) du Conseil exécutif du Sommet de janvier 2013. Un atelier sur la création d'un Organisme continental d'accréditation de l'enseignement supérieur en Afrique s'est tenu à Addis Abeba. La réunion a discuté des modalités opérationnelles possibles pour l'élaboration d'un Cadre panafricain d'AQ et la création d'un Organisme continental africain d'accréditation.

En octobre 2013, un projet a été lancé pour « La mise en œuvre du mécanisme AQRM sur les universités africaines et l'élaboration d'un Cadre continental d'AQ et d'accréditation » avec le soutien du Partenariat commun Afrique-UE. Un appel ouvert et des termes de référence ont été rédigés pour que des experts qualifiés travaillent dans l'équipe de deux consultants qui mènera l'étude.

Les procédures d'AQ et les mécanismes d'accréditation de plusieurs pays africains représentant les différentes régions géographiques et systèmes éducatifs doivent être analysés dans le but d'identifier des normes et des pratiques communes de qualité. Le Cadre doit être préparé de façon à couvrir les dénominateurs communs des systèmes d'AQ et d'accréditation en Afrique et étudier les bonnes pratiques internationales. La création d'une instance d'accréditation à l'échelle continentale renforcera la coopération en matière de suivi de la qualité et facilitera la conception de méthodologies compatibles, l'harmonisation des procédures et la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires. De plus, la mise en place d'un organisme continental d'accréditation est vitale pour garantir une offre d'enseignement de grande qualité à l'Université panafricaine et de s'assurer sa reconnaissance internationale.

Une conférence des parties prenantes est prévue, impliquant les organismes nationaux et régionaux d'accréditation ainsi que les ministères africains de l'Enseignement supérieur, pour identifier les domaines de collaboration entre les organismes d'AQ et d'accréditation. Ce sera déterminant pour découvrir les pratiques comparables qui constituent la base de l'harmonisation régionale et continentale et mettre en place un Organisme continental d'accréditation.

En marge du 4ème Sommet UE-Afrique, « L'harmonisation de l'enseignement supérieur africain et l'atelier Tuning sur les crédits et la portabilité des qualifications » organisé à Bruxelles en mars 2014, avec les représentants des 60 universités participantes entre autres acteurs, a décidé d'étendre le travail dans ce domaine pour 2014-2017 afin de soutenir l'harmonisation des programmes africains d'enseignement supérieur et la création d'un espace africain de l'enseignement supérieur revitalisé, distinctif, attractif et compétitif à l'échelle mondiale par le biais d'une coopération intra-africaine renforcée. Les activités de soutien seront coordonnées par la CUA, l'AUA et la Commission européenne. Le travail sera mené par le biais du Tuning, l'assurance qualité et l'accréditation. Le travail de Tuning en Afrique sera étendu pour impliquer deux fois plus d'universités – étendant la base de l'initiative à 120 universités africaines, y compris l'UPA, la formation à distance et les prestataires privés d'enseignement supérieur – et impliquera également des domaines d'étude supplémentaires. En ce qui concerne l'assurance qualité et l'accréditation, la Stratégie commune Afrique-UE soutiendra la mise en place à trois niveaux : le soutien à l'assurance qualité institutionnelle ; l'assurance qualité nationale et régionale et l'accréditation ; et un cadre panafricain d'assurance qualité.

VIII. Secteur privé et offre transfrontalière d'enseignement supérieur

Comme le rapport continental 2012 sur les Perspectives de l'éducation l'indiquait, l'expansion des prestataires privés d'enseignement supérieur dans la région a joué un rôle important pour permettre à une large catégorie d'étudiants d'accéder à l'enseignement supérieur. En ce sens, l'offre transfrontalière d'enseignement supérieur est une tendance qui a facilité la nouvelle création ou la relocation de campus d'établissements étrangers de formation, aboutissant à une augmentation de l'offre d'enseignement supérieur en Afrique. Les universités, les États et les étudiants bénéficient de l'offre transfrontalière d'enseignement supérieur en termes de coûts, de commodité, de renforcement de la coopération régionale, de programmes de renforcement des capacités et d'échanges (mobilité des étudiants et du corps enseignant). On peut considérer l'offre transfrontalière comme un phénomène sud-sud lorsque les universités bénéficiaires spécifiques de pays particuliers sont la première destination et le premier choix d'EES des étudiants des pays de départ. Les universités d'Afrique du Sud, du Kenya, du Sénégal, du Ghana et d'Afrique du Nord illustrent parfaitement cette situation. Il existe un phénomène nord-sud avec la relocation d'EES du nord dans le sud, une tendance qui tend actuellement à se généraliser à travers le continent africain. À nouveau, en l'absence de données valides, il ne sera pas possible de documenter le phénomène dans toutes ses manifestations pour suivre les progrès des indicateurs appropriés dans le domaine.

IX. Communautés économiques régionales (CER)

1. Union du Maghreb arabe (UMA)

L'enseignement supérieur dans la région du Maghreb arabe continue de se développer. Le rapport 2012 sur les Perspectives de l'éducation fait état de l'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi que de l'amélioration régulière de la qualité de l'enseignement supérieur. Ceci signifie que les disparités et les écarts en matière d'équité sont progressivement résolus. Les données récentes indiquent un progrès significatif de l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur avec une hausse du nombre total des inscriptions en Algérie, en Mauritanie et en Tunisie. Par exemple, la Mauritanie a signalé la plus forte hausse des inscriptions dans l'enseignement supérieur en 2012, un pourcentage stupéfiant de 76 pour cent. Le nombre total d'étudiants du supérieur pour 100 000 habitants en Mauritanie a presque doublé, indiquant clairement que le pays a la ferme intention d'inscrire davantage de personnes dans l'enseignement supérieur. Il est étonnant de constater que l'Algérie, et la Tunisie ont indiqué que plus de femmes sont inscrites dans l'enseignement supérieur que d'hommes. En raison de l'insuffisance de données, il ne sera pas possible de suivre de manière exhaustive les progrès accomplis dans la mise en œuvre de plusieurs indicateurs clés tant au niveau régional que national, notamment le TBS, les taux de mobilité entrante et sortante et le nombre de femmes inscrites en science.

2. Communauté d'Afrique de l'Est (CAE)

Dans le cadre de la politique d'intégration de la CAE qui nécessite l'harmonisation de ses systèmes d'éducation et de formation, la région a fait des investissements et des réalisations significatifs dans l'enseignement supérieur quand on compare les tendances identifiées dans le rapport 2012 sur les Perspectives avec celles de la période 2012-2013 en cours d'évaluation, bien que des défis subsistent dans certains domaines clés. Il y a également eu plusieurs politiques et stratégies régionales comme la Stratégie harmonisée d'assurance qualité adoptée en 2006. La croissance de ce secteur au sein la CAE a également été réalisée par l'augmentation du nombre d'étudiants ainsi que la croissance des établissements privés qui fournissent la majorité des services éducatifs de la région. En raison de l'indisponibilité de fonds appropriés et de l'incohérence des politiques sur l'enseignement universitaire privé, l'offre d'un enseignement de qualité est compromise.

Les inégalités entre les sexes semblent courantes dans ce sous-secteur. Bien que des efforts considérables soient réalisés pour y remédier par la discrimination positive, il reste encore beaucoup à faire pour les ramener à un niveau acceptable. Cependant, en l'absence de données fiables et de qualité, entreprendre une analyse bien renseignée sur la situation de l'enseignement supérieur dans l'ensemble de la région reste un défi.

3. Communauté économique des États d'Afrique centrale (CEEAC)

L'initiative la plus significative menée dans la région de la CEEAC en matière de promotion des réseaux de production de connaissances est la création en juin 2012 des Pôles d'excellence technologiques universitaires (PETU) soutenus par l'UNESCO et la Banque africaine de développement (BAfD). Par le biais des PETU, une sélection d'établissements techniques réputés de certains pays de la CEEAC offrira des programmes d'études dans les domaines de l'agriculture, l'agro-business, le génie électrique, le génie pétrolier et l'énergie, la foresterie ainsi que dans le domaine de la production de statistiques fiables sur l'éducation. Citons parmi d'autres initiatives la création du Centre de formation et de développement des enseignants de sciences, de mathématiques et de technologie (CEMASTE) par le NEPAD.

La CEEAC a un accord de partenariat pour créer le Consortium pour la recherche, l'innovation et la formation en Afrique centrale (CRIFDAC) avec l'Agence inter-établissements de recherche pour le développement (AIRD). Malgré les fortes hausses des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur enregistrées en RAC (180,6 pour cent) et en RDC (122,8 pour cent), l'accès est resté faible et seulement 287 étudiants pour 100 000 habitants sont inscrits en RAC, par exemple. Les inégalités entre les sexes persistent également ; Sao Tomé est le seul pays à approcher la parité.

4. Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)

Plusieurs initiatives sont en cours dans la région de la CEDEAO. Premièrement, l'adoption de la Convention de la CEDAO en annexe au Protocole sur l'éducation et la formation afin de tirer le plus grand parti des ressources éducatives de la région a été un pas important. Plus précisément, la Convention a été adoptée afin de promouvoir : la coopération régionale en matière d'évaluation et de reconnaissance des certificats ; l'élargissement de la coopération entre les peuples et le renforcement de la collaboration dans l'utilisation de la main-d'œuvre ; la facilitation des échanges de compétences et la poursuite des études. Un comité ad hoc des États membres (Côte d'Ivoire, Ghana, Mali, Nigéria et Sénégal) et des membres ex-officio des partenaires a été adopté en 2005. Une étude sur la faisabilité de la Convention sur l'équivalence des certificats a été menée en 2009. Les représentants des EES de la CEDEAO ont validé le document en 2011 à Lomé et les ministres de l'Enseignement supérieur de la CER doivent encore approuver le document.

Au sein de la CEDEAO, l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) comprenant le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo est engagée dans le processus d'harmonisation des programmes



et des diplômes de l'enseignement supérieur pour faciliter la reconnaissance mutuelle des titres universitaires ainsi que la mobilité dans l'espace monétaire ouest-africain. Les pays du Conseil ouest-africain de l'éducation (COAE) comprenant La Gambie, le Ghana, le Libéria, le Nigéria et la Sierra Leone ont aussi harmonisé leurs systèmes universitaires. La commission de l'UEMOA a également lancé un programme de soutien à l'enseignement supérieur et aux diplômes. La commission de l'UEMOA a également apporté un appui aux États membres de l'UEMOA par le biais du Programme d'appui à l'enseignement supérieur (PAES) dont le principal objectif est de fournir une assistance financière aux EES de la sous-région afin de renforcer leurs capacités institutionnelles et organisationnelles.

5. Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC)

L'enseignement supérieur et la recherche sont considérés comme les dimensions clés du progrès économique et social et de l'intégration de la région de la SADC. Le poids de l'enseignement supérieur de l'Afrique du Sud, dont certaines universités figurent parmi les 500 premières universités dans les classements compilés par l'Université de Shanghai, est considérable dans la région. Ainsi, on peut avancer que les universités de la SADC figurent parmi les meilleures et les plus efficaces du continent africain. Il convient de noter que les progrès accomplis par la SADC dans la mise en œuvre de son Protocole d'éducation et de formation sont significatifs. Ses ministres de l'Éducation et de la Formation se réunissent une fois par an pour examiner la réalisation des programmes éducatifs de la région. La SADC a été la CER pionnière en ce qui concerne la formulation et la mise en œuvre de politiques et de stratégies éducatives. C'est l'une des CER les plus avancées dans le domaine de l'éducation des filles, des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et bien sûr de l'enseignement supérieur.

À l'instar des autres CER du continent, l'insuffisance de données dans certains domaines a été un obstacle majeur pour suivre les progrès accomplis dans la mise en œuvre des indicateurs de l'enseignement supérieur du PdA – huit pays n'ont pas fourni de données sur ce domaine prioritaire. Par conséquent, les ratios de mobilité entrante et sortante, le ratio des étudiants de sciences et de mathématiques ventilés par sexe, le pays, la situation socioéconomique et des indicateurs majeurs n'ont pas pu être complètement évalués. Cependant, les inscriptions dans l'enseignement supérieur en RDC, au Lesotho, à Madagascar et à l'Île Maurice ont connu une croissance impressionnante depuis 2006. Le Lesotho a réalisé une augmentation de plus de 200 per cent. En RDC et en Tanzanie, le taux des étudiants masculins était plus élevé que celui des femmes, tandis que la situation inverse prévalait au Lesotho et aux Seychelles. Les étudiantes étaient généralement concentrées dans l'éducation avec une représentation minimale dans des domaines d'étude comme l'ingénierie, la fabrication, la construction et la science. Au niveau politique, la région de la SADC a établi plusieurs cadres, mécanismes, projets et programmes dans le cadre de ses efforts pour améliorer à la fois l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur. Le projet d'Apprentissage Libre et à Distance de renforcement des capacités de la SADC a été établi en 2008. En 2012, le cadre politique de ce projet de renforcement des capacités a été produit.

Conclusion

Moins de deux ans avant l'échéance du PdA de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2015), il apparaît clairement que l'écrasante majorité des pays africains ne seront pas capables d'atteindre les objectifs fixés dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cependant, un certain nombre de leçons peuvent être tirées après huit ans de mise en œuvre du plan.

Premièrement, plusieurs initiatives axées vers la revitalisation de l'enseignement supérieur aux niveaux de l'UA et des CER sont en cours de lancement et portent leurs fruits. D'immenses efforts sont également entrepris au niveau national pour soutenir la revitalisation de l'enseignement supérieur.

Deuxièmement, les progrès sont lents en ce qui concerne la mise en œuvre des quatre domaines thématiques : la promotion de la recherche et de la production de connaissances, l'AQ, le soutien au développement économique et le financement. Tandis que dans certains pays ont accompli d'énormes progrès, d'autres sont encore très en retard et n'atteindront probablement pas les objectifs fixés quand viendra 2015.

La troisième leçon concerne la nécessité de recueillir régulièrement, d'analyser, de produire et de diffuser les données à tous les niveaux pour une prise décision et une planification éclairées, car l'insuffisance de données complètes et de qualité rend vraiment difficile le suivre attentif des progrès accomplis dans la mise en œuvre des indicateurs de l'enseignement supérieur.

Enfin, il est urgent de prendre des mesures pour s'assurer de la fiabilité et de la qualité des données recueillies dans les 5 CER du continent afin d'évaluer régulièrement les progrès accomplis dans la mise en œuvre des indicateurs du PdA.





Domaine Prioritaire 5: Enseignement et formation techniques et professionnels



En 2012, le rapport Perspectives de l'éducation de l'Union africaine sur les progrès accomplis dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP), 5ème domaine prioritaire de la Deuxième décennie de l'éducation (2006-2015), a reconnu que les pays du continent africain entreprenaient des réformes pour revitaliser leurs systèmes d'EFTP. De même, les communautés économiques régionales (CER) et leurs institutions affiliées ont lancé des projets collaboratifs pour réformer les politiques, les programmes d'études, la certification et l'accès au monde du travail dans le secteur. De nombreuses publications des institutions et agences continentales et internationales se sont également fait l'écho de cette tendance à la revitalisation. En effet, si l'on examine les dernières évolutions dans ce domaine, on peut constater avec une certaine satisfaction que l'EFTP est inscrit en tête de l'agenda des gouvernements, que le débat sur l'EFTP porte sur la pertinence et la qualité de la formation, l'employabilité et l'implication du secteur privé et que certains pays ont commencé à concevoir des programmes de formation dans les secteurs économiques prioritaires identifiés par la stratégie sur l'EFTP 2007 de l'UA : agriculture ; santé publique et ressources en eau ; énergie et gestion environnementale ; technologies de l'information et de la communication ; construction et maintenance.

Cependant, les nombreuses publications sur l'EFTP, et l'enseignement en général, ont indiqué un fossé entre la formulation des politiques et la mise en œuvre des politiques en Afrique. De plus, on ne peut relier la mesure des progrès accomplis dans le secteur de l'EFTP sur le continent qu'à son objectif principal, à savoir conduire à un emploi rémunéré. Et là, il convient de dire dès le début que les progrès dans ce domaine ont été entravés par l'incapacité à réduire les chiffres du chômage dans tous les pays. Par conséquent, il est impératif de prendre des mesures sur les deux recommandations importantes formulées dans la conclusion de Perspectives sur l'éducation 2012 de l'UA pour COMEDAF V : les pays doivent se concentrer sur la situation de la transition des jeunes vers le monde du travail et s'attaquer aux questions et aux défis relatifs à l'emploi.

Ce rapport sur les progrès accomplis dans l'EFTP depuis 2012 examinera tout d'abord les réalisations et les défis du secteur sur le continent. Il proposera ensuite d'examiner l'EFTP sous d'autres angles et d'argumenter en faveur d'un changement effectif de paradigme en matière de prise de décision, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation. Il existe des raisons expliquant pourquoi les pays doivent réfléchir sur la nécessité de (ré)envisager de manière critique les domaines couverts par leurs systèmes d'enseignement technique et professionnel.

Une question de terminologie

Sur le continent, le secteur est désigné par les termes d'enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP), enseignement et formation professionnels (EFP), enseignement et formation techniques, professionnels et à l'entrepreneuriat (EFTPE) ou développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP). Cependant, dans ce document, les termes « EFPT » et « TVSD » seront utilisés de manière interchangeable pour décrire les efforts de développement des compétences mis en place par les pays, à différents niveaux, dans les différents types de cadres d'apprentissage formel, non formel et informel impliquant à la fois les jeunes et les adultes. Ils incluent :

- Le système formel fondé sur l'école ;
- Le système de formation du secteur informel (par exemple, le système traditionnel d'apprentissage) ;
- La formation sur le tas dans l'entreprise ;
- La formation non formelle, semi-structurée ou non structurée ; et,
- La formation en ligne fondée sur l'Internet.

I. La participation des États membres dans le domaine de l'EFTP

Accès à l'EFTP

Plusieurs pays ont projeté d'étendre l'accès à l'EFTP d'ici à 2015¹. Mais en général, le système d'EFTP, en particulier le système formel, ne se développe pas assez rapidement pour absorber le flux important des élèves qui sortent des écoles primaires et des collèges du premier cycle du secondaire. Le continent est confronté à deux défis : répondre aux besoins des jeunes progressant normalement vers l'EFTP, mais aussi le nombre énorme de jeunes qui ont abandonné l'école. Les taux d'inscription de l'EFTP sur le continent varient de 1 pour cent d'une cohorte en âge de fréquenter l'école comme au Ghana, au Niger, en Éthiopie, au Tchad, au Kenya et au Sénégal pour atteindre environ 36 pour cent au Rwanda. Au Ghana, par exemple, seul 1 élève sur 10 qui sort du système d'éducation de base s'inscrit dans un établissement d'EFTP. Le nombre d'élèves qui abandonnent est alarmant. Plus précisément, dans la moitié des 27 pays où l'on dispose de données pour 2011, le taux de transition du primaire vers le premier cycle du secondaire est inférieur à 70 pour cent, dont 7 pays autour de 50 pour cent².

Pour remédier à la pression énorme de l'accès à l'EFTP/DCTP, il faut non seulement développer les capacités de l'EFTP formel, mais également s'assurer que les systèmes de formation informelle et non formelle sont capables de dispenser des formations de qualité en étant pleinement reconnus par les autorités centrales de la formation.

¹ Perspectives économiques de l'Afrique sur les compétences techniques et professionnelles (2008)
² Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO (2013)

Formateurs et instructeurs d'EFTP

Il y a une pénurie de données sur les enseignants d'EFTP. Même le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013 qui portait sur l'enseignement n'a pas vraiment abordé le statut des formateurs et des instructeurs de l'EFTP. À partir des données disponibles, il convient de souligner que certains pays ont augmenté l'effectif de leur corps enseignant. À ce titre, entre 2006 et 2011, le nombre d'enseignants d'EFTP dans les écoles secondaires au Ghana est passé de 1 723 à 6 574, en Éthiopie de 6 134 à 12 990 ou au Mozambique de 1 002 à 2 242³. Cette hausse est conforme aux récents efforts ciblés de ces pays en vue de développer leur main-d'œuvre qualifiée.

Dans de nombreux pays, les enseignants d'EFTP doivent être mieux qualifiés, tant sur le plan pédagogique que technique. Ils doivent aussi mettre à niveau leurs compétences régulièrement. Toutefois, les établissements de formation continue, là où ils existent, manquent de formateurs et d'équipements. En Ouganda, environ 90 pour cent des enseignants du secteur privé de l'EFTP n'ont reçu aucune formation pédagogique. Au Kenya, environ deux tiers des enseignants d'EFTP ont avoué qu'ils étaient plus à l'aise pour enseigner la théorie que la pratique⁴. Une étude de l'UNESCO (à paraître prochainement) sur les politiques et les pratiques des formateurs d'EFTP⁵ dans le monde arabe couvrant 10 pays dont quatre sont en Afrique documente les questions et les défis rencontrés par la profession.

Dans le système de l'apprentissage, le rôle des maîtres artisans dans la formation est très important. Pourtant, malgré leurs compétences techniques avérées, ils manquent des compétences pédagogiques nécessaires à un enseignement efficace. Ainsi, dans le cadre de la rénovation menée dans ces pays, il existe actuellement des initiatives pour former ces maîtres artisans en pédagogie, mais aussi mettre à niveau leurs compétences techniques (comme ce qui est proposé au Sénégal, au Mali, au Togo et au Bénin).

Qualité et assurance qualité

Les pays doivent toujours formaliser des stratégies, internes ou basées sur des institutions, de vérification de qualité. Il n'existe aucun mécanisme en place pour engager les gestionnaires du système où les directeurs d'établissement à atteindre les normes de qualité fixées. Les efforts pour concevoir des systèmes d'accréditation crédibles et applicables sont minés par l'absence de normes et de standards concernant les ratios apprenants-enseignant, le type et l'adéquation des équipements et des outils de formation, les qualifications et l'expérience des enseignants, l'espace et l'aménagement des laboratoires et des ateliers. L'accréditation des prestataires d'EFTP est également cruciale pour la qualité de l'offre d'EFTP dans les pays, dans la mesure où le nombre de prestataires privés augmente. Cependant, très souvent les pays ne suivent pas les mêmes lignes directrices et procédures rigoureuses que celles pratiquées au sein des systèmes d'enseignement supérieur africains. Dans la plupart des cas, on considère que l'enregistrement d'un établissement vaut une accréditation.

Cadres nationaux de qualification

La compréhension que les cadres nationaux de qualification (CNQ) sont des outils d'harmonisation nécessaires pour assurer la lisibilité des compétences acquises dans les systèmes d'éducation et de formation aux niveaux nationaux et régionaux afin de favoriser la mobilité des travailleurs progresse. À la suite de pays pionniers comme l'Afrique du Sud, l'Ile Maurice et la région de la SADC dans son ensemble, d'autres pays et régions se sont engagés dans la conception de CNQ. Le Mali, le Rwanda, le Ghana ont adopté une approche sectorielle et ont démarré la conception d'un cadre de qualification en EFTP. Mais il faut noter que les progrès dans ce domaine sont très lents, particulièrement dans les pays francophones. Les systèmes informel et non formel d'acquisition des compétences commencent seulement à être pris en compte dans l'élaboration des CNQ. Le Sénégal, le Mali et le Burkina Faso ont introduit un mécanisme de reconnaissance des acquis de l'apprentissage pour les compétences acquises dans les systèmes non formel et informel et le processus de certification est mené en langues locales. En 2013, l'ADEA par le biais de son pôle de qualité inter-pays sur le DCTP (PQIP/DCTP) a organisé un atelier sur les CNQ à Abidjan (juillet 2013) pour le partage des connaissances et des compétences entre quelque 13 pays (francophones, anglophones et lusophones).

Femmes et groupes minoritaires

Les taux d'inscription des femmes dans l'EFTP formel sont généralement très bas. Dans les pays africains où nous disposons de données pour 2011, ils ne dépassent pas 54 pour cent⁶. Il est nécessaire que les politiques de formation soient davantage axées sur les spécificités des femmes des zones urbaines et rurales. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012) a mis en évidence le fait que les filles rencontrent plus d'obstacles pour trouver un emploi rémunéré, car leurs résultats dans l'acquisition des compétences fondamentales sont généralement plus faibles que ceux des garçons. Au Bénin, au Cameroun et en Sierra Leone,

3 Données compilées par le GTGEAP de l'ADEA

4 Ferej, A., Ooko, Z., et Kitainge, K. 2011. Étude thématique nationale : Réforme de la formation des enseignants d'EFTP au Kenya : surmonter les difficultés de la qualité et de la pertinence. Document de travail de la triennale de l'ADEA

5 Étude de l'UNESCO : Constructing a profession of opportunity: policies and practices on TVET teachers and instructors in the Arab Region (à paraître)

6 UNESCO (2014). Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.



85 pour cent des jeunes femmes vivant dans les zones rurales manquent des compétences fondamentales et sont désavantagées pour s'orienter vers des compétences techniques et plus sophistiquées pour monter dans l'échelle sociale. Au Zimbabwe, 94 pour cent des femmes du secteur informel sont considérées sans qualification⁷, contre 88 pour cent des hommes. Excepté dans la couture et la coiffure, la représentation des femmes dans l'apprentissage demeure faible. Au Zimbabwe, seulement 14 pour cent des élèves inscrits comme apprentis seraient des femmes⁸.

