



L'ÉDUCATION SECONDAIRE EN AFRIQUE : PRÉPARER LES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL

JUILLET 2020



Copyright © 2020 par la Mastercard Foundation

Sauf indication contraire, ce document est sous licence de Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).

Pour voir un exemplaire de cette licence, visitez
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Lors de l'utilisation du présent rapport sous la licence de Creative Commons ci-dessus, prière d'utiliser l'énoncé ci-dessous afin d'attribuer le rapport à la Mastercard Foundation :

Éducation secondaire en Afrique : Préparer les jeunes à l'avenir du travail

Mastercard Fondation, Juillet 2020 <https://doi.org/10.15868/socialsector.35972>.

S'assurer de se conformer à tous les termes de la licence, incluant sans s'y limiter, l'obligation de ne pas affirmer ni sous-entendre l'appui, l'exigence d'attribution dans les cas de modification du rapport, et l'exigence de partager les adaptations du rapport.

La licence Creative Commons ci-dessus exclut les éléments suivants du présent rapport, lesquels sont donc inutilisables conformément aux termes de la licence :

Figure 1.4 Croissance du PIB réel en Afrique et croissance du PIB nécessaire pour absorber la main-d'œuvre croissante, période 2010 – 2020

Figure 1.6 Conséquences supposées sur l'emploi des plateformes numériques en Afrique

Figure 3.2 Cadre de Singapour pour former des professionnels de l'enseignement du XXI^e siècle

Figure 5.4 Approches en matière d'innovation en éducation

Figure 6.3 Les 15 principales fondations dans le secteur de l'éducation, 2013-2015

Figure F1.7 Pourcentage médian d'élèves en fin de primaire dépassant un niveau de compétence minimal sur une évaluation de l'apprentissage

Image d'un atelier de l'African Leadership Academy, p. 13

Image d'un atelier de l'African Leadership Academy, p. 50

Image d'un atelier de l'African Leadership Academy, p. 56

Image d'Educaid, p. 203

L'utilisation de ces éléments pourrait exiger la permission et/ou l'octroi des droits du titulaire des droits réservés.



COUVERTURE : Des élèves d'une école secondaire participent à un cours d'affaires en Tanzanie par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.

PHOTO : Un enseignant utilise une trousse de laboratoire durant un programme de formation des enseignants de l'African Institute of Mathematical Sciences dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation au Rwanda.

REMERCIEMENTS

Nous aimerions saluer, en leur mémoire, la passion et le dévouement envers l'avancement de l'éducation en Afrique de deux personnes ayant contribué aux travaux de recherche qui sous-tendent le rapport Éducation secondaire en Afrique : Préparer les jeunes à l'avenir du travail – Dre Caroline Waruguru Ndirangu, de l'université de Nairobi, et Dre Vicki Gardner, de l'université de Bristol.

Ce rapport a bénéficié des travaux de recherche, du savoir, des conseils et des perspectives d'un large éventail de personnes et d'organisations en Afrique et dans le monde.

Nous sommes reconnaissants envers nos partenaires stratégiques – le ministère de l'Éducation de la république du Rwanda, le ministère de l'Éducation nationale de la république du Sénégal et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – pour nous avoir permis, par leur étroite collaboration, de réaliser ce rapport.

Les membres de notre Groupe consultatif stratégique ont joué un rôle clé en fournissant une orientation stratégique et en formulant tout au long de la recherche de fond et de la rédaction de ce rapport des conseils, d'innombrables recommandations de sources et de données et, surtout, des encouragements. Nous aimerions remercier l'ancien ministre de l'éducation Papias Musafiri, l'ancien ministre de l'éducation Eugène Mutimura, l'ancien ministre de l'éducation Serigne Mbaye Thiam, Luis Benveniste, Piyamit Bing Chomprasob, Hendrina Doroba, Birger Fredriksen, Ruth Kagia, Karen Mundy, Shem Okore Bodo, Joseph Opoku et Liesbet Steer pour leurs précieuses contributions.

Ce rapport a bénéficié du savoir et de la clairvoyance de nos ambassadeurs de la jeunesse, qui ont le plus à gagner à s'assurer que l'éducation secondaire les prépare correctement au monde du travail et à la vie. Les ambassadeurs de la jeunesse ont été sélectionnés dans le cadre d'un processus rigoureux à l'échelle du continent. Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance à Diallo Cheick (Côte d'Ivoire), Pamela Ejiro Odibeli (Nigeria), Alice Mukashyaka (Rwanda), Joseph Opoku (Ghana), Keneuo Semphi (Lesotho) et Christ Babong Thomason (Cameroun), ainsi qu'aux centaines de jeunes qui ont partagé leurs réflexions et aspirations concernant l'éducation secondaire en Afrique, pour avoir aidé à formuler les conclusions et recommandations de ce rapport.

Nous sommes reconnaissants envers les enseignants du secondaire de nombreux pays du continent africain qui ont participé en mars 2019 à une consultation et ont contribué à la rédaction du rapport par leurs visions et leur expertise dans le cadre de la réunion du groupe d'enseignants de l'Union africaine organisée par l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) à Addis Abeba, en Éthiopie.

Nous avons également tiré grand profit de la contribution des représentants du secteur privé que nous avons consultés, et nous souhaitons les en remercier. Il s'agit là des dirigeants de petites et moyennes entreprises ainsi que ceux d'entreprises internationales qui ont participé aux consultations en Afrique du Sud en novembre 2018 et en Ouganda en février 2019. Nous souhaitons exprimer nos sincères remerciements à Sizwe Nxasana et Antonia Naluga pour avoir animé ces sessions.

Nous remercions les organisations qui ont collaboré avec nous en commandant des documents de recherche de référence pour ce rapport et en partageant généreusement leurs priorités et leur savoir dans le domaine de l'éducation. Parmi eux figurent la Banque africaine de développement, la Commission de l'Union africaine, la fondation Bill-et-Melinda-Gates, Dubai Cares, l'IIRCA, The Education Commission, The ELMA Foundation, la Fondation du Qatar, l'UNICEF, la Varkey Foundation et la Banque mondiale. Nous tenons également à saluer la contribution des nombreux intellectuels et organismes de recherche qui ont fourni et passé en revue les articles qui ont constitué le point de départ de ce rapport.

Les personnes suivantes ont apporté un précieux éclairage tout au long de la rédaction de la première version de ce rapport : Chris Bradford, Ed Brown, Birger Fredriksen, Karen Mundy et Pauline Rose. Les modélisations de ce rapport ont été réalisées par une équipe de la Commission pour l'éducation dirigée par Liesbet Steer et composée notamment d'Elena Losada et de Patrick Shaw.

Nous remercions nos partenaires pour leur soutien indéfectible lors de la production, de la correction et de la relecture du rapport : Haft2, Jennifer Story et Erin Brassel Ubertelli. Nous remercions également CommsConsult et Djembe Consultants, dont le travail a contribué à la diffusion des conclusions et recommandations du rapport.

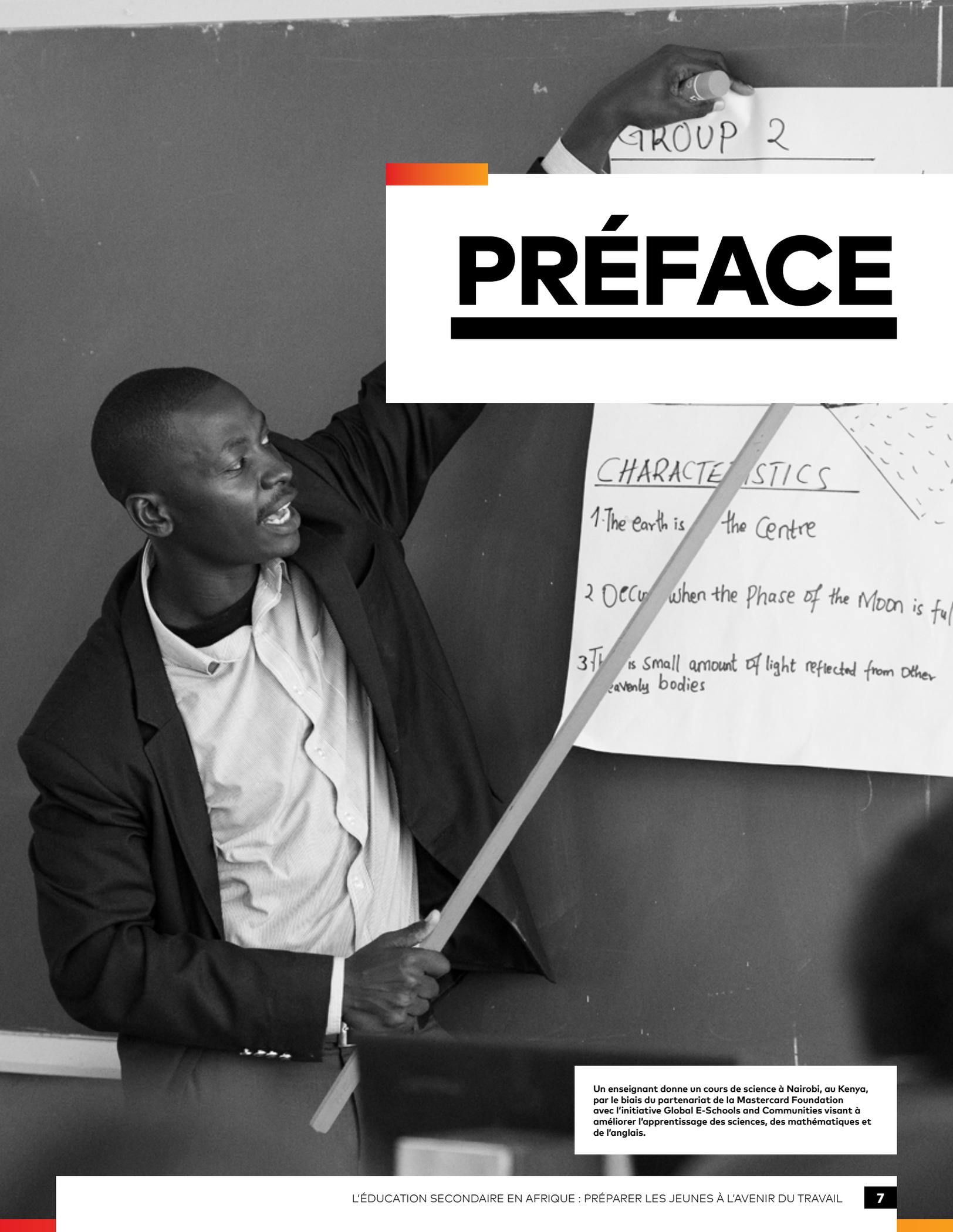
Ce rapport a été rédigé par une équipe rédactionnelle dédiée de l'Overseas Development Institute, dirigée par Rachel Marcus (comptant notamment Sophia D'Angelo, Stephen Gelb, Susan Nicolai, Paolo Perezniето et Joseph Wales), et de la Mastercard Foundation, dirigée par Kim Kerr (avec notamment Mallory Baxter, Karen Moore et Milena Novy-Marx). Nous sommes reconnaissants envers l'équipe de Fab Inc. (Paul Atherton, Alasdair Mackintosh et María José Ogando Portela) pour leur aide lors de la génération et de la vérification des données ainsi que lors de la validation des informations.

ÉQUIPE « ÉDUCATION SECONDAIRE EN AFRIQUE : PRÉPARER LES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL », MASTERCARD FOUNDATION

Laurie Armstrong, Mallory Baxter, Barry Burciul, Ashley Collier, Steve Cumming, Jamie Farshchi, Hélène Grégoire, Phuong Hoang, Kim Kerr, Peter Materu, Karen Meyer, Karen Moore, Nafis Muntasir, Milena Novy-Marx, Reeta Roy, Rebecca Stoneman, Mary Tangelder, Toni Tiemens, Lindsay Wallace, Tricia Williams, Samuel Yalew Adela et Nura Yunus



A student participates in class as part of a Mastercard Foundation partnership with STIR Education in Uganda.



PRÉFACE

CHARACTERISTICS

1. The earth is the Centre
2. Occur when the Phase of the Moon is full
3. There is small amount of light reflected from other heavenly bodies

Un enseignant donne un cours de science à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'initiative Global E-Schools and Communities visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

Les jeunes représentent la plus grande ressource de l'Afrique. La population africaine est la plus jeune du monde et, d'ici 2075, elle comptera davantage de jeunes que celles de l'Inde et de la Chine réunies. L'avenir de l'Afrique dépendra de sa capacité à exploiter les compétences des jeunes et à développer leur potentiel. D'énormes progrès ont été accomplis pour assurer l'accès des jeunes à l'éducation primaire, et ce, plus rapidement que dans bien d'autres régions en développement aux situations de départ comparables. Bien que les niveaux d'apprentissage représentent toujours un défi majeur, cet accomplissement s'explique par une combinaison de l'engagement politique envers l'éducation, de la hausse des ressources budgétaires allouées à l'éducation primaire, de la forte croissance économique et du soutien de donateurs internationaux.

L'éducation secondaire est la prochaine étape. Comme les taux d'achèvement du primaire sont en hausse, une part croissante de la jeunesse en plein essor se rapproche du secondaire. À l'échelle du continent, le taux d'inscription au secondaire devrait doubler d'ici 2030, soit 46 millions d'élèves supplémentaires sur les 10 prochaines années.

L'éducation secondaire est également la plateforme d'où seront issus la majorité des jeunes qui entrent dans le monde du travail. La nature changeante du travail donne de l'importance aux compétences qui permettent aux jeunes de s'adapter, de faire preuve de résilience et de résoudre les problèmes de manière créative. Plus que jamais, cette génération d'élèves aura à résoudre certaines des plus grandes difficultés qui se poseront à l'Afrique, notamment les changements climatiques, la sécurité alimentaire, les migrations et la paix.

Faire basculer l'éducation secondaire d'un système élitiste réservé à quelques privilégiés à un système ouvert à tous les jeunes, qui leur permet d'acquérir les compétences nécessaires pour s'épanouir dans un monde du travail en constante évolution est un défi sans précédent, mais d'une importance capitale. Ce défi est encore plus pressant à la lumière de la COVID-19. Au plus fort de la pandémie, plus de 250 millions d'enfants et de jeunes ne fréquentaient plus l'école en Afrique subsaharienne, selon des données compilées par l'UNESCO. Cela s'ajoute aux 97 millions d'enfants et de jeunes d'Afrique subsaharienne qui déjà ne fréquentaient pas l'école avant la pandémie. L'inquiétude concernant un recul des inscriptions, de l'achèvement et des acquis d'apprentissage de même que les enjeux d'équité est réelle. Soudainement, les systèmes d'éducation sont passés à l'éducation à distance, et on en ignore les répercussions. Avec le repli économique, la concurrence entre gouvernements pour les ressources limitées sera plus féroce. Les questions font surface au sujet de la « nouvelle norme » en éducation et ce qu'elle signifie pour la conception et la prestation de l'éducation secondaire et la profession d'enseignant. Ce qui est clair, c'est que le statu quo ne suffira pas. Il est nécessaire de réformer en profondeur les systèmes existants et d'innover.

Ce rapport se penche sur le rôle de l'éducation secondaire dans l'acquisition des compétences, des connaissances et du savoir-faire nécessaires aux jeunes pour réussir sur un marché du travail dynamique et mondialisé, de plus en plus marqué par le numérique et l'automatisation. S'appuyant sur une grande variété de recherches menées par des experts en Afrique et dans le monde, le rapport « Éducation secondaire en Afrique » fait état des progrès accomplis et fournit aux décideurs ainsi qu'à l'ensemble des acteurs de l'éducation qui cherchent des moyens d'améliorer l'accès à un enseignement secondaire pertinent et de qualité des exemples de pratiques prometteuses mises en place dans la région et au-delà. Il examine les facteurs qui facilitent la réforme et l'innovation à tous les niveaux du système d'éducation.

Ce rapport ne se veut pas une feuille de route. Son objectif est plutôt de souligner la nécessité urgente d'améliorer les systèmes d'éducation et de contribuer au dialogue sur les moyens qui permettront à l'Afrique de tirer le meilleur parti de sa jeunesse croissante.

Nous espérons que ce rapport aidera les décideurs, le secteur privé, les éducateurs, les philanthropes et les jeunes eux-mêmes à imaginer l'éducation secondaire dans un monde d'après la COVID-19 et à tenir compte des recommandations pratiques pour y parvenir. En présentant des pratiques prometteuses dans une variété de domaines tels que la réforme des programmes scolaires, la formation des enseignants, les approches souples et les innovations en matière de financement, nous espérons que ces exemples de changement positif et de progrès durable, par et pour les Africains, sauront montrer la voie.

SOMMAIRE

LETTRE DE LA PRÉSIDENTE ET CHEF DE LA DIRECTION	12
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	14
CHAPITRE 1 : POURQUOI L'ÉDUCATION SECONDAIRE ? POURQUOI MAINTENANT ?	31
1.1 L'éducation secondaire est essentielle pour exploiter le potentiel de la population croissante des jeunes africains	34
1.2 Le paysage de l'emploi des jeunes en Afrique	41
1.3 La nature du travail évolue à l'échelle mondiale, y compris en Afrique	46
1.4 L'éducation secondaire deviendra de plus en plus une plateforme essentielle pour le travail	53
1.5 Élargir l'accès à une éducation secondaire pertinente et de haute qualité en Afrique est un défi urgent et sans précédent	56
FOCUS : SITUATION DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	64
CHAPITRE 2 : ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES ET LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES	72
2.1 Compétences indispensables pour l'avenir du travail	75
2.2 Réformes des programmes pour accélérer l'acquisition de compétences	78
2.3 Programmes fondés sur les compétences	103
2.4 Évaluation facilitant l'acquisition de compétences	108
2.5 Mesures recommandées	114
CHAPITRE 3 : GARANTIR UN CORPS ENSEIGNANT HAUTEMENT QUALIFIÉ	125
3.1 Le cercle vertueux : pourquoi les enseignants sont essentiels à l'acquisition des compétences chez les jeunes	128
3.2 L'Afrique doit augmenter considérablement le nombre d'enseignants qualifiés	130
3.3 Transformer la préparation des enseignants	134
3.4 Préparer les enseignants à cultiver les compétences clés pour l'avenir du travail	144
3.5 Mesures recommandées	148
FOCUS : RENFORCER L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES RÉFUGIÉS ET DES JEUNES DÉPLACÉS	155
CHAPITRE 4 : OFFRIR DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SOUPLES	166
4.1 Les arguments en faveur de systèmes d'éducation plus souples	169
4.2 Approches prometteuses pour une plus grande souplesse	171
4.3 Mesures recommandées	188
CHAPITRE 5 : RÉFORMER LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION SECONDAIRE POUR PRÉPARER LES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL	194
5.1 Renforcer la capacité institutionnelle pour la réforme et l'innovation	197
5.2 Faciliter la réforme : ce que les données nous enseignent	199
5.3 Études de cas sur la réalisation d'une réforme de l'éducation en Afrique subsaharienne : le Sénégal et la Sierra Leone	208
5.4 Un environnement propice à l'innovation	221
5.5 Mesures recommandées	225
FOCUS : LES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPÉRIENCE NORD-AFRICAINE	230
CHAPITRE 6 : FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE FONDÉ SUR L'ÉQUITÉ	240
6.1 Comment l'éducation secondaire est-elle financée ?	243
6.2 Pratiques prometteuses pour améliorer le financement de l'éducation secondaire	250
6.3 Renforcer le financement fondé sur l'équité	261
6.4 L'investissement dans l'éducation secondaire ne doit pas se faire aux dépens de l'éducation primaire	268
6.5 Envisager les progrès futurs	271
6.6 Mesures recommandées	274
CONCLUSION ET MESURES PRÉCONISÉES	281

LETTRE DE LA PRÉSIDENTE ET CHEF DE LA DIRECTION

A lors que la pandémie a forcé la fermeture temporaire des écoles du monde, elle a ouvert un débat sur le contenu, l'endroit, le moment et la façon dont les enfants devraient apprendre. Ce ne sont pas de nouvelles questions, mais elles revêtent un nouveau voile d'urgence dans le contexte actuel. Cela est particulièrement vrai en Afrique ; un continent dont l'avenir est inextricablement lié aux défis d'aujourd'hui auxquels font face ses jeunes et aux occasions qui se présentent à eux. La jeunesse africaine approchait déjà la maturité dans un monde métamorphosé par la numérisation, l'automatisation et les progrès technologiques, des développements qui ne feront que s'accélérer avec la COVID-19. Il n'a sans doute jamais été si important de se questionner sur la façon de mieux donner à ces jeunes les compétences dont ils ont besoin pour éventuellement décrocher un emploi, y travailler et / ou créer des emplois respectables dans un monde dynamique.

Les réponses ne sont pas si simples et diverses mesures sont nécessaires. Cependant, une chose est très claire : les stratégies d'adaptation et de renforcement de l'éducation secondaire doivent être au cœur de notre réponse générale.

Aujourd'hui, après des décennies d'efforts concertés, l'éducation primaire est facilement accessible sur tout le continent. Même s'il reste beaucoup à faire pour traduire cette avancée en amélioration des acquis d'apprentissage, ce succès est instructif. En exploitant le même type d'engagement, de partenariat et de leadership multilatéral, il devient possible d'améliorer l'éducation secondaire. Et cela est essentiel à une époque où l'éducation secondaire est le dernier enseignement que reçoit la plupart des jeunes d'Afrique avant d'entrer sur le marché du travail.

Ce rapport constitue un point de départ pour lancer le type de collaboration à grande échelle dont nous avons besoin. Les recommandations trouvées ici sont encore plus pertinentes et l'urgence est encore plus pressante face à la pandémie. Comme nous le décrivons dans ces pages, plusieurs sujets exigent notre attention collective. Le besoin d'inscrire davantage de jeunes est certain : en Afrique subsaharienne, 65 millions de jeunes en âge d'être à l'école secondaire n'y sont pas inscrits. Bien entendu, si davantage d'élèves s'inscrivent à l'école, nous aurons inévitablement besoin d'un nombre plus important d'enseignants en classe. D'ici 2030, les inscriptions en éducation secondaire devraient presque doubler. La région aura par conséquent besoin de 10 millions d'enseignants supplémentaires au niveau secondaire.

Pourtant, à terme, la discussion devra aller au-delà de la question de l'accès à l'éducation. Nous devons repenser les systèmes existants, les adapter aux besoins des cohortes d'élèves diversifiées et proposer des parcours flexibles à l'intérieur et entre les divers systèmes d'éducation secondaire, mais aussi au-delà. Nous devons simultanément refondre les programmes pour préparer les jeunes à un monde où les compétences comme l'esprit critique, la résolution de problèmes et la maîtrise du numérique sont de plus en plus prisées. L'éducation secondaire doit être accessible, mais elle doit aussi être pertinente.

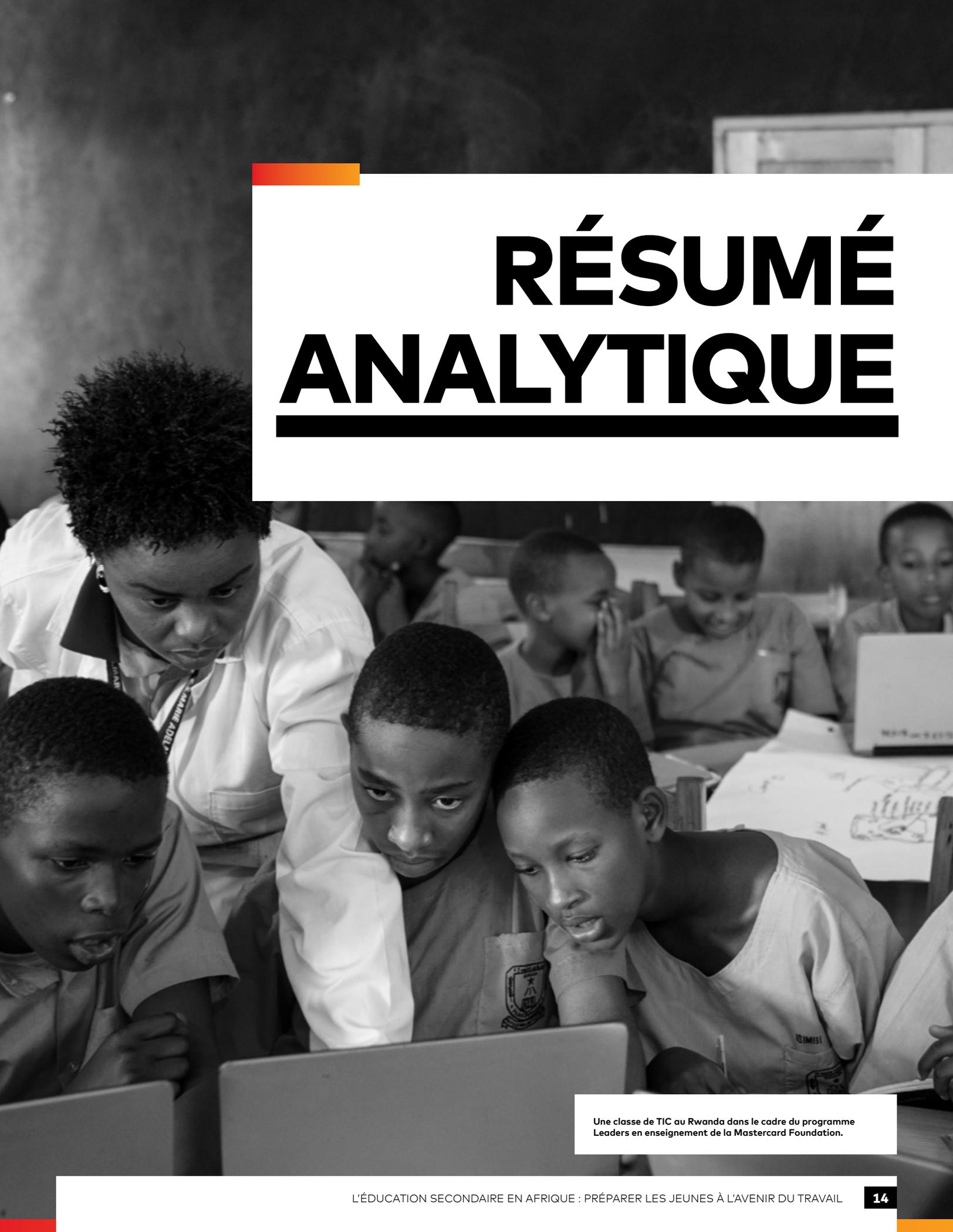
En 2020, plus de 100 millions de jeunes africains sont au chômage. Parallèlement, plusieurs autres millions de jeunes africains se dirigent vers le marché du travail. Seront-ils prêts à voir et à saisir les occasions futures ? Cela dépendra en grande partie de notre capacité à écouter et à agir aujourd'hui pour les préparer à leur avenir.

Je pense que nous en sommes capables. De fait, ce rapport est le produit d'une conviction : un optimisme profond quant à l'avenir du continent, une confiance durable dans le vaste réseau de décideurs et de partenaires bien intentionnés toujours prêts à faire la différence, et une croyance dans le potentiel infini et inexploité de la jeunesse d'Afrique. Avec la bonne éducation, ces jeunes peuvent devenir le moteur de la transformation sociale et économique à laquelle aspire le continent, et nous propulser toutes et tous dans le siècle africain.

*Reeta Roy
Mastercard Foundation*



Une élève durant un atelier d'entrepreneuriat à l'African Leadership Academy en Afrique du Sud. Photo courtoisie de l'African Leadership Academy. Reproduite avec permission



RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Une classe de TIC au Rwanda dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

POURQUOI L'ÉDUCATION SECONDAIRE ? POURQUOI MAINTENANT ?

La main-d'œuvre mondiale sera de plus en plus africaine.

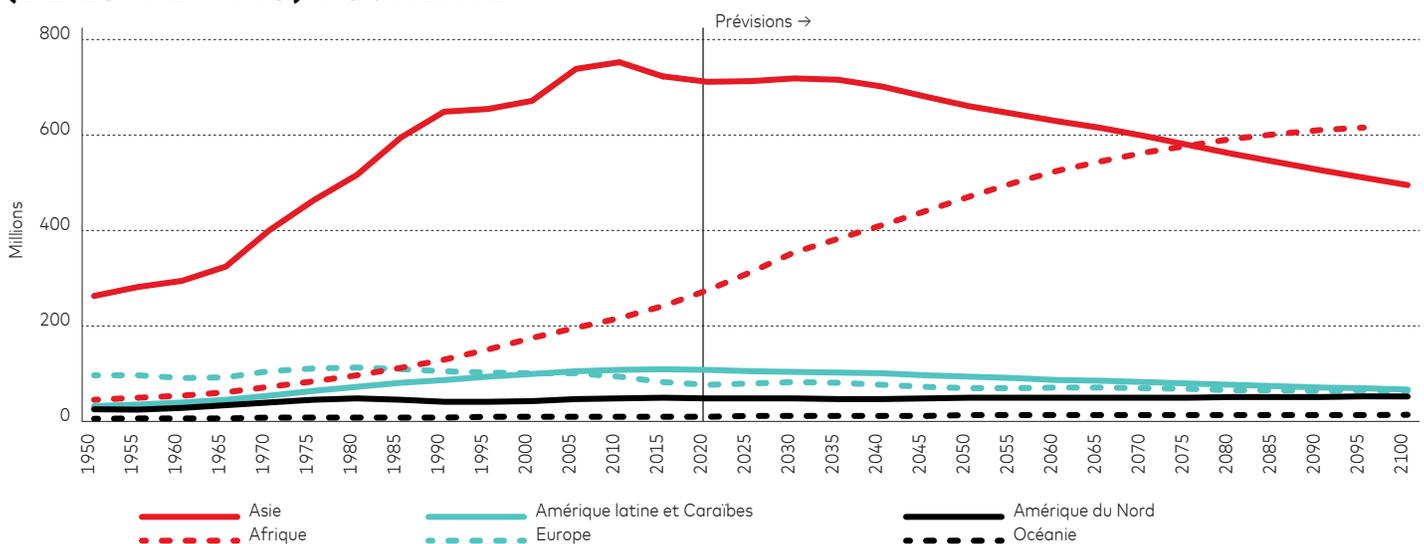
L'Afrique est actuellement le continent le plus jeune du monde et continuera à l'être au cours des prochaines décennies. D'ici 2075, la population africaine comptera davantage de jeunes que celles de l'Inde et de la Chine réunies¹. La population jeune et croissante d'Afrique place le continent en bonne position pour réaliser ce dividende démographique. Une éducation secondaire fournissant aux jeunes, et en particulier aux jeunes femmes, les compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail mondial jouera un rôle crucial pour réaliser ce potentiel.