Bien que les politiques nationales d'EFTP/DCTP mentionnent la nécessité de l'acquisition des compétences par les pauvres et les personnes vulnérables de la société comme stratégie permettant de trouver un emploi, très peu de pays ont des dispositions en faveur d'opportunités ciblées de développement des compétences. Il existe très peu d'initiatives pour promouvoir l'accès au développement des compétences. Au Ghana, par exemple, selon le Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (COTVET), une entreprise privée locale s'est associée avec le ministère de l'Emploi et de la Protection sociale pour former environ 5 000 personnes souffrant d'un handicap dans la maintenance et la réparation des téléphones et des ordinateurs portables. Au Sénégal et au Mali, les initiatives actuelles ciblent l'acquisition des compétences professionnelles en couture et cordonnerie et sont combinées avec les programmes d'alphabétisation fonctionnelle.

Le rôle des prestataires privés

Dans presque tous les pays, le nombre de prestataires privés d'EFTP/DCTP est en hausse. Leur rôle est d'étendre l'accès au développement des compétences au nombre énorme d'élèves qui sortent de l'école. Au Kenya, par exemple, les dernières données connues montrent que les prestataires privés inscrivent plus de 45 000 élèves contre environ 22 000 et 30 000 respectivement pour les écoles polytechniques et les instituts de formation technique. On estime que 70 pour cent des instituts de formation sont privés. Au Sénégal, les inscriptions dans les établissements privés représentent systématiquement plus de la moitié des inscriptions sur une période de quatre ans (56 pour cent en 2007 ; 57 pour cent en 2008 ; 58,7 pour cent en 2009 ; et 56 pour cent en 2010). En Ouganda, le nombre exact d'établissements privés, à la fois formel et informel, n'est pas connu, mais les estimations actuelles avancent le nombre d'environ 600. Certaines estimations avancent le chiffre de plus de 1 000, soit une population d'apprenants de 120 000⁹.

Même si la prestation privée d'EFTP peut être considérée comme une solution à l'accès limité existant à l'EFTP, le fait est que les établissements de formation privés sont principalement situés dans les zones urbaines et proposent des programmes de formation dans le secteur des services. De plus, les frais de scolarité étant plus élevés que ceux pratiqués par les établissements publics de formation, ils ne contribuent pas vraiment à réduire les inégalités géographiques et économiques.

Collaboration continentale et régionale en matière de revitalisation de l'EFTP

Les collaborations continentales et régionales en matière de revitalisation de l'EFTP décrites dans le rapport sur l'éducation 2012 de l'UA sont en cours. Parmi les nombreuses initiatives, certaines couvrent le domaine de la formulation des politiques au niveau continental. La Banque africaine de développement, par exemple, a élaboré sa Stratégie à long terme (2013-2022). La stratégie de la Banque pour l'enseignement supérieur, la science et la technologie (HEST) et le Nouveau modèle d'éducation pour l'Afrique (NEMA) ont pour principal objectif de soutenir les pays africains à réaliser une croissance plus inclusive et le développement d'un capital humain doté de compétences spécialisées, tout en remédiant à l'inadéquation entre l'offre de compétences et les besoins du marché du travail. Le NEMA en particulier cherche à faciliter l'établissement de liens entre les systèmes d'éducation et de formation et le marché du travail et à promouvoir les partenariats publics-privés. D'autres organisations ciblent les interventions au niveau de pays comme l'UNESCO dans la formulation de la politique nationale d'EFTP du Libéria, ou l'ADEA et l'Union économique et monétaire des États d'Afrique de l'Ouest (UEMOA) pour coordonner des programmes de formation dans 16 secteurs de croissance. L'UEMOA avec AFRISTAT développe également des indicateurs pour la collecte de données pour le fonctionnement des observatoires nationaux de l'emploi qui alimenteront aussi l'observatoire régional de l'emploi dans la région d'Afrique de l'Ouest. L'ADEA, en collaboration avec le gouvernement de la Côte d'Ivoire et dans le cadre de son PQIP/DCTP, prépare un forum sur l'emploi des jeunes qui se tiendra à Abidjan en juillet 2014.

II. Les défis rencontrés par le secteur de l'EFTP

I. Améliorer l'employabilité et la pertinence des jeunes et des adultes

I.1 L'inadéquation des compétences

Le premier défi du secteur de l'EFTP/DCTP est de concilier les compétences acquises par ses produits ou diplômés avec les besoins en compétences du marché du travail. La situation de l'emploi, et plus important du sous-emploi, reste très sombre. Chaque année, 8 à 10 millions de jeunes Africains peu qualifiés effectuent la difficile transition de l'école vers le marché du travail,

7
8
9

ZIMSTAT (2012) Labour Force Survey
OIT (2010) Situational Analysis and Mapping Report, Michael Mamba, OIT Office national du Zimbabwe, Source : www.africayouthskills.org
Source : BTVET Department of the Ministry of Education and Sports

où ils finissent dans des emplois précaires et parfois dangereux, sans perspectives de poursuivre leurs études ou de développer leurs compétences. D'après le Rapport sur les progrès en Afrique (2012), on compte 173 millions d'Africains âgés de 15 à 24 ans, dont la plupart sont entrés dans le monde du travail dès l'enfance avec une instruction et des compétences limitées pour trouver un emploi ou un boulot décent. Et même si le taux élevé de chômage et de sous-emploi du continent a de nombreuses causes économiques, il convient de souligner dans le cadre de ce rapport sur l'EFTP que l'inadéquation des compétences est une question importante en ce qui concerne les efforts de développement des compétences.

La littérature internationale prédit que l'Afrique connaîtra une importante croissance économique au cours des 50 prochaines années¹⁰. Déjà, 7 des 10 économies ayant eu la plus forte croissance en 2011 étaient situées en Afrique. En 2013, on estimait cette croissance en moyenne à 4,8 pour cent et à 5,3 pour cent pour 2014 (Perspectives économiques de l'Afrique, 2013). Cette « bonne » nouvelle est immédiatement suivie par un fait moins réjouissant : les marchés africains ne sont pas capables d'absorber les nouveaux entrants sur le marché du travail. Paradoxalement, de nombreux pays sont confrontés à des situations où les postes vacants ne sont pas pourvus à cause du manque de ressources humaines adéquates. La situation du Zimbabwe, où la pénurie de compétences s'élève à environ 5 000 chez les artisans, les opérateurs de machine et le personnel technique¹¹, est très courante dans de nombreux pays (Niger, Gabon, etc.). De même, l'Afrique du Sud aurait 800 000 postes hautement qualifiés non pourvus¹².

Quand on contextualise le secteur du développement des compétences en Afrique, il est important de souligner que la majorité des travailleurs des micro- et petites entreprises apprennent leur métier sur le tas plutôt que dans le secteur formel de l'EFTP. Dans certains pays, le secteur informel représente plus de 80 pour cent de toutes les formations¹³. Au Ghana, par exemple, 85 à 90 pour cent des travailleurs qualifiés apprennent leur métier dans l'économie informelle. Au Maroc, le pourcentage est de 80,3 pour cent et seulement 4,5 pour cent des employés qualifiés ont fréquenté un établissement formel d'EFTP. Dans le cas du Zimbabwe, la majorité des jeunes travaillant dans le secteur informel ont acquis leurs compétences techniques et entrepreneuriales en dehors du système formel de formation¹⁴.

Par conséquent, il est nécessaire d'exploiter les secteurs informel et agricole de l'économie et leur potentiel de développement des compétences pour la transformation structurelle et la création d'emplois. Le secteur informel est le plus grand employeur des économies africaines avec 80 pour cent de la main-d'œuvre. Cette prédominance est de plus en plus reconnue et des interventions sont mises en œuvre pour exploiter le potentiel du secteur de façon à ce qu'il devienne un véritable levier pour une croissance économique durable. En outre, au sein du secteur informel, l'agriculture demeure le principal employeur avec une moyenne de 60 pour cent. Au Burkina Faso, en Guinée Bissau, au Mozambique, au Niger et au Mali, l'agriculture emploie 80 à 90 pour cent de la main-d'œuvre. Sa contribution au PIB ne doit pas être négligée. Elle s'élève à 40 pour cent ou plus au Burkina Faso, au Niger, au Mali, en Éthiopie, au Zimbabwe, au Ghana et au Nigéria. Il est toutefois frappant de constater que les établissements qui forment à l'agriculture sont de moins en moins nombreux. En Tanzanie, sur 23 établissements ruraux, seuls 3 formaient à l'agriculture en 2011. On constate la même situation dans beaucoup de pays africains. À l'extrémité de ce paradoxe, citons des pays comme le Malawi qui n'ont aucun établissement de formation à l'agriculture.

Afin d'améliorer l'employabilité et la pertinence du développement des compétences, la Commission de l'Union africaine (CUA) développe une liste commune d'indicateurs du travail. Selon l'OIT et AFRISTAT (Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne), les principaux indicateurs d'un pays devraient inclure : le taux de participation de la main-d'œuvre, le ratio emploi-population, l'emploi par secteur, le taux de chômage, l'emploi dans l'économie informelle, la réussite scolaire et le taux d'alphabétisation, les indices des salaires de l'industrie, les indices des salaires par profession et l'incidence de la pauvreté. Certains pays comme La Gambie¹⁵ ont entrepris le développement d'un système d'information sur le marché du travail (SIMT). Par opposition, le Programme décennal pour le développement de la formation professionnelle et de l'emploi (PRODEFPE) du Mali n'est pas le fruit d'un mécanisme complexe comme le SMIT. Les déficits de compétences à combler pendant une période donnée ont été identifiés à travers un processus consultatif avec les partenaires publics-privés soutenu par les études menées sur les besoins en matière d'emplois et les questions liées au développement des compétences dans le pays.

I.2 L'intégration des TIC dans l'EFTP/DCTP

La disponibilité et la gestion des infrastructures des TIC demeurent un défi dans de nombreux établissements d'EFTP. En général, les prestataires d'EFTP en Afrique manquent de l'expertise technique pour le développement de leurs infrastructures TIC. Bien que ce type d'expertise puisse être disponible dans les pays, les établissements d'EFTP n'ont souvent pas les ressources pour attirer ces experts dans leurs salles de classe. Citons parmi les autres défis les capacités du personnel à utiliser les TIC dans l'enseignement et le coût comparativement élevé du débit Internet dans de nombreux pays africains.

¹⁰ BAfD (2011). *L'Afrique dans 50 ans*.

¹¹ Zimbabwe Chamber of Mines (2012) cité dans

¹² E.Learning Africa. *News. Perspectives on ICT Education and Development in Africa*. 2ème édition 2014

¹³ OIT, (2007)

¹⁴ Gouvernement du Zimbabwe. 2013. *Ministère des Petites et des moyennes entreprises et du Développement coopératif. Étude FinScope*

¹⁵ Lisk, F. 2011. *Le développement et l'utilisation d'un système d'information sur le marché du travail (SIMT) : La Gambie, étude. Document de travail. Triennale de l'ADEA 2012*



Des partenariats avec le secteur privé pour faire avancer l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation à des fins d'efficacité se nouent. Le dernier en date est le Premier forum ministériel africain sur l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation à Tunis (9-11 décembre 2013). Cette initiative a été co-organisée par l'ADEA, l'OIF, l'UNESCO, la BAfD et Intel.

I.3 Les systèmes d'information sur la gestion de l'EFTP

Dans de nombreux pays africains, on trouve rarement un système d'information sur la gestion de l'EFTP fonctionnel et conçu pour éclairer la prise de décision dans des domaines comme la formulation des politiques, les stratégies de financement, la modification des programmes d'études, le système de gestion et la pertinence de la formation. Le secteur du développement des compétences souffre de la pénurie des données. Il semble que le manque d'expertise technique et de ressources pertinentes en ait empêché le développement. Les données et les informations requises pour concevoir des programmes de formation appropriés et réactifs au marché du travail, comme la qualité des diplômés et les données sur l'emploi, ne sont pas disponibles.

I.4 La formation aux compétences de niveau supérieur

La littérature internationale qui évoque l'Afrique comme un continent au potentiel élevé de croissance dans le futur et les discussions sur le programme pour l'après 2015 soulignent le fait qu'il est nécessaire de transformer les économies africaines de façon à ce qu'elles passent de la simple importation de biens à la transformation des biens et à la production d'innovations. Les sujets de conversation ces jours-ci portent sur la transformation structurelle. Actuellement, la majorité de l'offre de développement des compétences en Afrique, tant au niveau public dans le secteur formel de l'EFTP qu'à celui des ONG et des établissements confessionnels, cible l'acquisition des compétences de niveau inférieur. Il est nécessaire d'investir dans le développement des compétences de niveau supérieur dans les établissements formels comme les universités et les écoles polytechniques, mais aussi dans la création de filières de progression qui permettent la reconnaissance des compétences apprises sur le tas ou dans le secteur informel.

2. Améliorer la cohérence, l'intégration et les partenariats multi-parties prenantes dans le système d'EFTP/DCTP

L'un des plus grands défis auquel se trouve confronté le secteur est de continuer à travailler sur un système d'EFTP plus cohérent, intégré et multi-parties prenantes. Bien que l'importance d'une gestion cohérente, intégrée et coordonnée, tant au niveau central que local, pour une gestion et une prestation efficaces de l'EFTP soit largement admise, la formation dans de nombreux pays reste une mission partagée entre plusieurs ministères sur le continent. Seuls quelques pays comme l'Afrique du Sud, l'Île Maurice, le Rwanda, le Ghana et le Nigéria ont mis en place une autorité nationale de la formation chargée de réguler et de coordonner la gestion et la prestation d'EFTP. L'outil le plus utilisé pour l'intégration des différents acteurs de l'EFTP est la création d'instances consultatives. Les pays francophones ont créé des plateformes consultatives pour intégrer d'autres ministères et organisations dans la gestion de l'EFTP. Ces instances consultatives ne seraient pas entièrement opérationnelles à cause du manque de confiance et de la différence des cultures de travail des différentes entités concernées.

Compte tenu de l'importance d'impliquer le secteur privé dans la quête de la pertinence du système d'EFTP/DCTP, plusieurs initiatives aux niveaux national, régional et continental ont été mises en œuvre. Au niveau des pays, plusieurs fora ont réuni le secteur privé et le gouvernement sur les questions du développement des compétences et de l'emploi. Au niveau régional, des initiatives de ce type ont aussi été prises au sein des CER (SADC, CEDEAO, etc.). Au niveau continental, plusieurs réunions ont été organisées pour discuter et planifier des interventions en vue de développer les capacités du secteur privé à être un partenaire efficace en matière de création d'emplois et d'identification des compétences nécessaires à l'économie. Des modèles prometteurs de partenariats publics-privés efficaces émergent. Le modèle de formation guidé par l'entreprise au Maroc et la gestion des établissements d'EFTP du secteur public par l'industrie au Sénégal, au Maroc et en Tunisie figurent parmi les pratiques exemplaires des partenariats publics-privés.

Cependant, il faut reconnaître que ces efforts n'ont pas encore atteint tout leur potentiel. Cela est dû encore au manque de confiance du secteur privé en Afrique pour prendre sa place et être un acteur clé en ce qui concerne les politiques et la gestion de l'EFTP. La Banque africaine de développement a élaboré une nouvelle stratégie pour aider le secteur à être « *le moteur d'une croissance économique durable en créant un environnement de travail décent qui offre de l'emploi productif en Afrique pour la prochaine décennie et au-delà* »¹⁶.

3. Améliorer la pérennité du financement dans l'EFTP/DCTP

Un autre défi majeur est de trouver des mécanismes durables et supplémentaires de financement de l'EFTP. L'enveloppe budgétaire de l'État au secteur éducatif est insuffisante dans la plupart des pays. Elle va de 11 à 28 pour cent des dépenses publiques totales de fonctionnement. Dans cette enveloppe, l'EFTP/DCTP reçoit une petite proportion comparée à d'autres sous-

secteurs du secteur éducatif comme l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, seulement 2 à 6 pour cent des budgets publics de l'éducation sont consacrés à l'EFTP/DCTP. Dans la sous-région de la CEDEAO, par exemple, le financement public au secteur varie d'aussi peu que 1-2 pour cent du budget de l'éducation nationale (Ghana et Togo) à environ 11 pour cent au Mali. Dans de nombreux pays, le secteur privé contribue à l'EFTP à travers des fonds nationaux de formation, souvent basés sur des prélèvements sur la masse salariale payés par les entreprises. Les fonds sont utilisés spécifiquement pour la formation en cours d'emploi et la formation continue.

Dans le domaine du financement, il existe peu d'initiatives qui visent à diriger les recettes des prélèvements vers le développement des compétences. Au Nigéria, le financement des Établissements professionnels d'entreprises (VEI) et des Établissements innovants d'entreprises (IEI), créés récemment, provient du Fonds fiduciaire pour l'éducation du Nigéria, du Petroleum Development Technology Fund et des contributions de l'industrie. Le Fonds fiduciaire pour l'éducation du Ghana (GETFUND) est un autre exemple de ce type d'initiative.

Il convient néanmoins de noter également que dans certains pays, les questions de transparence et de responsabilité concernant l'utilisation et la gestion des fonds collectés de cette façon ont provoqué des tensions entre le gouvernement et les sections du secteur privé qui considèrent les prélèvements destinés à financer la formation comme une charge fiscale supplémentaire. À l'exception des ressources externes mobilisées par le biais des partenaires du développement et d'autres organisations internationales, il semble que les pays africains manquent de capacités à lever des fonds nationaux pour améliorer la prestation d'EFTP/DCTP. La raison pourrait être la trop grande centralisation des systèmes qui n'accorde pas assez d'autonomie aux communautés locales et aux établissements pour lever des fonds supplémentaires ou mener des activités génératrices de revenus.

III. La réponse politique aux défis rencontrés par le secteur de l'EFTP

I. La nécessité de changer effectivement le paradigme de l'EFTP

Le Rapport Perspectives sur l'éducation 2012 de l'UA sur l'EFTP indique qu'il y a un débat en cours au niveau continental entre l'utilisation du concept de « l'EFTP » et de celui de « DCTP ». Comme nous l'avons indiqué précédemment, le débat dépasse la terminologie. Il s'agit plus de la prise de conscience que les défis rencontrés par le secteur du développement des compétences ne peuvent être résolus que par un changement de paradigme. Le plaidoyer réclame la toute nouvelle approche pour concevoir, mettre en œuvre et effectuer le suivi et l'évaluation du développement des compétences requise de la part des responsables politiques et des praticiens. Le changement effectif de paradigme vers une approche holistique de la formulation des politiques, de la gestion et de la prestation d'EFTP est le seul moyen de résoudre l'énorme déficit de compétences et de réduire les taux de chômage et de sous-emploi du continent. Il est utile de réaffirmer que le changement de paradigme défendu par l'ADEA et d'autres organisations comme l'UNESCO dans la Déclaration de Shanghai (mai 2012) découle des défis qui ont déjà été mis en évidence :

- Les diplômés de la plupart des systèmes de formation du continent ont acquis des compétences qui ne sont pas appropriées aux besoins du marché.
- L'accès aux systèmes formels de formation technique et professionnelle est limité.
- Très peu de politiques et de stratégies nationales d'enseignement et de formation techniques et professionnels intègrent les systèmes existants de formation informelle et non formelle.
- Les secteurs informel et agricole sont prédominants dans le contexte africain et recèlent un potentiel qui a été négligé jusqu'à présent.

Il est donc important que les pays africains examinent de manière critique leurs systèmes actuels d'EFTP/DCTP pour déterminer si leurs systèmes de développement des compétences ont les leviers nécessaires à une croissance économique durable.

IV. Le programme pour l'après 2015

Dans le secteur de l'EFTP/DCTP, le programme pour l'après 2015 devrait être l'intensification des réformes actuelles avec un meilleur taux de mise en œuvre. En outre, alors que les pays préparent leur programme pour l'après 2015, il existe une véritable prise de conscience que le potentiel de croissance prédit pour l'Afrique réside dans la combinaison d'une politique efficace de développement des compétences et de mesures audacieuses en faveur de l'emploi. Des mesures prometteuses ont été prises par des pays comme l'Afrique du Sud avec son Nouveau chemin pour la croissance ou l'Éthiopie et sa Stratégie de développement humain.



En conclusion, il est reconnu sans conteste qu'investir dans le développement des compétences et promouvoir des mesures pour favoriser l'emploi et la création d'emplois sont les moteurs du changement de l'économie africaine. Les pays ne sont pas au même niveau d'avancement sur le continent. Il existe, comme nous l'avons décrit plus haut, des initiatives prometteuses, mais aussi des défis. Les recommandations pour des initiatives ciblées de développement des compétences devraient inclure :

- Appliquer effectivement le changement de paradigme en matière de formulation des politiques et de la gestion de l'EFTP/DCTP en adoptant une approche holistique et des mesures de décentralisation.
- Moderniser le secteur informel de l'EFTP/DCTP.
- Promouvoir et moderniser le développement des compétences dans le secteur agricole.
- Promouvoir l'intégration des TIC dans l'EFTP/DCTP.
- Promouvoir de nouvelles compétences comme les compétences pour l'économie verte et les emplois émergents.
- Promouvoir une implication effective du secteur privé et des communautés locales.
- Promouvoir la recherche en EFTP et les systèmes d'information sur la gestion des données.



Domaine prioritaire 6: Elaboration du programme, matériels d'enseignement et d'apprentissage

“Nous ne pouvons pas devenir ce que nous devons être en restant ce que nous sommes.” Max De Pree, 1987

«...les enseignants ne peuvent briller que dans le bon contexte, avec des programmes bien conçus et des stratégies d'évaluation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage» Irina Bokova, Directrice-Générale de l'UNESCO, 2014

Le thème du 11e Rapport mondial de suivi sur l'EPT, “Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous”, reconnaît le rôle essentiel que jouent le programme et l'évaluation dans l'amélioration de l'apprentissage de tous les enfants, en réduisant les disparités et en facilitant l'acquisition de compétences transférables. Ainsi, on ne saurait trop insister sur la nécessité « d'assurer le développement d'une offre de programmes équilibrés, pertinents, réactifs et culturellement sensibles dans toutes les formes et à tous les niveaux de l'éducation dans les Etats membres, s'appuyant sur des matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés »¹.

Un programme est un plan d'apprentissage qui exige une organisation proactive et constructive, un séquençement et une gestion des échanges entre les enseignants, les apprenants et les connaissances que les apprenants doivent acquérir. Il reflète les valeurs, les attitudes et les aspirations de la société au sens large et devrait donc être ancré dans la culture tout en étant ouvert aux influences internationales positives. Le concept de programme est donc aussi dynamique que les changements qui se produisent dans la société. L'élaboration du programme est un processus continu de traduction des objectifs éducatifs en directives pratiques sur le contenu, les matériels et les méthodes pour les activités à l'école et en classe, afin de produire les résultats d'apprentissage souhaités.² Le processus implique le choix, l'organisation, l'exécution et l'évaluation des expériences d'apprentissage en fonction des besoins, compétences, et intérêts des apprenants et en fonction de la nature de la société ou de la communauté.

L'absence de stratégies curriculaires inclusives et flexibles est considérée comme un défi majeur dans l'élaboration du programme, notamment en Afrique où vivent la majorité des enfants des groupes défavorisés. Déployer de telles stratégies permettra non seulement aux élèves d'un niveau faible de rattraper leur retard à travers un contenu curriculaire et des méthodes d'enseignement appropriés, mais a la possibilité de permettre aux apprenants dans les toutes premières années de l'enseignement d'apprendre à maîtriser les compétences pratiques si nécessaires. Bien que nécessaires, ces compétences ne sont pas suffisantes et devraient être renforcées par des compétences transférables – d'où la nécessité d'avoir un programme qui encourage l'apprentissage interdisciplinaire et participatif, et qui englobe la citoyenneté mondiale. Le 11e Rapport mondial de suivi sur l'EPT a ainsi identifié la nécessité d'équiper les enseignants de programmes innovants pour améliorer l'apprentissage comme l'une des dix réformes importantes de l'enseignement pour les décideurs.³

Promouvoir le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) et cultiver une culture de la science, de la technologie, de la recherche et de l'innovation en Afrique⁴ exige des réformes de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau de l'enseignement postsecondaire, tertiaire et supérieur, et l'intégration des TIC. L'Union africaine appelle à des méthodes d'enseignement qui encouragent les liens entre la science et la technologie et la culture et l'environnement de l'apprenant, tout en consolidant fortement la participation des filles et des femmes dans les deux domaines.⁵ Ceci devrait s'accompagner de compétences qui portent une attention particulière aux systèmes africains de connaissance et incluent également les droits de l'homme et de l'enfant et la bonne gouvernance pour former de jeunes citoyens informés et responsables.

Éforme du programme

Le principal défi du développement curriculaire est de tenir compte des multiples attentes de la société concernant le contenu éducatif et les résultats de l'apprenant dans des cadres articulés et bien équilibrés.⁶ Les éternels conflits dans de nombreux pays africains, associés aux préoccupations soulevées par les industries sur la qualité des diplômés des établissements d'enseignement supérieur et tertiaire, ont nécessité d'importantes réformes curriculaires sur le continent. L'injection et l'intégration de l'éducation pour la paix dans le programme à différents niveaux, et la contribution du secteur privé au développement du programme EFTP/DCTP pour une meilleure adéquation entre la formation et l'acquisition des compétences et les besoins du marché du travail, sont deux changements politiques qui sont à l'origine de ces réformes.

D'autres facteurs à l'origine de la réforme curriculaire incluent une intégration régionale accrue qui appelle à une harmonisation des systèmes d'éducation et de formation, des changements dans les institutions nationales qui progressivement instaurent l'éducation en tant que droit constitutionnel, l'extension de l'éducation universelle à l'enseignement secondaire, l'intégration dans le système formel de l'éducation de la petite enfance qui était entre les mains d'acteurs privés et d'établissement religieux,

¹ Objectif de ce domaine prioritaire tel que contenu dans le Plan d'action pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015).

² Plan d'action de l'Union africaine pour la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015)

³ Rapport mondial de suivi de l'EPT 2013/4. (2014). Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Résumé. UNESCO. Paris.

⁴ Plan stratégique à moyen terme 2013-17 de l'ADEA.

⁵ Union africaine (2006).

⁶ Kennedy, 2010



l'intégration croissante des TIC et le renforcement de l'utilisation de la langue maternelle et de la langue locale commune comme langue d'enseignement dans les trois premières années de l'enseignement primaire. Les reconversions importantes de l'industrie appellent également à un changement du type de connaissances, de compétences et de valeurs. Ainsi, qu'il s'agisse de la modification des systèmes éducatifs, de l'intégration des technologies, de l'amélioration de la qualité des diplômés sortant de ces systèmes, cela doit s'accompagner d'un changement du programme.

Dans tout système éducatif, le niveau des ressources disponibles limite l'étendue de l'introduction d'une nouvelle matière dans le programme scolaire, notamment là où seules les installations les plus basiques ont jusque-là été fournies.⁷ Ainsi, bien que la réforme curriculaire soit largement acceptée comme un processus continu, elle doit être planifiée. Il est impératif de détacher ou d'employer du personnel innovant afin de rester au courant des évolutions curriculaires. Les spécialistes du programme doivent avoir la possibilité de se rencontrer fréquemment pour échanger des idées et partager les pratiques innovantes. L'Afrique est confrontée à plusieurs défis, et a peu de réseaux qui peuvent assumer cette fonction. Et un très petit nombre d'universités offre des programmes diplômants axés sur la production de matériels et d'innovations curriculaires.

Dans les pays en développement, de nombreux établissements d'enseignement supérieur enregistrent un écart croissant entre leurs programmes et les demandes de la société, du monde des affaires et de l'industrie pour une main-d'œuvre flexible, hautement qualifiée en matière de résolution de problèmes, de travail d'équipe et de gestion de projet.⁸ Ceci pourrait être attribué au fait que l'élaboration, la révision, le renouvellement du programme sont souvent limités à une révision du contenu – les connaissances se trouvant dans les manuels standards de la matière. Cependant, le développement réel du programme est considéré comme un processus délicat impliquant tous les éléments qui forment le « *plan d'apprentissage* ».⁹ Il exige de repenser les approches pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage, et la redéfinition de la sélection et de l'organisation du contenu du programme doit être abordée de façon à éviter une pression excessive sur les programmes déjà surchargés, et souvent axés sur les examens.¹⁰ En répondant aux diverses préoccupations, besoins et conditions, l'accent devrait être plus largement mis sur la création d'une synergie entre le développement du programme, le développement des enseignants et le développement de l'organisation de l'école.¹¹

Matériels d'apprentissage et enseignants

L'enseignement et l'apprentissage cherchent à engendrer des changements dans le comportement de l'apprenant à travers des processus structurés impliquant l'utilisation de matériel d'enseignement; les stratégies vont au-delà de la simple technique d'enseignement. Dans le contexte du développement de programmes, les stratégies d'enseignements et d'apprentissage incluent des principes pour structurer les activités de l'apprenant, et les activités correspondantes de l'enseignant, ainsi que les matériels d'enseignement à utiliser par les enseignants et les apprenants – tels que les manuels scolaires, des fiches et les matériels d'auto-apprentissage.

La qualité de l'apprentissage dépend de la qualité de l'enseignant, et la qualité et la disponibilité des matériels d'apprentissage ont un fort impact sur ce que les enseignants peuvent faire. L'application d'un apprentissage actif ne devrait pas être de la seule responsabilité de l'enseignant individuel. Des modifications des méthodes d'enseignement et d'apprentissage pourraient impliquer une plus grande importance de la facilité de ressources des établissements pour la qualité de l'enseignement. Les enseignants enseignent souvent dans une situation où d'autres facteurs jouent un rôle et ont une influence. Être un bon enseignant revient souvent à être autorisé à être un bon enseignant. L'enseignement créatif innovant ne se développe pas dans le vide. La classe commence à se tourner vers l'apprenant et prend une allure différente quand les apprenants disposent des supports appropriés en termes de ressources.¹²

En dépit de demandes concurrentes dans le programme, les établissements de formation des enseignants doivent consacrer du temps à améliorer la faible connaissance de la matière. Une formation inadéquate associée à un accent plus important sur la théorie aux dépens de la pratique peut susciter chez les enseignants nouvellement qualifiés un manque de confiance pour soutenir les apprenants ayant des problèmes physiques, mentaux et intellectuels. Un soutien continu en classe et la motivation de ces enseignants sont essentiels et les aideront à s'adapter rapidement aux changements du programme ou de la langue d'enseignement.

Dans l'ensemble, la qualité et l'innovation dans l'éducation ne peuvent être réalisées que lorsque le personnel impliqué dans le développement curriculaire, et les spécialistes en matériel d'enseignement et d'apprentissage, ont un accès continu aux idées nouvelles, aux méthodes nouvelles et à une recherche guidée par les universités ou les institutions qui se spécialisent dans le développement curriculaire.

⁷ UNESCO/IFIP, 2000.

⁸ Kouwenhoven, G.W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the faculty of education of the Eduardo Mondlane university*. Thèse de doctorat. Enschede: Twente University.

⁹ Van den Akker (2003) mentionne 10 composantes qui tout comme les rayons dans une toile d'araignée sont interconnectées. Modifier l'une affectera les autres dans une certaine mesure.

¹⁰ Aglo, J. et Lethoko, M. (2001). *Curriculum Development and Education for Living Together: Conceptual and Managerial Challenges in Africa*. Rapport du Séminaire organisé à Nairobi, au Kenya.

¹¹ Thijs et van den Akker, 2009

¹² Serbessa, DD (PH.D) (2011). *Quality of Teaching and Learning in Ethiopian Primary Schools: Tension between Traditional and Innovative teaching-learning Approaches*. Extrait le 10 avril 2012 de : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/paper68.pdf>

Langues africaines

Il a été démontré que les résultats de l'apprentissage sont meilleurs chez les enfants qui suivent un enseignement dans leur première langue dans les premières années à l'école. Le développement de la culture de la lecture est également renforcé par l'utilisation dans les premières années de l'enseignement formel d'une langue que l'enfant connaît bien.

L'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement est souvent bloquée par le nombre important de langues parlées dans un environnement donné, l'absence de matériel publié dans différentes langues, l'urbanisation qui aboutit à l'utilisation des langues européennes nécessaires à la communication, l'absence de soutien des parents qui considèrent les langues africaines comme inférieures et les avantages économiques apparents des langues européennes. La langue étant un véhicule important de la culture d'un peuple, il est impératif que les langues africaines soient développées et encouragées en les utilisant dans l'enseignement comme langue d'instruction et comme matière. Il faudra multiplier les efforts pour développer les langues transfrontalières, en tant qu'appui à l'intégration régionale à travers l'enseignement de la langue. Le développement des langues des signes doit également faire l'objet d'une attention particulière.¹³ C'est un domaine hautement spécialisé, d'où la nécessité pour la plupart des universités offrant des cours et des méthodes d'enseignement pour la rédaction de matériel d'apprentissage pour ceux qui parlent une deuxième langue. En ayant des objectifs éducatifs qui assureraient une éducation pour vivre ensemble, une question essentielle tourne autour de la tension entre les politiques de langue basées sur des préoccupations d'unité nationale et de construction d'une nation, et l'encouragement au respect de la diversité culturelle à travers l'utilisation des langues minoritaires comme langue d'enseignement.¹⁴

Science et Technologie

La science et la technologie (S&T) sont les principaux moteurs de l'économie actuelle de la connaissance. Le marché du travail exige des connaissances dans les deux domaines et de ce fait, les S&T sont des matières essentielles dans l'éducation de chaque enfant. Les fondations de ces connaissances et de ces compétences doivent être posées tôt dans le processus éducatif. L'éducation S&T aidera à lutter contre la pauvreté, à réaliser le développement durable et à assurer une compétitivité mondiale pour n'en citer que quelques-uns. Il faut noter que de plus en plus la connaissance et les compétences dans ce domaine sont essentielles à l'employabilité. La science et la technologie devraient faire partie du programme de base à tous les niveaux de l'éducation, y compris l'éducation non formelle et l'EFTP. Actuellement, le nombre d'inscriptions en sciences et en technologie diminue à tous les niveaux de l'éducation, et c'est un problème sur lequel il faudrait se pencher.

La nécessité d'améliorer les innovations en S&T à travers une recherche de plus haut niveau est au cœur de la stratégie à moyen terme l'ADEA. En conformité avec cela, l'Association soutient diverses activités dans les pays. Et ceci en partie pour s'attaquer aux défis concernant l'insuffisance actuelle dans le programme et la pédagogie pour une bonne éducation des élèves en S&T. Le programme doit être réformé pour créer un lien avec la vie quotidienne des élèves et il faudrait mettre en œuvre une nouvelle pédagogie basée sur l'enquête. Les enseignants doivent être formés à cette nouvelle méthode d'enseignement et des mesures incitatives doivent être proposées aux enseignants pour accroître l'offre d'enseignants formés dans le domaine des mathématiques et des sciences.

La science et la technologie sont des matières considérées difficiles car elles exigent une bonne connaissance de base des mathématiques et une pensée critique. Les élèves sont plus intéressés par les aspects de la science qui les intéressent et qui ont un lien avec leur vie quotidienne. Il est donc important que l'éducation en S&T présente un lien avec les domaines d'intérêt des élèves. L'Unesco pense que la meilleure façon de susciter un intérêt accru des élèves dans les S&T est d'utiliser des méthodes d'enseignement qui font appel à la curiosité et à la créativité qui caractérisent tous les enfants. Les activités pratiques et les activités d'enquête sont le meilleur moyen d'enseigner aux élèves. Ces méthodes d'enseignement encouragent le travail en équipe, la pensée critique et les compétences de résolution de problèmes. Les méthodes et les matériels d'enseignement innovants devraient être élaborés de manière à ce que l'apprentissage soit actif et constructif.¹⁵

La technologie de l'information et de la communication continue à être un élément essentiel de la croissance économique d'un pays et l'investissement dans l'équipement, la formation de l'enseignant et les services d'appui est nécessaire pour un enseignement efficace du programme et devrait être une des principales priorités du secteur de l'éducation. Le programme devrait être conçu de manière à ce que les enseignants et les apprenants puissent améliorer leurs connaissances et compétences en TIC. Cette conception devrait couvrir quatre domaines du programme liés aux quatre étapes de l'enseignement et de l'apprentissage : l'initiation aux TIC, l'application des TIC dans les matières, l'intégration des TIC dans l'ensemble du programme et la spécialisation en TIC.¹⁶ Les ressources humaines, l'absence de politique ou les politiques médiocres, la mauvaise gestion de la formation, la langue, le filtrage de l'information, la fiabilité et le plagiat sont autant de défis qui se posent à l'introduction des TIC dans le programme d'un grand nombre de pays africains.¹⁷

¹³ Union africaine (2006)

¹⁴ Aglo, J. et Lethoko, M. (2001). *Curriculum Development and Education for Living Together: Conceptual and Managerial Challenges in Africa. Rapport final du Séminaire qui s'est tenu à Nairobi au Kenya.*

¹⁵ UNESCO (2011) *Hands-on Science*. Extrait de : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/science-and-technology/hands-on-science/>.

¹⁶ UNESCO/IFIP, 2000.

¹⁷ Tella, A et Olusola, E. A. (2009). *Information communication technology (ICT) and curriculum development: the challenges for education for sustainable development*. *Indian Journal of Science and Technology*, Vol.2 No 3.



Initiatives continentales en matière de programmes

Un Sommet de l'innovation et de la réforme réuni à Johannesburg en 2013 à l'intention des professionnels du développement curriculaire, des conférenciers, des chercheurs, des concepteurs institutionnels, des auteurs de matériel d'apprentissage, des planificateurs de l'éducation, des décideurs, et des spécialistes de l'éducation qui ont discuté des tendances émergentes dans la planification du programme et le développement curriculaire en Afrique et au niveau international sous l'angle des thèmes conception du programme, diversité et innovation, assurance qualité et développement curriculaire ainsi qu'innovation curriculaire. L'objectif était de créer un programme centré sur l'Afrique à travers l'innovation, les stratégies et l'alphabetisation. La réunion s'est penchée sur les outils du XXI^e siècle nécessaires pour réussir à intégrer un contenu numérique dans le programme, incorporer les médias sociaux dans le programme tout en reconnaissant que la voix de l'enseignant est absente dans la planification du programme. Les participants ont remarqué que le développement curriculaire est un concept très débattu lorsqu'il y a du changement en vue.

Un document présenté à l'Association Commonwealth pour les écoles polytechniques lors d'une conférence réunie en Afrique à Johannesburg en Afrique du Sud en décembre 2007 sur « *la mondialisation et l'EFTP en Afrique : défis et opportunités* » et qui s'est penchée sur les implications de la mondialisation pour la conception du programme EFTP recommandait que la conception du programme EFTP inclue l'interdépendance sur la scène mondiale actuelle – par ex. les programmes en technologie de l'information devraient englober des aspects de l'entrepreneuriat, de compétences en communication et de gestion. Elle a également noté que la mondialisation exige le développement de compétences de haut niveau chez les élèves suivant une formation EFTP et donc un programme ne devrait pas juste se concentrer sur les compétences traditionnelles mais également développer des compétences techniques de haut niveau pour la compétitivité économique mondiale. Appelant à la flexibilité dans la conception du programme EFTP, elle note que les questions transversales comme le VIH & SIDA, le genre, le handicap, l'environnement comme l'intégration d'une éducation basée sur les TIC doivent faire partie intégrante de la conception du programme EFTP dans un monde qui devient de plus en plus global.

La première Conférence panafricaine sur les programmes, l'alphabetisation et le développement du secteur du livre qui s'est tenue à Dar-es-Salaam en Tanzanie (2009), renforçant le Réseau des académies africaines de sciences (créé en 2001) à travers la création de cinq autres académies nationales africaines de sciences au Mozambique, au Soudan, à Maurice, au Maroc et en Tanzanie (2006)¹⁸, le lancement de la première édition de *Africa Journal of Chemical Education* par l'institut international de l'Unesco pour le renforcement des capacités en Afrique (International Institute for Capacity Building in Africa) (IICBA) (2011), et la signature d'un accord avec la Commission de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'Ouest (UEMOA) (2011) pour encourager les TIC dans les universités d'Afrique de l'Ouest, sont autant d'initiatives décrites de manière détaillée dans le Rapport sur les perspectives 2012.

Performance régionale et initiatives nationales

Il existe en général très peu de données disponibles sur l'Union du Maghreb arabe pour ce domaine prioritaire, ce qui fait qu'il est difficile de mettre en lumière les initiatives récentes. Le développement du programme étant un processus continu, les pays de la région UMA tout comme leurs homologues dans d'autres régions, devraient continuer à s'assurer que le programme répond à la demande de la société de préparer des apprenants avec des connaissances et de doter la population croissante des jeunes de compétences adéquates pour le monde du travail. Comme cela a été indiqué préalablement dans le Rapport sur les perspectives 2012, au Maroc, la voie de l'éducation technique propose des matières comme l'ingénierie, l'économie, et les sciences agricoles en plus des cours de formation professionnelle. Cependant, l'anglais devient également très populaire dans les écoles privées du pays.¹⁹

En raison du processus d'intégration qui se développe dans la région de la Communauté d'Afrique orientale, des changements dans les programmes des cinq pays partenaires sont inévitables car leurs systèmes d'éducation et de formation doivent être harmonisés en accord avec l'intégration. Une série de réunions régionales a été organisée sur les modalités de la mise en œuvre des initiatives d'harmonisation, qui exigeront que les systèmes d'examen et de notation soient réalignés pour permettre la comparabilité et un certain nombre de points communs.²⁰ Les pays de la CAO ont révisé leurs programmes pour englober les tendances du XXI^e siècle en intégrant les TIC, l'éducation au VIH et au sida, la gestion financière ainsi que la construction de la paix dans l'enseignement et l'apprentissage, en réponse aux questions de l'approche de l'apprentissage centré sur l'apprenant, la sensibilisation, l'emploi autonome des jeunes et la prévention des conflits. La promulgation de la nouvelle constitution en 2010 au Kenya qui reconnaît l'éducation en tant que droit de chaque citoyen et l'éducation de base gratuite pour tous, ont donné lieu à une révision importante des programmes du pays, incluant une plus grande implication du secteur privé dans le développement du programme EFTP. Au Rwanda, un Projet compétences en sciences et développement a été lancé en 2010 et est financé par la Banque africaine de développement.²¹ Ces dernières années, le pays a également procédé à un changement majeur de politique

¹⁸ UNESCO Science Report 2010: *The Current Status of Science around the World*.

¹⁹ <http://www.mapsofworld.com/morocco/education/system.html>

²⁰ http://www.eoc.int/education/index.php?option=com_content&id=73&Itemid=145

²¹ Ministry of Education (2010). *Skills Development in Science and Technology Project Funded by African Development Bank: Equal Opportunity Program Report*. Rwanda

en abandonnant le français et en adoptant l'anglais comme langue d'enseignement dans ses écoles publiques. Un changement plus important en matière de politique des langues s'est produit en 2008 lorsque le gouvernement a instauré l'anglais comme langue officielle d'enseignement dans les écoles publiques du Rwanda, remplaçant le français qui était la deuxième langue dominante enseignée.²² En termes de langues locales, la CAO a intégré les langues africaines avec enthousiasme à travers la création de la Commission Kiswahili qui encourage le développement de la langue pour des échanges régionaux et internationaux pour le développement politique, économique, social, culturel, éducatif, scientifique et technologique de l'Afrique orientale. En 2014, le Kenya a renouvelé l'application de la politique sur l'utilisation de la langue maternelle ou de la langue locale dominante comme langue d'enseignement dans les trois premières années de l'enseignement primaire.

La Communauté économique des Etats d'Afrique centrale (CEEAC) a adopté la réforme curriculaire, la plaçant au centre de son plan d'action prioritaire pour 2009. Divers processus de réforme dans les états membres de la région ont été confrontés à quelques défis, le plus courant concernant les modalités de leur mise en œuvre, leur coordination et leur gestion, la pénurie d'enseignants qualifiés et l'absence de matériel, les ressources éducatives et financières. Seule la moitié des pays a fourni des données sur les ratios élèves-livres, et il est donc difficile d'identifier une tendance régionale. Cependant, le Cameroun indique un livre de mathématiques pour 14 élèves et un livre de lecture pour 12 élèves en 2012. Par opposition, chaque enfant à Sao Tomé et Principe disposait d'un livre dans chacune des deux matières. Le plan CEEAC de 2009 inclue également l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement, mais les pays sont à des stades différents de mise en œuvre. Au Burundi par exemple, le kirundi est utilisé pendant les quatre premières années de l'enseignement primaire puis est remplacé par le français en cinquième année. Le Cameroun par ailleurs, se bat pour une utilisation équilibrée de trois langues en conformité avec les aspirations de la communauté et l'intégration régionale en Afrique.

Des efforts sont entrepris dans la Communauté économique des états d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) pour s'assurer que les programmes reflètent le caractère unique de l'environnement régional caractérisé par la diversité ethnique, la pauvreté, la pandémie du VIH et du sida et le problème du développement. Diverses initiatives sur la réforme curriculaire ont été entreprises au Nigéria, au Rwanda et en Sierra Leone. Comme indiqué dans le Rapport sur les perspectives 2012, le ministère de l'éducation au Libéria a mis en place un nouveau programme de base obligatoire et un autre optionnel/complémentaire avec des variations régionales. Ce programme révisé inclut l'éducation au VIH et au sida, l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la pensée critique.²³ Le Nigeria investit également dans le développement des capacités pour l'enseignement des sciences et cherche à utiliser les ressources d'e-learning.²⁴ Le programme et les matériels didactiques ont été revus et améliorés en Sierra Leone pour assurer une pertinence par rapport aux besoins du pays et peuvent préparer les apprenants au monde actuel des TIC ou de l'économie de la connaissance.²⁵ En termes de matériels didactiques, la disponibilité des livres de mathématiques varie dans les pays de la CEDEAO, alors que le Burkina Faso et le Mali avaient plus de livres de lecture que d'apprenants, avec un ratio livre élèves inférieur à 1. La disponibilité de livres de lecture pouvait s'approcher d'une situation où chaque apprenant avait son propre livre – au Ghana près de 2 apprenants partageaient un seul livre de lecture. La prochaine étape sera d'avoir un nombre suffisant de livres et de garantir que le matériel d'apprentissage est approprié tout en s'assurant que la dimension genre s'inscrit dans tous les processus de développement dans la région.

D'après le baromètre du protocole genre de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (CDA), il existe encore des stéréotypes de genre dans le programme et ses approches. Plus de deux enfants se partagent un livre de mathématiques au Malawi, en Namibie, en République unie de Tanzanie et en Zambie en 2012. Le Malawi, le Mozambique, la Namibie, la République unie de Tanzanie et la Zambie indiquent plus d'un enfant par livre de lecture disponible. Morris indique un excédent de manuels scolaires, et le gouvernement continue à renforcer la capacité du ministère de l'éducation dans le domaine du développement curriculaire. En Afrique du Sud, le plan stratégique du ministère de l'enseignement supérieur et de la formation appelle à des réformes du programme menées par les enseignants ainsi qu'à une attention et une disposition spéciale pour les langues dans le processus de réforme du programme. En matière de leadership, le plan cherche à élargir l'engagement des élèves et le leadership à l'université et au niveau EFTP.²⁶ En réponse à l'observation selon laquelle le programme de l'école primaire du Zimbabwe est très académique, prêtant peu d'attention à des matières pratiques comme l'agriculture,²⁷ le gouvernement a mis en place une équipe de révision, et le processus est actuellement en cours.

22 Negash, 2011

23 Ministry of Education (2007). *Liberian Primary Education Recovery Plan, prepared for the Fast Track Initiative*. Monrovia : Liberia.

24 Egwu, S Hon. Dr. (2009). *Road Map for the Nigerian Education Sector*. Federal Ministry of Education: Nigeria

25 African Union Department of Human Resources, Science and Technology (2011)

26 Republic of South Africa (2010). *Department of Higher Education Strategic Plan 2010/11-2014/15*; African Union Department of Human Resources, Science and Technology (2011)

27 Boonstoppel, E & Mudyazivi, E. (2010). *The Case of Making Teaching and Learning Materials Practical and Locally Relevant in Zimbabwe*. SNV Netherlands Development Organisation.



Conclusion

Alors que dans ce domaine prioritaire, certains progrès visibles ont déjà été réalisés au niveau régional et au niveau des pays, il reste encore beaucoup à faire. Le programme doit être régulièrement revu pour répondre aux demandes du marché du travail et être en rapport avec la vie quotidienne des apprenants. La dimension genre devrait s'inscrire dans tous les processus de développement curriculaire afin d'offrir un semblant d'équité dans l'accès à l'information. Il est également nécessaire d'avoir un réseau institutionnel qui facilite l'accès aux programmes universitaires pertinents pour les auteurs de programmes et de matériel d'enseignement et d'apprentissage. À cet égard, l'Afrique doit envisager de créer des réseaux de groupes de réflexion, ou de renforcer ceux qui existent, car la recherche a un rôle clé à jouer dans le contexte du développement curriculaire et des matériels. Il est essentiel d'offrir des cours universitaires et autres gérés par les établissements d'enseignement pour constamment remettre à niveau les connaissances et les compétences du personnel chargé des programmes. L'Afrique doit trouver de nouveaux moyens innovants de développer les programmes d'éducation et de formation et de fournir de nouveaux matériels didactiques qui répondent aux besoins en constante mutation de la société.