Faire en sorte que les jeunes Africains trouvent un emploi ou assurent leur propre subsistance est l'une des tâches les plus importantes auxquelles les responsables politiques africains font face aujourd'hui. Les jeunes devront posséder les connaissances et les compétences recherchées par les employeurs pour trouver un emploi, mais aussi celles pour réussir en tant qu'entrepreneurs. La majorité des jeunes, dans un avenir proche, devra trouver un emploi dans le secteur informel.

La transition numérique, l'automatisation et les progrès technologiques changent la nature du travail à l'échelle mondiale, y compris en Afrique. Ces tendances vont accentuer les incertitudes et accélérer les changements, et il sera de plus en plus important pour les jeunes d'avoir acquis des compétences leur permettant de s'adapter, de faire preuve de résilience et de résoudre les problèmes de manière créative. Aider les jeunes à développer ces compétences stimulera la productivité aussi bien dans le secteur formel qu'informel, augmentera les revenus et accélérera potentiellement la transformation économique.

C'est par l'enseignement secondaire que les jeunes Africains pourront entrer sur le marché du travail. La grande majorité des jeunes Africains quitte le système d'éducation et entre dans le monde du travail avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne, sur les 98 pour cent de jeunes inscrits au niveau primaire, seuls neuf pour cent atteignent l'enseignement supérieur et seuls six pour cent obtiennent leur diplôme². S'il est toujours crucial de préparer les élèves à l'enseignement supérieur, il va de plus en plus falloir compter sur les systèmes d'éducation secondaire pour préparer les jeunes à subvenir à leurs besoins et à vivre une vie épanouie en tant que citoyens du monde.

L'AFRIQUE EST LA SEULE RÉGION DU MONDE OÙ LA POPULATION DES JEUNES (DE 15 À 24 ANS) AUGMENTE



Source : base de données de la Division de la population du Département des affaires économiques et sociales de l'ONU (DAES de l'ONU), consultée en août 2019.

L'enseignement secondaire contribue à une croissance économique généralisée en améliorant la productivité de la main-d'œuvre. Cela est surtout vrai dans le secteur informel, où les travailleurs indépendants sont particulièrement vulnérables, car ils font face à des obstacles majeurs qui les empêchent de prospérer : mauvais accès aux financements, aux marchés, aux technologies et aux compétences indispensables à leur réussite. De plus, l'acquisition de ces compétences est cruciale pour que la jeunesse africaine sache tirer parti des nouvelles possibilités que leur offre notre monde, qui est de plus en plus automatisé, connecté et tourné vers le numérique.

L'enseignement secondaire est essentiel si l'on souhaite atteindre les objectifs de l'Agenda 2063 de l'Union africaine ainsi que les Objectifs de développement durable fixés pour 2030. Investir dans une meilleure éducation et dans la dynamisation de l'emploi permettra aux jeunes d'aujourd'hui de concrétiser mieux que personne la vision de transformation économique élaborée par les dirigeants africains d'aujourd'hui : une vision favorisant la croissance inclusive soutenue par des investissements dans le capital humain, dans les sciences, dans les technologies et dans l'innovation.

La démocratisation d'une éducation secondaire de qualité et adaptée aux réalités actuelles constitue un défi sans précédent, mais l'éducation secondaire a la capacité de se transformer si des investissements sont réalisés maintenant. Avec l'augmentation réussie du taux d'inscriptions et du nombre d'élèves terminant le cycle primaire, une part croissante de la population (qui elle-même ne cesse d'augmenter) atteint un stade où elle sera prête à amorcer la transition vers l'éducation secondaire. Pourtant, le développement de l'éducation secondaire se déroulera dans un contexte où des lacunes existent encore à l'école primaire en matière d'inscription et de réussite scolaire, et marqué par une explosion démographique ainsi que par des budgets de plus en plus restreints en raison de facteurs limitant la croissance économique dans la région. Ces facteurs rappellent qu'il est urgent d'identifier les stratégies prometteuses permettant de démocratiser l'accès à un enseignement secondaire de qualité et adapté aux réalités de l'Afrique. La prochaine étape consiste à ouvrir les portes à un enseignement secondaire pertinent et de qualité en s'appuyant sur la réussite des gouvernements africains en ce qui concerne l'élargissement de l'accès à l'éducation primaire. Il est temps de repenser les compétences dont les jeunes ont besoin et de garder ces compétences à l'esprit durant la refonte des systèmes scolaires.

AMÉLIORER LA PERTINENCE DES PROGRAMMES POUR FAVORISER L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Les économies africaines évoluent, et les jeunes doivent désormais acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances adaptées aux tendances et aux défis qui caractérisent l'avenir du travail. Les compétences essentielles comptent notamment les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, les compétences du XXI^e siècle, les compétences numériques et les compétences et connaissances dans les domaines des STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques), qui sont une condition fondamentale de l'innovation ainsi qu'un excellent moyen de développer son esprit critique et d'apprendre à résoudre des problèmes. Des compétences techniques seront requises dans les secteurs formel et informel. Les compétences en entrepreneuriat sont également cruciales, car elles permettent aux jeunes de créer leur propre activité professionnelle et de prospérer dans une économie largement informelle. Les compétences nécessaires pour réussir au travail permettent aux jeunes de réaliser une transition efficace vers un travail digne et gratifiant, et de le conserver.

Les employeurs du secteur formel, comme ceux du secteur informel attendent de plus en plus de leurs employés qu'ils maîtrisent les technologies numériques et possèdent les compétences du XXI^e siècle : esprit critique, communication, résolution des problèmes de manière créative, résilience et esprit d'équipe. Le manque de compétences du XXI^e siècle semble freiner de plus en plus la croissance des entreprises et la transformation économique³. En outre, l'acquisition de ces compétences profitera à l'ensemble de la société. En effet, les compétences nécessaires dans le monde du travail ont désormais tendance à se confondre avec la capacité à acquérir des connaissances, à se responsabiliser et à participer activement à la vie citoyenne⁴.



Des élèves prennent des notes durant un cours par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STIR Education afin d'améliorer l'apprentissage par l'innovation en classe.

De nombreux gouvernements africains ont pris des mesures visant à réformer les programmes scolaires au profit de programmes fondés sur les compétences, qui prévoient de favoriser l'acquisition du savoir-faire et des compétences en phase avec le monde du travail actuel. D'autres gouvernements ont révisé leurs programmes en les adaptant aux ambitions nationales de développement. Ces réformes consistent généralement à revoir l'importance accordée à certaines matières (telles que les sciences, les mathématiques et les langues mondiales), à intégrer aux programmes certaines questions contemporaines importantes, telles que la durabilité environnementale ou la paix et la tolérance, et à développer l'enseignement technique et professionnel. Pour réussir les réformes des programmes scolaires, il faut impérativement éviter de surcharger ces programmes, mais aussi investir notamment dans de nouvelles ressources pédagogiques et dans la formation des enseignants.

Les activités parascolaires et périscolaires sont un moyen efficace, et pourtant souvent négligé, de favoriser l'acquisition des compétences du XXI^e siècle.

Les concertations menées auprès des jeunes et des enseignants pour les besoins du présent rapport insistent sur l'idée que les activités parascolaires et périscolaires ont le potentiel de transformer la vie des jeunes. Dans plusieurs pays de l'OCDE, il a été démontré que les activités parascolaires et périscolaires contribuent grandement à améliorer les résultats sociaux et scolaires des jeunes marginalisés⁵.

Les systèmes scolaires efficaces sont ceux qui harmonisent leurs programmes, leurs pédagogies et leurs évaluations, de sorte que les différents éléments du système visent des objectifs éducatifs communs.

Dans la plupart des pays d'Afrique, les réformes des programmes scolaires précèdent la révision des méthodes d'évaluation. La prochaine étape, indispensable, consiste à réformer les évaluations de façon qu'elles renseignent davantage sur les méthodes d'apprentissage, qu'elles évaluent la mise en pratique des connaissances plutôt que leur simple acquisition, et qu'elles renforcent les pratiques pédagogiques afin de soutenir l'apprentissage de l'ensemble des compétences.



Pour réussir les réformes des programmes scolaires, il faut impérativement éviter de surcharger ces programmes, mais aussi investir notamment dans de nouvelles ressources pédagogiques et dans la formation des enseignants.

GARANTIR UN CORPS ENSEIGNANT TRÈS QUALIFIÉ

Plus de 10 millions de nouveaux enseignants du secondaire seront nécessaires d'ici à 2030 pour répondre à la demande en éducation secondaire sur le continent.⁶ En raison de l'expansion rapide des différents systèmes scolaires, beaucoup d'enseignants ne sont pas qualifiés. Les enseignants doivent être mieux préparés, non seulement à enseigner le savoir, mais également à développer des pédagogies permettant de transmettre à leurs élèves les compétences du XXI^e siècle et à intégrer les compétences numériques tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Assurer la présence d'enseignants hautement qualifiés dans les salles de classe est l'un des investissements les plus stratégiques qu'un pays peut réaliser afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences dont ils auront besoin dans la vie active⁷. Avec l'adoption de programmes fondés sur les compétences, mis en œuvre par des enseignants formés à des méthodes interactives axées sur l'apprenant, la qualité de l'enseignement prend encore plus d'importance que lorsque les programmes n'étaient axés que sur l'acquisition des connaissances⁸. Par conséquent, il est nécessaire de transformer en profondeur le recrutement et la formation des enseignants pour que les jeunes bénéficient d'un enseignement secondaire de qualité, adapté aux réalités actuelles.

Les meilleurs systèmes d'éducation au monde ont réussi à élever l'enseignement au rang des professions de prestige attirant des étudiants aux bons parcours universitaires et très motivés à enseigner et à développer leur pratique conformément aux normes professionnelles élevées. En revanche, de nombreux systèmes d'éducation africains luttent pour attirer des candidats qualifiés dans une profession dont le statut et le salaire relatif ont chuté ces dernières années, et qui est perçue comme ayant des perspectives de promotion relativement limitées⁹.

Améliorer la qualité de l'enseignement mènera à un cercle vertueux : investir dans une formation initiale de qualité pour les enseignants, dans un accompagnement efficace des enseignants débutants et chevronnés et dans une direction d'établissement performante permettra d'améliorer les acquis d'apprentissage. Le système deviendra alors plus rentable grâce à une diminution du nombre de redoublements et à une meilleure sélection des enseignants entrant dans la profession. Améliorer la qualité de la formation initiale est un point d'intervention stratégique essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, et pour permettre un meilleur d'acquisition des compétences des élèves¹⁰.

PROPOSER DES PARCOURS FLEXIBLES À GRANDE ÉCHELLE

De nombreux jeunes en âge d'étudier au secondaire n'empruntent pas un parcours scolaire linéaire.

En Afrique subsaharienne, 65 millions de jeunes en âge d'étudier au secondaire ne fréquentent pas l'école actuellement¹¹. Les jeunes démunis subissent souvent des pressions considérables qui les contraignent à quitter le système scolaire afin de chercher un travail et de contribuer aux besoins de leur famille. Les jeunes touchés par les conflits ou par le changement climatique doivent souvent interrompre leur éducation pour chercher refuge ou trouver de nouveaux moyens d'existence. Les jeunes femmes font face à des pressions supplémentaires qui les empêchent de terminer leur éducation.

Peu de parcours, pour ne pas dire aucun, existent entre l'enseignement et formation technique et professionnels (EFTP) et l'enseignement général dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Une fois qu'un élève s'inscrit dans un parcours technique, pendant ou après le premier cycle du secondaire, rares sont les possibilités qui lui sont offertes de rejoindre à nouveau l'école secondaire générale ou d'être accepté dans une université non technique. Cette rigidité contribue au statut inférieur de l'EFTP aux yeux des élèves et des parents. L'EFTP est souvent considéré comme un « cul-de-sac », une solution de repli pour les élèves à qui l'enseignement général n'a pas réussi. Des parcours peuvent être créés par l'entremise de « procédures d'admission et d'orientation souples, l'accumulation et du transfert de crédits et grâce à des programmes de transition et d'équivalence qui sont reconnus et accrédités par les autorités compétentes »¹².

Les programmes d'éducation et de formation alternatives répondant aux besoins des jeunes non scolarisés ou qui quittent prématurément le système scolaire sont limités (ils sont peu nombreux et peu ambitieux) et doivent être harmonisés aux cursus normaux afin de faciliter la réintégration au système formel. Bien qu'ils contribuent à combler une lacune, et que leur capacité à proposer des méthodes d'enseignements innovatrices pour les compétences du XXIe siècle soit précieuse, peu de ces programmes alternatifs ont l'envergure permettant de répondre aux besoins d'un grand nombre de jeunes non scolarisés.

En cartographiant et mesurant les compétences acquises, les cadres nationaux de certification (CNC) permettent aux jeunes de faire la transition entre formation informelle et enseignement formel. Les CNC favorisent une approche plus modulaire de l'éducation en permettant aux jeunes de recevoir la formation et l'accréditation pour les compétences spécifiques requises à un moment précis de leur cheminement scolaire, lorsqu'ils ont le temps et les ressources financières nécessaires, et de manière à ce qu'ils puissent constituer l'ensemble de leurs qualifications au fil du temps. En intégrant un système de reconnaissance de l'apprentissage antérieur, les CNC permettent également de valider les compétences techniques des travailleurs du secteur informel, ce qui multiplie leurs perspectives d'emploi et leurs chances d'améliorer leur rémunération ainsi que leurs possibilités de poursuivre leur formation¹³.



Les cadres nationaux de certification permettent de valider les compétences techniques des travailleurs informels, ce qui améliore leurs perspectives d'emploi et leur rémunération.

RÉFORMER L'ÉDUCATION SECONDAIRE POUR PRÉPARER LES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL

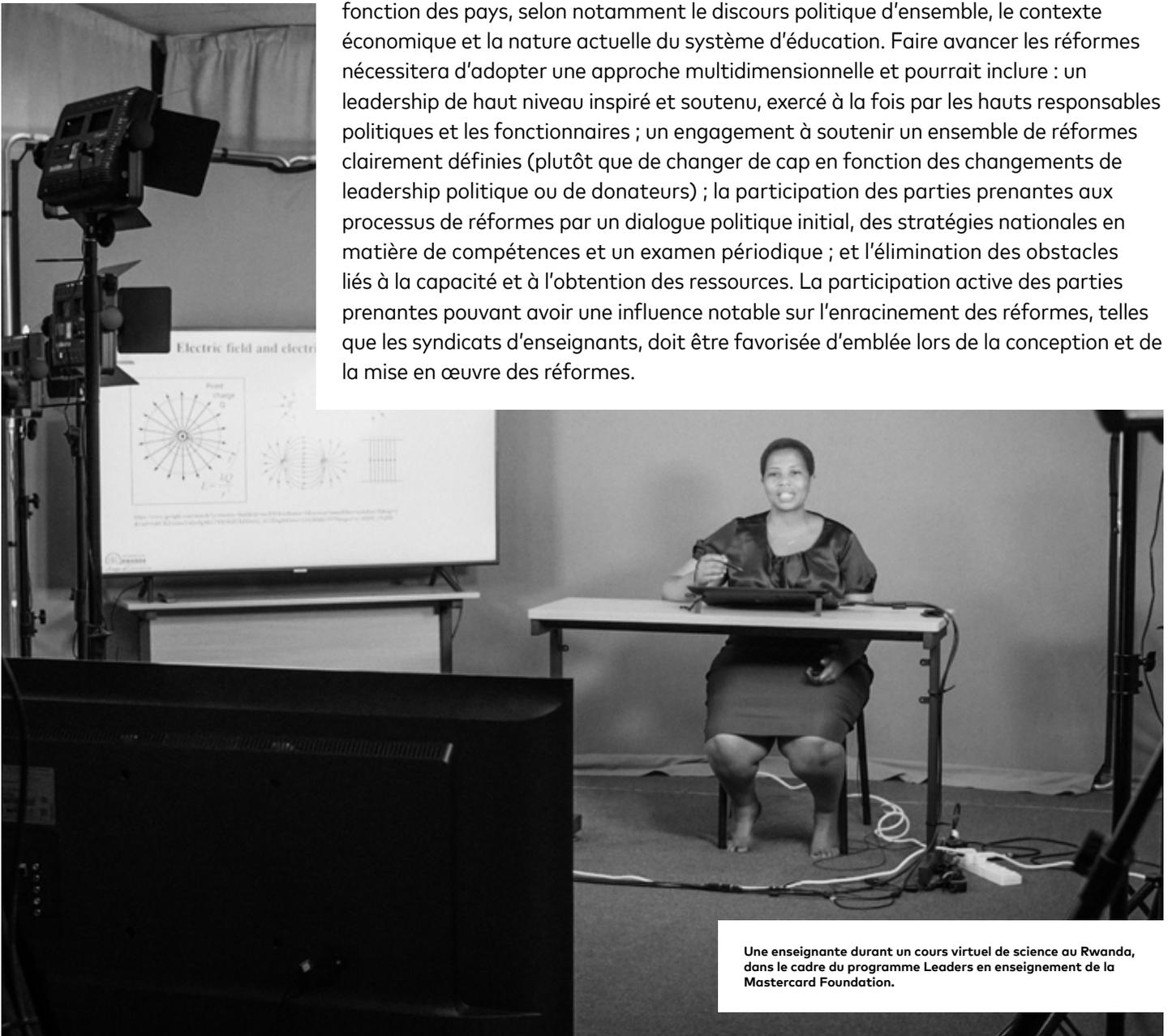
Renforcer et réformer les systèmes d'éducation afin de garantir un enseignement pertinent et de qualité pour tous est une entreprise longue et complexe qui suppose un investissement et un engagement soutenu. Toutefois, malgré sa difficulté, cette tâche n'est pas insurmontable. Des études menées en Sierra Leone et au Sénégal ont montré que certaines réformes d'envergure portent déjà leurs fruits : hausse de l'assiduité scolaire, augmentation du taux d'achèvement et réduction des iniquités. Jusqu'à présent, il a été plus difficile pour l'Afrique de réaliser des progrès durables menant à une amélioration des débouchés qu'offrent les apprentissages.

Les études menées ont montré que plusieurs conditions sont indispensables à la réussite des réformes, dont une vision et une volonté politiques aux plus hauts niveaux, démontrées par des politiques claires et l'accès aux ressources nécessaires à la mise en œuvre de ces réformes ; de vastes alliances appuyant les efforts de réforme ; une attention toute particulière portée aux iniquités ; l'établissement de partenariats avec le secteur privé, la société civile et les institutions internationales ; l'appui des décisions sur des données probantes ; une définition claire des rôles et des responsabilités de chacun et l'assurance que les différents acteurs se portent garants des résultats.

Étant donné la rapidité des changements sociaux et économiques actuels, l'innovation dont le but est de réinventer et de transformer l'éducation secondaire sera de plus en plus nécessaire à l'avenir. Outre la nécessité d'investir et de s'engager politiquement de façon durable pour que les réformes se poursuivent pendant plusieurs décennies, il faudra trouver des façons d'entremêler expérimentation et innovation afin de favoriser des solutions évolutives et inspiratrices. Il est important de reconnaître toutefois que ce que l'on nomme « innovation » comprend à la fois des ajustements, améliorations ou changements progressifs et des virages plus radicaux par rapport aux pratiques actuelles.

Si le gouvernement se transforme en incubateur et en moteur de l'innovation en éducation, il devient alors plus facile de faire accepter et de concrétiser les nouvelles idées. L'une des approches possibles consiste à permettre aux gouvernements de piloter, d'évaluer et de déployer plus facilement les innovations. Une autre approche consiste à aider les gouvernements à créer un environnement plus propice à l'innovation : un leadership qui soutient clairement l'innovation, une culture d'ouverture où l'échec a également sa place, des pôles d'innovation au sein ou en dehors des ministères de l'Éducation, des partenariats avec des innovateurs non gouvernementaux, des réseaux d'apprentissage et l'obtention des ressources adéquates. Le passage de la phase d'essai au déploiement est essentiel pour que l'innovation ait un impact systémique.

Transformer l'éducation secondaire pour préparer les jeunes à l'avenir du travail impliquera une grande série de réformes, certaines étant sûrement plus populaires que d'autres sur le plan politique. Ces dynamiques se dérouleront différemment en fonction des pays, selon notamment le discours politique d'ensemble, le contexte économique et la nature actuelle du système d'éducation. Faire avancer les réformes nécessitera d'adopter une approche multidimensionnelle et pourrait inclure : un leadership de haut niveau inspiré et soutenu, exercé à la fois par les hauts responsables politiques et les fonctionnaires ; un engagement à soutenir un ensemble de réformes clairement définies (plutôt que de changer de cap en fonction des changements de leadership politique ou de donateurs) ; la participation des parties prenantes aux processus de réformes par un dialogue politique initial, des stratégies nationales en matière de compétences et un examen périodique ; et l'élimination des obstacles liés à la capacité et à l'obtention des ressources. La participation active des parties prenantes pouvant avoir une influence notable sur l'enracinement des réformes, telles que les syndicats d'enseignants, doit être favorisée d'emblée lors de la conception et de la mise en œuvre des réformes.



Une enseignante durant un cours virtuel de science au Rwanda, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

FINANCEMENTS FONDÉS SUR L'ÉQUITÉ

De nouvelles ressources substantielles seront nécessaires pour que l'ensemble des jeunes d'Afrique subsaharienne aient accès à une éducation secondaire qui les prépare à l'avenir du travail. La Commission pour l'éducation estime qu'un investissement annuel total de 175 milliards de dollars américains (4,5 pour cent du PIB) est nécessaire d'ici 2050 pour atteindre un taux d'inscription au secondaire des jeunes d'Afrique subsaharienne approchant 100 pour cent. Cette somme est nettement plus importante que le budget de 25 milliards de dollars (2 pour cent du PIB) alloué en 2015 aux premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne¹⁴. En plus d'accorder davantage de ressources à l'éducation, il convient de fournir des efforts pour faire des économies, mobiliser d'autres acteurs et utiliser plus stratégiquement l'aide publique au développement. Cependant, on ne doit pas investir dans l'enseignement secondaire au détriment de l'enseignement primaire, où les taux d'inscription ont augmenté sans pour autant atteindre 100 pour cent, et où de nombreux défis restent à relever.

L'Afrique voit émerger un nombre croissant de mécanismes de financement alternatifs et novateurs permettant de mobiliser de nouvelles ressources substantielles pour le secteur de l'éducation, en particulier en provenance du secteur privé. Parmi ces mécanismes figurent des expériences existantes s'appuyant sur les contrats à impact, mais aussi de nouvelles initiatives telles que l'Education Outcomes Fund, la Facilité financière internationale pour l'éducation et l'Africa Education Fund. Réduire le coût des transferts de fonds pourrait également dégager des ressources pour l'éducation dans le budget des ménages.

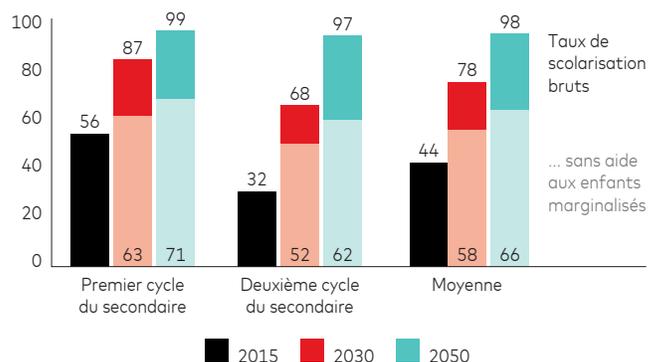
Il est nécessaire d'identifier les économies possibles dans les dépenses actuelles effectuées en éducation afin de libérer des ressources supplémentaires. Les principaux domaines permettant de débloquer des ressources sont les suivants : amélioration de la répartition et de l'utilisation des enseignants, réduction du coût unitaire de la prestation de l'éducation secondaire, résolution du problème du taux élevé de redoublement et de la fragilité des acquis et amélioration de la gestion des systèmes d'éducation.

De nombreux gouvernements adoptent la gratuité de l'éducation secondaire de premier cycle. Ce type de réforme, bien qu'important, a cependant rarement profité aux élèves les plus démunis. En effet, comme les élèves vivant dans la pauvreté et marginalisés quittent souvent le système scolaire avant d'avoir terminé l'école primaire, ils ne bénéficient pas des politiques en faveur de la gratuité de l'enseignement au premier cycle du secondaire. Bien souvent, ceux qui terminent le cycle primaire n'ont pas les moyens de suivre le premier cycle du secondaire, même lorsque l'enseignement est gratuit, à cause des frais directs et indirects liés à leur scolarisation : frais d'adhésion à une association de parents et enseignants, achat d'un uniforme, achat de manuels scolaires, coût des transports, etc.

Des études montrent que les financements fondés sur l'équité, les bourses d'études ciblées en fonction des besoins et les transferts de fonds à l'intention des plus démunis peuvent leur ouvrir l'accès à l'enseignement secondaire. Ces stratégies peuvent se révéler efficaces dans les pays où le premier cycle de l'enseignement secondaire est payant, comme dans ceux où il est gratuit. Cependant, pour que les fonds profitent à ceux qui en ont le plus besoin, ces stratégies doivent s'appuyer sur des données, des politiques et une participation communautaire solides.

Des progrès sont possibles. Des modélisations réalisées par la Commission pour l'éducation montrent que si tous les pays d'Afrique subsaharienne se développaient au même rythme que les 25 pour cent des pays les plus performants du continent et investissaient plus particulièrement dans l'expansion de l'accès aux plus marginalisés, 100 millions d'élèves de plus pourraient accéder à l'éducation secondaire et achever leurs études d'ici 2050. Cela nécessite de mettre en place des réformes et d'attribuer 30 pour cent de plus des dépenses budgétaires aux élèves et aux établissements du premier cycle du secondaire des districts marginalisés, et 40 pour cent de plus aux élèves et aux établissements du deuxième cycle du secondaire des districts marginalisés. Ce type de dépenses supplémentaires pour les élèves et districts marginalisés est inclus dans l'investissement annuel de 175 milliards de dollars recommandé par la Commission pour l'éducation afin d'atteindre ces objectifs d'ici 2050.¹⁵

PROJECTION DES TAUX DE SCOLARISATION BRUTS D'ICI 2050 PROJECTION AVEC ET SANS SUBVENTIONS SUPPLÉMENTAIRES EN FAVEUR DES ENFANTS MARGINALISÉS



Source : Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'information sur les résultats du modèle d'estimation des coûts de la Commission pour l'éducation élaborée pour le rapport de la Mastercard Foundation, « Éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission pour l'éducation, mai 2019).



Un élève aide un enseignant à faire une démonstration durant un cours de science au Rwanda, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

MESURES PRÉCONISÉES

- 1. Proposer une vision et un leadership politiques aux plus hauts niveaux afin de soutenir les investissements et politiques de réforme et d'innovation en éducation secondaire, mais aussi de leur donner la priorité.** Cela inclut les mesures suivantes :
 - Investir dans la création **d'une vision partagée et dans l'adoption des réformes du système** qui se concentrent davantage sur les compétences d'emploi en enseignement secondaire et qui répondent aux besoins des jeunes et de leur communauté.
 - Permettre la mise en œuvre grâce à des **plans viables avec rôles et responsabilités clairs** visant des résultats spécifiques, des mécanismes de responsabilité et un financement adéquat.
 - Renforcer la **capacité des ministères** à transformer les intrants en résultats grâce à une plus grande expertise technique et renforcer leur capacité à exploiter et analyser les données et à surmonter les contraintes de l'économie politique.
- 2. Intégrer aux programmes et aux pédagogies du secondaire les sept compétences clés qu'il est utile de posséder pour répondre aux besoins du marché.** Il s'agit plus précisément des mesures suivantes :
 - Renforcer les **compétences fondamentales** en lecture, écriture, calcul et en maîtrise de la langue d'enseignement en y consacrant plus de temps et en ayant recours à des méthodes pédagogiques renforcées ainsi qu'à des classes d'appoint, si nécessaire.
 - Développer les **compétences du XXI^e siècle** par l'apprentissage interactif en groupe, l'apprentissage pratique et le développement du leadership.
 - Développer les **compétences numériques** en renforçant la capacité des enseignants et des élèves à utiliser les technologies numériques et à investir dans du matériel informatique et des logiciels dans les écoles.
 - Renforcer les **connaissances et compétences en STIM** en améliorant la qualité de l'enseignement scientifique, en augmentant le nombre d'activités pratiques de résolution des problèmes et en réduisant les obstacles liés au sexe.
 - Élargir les possibilités de développer les **compétences techniques et professionnelles** pertinentes en proposant des cours d'EFTP dans le parcours général d'éducation secondaire, en s'assurant que ces cours incluent les compétences fondamentales, numériques et du XXI^e siècle et en adaptant les cours techniques et professionnels aux besoins du marché du travail.
 - Promouvoir **l'entrepreneuriat et les compétences pour réussir au travail** grâce à des cours périscolaires et / ou parascolaires, à l'apprentissage pratique et à des cours dans les domaines de la planification et de la gestion des affaires, de l'éducation financière et des compétences pour réussir au travail.
 - S'assurer de **l'harmonisation entre les réformes des programmes fondées sur les compétences, la pédagogie et les systèmes d'évaluation**, notamment en réduisant le nombre d'exams à enjeux élevés, en se concentrant davantage sur l'évaluation des compétences et en menant des évaluations nationales de l'apprentissage pour soutenir les professeurs et les écoles prenant du retard.



Une élève dans une classe du Sénégal par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'Education Development Centre, Inc.

3. Élargir le recrutement et la formation pour combler les manques prévus (10,8 millions d'enseignants dans les écoles secondaires d'ici 2030).

Cela nécessitera d'élargir considérablement le recrutement et la formation des enseignants tout en améliorant leurs conditions de travail afin d'attirer de nouveaux candidats compétents et de réduire l'érosion naturelle des effectifs. De plus, les mesures suivantes s'imposent :

- Investir dans une **formation initiale de qualité** qui transmet aux nouveaux enseignants des contenus thématiques, des compétences pédagogiques et la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi qu'une formation pratique supervisée par des enseignants expérimentés.
- Développer des **parcours de promotion et de leadership** plus solides pour les enseignants particulièrement performants, leur permettant ainsi d'offrir un leadership pédagogique et de guider leurs collègues débutants.
- Établir des **programmes de certification pour les enseignants non qualifiés** utilisant des approches d'apprentissage en présentiel et à distance.
- Donner la priorité au **d'acquisition des compétences numériques** pour tous les enseignants.
- Investir dans le renforcement de la **capacité des directeurs d'école** à fournir un leadership pédagogique.

4. **Établir et formaliser d'autres parcours entre éducation non formelle et éducation formelle à l'aide d'une accréditation transférable, afin de stimuler l'accès des jeunes non scolarisés.** Les systèmes secondaires doivent être de plus en plus flexibles pour offrir à un grand nombre de jeunes d'autres parcours d'éducation leur permettant de retourner dans l'enseignement formel. Il s'agit plus précisément des mesures suivantes :

- **Généraliser les programmes d'éducation et de formation efficaces et équitables**, y compris ceux proposés par des acteurs non gouvernementaux, grâce à des liens vers le système d'éducation formel.
 - Faciliter le **retour à l'école des mères adolescentes**.
 - Créer un **cadre réglementaire efficace pour exploiter le potentiel des acteurs non gouvernementaux** afin de développer la prestation d'éducation secondaire, d'EFTP et de services auxiliaires de qualité.
 - Créer des **stratégies nationales en matière de compétences et / ou des cadres nationaux de certification** qui cartographient les formations et certifications disponibles et créent des parcours entre les différents niveaux et types d'éducation et le marché du travail.
5. **Créer des parcours entre l'enseignement général de niveau secondaire, l'EFTP et l'enseignement post-secondaire et supérieur.** Les gouvernements et les établissements privés devraient créer des procédures d'admission, d'orientation, de transfert de crédit, des programmes de transition et des mécanismes d'équivalence souples qui soient reconnus et accrédités par les autorités compétentes, afin de formaliser les parcours entre l'enseignement général et l'EFTP à tous les niveaux. Des cadres nationaux de certification peuvent également faciliter ce processus.

6. Institutionnaliser au sein du gouvernement la capacité d'innover en matière d'éducation. Au fur et à mesure que les changements sociaux et économiques s'accélèrent, et alors qu'un plus grand nombre de jeunes tentent d'accéder à l'éducation secondaire, le besoin d'innovation en éducation s'intensifie. Les ministères de l'Éducation devraient prendre les mesures suivantes :

- Créer des **unités d'innovation intégrées** qui adoptent une approche continue de tests, d'adaptation et de mise à l'échelle des modèles efficaces, afin que les approches prometteuses puissent être généralisées.
- Établir des **écosystèmes d'innovation en éducation** qui intéressent les parties prenantes des secteurs public, privé et à but non lucratif, et encourager le débat critique, où l'échec et l'apprentissage ont leur place.

7. Générer de nouvelles ressources substantielles pour l'éducation secondaire grâce à un amalgame de stratégies. Ces stratégies sont les suivantes :

- Améliorer la **mobilisation des ressources nationales**.
- Examiner des **mécanismes de financement innovateurs** tels que le financement axé sur les résultats s'appuyant sur les contrats à impact social et à impact sur le développement.
- **Mobiliser des ressources supplémentaires** issues des secteurs privés et philanthropes.
- **Exploiter l'aide publique au développement** de manière plus **stratégique**.
- Réduire le **coût des transferts de fonds** pour dégager des ressources supplémentaires pour l'éducation dans le budget des ménages.

8. Compléter les initiatives par l'instauration de l'éducation secondaire gratuite et offrir un système de financement fondé sur un principe d'équité. Offrir des bourses d'études ou des transferts de fonds aux élèves les plus démunis, plus particulièrement aux filles, pour couvrir leurs frais de transport, leurs frais de pension, l'achat de leur uniforme scolaire,

etc. Une stratégie gagnante consiste également à cibler le financement en fonction des régions, des établissements ou des groupes les plus démunis.

9. Exploiter plus efficacement les ressources disponibles. S'il est vrai que l'éducation secondaire souffre d'un manque de ressources, il est possible de tirer meilleur profit des ressources existantes, notamment par les mesures suivantes :

- Améliorer **la qualité, le déploiement et l'utilisation des enseignants**, et réduire l'absentéisme des enseignants.
- Résoudre le problème **du taux élevé de redoublement et de la fragilité des acquis**, en particulier au niveau primaire.
- Se tourner vers **d'autres formes d'enseignement secondaire** (notamment en réduisant le nombre d'internats).
- Améliorer la **gestion des systèmes d'éducation**.
- S'assurer que les investissements dans l'enseignement secondaire **ne se font pas au détriment de l'amélioration de l'accès à l'éducation primaire et de la qualité de cette dernière**, et contribuer ainsi à rentabiliser les dépenses au secondaire.

10. Développer le dialogue intersectoriel. Créer des mécanismes pour rassembler les parties prenantes du secteur de l'éducation et d'autres acteurs du gouvernement et du marché du travail, tels que les ministères des Finances, du Travail, de la Jeunesse et des TIC, ainsi que les employeurs, associations professionnelles et syndicats, et faciliter le dialogue entre elles. Cela peut contribuer à améliorer la pertinence de l'éducation secondaire et à renforcer un soutien généralisé à sa réforme.



Des élèves fréquentent l'école secondaire en Tanzanie par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaiya.

REFERENCES

1. Données démographiques basées sur les dernières données disponibles sur la base de données de la Division de la population du Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations unies (DAES de l'ONU), consultée en août 2019.
2. Taux brut de scolarisation, pour les deux sexes (en %), enseignement supérieur, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2018) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) consultée en janvier 2020.
3. Nicholas Burnett et Shubha Jayaram, « Innovative Secondary Education For Skills Enhancement: Phase I Synthesis Reports » (Washington, D.C.: Results for Development Institute, 2012) ; consultations de la Mastercard Foundation auprès d'employeurs en Afrique du Sud, au Kenya et en Ouganda ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
4. Pour une explication détaillée des compétences relatives à l'acquisition de connaissances, à la responsabilisation et à une participation active à la vie citoyenne, voir : UNICEF, « Life Skills and Citizenship Education », UNICEF Moyen-Orient et Afrique du Nord, page consultée le 23 janvier 2020, <https://www.unicef.org/mena/life-skills-and-citizenship-education>.
5. EIU, « Worldwide Educating for the Future Index 2018: Building Tomorrow's Global Citizens » (Londres : The Economist Intelligence Unit, 2018).
6. ISU, « Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030 », Bulletin d'information de l'ISU (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, octobre 2016).
7. Banque mondiale, « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », Rapport sur le développement dans le monde, un rapport phare du groupe de la Banque mondiale (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2018) ; Sajitha Bashir et al., « Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique » (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2018) ; Moses W. Ngware, Moses Oketch et Maurice Mutisya, « Does Teaching Style Explain Differences in Learner Achievement in Low and High Performing Schools in Kenya? », *International Journal of Educational Development* 36 (2014) : 3-12.
8. Kwame Akyeampong, « Reconceptualised Life Skills in Secondary Education in the African Context: Lessons Learnt from Reforms in Ghana », *International Review of Education* 60, no 2 (2014): 217-34.
9. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
10. Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Teacher Preparation and Support, Literature Review, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
11. ISU, « New Methodology Shows That 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School », bulletin d'information (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, septembre 2019).
12. Simon Field et Ava Guez, « Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education » (Paris: UNESCO, 2018).
13. George Afeti et Ayélé Léa Adubra, « Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique », synthèse préparée à l'occasion de la Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique 2012 de l'ADEA sur le thème Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique, Ouagadougou (Burkina Faso), 12-17 février 2012 (Tunis : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Banque africaine de développement (BAD), décembre 2013).
14. Commission pour l'éducation, « Final Results and Discussion of Education Commission Costing Model Projections for Secondary Education in Africa Report, Background Paper for Secondary Education in Africa Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mai 2019).
15. Ibid.



CHAPITRE

1:

POURQUOI L'ÉDUCATION SECONDAIRE ? POURQUOI MAINTENANT ?

Un enseignant durant une classe de mathématiques au Rwanda, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

POINTS À RETENIR

- **La population jeune et croissante d'Afrique place le continent en bonne position pour tirer parti de ce dividende démographique.** Une éducation secondaire fournissant aux jeunes, en particulier aux jeunes femmes, les compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail mondial jouera un rôle crucial pour réaliser ce potentiel.
- **L'éducation secondaire stimule une croissance économique généralisée.** Une éducation secondaire pertinente et de grande qualité, accessible à tous, contribue de manière importante à stimuler la croissance économique à longue échéance et à réduire la pauvreté en Afrique en fournissant les compétences nécessaires à la main-d'œuvre croissante et en stimulant la productivité, en particulier dans le secteur informel.
- **La nature du travail vit un bouleversement.** Divers facteurs, parmi lesquels la numérisation, l'automatisation, le changement climatique et la migration modifient la nature du travail à l'échelle mondiale, y compris en Afrique. Ces forces perturbatrices auront des conséquences à grande échelle : certains emplois disparaîtront, de nouvelles occasions se présenteront et la nature des emplois évoluera. Ces conséquences se feront sentir dans la plupart des secteurs et des industries et se répercuteront sur les entreprises tant formelles qu'informelles.
- **L'éducation secondaire est une plateforme essentielle pour le travail.** De très nombreux jeunes quittent les bancs d'école avant d'avoir terminé 12 années d'éducation élémentaire et le taux de scolarisation supérieure reste faible, c'est pourquoi l'éducation secondaire est de plus en plus la principale plateforme permettant aux jeunes d'Afrique subsaharienne de pénétrer le marché du travail. Il est donc indispensable que l'éducation secondaire fournisse aux jeunes les compétences et les capacités nécessaires pour décrocher ou créer des emplois.
- **Le défi à venir est sans précédent.** Il est urgent et prioritaire d'élargir l'accès à une éducation secondaire pertinente et de bonne qualité en Afrique subsaharienne. Puisque la multiplication des inscriptions aux niveaux primaires et de l'achèvement de l'éducation primaire a connu un succès généralisé, une part croissante de la population grandissante transitionne actuellement à l'école secondaire. Cette expansion du système d'enseignement secondaire s'inscrit pourtant dans un contexte où des lacunes existent encore à l'école primaire en matière de scolarisation et de niveaux d'apprentissage, où la population des jeunes croît rapidement et où les budgets d'éducation se resserrent de plus en plus.



Élèves à une école secondaire du Rwanda.

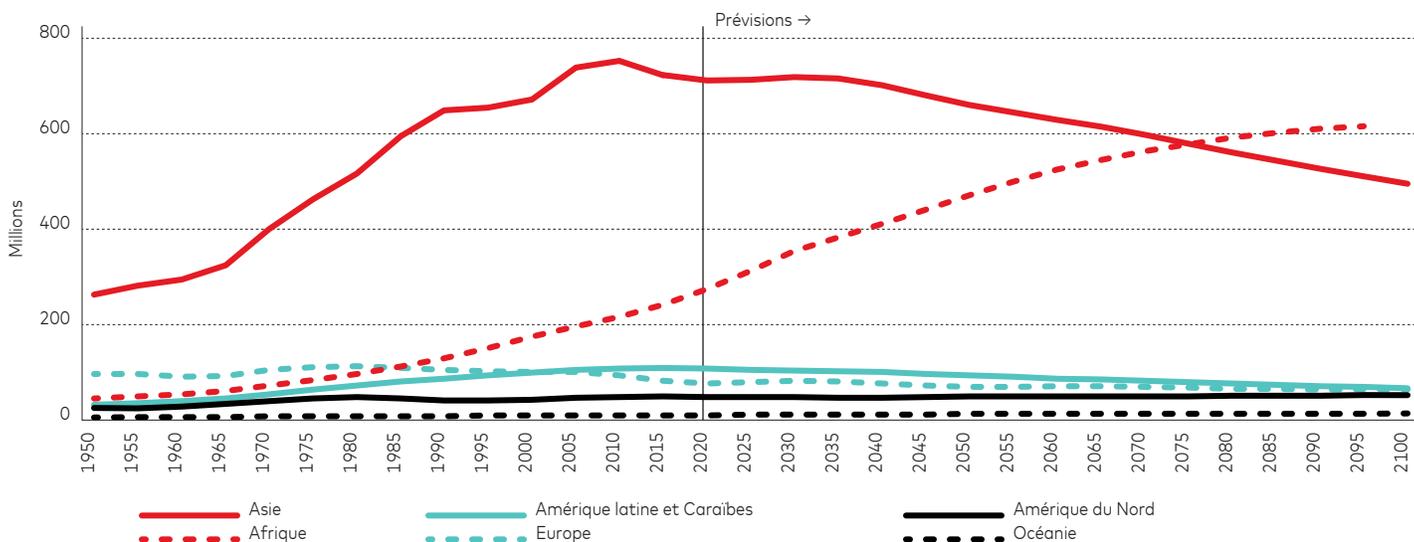
1.1

L'ÉDUCATION SECONDAIRE EST ESSENTIELLE POUR EXPLOITER LE POTENTIEL DE LA POPULATION CROISSANTE DES JEUNES AFRICAINS

1.1.1 ACCÉLÉRER LE DIVIDENDE DÉMOGRAPHIQUE GRÂCE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE

La main-d'œuvre mondiale comptera une proportion significativement plus importante de travailleurs africains à moyen ou long terme. L'Afrique est aujourd'hui le continent le plus jeune du monde et continuera de l'être au cours des prochaines décennies. La population des jeunes africains devrait presque doubler pour atteindre 456 millions d'ici 2050 et près de la moitié de la jeunesse mondiale sera africaine d'ici 2075¹⁶.

FIGURE 1.1
L'AFRIQUE EST LA SEULE RÉGION OÙ LA POPULATION DES JEUNES CROÎT



Source : Base de données de la Division de la population du Département des affaires économiques et sociales de l'ONU (ONU DAES), consultée en août 2019.

Remarque : Le terme « jeunes » désigne les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

La population jeune et croissante d'Afrique place le continent en bonne position pour réaliser un dividende démographique. On estime que la transition démographique en Afrique serait « à l'origine de 11 à 15 pour cent de la croissance du PIB d'ici 2030 et pourrait faire sortir 40 à 60 millions de personnes de la pauvreté »¹⁷. La capacité des décideurs à exploiter ce potentiel est toutefois loin d'être assurée. Pour tirer parti d'un dividende démographique, il faut que le taux de fécondité¹⁸ chute, que la population en âge de travailler soit qualifiée et qu'elle occupe un emploi productif.

ENCADRÉ 1.1

DÉFINITION DU DIVIDENDE DÉMOGRAPHIQUE

Un dividende démographique désigne la croissance de la population active par rapport à la population dépendante (c.-à-d. les enfants et les personnes âgées). Lorsque ce ratio augmente, une part plus importante de la population peut alors se livrer à des activités productives, ce qui devrait théoriquement pousser les ménages à épargner davantage et stimuler la croissance économique.

Une éducation secondaire fournissant aux jeunes, en particulier aux jeunes femmes, les compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail mondial, décrocher ou créer un emploi et stimuler la croissance économique à long terme jouera un rôle crucial pour réaliser ce potentiel. La prochaine étape consiste à ouvrir les portes à un enseignement secondaire pertinent et de qualité en s'appuyant sur la réussite des gouvernements africains à élargir l'accès à l'éducation primaire.

L'Afrique affiche actuellement le taux de fécondité le plus élevé au monde. Le nombre moyen de naissances par femme est de 4,8 en Afrique subsaharienne, contre une moyenne mondiale de 2,4. La majorité des pays de la région n'ont pas encore amorcé la transition démographique et se classent dans la catégorie de fécondité « élevée », ce qui signifie qu'ils mettront probablement plus de temps à réaliser un dividende démographique (voir Tableau 1.1).

TABLEAU 1.1

TAUX DE FÉCONDITÉ TOTAL POUR L'ENSEMBLE DE L'AFRIQUE

	GROUPE 1 FAIBLE FÉCONDITÉ	GROUPE 2 DÉCLIN DE LA FÉCONDITÉ	GROUPE 3 FÉCONDITÉ ÉLEVÉE
PAYS	Algérie, Botswana, Cap-Vert, Djibouti, Eswatini, Égypte, Libye, Lesotho, Namibie, Île Maurice Maroc, Afrique du Sud, Tunisie	Comores, Congo, Érythrée, Éthiopie, Ghana, Gabon, Kenya, Libéria, Madagascar, Malawi, Rwanda, Seychelles, Sierra Leone, Togo, Zimbabwe	Angola, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Tchad, République centrafricaine, RDC, Gambie, Guinée, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Mauritanie, Mali, Niger, Mozambique, Nigeria, Sénégal, Somalie, Tanzanie, Ouganda, Zambie
MOYENNE PONDÉRÉE (2017)	2.9	4.1	5.4

FAIBLE TAUX DE FÉCONDITÉ < 3,5 ; DÉCLIN DE LA FÉCONDITÉ 3,5-4,5 ; FÉCONDITÉ ÉLEVÉE > 4,5

Source : Taux de fécondité (indicateur Banque mondiale), s'appuyant sur les dernières données disponibles dans la base de données de la Banque mondiale, consultée en janvier 2020. Groupes adaptés d'Eliya Msiyaphazi Zulu, « Africa's Demographic Transition and Demographic Dividend » (réunion du Groupe d'experts de l'ONU sur l'évolution de la structure par âge de la population et le développement durable, New York, 13 octobre 2016), p. 6, adapté de CEA et CUA, « Créer et tirer parti du dividende démographique en Afrique » (Addis Abeba : Commission économique pour l'Afrique et Commission de l'Union africaine, 2013), p. 18.

L'éducation des filles, en particulier au niveau secondaire, joue un rôle déterminant dans la baisse du taux de fécondité. Elle permet d'augmenter la participation des femmes au monde du travail et d'accélérer la transition démographique. Il existe une forte corrélation entre le niveau d'éducation et le déclin de la fécondité : « En Afrique subsaharienne, les femmes non scolarisées donnent naissance en moyenne 6,7 fois. Ce nombre chute à 5,8 naissances pour les femmes ayant reçu une éducation primaire, et à 3,9 pour les femmes ayant reçu une éducation secondaire. »²⁰ Les politiques retardant la parentalité, telles que la planification volontaire des naissances, l'élargissement de l'accès à la contraception et la restriction des mariages précoces, ainsi que les politiques permettant aux jeunes mères de réintégrer le système scolaire sont cruciales non seulement pour faire respecter les droits des jeunes femmes, mais également pour stimuler la transition démographique.

Il existe une forte corrélation entre le niveau d'éducation et le déclin de la fécondité.



Mme Arame Diop Gueye enseigne une classe du Sénégal par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'Education Development Centre, Inc.

En plus de réduire le taux de natalité, le dividende démographique exige que la vaste population en âge de travailler s'engage dans des activités économiques productives. Comme décrit dans l'encadré 1.2, pour absorber la population croissante des jeunes, il faut créer des emplois, et les enjeux concernant la demande ne sont pas négligeables pour y parvenir. Cependant, les compétences sont un élément important de l'équation²¹. En investissant dans l'accès à une éducation secondaire pertinente, la région élargira son bassin de capital humain, contribuera à la baisse du taux de fécondité et améliorera la productivité. Réunis, ces facteurs permettent aux pays de maximiser leurs chances de bénéficier d'un dividende démographique.

Les jeunes qui intègrent le système d'éducation aujourd'hui sont la main-d'œuvre de demain. C'est le moment d'investir pour s'assurer que la population croissante des jeunes africains ait en main les compétences nécessaires pour participer à une activité économique productive – que ce soit par l'entremise d'un emploi formel ou de l'amélioration des moyens d'existence dans le secteur informel. L'éducation secondaire est essentielle pour donner à la jeunesse africaine les compétences pertinentes alors que cette dernière représente une part croissante de la main-d'œuvre mondiale.

1.1.2 AMÉLIORER LA PRODUCTIVITÉ ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE PAR L'ENTREMISE DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE

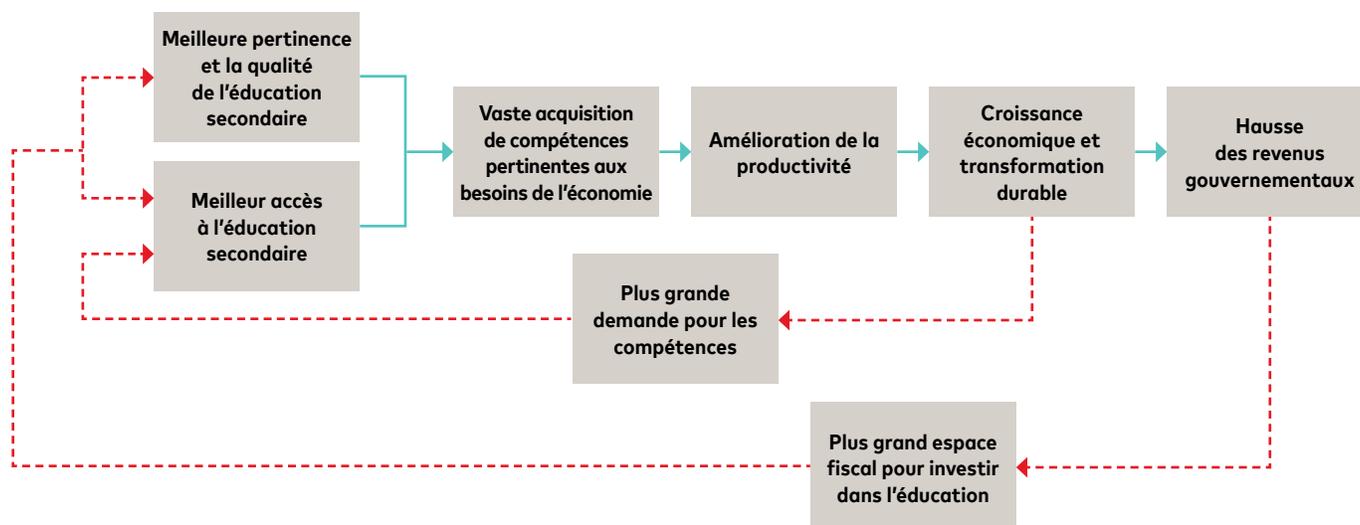
Les gouvernements africains ont adopté des projets ambitieux pour la transformation économique, comme l'Agenda 2063 de l'Union africaine les présentent, il s'agit d'une vision de croissance inclusive portée par des investissements dans le capital humain, la science et la technologie. Bon nombre de ces gouvernements aspirent à développer des économies du savoir, reposant sur les avancées en science et en technologie. Leur objectif est de transformer ainsi leur système d'éducation afin de créer une génération de jeunes capables de guider ce changement de développement. À moyen terme, alors même que le secteur du numérique et les industries de haute technologie croissent en Afrique subsaharienne, un gouffre se crée entre ces aspirations, le niveau de développement du capital humain dans la région et les réalités des occasions d'emploi offertes à la plupart des jeunes.

L'éducation a longtemps été considérée comme l'un des fondements d'une société prospère et équitable. S'il est important d'éviter de voir l'éducation comme un remède miracle, ou de réduire les avantages de l'éducation à ses seuls résultats économiques, il existe bel et bien une relation étroite entre éducation et croissance économique.

L'investissement dans le capital humain, dont l'éducation secondaire est un élément clé, peut se révéler fructueux aussi bien à l'échelle sociétale, en générant la croissance économique, qu'à l'échelle individuelle, en suscitant une hausse des salaires.

De nombreuses études s'intéressant aux facteurs de croissance ont souligné le rôle important de l'éducation. Tandis que le débat sur la profondeur et la direction de cette relation se poursuit dans la littérature universitaire, des études récentes ayant eu recours à des mesures de l'éducation reflétant l'acquisition de compétences cognitives plutôt que les années de scolarité ont présenté de nouvelles données associant éducation et croissance²². Pour l'avenir, le Plan pour le capital humain en Afrique de la Banque mondiale suggère que « le PIB par personne active serait 2,5 fois plus élevé si chacun obtenait une éducation complète et était en bonne santé »²³. D'autre part, à l'échelle individuelle, la Banque mondiale estime que chaque année supplémentaire d'éducation augmente les revenus individuels de 11 % pour les hommes et de 14 % pour les femmes, soit les rendements en matière d'éducation les plus élevés de toutes les régions du monde²⁴. Les bénéfices individuels de l'éducation sont également ressentis dans le secteur informel. D'après des recherches menées au Ghana, au Rwanda et en Tanzanie, il existe une étroite corrélation entre le niveau d'instruction et les revenus issus d'entreprises individuelles²⁵.

FIGURE 1.2
LIER L'ÉDUCATION SECONDAIRE À LA CROISSANCE ET À LA TRANSFORMATION ÉCONOMIQUES



Source: Authors

L'investissement dans le capital humain, dont l'éducation secondaire est un élément clé, peut se révéler fructueux aussi bien à l'échelle sociétale, en générant la croissance économique, qu'à l'échelle individuelle, en suscitant une hausse des salaires.



A student in class in Senegal as part of the Mastercard Foundation partnership with Education Development Centre, Inc.

Les gains de productivité découlant d'une de connaissances et compétences plus pertinentes sont associés à une croissance économique durable. Le modèle simplifié illustré à la figure 1.2 montre les liens entre productivité et croissance économique, qui augmentent la demande de compétences et les recettes publiques qui seront réinvesties en éducation. À cette fin, les efforts visant à assurer l'acquisition de compétences pertinentes pour le secteur formel (qui reste très minoritaire) doivent être jumelés à des efforts beaucoup plus importants pour élargir l'accès à une éducation secondaire pertinente pouvant parfaire les compétences de la majorité des jeunes, dont le seul moyen d'existence dans un avenir proche est le secteur informel. Ces compétences sont également essentielles pour s'assurer que tous les jeunes Africains sont bien équipés pour tirer parti des nouvelles possibilités qu'offre un monde de plus en plus numérique, automatisé et connecté.

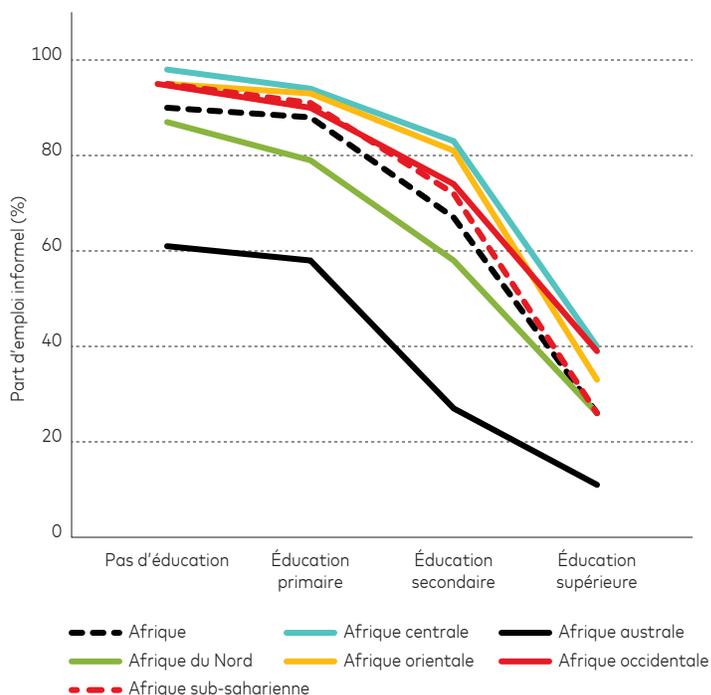
Se concentrer sur l'acquisition de compétences générales pourrait faciliter l'accès à des emplois plus productifs le long de la chaîne de valeur²⁶. Puisqu'une grande partie de l'économie africaine se compose de petites entreprises informelles, l'un des principaux moyens qui permettront à une meilleure éducation de contribuer à la croissance économique est d'augmenter la productivité, et donc les revenus, dans le secteur informel. Ainsi, dans le secteur agricole, les agriculteurs plus scolarisés s'avèrent être parmi les premiers à adopter les nouvelles technologies, telles que de nouvelles graines, pratiques de labourage et espèces animales ainsi que de nouveaux fertilisants, ce qui entraîne un meilleur rendement et de meilleurs revenus. L'éducation est particulièrement importante dans les environnements où les changements technologiques sont rapides²⁷.

L'éducation favorise également des liens plus profonds entre les secteurs formel et informel. Ces liens fonctionnent dans différentes directions : lorsque les entreprises informelles emploient des collaborateurs mieux formés, les liens entre les secteurs formel et informel sont plus profonds et plus denses, car ces travailleurs savent comment trouver et créer ces connexions importantes. D'après les données recueillies en Afrique occidentale, les entreprises informelles s'en tirent mieux si elles exploitent des intrants acquis auprès d'entreprises formelles. Elles sont plus susceptibles d'agir ainsi si leur taille est plus

importante, si elles ont accès à un financement extérieur et si les propriétaires sont mieux formés²⁸. En Asie et en Amérique latine, l'augmentation de la productivité des petites exploitations agricoles et des entreprises individuelles a contribué à la transformation structurelle de ces régions. Cet aspect sera également crucial pour l'avenir de l'Afrique.

Il existe une forte corrélation entre le niveau d'éducation et les emplois formels en Afrique. En Afrique subsaharienne, 97 pour cent des travailleurs non scolarisés sont employés par le secteur informel. En Afrique australe, le niveau d'emploi informel est beaucoup plus faible que dans le reste de l'Afrique subsaharienne, mais les personnes plus scolarisées ont nettement plus de chances de travailler dans le secteur formel que celles qui ne sont pas scolarisées. Il importe de souligner que cette corrélation ne suppose pas que l'éducation est l'unique moyen d'accéder aux emplois formels, ou qu'elle mène inévitablement à la formalisation.