Domaine Prioritaire 7: Gestion de la qualité

L'objectif de ce domaine prioritaire est de soutenir l'amélioration de l'accès, la pertinence, l'équité et l'efficacité de l'éducation en Afrique à travers la conception de bons systèmes de gestion de la qualité, devant tout particulièrement prendre en compte les groupes vulnérables et marginalisés.

Le Plan d'action identifie 13 activités à mener à bien d'ici à 2015 pour développer les capacités de gestion de la qualité, à savoir élaborer et examiner des lignes directrices et des outils de suivi du processus d'enseignement et d'apprentissage; concevoir des instruments d'évaluation; et créer des réseaux d'institutions et d'experts de gestion de la qualité à tous les niveaux. Il existe également d'autres activités nécessitant des interventions au niveau continental comme la création d'un comité continental ou régional sur la gestion de la qualité, un cadre pour les normes et standards, des évaluations normalisées et régulières de l'apprenant et un protocole continental sur la mesure. La nature transversale de ce domaine prioritaire explique en partie que les progrès accomplis pour la réalisation de toutes les activités associés ont été mitigés, ainsi que l'absence d'organisation plaçant la cause de la gestion de la qualité.

Mécanismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur.

Dans de nombreux pays africains, les qualifications acquises dans l'enseignement supérieur ne sont pas reconnues sur le plan international ou même transférables entre les frontières régionales ou linguistiques. Cela s'explique en partie par les différentes approches pédagogiques, dont les pays ont hérité de leurs prédécesseurs coloniaux et qui ont été façonnées par leur héritage linguistique (anglophone, lusophone et francophone), appliquées à l'enseignement supérieur. S'y ajoute également de la question de la qualité inégale de la formation supérieure.

Les personnels universitaires, en particulier dans les pays francophones, sont souvent mal qualifiés pour dispenser une formation de grande qualité ou mener la recherche de pointe nécessaires à la participation à l'économie mondiale du savoir. À Madagascar et en RDC par exemple, seulement 17 pour cent des enseignants universitaires de la fonction publique avaient le titre de professeur titulaire en 2007¹. Au Rwanda, moins de 25 pour cent des enseignants de l'enseignement supérieur étaient titulaires d'un doctorat, tandis que moins de 50 pour cent étaient titulaires d'un Master. Au Sénégal, dans les deux principales universités publiques (Cheikh Anta Diop à Dakar et Gaston Berger à Saint-Louis), à peine 10 pour cent du personnel enseignant avait le titre de professeur. Au Gabon, les chargés de cours représentent presque deux tiers du personnel enseignant des universités publiques, tandis que le personnel enseignant de niveau supérieur (professeurs ou maîtres de conférences) ne représentait que 12 pour cent. Au Bénin, dans la principale université publique, l'Université Abomey-Calavi, accueillant 87 pour cent des étudiants du secteur public, le personnel enseignant de niveau supérieur représentait environ 17 pour cent du corps enseignant, les maîtres de conférences 18 pour cent, les chargés de cours 49 pour cent et les autres catégories d'enseignant 16 pour cent. Il faut noter en outre que 38 pour cent du personnel enseignant de cette université n'était pas titulaire d'un doctorat en 2004.²

Les profils du personnel universitaire se sont considérablement améliorés dans de nombreux établissements anglophones d'enseignement supérieur, en particulier les établissements reconnus à l'échelle internationale comme ceux d'Afrique du Sud. Cependant, d'autres documents ont établi que la qualité et l'applicabilité de la recherche universitaire menée par les établissements d'enseignement supérieur africains, à l'échelle continentale, étaient souvent faibles. La variation des autonomies institutionnelles dans l'enseignement supérieur et des cadres nationaux de qualification entre les pays empêchent l'harmonisation des normes de l'enseignement supérieur.

Moins d'un tiers des pays africains ont des instances d'assurance qualité, ce qui illustre l'importance de l'importance accrue accordée à cet objectif.³ Cependant, les initiatives continentales et régionales, conduites par certains pays africains clés de l'Union africaine, se sont avérées particulièrement utiles pour la réalisation de cette activité, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur. Toutefois, le processus de ratification de la Convention révisée d'Arusha, qui cherche à mettre en place des mécanismes harmonisés d'assurance qualité à l'échelle continentale dans les états, n'est toujours pas réalisé. L'adhésion à cette convention permettra l'accréditation des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires.⁴ De plus, l'Association des universités africaines a développé un programme phare – le Réseau africain d'assurance qualité – et a obtenu la coopération entre ses universités membres, avec pour principal objectif de soutenir et promouvoir la création de systèmes harmonisés d'enseignement supérieur en Afrique.⁵ Une autre réalisation notable initiée par la Commission de l'Union africaine a été l'élaboration du Mécanisme africain d'évaluation de la qualité qui vise à améliorer la qualité de la prestation dans les établissements africains d'enseignement supérieur et de leur permettre d'être plus compétitifs au niveau mondial.⁶

1 Brassard et Foko, (2007)

2 Brassard et Foko, (2007)

3 AU Mid-Term Evaluation Report, Neil Butcher and Associates (2011)

4 Le Département des ressources humaines, de la science et de la technologie de la Commission de l'Union africaine. (2011). La Convention révisée d'Arusha (Convention régionale africaine sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades autres titres universitaires). La première session extraordinaire de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine (COMEDAF IV+). 11-13 mai 2011. Nairobi, Kenya.

5 Association des universités africaines. (2011). Extrait le 20 septembre 2011 de <http://www.aau.org/?q=qa>

6 Association des universités africaines. (2011). Extrait le 20 septembre 2011 de <http://www.aau.org/?q=qa>



Au niveau régional, le Conseil inter-universitaire pour l'Afrique de l'Est, une organisation inter-gouvernementale créée par le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda, a élaboré récemment un cadre régional d'assurance qualité pour les États membres. Le manuel en cinq volumes, Une feuille de route pour la qualité : manuel d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (2007) inclut un modèle de diagnostic pour l'assurance qualité interne et l'évaluation externe à l'intention des établissements de mise en œuvre. Au Kenya, qui montre l'exemple dans ce domaine, le ministère a créé la Direction de l'accréditation technique et de l'assurance qualité qui cherche à atteindre un certain nombre d'objectifs liés à la qualité, comme : la création et le renforcement des mécanismes d'admission pour garantir la qualité des étudiants ; la conception et le renforcement de filières flexibles et de cadres de qualification pour les étudiants ; attirer et retenir le personnel enseignant de qualité ; accroître la quantité, la qualité et la pertinence de la recherche et des produits de la recherche ; fournir des installations, équipements et matériels pédagogiques. De plus, les pays membres de la Communauté d'Afrique de l'Est ont convenu d'harmoniser leurs systèmes dans la région suite à la présentation d'un projet de loi devant l'Assemblée législative d'Afrique de l'Est en 2008.

La SADC, qui depuis 2000 dispose d'un Protocole régional sur l'éducation et la formation qui favorise l'harmonisation et l'intégration régionale continue de plaider en faveur de cadres régionaux de qualification qui assurent la qualité et la reconnaissance entre les établissements d'enseignement de ses États membres. Le protocole donne une reconnaissance à la mobilité des étudiants et du personnel à travers la région.⁷ Les mécanismes de gestion de la qualité dans la région de la SADC semblent se concentrer dans l'enseignement supérieur. Sur les 21 pays africains qui ont mis en place à ce jour des instances d'accréditation de l'enseignement supérieur, huit se situent dans la SADC. Ce sont le Botswana, le Lesotho, l'Ile Maurice, le Mozambique, la Namibie, l'Afrique du Sud et le Zimbabwe.

Huit États membres (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Sénégal et Togo) de la Commission de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) ont prévu de reconnaître un programme commun d'études universitaires d'ici à 2011 dans le cadre d'un effort visant à inverser la baisse des normes de l'éducation dans la région. Quand il sera finalisé, toutes les universités des pays membres accéderont au programme par Internet et l'examen de dernière année de toutes les universités membres sera rédigé en même temps.⁸ De même, les États membres de la CEDEAO se sont réunis en août 2011 pour discuter de la mise en œuvre de l'équivalence des qualifications universitaires dans les principaux domaines universitaires. Ils ont cherché à fixer des critères pour les institutions d'accréditation et envisagé la possibilité d'adopter un système uniforme d'examen.⁹

L'IGAD note qu'elle a aidé activement les États membres à améliorer la gestion de la qualité dans le secteur éducatif en encourageant la formation du personnel enseignant à tous les niveaux, y compris celui des écoles.¹⁰

Étant donné les difficultés pour trouver des informations sur la question relative aux mécanismes d'assurance qualité, il est difficile de vérifier les progrès accomplis dans les États membres. Ainsi, l'Observatoire de l'UA pourrait devoir repenser la façon de mesurer les réalisations de cet objectif entre les États membres.

Cadres de suivi des normes et standards SIGE

Un défi clé posé à la mise en œuvre de nombreux agendas internationaux de l'éducation et de la formation a été l'insuffisance de statistiques disponibles et complètes sur les principaux domaines de la performance au niveau national. Des informations détaillées à ce sujet sont présentées dans le chapitre de ce rapport sur les SIGE.

Une initiative importante et relativement réussie, dirigée par l'Union africaine, est le déploiement d'une initiative continentale sur les normes et standards SIGE, soutenue par le Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques. Cette initiative, impliquant approximativement 43 pays, porte sur la mise en œuvre des Normes et standards SIGE qui ont fait l'objet d'un long processus de personnalisation par les experts nationaux en SIGE des ministères et ont ensuite été approuvés au niveau politique par les ministres respectifs lors des réunions régionales annuelles. Ce processus est concrètement en cours dans les communautés économiques régionales de la SADC, de la CEDEAO et de la CAE et, dans une moindre mesure, de la CEEAC où sa mise en œuvre est inscrite à l'ordre du jour de l'an prochain.

La SADC qui est la plus avancée en matière de mise en œuvre a facilité les revues par les pairs de deux de ses États membres, le Swaziland et le Botswana, pour évaluer leur conformité avec le cadre régional d'évaluation des Normes et standards SIGE. D'autres pays de la SADC doivent faire l'objet d'une évaluation en 2014. Le but de cet exercice est d'obtenir l'accord des instances dirigeantes d'aborder les questions relatives aux politiques appropriées, à l'affectation de ressources, aux méthodes et aux pratiques de diffusion dans le domaine des SIGE. Un autre résultat est le renforcement de la coopération sud-sud entre les États.

7 Augustines Utlwang. (2010). The Southern African Development Community Qualifications Framework: A Quality Assurance Mechanism. Extrait le 4 décembre 2011 de curriculum.wcape.school.za/resource_files/22153231_15.doc

8 Jean-Matthew, T. (2011). Eight West Africa Countries Agree Single Varsity Curriculum. Africa Review. Mardi 11 septembre 2011. Extrait de : <http://www.africareview.com/News/Eight+West+Africa+countries+agree+single+varsity+curriculum/-/979180/1234686/-/sphinxq/-/index.html>

9 CEDEAO. (2011). Réunion du groupe technique d'experts pour valider le rapport de faisabilité sur l'Équivalence des certificats dans la région de la CEDEAO, Lomé, Togo, 3-6 août 2011. Projet de rapport.

10 Résultat de l'enquête reçu du Soudan.

L'Afrique du Sud, un des pays pairs, a accepté de signer un protocole d'accord pour aider le Swaziland à développer ses capacités en SIGE. La CEDEAO, qui a élaboré un cadre similaire d'évaluation de conformité avec les Normes et standards SIGE, prévoit de commencer la mise en œuvre dans ses États membres en 2015. La Communauté d'Afrique de l'Est doit toujours définir ses définitions des standards au sein du cadre régional, mais prévoit la mise en œuvre en 2015.

De plus, en 2008 et en 2009, l'Institut de l'éducation de l'UNESCO a mis en œuvre des évaluations nationales des SIGE dans sept pays de la SADC à l'aide du Cadre d'évaluation de la qualité des données, inspiré du FMI, un outil de diagnostic qui fournit une évaluation complète de la qualité des données sur l'éducation en comparant les données produites par les pays avec les normes internationales actuelles. Les conclusions sont que la plupart des pays, bien qu'ils respectent souvent les classifications internationales des données, ont rarement une politique complète de SIGE en place.

Initiatives non formelles

L'éducation et la formation non formelle sont rarement normalisées ou accréditées malgré leur impact considérable les populations défavorisées.

En 2011, on a estimé que 37 pour cent des adultes africains étaient analphabètes, dont une majorité de femmes. Plus de 70 pour cent des jeunes et des adultes du Burkina Faso, de la Guinée-Conakry, du Mali et du Niger sont considérés comme étant analphabètes¹¹. Les estimations des taux d'alphabétisation d'Afrique s'améliorent, en particulier dans la région de la CEDEAO où les taux ont augmenté de 7 pour cent. Il est important de noter que les progrès des jeunes filles et des femmes en matière d'alphabétisation doublent ceux des jeunes hommes et des hommes, qui dans l'ensemble sont souvent plus alphabétisés.

Taux d'alphabétisation des adultes (+15 ans) et population analphabète par région (2012)

Région	Taux d'alphabétisation des adultes (%)				Population adulte analphabète			
	Total	Hommes	Femmes	IPS	Total	Hommes	Femmes	% Femmes
Afrique	62.0	70.9	53.5	0.76	214,661,930	81,753,158	132,908,772	61.9
AMU/UMA	72.1	80.7	63.4	0.79	17,305,740	5,878,950	11,426,790	66.0
CEN-SAD	58.8	68.2	49.5	0.73	122,255,801	46,931,865	75,323,936	61.6
EAC/CAE	71.4	78.4	65.0	0.83	21,118,845	7,960,113	13,158,733	62.3
CEEAC	64.5	76.4	53.2	0.70	25,387,010	8,349,562	17,037,448	67.1
CEDEAO	48.9	59.2	39.1	0.66	83,555,052	33,486,966	50,068,085	59.9
IGAD	57.9	66.9	49.0	0.73	49,973,901	19,474,567	30,499,334	61.0
SADC	71.4	79.7	63.8	0.80	44,122,943	15,527,343	28,595,600	64.8

Source : ISU Publication des données Avril 2014 (Année de référence 2005-2015*) Note utilisant des moyennes régionales pondérées.

On a constaté peu d'initiatives d'assurance qualité dans ce domaine. Cependant, grâce à la collaboration entre l'ADEA, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie et le Conseil régional pour l'éducation et l'alphabétisation en Afrique (CREAA), un certain nombre de mesures ont été produites pour normaliser l'offre d'éducation non formelle dans les pays. Citons notamment le référentiel de formation pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle, des modules de formation et des recommandations sur l'externalisation de l'offre pour le gouvernement. Le guide de formation du superviseur d'alphabétisation, finalisé en 2011, sert de référence au développement de ressources pour le renforcement des capacités des superviseurs des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle d'Afrique.

Évaluation de la qualité au niveau scolaire.

Se concentrer sur la qualité a un coût. La nécessité de mettre en place des conseils de la qualité, des systèmes de mesure de la politique et de la qualité exige des ressources. Les pays doivent réfléchir s'ils ont les moyens de se permettre de ne pas s'attaquer aux échecs, aux redoublements et aux abandons dans leurs systèmes éducatifs. Les systèmes de gestion de la qualité au niveau scolaire dépendent d'indicateurs précoces d'alerte comme les taux de déperdition et d'efficacité qui incluent également les mesures des taux d'accès, de survie et des acquis de l'apprentissage.



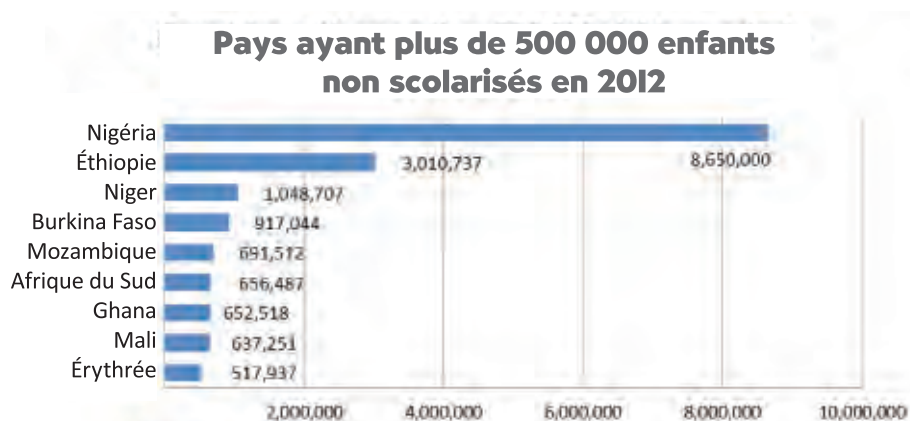
Les redoublements signalés en Afrique subsaharienne s'élèvent en moyenne à 15 pour cent, le chiffre le plus élevé du monde. Dans 11 pays africains, 20 pour cent ou plus des élèves sont des redoublants, avec une pointe à 37 pour cent au Burundi, tandis que quelques pays – comme le Kenya et le Mozambique – ont des taux de redoublement de 6 pour cent ou inférieurs¹². Réduire les redoublements ne libère pas forcément des fonds pour accroître la qualité de l'éducation, car davantage d'enfants restent à l'école. Le passage automatique des enfants d'un niveau au suivant est largement pratiqué en Afrique. Cette pratique a eu des résultats mitigés, aboutissant à des redoublements cachés ou non signalés, ainsi qu'à nombres plus élevés de diplômés du primaire analphabètes.

En 2009, plus de la moitié des enfants en âge de fréquenter le primaire non scolarisés étaient en Afrique, soit environ 33,4 millions¹³, soit 3 millions d'enfants de moins qu'en 2006. Cette amélioration est alimentée en grande partie par les améliorations intervenues dans la région de l'IGAD qui comprend l'Éthiopie qui a fait des progrès impressionnants pour améliorer l'accès à l'éducation dans le cycle primaire. La détérioration de l'accès des filles à l'enseignement primaire dans certaines régions clés comme l'AMU, la CEN-SAD et la CEDEAO en 2009 est une source de préoccupation. Le nombre absolu des apprenants exclus de l'enseignement primaire a baissé ces dernières années de 36,5 millions à 33,4 millions, mais la disparité entre les sexes s'est élargie et un pourcentage plus faible de filles accède à l'école.

Nombre et pourcentage des enfants du primaire non scolarisés par région								
Régions	2006		2011		Hommes		Femmes	
	Total	%	Total	%	2006	2011	2006	2011
AMU/UMA	696 510	7,19	405 749	4,60	5,44	3,51	9,02	5,74
CEN-SAD	20 080 044	30,29	21 293 929	28,87	26,39	26,39	34,33	31,44
EAC/CAE	2 481 061	11,39	2 705 572	10,73	11,74	10,79	11,03	10,67
CEEAC	6 760 945	35,20	5 282 069	23,16	31,38	20,15	39,04	26,19
CEDEAO	14 473 856	34,14	16 435 416	33,95	30,25	31,59	38,17	36,39
SADC	7 551 417	18,28			16,76	...	19,80	...

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2014).

À la date de 2012, on recensait au moins neuf pays africains qui avaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2009. Le Nigéria qui a le nombre le plus important d'enfants non scolarisés n'a pas fourni de données actualisées. En 2007, on estimait qu'il comptait presque 9 millions d'enfants non scolarisés ou 37 pour cent de sa population en âge de fréquenter l'école primaire. Le Nigéria avance que ce chiffre serait beaucoup plus faible si les inscriptions dans les écoles privées non enregistrées étaient recueillies¹⁴. Actuellement, à la date de 2013, on compte quelque 22 millions d'apprenants inscrits dans les écoles primaires au Nigéria. L'Éthiopie a le deuxième chiffre le plus élevé d'enfants non scolarisés sur le continent, 3 millions en 2012, environ un million de plus qu'en 2009. Ceci représente 16 pour cent de la population du pays en âge de fréquenter l'école primaire. De nombreux autres pays ont accompli des progrès au cours de la dernière décennie. Entre 1999 et 2009, la part d'enfants non scolarisés a baissé de plus de 30 pour cent au Burundi, à Madagascar, au Mali, au Mozambique, au Niger et en Tanzanie, en grande partie grâce à la suppression des frais scolaires¹⁵.



Source : Base de données de l'ISU 2014. Les données du Nigéria se réfèrent à 2007.

¹² Ibid, page 81.

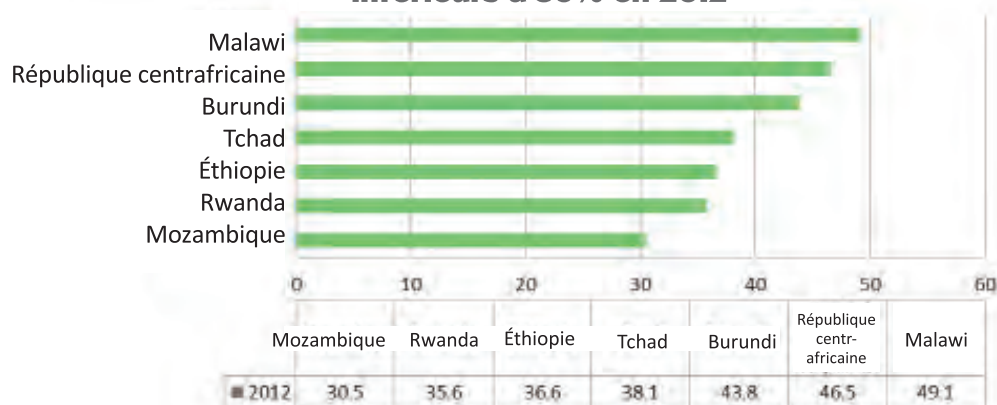
¹³ Exclut les pays de la CEEAC. Source: Centre de la base de données de l'ISU 2011.

¹⁴ Conversation avec le représentant SIGE du Nigéria lors de la réunion technique restreinte SIGE UA, Avril 2014 Ghana.

¹⁵ EPT. Enfants non scolarisés : De nouvelles données soulignent les défis persistants. ISU (2011).

Seuls quelques pays africains diplôment 90 pour cent des enfants du primaire. Le graphique ci-dessous donne l'exemple de sept pays où seulement entre 30 et 49 pour cent des enfants restent à l'école jusqu'à la dernière année du primaire. Le faible taux de survie est attribué à différents facteurs, y compris les écoles incomplètes (c'est-à-dire les écoles qui ne vont pas jusqu'aux dernières années), le coût de la scolarité et la faible qualité de l'éducation, ce qui se traduit par le fait que les enfants ne maîtrisent pas les matières enseignées ou redoublent les classes. L'Union du Maghreb arabe a indiqué des taux de survie réussis d'environ 24 pour cent plus élevés que ceux du reste du continent en 2009. Au niveau régional, 85 pour cent des apprenants achèvent le cycle primaire contre seulement 61 pour cent au niveau continental.

Pays ayant un taux de survie des apprenants inférieurs à 53% en 2012



Source : Base de données de l'ISU 2014.

Outre le défi de la rétention des apprenants dans les écoles primaires, il est nécessaire d'aborder les obstacles liés à leur transition vers le cycle secondaire, ce qui accroît le nombre d'enfants qui achèvent neuf années ininterrompues d'éducation de base. Certains pays, notamment la Gambie et le Rwanda, ont réalisé une transition importante entre les cycles, en étendant l'accès à l'école secondaire en très peu de temps. En 2009, le Rwanda a signalé une hausse de 40 pour cent des taux de transition des apprenants du primaire au secondaire.

Ces indicateurs d'efficacité et de déperdition sont importants pour éclairer les stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation et les points d'entrée dans le système éducatif. Pour ceux qui pensent ne jamais pouvoir aller à l'école, il est nécessaire d'accorder plus d'importance à qui ils sont – leur genre, leur lieu de résidence et leur situation socioéconomique. Les travaux de recherche indiquent que les filles des zones rurales et des ménages les plus pauvres ont le moins de chances d'aller à l'école. Les responsables politiques doivent prendre note que leurs politiques concentrées sur la qualité doivent aborder les privations multiples et les disparités auxquels sont confrontés certains enfants pour accéder à l'éducation et y survivre.