FIGURE 1.3
PART DE L'EMPLOI INFORMEL, PAR RÉGION ET NIVEAU DE SCOLARITÉ



Source : Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, décembre 2018), p. 10, s'appuyant sur les données de la base de données du Département de statistique du BIT (ILOSTAT) (2017), reformatées par les auteurs.

Bien qu'elle soit cruciale, l'éducation n'est qu'un élément de l'équation de la croissance. Les investissements de capitaux, la gouvernance, la solidité des institutions, les infrastructures et les progrès technologiques, notamment, influencent tous la croissance économique. Pour l'heure, plusieurs autres facteurs, notamment le lourd fardeau de la dette extérieure en Afrique subsaharienne, les risques internationaux des capitaux et les modèles commerciaux changeants influeraient également sur la croissance à moyen terme en Afrique. S'il est évident que l'éducation seule ne saurait garantir la croissance, développer le capital humain est crucial à la fois pour favoriser une croissance durable et pour s'assurer que cette dernière soit plus inclusive.



S'il est évident que l'éducation seule ne saurait garantir la croissance, développer le capital humain est crucial à la fois pour favoriser une croissance durable et pour s'assurer que cette dernière soit plus inclusive.

Puisque certaines compétences permettent d'accéder à un meilleur emploi et à des avantages salariaux plus importants, les travailleurs dépourvus de compétences pertinentes risquent d'accuser un retard encore plus important. Cela est vrai non seulement pour les individus, mais également pour les économies et signifie que le fait de ne pas prioriser l'acquisition des compétences a un coût social élevé. Investir dans un meilleur accès à l'éducation et le savoir pour tous les jeunes, y compris les plus marginalisés, est essentiel pour favoriser une plus grande équité en matière de compétences, de possibilités et, au bout du compte, de prospérité.

1.2

LE PAYSAGE DE L'EMPLOI DES JEUNES EN AFRIQUE

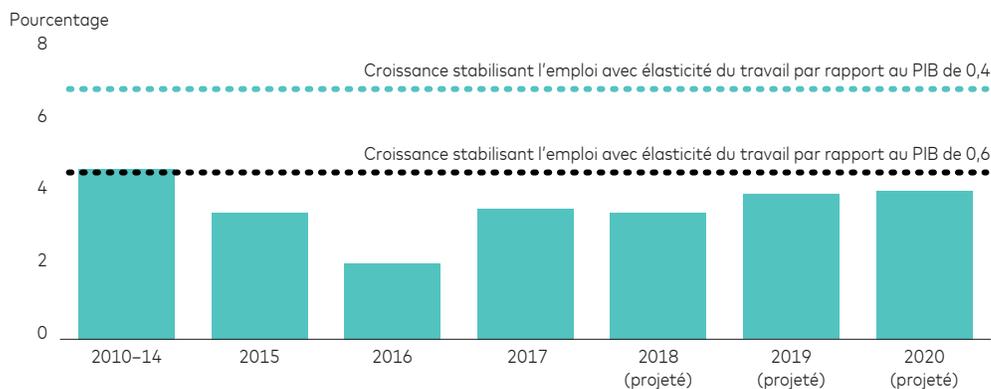
1.2.1 L'EMPLOI DES JEUNES EST L'UNE DES QUESTIONS LES PLUS IMPORTANTES QUI SE POSENT AUX RESPONSABLES POLITIQUES AFRICAINS

Aujourd'hui et pour les prochaines décennies, le marché du travail africain fait face à un défi de taille. Comme évoqué dans la partie 1.1.1., la population de l'Afrique est la plus jeune et sa croissance est la plus forte au monde. Contrairement au reste du monde, l'Afrique se rajeunira au fil des décennies.

Les prévisions actuelles ne prévoient pas que l'emploi formel se développera assez rapidement pour absorber la population croissante des jeunes d'Afrique subsaharienne. Le FMI estime que bon an mal an, il faudrait créer environ 20 millions d'emplois pendant les deux décennies à venir pour pouvoir répondre à la demande²⁹. Dans la communauté d'Afrique orientale, on estime qu'entre 2015 et 2030, 2,6 millions d'emplois devront être créés chaque année ; il faudrait donc créer 7 000 emplois par jour dans la région, seulement pour absorber la population croissante³⁰. Au Rwanda, les jeunes qui atteignent l'âge de 18 ans tous les deux ans (environ 250 000 par an) sont plus nombreux que le nombre d'emplois dans le secteur formel de l'ensemble de l'économie³¹. Pour embaucher la population croissante de jeunes, les économies africaines devront créer rapidement des emplois très productifs.

L'Afrique a connu une longue période de croissance sans emploi. Depuis 2000, la croissance de l'emploi est restée faible, autour de 3 pour cent par année (voir le Tableau 1.2), malgré une croissance économique relativement forte. La Banque africaine de développement (BAD) estime que l'élasticité régionale du travail du PIB – une mesure de la réactivité de la croissance de l'emploi face à la croissance économique – est de 0,41. Cela signifie qu'une hausse d'un point de la croissance économique se traduira par une croissance de l'emploi d'à peine 0,41 point. Comme le montre la figure 1.4, avec les taux actuels de croissance de la population active, la BAD estime à 6,8 pour cent par année le taux moyen de croissance du PIB nécessaire pour stabiliser le taux de chômage actuel en Afrique, sans parler de le réduire³². Il est à noter que la relation entre la croissance de l'emploi et la croissance du PIB diffère notablement suivant les régions d'Afrique et dépend des facteurs de croissance propres à un pays donné. Par exemple, dans les pays où la croissance économique est stimulée par un secteur des ressources fortement capitalistique, tels que la Guinée équatoriale ou l'Angola, l'emploi réagit peu à la croissance³³. Pour relever le défi de l'emploi, les économies africaines doivent soit atteindre des taux de croissance beaucoup plus élevés, soit augmenter l'intensité de travail de cette croissance.

FIGURE 1.4
CROISSANCE DU PIB RÉEL EN AFRIQUE ET CROISSANCE DU PIB NÉCESSAIRE
POUR ABSORBER LA MAIN-D'ŒUVRE CROISSANTE, PÉRIODE 2010 – 2020



Source : BAD, « Perspectives économiques en Afrique 2019 » (Abidjan : Banque africaine de développement, 2019), p. 4, données reformatées par les auteurs.

1.2.2 LA MAJORITÉ DES JEUNES CONTINUERA À TROUVER DU TRAVAIL DANS LE SECTEUR INFORMEL

En Afrique subsaharienne, le taux de chômage des jeunes est plus de deux fois plus élevé que le taux de chômage moyen. En 2018, le taux de chômage en Afrique subsaharienne représentait six pour cent de la population totale³⁴, et 13 pour cent chez les jeunes (entre 15 et 24 ans)³⁵. Ces chiffres sont certes légèrement supérieurs aux moyennes mondiales. Pourtant, le taux de chômage ne reflète pas de manière précise les réalités des marchés du travail en Afrique. En effet, ces derniers sont caractérisés par un sous-emploi, une vulnérabilité et un aspect informel significatifs. Le chômage demeure relativement faible, puisqu'un grand nombre de travailleurs n'ont généralement pour option que d'accepter de travailler dans des conditions difficiles, en l'absence de filets de sécurité sociale solides.

TABLEAU 1.2
PRINCIPAUX INDICATEURS DU MARCHÉ DU TRAVAIL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

	2004-2008			2009-2013			2013-2018		
	HOMMES	FEMMES	TOTAL	HOMMES	FEMMES	TOTAL	HOMMES	FEMMES	TOTAL
CHÔMAGE	5.3	6.0	5.6	5.2	5.8	5.5	5.3	6.1	5.7
SOUS-EMPLOI	15.4	17.5	16.4	15.8	18.0	16.8	16.1	18.7	17.3
EMPLOI PRÉCAIRE	70.1	84.5	76.7	68.9	83.1	75.4	67.6	81.9	74.2
PAUVRETÉ DES TRAVAILLEURS (en deçà de 1,90 \$ / jour)	47.0	49.7	48.2	42.0	44.5	43.1	37.3	39.6	38.3
CROISSANCE DE L'EMPLOI	2.9	3.1	3.0	2.4	2.3	2.3	2.7	2.9	2.8

Source : adapté d'Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, décembre 2018), p. 7, s'appuyant sur les dernières données de la base de données du Département de statistique du BIT (ILOSTAT), consultée en janvier 2020, et de la base de données de la Banque mondiale, consultée en septembre 2019.

Remarque : le terme « sous-emploi » fait référence au chômage et au sous-emploi lié à la durée du travail combinés.

Le paysage de l'emploi en Afrique subsaharienne se caractérise par le sous-emploi, l'emploi précaire et la pauvreté des travailleurs. Le taux de sous-emploi, qui inclut les personnes travaillant moins d'heures qu'elles le souhaitent, représente approximativement le double du taux de chômage, dont la définition est plus stricte³⁶. La part de la population occupant des emplois précaires – les travailleurs indépendants ou familiaux, souvent associés à des entreprises individuelles informelles ou à de petites exploitations agricoles – demeure aussi obstinément élevée. L'emploi précaire a peu changé depuis 2000 et représente toujours près de 75 pour cent de la population active d'Afrique subsaharienne (voir tableau 1.2). Pour finir, même si les travailleurs pauvres – ceux dont le salaire se situe en deçà du seuil de pauvreté international de 1,90 dollar par jour – sont moins nombreux, ils représentent toujours plus d'un tiers de la population. Les conditions de travail précaire affectent souvent les femmes de façon disproportionnée. Comme le montre le tableau 1.2, le taux d'emploi précaire des femmes est supérieur de près de 15 points à celui des hommes.



Les conditions de travail précaire affectent souvent les femmes de façon disproportionnée.

La main-d'œuvre d'Afrique subsaharienne s'engage en très grande majorité dans le secteur informel. Environ 40 pour cent des emplois en Afrique sont proposés par des « entreprises individuelles ». Ces entreprises sont informelles, ne sont pas constituées en société et ont une faible productivité. Elles fournissent un emploi indépendant à leurs créateurs ou permettent d'embaucher des membres de la famille, dans le cadre d'activités agricoles ou commerciales urbaines³⁷. En 2018, les entreprises individuelles et l'agriculture représentaient 85 pour cent du marché de l'emploi dans les pays à revenu faible et intermédiaire d'Afrique subsaharienne³⁸. On a estimé que 75 pour cent des 125 millions de nouveaux chercheurs d'emploi arrivés sur le marché entre 2010 et 2020 travailleraient dans le secteur informel, ce pourcentage étant partagé entre l'agriculture et les entreprises individuelles, plus ou moins à parts égales. La taille de l'explosion démographique des jeunes en Afrique associée à la structure actuelle de l'économie implique que la majorité des travailleurs de cette génération devraient rester encore de nombreuses années dans le secteur informel³⁹.

ENCADRÉ 1.2

LE PROBLÈME DE L'EMPLOI EN AFRIQUE DÉPASSE LE SIMPLE MANQUE DE COMPÉTENCES

S'il est essentiel de s'assurer que les jeunes possèdent les compétences nécessaires, la capacité d'absorption limitée du marché du travail, en particulier le secteur formel, va au-delà d'un déficit de compétences. Les facteurs incluent des contraintes politiques et institutionnelles, telles que :

Les coûts de main-d'œuvre : En Afrique, l'efficacité des entreprises est équivalente à celle des autres régions, mais les coûts de main-d'œuvre pour les entreprises du secteur formel sont plus élevés qu'ailleurs. Sur ce continent, ces coûts grimpent à mesure que l'entreprise grandit, avec des conséquences sur la rentabilité de ces entreprises et leur croissance future⁴⁰.

Les coûts des intrants indirects : En Afrique, les intrants indirects pour les services d'infrastructure tels que l'électricité, le transport, la logistique et l'eau sont très élevés par rapport aux autres régions en développement. Cette situation s'explique en partie par le rendement médiocre des prestataires de services du secteur public ou privé ainsi que par la disponibilité limitée de nombreux services.

La faiblesse des infrastructures numériques : La croissance est de plus en plus freinée par la limitation des réseaux fixes à large bande et des télécommunications mobiles. Seule 19 pour cent de la population d'Afrique subsaharienne avait accès à Internet en 2016, quand la moyenne mondiale était de 45 pour cent. Ce retard limite la croissance d'un secteur technologique émergent et bride la possibilité pour les entreprises traditionnelles de profiter des avantages du commerce numérique mondial⁴¹.

La faiblesse des institutions : Le mauvais fonctionnement de certaines institutions, qui œuvrent par exemple dans le domaine de la facilitation des échanges commerciaux,

du respect des contrats et de l'approvisionnement au sein du secteur public, affectent le rendement des entreprises. Les régimes et marchés fonciers constituent un problème particulier dans les secteurs dépendant des ressources naturelles (agriculture, gestion forestière, exploitation minière, extraction pétrolière et tourisme), même s'ils peuvent également nuire à l'industrie manufacturière en milieu urbain⁴².

L'accès aux financements : L'accès au financement est limité par des obstacles institutionnels ainsi que par des marchés financiers peu actifs et de taille limitée dans de nombreux pays d'Afrique. Nombre d'entreprises se tournent vers des réseaux personnels plutôt que vers les banques pour obtenir un prêt, avec un taux d'intérêt souvent élevé. Les finances et l'électricité ont été désignés comme les deux principaux obstacles par les entreprises, tous groupes de taille et secteurs (industrie manufacturière et services) confondus, bien que ces deux obstacles soient beaucoup moins importants pour les grandes entreprises que pour les petites⁴³.

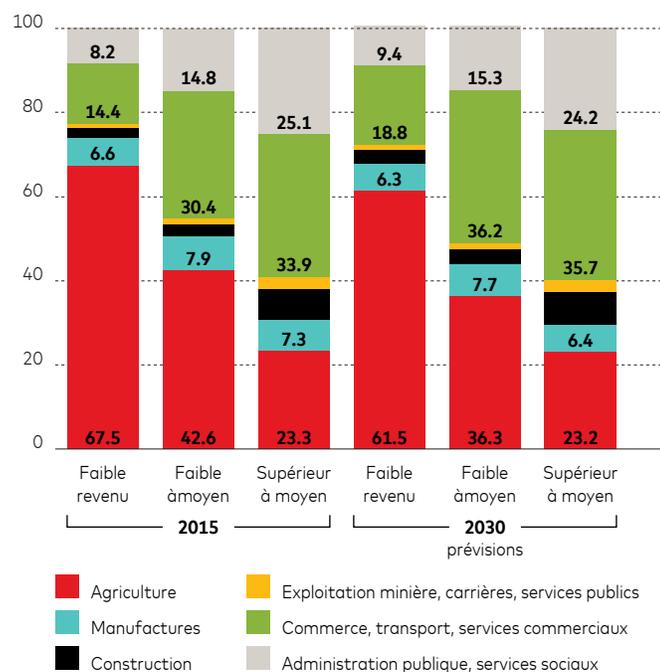
L'influence politique : L'ingérence politique peut imposer des limites aux nouvelles entreprises entrant sur des marchés spécifiques. En conséquence, certaines entreprises ont une influence indue sur les politiques ou les réglementations. Certaines tirent avantage de cet accès facile aux décideurs, mais la croissance de la majorité des entreprises est limitée par cette situation.

Éliminer ces obstacles à la croissance du secteur formel nécessite d'intervenir pour améliorer les systèmes et processus. Ces interventions sont complexes sur les plans technique et politique. Elles doivent en outre être complémentaires, car un échec ou un retard d'un côté compromet la réussite des autres.

1.2.3 LES SECTEURS DE L'AGRICULTURE ET DES SERVICES SONT LES PREMIERS EMPLOYEURS D'AFRIQUE

Dans les pays africains à faible revenu, l'emploi est dominé par le secteur agricole (figure 1.5). Alors que le revenu moyen augmente, le marché du travail se tourne vers les services, qu'ils soient liés au commerce et aux activités commerciales (vente) ou au secteur public et social. Pourtant, même dans les pays d'Afrique où les revenus sont plus élevés, l'agriculture représente aujourd'hui encore près du quart des emplois. Tous niveaux de revenu confondus, le secteur manufacturier constitue une part très réduite du marché du travail. Ces tendances devraient se maintenir jusqu'en 2030, en supposant que les récents modèles de croissance persistent.

FIGURE 1.5
POURCENTAGE D'EMPLOIS CLASSÉS PAR ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE ET PAR GROUPE DE REVENU DU PAYS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



Source : Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, décembre 2018), p. 27, s'appuyant sur les estimations et projections modélisées d'ILOSTAT (novembre 2017).

Les changements prévus dans la composition sectorielle de l'économie africaine étant limités, les politiques et stratégies visant à améliorer la productivité, l'absorption de la main-d'œuvre ainsi que la redistribution du travail vers des postes plus productifs dans des secteurs prédominants,

comme l'agriculture et les services seront cruciales. En 2015, l'agriculture employait selon les estimations environ 205 millions de personnes en Afrique subsaharienne, en comptant les petites exploitations commerciales et les productions de subsistance⁴⁴. La région dispose d'avantages comparatifs significatifs dans ce domaine, surtout si elle parvient à capitaliser les occasions de créer une valeur ajoutée en amont dans la chaîne de transformation et de distribution alimentaire. La Banque mondiale prévoit que la valeur des marchés des boissons et des aliments de la région atteindra les 1 000 milliards de dollars américains d'ici 2030, contre 313 milliards en 2010⁴⁵.

Le secteur des services connaît déjà la plus forte croissance en matière de création d'emplois et de valeur ajoutée au PIB dans les économies africaines. En Afrique subsaharienne, le secteur des services employait en 2015 selon les estimations environ 111 millions de personnes. Une grande majorité d'entre elles travaillait pour des entreprises individuelles⁴⁶. La demande de services augmente au même rythme que les revenus et l'urbanisation. Certains secteurs occupent une petite part du marché de l'emploi, mais connaissent une croissance rapide. Parmi eux, on trouve les « industries sans cheminée » qui incluent les services basés sur les TIC comme l'externalisation du processus d'entreprise, mais aussi les transports et le tourisme. Les industries créatives présentent également un potentiel de croissance en Afrique⁴⁷. Au Nigeria, par exemple, l'industrie du cinéma emploie directement environ 300 000 personnes. À ce chiffre s'ajoute environ un million de personnes employées indirectement par la chaîne de distribution de valeur et les services de soutien⁴⁸.

Les facteurs qui stimulent la création d'emplois et la croissance inclusive dans les secteurs de l'agriculture et des services catalyseront des gains de productivité chez les travailleurs informels et leur entreprise individuelle. La tendance à la numérisation décrite dans la prochaine section offre de nombreuses occasions de formaliser progressivement les entreprises et d'en redynamiser les marchés, comme le marketing sur les réseaux sociaux, l'amélioration du cheminement de l'information, la facilité de transport des biens et des personnes et l'accès aux services financiers. Cependant, pour pouvoir profiter de ces avantages, le bassin de main-d'œuvre devra posséder de solides compétences de base ainsi que des compétences numériques et du XXI^e siècle (voir compétences clés au chapitre 2). Il sera également crucial de disposer de compétences techniques et professionnelles dans chacun de ces secteurs.

1.3

LA NATURE DU TRAVAIL ÉVOLUE À L'ÉCHELLE MONDIALE, Y COMPRIS EN AFRIQUE

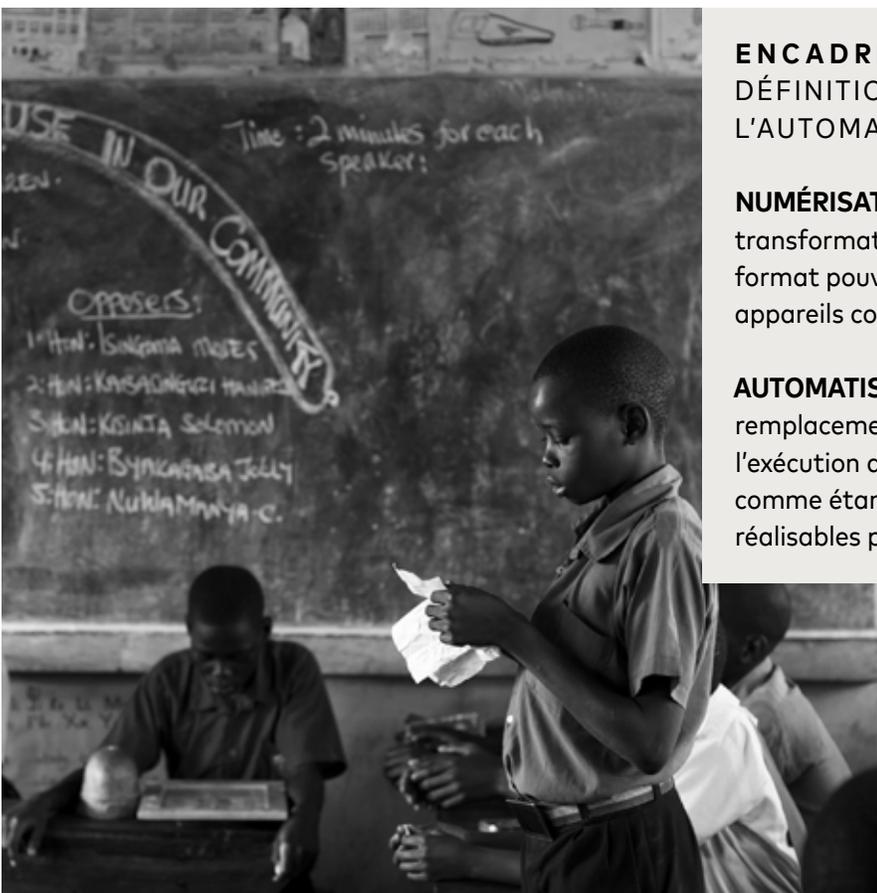
La nature du travail vit un bouleversement entraîné par une constellation de forces, telles que la numérisation, l'automatisation, les changements climatiques, le commerce mondial, l'urbanisation et la migration. Ces forces auront des conséquences à grande échelle sur le marché du travail en Afrique. Certains emplois disparaîtront, de nouvelles occasions se présenteront et les tâches de nombreux emplois changeront. Une incertitude croissante et le rythme des transformations se feront sentir dans la plupart des secteurs et des industries et surtout, elles se répercuteront considérablement sur les travailleurs des secteurs formels et informels.

ENCADRÉ 1.3

DÉFINITIONS DE LA NUMÉRISATION ET DE L'AUTOMATISATION

NUMÉRISATION : la numérisation se définit comme la transformation de l'information et des procédures en un format pouvant être lu et utilisé par les ordinateurs et les appareils connexes⁴⁹.

AUTOMATISATION : l'automatisation se définit comme le remplacement de la main-d'œuvre par des machines dans l'exécution d'une tâche. Elle peut être « conceptualisée comme étant l'élargissement de l'ensemble des tâches réalisables par des machines et d'autres équipements »⁵⁰.



Un élève participe à une classe par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STIR Education en Ouganda.

La numérisation et l'automatisation font partie des moteurs clés qui façonnent et transforment la nature du travail. Les effets à long terme de la numérisation et de l'automatisation sont très difficiles à prévoir avec précision, que ce soit pour un secteur ou un endroit en particulier. Il est pourtant permis d'espérer. Les premières estimations de ce phénomène prévoyaient de lourdes pertes d'emploi liées à l'automatisation⁵¹. Elles ont cependant été plus tard modérées par des études subséquentes, qui ont inclus la distinction essentielle entre tâches, emplois et métiers⁵². L'automatisation aura plutôt des conséquences bien plus importantes sur les méthodes de travail⁵³.

Dans de nombreux cas, la numérisation et l'automatisation changeront probablement la nature des tâches à réaliser dans le cadre des emplois ou des métiers, plutôt que de les éliminer complètement⁵⁴. Ainsi, certaines estimations du nombre d'emplois perdus ont été revues à la baisse. Les prévisions initiales indiquaient 85 pour cent d'emplois en moins en Éthiopie et ont été remplacées par une estimation de cinq pour cent. Les spécialistes s'attendent à la même amplitude dans d'autres pays : cinq pour cent au Kenya, huit pour cent au Nigeria et 13 pour cent en Afrique du Sud⁵⁵. Ces estimations ne tiennent pas compte des possibilités créées par les évolutions technologiques et par d'autres forces, telles que les changements climatiques et les possibilités de commerce international. L'émergence de nouvelles tâches et procédures aboutira probablement à la création de nouveaux métiers ainsi qu'à une nécessité accrue de travailler avec la technologie et de la gérer.



Les effets à long terme de la numérisation et de l'automatisation sont très difficiles à prévoir avec précision... il est pourtant permis d'espérer.

D'importantes conséquences sur l'équité découleront des changements opérés dans les tâches professionnelles et l'intégration des tâches associées à la technologie numérique dans des métiers auparavant peu qualifiés. La numérisation et l'automatisation peuvent exacerber les iniquités, aggravant ainsi la « fracture numérique » fondée sur la situation géographique, la classe et le sexe. Les personnes capables d'utiliser les technologies numériques pour améliorer leur productivité seront probablement avantagées, car ces compétences leur assureront une meilleure employabilité et des salaires plus élevés. En revanche, les personnes dépourvues des compétences de base permettant un apprentissage tout au long de la vie ainsi que des compétences clés comme la maîtrise du numérique sont plus susceptibles d'être reléguées au second plan (voir le chapitre 2 sur la description des compétences)⁵⁶. Ces réalités soulignent qu'il est impératif d'offrir des compétences pertinentes de manière généralisée afin de s'assurer que les jeunes Africains soient prêts à exploiter le potentiel de ces changements technologiques et ainsi à augmenter leur productivité.

ENCADRÉ 1.4

DÉFINITIONS DU COMMERCE NUMÉRIQUE ET DES PLATEFORMES NUMÉRIQUES

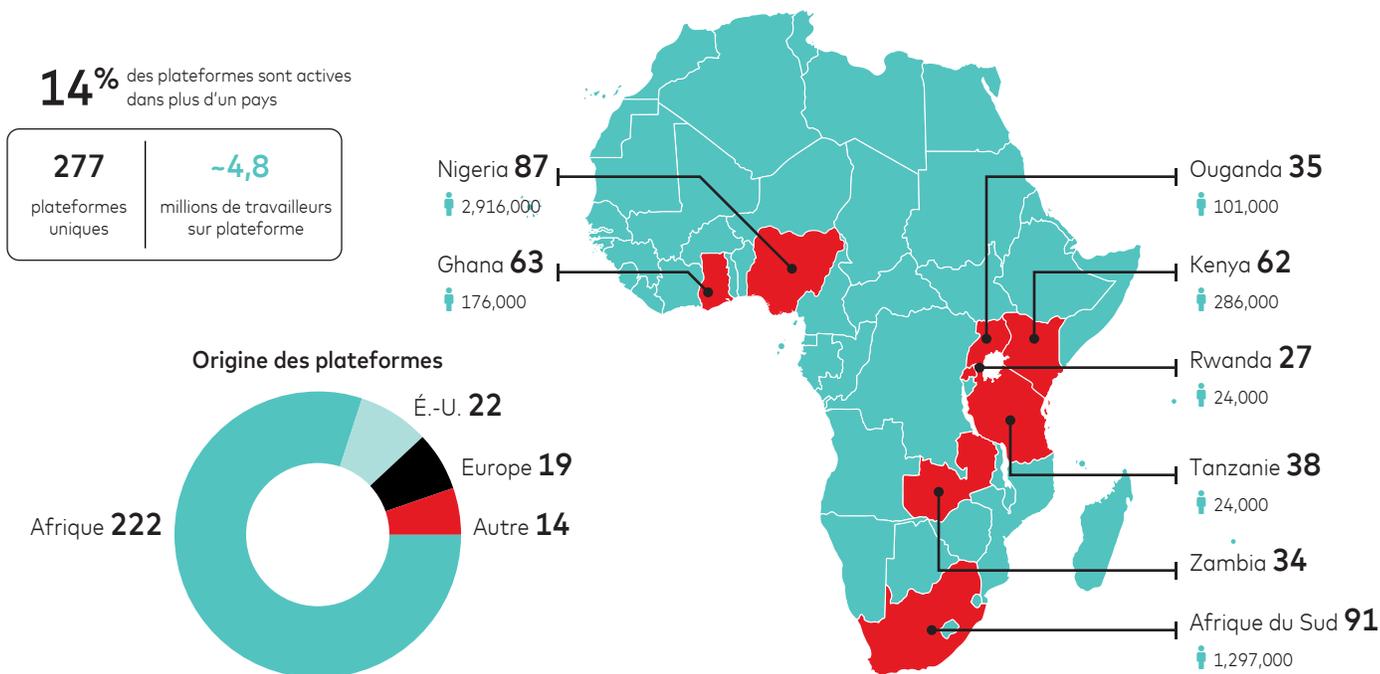
COMMERCE NUMÉRIQUE : vente de biens et services, incluant toutes les formes d'e-commerce ou de commerce numérisé ainsi que l'économie des petits boulots et l'économie partagée⁵⁷.

ÉCONOMIE DES PETITS BOULOTS : marché du travail caractérisé par la prédominance des contrats à court terme ou du travail indépendant, par opposition aux emplois permanents⁵⁸.

PLATEFORMES NUMÉRIQUES : entreprises en ligne facilitant les échanges commerciaux entre au moins deux groupes différents, à la position dominante dans plusieurs secteurs. Par exemple, on peut citer les plateformes numériques africaines des entreprises Jumia ou Lynk Kenya⁵⁹.

Les plateformes numériques transforment le monde du travail africain. Les études réalisées sur le commerce numérique et la montée en puissance des plateformes numériques en Afrique soulignent de possibles avantages indirects qui permettraient de réduire les obstacles liés au recrutement et à l'évolution des petites entreprises. Les plateformes numériques peuvent aussi se révéler de puissants connecteurs entre les jeunes, offrant des possibilités d'emploi ou de nouveaux marchés pour leur micro-entreprise. Enfin, l'engagement envers les plateformes numériques contribue à développer les petites entreprises et à les formaliser progressivement⁶⁰. Certaines données indiquent que les femmes des pays africains pour lesquels des données sont disponibles – notamment le Ghana, le Kenya, l'Afrique du Sud et la Tanzanie – utilisent de manière disproportionnée les plateformes numériques pour accéder à l'emploi, et ce, malgré leur utilisation globalement inférieure des téléphones mobiles et d'Internet. Il existe toutefois un risque que les travailleurs les plus pauvres, dont les femmes représentent une part disproportionnée, aient principalement accès aux emplois les plus précaires de l'économie des petits boulots et que des efforts soient nécessaires pour améliorer la sécurité et la rémunération dans ces domaines⁶¹.

Dans son analyse de huit pays de l'Afrique anglophone, insight2impact (i2i) a identifié 283 plateformes numériques uniques opérant en Afrique, dont 81 pour cent d'origine africaine⁶². L'organisme estime qu'en 2018, 4,8 millions de personnes africaines utilisaient déjà les plateformes numériques pour gagner au moins une partie de leurs revenus⁶³. Selon les projections, ces chiffres augmenteraient de manière significative et pourraient atteindre 80 millions de personnes en 2030⁶⁴. Dans un document complémentaire du Rapport sur le développement dans le monde 2019, la Banque mondiale évoque la possibilité pour les technologies numériques de contribuer à améliorer la productivité et les conditions de vie en Afrique. Les résultats probants favorables aux populations défavorisées sont encourageants. Les auteurs soulignent l'importance d'investir dans l'éducation ainsi que dans l'acquisition de compétences de base et numériques pour exploiter ce potentiel⁶⁵.

FIGURE 1.6**CONSÉQUENCES SUPPOSÉES SUR L'EMPLOI DES PLATEFORMES NUMÉRIQUES EN AFRIQUE**

Source : Kate Rinehart, Chernay Johnson et Doubell Chamberlain, « The Potential of Digital Platforms as Distributors and Enablers of Insurance in Africa », Insight2Impact (blog), 11 décembre 2018, page consultée le 13 septembre 2019, <https://i2ifacility.org/insights/blog/the-potential-of-digital-platforms-as-distributors-and-enablers-of-insurance-in-africa?entity=blog>, citant des données d'i2i Facility, « Africa's Digital Platforms Database », Insight2Impact, 2018, http://access.i2ifacility.org/Digital_platforms/ et « After Access Survey », After Access, 2017, <https://afteraccess.net/>, reformaté par les auteurs.

Les tendances en matière de numérisation et d'automatisation ainsi que d'autres forces mondiales telles que les changements climatiques et la migration exacerberont l'incertitude et accéléreront le rythme du changement. Les pertes et gains effectifs dans un endroit donné dépendront des processus économiques, sociaux et politiques présents dans la zone, mais également ailleurs. Le taux et le profil d'emplois concernés seront déterminés par plusieurs facteurs. Les changements technologiques ne seront pas les seuls à intervenir. Les considérations économiques et financières (notamment les coûts relatifs au capital et à la main-d'œuvre ainsi que le retour sur investissement) seront également prises en compte, de même que la qualité de l'environnement favorable. Il est toutefois clair que l'automatisation et la numérisation croissantes changeront la nature du travail, de sorte que même les emplois traditionnellement « peu qualifiés » exigeront des compétences particulières, comme la maîtrise du numérique accompagnée de compétences de base en lecture, écriture et calcul. La capacité de l'Afrique à capitaliser sur ces changements technologiques dépendra ainsi en grande partie de sa capacité à augmenter de manière générale le niveau de son capital humain.

... l'automatisation et la numérisation croissantes changeront la nature du travail, de sorte que même les emplois traditionnellement « peu qualifiés » exigeront des compétences particulières, comme la maîtrise du numérique...



Élève dans un atelier d'entrepreneuriat à l'African Leadership Academy en Afrique du Sud. Photo courtoisie de l'African Leadership Academy.

ENCADRÉ 1.5

LES DÉFIS À LONG TERME AYANT UN IMPACT SUR L'ÉDUCATION ET LA NATURE DU TRAVAIL

Les tendances à la numérisation et à l'automatisation ne sont pas les seules à avoir un impact sur la nature changeante du travail en Afrique. Des enjeux mondiaux complexes tels que les changements climatiques, l'urbanisation et la migration ont tous un impact sur les compétences et besoins d'apprentissage des jeunes ainsi que sur l'état de la prestation de l'enseignement en Afrique.

CHANGEMENTS CLIMATIQUES

L'Afrique est très vulnérable aux effets des changements climatiques, en grande partie à cause du rôle significatif de l'agriculture dans l'économie. Les chocs plus fréquents causés par les changements climatiques sur l'agriculture, comme les sécheresses et les inondations, augmentent le risque d'insécurité alimentaire, mais aussi de replis économiques généraux et de réductions des dépenses publiques dans des pays dépendants des exportations agricoles. Les pays enclavés et dépendants de leur agriculture, comme le Malawi, ont connu régulièrement des crises macroéconomiques à cause de mauvaises récoltes. Aussi, des villes côtières comme Beira et Mombasa ont subi d'importants dégâts liés aux catastrophes naturelles associées aux changements climatiques⁶⁶. Les jeunes ont de plus en plus besoin des compétences leur permettant de s'adapter, de faire preuve de résilience et de résoudre les problèmes de manière créative pour relever les défis environnementaux auxquels nous sommes actuellement confrontés. L'éducation et l'acquisition des compétences pertinentes contribuent de manière importante à l'aptitude à faire face à une situation d'urgence et aux stratégies de réduction des risques de catastrophes⁶⁷. L'éducation joue également un rôle important pour ce qui est de fournir aux jeunes les outils nécessaires au développement d'une économie verte, pour non seulement faire face aux changements climatiques, mais aussi en inverser les effets.

Les changements climatiques jouent également un rôle défavorable sur la scolarisation : les dégâts environnementaux endommagent les infrastructures matérielles des écoles et les salles de classe doivent être rafraîchies en raison de la hausse des températures, alors même que les écoles ne disposent que d'une très faible capacité pour le faire. Les difficultés du secteur agricole aggravent la pauvreté rurale, augmentant ainsi la demande d'emplois dans les ménages et compromettant donc l'assiduité des élèves et souvent des enseignants. L'insécurité alimentaire et la malnutrition des élèves exacerbent ces problèmes en causant des effets négatifs sur leur capacité à apprendre en classe.

ENCADRÉ 1.5 (SUITE)

LES DÉFIS À LONG TERME AYANT UN IMPACT SUR L'ÉDUCATION ET LA NATURE DU TRAVAIL

URBANISATION RAPIDE

D'ici 2035, la moitié de la population sur le continent vivra en milieu urbain et cette proportion atteindra les 80 pour cent d'ici 2050⁶⁸. Cette urbanisation rapide a pour conséquence la création de quartiers informels et surpeuplés, où se trouvent les marchés de consommateurs qui achètent les biens et services proposés par la masse de minuscules entreprises individuelles. Faute de plan d'urbanisme convenable et de régularisations foncières suffisantes, le fonctionnement du marché est inefficace. Cette densité offre très peu d'avantages économiques, comme l'accès aux bassins de main-d'œuvre qualifiée, aux intrants de production ainsi qu'aux connaissances et informations sur le marché.

La complexité de l'urbanisation a des conséquences sur la prestation de l'enseignement. Les écoles sont moins nombreuses dans les bidonvilles que dans les zones moins défavorisées (par rapport à leur population), en particulier les établissements financés par les pouvoirs publics, ce qui crée une dépendance croissante vis-à-vis des écoles privées et souvent informelles. Les établissements situés dans les quartiers informels offrent des installations et du matériel de moins bonne qualité. Une plus grande pauvreté alourdit également le poids des responsabilités familiales pesant sur les enfants, en particulier les filles, ce qui compromet l'assiduité scolaire. Des taux d'inscription significativement plus faibles sont fréquents dans les bidonvilles par rapport aux banlieues moins défavorisées.

MIGRATION

En 2019, les migrants transfrontaliers étaient 28,9 millions à quitter l'Afrique subsaharienne ; 19,7 millions d'entre eux partaient pour une autre région d'Afrique et 9,3 millions pour un autre continent⁶⁹. Le nombre de jeunes est disproportionnellement élevé chez les migrants africains⁷⁰ et le chômage et le sous-emploi des jeunes sont les moteurs de la migration, qui entraîne des coûts et avantages reconnus pour les pays d'origine. La perte de la main-d'œuvre et des professionnels qualifiés diminue significativement le rendement social sur les investissements dans l'éducation nationale. L'Afrique assiste pourtant aussi à un « recrutement des cerveaux », qui s'explique par le retour des expatriés en Afrique et par le flux d'investissement et de connaissances dans leurs pays d'origine.

Environ la moitié des capitaux privés qui affluent vers l'Afrique proviennent de transferts de fonds. Leur part augmente sans cesse : entre 2005 et 2007, l'entrée de transferts de fonds représentait 38,4 milliards de dollars et 64,9 milliards entre 2014 et 2016⁷¹. La croissance économique globale est alors accrue et la demande de main-d'œuvre devrait augmenter. En Afrique, peu d'études systématiques ont été menées à ce sujet. Cependant, il existe des données statistiques qui étayent la contribution positive d'une plus grande migration sur la production manufacturière et la croissance de la productivité⁷². De plus, la contribution des migrants au PIB était estimée à 19 pour cent en Côte d'Ivoire, 13 pour cent au Rwanda et neuf pour cent en Afrique du Sud⁷³.

Par ces transferts de fonds, la migration influence grandement l'éducation des enfants dans le pays d'origine des migrants, que ce soit ceux que les parents ont quittés ou ceux de la famille étendue⁷⁴. Toutefois, les jeunes laissés au pays doivent souvent assumer des responsabilités familiales plus lourdes, ce qui compromet leur assiduité scolaire. D'autre part, les jeunes qui migrent avec leur famille doivent affronter la barrière de la langue, les problèmes d'assimilation culturelle et souvent aussi les difficultés personnelles concernant la sécurité. Ensemble, ces facteurs auront probablement des conséquences néfastes sur leur éducation. Vu la grande mobilité des jeunes d'aujourd'hui, les compétences numériques et du XXI^e siècle sont de plus en plus nécessaires pour faciliter leur adaptation et leur intégration dans de nouveaux contextes, afin qu'ils disposent des bases leur permettant de s'épanouir et de tirer profit des nouvelles possibilités.

Voir « Focus : Renforcer l'enseignement secondaire pour les jeunes réfugiés et déplacés » p. 155 pour une discussion sur l'éducation secondaire dans des situations de migration forcée.



Boursière de la Mastercard Foundation à une convocation de boursiers du secondaire au Rwanda.

1.4

L'ÉDUCATION SECONDAIRE DEVIENDRA DE PLUS EN PLUS UNE PLATEFORME ESSENTIELLE POUR LE TRAVAIL

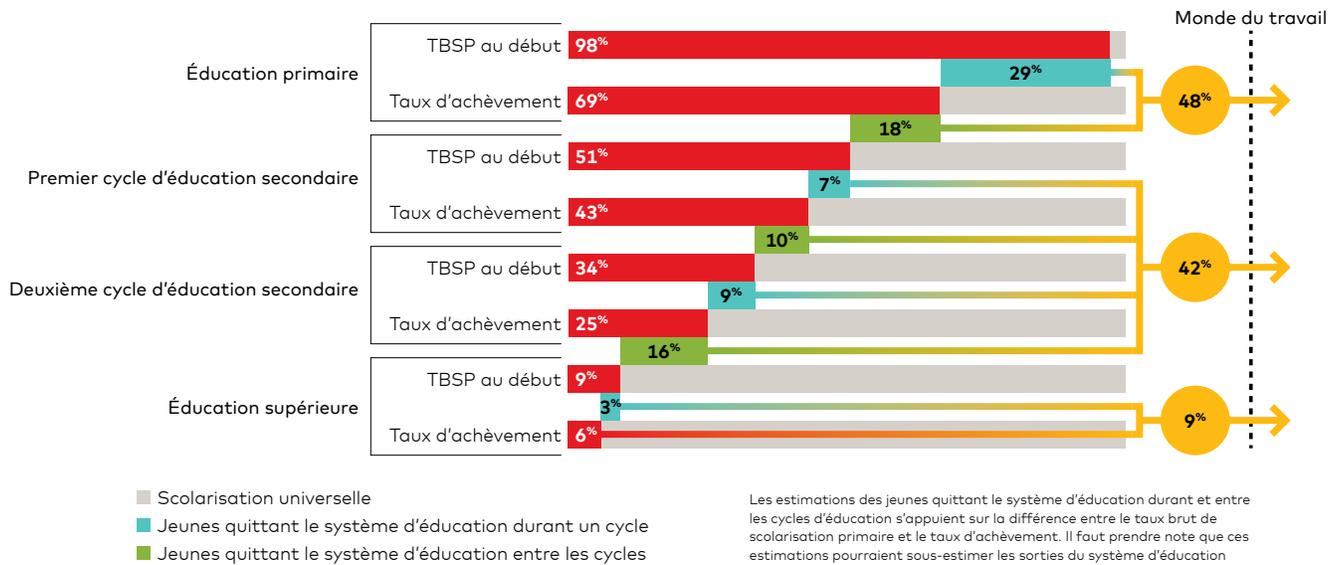
La demande pour l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne va presque doubler d'ici 2030. Si les tendances actuelles persistent, on estime que les inscriptions passeront alors de 60 millions dans les premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire en 2015 à 106 millions en 2030⁷⁵. Cette hausse de la demande s'explique d'une part par les progrès remarquables réalisés par les gouvernements africains en ce qui concerne l'élargissement de l'accès à l'éducation primaire et l'achèvement de cette dernière, de l'autre par la croissance de la population des jeunes en Afrique.

La grande majorité des jeunes Africains quitte le système d'éducation et entre dans le monde du travail avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne, sur les 98 pour cent de jeunes inscrits au niveau primaire, seuls neuf pour cent atteignent l'enseignement supérieur et seuls six pour cent obtiennent leur diplôme⁷⁶. En Afrique du Nord, si le taux brut d'inscriptions en enseignement supérieur est plus élevé, à 34 pour cent, plus des deux tiers de la population entrent encore sur le marché du travail sans passer par l'enseignement supérieur⁷⁷. La figure 1.7 compare les taux d'inscription actuels aux taux d'achèvement pour chaque niveau d'éducation, fournissant une estimation de la part de la population faisant la transition vers le marché du travail depuis ce niveau. Actuellement, 42 pour cent des jeunes d'Afrique subsaharienne font la transition vers le marché du travail depuis le système d'éducation secondaire et, pour bon nombre d'entre eux, sans avoir achevé le niveau. Cette proportion devrait augmenter, les gouvernements élargissant actuellement l'offre d'éducation secondaire pour répondre à un besoin croissant.

Réimaginer l'éducation secondaire comme une plateforme pour le travail sera un changement de paradigme.

FIGURE 1.7

TRANSITIONS OUT OF THE EDUCATION SYSTEM BY LEVEL IN SUB-SAHARAN AFRICA



Source : taux brut de scolarisation, pour les deux sexes (en %), enseignement supérieur, Afrique subsaharienne (région avec Objectifs de Développement Durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019.

Des systèmes d'enseignement supérieur solides préparant les jeunes à des postes hautement techniques et spécialisés contribuent grandement au progrès de la transformation économique du continent africain et sont au cœur de l'Agenda 2063 de l'Union africaine^{78, 79}. S'il est toujours crucial de préparer les élèves à l'enseignement supérieur, la majorité des jeunes tentera de se préparer à entrer dans le monde du travail en profitant de l'élargissement des systèmes d'éducation secondaire. Alors que l'accès au secondaire s'accroît, ce niveau d'éducation est l'occasion pour les gouvernements de transmettre à grande échelle un large éventail de compétences nécessaires sur le marché du travail.

Réimaginer l'éducation secondaire comme une plateforme pour le travail sera un changement de paradigme. Jusqu'à présent, l'éducation secondaire a principalement servi de tremplin vers l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Historiquement, son accès est limité à quelques privilégiés et les examens à enjeux élevés servent d'outil de présélection limitant la progression de nombreux jeunes dans le système d'éducation. Traditionnellement, les programmes d'enseignement et les approches pédagogiques sont de nature très académique et théorique, ils manquent souvent de pertinence par rapport au contexte ou ne reflètent

pas les savoirs traditionnels et sont principalement proposés dans l'intention de préparer les jeunes à des études complémentaires. Les programmes exagérément théoriques abordant superficiellement les compétences pertinentes contribuent à l'abandon des études lorsque les élèves ne peuvent acquérir les connaissances et compétences utiles dans leur contexte⁸⁰.

Les systèmes d'éducation secondaire en Afrique ont été créés sur des bases héritées de l'époque coloniale. L'impact de cet héritage est évident dans la langue d'enseignement ainsi que dans la prévalence des internats sélectifs au niveau secondaire. Ces internats présentent quelques avantages : ils améliorent l'accès à l'éducation pour les jeunes des régions éloignées en éliminant la barrière de la distance et pour les filles, qui sont touchées de façon disproportionnée par la distance qui les sépare des établissements scolaires. Cependant, ils exigent des ressources considérables, contribuant ainsi au coût unitaire élevé de la prestation de l'enseignement secondaire et détournant le budget qui pourrait être alloué à l'accès plus large et plus équitable⁸¹. Bien que l'accès s'élargisse, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne n'ont toujours pas abandonné le modèle élitiste favorisant quelques privilégiés au profit d'un système généralisé proposant un cycle d'éducation de base sur 12 ans à la majorité des jeunes.

Traditionnellement, les systèmes d'éducation secondaire en Afrique n'ont pas eu pour priorité d'offrir aux jeunes les connaissances et compétences nécessaires pour aborder le marché du travail. C'est donc au niveau de la formation qu'il est largement possible de les aider à acquérir les compétences et attitudes nécessaires pour créer une main-d'œuvre compétente, efficace et flexible. De nombreux gouvernements africains ont réalisé des progrès en mettant en œuvre des réformes des programmes scolaires au niveau secondaire. Toutefois, il convient d'insister davantage sur l'actualisation à la fois de la matière qui est enseignée (voir chapitre 2) et des méthodes d'enseignement (voir chapitre 3). Les pays concernés s'assureraient ainsi que l'éducation secondaire est pertinente et capable d'offrir à beaucoup plus de jeunes les compétences adaptées à l'avenir du travail.



S'il est toujours crucial de préparer les élèves à l'enseignement supérieur, la majorité des jeunes tentera de se préparer à entrer dans le monde du travail en profitant de l'élargissement des systèmes d'éducation secondaire.

Il est également essentiel de reconnaître que l'intérêt et les avantages de l'éducation secondaire sont loin de se limiter au perfectionnement de la main-d'œuvre. Comme le reconnaît l'article 28 de la Convocation relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations unies, tout enfant est en droit d'accéder à l'éducation secondaire⁸². Outre sa valeur intrinsèque, l'éducation secondaire présente de vastes avantages pour le développement des individus et de la société, allant de l'amélioration de la résilience face aux changements climatiques et aux catastrophes naturelles⁸³ à la promotion d'une société composée de citoyens engagés⁸⁴. Chez les filles, l'éducation secondaire est associée à une baisse des taux de fécondité, à une plus grande participation au marché du travail et à une hausse des revenus. L'éducation des filles a également des effets positifs sur la santé et les niveaux d'éducation futurs de leurs enfants⁸⁵.

1.5

ÉLARGIR L'ACCÈS À UNE ÉDUCATION SECONDAIRE PERTINENTE ET DE HAUTE QUALITÉ EN AFRIQUE EST UN DÉFI URGENT ET SANS PRÉCÉDENT

L'identification d'approches prometteuses visant à élargir l'accès à une éducation secondaire pertinente et de haute qualité en Afrique subsaharienne constitue une priorité urgente. Trois facteurs font de l'élargissement de l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne un défi sans précédent. Tout d'abord, la demande pour ce niveau d'éducation augmente rapidement puisqu'une part grandissante de la population croissante entre au premier cycle de l'enseignement secondaire. En parallèle, un sentiment d'inachevé se fait sentir au niveau primaire, où persistent des inégalités d'accès et de faibles niveaux d'apprentissage. Enfin, les facteurs limitant la croissance économique pourraient restreindre les ressources des ménages destinées à être investies dans l'éducation.



Des élèves participent à un atelier à l'African Leadership Academy en Afrique du Sud. Photo courtoisie de l'African Leadership Academy.

1.5.1 AUGMENTATION SANS PRÉCÉDENT DE LA DEMANDE

En Afrique subsaharienne, le taux attendu de croissance de la demande en matière d'éducation secondaire est sans précédent. Comme évoqué précédemment, la demande d'éducation secondaire en Afrique subsaharienne va presque doubler d'ici 2030 pour s'élever à 106 millions d'élèves inscrits en 2030, si les tendances actuelles persistent⁸⁶. Aucune autre région n'a connu une augmentation aussi rapide du nombre de demandes d'éducation secondaire.

La demande pour l'éducation secondaire a augmenté grâce à la concertation des efforts politiques entrepris par les gouvernements de toute la région dans le but d'accroître le taux d'inscription et d'achèvement du primaire. Dans le cadre du système *Education for All* (Éducation pour tous) et des objectifs du millénaire pour le développement, les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire ont augmenté de presque 100 pour cent dans la région. En Afrique subsaharienne, les taux d'achèvement et de transition sont inférieurs aux taux bruts de scolarisation et bien qu'ils augmentent, les taux de progression ont ralenti ces dernières années.

Ces tendances sont intensifiées par la croissance de la population. La part mondiale de la population des jeunes de la région devrait passer de 15 à 26 pour cent entre 2015 et 2030. Cela supposerait une augmentation sur cette période d'un tiers des enfants d'âge scolaire, alors que la densité de cette population diminuera dans toutes les autres régions en développement⁸⁷.

Actuellement, les systèmes d'éducation secondaire d'Afrique subsaharienne ne sont pas en mesure de répondre à la demande. Selon une estimation, en Afrique subsaharienne, seul un adolescent sur trois remplissant les conditions d'accès à l'éducation secondaire peut aujourd'hui être accueilli en raison du nombre limité de places. Cette situation s'observe en particulier chez les jeunes des zones rurales, où les établissements d'éducation secondaire sont plus rares⁸⁸.

1.5.2 ÉCARTS DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET DE L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'élargissement du système d'éducation secondaire interviendra dans un contexte où persistent des écarts entre les inscriptions et l'achèvement dans l'enseignement primaire. Malgré une amélioration des taux d'achèvement du primaire chez les garçons comme chez les filles, le taux global d'achèvement du primaire était de 68,8 pour cent en 2018 en Afrique subsaharienne⁸⁹. L'écart entre les inscriptions et le taux d'achèvement en enseignement primaire est significatif. Il existe en outre d'importantes iniquités au niveau de l'accès et de l'achèvement suivant le sexe, le bagage ethnique et linguistique, la race, l'emplacement géographique, le niveau de vie et le handicap. Ces disparités empêchent les jeunes de démarrer leur transition sur un pied d'égalité vers l'éducation secondaire et, plus tard, vers le monde du travail.

En plus de faibles taux d'achèvement dans certains groupes, un enseignement primaire médiocre a pour conséquences de faibles niveaux de compétences de base essentielles que sont la lecture, l'écriture et le calcul (voir figure F1.7). D'après une analyse de la Commission pour l'éducation, si la tendance actuelle se poursuit, seuls trois enfants en âge d'aller à l'école sur 10 seront en bonne voie pour acquérir des compétences de niveau primaire dans les pays à faible revenu (dont une grande partie se trouve en Afrique subsaharienne)⁹⁰. Les possibilités sont alors limitées pour les jeunes quittant l'école. Ainsi, les jeunes qui entrent au secondaire sont souvent dépourvus des compétences de base en lecture, écriture et mathématiques qui leur permettraient d'aborder les programmes plus pointus du premier cycle de l'éducation secondaire. Ces résultats insuffisants dans l'apprentissage des principales compétences de base soulignent la nécessité de continuer d'investir dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire, en plus de tenter d'accroître l'égalité de l'accès à cette éducation.

1.5.3 CONTEXTE ÉCONOMIQUE DIFFICILE

En raison des perturbations économiques dans la région, l'espace budgétaire pourrait être de plus en plus limité, ce qui freinerait le développement de l'éducation secondaire. Les gouvernements sont responsables de la majorité des dépenses consacrées à l'éducation en Afrique⁹¹. En Afrique subsaharienne, l'éducation primaire s'est développée pendant une période de forte croissance économique s'expliquant par une hausse du cours des matières premières. En associant croissance économique, part croissante du PIB dédiée à l'éducation et augmentation de l'aide à l'enseignement, les budgets dans ce secteur ont connu une croissance beaucoup plus forte entre 2000 et 2014 (soit de quatre à cinq pour cent) qu'entre 1980 et 2000 (environ un pour cent seulement)⁹². Le ralentissement prévu de la croissance économique réduirait les recettes fiscales disponibles pour l'éducation dans les années à venir.

Le FMI indique que la région connaît une relance économique, mais les performances et perspectives de croissance sont marquées d'une dualité⁹³. Les prévisions concernant la croissance globale masquent les écarts profonds entre les différentes perspectives de croissance dans la région. De nombreux pays de la région disposant de peu de ressources devraient afficher une croissance de cinq pour cent ou plus, et le revenu par habitant devrait connaître en moyenne une hausse plus importante que le reste du monde, à moyen terme. Cependant, les autres pays, dont la majorité sont riches en ressources, devraient prendre du retard. Dans ces pays à la croissance économique plus faible, la probabilité d'une faible croissance durable à moyen terme réduirait la marge de manœuvre budgétaire pour le financement de l'éducation.

Un plus faible taux de croissance économique pourrait avoir des conséquences significatives sur l'espace budgétaire. Entre 2015 et 2030, l'Afrique subsaharienne devra stimuler beaucoup plus la croissance du financement de l'enseignement que les autres régions pour atteindre l'universalité dans l'éducation de base, puisqu'elle commence à un niveau de beaucoup inférieur en ce qui concerne le taux d'inscriptions et d'achèvement.

Les défis sont sans précédent et les besoins urgents, mais l'éducation secondaire a la capacité de se transformer si on y investit maintenant. Tandis que les gouvernements réfléchissent à des politiques pour stimuler la croissance économique, promouvoir le perfectionnement de la main-d'œuvre et permettre la création d'économies du savoir, ils ne peuvent se permettre de négliger le rôle de l'éducation secondaire. La demande en éducation secondaire augmentant rapidement, le rôle de cette dernière prendra de plus en plus d'importance dans la préparation des jeunes à leur transition vers le marché du travail. Avec des tendances telles que la numérisation et l'automatisation, la nature changeante du travail implique désormais de mettre l'accent sur les compétences. Il est maintenant temps de repenser les compétences dont les jeunes ont besoin et de concevoir sciemment des systèmes d'éducation secondaire en gardant ces compétences en tête, afin qu'elles puissent remplir leur rôle de plateforme pour le travail.

Les gouvernements sont responsables de la majorité des dépenses consacrées à l'éducation en Afrique.

REFERENCES

16. Données démographiques tirées des dernières données disponibles sur la base de données de la Division de la population du Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations unies (ONU-DAES), consultée en août 2019.
17. S. Amer Ahmed et al., « How Significant Is Sub-Saharan Africa's Demographic Dividend for Its Future Growth and Poverty Reduction? », *Review of Development Economics* 20, no 4 (2016): 762-93.
18. Le taux de fécondité d'un pays est défini par la Banque mondiale comme « le nombre d'enfants qu'une femme pourrait mettre au monde si elle vivait jusqu'à la fin de sa période de fécondité et si elle donnait naissance au nombre d'enfants correspondant au taux de fécondité par âge de l'année considérée ».
- 19.
20. Gene B. Sperling et Rebecca Winthrop, « What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment » (Washington, D.C. : Brookings Institution, 2016). Indermit Gill et Kenan Karakūlah, « Africa's 3 Deadly Deficits: Education, Electricity, and Taxes », *Brookings* (blog), 8 juin 2018, page consultée le 4 septembre 2019, <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2018/06/08/africas-3-deadly-deficits-education-electricity-and-taxes/>.
21. Indermit Gill et Kenan Karakūlah, « Africa's 3 Deadly Deficits: Education, Electricity, and Taxes », *Brookings* (blog), 8 juin 2018, page consultée le 4 septembre 2019, <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2018/06/08/africas-3-deadly-deficits-education-electricity-and-taxes/>.
22. Eric A. Hanushek et Ludger Woessmann, *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2015).
23. Banque mondiale, « Plan pour le capital humain en Afrique : booster le potentiel de l'Afrique en misant sur sa population » (présentation, 2019).
24. Banque mondiale, « Plan pour le capital humain en Afrique : analyses approfondies » (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
25. Louise Fox et Thomas Pave Sohnesen, *Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs, and Livelihoods*, documents de travail de recherche sur les politiques (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2012).
26. George Rapsomanikis, « The Economic Lives of Smallholder Farmers: An Analysis Based on Household Data from Nine Countries » (Rome: Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture, 2015).
27. Deon Filmer et Louise Fox, « L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne », collection L'Afrique en développement (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2014).
28. Marcus Bohme et Rainer Thiele, « Informal-Formal Linkages and Informal Enterprise Performance in Urban West Africa » (Washington, D.C. : Banque mondiale, janvier 2012).
29. Aidar Abdychev et al., « The Future of Work in Sub-Saharan Africa », rapport départemental (Washington, D.C. : Fonds monétaire international, 2018).
30. Stephen Gelb, « Five Priorities to Tackle the 7,000 Jobs a Day Challenge in East Africa », *Supporting Economic Transformation* (blog), 6 avril 2018, page consultée le 4 septembre 2019, <https://set.odi.org/stephen-gelb-odi-five-priorities-7000-jobs-east-africa/>.
31. M. Wilson et al., « Background Paper on Preparing Youth for the Transition to Work, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
32. BAD, « Perspectives économiques en Afrique 2019 » (Abidjan : Banque africaine de développement, 2019).
33. Ibid.
34. Chômage, total (% de la population active totale) (estimation OIT modélisée) (indicateur de développement mondial de la Banque mondiale), s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Organisation internationale du travail (ILOSTAT), consultée en avril 2019.
35. Chômage, nombre total de jeunes (% de la population active totale âgée de 15 à 24 ans) (estimation OIT modélisée) (indicateur de développement mondial de la Banque mondiale), s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Organisation internationale du travail (ILOSTAT), consultée en août 2019.