Acquis de l'apprentissage

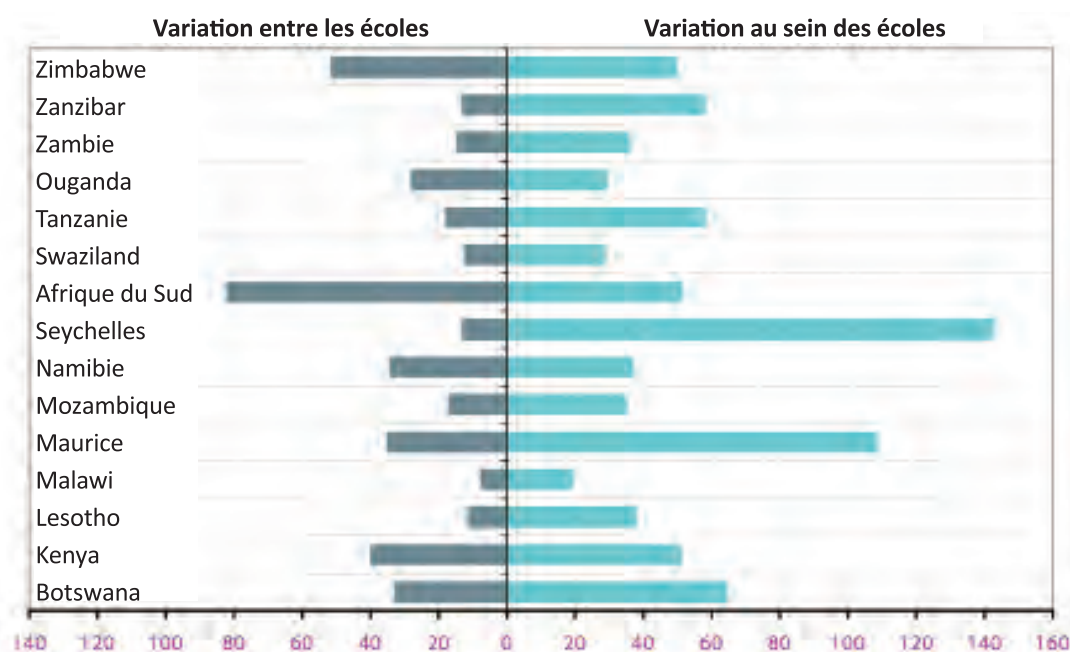
Mesurer les acquis de l'apprentissage est devenu un sujet clé du débat de l'après 2015 portant sur le nouvel agenda de l'éducation pour la prochaine décennie. Les recommandations du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages basées sur des consultations avec presque 2 000 personnes, y compris plus de 50 ministres de l'Éducation, des secrétaires permanents ou leurs représentants, ont été formulées lors des réunions de l'Assemblée générale des Nations unies de 2013, en tant que contribution à l'Initiative mondiale « L'Éducation d'abord » du secrétaire général des N.U. L'immense majorité des participants à la consultation a soutenu l'importance d'améliorer les acquis de l'apprentissage et le rôle de la mesure pour aider à renseigner les acteurs, des enseignants aux ministres, sur l'efficacité de leurs interventions. Les débats ont été très animés sur la meilleure manière d'évaluer l'apprentissage pour améliorer les acquis.

Les recommandations finales comprennent de mettre l'accent à l'échelle mondiale sur le renforcement des capacités des pays non seulement à fournir l'accès à l'éducation, mais aussi à évaluer l'apprentissage. L'évaluation de l'apprentissage sera mesurée par une petite série d'indicateurs que devront observer tous les pays. Ces domaines de mesure représentent les possibilités d'apprentissage fondamental de la petite enfance au premier cycle du secondaire. La mesure de l'apprentissage doit inclure de mettre explicitement l'accent sur l'équité, en accordant une attention particulière à l'élimination des inégalités au sein des pays. Les données sur les caractéristiques des enfants (par ex. le sexe, la situation socioéconomique, le lieu de résidence, le handicap), associées à des informations sur des éléments comme les conditions scolaires et la qualité des enseignants, devraient être utilisées pour garantir des possibilités équitables d'apprentissage.



Le suivi systématique et la mesure de la réussite des apprenants et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage sont des dimensions essentielles de la gestion de la qualité. Les pouvoirs publics doivent progressivement prendre des décisions sur où investir en se basant sur « ce qui marche ». La recherche en constante évolution suggère que le temps réel d'enseignement consacré à une tâche, la qualité de la formation des enseignants (plutôt que le nombre d'années de formation), et la mise à disposition de manuels scolaires et d'autres supports pédagogiques en classe ont un grand impact sur l'apprentissage. Il existe aussi une interaction considérable entre les résultats de l'apprentissage et la rétention scolaire. Les enfants sont plus susceptibles de rester à l'école s'ils apprennent, puisqu'eux-mêmes et leurs parents reconnaissent la valeur ajoutée résultant du processus éducatif.

Mesure des acquis de l'apprentissage de SACMEQ III



Source: SACMEQ 3.

Actuellement, quinze pays participent au Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) : Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Ile Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Ouganda, Zambie, Zanzibar et Zimbabwe. Les tests sur le calcul, la lecture et l'écriture effectués sur les apprenants de 6ème année examinent la réussite en fonction d'un certain nombre d'indicateurs contextuels, notamment la situation socioéconomique des apprenants, les installations, le temps passé sur une tâche, les devoirs à la maison, le profil de l'enseignant, entre autres. Les interprétations de la réussite de l'apprenant sont associées à ces indicateurs à la fois entre les écoles et au sein des écoles indiquant les niveaux d'inégalité sociale et régionale.

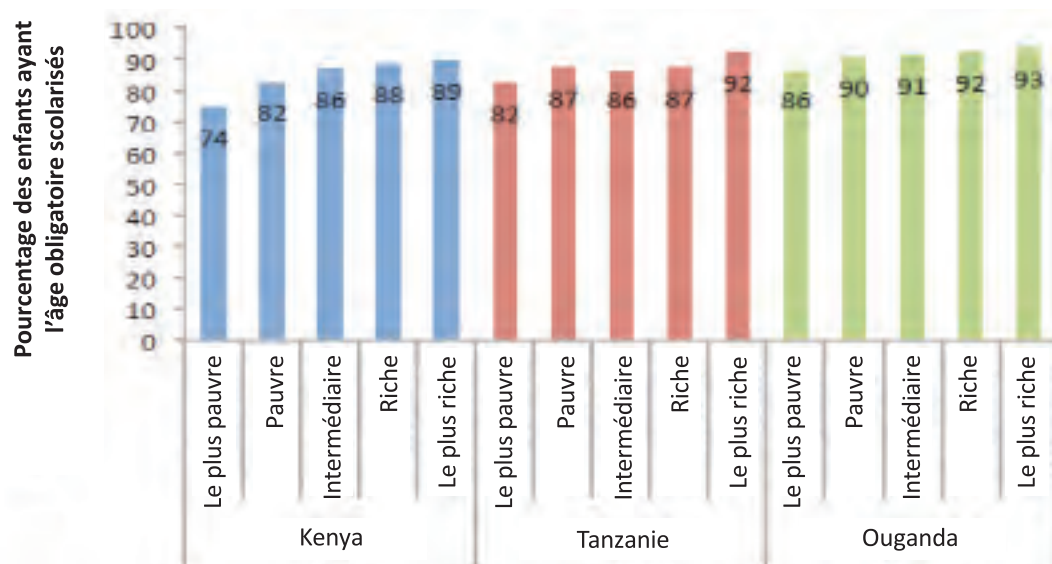
Dans le cadre du Programme sur l'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC) qui a été lancé en 1991, 17 évaluations nationales spécifiques ont été menées en Afrique francophone, y compris des études de panel suivant des élèves du primaire de la 2ème jusqu'à la 6ème année dans plusieurs pays. Plusieurs pays ont également élaboré un programme d'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) pour identifier les problèmes en lecture en 1ère et 2ème années.

Un petit nombre de pays africains (notamment le Botswana, le Ghana et l'Afrique du Sud) ont participé aux programmes de tests internationaux comme le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête sur les tendances internationales des mathématiques et des sciences (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Dans ces deux programmes, les pays africains ont obtenu des scores les plus faibles ou presque des pays participants, de 1,5 à 2 d'écart type inférieur à la moyenne.

Les résultats de ces enquêtes et d'autres enquêtes d'évaluation des apprenants indiquent que de nombreux élèves qui achèvent l'école primaire ne savent pas lire. La Namibie, par exemple, a un très bon bilan en matière d'accès des enfants à la scolarité, avec 86 pour cent des enfants qui atteignent la 6ème année, mais il semble que seulement 55 pour cent de ses élèves de 6ème année savent lire au niveau élémentaire.

L'ISU a récemment facilité un dialogue politique commun entre les organismes africains d'évaluation de l'apprentissage, notamment la SACMEQ et le PASEC, dans le but d'harmoniser les variables de base des données et les méthodes. La SACMEQ et le PASEC prévoient de lancer une évaluation mutualisée des compétences de lecture, d'écriture et de calcul des élèves de 6ème année dans dix pays participants plus tard cette année. Elles ont inclus des items de test communs qui permettront de comparer les résultats entre les données du PASEC et celles de la SACMEQ. Les résultats de l'évaluation seront publiés au premier trimestre 2016. Il sera important que les pays renforcent leurs propres capacités techniques et analytiques à cet effet et c'est là que la SACMEQ et le PASEC jouent un rôle essentiel dans les États membres et développent un réseau d'experts. En outre, il serait utile que ces organismes instaurent un dialogue avec l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire sur la manière de concevoir des tests mondiaux d'évaluation des apprenants qui seraient plus utiles aux pays qui sont les moins performants.

Figure 3 : Scolarisation des enfants ayant l'âge obligatoire de fréquenter l'école (*) par quintile de richesse



(*) Au Kenya l'âge obligatoire pour aller à l'école est de 6 à 13 ans ; en Tanzanie de 7 à 13 ans ; en Ouganda de 6 à 12 ans.

Source des données : UWEZO East Africa

Un autre moyen de mettre en évidence le sort des enfants issus de ménages les plus pauvres est de s'intéresser aux enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire. Comme l'indique clairement le graphique 4, les enfants du quintile de richesse le plus pauvre sont gravement défavorisés. Au Kenya, 64% des enfants de 6 à 16 ans qui n'ont jamais été scolarisés sont issus du quintile le plus pauvre, tandis qu'en Ouganda et en Tanzanie, il s'élève respectivement à 45% et 38%.

Le principal objectif du test UWEZO est d'évaluer les compétences en lecture, écriture et calcul. Comme les tests reflètent ce que les enfants doivent maîtriser à la fin de la 2ème année, tous les enfants de 3ème année et plus devraient être capables d'obtenir des scores élevés aux tests de niveau 2. Comme cette section va le démontrer, même les enfants qui sont en 7ème année n'ont pas acquis les compétences en lecture, écriture et calcul de niveau 2.



Conclusion

Alors que le continent s'approche de l'échéance de la Deuxième décennie de l'éducation de l'Union africaine, il apparaît clairement qu'il faut mettre un accent fort sur l'élaboration de mécanismes solides d'assurance qualité qui permettent une plus grande responsabilisation et harmonisation des acquis de l'apprentissage à tous les niveaux du système éducatif. Les cadres nationaux de qualification, malgré leur complexité, restent inscrits sur l'agenda de la plupart des systèmes éducatifs africains. Les efforts régionaux pour harmoniser l'accréditation et les qualifications demeurent des questions essentielles à aborder ces prochaines années. Les configurations actuelles des systèmes d'éducation et de formation doivent être passées en revue si l'on veut réaliser des améliorations en matière d'accès et d'apprentissage.



Domaine prioritaire 8: Développement de la petite enfance

Le développement de la petite enfance est défini comme la période allant de la conception à l'âge de 8 ans. Cette période est considérée comme la phase du développement la plus importante de l'existence. Le développement sain de la petite enfance comprend les domaines du développement cognitif – physique, socio-affectif, du langage – qui ont chacun une importance égale. Il influence fortement le bien-être tout au long de la vie.

On peut définir l'Éducation et la Protection de la Petite Enfance (EPPE) comme le soutien à la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage de l'enfant de sa conception jusqu'à son entrée à l'école primaire. Ce soutien est offert par une palette de prestataires de services, notamment les personnels du cycle primaire, et il est accessible dans une variété de cadres : formel, informel et non formel.

I. Introduction

Notre population d'enfants de moins de six ans, qui représente environ 13 millions d'enfants en Afrique subsaharienne (20 pour cent de sa population totale), est confrontée à des défis importants de privation, notamment la pauvreté, l'insécurité alimentaire, le retard de croissance, la malnutrition, les risques sanitaires, la violence, les conflits y compris la guerre, et elle est donc souvent exposée aux risques et mal préparée physiquement et mentalement pour l'école.

Malgré tous les éléments d'information qui démontrent que les premières années de la vie de ces enfants sont une période porteuse de grandes opportunités, qu'elle sera déterminante dans le déroulement de leur vie, qu'elle est décisive pour le développement humain et que l'incapacité à investir est coûteuse et sera difficile à compenser plus tard dans la vie, les progrès accomplis vers la réalisation de l'Éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) en Afrique ont été trop lents.

À long terme, c'est le degré auquel nous serons capables d'assurer l'accès aux services adaptés et de qualité d'Éducation et de protection de la petite enfance nécessaires pour garantir une couverture universelle qui décidera du futur du continent. Si nous faisons les choses correctement maintenant, nos perspectives futures seront bonnes. Cependant, notre incapacité actuelle à faire maintenant les investissements nécessaires au bien-être de nos enfants nous coûtera cher à long terme et sera difficile à compenser plus tard ; nous devons nous intéresser à l'EPPE, afin de créer un avenir meilleur pour les Africains du continent, en particulier ceux qui souffrent de la pauvreté et les difficultés.

2. Quels sont les progrès accomplis vers l'Éducation et la protection de la petite enfance en Afrique?

2.1 Vue d'ensemble des progrès et des défis

L'EPPE offre un mécanisme permettant de garantir les droits des enfants. Il ouvre la voie à tous les objectifs de l'EPT, à la réalisation des objectifs de la Deuxième décennie de l'éducation de l'UA et il contribue puissamment à réduire la pauvreté et édifier des sociétés saines, contribuant ainsi également à atteindre les objectifs globaux des Objectifs du Millénaire pour le développement. Inscire l'EPPE comme l'objectif n° 1 de l'agenda international semble être la reconnaissance que c'est le fondement de beaucoup de ce qui va suivre dans le parcours d'apprentissage des enfants, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur. Cependant, cela ne se reflète pas dans la façon dont l'EPPE est abordée à plusieurs niveaux. Les autres objectifs de l'EPT reçoivent la priorité sur les plans politiques – orientation et action – et budgétaires, passant avant et par-dessus l'EPPE, en particulier l'enseignement primaire universel.

Cet état de fait est corroboré par le rapport de l'UNICEF, Le monde que nous voulons qui affirme que « l'approche mondiale actuelle de l'éducation qui n'aborde pas l'éducation dans une perspective holistique et intégrée, privilégiant les objectifs les plus réalisables, reléguant au second plan les autres objectifs comme l'alphabétisation des adultes, ou ciblant les « presque pauvres », et sous-desservant ainsi ceux qui sont difficiles à atteindre ... Alors que les objectifs de l'EPT identifient les différentes étapes du cycle de l'éducation, l'agenda est en grande partie confiné à l'enseignement primaireet donc sans surprise, les progrès accomplis dans la réalisation des autres objectifs de l'EPT, en dehors de l'enseignement primaire, restent inégaux et sans commune mesure avec ceux de l'enseignement primaire : »

En 2012, l'ANCEFA a noté une certaine réussite vers l'inscription de l'EPPE comme priorité. Il a déclaré que 26 pays avaient inclus l'EPPE dans leurs plans de développement sectoriels ou nationaux, qu'au moins 76 pour cent des pays africains étaient engagés dans la planification ou la mise en œuvre des politiques d'EPPE (19 pays avaient élaboré des politiques d'EPPE et 20 étaient engagés dans le processus de planification). À ce stade, aucun pays d'Afrique subsaharienne n'a adopté de politique d'enseignement préprimaire obligatoire. Bien que certaines indications montrent que l'EPPE reçoit une plus grande attention, la même année, l'UNESCO a rapporté que moins de 12 pour cent des enfants africains avaient eu accès à des services d'Éducation et de protection de la petite enfance (EPPE).

L'EPPE est une problématique intersectorielle qui concerne la santé, la nutrition, le développement social et l'éducation. S'il est important de faire de l'EPPE une priorité de l'agenda, la confiner uniquement au domaine de l'éducation pourrait encore aggraver le manque de dynamisme nécessaire à sa réalisation, car on n'en parlerait que dans le contexte de l'apprentissage formel de

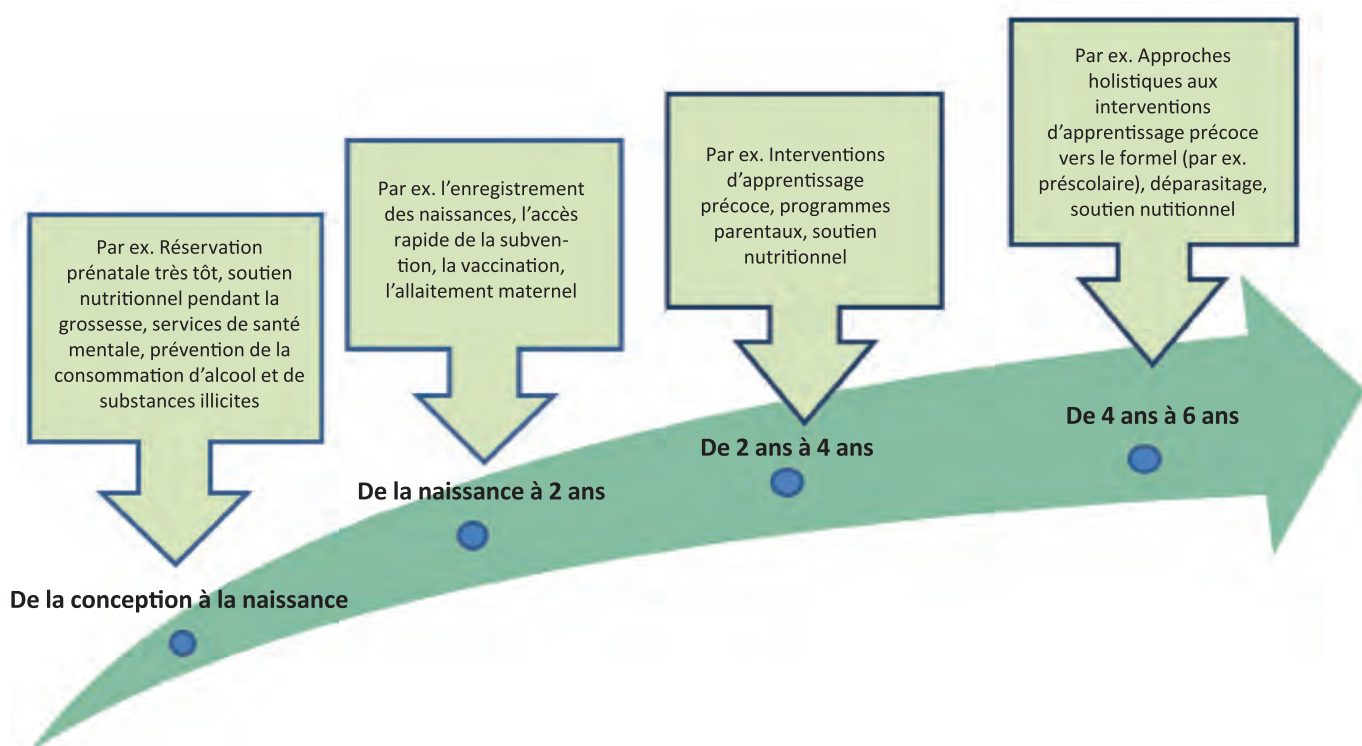


l'inscription dans l'enseignement préscolaire et son développement plus large, et de ses composantes liées à la santé rapportées de manière fragmentée en relation avec d'autres agendas internationaux. Qui est donc responsable du développement précoce des jeunes enfants sur ce continent ? De plus, si l'apprentissage commence à la naissance, il faut prendre en compte la stimulation précoce du jeune enfant pendant la phase de développement jusqu'au moment approprié de son entrée dans les cadres de l'apprentissage formel. Cela impliquera de mesurer et de suivre l'accès des enfants depuis la naissance aux programmes de stimulation précoce qui peuvent être dispensés par une prestation informelle ou non formelle (par exemple, les visites à domicile ou les groupes de jeu d'apprentissage précoce). Par conséquent, pour rendre compte de l'apprentissage précoce au regard des agendas de l'EPT et de l'UA, il convient de dépasser cette perception étroite et d'inclure le suivi des possibilités d'apprentissage des enfants de la naissance à six ans.

Cette position est corroborée par le Rapport mondial de suivi 2008 qui a indiqué que les programmes d'EPPE à l'intention des enfants de moins de 3 ans étaient négligés. Le rapport a révélé que les programmes destinés aux enfants de cette cohorte d'âge ne se trouvent que dans 53 pour cent du monde, principalement en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, en Asie centrale, en Amérique latine et dans les Caraïbes. De plus, le rapport a indiqué que dans certains de ces pays, on considérait que l'offre d'activités d'EPPE relevait de la seule responsabilité de la famille et/ou de prestataires privés, compliquant ainsi la notion de couverture universelle et freinant la capacité d'égalité que possède l'EPPE quand elle est offerte à des communautés affectées par la pauvreté et marginalisées.

Il est important de noter qu'il existe une forte corrélation entre la pauvreté, la santé et le bien-être. Alors que nous tentons de soutenir et de rendre compte des acquis de l'apprentissage des jeunes enfants, il convient de le faire en tenant compte de toute la gamme des besoins de l'enfant qui favorisent les acquis de l'apprentissage, en se concentrant sur la pauvreté, la nutrition et la santé (un ensemble des services essentiels ou complets). Cela permettra également des interventions plus intégrées et ciblées pour créer des perspectives meilleures et holistiques pour les jeunes enfants. Le schéma ci-dessous met en évidence toutes les phases du développement de l'offre et il montre clairement que la mise en œuvre efficace d'une offre d'EPPE est une entreprise intersectorielle qui nécessite un degré élevé de collaboration entre ceux qui sont chargés de la santé, de la nutrition, de la protection sociale et de la stimulation précoce.

Le tableau ci-après met en évidence certaines réalisations clés vers la réalisation de l'EPPE sur le continent en relation avec la discussion précédente, avec certaines données mondiales et comparatives.



Notes sur les progrès 1 : Étendre et améliorer l'offre globale d'Éducation et de protection de la petite enfance, en particulier pour les enfants les plus vulnérables et défavorisés

1. Le bien-être de la petite enfance s'améliore et les taux de mortalité infantile et de malnutrition ont baissé dans de nombreux pays dans toutes les régions du monde. Cependant, l'objectif des OMD concernant la mortalité infantile ne sera probablement pas atteint. La mortalité des moins de cinq ans demeure élevée, 123 pour 1 000, en Afrique subsaharienne.
2. L'inscription dans les programmes préscolaires s'est développée au cours de la décennie écoulée. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont élaboré des politiques d'EPPE, et ils sont de plus en plus à comprendre que ces politiques doivent être multisectorielles et globales. Les progrès relatifs aux taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préprimaire ont été plus lents dans les pays à revenu faible, avec des taux faibles et peu d'amélioration constatée en Afrique subsaharienne (de 12 à 17 pour cent).
3. L'indice de l'EPPE mesure les progrès généraux en établissant la moyenne des enfants qui survivent au-delà de leur cinquième anniversaire, le pourcentage de ceux qui ne souffrent pas de retard de croissance modéré ou sévère, et le pourcentage des enfants de 3 à 7 ans inscrits à l'école. Sur les 68 pays pour lesquels on dispose de données pour 2010, seule la Biélorussie a obtenu un score de plus 0,95. Les 25 pays ayant un indice d'EPPE situé entre 0,80 et 0,95, considéré comme ayant obtenu un classement intermédiaire, sont principalement des pays à revenu intermédiaire d'Asie centrale et d'Europe de l'Est, et d'Amérique latine et des Caraïbes. Les 42 pays restants qui ont un indice inférieur à 0,80 sont principalement des pays à revenu intermédiaire inférieur, et la majorité est située en Afrique subsaharienne.

2.2 Les taux de mortalité infantile

Étant donné que nous avons abordé jusqu'ici l'EPPE comme une problématique intersectorielle, ce rapport reviendra sur certains facteurs clés qui ont un impact sur le bien-être du jeune enfant et ses capacités à tirer le meilleur parti des opportunités offertes par l'éducation formelle. En plus de la santé qui est un droit de chaque enfant, l'intervention précoce réduit le risque de morbidité et de mortalité pendant l'enfance et aboutit à la réduction de la charge de morbidité plus tard dans la vie. Il est crucial que les risques élémentaires ou évitables pour la santé de l'enfant soient éliminés.

En outre, le VIH et les attaques graves ou répétées de paludisme affectent le développement cognitif de millions de jeunes enfants à l'échelle mondiale. Protéger les enfants de ces maladies et d'autres maladies infectieuses et garantir un traitement précoce sont des stratégies efficaces pour éviter ou amoindrir les effets négatifs des maladies infectieuses. Le soutien aux familles affectées par le VIH peut réduire l'impact des risques associés comme l'arrêt des soins et les problèmes de santé mentale.