36. Laura Bolton, « Unemployment and Underemployment Data », rapport du Research Helpdesk de K4D (Brighton: Institute of Development Studies, 23 novembre 2016).
37. Louise Fox et Thomas Pave Sohnesen, Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs, and Livelihoods, documents de travail de recherche sur les politiques (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2012).
38. Louise Fox et Alun Thomas, « Africa's Got Work To Do: A Diagnostic of Youth Employment Challenges in Sub-Saharan Africa », *Journal of African Economies* 25 (2016).
39. Ibid.
40. Alan Gelb et al., « Can Africa Be a Manufacturing Destination? Labor Costs in Comparative Perspective », document de travail 466 (Center for Global Development: Washington, D.C., octobre 2017).
41. Julia Murphy et Max Roser, « Internet », *Our World in Data*, 14 juillet 2015.
42. Vijaya Ramachandran, Alan H. Gelb et Manju Kedia Shah, *Africa's Private Sector: What's Wrong with the Business Environment and What to Do about It* (Washington, D.C. : Center for Global Development, 2009) ; Benn Eifert, Alan Gelb et Vijaya Ramachandran, « The Cost of Doing Business in Africa: Evidence from Enterprise Survey Data », *World Development* 36, no 9 (2008) : 1531-46.
43. BAD, « Perspectives économiques en Afrique 2019 » (Abidjan : Banque africaine de développement, 2019).
44. Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, décembre 2018).
45. Ibid.
46. Ibid.
47. Richard Newfarmer, John Page et Finn Tarp, éd., « Industries without Smokestacks: Industrialization in Africa Reconsidered », *WIDER Studies in Development Economics* (Oxford: Oxford University Press, 2018).
48. Ibid.
49. Nadim Ahmad et Jennifer Ribarsky, « Towards a Framework for Measuring the Digital Economy » (16e conférence de l'International Association for Official Statistics, Paris: IAOS et OCDE, 2018).
50. Daron Acemoglu et Pascual Restrepo, « Modeling Automation », *AEA Papers and Proceedings* 108 (mai 2018) : 48-53, p. 48.
51. Comparaison : Carl Benedikt Frey et Michael A. Osborne, *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?*, vol. 114 (Oxford : Oxford Martin Programme on Technology and Employment, 2013) ; et Banque Mondiale, « Les dividendes du numérique », Rapport sur le développement dans le monde, un rapport phare du Groupe de la Banque mondiale (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2016) ; en utilisant la même méthodologie, avec : Melanie Arntz, Terry Gregory et Ulrich Zierahn, « The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis », documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, 189 (Paris : OCDE, 2016) ; Georg Graetz et Guy Michaels, « Robots at Work », document de travail du CEP (London : London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, mars 2015).
52. Les emplois se composent de tâches, et les tâches professionnelles d'un même poste peut différer grandement entre les pays et même au sein d'un même pays. En d'autres termes, les contextes socio-culturels sont essentiels pour définir les emplois et postes.
53. McKinsey Global Institute, « Technology, Jobs, and the Future of Work », préparé pour le forum du magazine *Fortune* au Vatican, décembre 2016, actualisé en février 2017 (McKinsey & Company, janvier 2017).
54. Melanie Arntz, Terry Gregory et Ulrich Zierahn, « The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis », documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, 189 (Paris : OCDE, 2016).
55. James Manyika et al., « Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation » (McKinsey & Company, décembre 2017).
56. McKinsey Global Institute, « Technology, Jobs, and the Future of Work », préparé pour le forum du magazine *Fortune* au Vatican, décembre 2016, actualisé en février 2017 (McKinsey & Company, janvier 2017).

57. BFA et Mastercard Foundation, « Digital Commerce and Youth Employment in Africa » (Mastercard Foundation, 27 février 2019).
58. Lexico, « Gig Economy », Lexico Dictionaries | English, entrée consultée le 17 janvier 2020, https://www.lexico.com/en/definition/gig_economy.
59. FIBR, « Inclusive Digital Ecosystems of the Future », livre blanc du projet FIBR (Somerville : BFA et Mastercard Foundation, décembre 2017).
60. BFA et Mastercard Foundation, « Digital Commerce and Youth Employment in Africa » (Mastercard Foundation, 27 février 2019).
61. Abigail Hunt et Emma Samman, « Gender and the Gig Economy: Critical Steps for Evidence-Based Policy », document de travail (Londres : Overseas Development Institute, janvier 2019) ; Abigail Hunt et al., « Women in the Gig Economy: Paid Work, Care and Flexibility in Kenya and South Africa », rapport (Londres : Overseas Development Institute, novembre 2019).
62. Kate Rinehart, Chernay Johnson et Doubell Chamberlain, « The Potential of Digital Platforms as Distributors and Enablers of Insurance in Africa », Insight2Impact (blog), 11 décembre 2018, page consultée le 4 septembre 2019, <https://i2ifacility.org/insights/blog/the-potential-of-digital-platforms-as-distributors-and-enablers-of-insurance-in-africa?entity=blog>.
63. Ibid.
64. BFA et Mastercard Foundation, « Digital Commerce and Youth Employment in Africa » (Mastercard Foundation, 27 février 2019).
65. Jieun Choi, Mark Dutz et Zainab Usman, « The Future of Work in Africa: Harnessing the Potential of Digital Technologies for All », complément au Rapport sur le développement sur le travail en mutation (Washington, D.C. : Banque mondiale, juillet 2019).
66. Cynthia Awuor, Victor Orindi et Andrew Adwera, « Climate change and coastal cities: The case of Mombasa, Kenya », *Environment and Urbanization* 20 numéro 1 (avril 2008)
67. Wolfgang Lutz, Raya Muttarak et Erich Striessnig, « Universal education is key to enhanced climate adaptation », *Sciencemag.org* 346 numéro 6213 (publication en ligne : 2014).
68. Division de la population du DAES de l'ONU, « World Urbanization Prospects: The 2014 Revision », ST/ESA/SER.A/366 (New York : Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations unies, 2015).
69. Organisation des Nations unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population (2019). Population de migrants internationaux 2019 (base de données de l'Organisation des Nations unies, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2019).
70. OIT, « Emploi et questions sociales dans le monde : Tendances pour les jeunes 2016 » (Genève : Organisation internationale du travail, 2016).
71. CNUCED, « Le développement économique en Afrique – Rapport 2018 : Les migrations au service de la transformation structurelle » (Genève : Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement, 2018).
72. Ibid.
73. OCDE et Organisation internationale du travail, Comment les immigrés contribuent à l'économie des pays en développement (Paris : Éditions OCDE, 2018).
74. Sanket Mohapatra et Dilip Ratha, « Migrant Remittances in Africa: An Overview », in *Remittance Markets in Africa*, éd. Sanket Mohapatra et Dilip Ratha, *Directions in Development: Finance* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2011), 3-70.
75. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développée pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission pour l'éducation, mai 2019).
76. Taux bruts de scolarisation et taux d'achèvement, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019.
77. Taux brut de scolarisation, pour les deux sexes (en %), enseignement supérieur, Afrique du Nord (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 18 août 2019.

78. Dans son Agenda 2063, l'Union africaine fixe un objectif de 70 pour cent d'étudiants inscrits en enseignement supérieur. C'est un choix audacieux témoignant de l'importance du développement du capital humain pour la vision de la région concernant la transformation structurelle.
79. AUC, « Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons, document-cadre » (Addis Abeba : Commission de l'Union africaine (CUA), septembre 2015).
80. Henry Levin et Marlaine Lockheed, « Effective Schools in Developing Countries », séries de documents d'information de PHREE (Washington, D.C. : Division de l'éducation et de l'emploi du Département de la population et des ressources humaines de la Banque mondiale, juin 1991).
81. S. Theunynck, « Boarding Schools Die Hard: Affordable School Construction for Quality Education (ASCQE) 2.7 », note informative (Washington DC.: Banque mondiale, 2017).
82. Save the Children, « A Summary of the United Nations Convention on the Rights of the Child » (Londres : The Save the Children Fund, 2019).
83. Wolfgang Lutz, Raya Muttarak et Erich Striessnig, « Universal Education Is Key to Enhanced Climate Adaptation », *Science* 346, no 6213 (28 novembre 2014): 1061-62.
84. UNESCO, Secteur de l'éducation, et Qian Tang, Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle (Paris : UNESCO, 2014).
85. Gene B. Sperling et Rebecca Winthrop, « What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment » (Washington, D.C.: Brookings Institution, 2016).
86. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développée pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission pour l'éducation, mai 2019).
87. B. Fredriksen, « Global Monitoring of the Seven SDG4 Targets for Sub-Saharan Africa: The Imperative of Prioritizing Universal Basic Education », article du numéro spécial de NORRAG 03: Global Monitoring of National Educational Development: Coercive or Constructive?, mars 2020.
88. AAI, « State of Education in Africa Report 2015 » (New York: The Africa-America Institute, 2015), cité dans Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
89. Taux bruts d'inscription s'appuyant sur les dernières données disponibles (2015) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019.
90. Commission pour l'éducation, « La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
91. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
92. B. Fredriksen, « Global Monitoring of the Seven SDG4 Targets for Sub-Saharan Africa: The Imperative of Prioritizing Universal Basic Education », article du numéro spécial de NORRAG 03: Global Monitoring of National Educational Development: Coercive or Constructive?, mars 2020.
93. FMI, « Perspectives économiques régionales, Afrique subsaharienne : Reprise dans un contexte de grande incertitude », Études économiques et financières (Washington, D.C. : Fonds monétaire international, 2019).



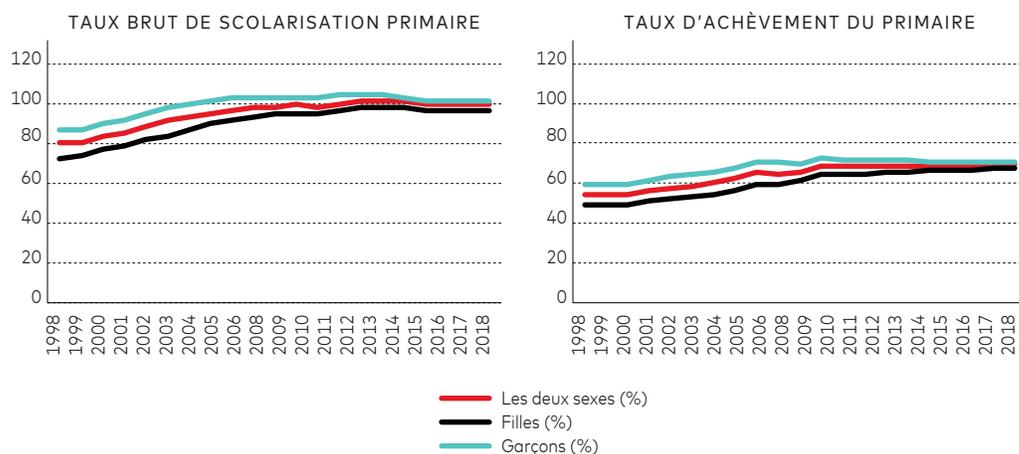
Des élèves dans une classe de science, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

FOCUS :

SITUATION DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Ces deux dernières décennies, les systèmes d'éducation africains ont réalisé des progrès majeurs en ce qui concerne l'amélioration de l'accès et du taux d'achèvement. Le nombre d'enfants inscrits dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne est passé de 81 millions en 1998 à 169 millions en 2018. Sur la même période, le taux brut de scolarisation au niveau primaire est passé de 80 pour cent en 1998 à près de 99 pour cent en 2018⁹⁴.

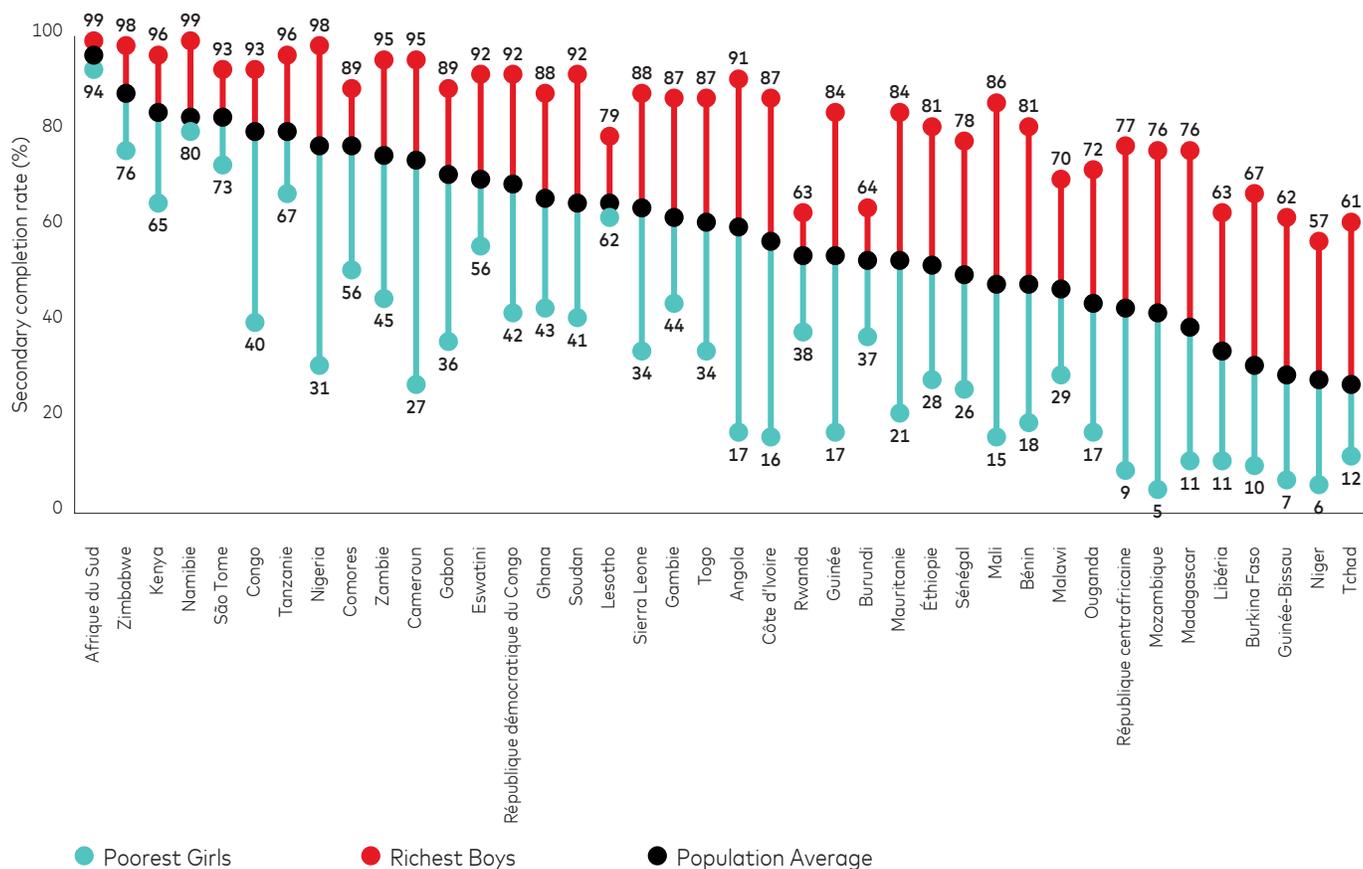
FIGURE F1.1
TAUX BRUT DE SCOLARISATION PRIMAIRE (À GAUCHE) ; TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE (À DROITE) DE 1998 À 2018 EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



Source : taux brut de scolarisation et taux d'achèvement du primaire s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en janvier 2020.

En dépit de ces progrès, les taux d'achèvement du primaire ne s'améliorent plus depuis quelques années. Il existe par ailleurs d'importantes disparités entre les membres les plus et les moins favorisés de la société (figure F1.2), ce qui affecte la capacité des plus marginalisés à faire la transition vers l'éducation secondaire.

FIGURE F1.2
DISPARITÉS DES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE

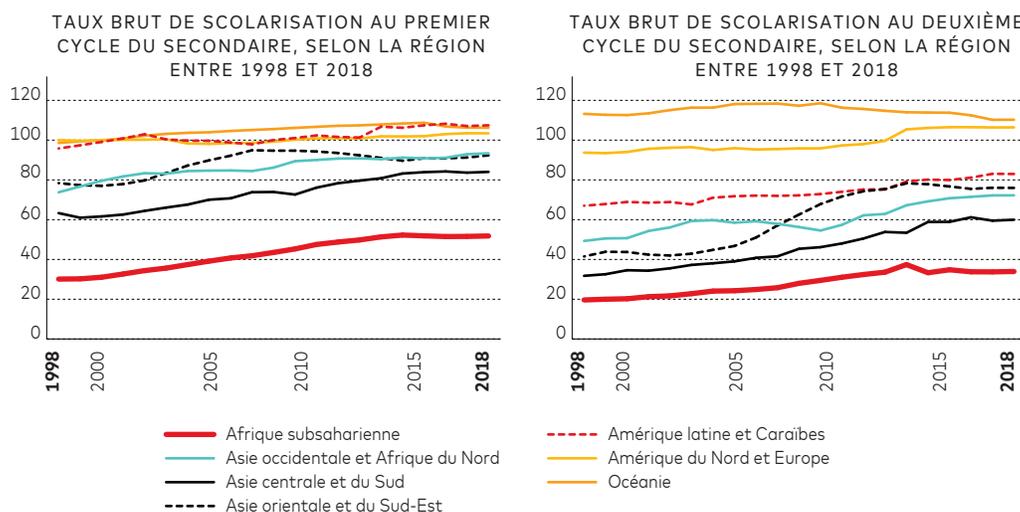


Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 8, s'appuyant sur les dernières données disponibles de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation de l'UNESCO (WIDE), consultée en novembre 2017, données reformatées par les auteurs.

Remarque : s'appuie sur les données recueillies auprès des ménages dans le cadre d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) et d'enquêtes démographiques (DHS) menées entre 2006 et 2016.

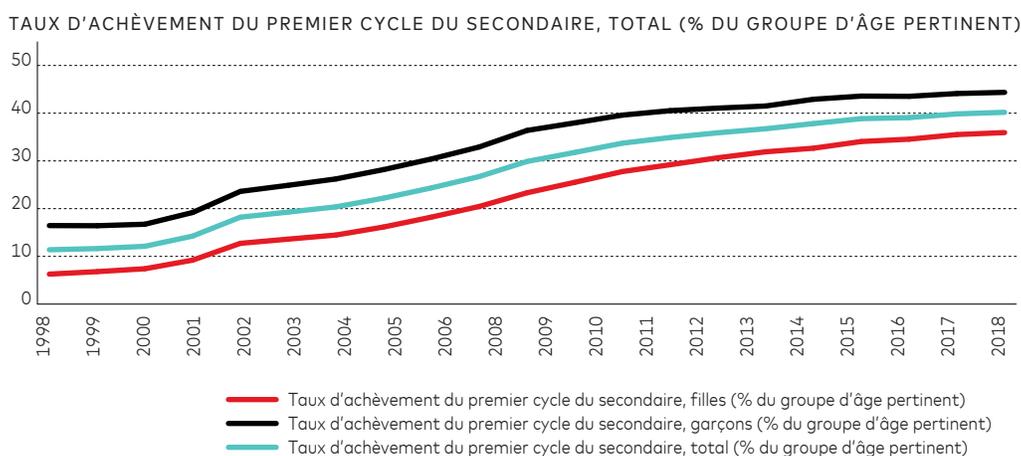
Les inscriptions au niveau secondaire ont augmenté régulièrement ces deux dernières décennies, le taux brut de scolarisation (TBS) passant de 29 pour cent en 1998 à 51 pour cent en 2018 au premier cycle du secondaire, et de 20 pour cent à 34 pour cent au deuxième cycle du secondaire. Si des progrès ont été réalisés, les taux d'inscription au niveau secondaire restent loin derrière ceux des autres régions du monde, le TBS moyen mondial s'élevant à 85 pour cent pour le premier cycle du secondaire et à 67 pour cent pour le deuxième cycle du secondaire⁹⁵.

FIGURE F1.3
ÉVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION AU PREMIER CYCLE (À GAUCHE) ET AU DEUXIÈME CYCLE (À DROITE) DU SECONDAIRE



Source : taux bruts de scolarisation s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.

FIGURE F1.4
TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE DE 1998 À 2018 EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



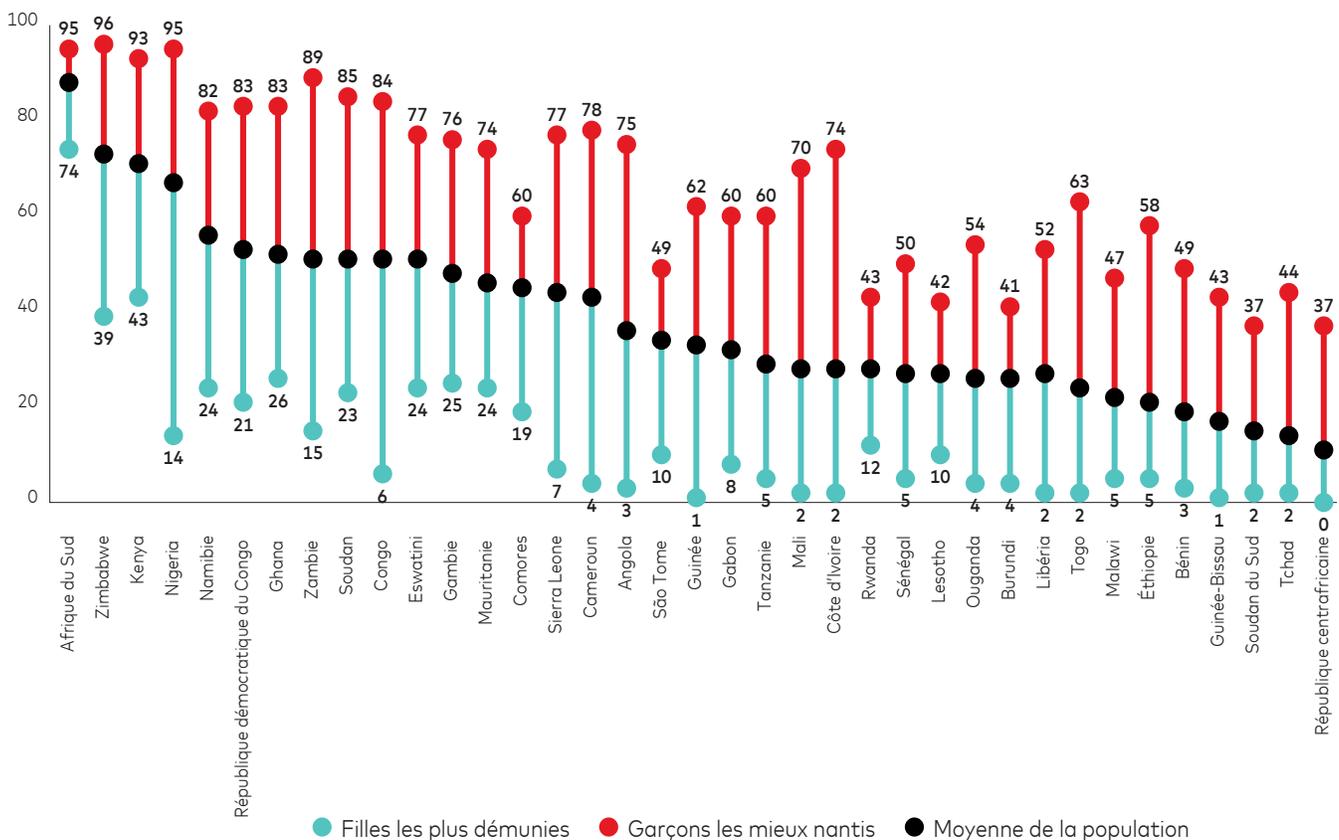
Source : taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (indicateur Banque mondiale), Afrique subsaharienne, s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de la Banque mondiale, consultée en janvier 2020.

Remarque : aucun taux d'achèvement comparable pour le deuxième cycle du secondaire n'est disponible pour l'Afrique subsaharienne sur la base de données de l'ISU.

Comme pour les tendances du primaire, les moyennes nationales masquent d'importantes inégalités en ce qui concerne l'accès et l'achèvement au niveau secondaire. Par exemple, on compte plus de 15 pays où moins de cinq pour cent des filles les plus démunies des zones rurales terminent le premier cycle du secondaire. Certains pays, comme la Sierra Leone et le Sénégal, ont mis en œuvre des réformes efficaces qui portent leurs fruits : hausse de l'assiduité scolaire et du taux d'achèvement, et réduction des iniquités. Il a toutefois été estimé que, d'ici 2030, les taux moyens d'achèvement en Afrique subsaharienne atteindront à peine 65 pour cent au premier cycle du secondaire et 43 pour cent au deuxième cycle du secondaire⁹⁶. Un très grand nombre de jeunes se voient donc privés de l'occasion d'acquérir les compétences qui leur seront nécessaires pour améliorer leurs conditions de vie.

De nombreux facteurs contribuent à ces disparités. Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés sont confrontés à des obstacles financiers à l'entrée, tels que les frais de scolarité ou la nécessité de trouver du travail pour contribuer économiquement au ménage. Les inégalités entre zones rurales et urbaines sont importantes. Ainsi, d'après des données tirées d'études menées auprès des ménages, le nombre d'élèves non scolarisés du quintile le plus pauvre des zones rurales du Burundi représente le double du nombre observé dans les zones urbaines⁹⁷. Le sexe limite également l'accès, en particulier parmi les groupes les plus démunis et dans les zones rurales. Les normes culturelles minimisent souvent l'éducation des filles et poussent ces dernières à rester à la maison pour contribuer aux tâches ménagères. Les filles sont de plus confrontées aux risques de grossesse précoce, de mariage d'enfants et, dans certains cas, de violence sexuelle. Tous ces facteurs restreignent leur accès à l'éducation.

FIGURE F1.5
DISPARITÉS DES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE



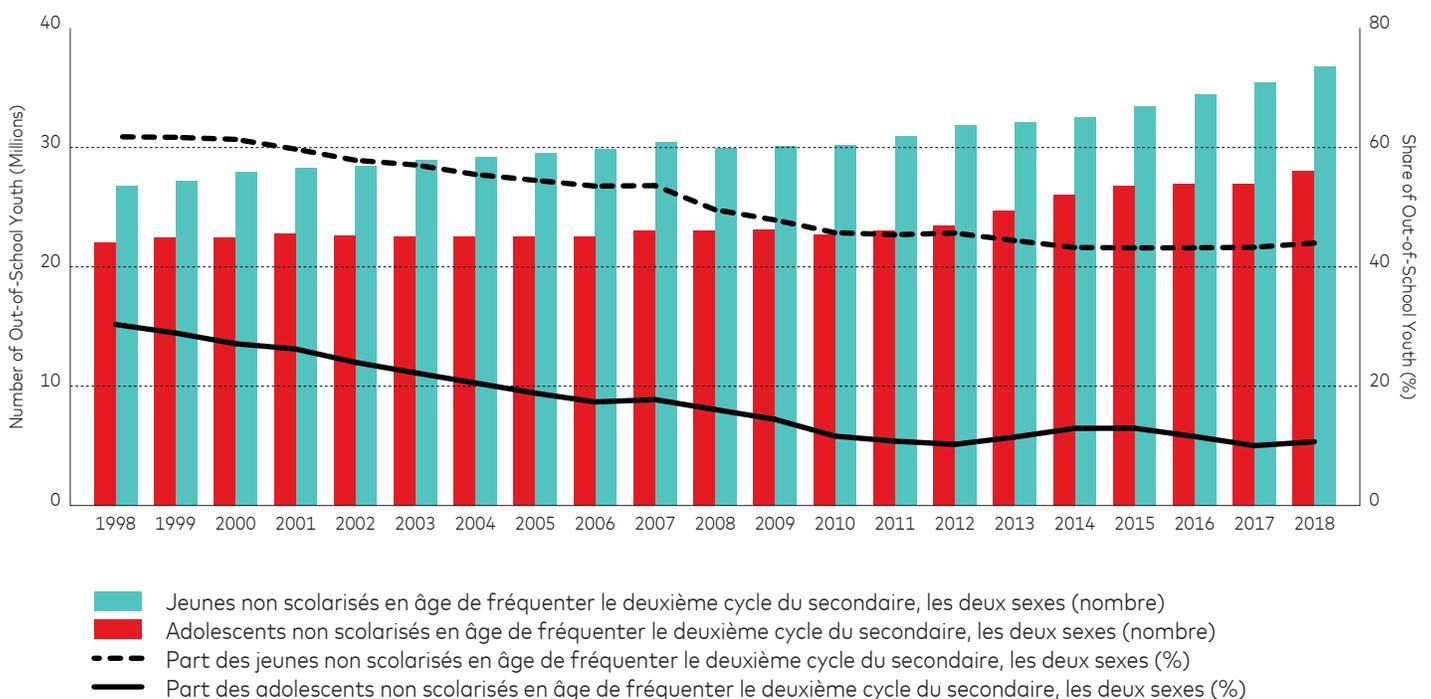
Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 10, s'appuyant sur les dernières données disponibles de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation de l'UNESCO (WIDE), consultée en novembre 2017, données reformatées par les auteurs.

Remarque : s'appuie sur les données recueillies auprès des ménages dans le cadre d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) et d'enquêtes démographiques (DHS) menées entre 2006 et 2016.

En dépit d'une augmentation importante du taux d'inscription au secondaire, 65 millions de jeunes en âge de fréquenter le secondaire ne sont toujours pas scolarisés en Afrique subsaharienne⁹⁸. La part des jeunes en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étant pas scolarisés a chuté pour passer de près de 50 pour cent à 37 pour cent au cours des deux dernières décennies, un progrès soutenu, mais lent. La part des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étant pas scolarisés est de loin supérieure, mais affiche toutefois une trajectoire décroissante similaire, à la fois lente et soutenue. Malgré ces améliorations, près de 60 pour cent des jeunes d'Afrique saharienne en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire ne sont toujours pas scolarisés. Par ailleurs, tandis que des progrès ont été réalisés pour ce qui est de réduire la part de jeunes non scolarisés, la croissance de la population a entraîné une hausse du nombre absolu de jeunes absents du système d'éducation sur ces deux décennies.

La participation accrue dans l'éducation primaire et secondaire en Afrique ces deux dernières décennies ne s'est pas traduite par des acquis d'apprentissages solides. Ainsi, en Afrique subsaharienne, seul un élève sur dix inscrit au secondaire a atteint le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques⁹⁹. Seuls quelques pays africains participent aux évaluations internationales standardisées de l'enseignement secondaire, mais leurs données indiquent un faible niveau d'apprentissage. Dans le cadre des tests PISA des deux seuls pays participant en Afrique subsaharienne, soit le Sénégal et la Zambie, à peine 8,7 pour cent et 5 pour cent des élèves, respectivement atteignaient la norme minimale (niveau 2) de lecture. Pour les mathématiques, les chiffres étaient encore plus bas : respectivement 7,7 pour cent et 2,3 pour cent¹⁰⁰.

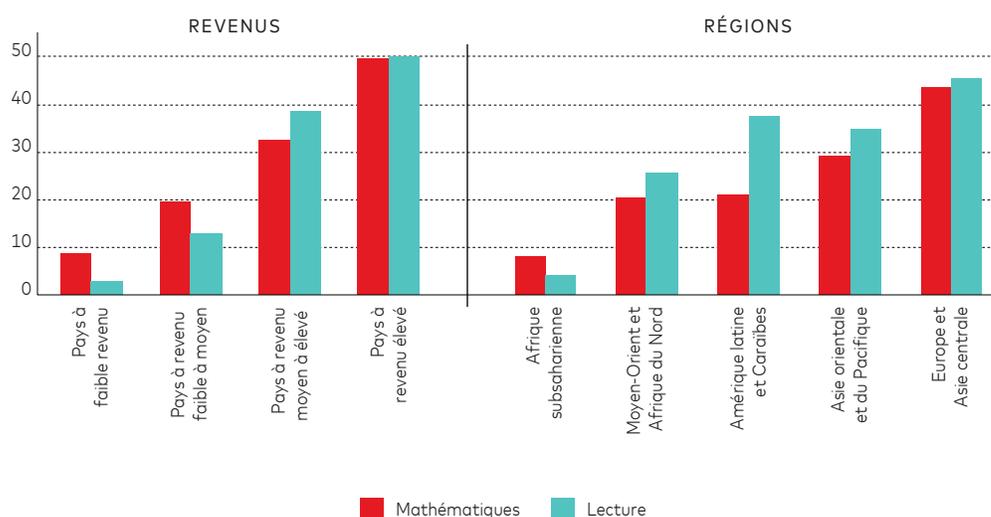
FIGURE F1.6
JEUNES NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER LE PREMIER ET LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



Source : taux de non-scolarisation, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD) s'appuyant sur les dernières données relatives aux pays disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.

Les lacunes d'apprentissage au niveau primaire ont un impact sur l'éducation secondaire, car les compétences fondamentales sont essentielles à tous les autres apprentissages. La figure F1.7 représente la proportion de jeunes en fin de primaire qui satisfont aux normes minimales en mathématiques et en lecture. La crise de l'éducation est particulièrement grave dans les pays à faible revenu dont beaucoup se situent en Afrique subsaharienne.

FIGURE F1.7
POURCENTAGE MÉDIAN D'ÉLÈVES EN FIN DE PRIMAIRE DÉPASSANT UN NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL SUR UNE ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE



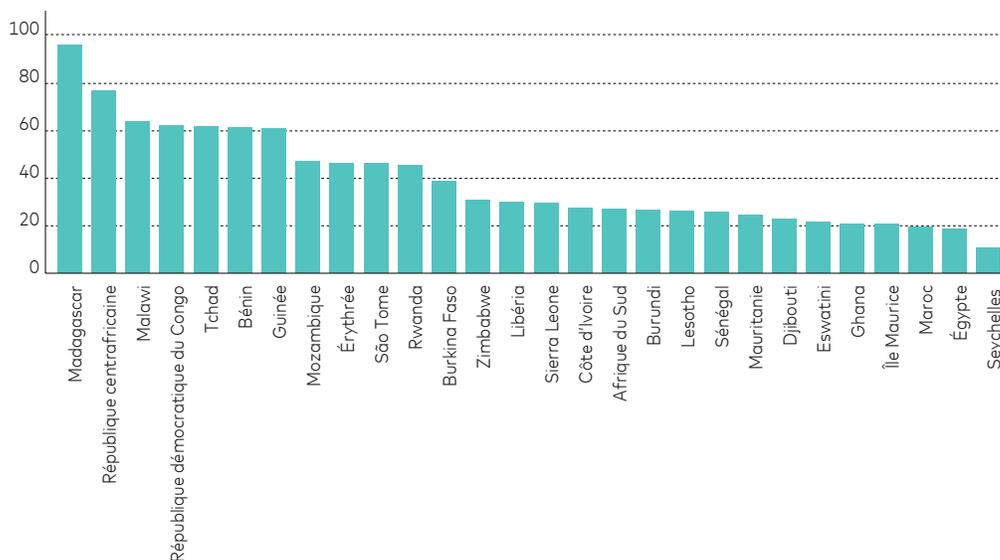
Source : Banque mondiale, « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », Rapport sur le développement dans le monde, un rapport phare du groupe de la Banque mondiale (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2018), p. 8, reformaté par les auteurs.

Qu'il soit intégré à l'enseignement général ou le complète, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) de niveau secondaire n'a pas encore été exploité à sa pleine mesure. Si de nombreux gouvernements ont tenté d'élargir l'EFTP formel,

seuls sept pour cent environ des élèves en âge d'aller à l'école sont inscrits dans des programmes d'EFTP en Afrique subsaharienne¹⁰¹. Dans cette région, la majorité de l'offre d'EFTP se concentre sur le groupe d'âge du deuxième cycle du secondaire, avec 13 pour cent d'élèves inscrits à ce niveau contre deux pour cent au premier cycle du secondaire. Les inégalités liées au sexe sont plus prononcées dans le secteur de l'EFTP, les jeunes femmes représentant 35 pour cent des élèves inscrits au premier cycle du secondaire et 42 pour cent des élèves inscrits au deuxième cycle du secondaire. Bien que la répartition des élèves en fonction du sexe dans les programmes d'enseignement professionnel commence à s'équilibrer au fil des ans, les données montrent que les filles continuent de subir des inégalités dans les matières dominées par les garçons¹⁰². En outre, l'équipement moderne permettant d'offrir aux élèves la formation pratique nécessaire pour acquérir de nouvelles compétences dans les matières techniques fait défaut. Les coûts de la prestation de l'EFTP sont par conséquent considérablement supérieurs à ceux de l'enseignement secondaire général ; un compromis doit être envisagé pour créer la combinaison idéale de possibilités d'acquisition des compétences dans un contexte donné.

Les écarts en ce qui concerne l'acquisition des compétences et les résultats scolaires reflètent souvent un manque d'enseignants formés et des conditions d'enseignement restreignant l'accès des élèves à l'éducation. Malgré l'adoption de programmes fondés sur l'acquisition de compétences dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, un ratio élève-enseignant élevé et l'insuffisance de manuels et d'autres supports pédagogiques (équipement de laboratoire et ordinateurs, par exemple) entravent la mise en œuvre d'approches axées sur l'apprenant. La figure F1.8 illustre la vaste étendue des ratios élève-enseignant formé au niveau secondaire dans les pays d'Afrique où des données sont disponibles et démontre les importantes pénuries d'enseignants dans de nombreux pays.

FIGURE F1.8
RATIO ÉLÈVE-ENSEIGNANT FORMÉ AU NIVEAU SECONDAIRE
DANS DES PAYS AFRICAINS DÉTERMINÉS



Source : ratio élève-enseignant formé dans l'éducation secondaire s'appuyant sur les dernières données relatives aux pays disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en janvier 2020.

Remarque : toutes les données relatives aux pays couvrent la période 2016-2018. Un enseignant formé est défini comme « celui qui a reçu au moins le minimum de formation pédagogique organisée des enseignants pré-service et continue requis pour enseigner au niveau pertinent dans un pays donné » par l'ISU, « Ratio élèves-enseignant formé », consulté le 31 janvier 2020, <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/ratio-eleves-enseignant-forme>.

Les conditions d'apprentissage difficiles sont exacerbées pour les élèves handicapés, qui reçoivent rarement le soutien pédagogique nécessaire. Les taux d'achèvement du secondaire des élèves handicapés sont inférieurs à ceux des élèves non handicapés : ainsi, au Nigeria, 40 pour cent des élèves handicapés achèvent leur éducation secondaire, contre 56 pour cent des élèves non handicapés ; au Tchad, quasiment aucun élève handicapé n'achève son éducation secondaire, contre huit pour cent des élèves non handicapés¹⁰³.

Le manque d'installations sanitaires dans les écoles représente souvent un obstacle supplémentaire, en particulier pour les filles. Dans les pays africains pour lesquels des données sont disponibles, le pourcentage d'écoles disposant d'installations sanitaires adéquates varie entre 12 pour cent en Sierra Leone et 82 pour cent en Gambie¹⁰⁴.

REFERENCES

94. Taux de scolarisation par niveau d'éducation, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 17 janvier 2020.
95. Taux de scolarisation par niveau d'éducation, monde (région avec objectifs de développement durables, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 17 janvier 2020.
96. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle d'estimation des coûts de la Commission pour l'éducation élaborée pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission pour l'éducation, mai 2019).
97. Taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (données issues d'études menées auprès des ménages), par situation géographique (zone urbaine, quintile le plus pauvre ; zone rurale, quintile le plus pauvre), pour les deux sexes (%), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 20 novembre 2019.
98. Taux de non-scolarisation des adolescents et des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire, pour les deux sexes (en %), Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD) s'appuyant sur les dernières données disponibles (2018) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 17 janvier 2020.
99. « Respecter les engagements : les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4 ? », bulletin d'information (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2019).
100. OCDE, « PISA for Development Results in Focus », PISA à la loupe no 91 (Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, décembre 2018).
101. Proportion de tous les étudiants du secondaire inscrits dans des programmes d'enseignement professionnel, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) sur le portail des statistiques sur l'éducation EdStats de la Banque mondiale, consulté le 17 janvier 2020.
102. Taux brut de scolarisation, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2017) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en novembre 2019.
103. Leonard Cheshire et UK Aid, « 4.1.4(b) Secondary School Completion Rates », The Disability Data Portal, page consultée le 21 janvier 2020, [https://www.disabilitydataportal.com/explore-by-country/comparison/Mozambique/4.1.4\(b\)](https://www.disabilitydataportal.com/explore-by-country/comparison/Mozambique/4.1.4(b)).
104. UNICEF, « WASH in Schools », données UNICEF, page consultée le 21 janvier 2020, <https://data.unicef.org/topic/water-and-sanitation/wash-in-schools/>.

CHAPITRE

2:

ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES ET LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES

Matériel d'atelier à l'African Leadership Academy en Afrique du Sud. Photo courtoisie de l'African Leadership Academy. Reproduite avec permission.

POINTS À RETENIR:

- **L'évolution de la nature du travail en Afrique accentuera les incertitudes et accélérera les changements, et il sera de plus en plus important pour les jeunes d'avoir acquis des compétences leur permettant de s'adapter, de faire preuve de résilience et de résoudre les problèmes de manière créative.** La jeunesse africaine a de plus en plus besoin de compétences numériques et de compétences du XXI^e siècle reposant sur des bases solides en lecture, en écriture et en calcul. Ces compétences amélioreront leur capacité à s'adapter dans un monde de plus en plus connecté et évoluant rapidement. Un entrepreneuriat plus fort et des compétences pour réussir au travail sont nécessaires pour permettre aux jeunes de prospérer en tant qu'employés et employeurs. Des compétences de niveau secondaire en STIM ainsi que des compétences techniques et professionnelles sont également de plus en plus importantes pour préparer les jeunes à une vie productive dans des économies changeantes.
- **Les compétences fondamentales sont la pierre d'assise de tous les autres apprentissages.** Ces compétences étayent un apprentissage approfondi et permettent d'obtenir de meilleurs résultats sur le marché du travail, y compris dans l'entrepreneuriat. Compte tenu des difficultés d'apprentissage au niveau primaire, il est essentiel à court terme que les systèmes d'enseignement secondaire offrent des possibilités de remédiation en lecture, en écriture et en calcul, y compris la maîtrise de la langue d'enseignement.
- **Il est nécessaire que les programmes d'enseignement secondaire de nombreux pays insistent davantage sur l'acquisition des compétences, en mettant en phase la formation des enseignants, les aides pédagogiques et les cadres d'évaluation avec les programmes révisés.** En particulier, il est essentiel d'insister davantage sur les méthodes pédagogiques axées sur l'apprenant pour permettre d'acquérir les compétences du XXI^e siècle, ainsi que d'investir substantiellement dans les aides pédagogiques adaptées aux nouveaux programmes et dans les technologies numériques qui permettent aux étudiants d'exercer leurs compétences numériques. La réduction de la fréquence des examens à forts enjeux et la création d'évaluations qui permettent de tester la maîtrise des compétences essentielles pourraient contribuer à la mise en œuvre efficace des programmes axés sur les compétences.
- **Les activités parascolaires et périscolaires sont un excellent moyen d'acquérir les compétences du XXI^e siècle.** Des activités comme l'art, le sport, l'encadrement étudiant et le travail bénévole sont des moyens souvent négligés d'acquérir les compétences importantes du XXI^e siècle comme l'esprit critique, la communication, la créativité, la collaboration, l'initiative et la persévérance. Les programmes parascolaires et périscolaires aident également les élèves à acquérir des compétences en entrepreneuriat et pour réussir au travail sans surcharger le programme éducatif¹⁰⁵.



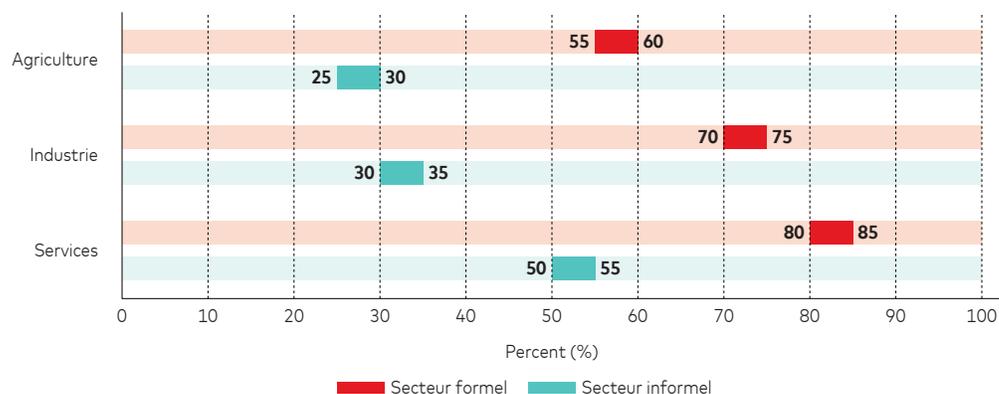
Une élève d'une école du Rwanda par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec le Forum des éducatrices africaines (FAWE).

2.1

COMPÉTENCES INDISPENSABLES POUR L'AVENIR DU TRAVAIL

Les économies africaines évoluent, et les jeunes doivent désormais acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances adaptées aux tendances et aux défis qui modifient l'avenir du travail, à la fois dans le secteur formel et informel. Les employeurs et les chercheurs considèrent de plus en plus que les compétences du XXI^e siècle, comme la communication, la pensée analytique, la résolution de problèmes et la créativité, sont insuffisantes chez les personnes qui entrent sur le marché du travail, qu'elles constituent des contraintes cruciales à la croissance des entreprises et qu'elles prennent de plus en plus d'importance. Ils soulignent également l'importance croissante des compétences numériques dans des économies de plus en plus numérisées¹⁰⁶. Par exemple, la Figure 2.1 indique les pourcentages estimés d'emplois par secteur qui nécessitent des compétences numériques au Ghana. Les compétences numériques, tout comme celles du XXI^e siècle, s'appuient sur les éléments fondamentaux que sont la lecture et l'écriture, le calcul et les compétences linguistiques, sans lesquelles il est extrêmement difficile d'acquérir des compétences plus pointues¹⁰⁷.

FIGURE 2.1
PROPORTION ESTIMÉE D'EMPLOIS AU GHANA NÉCESSITANT DES
COMPÉTENCES NUMÉRIQUES PAR SECTEUR EN 2030



Source : adapté de IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C. : Société financière internationale (IFC), 2019), p. 92-94.

En phase avec les programmes nationaux de transformation économique, de nombreuses stratégies nationales d'éducation accordent également une grande importance au perfectionnement dans les domaines des STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques) et des compétences techniques et professionnelles.

Les gouvernements considèrent de plus en plus que pour atteindre les objectifs de développement vers des économies davantage basées sur la connaissance, il est essentiel d'augmenter la proportion de jeunes qui possèdent ces compétences et de leur offrir la possibilité de les acquérir à un niveau plus avancé. Ces préoccupations se reflètent dans la Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique 2016-2025¹⁰⁸.



Le renforcement des compétences entrepreneuriales est essentiel pour la majorité des jeunes qui devront créer leurs propres moyens d'existence.

Les recherches effectuées pour ce rapport et l'expérience de la Mastercard Foundation soulignent l'importance et le potentiel de l'acquisition de compétences entrepreneuriales et de compétences plus générales dans le cadre de l'éducation secondaire pour réussir au travail. Le renforcement des compétences entrepreneuriales est essentiel pour les jeunes qui devront créer leurs propres moyens d'existence (la majorité dans un avenir proche) et accroît la productivité des jeunes qui travaillent. Les compétences nécessaires pour réussir au travail aident les jeunes à trouver un emploi et à être plus efficaces. De plus, elles sont largement transférables entre l'emploi et l'entrepreneuriat.

Il existe de nombreux modèles permettant de catégoriser et de définir les compétences, mais on voit désormais émerger un consensus autour des compétences qui sont indispensables pour préparer les jeunes à l'avenir du travail. Celles-ci se composent de sept ensembles de compétences : 1) les compétences fondamentales, dont la lecture et l'écriture, le calcul et la maîtrise de la langue d'enseignement ; 2) les compétences du XXIe siècle ; 3) les compétences numériques ; 4) les compétences et connaissances en STIM ; 5) les connaissances techniques et professionnelles ; 6) les compétences entrepreneuriales et 7) les compétences pour réussir au travail.

TABLEAU 2.1
CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES INDISPENSABLES POUR L'AVENIR DU TRAVAIL

TYPE DE COMPÉTENCE	DÉFINITION ET RAISON DE L'IMPORTANCE
Compétences fondamentales	<p>Quoi ? Compétences et aptitudes de base qui permettent d'acquérir d'autres compétences et qui sont essentielles à la vie quotidienne et à la vie professionnelle. Parmi ces compétences figurent la lecture et l'écriture, le calcul et la maîtrise de la langue d'enseignement, qui est le plus souvent la langue officielle ou la langue de l'entreprise.</p> <p>Pourquoi ? Les compétences fondamentales sont la pierre d'assise de tous les autres apprentissages. La maîtrise des compétences fondamentales permet également d'être embauché plus facilement et d'être mieux rémunéré¹⁰⁹.</p>
Compétences du XXI^e siècle¹¹⁰	<p>Quoi ? L'OCDE définit les compétences du XXI^e siècle selon les critères suivants¹¹¹ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences nécessaires aux apprentissages et à l'innovation : esprit critique, capacité à résoudre les problèmes, créativité, communication et collaboration • Compétences nécessaires dans la vie quotidienne et professionnelle : souplesse, adaptabilité, sens de l'initiative, persévérance et leadership <p>Pourquoi ? Ces compétences, considérées comme rares, constituent une contrainte de plus en plus importante qui pèse sur la croissance des activités commerciales et la transformation économique¹¹². Les compétences du XXI^e siècle sont la pierre d'assise des compétences techniques et cognitives plus pointues ; elles permettent aussi de s'adapter aux nouvelles technologies et de les adopter¹¹³. L'acquisition de ces compétences profitera à l'ensemble de la société, car les compétences professionnelles et celles nécessaires à l'acquisition de connaissances, à la responsabilisation et à une participation active à la vie citoyenne ont tendance à se confondre de plus en plus¹¹⁴.</p>
Compétences numériques	<p>Quoi ? Capacités et compétences nécessaires pour travailler avec les technologies numériques à des fins sociales, politiques et économiques¹¹⁵.</p> <p>Pourquoi ? La généralisation des technologies numériques fait que les compétences numériques sont de plus en plus essentielles pour un emploi et entrepreneuriat efficaces ; sans compétences numériques, un travailleur risque de ne se voir offrir que des emplois faiblement rémunérés¹¹⁶. Les employeurs sont de plus en plus à la recherche d'employés qui possèdent des compétences de niveau intermédiaire ainsi que des compétences basiques en utilisation du clavier, utilisation de smartphones et envoi d'e-mails¹¹⁷. Parmi les nombreux secteurs de travail indépendant et d'entrepreneuriat, les compétences en utilisation de smartphone sont de plus en plus essentielles, de l'accès à l'économie des petits boulots et au marketing numérique jusqu'à la vérification des données du marché pour la production agricole.</p>
Connaissances et compétences en STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques)	<p>Quoi ? Les cours consacrés à l'acquisition des compétences en STIM permettent avant tout aux élèves d'appliquer les connaissances, les compétences et les valeurs associées aux sciences, aux technologies, à l'ingénierie et aux mathématiques afin de les aider à résoudre les problèmes auxquels la réalité les confronte¹¹⁸.</p> <p>Pourquoi ? Les compétences en STIM sont importantes pour une grande variété d'emplois, souvent ceux ayant les meilleurs retours, et elles étayent les stratégies de transformation économique de nombreux pays¹¹⁹.</p>
Compétences techniques et professionnelles	<p>Quoi ? Connaissances, aptitudes pratiques, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour exercer un métier ou une profession¹²⁰. Un grand nombre de ces compétences sont basées sur des compétences en STIM.</p> <p>Pourquoi ? Les jeunes doivent disposer des compétences techniques et professionnelles de base suffisantes pour pouvoir accomplir de manière efficace et efficiente les tâches spécifiques à leur emploi et à leur entreprise, alors que les pays ont besoin de compétences avancées pour favoriser la transformation économique par le développement de secteurs catalytiques. Les compétences techniques et professionnelles peuvent rapidement devenir obsolètes, surtout en raison des changements technologiques ; un perfectionnement est donc essentiel pour garantir une pertinence constante.</p>
Compétences en entrepreneuriat	<p>Quoi ? Parmi les compétences en entrepreneuriat figurent les compétences du XXI^e siècle (résolution de problèmes, créativité, communication et persévérance) et des compétences plus spécifiques : compréhension des questions financières et gestion des entreprises¹²¹.</p> <p>Pourquoi ? Ces compétences sont vitales à la fois pour les millions de jeunes qui devront créer leur propre moyen d'existence et pour les jeunes employés qui aident les entreprises à se développer et à prospérer.</p>
Compétences pour réussir au travail	<p>Quoi ? Compétences nécessaires pour trouver un emploi et réussir dans son travail : capacité à créer un réseau, à rechercher de l'information, à comprendre le marché du travail et les employeurs, à gérer une recherche d'emploi (écrire un CV, réussir un entretien d'embauche par exemple). Cette catégorie se recoupe largement avec les compétences indispensables au XXI^e siècle, avec les compétences en entrepreneuriat et la maîtrise d'une langue internationale¹²².</p> <p>Pourquoi ? Les employeurs reconnaissent un déficit important de ces compétences lorsqu'ils recrutent des jeunes qui sortent de l'école¹²³, alors qu'elles sont très importantes pour trouver des occasions et réussir dans la vie professionnelle.</p>

2.2

RÉFORMES DES PROGRAMMES POUR ACCÉLÉRER L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Les programmes d'enseignement secondaire en Afrique insistent de plus en plus sur les compétences essentielles définies dans le Tableau 2.1. Dans certains pays, cela a impliqué une réforme simultanée de l'ensemble du programme (comme au Rwanda), une approche par phase (comme au Kenya) ou un accent mis sur des éléments spécifiques du programme (comme au Nigeria). Dans d'autres pays, des réformes plus ciblées ont été mises en œuvre pour mettre davantage l'accent sur le programme dans des matières spécifiques ou pour le mettre à jour. Pour être efficaces, ces réformes nécessitent un investissement important en formation des enseignants et création du matériel pédagogiques. Elles nécessitent également des systèmes d'évaluation en phase avec le programme.

Le défi pour l'ensemble des gouvernements consiste à soutenir l'acquisition des compétences actuellement recherchées tout en anticipant celles qui seront nécessaires dans les années à venir. Même s'il s'agit d'un défi mondial, de nombreux systèmes d'éducation africains doivent également composer avec des lacunes dans les compétences fondamentales, ce qui demande un investissement supplémentaire afin de « rattraper » le retard. Les systèmes d'éducation du continent africain reflètent des environnements très diversifiés : certains pays, comme le Ghana, l'Île Maurice et l'Afrique du Sud, profitent d'une économie en plein essor avec des revenus moyens là où d'autres, comme le Malawi et le Mali, connaissent une explosion démographique et des besoins de plus en plus grands en matière d'éducation secondaire, sans toutefois posséder les ressources nécessaires pour financer un tel développement. D'autres pays, comme la Sierra Leone, la Somalie et le Soudan du Sud, doivent relever le défi qui consiste à remettre en place une éducation secondaire efficace dans un contexte de conflit ou d'après-conflit¹²⁴.

Boursière de la Mastercard Foundation à une convocation des boursiers du secondaire au Rwanda.



Les réformes des programmes d'enseignement secondaire doivent équilibrer la nécessité de répondre aux besoins des jeunes qui s'apprêtent à entrer sur le marché du travail directement après avoir terminé leurs études secondaires et les besoins de ceux qui poursuivront leurs études post-secondaires (études supérieures ou formation technique et professionnelle [EFTP]). Pour ce faire, il faut s'assurer que le cycle d'enseignement élémentaire (qui se termine généralement en classe de 9e ou 10e) permette aux jeunes d'acquérir un socle de compétences fondamentales et numériques ainsi que de compétences du XXIe siècle capable de faciliter leur entrée sur le marché du travail. Il faut également veiller à ce que les jeunes puissent acquérir des compétences pour réussir au travail et des compétences en entrepreneuriat qui sont essentielles dès le premier cycle de l'éducation secondaire. Parallèlement, les programmes doivent couvrir suffisamment de matière pour préparer les jeunes à suivre différents parcours durant les prochaines étapes de leur éducation. Des pays tels que le Kenya et le Nigeria ont récemment révisé leurs parcours scolaires afin de faciliter l'acquisition de compétences pour les jeunes qui empruntent ces différentes voies¹²⁵.

De nombreux systèmes d'éducation africains ont revu leurs programmes et amélioré la pertinence de l'enseignement aux aspirations nationales de développement. Ces réformes consistent généralement à revoir l'importance accordée à certaines matières (souvent les sciences et les mathématiques), à intégrer aux programmes certaines questions contemporaines importantes, telles que la durabilité environnementale (Lesotho) ou la paix et la tolérance (Rwanda), et à développer l'enseignement technique et professionnel. Cette section présente plusieurs idées issues de réformes des programmes et plusieurs initiatives permettant aux jeunes d'acquérir des compétences et des connaissances indispensables dans des domaines clés.

2.2.1 ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES

Une proportion importante d'enfants d'Afrique subsaharienne sait à peine compter, lire, écrire et manier la langue d'enseignement au moment d'entrer au secondaire.

Les données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) de 2015 indiquent que dans les dix pays francophones¹²⁶ ayant participé à l'évaluation, une moyenne de 60 pour cent des élèves en fin de cycle primaire obtenaient des résultats inférieurs au niveau de compétence attendu en mathématiques et en langues¹²⁷. Les résultats diffèrent également très fortement selon le revenu. En 2013, par exemple, les élèves de Tanzanie vivant dans la pauvreté avaient deux fois moins bien réussi leurs évaluations en lecture dans les classes de premiers niveaux que les élèves à l'abri de la pauvreté. L'écart était similaire au Kenya¹²⁸. Un mauvais apprentissage au niveau primaire se répercute de manière importante sur l'apprentissage en éducation secondaire. Un indicateur de cette situation est que le score moyen des pays d'Afrique subsaharienne ayant participé à des évaluations internationales telles que la Trends in International Mathematics and Science Study (une enquête internationale sur les acquis scolaires en mathématiques et en sciences) faisait partie des plus faibles du monde¹²⁹.

Il est essentiel de renforcer l'enseignement du calcul, de la lecture, de l'écriture et des langues à l'école primaire pour préparer les élèves à apprendre une matière plus dense et à acquérir des compétences plus pointues lors de leur entrée au secondaire. Par ailleurs, il est également plus rentable d'enseigner ces compétences à l'école primaire plutôt que de demander aux enseignants du secondaire, dont ce n'est pas la fonction, d'achever cette tâche, car le salaire des enseignants du secondaire, qui ont suivi une formation spécialisée et plus approfondie, est souvent plus élevé. De nombreux pays d'Afrique investissent lourdement dans l'acquisition des compétences fondamentales à l'école primaire, qui passe par un renforcement de la formation des enseignants, par l'entremise de moyens spécifiques visant à mieux accompagner les élèves au moment de passer d'un apprentissage de la langue parlée à la maison à l'apprentissage d'une langue nationale ou internationale, et par l'entremise de diverses initiatives visant à améliorer les débouchés qu'offrent des apprentissages, telles que Teaching at the Right Level (Enseigner au niveau approprié)¹³⁰ dans de nombreux pays africains. Tusome¹³¹ au Kenya (voir l'Encadré 2.1) en est un autre exemple. Tant au niveau primaire que secondaire, il est essentiel de s'assurer que tous les élèves ont accès à des manuels et à du matériel pédagogique à jour pour renforcer l'acquisition des compétences fondamentales.