Taux de mortalité au-dessous de cinq ans (pour 1 000 naissances d'enfants vivants)

Régions	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2012
Afrique subsaharienne	242	216	199	185	177	170	155	130	106	98
Afrique orientale et australe	209	190	186	172	163	155	139	85	85	77
Afrique occidentale et centrale	274	245	217	203	195	189	174	127	127	118
Moyen-Orient et Afrique du Nord	202	165	126	90	71	61	50	32	32	30

Malgré les progrès résolus qui ont été accomplis à l'échelle mondiale pour réduire les décès des enfants, une proportion accrue de décès d'enfants a lieu en Afrique subsaharienne où un enfant sur dix meurt avant l'âge de cinq ans. D'après la fiche de renseignement 2012 de l'UNESCO, environ 12 000 enfants africains meurent chaque jour dans des conditions qui auraient pu être évitées – l'équivalent d'un Boeing 747 qui s'écrase toutes les heures. Si nous voyons surtout la tendance à la baisse de la mortalité infantile des moins de cinq ans sur le continent, avec toujours plus de 100 décès pour 1 000 naissances vivantes en Afrique occidentale et centrale, il est peu probable que nous atteindrons la cible des OMD de 29 pour 1 000 d'ici à 2015.

Par ailleurs, les chiffres de la mortalité infantile publiés par l'UNICEF en 2012 ont montré que quelque 2 000 enfants de moins de cinq ans meurent chaque jour de maladies diarrhéiques, parmi lesquels une majorité, environ 1 800 enfants par jour, meurent de maladies liées au manque d'eau potable, d'assainissement et d'hygiène élémentaire.



NOTE : La cause des décès des moins de cinq ans : conditions néonatales 26 pour cent, ARI 21 pour cent, paludisme 18 pour cent, diarrhées 16 pour cent, VIH/Sida 6 pour cent, rougeole 5 pour cent, blessures 2 pour cent et autres 5 pour cent. Les causes néonatales (représentant 26 pour cent des décès des moins de cinq ans en Afrique) comprennent : septicémie/pneumonie 27 pour cent, asphyxie 24 pour cent, naissance prématurée 23 pour cent, tétanos 9 pour cent, anomalies congénitales 6 pour cent, diarrhée 3 pour cent, autres causes 7 pour cent 2. Ces conditions sont évitables.

2.3 Retard de croissance, émaciation et malnutrition

Les causes fondamentales du retard de croissance, de l'émaciation et de la malnutrition des enfants sont l'insécurité alimentaire dans la famille liée à la pauvreté. Une mauvaise nutrition cause de graves dommages pendant la grossesse et les deux premières années de la vie. Ces dommages sont souvent irréversibles et conduisent à un risque accru de maladies dégénératives plus tard dans l'existence, mais ils ont aussi des répercussions négatives sur les capacités d'apprentissage et le développement physique de l'enfant avec des conséquences plus tard sur la productivité de l'adulte et le développement économique.

Incidence de l'insuffisance pondérale chez les enfants de moins de cinq ans en Afrique		
Nbre de Pays	Pays	% Amplitude
5	Tchad, Soudan, Somalie, Érythrée, Niger	30-36
11	Burundi, Éthiopie, Sud-Soudan, Burkina Faso, République centrafricaine, RDC, Nigéria, Djibouti, Sierra Leone, Bénin, Mauritanie	20-29
10	Mali, Guinée Bissau, Sénégal, Gambie, Namibie, Togo, Angola, Guinée, Kenya, Tanzanie	16-19
17	Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Libéria, Mozambique, Zambie, Ouganda, Ghana, Lesotho, Malawi, Sao Tomé et Príncipe, Botswana, Congo, Guinée équatoriale, Rwanda, Zimbabwe, Afrique du Sud	9 - 15
7	Égypte, Gabon, Swaziland, Libye, Algérie, Maroc, Tunisie	2 - 6

Source : OMS (2012)

Quelque 16 pays africains comptent au moins 20 pour cent de leurs enfants de moins de cinq ans qui souffrent de la malnutrition. Dans cinq de ces pays, la prévalence se situe entre 30 et 36 pour cent. L'émaciation est la malnutrition sévère et ici sept pays sont confrontés à un défi avec 15 pour cent ou plus de leurs enfants de moins de cinq ans qui montrent des signes de grave sous-alimentation.

Incidence de l'émaciation chez les enfants de moins de cinq ans en Afrique		
Nbre de Pays	Pays	% Amplitude
1	Sud-Soudan	23
6	Niger, Bénin, Tchad, Soudan, Madagascar, Érythrée	15-18
5	Somalie, Mauritanie, Burkina Faso, Comores, Sao Tomé et Príncipe,	11-13
11	Éthiopie, Nigéria, Djibouti, Sénégal, Gambie, RDC, Mali, Congo, Côte d'Ivoire, Angola, Namibie	8 - 10
19	République centrafricaine, Kenya, Botswana, Égypte, Burundi, Mozambique, Cameroun, Afrique du Sud, Guinée Bissau, Ghana, Zambie, Tanzanie, Guinée, Ouganda, Togo, Malawi, Libye, Lesotho, Algérie	4-6
8	Rwanda, Liberia, Equatorial Guinea, Zimbabwe, Gabon, Tunisie, Morocco, Swaziland	1-3

Source : OMS (2012)

NOTE : contrairement à l'insuffisance pondérale et à l'émaciation, le retard de croissance est en grande partie irréversible. Une mauvaise nutrition pendant les 1 000 premiers jours de la vie d'un enfant peut avoir des conséquences irréversibles. Pour des millions d'enfants, cela signifie qu'ils souffriront toujours de retard de croissance. Plus petits que leurs pairs qui ne souffrent pas de retard de croissance, les enfants souffrant de retard de croissance sont plus exposés au risque de la maladie. À l'école, ils sont souvent en retard en classe. Ils entrent dans l'âge adulte avec plus de risque de surcharge pondérale et sont sujets aux maladies non transmissibles. Et quand ils commencent à travailler, ils gagnent souvent moins que leurs collègues qui ne souffrent pas de retard de croissance. C'est une violation de leurs droits. C'est aussi un fardeau énorme pour les nations dont les futurs citoyens ne seront jamais en aussi bonne santé ou aussi productifs qu'ils auraient pu l'être.

L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud abritent trois quarts des enfants souffrant de retard de croissance dans le monde. En Afrique subsaharienne, 40 pour cent des enfants de moins de cinq ans souffrent de retard de croissance et en Asie du Sud 39 pour cent. Sur les quatorze pays dans le monde qui abritent 80 pour cent des enfants souffrant de retard de croissance, huit sont situés en Afrique.

Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble du pourcentage des enfants de moins de cinq ans qui souffrent de retard de croissance modéré ou sévère. Il existe 16 pays africains où la prévalence du retard de croissance dans cette tranche d'âge est de 40 pour cent ou plus. Jusqu'à 58 pour cent des moins de cinq ans au Burundi montrent des signes de retard de croissance.

Incidence du retard de croissance chez les enfants de moins de cinq ans en Afrique		
Nbre de Pays	Pays	% Amplitude
1	Burundi	58
15	Madagascar, Malawi, Bénin, Zambie, Érythrée, Éthiopie, Niger, Rwanda, Sierra Leone, RDC, Mozambique, Libéria, Somalie, Tanzanie, République centrafricaine	40-50
20	Tchad, Lesotho, Nigéria, Guinée équatoriale, Kenya, Soudan, Burkina Faso, Cameroun, Afrique du Sud, Ouganda, Guinée Bissau, Zimbabwe, Botswana, Djibouti, Sud-Soudan, Swaziland, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Togo	30-39
10	Angola, Égypte, Namibie, Sao Tomé et Príncipe, Mali, Sénégal, Gambie, Ghana, Mauritanie, Libye	20-29
4	Gabon, Algérie, Maroc, Tunisie	10-17

Source: OMS (2012)

FIGURE 6

Les données suggèrent que réduire la prévalence de la malnutrition et l'amélioration des taux de croissance du retard de croissance qui en découle amélioreraient la qualité de la scolarité en diminuant les fardeaux évitables sur le système éducatif et en mettant l'accent sur la qualité de l'éducation.

Il existe de nombreuses questions transversales qui ont un impact sur la sécurité alimentaire, notamment, les conflits, la guerre et la maladie. Dans de mauvaises conditions, les très jeunes enfants (1 à 5 ans) sont de plus en plus privés de soins et d'attention appropriés, reçoivent très peu de stimulation et doivent même se débrouiller seuls quand ils sont malades. Sur les 76 pour cent des enfants de notre continent qui entrent chaque année à l'école primaire, 38 pour cent ont connu une malnutrition modérée ou sévère impactant leur développement psychomoteur ou cognitif.

Une étude récente d'évaluation de l'impact d'un programme de nutrition communautaire à Madagascar montre que l'on peut améliorer la malnutrition sur le court et le long terme quand les mères participent aux programmes de santé communautaires qui encouragent le changement de comportement en matière de nutrition, d'alimentation et de pratiques d'hygiène. L'étude met en évidence les complémentarités importantes entre l'instruction des mères, les connaissances et les infrastructures communautaires pour améliorer la situation nutritionnelle des enfants¹.

2.4 Opportunités de stimulation précoce

À l'échelon régional, il y a eu plusieurs initiatives pour encourager l'inscription des jeunes enfants dans les classes préprimaires. Dans la région de la SADC, le développement de la petite enfance s'élève à 45 pour cent en moyenne et progresse clairement. Les niveaux dans la CAE sont particulièrement élevés au Kenya et en Tanzanie où ils sont supérieurs à 30 pour cent et ils augmentent régulièrement dans d'autres pays. Des progrès considérables ont été accomplis dans huit états membres de la CEEAC où les inscriptions dans l'enseignement préscolaire ont plus que doublé. Dans la CEDEAO (à l'exception du Cap-Vert et du Ghana) et à l'IGAD, les progrès ont été plus timides et les taux (19 pour cent en moyenne) sont très inférieurs à la moyenne continentale (28 pour cent) en 2012.

Les statistiques montrent que les taux bruts de scolarisation préprimaire (TBS) ont augmenté de 5 pour cent en neuf ans^{2,3}. Bien qu'il soit difficile de rendre compte de l'accès au DPE à cause de la tranche d'âge des enfants impliqués et de la diversité des approches utilisées, le tableau ci-après suggère néanmoins une participation au DPE très faible à travers les régions orientale et australe de l'Afrique⁴.

1 <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTRESEARCH/0,,contentMDK:21986729~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:469382~isCURL:Y,00.html>.

2 http://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/11_cli_africa_concept_note_april_2011.pdf.

3 Taux brut de scolarisation. Le total correspond au nombre total des inscriptions dans l'enseignement préprimaire, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population totale ayant l'âge officiel de fréquenter l'enseignement préprimaire. Le TBS peut dépasser 100% en raison de l'inclusion d'élèves plus âgés ou moins âgés à cause de leur entrée très tôt ou tardive à l'école ou des redoublements.

4 Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012 : Jeunes et compétences : l'éducation au travail, http://www.unicef.org/esaro/5481_early_childhood_development.html



Pays	Tranche d'âge	Pourcentage de ceux qui ont accès aux services de DPE	Année
Angola	5	104	2010
Botswana	3-5	19	2010
Burundi	4-6	9	2010
Comores	3-5	22	2010
Érythrée	5-6	14	2010
Éthiopie	4-6	5	2010
Kenya	3-5	52	2010
Lesotho	3-5	33	2010
Madagascar	3-5	9	2010
Namibie	5-6	33	1999
Rwanda	4-6	11	2010
Afrique du Sud	6	65	2010
Swaziland	3-5	23	2010
Ouganda	3-5	14	2010
Tanzanie	5-6	33	2010

Source : Base de données Perspectives de l'UA (2014) ... Aucune donnée disponible

Dans un certain nombre de pays, notamment le Kenya, l'Ouganda, le Malawi et le Zimbabwe, les gouvernements, en collaboration avec l'UNICEF, ont promu l'accès aux services de DPE en mettant en place des services innovants. Citons notamment, les Programmes communautaires de soins et d'appui aux enfants (CBCC) au Malawi, une initiative de préparation rapide à l'école au Kenya, une approche de mentorat d'enfant à enfant en Éthiopie, et l'extension des programmes de DPE aux écoles primaires au Lesotho et au Zimbabwe. Ce rapport a déjà traité les questions liées au fait de ne rendre compte que de l'accès aux écoles préscolaires pour aborder l'ensemble des progrès accomplis en matière d'EPPE. Il faut leur accorder l'attention qu'elles méritent.

3. Petite enfance et conflits

La recherche de la biologie aux sciences sociales continue de fournir des preuves solides démontrant que les conditions dans lesquelles les jeunes enfants vivent et grandissent déterminent l'évolution de leur santé et de leur développement. Bien trop souvent, les enfants sont exposés à des conditions qui ne répondent pas aux besoins les plus élémentaires de leur santé et de leur développement.

La guerre et le déplacement créent des situations de risque élevé ou de vulnérabilité pour le développement et le bien-être des enfants par l'exposition accrue à des situations de débâcle économique, de destruction des infrastructures de base (à savoir la santé, l'éducation, la protection juridique), de diminution de l'hygiène et de l'assainissement et de l'augmentation de la propagation des maladies qui en résulte, et d'effondrement des structures sociales d'appui qui sont empêchées de soutenir et de protéger les enfants.

Aucun pays fragile à faible revenu ou en situation de conflit n'a réalisé un seul Objectif du Millénaire pour le développement. Les personnes vivant dans les états fragiles ou en situation de conflit sont deux fois plus susceptibles d'être sous-alimentées que dans les autres pays en développement, plus de trois fois plus susceptibles de ne pas pouvoir envoyer leurs enfants à l'école, deux fois plus susceptibles de voir leurs enfants mourir avant l'âge de cinq ans et plus de deux fois plus susceptibles de ne pas avoir accès à l'eau potable⁵.

En moyenne, un pays qui a connu une violence grave pendant la période de 1981 à 2005 a un taux de pauvreté de 21 points plus élevé qu'un pays qui n'a connu aucune violence. La santé, la paix et le développement ne peuvent exister sans une population humaine dynamique et une population humaine dynamique ne peut pas exister sans des enfants en bonne santé, en paix et dynamiques.⁶

⁵ Banque mondiale, Rapport sur le développement dans le monde 2011, Conflit, sécurité et développement, page 5.

⁶ International Journal of Paediatrics Volume 2012 (2012), Article ID 820290, Article de recherche de 16 pages Risks to Early Childhood Health and Development in the Postconflict Transition of Northern Uganda Theresa A. McElroy,1 Stella Atim,2 Charles P. Larson,3 et Robert W. Armstrong4.

4. Petite enfance et handicap

La situation des enfants dans le monde 2013 de l'UNICEF, publiée le 30 mai, s'ouvre sur un défi : les estimations mondiales du nombre d'enfants handicapés sont périmées. Elles s'appuient souvent sur l'estimation de 2004 de 93 millions d'enfants. Dans ce cas, comment, pouvons-nous répondre aux besoins de ces enfants sans connaître l'ampleur des besoins ?

Pour tous les enfants, la petite enfance offre un large éventail d'opportunités pour asseoir les bases de l'apprentissage tout au long de la vie et la participation à la société, tout en empêchant les retards potentiels de développement et les handicaps. De nombreux facteurs qui contribuent aux niveaux élevés de déficience affectant les jeunes enfants peuvent être évités. Citons les déficiences congénitales, la malnutrition, les maladies infantiles, le manque d'assainissement et d'eau potable et les accidents évitables. Dans le même temps, pour les enfants handicapés, la petite enfance est une période vitale pour assurer l'accès aux interventions qui peuvent les aider à développer tout leur potentiel.

Malgré cette reconnaissance, les enfants handicapés qui sont plus vulnérables face aux risques liés au développement sont souvent négligés dans les programmes et les services généraux conçus pour assurer le développement de l'enfant. Ils sont parmi les enfants les moins bien pourvus et les plus marginalisés et vulnérables du monde. Ils sont les moins susceptibles d'aller dans les programmes ou les centres formels, ils luttent souvent pour accéder aux services de santé dont ils ont besoin et sont particulièrement vulnérables à la violence, aux mauvais traitements et à l'exploitation.

La Convention sur les droits de l'enfant et la Convention relative aux droits des personnes handicapées ont souligné que les enfants handicapés ont les mêmes droits que les autres enfants. Les programmes d'EPPE peuvent conduire à l'amélioration des taux de survie, de croissance et de développement, et garantir l'efficacité des programmes d'enseignement ultérieurs. Les approches combinant les programmes dans des centres et les interventions parentales, notamment les programmes de visite à domicile, peuvent aider les parents et les professionnels à détecter très tôt les retards de développement, améliorer le développement des enfants, empêcher les mauvais traitements et la négligence et s'assurer de leur état de préparation pour l'apprentissage.

5. Fixer des priorités : que faut-il inscrire sur l'agenda pour la voie à suivre?

L'EPPE doit être restructurée comme une question intersectorielle avec des objectifs et des outils correspondant pour évaluer la réalisation vers ces objectifs. L'approche intégrée cherche fondamentalement à construire des systèmes de coordination intersectoriels, à promouvoir l'innovation des programmes, surmonter les déficits de connaissances, de services et de ressources, et à développer les programmes coûts-efficaces et culturellement pertinents. Les pays trouvent que l'approche intégrée à la planification des politiques de DPE aide tous les secteurs à contribuer à améliorer la survie de l'enfant, sa croissance, son développement et sa réussite à l'école.

Sur la base de cette restructuration de l'EPPE, l'objectif actuel de l'Union africaine doit être refondu dans le but d'accélérer les progrès. Les conditions essentielles pour faciliter des progrès accélérés, comme l'engagement politique renouvelé, un financement dédié et innovant, l'accent sur les subventions pour les pauvres et les défavorisés, et l'adoption plus large des normes de qualité et leur mise en œuvre et leur suivi doivent être abordés dans le cadre de ce processus.

Nous ne pouvons pas nous permettre de NE PAS investir. Ne pas investir signifie perdre des opportunités, mais contribue aussi à l'accumulation des inégalités et condamne des générations à la pauvreté et à la sous-performance. Bien que le secteur privé soit un partenaire précieux, la trop grande dépendance aux financements privés conduits créer des inégalités entre les enfants et à les perpétuer.

- Le gouvernement doit adopter une approche intersectorielle en matière d'EPPE ;
- Le gouvernement est la clé du financement d'une offre d'EPPE de qualité ; et,
- Le gouvernement a un rôle clé pour réglementer et soutenir la qualité de la mise en œuvre de l'EPPE, y compris la métrique pour la mesure et l'évaluation de l'impact ;
- Le gouvernement doit investir dans la recherche en DPE pour guider les interventions politiques et aboutir aussi à la professionnalisation du secteur.





Conclusion

En résumé, il est important de fixer des priorités et de donner la primauté aux indicateurs de l'Éducation et de la protection de la petite enfance du Plan d'action de l'UA. Ils doivent être incorporés dans le deuxième plan décennal et opérationnalisés dans le cadre d'un programme global d'Éducation et de protection de la petite enfance ; les jeunes enfants ont besoin d'un accès équitable à des soins de santé, une nutrition, une stimulation précoce et un enseignement préscolaire de grande qualité. Même dans les pays plus pauvres, l'engagement politique et un financement adéquat peuvent étendre l'accès à un grand nombre d'enfants. Pour réduire les inégalités, les gouvernements doivent accorder une attention particulière aux enfants des ménages pauvres qui sont déjà confrontés à des désavantages – et qui sont ceux qui en retireront les plus grands bénéfices.



Rapport sur les progrès

En dépit du succès mitigé de la mise en œuvre de ces priorités stratégiques dans les pays, le Plan d'action de la deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique de l'UA a réalisé quelques avancées importantes dans le développement régional et continental de l'éducation et de la formation. L'obtention de l'engagement des communautés économiques régionales dans la coordination du plan de l'UA dans ses Etats membres est une réalisation importante. C'est une étape importante car ces dispositions institutionnelles ont dû être développées en partant de zéro dans la plupart des cas, notamment là où il n'existait pas de poste pour l'éducation au sein du secrétariat. Quatre au moins de ces CER participent régulièrement aux réunions d'experts de l'UA, investissent des ressources dans la promotion des principales priorités de l'UA, et pour encourager leurs Etats membres à rendre compte de leur avancement. Deux CER au moins – la CEDEAO et la CDAA ont intégré les priorités du Plan d'action de l'UA dans leurs plans stratégiques régionaux.

Au niveau national, les succès ont été beaucoup plus mitigés même si beaucoup de pays ont intégré ces priorités dans leur processus de planification nationale. La faiblesse des systèmes de rapports aux communautés économiques régionales et à la Commission de l'Union africaine a été un obstacle majeur au suivi des progrès des pays dans la mise en œuvre du plan. Seule la CDAA qui a depuis longtemps mise en place un protocole de rapport annuel des pays membres sur la performance des objectifs agréés a été à même de réaliser cela.

Une raison de cet échec, outre les ressources financières insuffisantes pour s'attaquer aux problèmes institutionnels et aux capacités existant aux divers niveaux de la gouvernance, était l'absence d'un Observatoire fonctionnel de l'Union africaine. Le mandat de l'Observatoire consistait à gérer cette coordination du suivi de l'évaluation par les pays. Malheureusement, pour une série de raisons, l'élan suscité par l'Observatoire s'est éteint avec le départ à la retraite de son directeur et le non remplacement de ce poste. L'Observatoire devrait avoir une nouvelle direction et reprendre ses activités fin 2014.

En dépit des lacunes, sous la direction de l'Observatoire, un Comité restreint SIGE UA d'experts techniques a été créé, composé de représentants des communautés économiques régionales, des pays représentés au Bureau de l'UA, des pays qui défendent actuellement une initiative SIGE UA, et d'experts internationaux dans le suivi et l'évaluation. Ce comité soutenu par l'ADEA, est en grande partie responsable de la production du cadre continental d'indicateurs clés de performance, d'une base de donnée sur les perspectives de l'éducation de l'UA couvrant tous les pays membres et les données à partir de 2006, et a préparé les rapports de suivi pour les réunions de la COMEDAF. Ce comité qui se réunit une fois par an s'est assuré que la mise en œuvre de la priorité SIGE de l'UA, le suivi des pays et la performance de la région dans le plan d'action de l'UA se poursuivent en dépit du vide au niveau de la direction de l'Observatoire de l'UA. Ce rapport continental et les cinq autres rapports sur les communautés économiques régionales clés produits pour la COMEDAF VI reflètent cet engagement.

Réalisations au niveau des priorités de l'UA

Dans l'ensemble, la situation reste inchangée depuis le dernier rapport de la COMEDAF. La mise en œuvre des domaines prioritaires de l'enseignement supérieur et du SIGE reste la plus efficace en termes d'impact. Un certain nombre d'initiatives de l'enseignement supérieur sur l'assurance qualité et de nouveaux centres panafricains de spécialisation ont été créés qui devraient bénéficier à l'ensemble du pays. La priorité SIGE a été largement utilisée par les communautés économiques régionales et les états membres dans l'adoption des stratégies régionales de renforcement des capacités et des mécanismes d'harmonisation pour les SIGE. L'Observatoire de l'UA a besoin de plus de capacités pour devenir pérenne et offrir un leadership clair à l'avenir.

La création du PACTED et d'autres réseaux de parties prenantes autour des objectifs de développement de l'enseignant indique le niveau élevé de l'engagement du continent pour s'attaquer à l'offre d'enseignants et aux conditions d'enseignement. Dans de nombreux pays, les effectifs d'enseignants ont augmenté en termes absolus. Il existe également des initiatives qui se penchent sur l'harmonisation des qualifications des enseignants à travers des cadres de qualification nationaux et régionaux.

Le domaine prioritaire de l'éducation technique professionnelle a profité de l'attention qui lui a été accordée par le Plan d'action et des stratégies inspirées par l'UA. Ce sous-secteur peu reconnu a bénéficié d'un nouvel accent mis sur l'agenda des décideurs dans l'éducation. Il est prometteur de constater qu'au moins trois communautés économiques régionales ont récemment déployé beaucoup d'efforts et de ressources dans le développement d'évaluations et de programmes d'EFTP pour mettre le sous-secteur à niveau afin de répondre aux besoins de développement des ressources humaines. Un Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnelles avec 21 pays membres donne une idée de l'intérêt que les Etats membres portent à l'identification de pratiques et de politiques prometteuses qui pourraient s'appliquer à leur contexte.

L'impact du Plan d'action de la Deuxième décennie sur le domaine prioritaire du genre et de la culture est faible, indiquant que malgré les améliorations en matière d'accès des filles à l'éducation, il reste encore beaucoup de travail à faire dans de nombreuses régions et Etats membres pour atteindre la parité à tous les niveaux. La culture peut à peine être mesurée et ne peut donc pas être évaluée. L'ACALAN de l'UA doit jouer un rôle plus visible en s'engageant dans ce domaine.



Certaines initiatives importantes ont été prises dans le domaine prioritaire de la gestion de la qualité, en particulier dans le domaine de la mise en place de mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, les SIGE et l'éducation non formelle. Cependant, l'Afrique a les taux de redoublement dans le primaire les plus élevés et plus de la moitié des enfants déscolarisés dans le monde sont en Afrique, ce qui indique la nécessité d'un travail important de la part des Etats membres pour s'attaquer aux problèmes de la gestion de l'éducation. Bien que les pays africains continuent d'accroître leurs investissements dans l'éducation, les résultats des apprenants ne reflètent pas cet engagement.

Le domaine prioritaire du développement de la petite enfance, ajouté après réflexion en 2009, reste encore à élaborer comme un objectif de la Deuxième décennie avec une série d'activités proposées. Cela empêche toute évaluation de ses progrès. Néanmoins, ces dernières années, une attention et des efforts considérables ont été accordés par les Etats membres et les communautés économiques régionales à l'élaboration de cadres politiques et d'évaluations du sous-secteur.

La relative pénurie d'initiatives dans le domaine prioritaire du développement des curricula et des matériels pédagogiques dans les communautés économiques régionales et la plupart des Etats membres est une source de préoccupation. Elle devrait servir à appeler à l'action les membres de l'UA et les institutions partenaires pour veiller à accorder de l'attention à cet aspect de la Deuxième décennie afin de pouvoir réaliser des progrès pour atteindre cet objectif.

Défis à la mise en œuvre

Plusieurs défis se posent à la mise en œuvre du Plan d'action de la deuxième décennie. A un niveau très critique, citons la création d'un réseau coordonné d'acteurs régionaux, aussi bien les secrétariats et les commissions que les partenaires du développement, qui veilleront à l'adoption de l'éventail complet des activités du Plan d'action. Une stratégie efficace de communication entretenant les flux d'information sur les progrès réalisés aux différents niveaux améliorera la synergie et la transparence régionales et continentales. Un autre domaine critique de développement est celui de la promotion de l'intégration des objectifs prioritaires dans les plans stratégiques régionaux et nationaux de l'éducation. Pour finir, la mobilisation des ressources est essentielle pour développer une dynamique et un engagement à l'égard du Plan d'action. Les ressources devront venir à la fois de sources régionales et nationales internes ainsi que de partenaires externes.

Coordination

Bien que la Commission de l'UA ait réussi à mettre en place une infrastructure de réseau impliquant les institutions de l'UA, les principaux partenaires et les communautés économiques régionales dans plusieurs domaines prioritaires clés, notamment l'enseignement supérieur et les SIGE, cela n'a pas été le cas dans d'autres domaines. En effet, elle a connu ses plus grandes réussites lorsqu'elle a identifié une agence leader avec laquelle s'associer pour mettre en œuvre les activités. Dans les cas, comme pour les curricula et l'EFTP, où elle n'a pas de partenaire engagé, la mise en œuvre a été chancelante.

Une pierre d'achoppement majeure dans la coordination des activités associées au Plan d'action est l'appui incomplet des communautés économiques régionales, qui dans de nombreux cas, n'ont pas une fonction Education. Il n'existe donc pas de point focal au niveau régional pour coordonner les activités des Etats membres en matière d'éducation. Bien qu'il y ait un intérêt accru des commissions régionales pour ce rôle, avec la création de nouveaux postes pour remplir cette fonction, il reste encore des lacunes qui font obstacle à la mise en œuvre du plan.

Alors que l'importance des partenariats dans l'exécution du plan d'action est reconnue, la CUA a adopté une approche très décentralisée. Cependant, sans une forte coordination centrale, ces partenariats courent le risque de perdre leur cohérence et d'aboutir à ce que le tout ne soit rien d'autre que la somme des parties. Les partenaires continentaux, les communautés économiques régionales et les Etats membres sont tous les principaux instruments permettant d'atteindre les objectifs de la Deuxième décennie, mais leur réussite dépend de l'ampleur du rassemblement et de la canalisation de leurs efforts à travers une interaction permanente par le biais d'une agence de coordination qui communique régulièrement et facilite un dialogue et une planification permanents entre les différents partenaires.

Communication

La stratégie de communication de l'UA en matière de plaidoyer pour le Plan d'action et d'information des acteurs sur les dernières évolutions des activités en cours dans la mise en œuvre des objectifs de la Deuxième décennie a été faible, avec peu ou aucun contact avec les réseaux de journalistes d'éducation du continent. De nombreux fonctionnaires ignorent les objectifs de la Deuxième décennie pour l'éducation et il n'y a souvent aucune mention explicite de ces objectifs dans les plans nationaux ou régionaux d'éducation et de formation. Cela complique la tâche de l'Union africaine de démontrer sans ambiguïté la contribution apportée par la Deuxième décennie au développement de l'éducation du continent.

Il est nécessaire de développer la « marque » de la Deuxième décennie pour l'éducation afin d'assurer une sensibilisation et une appropriation totales et pour s'assurer que, comme pour les Objectifs de l'Education pour Tous, tous les acteurs principaux sachent

l'identifier et se l'approprient. La responsabilité de l'efficacité de la communication et d'un sentiment approfondi d'appropriation sur le continent ne se limite pas seulement à la CUA et aux CER, mais incombe aussi aux Etats membres. Les Etats membres doivent accepter la responsabilité de veiller à l'efficacité de la communication sur le Plan d'action et faire de plus grands efforts pour veiller à son adoption.

Mobilisation des ressources

Une évaluation à mi-parcours¹ de l'Union africaine indique que les Etats membres attendent des ressources financières pour mettre en œuvre le plan, bien que les objectifs du plan soient définis suivant les priorités des Etats membres et soient clairement alignés sur les priorités nationales existantes. Bien que les partenaires continentaux aient été généreux en matière de ressources financières et humaines dans les domaines cibles de la Deuxième décennie, il existe toujours une attente que la CUA offre une aide directe dans ce domaine, même si elle n'est pas une agence de financement. C'est un défi, compte tenu que les activités du Plan d'action sont destinées à être intégrées aux niveaux nationaux et régionaux. Au niveau continental, le manque de ressources financières a freiné les activités et donc la propre fonctionnalité de la Commission de l'UA, notamment celle de ses observatoires.

Prochaines étapes² pour finir la Décennie et aborder la suivante Commission de l'Union africaine

- i) Offrir un rôle de leadership clair et ferme au niveau de la coordination des activités des partenaires existants.
- ii) Elaborer une stratégie de communication claire et cohérente exposant la façon dont la CUA continuera à communiquer sur ses priorités éducatives auprès des partenaires internationaux, des CER et des Etats membres.
- iii) Faciliter une rencontre annuelle des organisations partenaires et des principales agences leaders pour veiller à ce que tous les efforts contribuant à la mise en œuvre du Plan d'éducation de la Deuxième décennie soient centrés et appuient les objectifs de la Deuxième décennie, que la duplication soit réduite au minimum et que la communication entre les initiatives partenaires soit cohérente.
- iv) En partenariat avec tous les autres acteurs clés de la mise en œuvre de la Deuxième décennie, garantir les ressources financières et humaines nécessaires pour permettre à l'Union africaine d'assurer la coordination centrale et le suivi de la Deuxième décennie et des objectifs ultérieurs pour garantir leur réussite.
- v) En partenariat avec les organisations pertinentes et les représentants des CER et des Etats membres, s'assurer qu'une matrice des activités et des indicateurs de performance est élaborée pour les objectifs du DPE et que des indicateurs pertinents et mesurables sont créés pour l'élément « culture » de l'objectif Genre et culture.
- vi) Envisager la création d'un Fonds pour le développement de l'éducation en Afrique géré par la CUA pour aider les CER et les organisations partenaires à mobiliser des fonds pour des initiatives spécifiques qui feront avancer la Deuxième décennie de l'éducation et les objectifs ultérieurs.

Communautés économiques régionales

- i) Mettre en place des sections Education bien structurées, avec le personnel suffisant pour leur permettre d'assumer la responsabilité de la coordination des activités dans la région.
- ii) Achever l'examen complet de toutes les initiatives régionales en cours afin de vérifier qu'elles sont bien alignées sur les objectifs de la Deuxième décennie dans toute la mesure du possible.
- iii) Veiller à ce que la communication et les rapports des CER touchant à l'éducation fassent une référence directe et spécifique à toute relation entre les activités de la CER et la Deuxième décennie de l'éducation, dans un effort pour mettre l'accent sur ces relations et aider à positionner les objectifs de la Deuxième décennie comme des priorités continentales approuvées.
- iv) Mettre en œuvre les rôles convenus dans la stratégie de communication de la Deuxième décennie de l'éducation, une fois qu'ils auront été définis, en mettant plus particulièrement l'accent sur une communication soutenue et régulière entre les Etats membres de la région sur leurs responsabilités et sur les initiatives existantes et planifiées de la Deuxième décennie.
- v) Coordonner la collecte d'informations régulières et à jour des pays de la CER relatives aux indicateurs du PdA, en appui au travail de l'Observatoire de l'UA.

Organisations partenaires

- i) Jouer un rôle proactif pour négocier et tenir à jour les protocoles d'accord avec la CUA pour préciser les rôles et les responsabilités respectifs dans les domaines de coopération convenus dans le PdA.

¹ Neil Butcher Associates (2011)

² Tiré directement de l'Évaluation à mi-parcours de Neil Butcher and Associates (2011)



- ii) S'assurer que les programmes d'activités sont clairement et explicitement alignés sur les objectifs de la Deuxième décennie de l'éducation, tout en veillant à ce que le langage utilisé pour décrire ces programmes d'activités ne crée pas de confusion sur des priorités potentiellement concurrentes.
- iii) Veiller à ce que la communication et les rapports des organisations touchant à l'éducation fassent une référence directe et spécifique à toute relation entre les activités des partenaires et la Deuxième décennie pour l'éducation, dans un effort pour mettre l'accent sur ces relations et aider à positionner les objectifs de la Deuxième décennie comme des priorités continentales approuvées.
- iv) Veiller à ce qu'une personne soit clairement identifiée comme Point focal de la Deuxième décennie de l'éducation (dans l'idéal, un suppléant est aussi identifié), et que les coordonnées de cette personne soient tenues à jour dans la base de données des communications de la Division HRST de la CUA.

Etats membres

- i) Achever l'examen complet de l'ensemble des politiques et plans éducatifs nationaux en cours afin de vérifier qu'ils sont bien alignés sur les objectifs de la Deuxième décennie dans toute la mesure du possible.
- ii) Veiller à ce que tous les participants ministériels et les autres participants nationaux pertinents au processus sachent que les priorités en matière d'éducation de l'UA sont une stratégie nationale commune, plutôt qu'un instrument servant à financer des projets spéciaux.
- iii) Veiller à ce que la communication et les rapports des ministères de l'Éducation fassent une référence directe et spécifique à toute relation entre les activités nationales et les priorités de l'UA, dans un effort pour mettre l'accent sur ces relations et aider à positionner les objectifs de l'UA comme des priorités continentales approuvées.
- iv) Veiller à ce qu'une personne soit clairement identifiée comme Point focal de l'Union africaine (dans l'idéal, un suppléant est aussi identifié), et que les coordonnées de cette personne soient tenues à jour dans la base de données des communications de la Division HRST de la CUA.
- v) Veiller à l'amélioration/renforcement des systèmes SIGE pour permettre aux Etats membres de soumettre des données régulières et dans les délais impartis, afin de permettre à l'Observatoire de l'UA de compiler au moins les rapports annuels sur les progrès en matière de réalisation des indicateurs du PdA.



Domaine prioritaire 1: Perspective Genre et culture

Nations unies, 1948, Article 26.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT, page 8.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2011.

Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous 2010, UNESCO.

Rapport général sur le Biennale 2006 de l'ADEA, Libreville, 2006.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013. Résumé. Paris, UNESCO.

Rapport de mise en œuvre du programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), janvier à décembre 2012.

Domaine prioritaire 2 : Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)

GTGEAP, Commission de l'Union africaine, Indicateurs pilote, Étude de cas du Zimbabwe, 2013, Harare, Zimbabwe.

Communiqué du Comité technique restreint sur les SIGE, 2012, Addis Abeba, Éthiopie et 2014)

Communiqué du Comité technique restreint sur les SIGE, 2014, Accra, Ghana

GTGEAP, Manuel des indicateurs de l'UA, 2010

GTGEAP, SADC EMIS Norms and Standards Peer Review Assessment Report, Botswana, 2013, Harare, Zimbabwe.

GTGEAP, SADC EMIS Norms and Standards Peer Review Assessment Report, Swaziland, 2013, Harare, Zimbabwe

Domaine prioritaire 3: Formation et perfectionnement des enseignants

ADEA (2009) Document cadre de la formation et du développement professionnel des enseignants contractuels.

ADEA (2009) Document cadre sur les perspectives de carrière, les possibilités d'avancement, les garanties de protection sociale et les droits et les devoirs des enseignants contractuels.

ADEA, Triennale (2012) « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation? ».

Plan d'action de la Deuxième décennie de l'Union africaine pour l'éducation en Afrique (2006-2014).

Perspectives sur l'Éducation de l'UA pour COMEDAF V, chapitre sur les enseignants.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014.

Mckinsey & Company (2007) How the World Best-Performing School Systems Come Out on Top

Ndoye, Mamadou & Richard Walther (2012) Des connaissances, compétences et qualifications critiques pour un développement accéléré et durable de l'Afrique. Synthèse générale de la Triennale 2012 de l'ADEA

Study Group on Measuring Learning Outcomes (2013) Schooling is not education! Using Assessment to Change the Politics of Non-Learning. A Center for Global Development Report. Washington D.C.: Center for Global Development .

ISU Module régional Afrique.

ISU Centre de données 2013.

ISU Fiche de renseignement, Octobre 2013, N° 27.

UNESCO (2009) L'enseignement primaire universel en Afrique: Le défi des enseignants. Dakar: BREDA.

Domaine prioritaire 4: Enseignement supérieur

Bloom, D., Canning, D., & Chan, K. (2006). Higher Education and Economic Development in Africa. Africa Region Human Development Working Paper N°102. La Banque mondiale, Washington, DC.

Diarra, M.C. (1997). Educational Costs and Cost Recovery in Developing Countries: The Case of Mali. Thèse non publiée. Baton Rouge: Louisiana State University.

Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (2005). CODESRIA. Politique de recherche. Dakar, Sénégal.

Materu, P. (2007). Higher Education Quality Assurance in Sub Saharan Africa. Status, Challenges, Opportunities and Promising Practices. La Banque mondiale. Washington, DC.

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (2014). Plan stratégique (2012-2016). Bamako, Mali.

Tefera, d. (2010). Mapping Higher Education in Arica.

UNESCO/IPE 2012. « Communiqué final du Renforcement de la coopération régionale dans l'assurance qualité en Afrique de l'ouest et centrale », novembre 2012. Dakar, Sénégal.

Domaine prioritaire 5: Enseignement et formation techniques et professionnels

Perspectives économiques en Afrique: Développement des compétences techniques et professionnelles (2008).

UNESCO (2013) Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

Ferej, A., Ooko, Z., et Kitainge, K. 2011. Étude thématique nationale : Réforme de la formation des enseignants EFTP au Kenya : Surmonter les difficultés de qualité. Document de travail pour la Triennale de l'ADEA.

UNESCO, Study on Constructing a profession of opportunity: policies and practices on TVET teachers and instructors in the Arab Region (à paraître)

BAD (2011). L'Afrique dans 50 ans.

Zimbabwe Chamber of Mines (2012) cité dans

E. Learning Africa. News. Perspectives on ICT Education and Development in Africa. 2ème édition 2014 OIT, (2007).

Gouvernement du Zimbabwe. 2013. Ministère des Petites et moyennes entreprises et du développement coopératif. Étude FinScope.

Lisk, F. 2011. Le développement et l'utilisation d'un Système d'information sur le Marché du Travail (SIMT) : la Gambie, étude. Document de travail. Triennale 2012 de l'ADEA.

Domaine prioritaire 6: Programmes d'enseignement et matériels pédagogiques et didactiques

ADEA. (2014). Plan stratégique à moyen terme 2013-17. Tunis, Tunisie.

Union africaine. (2006). Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015). Addis Ababa, Éthiopie.

Département des ressources humaines, de la science et de la technologie de l'Union africaine. (2009). Première conférence panafricain sur les curricula, l'alphabétisation et le secteur du livre scolaire. 24-27 mars 2009. Dar es Salaam, Tanzanie.

Département des ressources humaines, de la science et de la technologie de l'Union africaine. (2011) Rapport d'évaluation à mi-parcours de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique, 2006-2015 incorporant les commentaires découlant des commentaires issus de la Réunion de validation des parties prenantes de l'UA. Maurice, 23-25 novembre 2011.

Aglo, J. et Lethoko, M. (2001). Curriculum Development and Education for Living Together: Conceptual and Managerial Challenges in Africa. Rapport Final du séminaire organisé à Nairobi, Kenya.

Boonstoppel, E & Mudyazvivi, E. (2010). The Case of Making Teaching and Learning Materials Practical and Locally Relevant in Zimbabwe. SNV Netherlands Development Organisation.

E. H-F. Law & N. Nieveen (Eds.), Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development (pp. 3-18). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Egwu, S Hon. Dr. (2009). Road Map for the Nigerian Education Sector. Ministère fédéral de l'Éducation : Nigéria.

Kennedy, K. J. (2010). School-based curriculum development for new times: A comparative analysis.

Kouwenhoven, G.W. (2003). Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the faculty of education of the Eduardo Mondlane university. Thèse de doctorat. Enschede: Twente University.

<http://www.mapsofworld.com/morocco/education/system.html>

Ministère de l'Éducation. (2007). Liberian Primary Education Recovery Plan, prepared for the Fast Track Initiative. Monrovia: Libéria.

Negash, N. (2011). English language in Africa: An impediment or a contributor to development? Perceptions of English.

République d'Afrique du Sud. (2010). Plan stratégique du Département de l'Enseignement supérieur 2010/11-2014/15

Serbessa, D. (2011). Quality of Teaching and Learning in Ethiopian Primary Schools: Tension between Traditional and Innovative teaching-learning Approaches. Extrait le 10 avril de : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/paper68.pdf>

Tella, A et Olusola, E. A. (2009). Information communication technology (ICT) and curriculum development: the challenges for education for sustainable development. Indian Journal of Science and Technology. Vol. 2 N° 3.

UNESCO, Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous. (2000). Éducation pour tous : Bilan et tendances 2000. Paris : France.

UNESCO. (2011). La science en direct. Extrait de : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/science-and-technology/hands-on-science/>

UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4: Enseignement et apprentissage – Atteindre la qualité pour tous. Résumé. Paris, France.

Domaine prioritaire 7: Gestion de la qualité

CONFEMEN. Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN (PASEC). (2011) PASEC : Une nouvelle Vision. Des évaluations au service de l'Éducation pour tous. Dakar.

Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (2011). Enfants non scolarisés : De nouvelles données soulignent les défis persistants. Montréal: ISU.

Reynolds, Larry (2002). Beyond Total Quality Management. Sheldon Business Books. Cambridge University Press.

UNESCO Africa (2010). Sustainable Development for Wealth Creation in Africa. N° 2. Octobre. BREDA

UNESCO, Institut de la statistique (ISU) (2011). Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité. Montréal: ISU.

Domaine prioritaire 8: Développement de la petite enfance

<http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTRESEARCH/0,,contentMDK:21986729~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:469382~isCURL:Y,00.html>

http://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/11_cli_africa_concept_note_april_2011.pdf

Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous 2012 : Jeunes et compétences : l'éducation au travail, http://www.unicef.org/esaro/5481_early_childhood_development.html

<http://www.un.org/millenniumgoals/childhealth.shtml>

UNICEF, <http://www.unesco.org/new/en/dakar/education/early-childhood-care-and-education/>

Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) Mars 2013, Le monde que nous voulons : L'Éducation dans l'agenda du développement post-2015, p. 14

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTCY/EXTECD/0,,contentMDK:20426142~hPK:547714~menuPK:1114015~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:344939,00.html>

Annexes

Annexe I: Indicateurs pour mesurer les progrès réalisés dans les 8 domaines prioritaires du Plan d'action de l'UA (2014)

A. GENRE ET CULTURE
A.1 Taux Brut de Scolarisation
A.2 Indice de Parité entre les Sexes pour le Taux Brut de Scolarisation
A.3 Pourcentage d'enfants en Age de Frequenter l'Ecole Primaire qui sont Déscolarisés ou non Scolarisés
A.4 Pourcentage d'Enseignantes
A.5 Existence d'une Politique de Langue Africaine
A.6 Pourcentage de l'Emploi de la Langue Africaine comme moyen d'instruction
A.7 Pourcentage d'apprenants étudiant une langue africaine en tant que matière au programme
B. SIGE
B.1 Taux de retour des questionnaires
B.2 Existence de Systèmes SIGE Fonctionnels par Sous Secteurs
B.3 Taux de Remise des Rapports de la Couverture Internationale des Données pour les Indicateurs de l'UA Sélectionnés
C. DEVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE
C.1 Ratio Elève-Enseignant
C.2 Pourcentage d'Enseignants Qualifiés pour Enseigner Selon les Normes Nationales
C.3 Nombre d'Enseignants Etrangers Enseignant dans le Pays (Taux de Mobilité à l'Intérieur)
C.4 Pourcentage de Professeurs Directeurs de Genre Féminin
C.5 Pourcentage d'Enseignants par Tranche d'Age
C.6 Pourcentage de Perte d'Enseignants
D. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET TERTIAIRE
D.1 Nombre d'Etudiants de l'Enseignement Supérieur par 100,000 habitants
D.2 Pourcentage d'étudiantes dans les domaines scientifiques d'études au niveau d'enseignement tertiaire
D.3 Pourcentage de Femmes Diplômées en Ingénierie, Industries et Construction
D.4 Taux de Mobilité Interne
D.5 Taux de Mobilité Externe
D.6 Taux Net d'Entrée dans le Niveau Tertiaire de l'Enseignement
D.7 Pourcentage des Diplômés de l'Enseignement Secondaire Qualifiés pour l'Enseignement Supérieur
D.8 Montant du Financement de la Recherche dans les Domaines de la Science, de l'Ingénierie et de la Technologie
D.9 Montant des dépenses pour la recherche dans l'enseignement supérieur et tertiaire dans les domaines de l'ingénierie, de l'industrie et de la construction
D.10 Pourcentage de la Répartition des Diplômés en Science au niveau tertiaire
D.11 Distribution en pourcentage des diplômés du niveau tertiaire en ingénierie, industrie et construction
D.12 Répartition de l'Inscription dans l'Enseignement Supérieur par Domaines Principaux d'Etude



E. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE	
E.1	Pourcentage du Total des Inscriptions dans l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle
E.2	Existence de Programmes d'Aptitudes pour la Vie
E.3	Pourcentage des Diplômés de l'EFTP
E.4.	Taux d'Alphabétisation des Adultes
E.5.	Taux d'alphabétisation des jeunes
F. PROGRAMME, MATERIEL DIDACTIQUE ET D'APPRENTISSAGE	
F.1	Ratio élève-livre de Calcul du Primaire
F.2	Ratio élève-livre de lecture du Primaire
G. GESTION DE LA QUALITÉ	
G.1	Taux de Survie en dernière Année de l'Enseignement Primaire
G.2	Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire
G.3	Taux Brut de diplômé, CITE 5A, premier degré
G.4	Taux Net de Scolarisation
G.7	Dépenses Publiques d'Education en Pourcentage des dépenses Totales du Gouvernement
G.8	Dépenses publiques courantes en pourcentage du total des dépenses publiques courantes
G.9	Dépenses Publiques pour l'Education par Apprenant
H. DEVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE	
H.1	Taux de Croissance Annuel Moyen(%) de la population (âgée de 0 à 4 ans)
H.13	Taux de Fécondité Total (Enfants par Femme)
H.4	Taux de Mortalité Infantile
H.11	Taux de Mortalité des Enfants de Moins de cinq ans
H.9	Pourcentage d'Enfants de moins de Cinq ans souffrant de : retard de croissance modéré ou grave
H.3	Taux Brut de Scolarisation du Pré-Primaire par Genre
H.5	Taux Net de Scolarisation du Pré-Primaire
H.12	Taux de Redoublement dans l'Enseignement Primaire 1ere année
H.2	Indice de Parité entre les Sexes pour le Taux Brut de Scolarisation au Pré-Primaire
H.6	Pourcentage d'Elèves de Sexe Féminin dans l'Enseignement Pré-primaire
H.7	Pourcentage d'Enseignantes dans l'Enseignement pré-primaire
H.8	Pourcentage d'Enseignants Formés au niveau Pré-Primaire de l'Enseignement
H.10	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Pré-Primaire

Annexe 2 : Perspective continentale pour l'enseignement primaire et secondaire

Pays	Année académique	Population d'âge primaire	Systèmes de l'enseignement				Inscriptions à l'enseignement	Primary Gross Enrolment Ratio				Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire	Pourcentage d'Enseignants Formés	Nombre d'Enfants en Age d'aller à l'Ecole Primaire qui sont hors de l'Ecole	Taux d'Abandon de l'Enseignement Primaire	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Primaire
			Age a l'admission Pré-Primaire	Durée dans Pré-Primaire	Age a l'admission Primaire	Durée dans Primaire		Total	FILLES	GARÇONS	GPI					
Algérie	2006	3,937,480	5	1	6	6	4,196,580	106.6	102.4	110.6	0.93	83.3	99.3	226,401	5.7	24.5
	2012	2,939,830	5	1	6	5	3,451,588	117.4	114.0	120.7	0.94	100.2	...	25,337	0.9	23.2
Angola	2006	2,069,878	3	3	6	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	2006	1,373,389	4	2	6	6	1,356,818	98.8	87.8	109.8	0.80	...	...	210,515	15.3	43.6
	2012	1,618,673	4	2	6	6	1,987,182	122.8	115.9	129.5	0.89	70.5	...	83,149	5.1	44.1
Botswana	2006	313,535	3	3	6	7	330,417	105.4	104.2	106.5	0.98	96.5	94.3	50,265	16.0	25.4
	2012	310,475	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	2006	2,240,499	4	3	7	6	1,390,571	62.1	55.8	68.2	0.82	32.8	86.9	1,128,686	50.4	45.8
	2012	2,758,821	3	3	6	6	2,344,031	85.0	82.6	87.3	0.95	57.6	94.8	917,044	33.2	48.2
Burundi	2006	1,301,720	4	3	7	6	1,324,937	101.8	96.1	107.5	0.89	0.0	...	342,265	26.3	54.2
	2012	1,441,506	5	2	7	6	1,980,846	137.4	136.9	138.0	0.99	62.2	95.0	...	...	47.1
Cameroun	2006	3,020,646	4	2	6	6	2,998,135	99.3	90.4	108.0	0.84	49.5	61.8	...	...	44.7
	2012	3,479,284	4	2	6	6	3,848,611	110.6	103.2	117.9	0.88	72.8	78.8	294,813	8.5	45.6
Cap-Vert	2006	71,727	3	3	6	6	81,434	113.5	110.6	116.5	0.95	98.3	81.5	3,581	5.0	25.4
	2012	60,654	3	3	6	6	67,903	112.0	107.0	116.9	0.91	99.0	94.6	1,623	2.7	23.0
République Centrafricaine	2006	632,235	3	3	6	6	418,825	66.2	54.0	78.6	0.69	27.1	...	316,475	50.1	0.0
	2012	695,697	3	3	6	6	662,317	95.2	81.3	109.3	0.74	45.3	57.9	193,652	27.8	80.1
Chad	2006	1,813,990	3	3	6	6	1,296,486	71.5	57.9	84.9	0.68	29.8	...	...	...	62.7
	2012	2,191,871	3	3	6	6	2,090,758	95.4	82.4	108.2	0.76	35.3	...	...	...	61.3
Comores	2006	91,975	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	113,330	3	3	6	6	133,023	117.4	111.7	122.9	0.91	0.0	...	...	...	...
République du Congo	2006	559,271	3	3	6	6	617,010	110.3	104.8	115.8	0.91	77.8	89.0	245,608	43.9	54.8
	2012	671,286	3	3	6	6	734,493	109.4	113.4	105.5	1.07	73.0	80.3	56,264	8.4	44.4
Côte d'Ivoire	2006	2,838,243	3	3	6	6	2,111,975	74.4	66.0	82.8	0.80	47.8	...	...	...	46.1
	2012	3,100,028	3	3	6	6	2,920,791	94.2	86.6	101.8	0.85	61.2	99.4	...	...	41.7
République Démocratique du Congo	2006	9,247,834	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	10,825,001	3	3	6	6	12,004,804	110.9	103.6	118.2	0.88	72.8	93.5	...	...	34.7
Djibouti	2006	113,401	4	2	6	6	53,745	47.4	42.6	52.0	0.82	36.8	79.1	66,770	58.9	33.6
	2012	91,477	4	2	6	5	63,612	69.5	65.9	73.1	0.90	64.9	0.0	35,104	38.4	34.9
Egypte	2006	9,138,691	4	2	6	6	9,794,591	107.2	103.9	110.3	0.94	96.3	...	198,740	2.2	26.0
	2012	9,539,388	4	2	6	6	10,819,639	...	...	...	0.96	...	...	...	...	...
Guinée Equatoriale	2006	76,430	3	4	7	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	101,432	4	3	7	6	92,029	90.7	89.6	91.8	0.98	54.8	...	38,352	37.8	26.2
Eritrée	2006	635,224	5	2	7	5	364,263	57.3	51.8	62.7	0.83	44.2	87.5	357,434	56.3	47.2
	2012	787,256	5	2	7	5	334,245	42.5	38.8	46.0	0.84	31.2	89.6	517,937	65.8	40.9
Éthiopie	2006	0	4	3	7	6	10,971,581	83.6	77.8	89.3	...	47.2	...	4,451,317	33.9	...
	2012	0	4	3	7	6	14,532,477	95.4	91.8	98.9	...	50.7	56.8	3,010,737	19.8	53.7
Gabon	2006	175,712	3	3	6	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	197,311	3	3	6	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2006	233,642	3	4	7	6	207,474	88.8	90.8	86.8	1.05	69.6	0.0	52,811	22.6	38.5
	2012	286,388	3	4	7	6	244,033	85.2	87.0	83.4	1.04	70.3	63.5	75,180	26.3	33.9
Ghana	2006	3,283,353	4	2	6	6	3,130,575	95.3	94.5	96.2	0.98	71.2	56.3	1,082,925	33.0	35.4
	2012	3,695,531	4	2	6	6	4,062,026	109.9	106.3	113.4	0.94	98.2	52.3	652,518	17.7	33.0
Guinée	2006	1,532,624	4	3	7	6	1,258,038	82.1	74.2	89.8	0.83	59.3	67.7	496,789	32.4	44.5
	2012	1,761,313	4	3	7	6	1,599,839	90.8	82.7	98.8	0.84	61.5	74.5	431,051	24.5	43.6
Guinée-Bissau	2006	224,558	4	3	7	6	269,287	119.9	...	...	...	...	...	...	...	62.2
	2012	256,569	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	2006	5,825,560	3	3	6	6	6,101,390	104.7	103.3	106.2	0.97	...	99.4	1,433,002	24.6	44.3
	2012	7,042,148	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	2006	361,859	3	3	6	7	424,855	117.4	117.7	117.2	1.00	80.4	66.7	91,857	25.4	40.8
	2012	343,863	3	3	6	7	381,690	111.0	109.6	112.4	0.97	72.5	67.5	61,289	17.8	34.1
Liberia	2006	527,901	3	3	6	6	488,438	92.5	88.8	96.1	0.92	...	39.6	342,559	64.9	28.0
	2012	680,708	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...



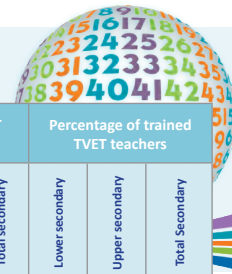
Pays	Année académique	Population d'âge primaire	Systèmes de l'enseignement				Inscriptions à l'enseignement	Primary Gross Enrolment Ratio				Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire	Pourcentage d'Enseignants Formés	Nombre d'Enfants en Age d'aller à l'Ecole Primaire qui sont hors de l'Ecole	Taux d'Abandon de l'Enseignement Primaire	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Primaire
			Age à l'admission Pré-Primaire	Durée dans Pré-Primaire	Age à l'admission Primaire	Durée dans Primaire		Total	FILLES	GARÇONS	GPI					
Libya	2006	660,243	4	2	6	6	755,338	114.4	112.0	116.6	0.96	...	...	...	...	...
	2012	702,460	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2006	2,678,199	3	3	6	5	3,698,906	138.1	135.4	140.8	0.96	56.7	...	...	...	48.1
	2012	3,032,470	3	3	6	5	4,402,722	145.2	144.2	146.1	0.99	69.5	...	...	...	43.1
Malawi	2006	2,314,870	3	3	6	6	2,933,557	126.7	129.0	124.5	1.04	57.6	89.9	66,605	2.9	75.9
	2012	2,609,940	3	3	6	6	3,687,625	141.3	143.9	138.7	1.04	74.2	78.2	...	...	74.1
Mali	2006	1,938,721	3	4	7	6	1,609,979	83.0	74.6	91.2	0.82	51.4	...	722,904	37.3	52.8
	2012	2,389,100	3	4	7	6	2,113,857	88.5	82.9	93.8	0.88	58.7	...	637,251	26.7	...
Mauritanie	2006	496,672	3	3	6	6	465,970	93.8	94.9	92.7	1.02	43.6	100.0	130,814	26.3	41.4
	2012	572,608	3	3	6	6	553,584	96.7	99.2	94.2	1.05	68.7	100.0	169,318	29.6	40.1
Maurice	2006	113,860	3	2	5	6	121,387	106.6	106.2	107.0	0.99	98.1	100.0	4,245	3.7	21.7
	2012	105,052	3	2	5	6	113,634	108.2	107.4	108.9	0.99	99.3	100.0	2,167	2.1	20.9
Maroc	2006	3,772,284	4	2	6	6	3,943,831	104.5	99.3	109.6	0.91	81.6	...	481,342	12.8	27.0
	2012	3,461,270	4	2	6	6	4,016,934	116.1	113.1	118.8	0.95	99.3	100.0	87,247	2.5	25.8
Mozambique	2006	4,040,601	3	3	6	7	4,165,580	103.1	95.3	110.9	0.86	41.0	64.6	816,872	20.2	67.3
	2012	5,099,793	3	3	6	7	5,359,019	105.1	99.9	110.3	0.91	52.2	83.6	691,512	13.6	54.8
Namibie	2006	372,166	5	2	7	7	402,529	108.2	107.9	108.4	1.00	82.4	92.9	48,921	13.1	31.4
	2012	379,540	5	2	7	7	415,454	109.5	107.7	111.2	0.97	85.4	97.6	43,474	11.5	40.7
Niger	2006	2,224,224	4	3	7	6	1,126,073	50.6	42.6	58.3	0.73	33.3	91.9	1,243,999	55.9	40.0
	2012	2,882,819	4	3	7	6	2,050,656	71.1	64.9	77.1	0.84	49.3	97.1	1,048,707	36.4	38.8
Nigéria	2006	22,486,958	3	3	6	6	22,861,884	101.7	94.2	108.8	0.87	90.6	51.2	7,408,899	32.9	40.4
	2012	27,049,663	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	2006	1,707,496	4	3	7	6	2,019,991	118.3	120.0	116.6	1.03	...	98.3	...	...	65.9
	2012	1,790,808	4	3	7	6	2,394,674	133.7	135.1	132.3	1.02	57.7	95.6	23,118	1.3	59.3
Sao Tome et Principe	2006	24,057	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	28,660	3	3	6	6	33,893	118.3	116.3	120.1	0.97	...	...	...	...	28.7
Sénégal	2006	1,827,353	4	3	7	6	1,473,464	80.6	80.0	81.3	0.98	49.4	49.7	494,564	27.1	38.5
	2012	2,128,198	4	3	7	6	1,783,178	83.8	87.0	80.6	1.08	60.5	64.7	438,556	20.6	31.7
Seychelles	2006	8,181	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	8,081	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	2006	813,006	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	952,392	3	3	6	6	1,252,343	131.5	130.8	132.2	0.99	72.4	54.6	...	...	33.0
Somalie	2006	1,510,964	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,747,150	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	2006	6,763,402	6	1	7	7	7,256,518	107.3	104.2	110.4	0.94	...	...	318,071	4.7	31.0
	2012	6,895,128	6	1	7	7	7,004,482	101.6	98.9	104.3	0.95	...	...	656,487	9.5	29.5
Ex-Soudan	2006	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,757,131	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	2006	5,172,276	4	2	6	6	3,472,215	67.1	62.2	71.9	0.87	...	...	...	...	...
	2012	0	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	2006	212,341	3	3	6	7	229,686	108.2	104.5	111.8	0.93	66.3	92.2	37,745	17.8	33.3
	2012	209,352	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	2006	894,737	3	3	6	6	1,051,872	117.6	108.7	126.4	0.86	73.4	...	59,924	6.7	37.6
	2012	1,030,139	3	3	6	6	1,368,074	132.8	127.4	138.2	0.92	...	83.4	...	...	41.7
Tunisie	2006	1,033,760	3	3	6	6	1,134,414	109.7	107.5	111.8	0.96	...	...	14,516	1.4	19.1
	2012	954,077	3	3	6	6	1,046,671	109.7	108.4	110.9	0.98	...	100.0	510	0.1	17.1
Ouganda	2006	6,227,589	3	3	6	7	7,363,721	118.2	118.4	118.1	1.00	...	...	...	...	49.0
	2012	7,628,402	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tanzanie	2006	7,356,212	5	2	7	7	7,959,884	108.2	106.8	109.6	0.97	72.4	100.0	282,148	3.8	52.4
	2012	8,867,154	5	2	7	7	8,247,172	93.0	94.5	91.5	1.03	80.8	96.6	...	...	45.6
Zambie	2006	2,270,189	3	4	7	7	2,678,610	118.0	116.1	119.9	0.97	88.3	...	127,261	5.6	57.0
	2012	2,760,142	3	4	7	7	3,135,442	113.6	113.3	113.9	0.99	91.3	...	124,814	4.5	49.2
Zimbabwe	2006	2,393,433	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	2,441,159	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

2..... Revenu faible (36 pays) : Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, République centrafricaine, Tchad, Comores, République démocratique populaire de Corée, République démocratique du Congo, Erythrée, Éthiopie, République fédérale démocratique du Népal, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Kirghizistan, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Myanmar, Niger, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Tadjikistan, Togo, Togo, Togo, Ouganda, République unie de Tanzanie et Zimbabwe.

1..... Rapport d'évaluation à mi-parcours de l'UA, Neil Butcher and Associates (2011).

Appendix 3: Perspective continentale pour l'enseignement secondaire

Country	Academic Year	Secondary Aged Population	Education System			Gross Enrolment Ratio				Percentage of Trained Teachers	TVET enrolment in total secondary	Pupil /teacher ratio	Percentage of TVET Programmes			Percentage of trained TVET teachers		
			Entrance Age	Duration	Enrolment	Total	Male	Female	GPI				Lower secondary	Upper secondary	Total secondary	Lower secondary	Upper secondary	Total Secondary
Algérie	2006	4,690,234	12	6	3,664,852	78.1	74.9	81.5	1.09	...	349,151	...	8.4	11.8	9.5	...	...	...
	2012	4,517,137	11	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	2006	2,922,251	10	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.0	...	...	...	...
	2012	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	2006	1,302,133	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,560,531	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	2006	222,871	13	5	174,843	78.5	76.3	80.6	1.06	98.8	10,642	14.0	...	19.1	6.1	...	100.0	100.0
	2012	222,537	13	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	2006	2,125,885	13	7	319,749	15.0	17.4	12.6	0.72	...	23,002	29.6	2.7	25.8	7.2	...	...	...
	2012	2,609,032	12	7	676,337	25.9	28.6	23.2	0.81	47.5	27,381	26.3	1.3	17.4	4.0	...	...	41.1
Burundi	2006	1,375,470	13	7	192,296	14.0	16.3	11.7	0.72	...	11,912	28.4	2.8	19.0	6.2	...	...	...
	2012	1,474,198	13	7	420,117	28.5	33.0	24.2	0.73	74.9	17,384	29.7	0.5	17.4	4.1	81.3	85.3	84.7
Cameroun	2006	3,016,223	12	7	698,444	23.2	25.8	20.4	0.79	...	118,042	16.2	16.9	16.9	16.9	...	...	...
	2012	3,401,200	12	7	1,713,452	50.4	54.3	46.4	0.86	...	359,513	21.4	19.9	23.5	21.0	...	...	...
Cap-Vert	2006	72,839	12	6	61,465	84.4	78.0	90.9	1.17	...	2,085	26.0	...	8.9	3.4	...	...	...
	2012	66,807	12	6	61,956	92.7	84.7	100.9	1.19	83.9	1,664	16.8	...	6.7	2.7	...	100.0	100.0
République Centrafricaine	2006	636,240	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	707,665	12	7	125,907	17.8	23.6	12.1	0.51	...	3,850	68.1	1.4	9.2	3.1	...	...	...
Chad	2006	1,628,903	12	7	262,714	16.1	23.7	8.5	0.36	...	3,751	33.0	0.3	4.6	1.4	...	...	...
	2012	2,009,441	12	7	458,034	22.8	31.2	14.3	0.46	16.7	6,855	29.8	0.3	4.4	1.5	1.6	34.4	28.6
Comores	2006	89,773	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	102,275	12	7	75,158	73.5	75.0	71.9	0.96	...	387	...	...	1.4	0.5	...	...	...
République du Congo	2006	536,794	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	632,184	12	7	339,250	53.7	57.5	49.8	0.87	55.5	34,336	18.7	5.3	22.4	10.1	100.0	100.0	100.0
Côte d'Ivoire	2006	2,706,729	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	3,110,928	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	...	...	100.0	...
République Démocratique du Congo	2006	7,539,731	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	8,984,870	12	6	3,894,024	43.3	54.5	32.2	0.59	...	732,683	15.3	4.0	30.7	18.8	...	...	...
Djibouti	2006	137,431	12	7	30,265	22.0	26.2	17.7	0.68	...	1,731	31.3	0.5	18.0	5.7	...	...	...
	2012	125,680	11	7	55,082	43.8	49.4	38.1	0.77	...	2,289	26.6	...	11.7	4.2	...	...	...
Egypte	2006	9,374,949	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	9,095,829	12	6	7,849,734	...	...	...	0.98	...	1,560,440	...	...	...	...	...	...	...
Guinée Equatoriale	2006	93,690	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	90,032	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrée	2006	839,566	12	7	227,786	27.1	33.6	20.6	0.61	47.1	2,060	54.4	...	2.6	0.9	...	44.1	44.1
	2012	891,378	12	7	265,600	29.8	33.0	26.4	0.80	...	2,520	37.9	...	2.6	0.9	...	...	...
Éthiopie	2006	0	13	6	2,992,589	29.0	35.5	22.5	0.00	...	123,557	...	...	50.0	4.1	...	...	...
	2012	0	13	6	4,849,280	37.2	38.9	35.4	0.00	78.6	314,159	39.7	...	49.2	6.5	...	79.4	79.4
Gabon	2006	220,040	11	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	243,168	11	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2006	190,328	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	231,956	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	2006	2,964,055	12	6	1,454,097	49.1	53.1	44.9	0.84	...	31,466	19.7	...	8.5	2.2	...	...	...
	2012	3,807,549	12	7	2,215,529	58.2	61.3	54.9	0.90	...	79,986	17.8	...	9.4	3.6	...	51.0	51.0
Guinée	2006	1,471,036	13	7	482,825	32.8	43.0	22.5	0.52	...	4,461	35.8	...	3.5	0.9	...	...	...
	2012	1,723,842	13	7	657,383	38.8	47.4	30.0	...	...	21,691	31.1	...	15.5	5.0	...	...	...
Guinée-Bissau	2006	160,129	13	5	55,176	34.5	...	...	...	...	977	37.3	...	...	1.8	...	...	...
	2012	186,036	12	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	2006	5,165,682	12	6	2,583,755	50.0	51.7	48.3	0.93	98.7	22,952	25.8	...	2.2	0.9	...	52.8	52.8
	2012	5,721,229	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	2006	241,154	13	5	96,073	39.8	34.6	45.2	1.31	84.6	1,528	25.8	1.0	3.4	1.6	...	...	53.5
	2012	252,456	13	5	134,543	51.7	43.4	60.2	1.40	...	6,691	24.9	...	...	...	...	...	...
Liberia	2006	433,197	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	547,923	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...



Country	Academic Year	Secondary Aged Population	Education System			Gross Enrolment Ratio				Percentage of Trained Teachers	TVET enrolment in total secondary	Pupil /teacher ratio	Percentage of TVET Programmes			Percentage of trained TVET teachers		
			Entrance Age	Duration	Enrolment	Total	Male	Female	GPI				Lower secondary	Upper secondary	Total secondary	Lower secondary	Upper secondary	Total Secondary
Libya	2006	702,403	12	6	732,614	104.3	96.0	113.0	1.18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	651,740	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2006	3,042,886	11	7	726,998	23.9	24.5	23.3	0.95	...	28,589	23.7	1.1	16.1	3.9	...	...	...
	2012	3,694,849	11	7	1,405,063	38.0	38.9	37.1	0.95	...	27,883	27.6	0.4	8.1	2.0	...	...	...
Malawi	2006	1,931,377	12	6	565,467	29.3	31.8	26.8	0.84	...	...	37.9	...	...	...	...	...	...
	2012	2,223,377	12	6	761,366	34.2	36.1	32.4	0.90	...	...	41.5	...	...	...	...	...	...
Mali	2006	1,600,756	13	6	474,976	29.7	36.3	22.8	0.63	...	45,422	...	...	37.2	9.6	...	...	...
	2012	1,902,102	13	6	963,128	50.6	58.3	42.6	0.73	...	192,805	...	...	53.0	20.0	...	...	...
Mauritanie	2006	427,353	12	6	98,946	23.2	25.1	21.2	0.84	100.0	3,174	26.2	1.6	5.4	3.2	100.0	100.0	100.0
	2012	567,471	12	7	152,011	26.8	29.0	24.5	0.85	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	2006	143,091	11	7	128,925	90.1	89.0	91.3	1.03	...	...	16.6	15.8	...	...	...	...	...
	2012	132,625	11	7	127,123	95.9	93.9	97.8	1.04	...	11,446	14.7	12.3	6.2	9.0	...	...	...
Maroc	2006	3,935,888	12	6	2,061,046	52.4	56.0	48.6	0.87	...	118,515	...	2.5	12.0	5.8	...	...	...
	2012	3,708,134	12	6	2,554,050	68.9	74.1	63.4	0.86	...	155,414	...	2.4	11.6	6.1	...	...	...
Mozambique	2006	2,383,764	13	5	367,962	15.4	18.0	12.9	0.71	62.7	26,269	35.8	7.2	6.6	7.1	58.2	50.4	56.5
	2012	2,809,108	13	5	727,895	25.9	27.4	24.4	0.89	83.4	32,331	33.1	3.9	6.9	4.4	...	...	62.4
Namibie	2006	238,317	14	5	151,805	63.7	59.3	68.1	1.15	...	...	25.2	...	...	...	...	...	...
	2012	263,104	14	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	2006	1,878,904	13	7	216,961	11.5	14.2	8.9	0.63	21.0	6,335	29.5	0.7	14.2	2.9	24.7	60.5	40.6
	2012	2,440,483	13	7	388,641	15.9	19.1	12.8	0.67	...	22,755	...	0.7	32.7	5.9	...	...	...
Nigéria	2006	18,826,596	12	6	6,436,449	34.2	37.3	30.9	0.83	65.7	...	31.9	...	...	...	...	...	...
	2012	21,844,201	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	2006	1,268,596	13	6	239,629	18.9	20.3	17.6	0.87	...	41,958	30.7	...	50.4	17.5	...	...	...
	2012	1,679,788	13	6	534,712	31.8	30.8	32.8	1.07	67.0	58,431	22.9	...	32.1	10.9	...	...	...
Sao Tome et Principe	2006	18,990	12	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	19,670	12	5	14,061	71.5	67.0	76.1	1.14	...	461	...	...	23.5	3.3	...	...	...
Sénégal	2006	1,839,708	13	7	447,425	24.3	27.6	21.0	0.76	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	2,074,073	13	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	2006	7,152	12	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	6,917	12	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	2006	688,504	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	792,969	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	2006	1,144,406	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,425,982	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	2006	5,120,502	14	5	4,790,382	93.6	91.3	95.8	1.05	...	246,177	30.2	...	8.8	5.1	...	...	...
	2012	4,753,757	14	5	4,843,800	101.9	100.3	103.5	1.03	...	246,515	...	...	8.9	5.1	...	...	...
Ex-Soudan	2006	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,528,021	12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	2006	3,643,409	12	5	1,318,122	36.2	37.0	35.4	0.96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	0	12	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	2006	152,926	13	5	76,979	50.3	49.7	50.9	1.02	99.3	...	19.3	...	...	...	...	...	...
	2012	149,643	13	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	2006	915,777	12	7	430,064	47.0	60.8	33.2	0.55	...	27,840	38.9	1.1	24.9	6.5	...	...	70.7
	2012	1,011,339	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	2006	1,430,525	12	7	1,247,046	87.2	83.3	91.3	1.10	...	112,869	16.9	10.1	7.9	9.1	...	...	...
	2012	1,221,601	12	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2006	4,160,789	13	6	857,776	20.6	22.7	18.5	0.81	...	43,689	18.8	...	21.9	5.1	...	...	...
	2012	5,113,389	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tanzanie	2006	5,273,466	14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	6,056,111	14	6	2,118,067	35.0	37.3	32.6	0.88	...	233,795	26.4	6.3	58.0	11.0	...	...	...
Zambie	2006	1,297,242	14	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,580,052	14	5	1,592,366	100.8	107.5	94.1	0.87	...	848,371	...	55.0	50.2	53.3	...	...	...
Zimbabwe	2006	1,981,636	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,984,432	13	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

2..... Revenu faible (36 pays) : Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, République centrafricaine, Tchad, Comores, République démocratique populaire de Corée, République démocratique du Congo, Érythrée, Éthiopie, République fédérale démocratique de Népal, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Kirghizistan, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Myanmar, Niger, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Tadjikistan, Togo, Tolelau, Ouganda, République unie de Tanzanie et Zimbabwe.

1..... Rapport d'évaluation à mi-parcours de l'UA, Neil Butcher and Associates (2011).