ENCADRÉ 2.1

PRATIQUE PROMETTEUSE :

AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, DE L'ÉCRITURE ET DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE – PROGRAMME TUSOME AU KENYA

Au Kenya, le programme Tusome (Let's Read) a été mis en place avec succès dans tout le pays. Il consiste à accompagner les enseignants des première et deuxième années de primaire pour leur permettre d'apprendre des techniques destinées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, à leur fournir des ressources pédagogiques efficaces et à leur permettre de bénéficier de la visite régulière de Responsables des programmes pour mieux les épauler. Les évaluations mises en place ont permis d'établir qu'un nombre beaucoup plus important d'élèves des classes de deuxième avaient acquis le niveau attendu en anglais et kiswahili (de 34 à 65 pour cent et 37 à 67 pour cent, respectivement). Une étude sur le déploiement de ce programme à plus grande échelle indique que l'un des facteurs clés de sa réussite a été l'instauration d'un engagement commun au sein du corps enseignant et de la direction des établissements, grâce auquel la mise en œuvre du programme a pu être efficace, ainsi que la mise en place d'un réseau de Responsables des programmes qui rendent visite aux enseignants et leur fournissent une aide à l'instruction¹³².

Une élève dans une classe du Sénégal par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Education Development Centre, Inc.

Il est également nécessaire de renforcer les compétences fondamentales afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences plus pointues dans d'autres domaines.

Par exemple, un élève ne peut acquérir des compétences en STIM s'il est incapable d'utiliser le vocabulaire ou le style rédactionnel spécifique à la matière étudiée, et de visualiser ou d'utiliser des équations¹³³. De même, l'acquisition efficace des compétences numériques et techniques suppose de savoir compter, lire, écrire et pratiquer une langue qui permet d'utiliser les applications mobiles et les programmes informatiques¹³⁴.

Améliorer la qualité de l'enseignement des langues permet de favoriser l'apprentissage à l'école primaire comme secondaire. La mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement est un obstacle majeur à l'apprentissage¹³⁵. Dans la plupart des pays africains, c'est à l'école primaire que les élèves cessent d'apprendre dans la langue parlée à la maison et commencent à apprendre dans la langue d'enseignement officielle, souvent une langue internationale telle que l'anglais, le français, l'arabe ou le portugais, qui sera largement ou exclusivement utilisée pour dispenser les cours d'enseignement secondaire. Si l'on souhaite s'assurer que les élèves entrent au secondaire avec toutes les compétences requises pour apprendre dans la langue d'enseignement, il faut investir massivement dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des langues à l'école primaire.

La technologie peut jouer un rôle dans l'amélioration des compétences fondamentales. Il existe un nombre croissant d'approches assistées par la technologie qui permettent de renforcer l'apprentissage des langues et des mathématiques, en particulier dans les écoles primaires, mais de plus en plus adoptées dans les écoles secondaires. Ces technologies incluent la radio interactive ainsi que des programmes sur ordinateur et sur tablette. Par exemple, le Projeto PALOP du Cap Vert a diffusé des émissions de radio interactives de vingt minutes pour les élèves de la quatrième à la huitième année et pour leurs enseignants, en se concentrant sur le renforcement des compétences en langue portugaise et en mathématiques. Une évaluation a montré que les enfants qui avaient eu accès aux émissions du PALOP avaient obtenu de meilleurs résultats aux tests de portugais et de mathématiques que ceux qui n'y avaient pas accès. Les écoles privées sont souvent à la pointe en ce qui concerne l'adoption des technologies numériques pour renforcer l'apprentissage – par exemple, dans la chaîne SPARK en Afrique du Sud, les élèves passent 40 à 80 minutes par jour dans des laboratoires d'apprentissage ; les écoles Nova Pioneer au Kenya et en Afrique du Sud utilisent elles aussi une approche d'apprentissage mixte¹³⁶.

Les élèves profitent d'Internet pour suivre des cours particuliers, des cours de remédiation et se préparer aux examens. L'un des plus importants secteurs de croissance liés à la technologie dans l'éducation secondaire concerne les services de tutorat, de remédiation et de préparation aux examens en ligne après l'école et à domicile. En Afrique du Sud, de nombreuses ONG organisent des programmes de tutorat après l'école en utilisant les laboratoires des écoles secondaires et des prestataires tels que le système mobile de collecte de données Edutrac de la fondation Educate !, Develop, Learn for Life (EDL). Les programmes payants de tutorat en ligne comme BrightSparkz ou PaperVideo prolifèrent pour répondre à la demande des familles ayant les moyens de payer. Dans la province du Cap-Occidental, Game Changers propose des programmes parascolaires de qualité, avec ou sans technologie, aux apprenants des écoles gratuites ou à faible coût. L'entreprise kenyane Eneza fournit des ressources éducatives aux écoles éloignées grâce à une technologie mobile peu coûteuse. La plateforme fonctionne principalement comme un outil de préparation aux examens et de soutien pour l'apprenant. Les données suggèrent que les élèves utilisant cette plateforme ont amélioré d'environ cinq pour cent leur rendement à l'examen secondaire national kenyan, tandis que les participants les plus actifs ont obtenu des performances globales 15 pour cent plus élevées¹³⁷.

Les élèves sortant de l'école primaire sans avoir suffisamment acquis les compétences fondamentales nécessiteront un soutien scolaire et la remédiation supplémentaires dans les premières années de l'enseignement secondaire. Outre les clubs d'aide aux devoirs, qui ont amélioré efficacement les résultats scolaires et le taux de réussite aux examens en Éthiopie, au Kenya et au Malawi, aucun exemple de programme de soutien scolaire n'a été identifié au secondaire dans le cadre des recherches réalisées pour les besoins du présent rapport¹³⁸. Cependant, ce type d'initiative est souvent tributaire de financements émanant de donateurs et est rarement mis en place de façon généralisée. Il faut accorder une plus grande attention au renforcement des compétences fondamentales en lecture, en écriture, en langues et en mathématiques au secondaire et à la diffusion des apprentissages par le biais de ces initiatives.

2.2.2 RENFORCER LES COMPÉTENCES DU XXI^E SIÈCLE

« [Les compétences du XXI^e siècle] ne s'apprennent pas dans les livres. Ce sont des compétences pratiques qui requièrent un apprentissage actif et empirique. L'acquisition de compétences du [XXI^e siècle] suppose d'exposer les jeunes à de nouvelles idées et à de nouveaux comportements. Cela suppose un certain niveau de difficulté, de pratique, de retours critiques et de réflexion. Il est indispensable que les enseignants soutiennent, accompagnent et encouragent les jeunes tout au long du processus d'apprentissage et de mise en pratique de ces compétences.¹³⁹ »

En Afrique comme dans d'autres régions du monde, les politiques d'éducation nationale et les cadres de référence définis pour les programmes reconnaissent de plus en plus l'importance des compétences du XXI^e siècle pour le monde du travail et pour l'avenir du travail tel qu'on l'envisage actuellement. Vu le rythme des changements technologiques, il est fort probable que les compétences dont chacun aura besoin dans sa vie changeront à de multiples reprises, si bien qu'il est crucial de comprendre comment développer des facultés d'apprentissage, d'analyse et de résolution de problèmes, mais aussi d'adopter de nouveaux modèles comportementaux et de nouvelles méthodes de travail. De même, les compétences du XXI^e siècle sont la clé de voûte d'un entrepreneuriat réussi, activité qui est et demeurera l'une des principales sources de revenu des jeunes africains.

Il existe de nombreuses définitions de ce que l'on entend par « compétences du XXI^e siècle » (et par des termes proches, tels que « compétences psychosociales », « compétences non techniques » et « compétences transférables »). Cependant, la plupart de ces définitions insistent sur la capacité à développer un esprit critique, à résoudre des problèmes, à communiquer, à collaborer et à se montrer créatif¹⁴⁰. Toutes mettent l'accent sur des compétences comportementales telles que la résilience et l'adaptabilité. Certaines évoquent également le leadership. Certains modèles incluent les compétences numériques (dont il est question ci-après) et d'autres insistent plus particulièrement sur les compétences permettant un apprentissage tout au long de la vie¹⁴¹. Même si les compétences qui composent les compétences du XXI^e siècle ne sont pas nouvelles, nous utilisons ce terme pour mettre en avant l'importance croissante qu'elles revêtent dans l'environnement de travail actuel en pleine évolution.



Il y a convergence croissante entre les compétences essentielles pour le travail et celles nécessaires à l'acquisition de connaissances, à la responsabilisation et à la participation active à la vie citoyenne. L'UNESCO a lancé une initiative appelée Futures of Education: Learning to Become afin de « réimaginer comment la connaissance et l'apprentissage peuvent façonner l'avenir de l'humanité et de la planète » d'ici 2050 et au-delà. Cette initiative est étayée par une philosophie de l'apprentissage comme processus continu et par une pédagogie qui met l'accent sur l'imagination, l'esprit critique, l'analyse et la collaboration, tous étant des principes clés du développement de compétences du XXI^e siècle¹⁴².

Les demandes pour une meilleure orientation sur le leadership et l'éducation basée sur les valeurs sont de plus en plus fortes. La Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique 2016-2025 requiert un nouveau citoyen africain qui sera l'agent du changement sur le continent. Le Cadre de Singapour pour le d'acquisition des compétences du XXI^e siècle et des résultats, des valeurs et du caractère des étudiants est considéré comme essentiel pour « façonner les croyances, attitudes et actions d'une personne » et central pour réussir à répondre aux demandes économiques et sociales de plus en plus complexes d'une société mondialisée. Ces valeurs incluent le respect, l'intégrité, l'attention, la résilience et l'harmonie¹⁴³. L'Encadré 2.2 indique comment le programme scolaire de la Mastercard Foundation cherche à développer un leadership transformateur.

Il y a convergence croissante entre les compétences essentielles pour le travail et celles nécessaires à la participation active à la vie citoyenne.

ENCADRÉ 2.2

PROGRAMME SCOLAIRE DE LA MASTERCARD FOUNDATION : CULTIVER UN LEADERSHIP TRANSFORMATEUR

La Mastercard Foundation définit le leadership transformateur comme « l'action de coopérer avec les autres d'une manière éthique afin de susciter un changement positif et durable » et fait intervenir à la fois des compétences et des mentalités. Le programme scolaire offre aux élèves dont le talent et les promesses dépassent les ressources financières un soutien financier et d'autres services généraux leur permettant de terminer leurs études. Avec une vision selon laquelle l'éducation est un catalyseur du changement social et économique, le programme se concentre sur le développement de leaders transformateurs en les encourageant à contribuer activement au sein de leurs communautés. Il développe un leadership transformateur sur le long terme par l'instruction, la modélisation, l'exposition à des modèles du rôle, la possibilité de mettre en pratique le leadership et une réflexion continue.

En Afrique, les « compétences psychosociales » sont intégrées de plus en plus dans les programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, soit en tant que matière scolaire, soit comme un ensemble de savoir-faire à acquérir. Ce type de compétences couvre un large éventail de matière, de l'éducation civique au changements corporels et la santé sexuelle et de reproduction, en passant par toute une série d'activités destinées à l'acquisition de compétences interpersonnelles et comportementales¹⁴⁴. Le Kenya, le Malawi et le Soudan ont fait des compétences psychosociales une matière spécifique, tandis que le Rwanda, la Tunisie et la Zambie rendent obligatoire l'intégration de ces compétences à l'ensemble des matières et à tous les niveaux du système d'éducation¹⁴⁵. Ces cours permettent d'acquérir les compétences du XXI^e siècle.

Les pédagogies interactives constituent le meilleur moyen de transmettre les compétences du XXI^e siècle. Ainsi, l'acquisition de compétences du XXI^e siècle peut généralement être intégrée à différentes matières et ne nécessite pas d'ajouter un ou plusieurs cours dédiés¹⁴⁶. L'esprit critique, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes sont autant de compétences pouvant être acquises en analysant des problèmes dans différentes disciplines et situations de la vie réelle. L'acquisition de ces compétences trouve un terrain particulièrement fertile dans les matières liées aux STIM, qui font régulièrement appel au questionnement, à la résolution de problèmes et à la collaboration¹⁴⁷ (voir l'exemple du programme iSPACES en Tanzanie, Encadré 2.4), ce qui n'empêche pas qu'elle doit également avoir lieu dans les sciences humaines et les langues, dans l'enseignement technique et professionnel ainsi que dans l'enseignement des arts, via des approches axées sur l'apprenant.



L'esprit critique, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes sont autant de compétences pouvant être acquises en analysant des problèmes dans différentes disciplines et situations de la vie réelle.

Pour soutenir l'acquisition de compétences du XXI^e siècle, il faut former les enseignants à intégrer des approches interactives à leur arsenal d'outils pédagogiques. L'enseignement des compétences du XXI^e siècle ne peut se faire sans encourager les élèves à développer des facultés de résilience. Pour ce faire, les enseignants peuvent persister à utiliser les concepts, les outils et les approches que leurs élèves trouvent difficiles. La formation pédagogique contribue grandement à outiller les enseignants, qui peuvent d'une part pousser les élèves et les aider à franchir de nouvelles étapes, et d'autre part à adopter un état d'esprit qui les encourage à persévérer. Pour favoriser l'acquisition de compétences liées à la collaboration, au travail d'équipe et au leadership, des travaux de groupe peuvent être proposés aux élèves. L'esprit critique peut être développé en demandant aux élèves de poser et de résoudre des problèmes pratiques. Les exposés face à la classe permettent aux élèves de devenir plus à l'aise de prendre la parole en public¹⁴⁸. Le Chapitre 3 s'intéresse aux différents moyens de préparer les enseignants à utiliser des pédagogies propices à l'acquisition de compétences du XXI^e siècle.

Les activités parascolaires et périscolaires¹⁴⁹ jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de compétences du XXI^e siècle chez les jeunes tout en contribuant aux résultats scolaires¹⁵⁰. Certains cadres de référence définis pour les programmes scolaires en Afrique, tels que celui de la Zambie, reconnaissent l'importance des activités parascolaires et périscolaires dans l'acquisition des « compétences psychosociales et de savoir-être et modèles comportementaux positifs »¹⁵¹. Par exemple, le théâtre et les débats aident à développer la confiance en soi, la communication et l'esprit critique ; le sport, la musique et le théâtre aident à développer la créativité et les capacités de travail en équipe. Des activités de leadership peuvent être offertes aux élèves plus âgés qui prendront des responsabilités par l'intermédiaire de rôles formels, comme ceux de préfets, ou en organisant des activités pour les élèves plus jeunes. Les jeunes ambassadeurs de toute l'Afrique qui ont organisé des consultations entre pairs pour ce rapport ont également souligné l'importance de l'apprentissage parascolaire et périscolaire pour acquérir les compétences du XXI^e siècle.

Les initiatives axées sur une cause spécifique (la protection de l'environnement, la prévention du VIH/sida, par exemple) encouragent un comportement citoyen et l'éducation à la santé, tandis que les clubs ayant pour objectif la responsabilisation (des filles, le plus souvent) aident à gagner en assurance, à définir des objectifs et à développer des compétences en leadership. Si ces activités peuvent sembler un luxe que peu de pays peuvent s'offrir vu la charge de travail qui pèse déjà sur les enseignants, nombre d'entre elles peuvent être entreprises à peu de frais¹⁵².

2.2.3 2.2,3 DIVERSIFIER LES FAÇONS D'ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

En phase avec la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025, de nombreux plans et stratégies du secteur de l'éducation insistent sur leur intention d'accroître les compétences numériques des élèves. Pour ce faire, la priorité est souvent de renforcer les compétences numériques des enseignants et de favoriser l'utilisation des technologies comme outil d'apprentissage dans l'ensemble des disciplines (voir Chapitres 3 et 4). Là où les TIC et l'informatique figurent au programme de l'enseignement secondaire, les compétences acquises varient du tout au tout : il peut s'agir simplement d'apprendre à utiliser le clavier et de se familiariser avec le traitement de texte, ou bien d'acquérir des compétences dans les domaines du matériel informatique, de la programmation et de la mise au point d'applications. Le Tableau 2.3 donne un aperçu des efforts visant à démocratiser l'acquisition de compétences numériques dans les écoles secondaires de certains pays d'Afrique. Il montre que l'approche la plus répandue consiste à proposer des cours d'informatique ou de TIC au premier cycle du secondaire. Une étude récente de la Société financière internationale montre que seuls 50 pour cent des pays africains proposent des études informatiques dans le cadre de leur programme, comparativement à la valeur mondiale de 85 pour cent¹⁵³.

TABLEAU 2.2
EXEMPLES D'INTÉGRATION
DE L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES
NUMÉRIQUES DANS LES RÉFORMES
DES PROGRAMMES SCOLAIRES AFRICAINS

APPROCHE D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES	EXEMPLES
Offerte dans les cursus du niveau primaire	Cap Vert, Ghana, Namibie, Zambie
Offerte dans les cursus du premier cycle du secondaire (peut-être facultative)	Eswatini, Kenya, Île Maurice, Mozambique, Somalie, Ouganda, Zimbabwe
Offerte au deuxième cycle du secondaire (peut-être facultative)	Gambie
Obligatoire à tous les niveaux	Algérie, Angola
Outils d'enseignement et d'apprentissage	Éthiopie, Ghana, Malawi, Île Maurice, Rwanda

Source: Sophia M. D'Angelo and Rachel Marcus, "Mapping of the Integration of Work Readiness Skills in African Secondary School Curricula, Secondary Education in Africa Background Note" (Toronto: Mastercard Foundation, September 2019).

Les compétences numériques peuvent également être acquises quand elles sont intégrées au processus d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, lorsque du matériel informatique est disponible, les élèves pourraient utiliser des feuilles de calcul pour modéliser un phénomène simple comme les données climatiques ou pour apprendre des faits fondamentaux (comme les tables de multiplication ou le vocabulaire). Cela laisserait la possibilité aux enseignants de se concentrer sur la création et l'animation d'activités d'apprentissage de niveau supérieur¹⁵⁴. Les politiques nationales d'éducation en Afrique subsaharienne reconnaissent de plus en plus que les compétences numériques peuvent et doivent être intégrées à l'ensemble du programme scolaire et elles mettent l'accent sur l'intégration d'outils d'enseignement numériques comme élément essentiel de la formation initiale des enseignants (voir le Chapitre 3).

Les contraintes liées au matériel informatique et l'incapacité des enseignants à utiliser les technologies limitent la mise en œuvre de politiques visant à promouvoir l'acquisition de compétences numériques pour tous. Par exemple, le ratio apprenant/ordinateur est de 277:1 en Gambie, de 90:1 en Afrique du Sud, de 55:1 au Botswana et de 40:1 au Rwanda¹⁵⁵. En Sierra Leone, une étude récente a montré que seuls cinq pour cent des enseignants utilisaient des outils numériques comme aides pédagogiques¹⁵⁶. En conséquence, le fossé se creuse entre, par exemple, les écoles privées élitistes des grandes villes, qui proposent à leurs élèves d'apprendre à développer des applications, et les élèves des campagnes, qui découvrent les composants d'un ordinateur en recopiant les notes écrites au tableau.

Notre analyse des stratégies éducatives montre que combler le fossé des compétences numériques est la priorité absolue de nombreux pays, en commençant par investir dans l'acquisition des compétences des enseignants (Chapitre 3). Mettre l'accent sur l'acquisition des compétences des enseignants est une stratégie gagnante : après analyse des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), on observe que le fait d'équiper chaque salle de classe d'un ordinateur pour l'enseignant est six fois plus efficace (selon les critères PISA) que le fait de fournir un ordinateur à un élève¹⁵⁷.

Les téléphones mobiles sont beaucoup plus répandus que les ordinateurs et ils constituent une autre option à la fois pour l'intégration de la technologie dans l'apprentissage et pour l'acquisition des compétences numériques. En Afrique du Sud, où les ressources pédagogiques mobiles sont relativement répandues, on note que l'utilisation de ressources numériques a amélioré la compréhension des élèves et la pédagogie. Les approches éducatives se sont diversifiées et les enseignants sont plus enthousiasmés. Les initiatives visant à promouvoir l'utilisation des téléphones portables comme outils d'enseignement et d'apprentissage doivent toutefois tenir compte des inégalités persistantes entre les sexes et les revenus en ce qui concerne l'accès aux téléphones et aux données de connectivité, et doivent aussi veiller à ce que les filles et les élèves plus démunis ne soient pas davantage marginalisés¹⁶⁰.

De plus en plus de clubs et de programmes parascolaires et périscolaires visent à permettre aux élèves d'acquérir des compétences numériques. Il s'agit souvent d'une forme de partenariat public-privé : des entreprises à vocation sociale ou des ONG proposent des clubs après les cours et enseignent aux élèves la programmation, la robotique et d'autres compétences numériques ou propres aux STIM. Ces initiatives sont souvent financées par des dons du secteur privé et par une aide au développement, l'innovation par le secteur privé étant particulièrement courante dans ce domaine. À titre d'exemple d'initiatives menées par le secteur privé, citons She Codes for Change en Tanzanie, Ghana Codes, CodeSpark Nigeria et l'African Maths Initiative menée par une ONG. Afin de résorber

les inégalités hommes-femmes qui frappent le secteur des technologies numériques, de nombreuses initiatives ciblent exclusivement ou partiellement les filles en éveillant leur intérêt pour la discipline et en leur permettant d'acquérir des compétences à l'adolescence. Outre les clubs périscolaires, de nombreuses initiatives proposent également des centres de formation intensive (il s'agit souvent de programmes en internat d'une durée d'une à plusieurs semaines) où les jeunes peuvent s'initier à la programmation. Il est nécessaire d'évaluer l'impact de ce type d'initiatives pour mieux comprendre leur contribution à l'acquisition de compétences numériques¹⁶¹.

Les initiatives d'acquisition de compétences numériques doivent garantir que les participants reçoivent une véritable certification. La plupart des initiatives d'acquisition de compétences numériques souffrent de l'absence de certification indiquant les compétences maîtrisées et de l'absence d'équivalences entre les différentes certifications¹⁶². Les cadres nationaux de qualifications (dont il est question au Chapitre 4) visent à pallier à ce manque. On peut également veiller à ce que les compétences numériques soient évaluées par des organismes reconnus. Voir l'Encadré 2.3 pour un exemple d'approche prometteuse en Zambie.

ENCADRÉ 2.3 PRATIQUE PROMETTEUSE : RECONNAÎTRE FORMELLEMENT LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES EN ZAMBIE

La Zambie met actuellement en place une évaluation des compétences professionnelles, et notamment des compétences numériques fondamentales. Cet examen évalue la capacité des élèves des classes de neuvième à utiliser une feuille de calcul, un logiciel de traitement de texte, un logiciel de gestion de bases de données et un logiciel de présentation. Les élèves qui réussissent l'examen reçoivent, de la part de la Technical Education, Vocational and Entrepreneurship Training Authority (TEVETA ou Autorité pour l'enseignement technique et professionnel et pour la formation à l'entrepreneuriat), un diplôme sanctionnant leur savoir-faire, en plus du certificat délivré par l'Examination Council de Zambie¹⁶³.

2.2.4 INTENSIFIER L'ENSEIGNEMENT DES STIM

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, relativement peu d'élèves (moins de 20 pour cent en moyenne) sont inscrits à des cours avancés en science, mathématiques et ingénierie¹⁶⁴. Il existe également d'importantes inégalités entre hommes et femmes : en 2017, les filles avaient 18 pour cent de chances d'obtenir une licence, huit pour cent d'obtenir un master et deux pour cent d'obtenir un doctorat dans un domaine scientifique, alors que pour les garçons, ces chiffres étaient respectivement de 37 pour cent, 18 pour cent et six pour cent¹⁶⁵.

De nombreuses stratégies éducatives africaines accordent une grande priorité à la hausse du nombre d'élèves diplômés dans les matières liées aux STIM aux niveaux d'études secondaire et supérieures. Parmi les stratégies mises à l'essai, citons : l'établissement d'objectifs de recrutement d'étudiants du deuxième cycle du secondaire et d'études supérieures inscrits à un programme scientifique (le Ghana et le Kenya ont pour objectif de s'assurer que 60 pour cent des étudiants aux niveaux d'éducation supérieure soient inscrits à des matières liées aux STIM)¹⁶⁶ ; l'obligation de prolonger l'étude des sciences au deuxième cycle du secondaire (bien que le Ghana revienne actuellement sur cette stratégie) ; la mise en place de mesures incitatives à l'intention des enseignants des matières liées aux STIM, dans la mesure où de nombreux enseignants seraient mieux rémunérés dans le secteur privé ; et la révision des programmes afin d'encourager l'application des connaissances scientifiques aux problèmes de la vie réelle, parfois en s'inspirant des savoirs traditionnels. À titre d'exemple, on peut citer le programme de sciences intégrées en Zambie, le programme des sciences de la vie en Namibie et l'initiative iSPACES en Tanzanie¹⁶⁷ (voir Encadré 2.4).



Élèves à une école secondaire de Tanzanie, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.

ENCADRÉ 2.4

PRATIQUE PROMETTEUSE : PROGRAMMES PERTINENTS DE SCIENCES INTÉGRÉES EN ZAMBIE, EN TANZANIE ET EN NAMIBIE

Zambie : Les sciences intégrées font désormais partie des parcours généraux comme des parcours professionnels du premier cycle du secondaire. Le programme de sciences intégrées, matière obligatoire, vise à « permettre aux jeunes apprenants d'effectuer des activités pratiques, intellectuelles et ludiques en leur donnant l'occasion de manipuler des objets et des modèles réduits, et d'interagir avec la nature en observant le vivant et le non-vivant dans leur environnement, ainsi que l'exige la discipline »¹⁶⁸. Le cours de sciences intégrées au cycle d'enseignement élémentaire couvre le corps humain, la santé, l'environnement, les plantes et les animaux ainsi que les matériaux et l'énergie. L'Examinations Council of Zambia, qui gère les examens en Zambie, a conçu des examens permettant d'évaluer les compétences pratiques en sciences. Pour autant, la plupart des évaluations continuent à tester principalement la capacité à restituer des savoirs scientifiques¹⁶⁹.

Tanzanie : En Tanzanie, le programme Innovation, Science, Practical, Applications, Conceptualization, Entrepreneurship, and Systems (iSPACES) (Innovation, Sciences, Travaux pratiques, Application, Conceptualisation, Entrepreneuriat et Systèmes) s'inspire de principes fondamentaux propres aux systèmes scientifiques occidentaux et locaux, et intègre des compétences clés en entrepreneuriat. La pédagogie d'iSPACES privilégie la construction, la déconstruction et la reconstruction des connaissances par des méthodes qui encouragent la découverte et l'innovation. Une étude indique que ce programme a permis d'élaborer des solutions viables pour surmonter les problèmes de la vie quotidienne liés à la pauvreté, à la famine et à la maladie. Cette même étude montre également que la contribution de l'ensemble des parties prenantes (l'industrie, les parents, les experts du développement professionnel) est requise pour que les sciences puissent pleinement jouer leur rôle dans la résolution des problèmes actuels¹⁷⁰.

Namibie : Le programme de sciences de la vie offert au premier cycle du secondaire en Namibie associe la biologie (en particulier la physiologie humaine) à l'agriculture (en particulier l'élevage) et à l'éducation environnementale. Il vise à rendre les sciences naturelles plus accessibles aux apprenants et laisse la place à la découverte des interconnexions entre systèmes naturels et systèmes humains¹⁷¹.

Le moyen le plus efficace d'augmenter la proportion de filles étudiant les sciences et de réduire les inégalités hommes-femmes face aux débouchés professionnels consiste à offrir un enseignement de qualité. Lorsque la qualité de l'enseignement s'améliore, la proportion de filles qui choisissent d'étudier des matières scientifiques au deuxième cycle du secondaire ou durant les études supérieures tend à augmenter, et les iniquités entre hommes et femmes s'atténuent¹⁷². Les obstacles liés au genre à l'étude des STIM diffèrent radicalement en fonction des contextes et des domaines scientifiques et technologiques. Ces obstacles sont plus importants dans les domaines de l'informatique et de l'ingénierie, par exemple, que dans les domaines de l'agriculture et de la biologie. Là où ils sont particulièrement présents, il peut être utile de mettre en avant les femmes qui travaillent dans les disciplines liées aux STIM afin de lutter contre les stéréotypes¹⁷³. Les salons et concours consacrés aux sciences sont de plus en plus répandus et sensibilisent les jeunes aux sciences et les encouragent à acquérir des compétences scientifiques et à les mettre en pratique. Cependant, leur impact à long terme n'a pas été évalué. En outre, ils n'existent que dans certaines régions et sont rarement accessibles aux élèves des zones rurales¹⁷⁴. Des recherches américaines comparant l'impact relatif de différents facteurs (soutien familial, participation parascolaire, etc.) ont montré que la qualité des enseignants influençait le plus l'intérêt et la confiance des filles dans les matières liées aux STIM¹⁷⁵.

Le développement des capacités associées aux STIM devra s'accompagner d'un plus grand nombre d'expérimentations scientifiques au secondaire. Malheureusement, le coût nécessaire à l'installation et à l'entretien des laboratoires de sciences dans les établissements scolaires est souvent prohibitif : un laboratoire est souvent quatre à huit fois plus coûteux qu'une salle de classe standard en raison de l'équipement nécessaire, mais aussi parce qu'il est plus gourmand en électricité, en eau et en gaz. On peut envisager d'autres solutions : des salles de classe à usages multiples, en particulier au premier cycle du secondaire (approche adoptée en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Togo et en Zambie)¹⁷⁶ et des kits de matériel scientifique peu coûteux. Au Zimbabwe, par exemple, le ministère de l'Éducation a distribué le kit Zim-Sci à l'ensemble des écoles secondaires en 2014. Ce kit, qui coûte autour de 1 000 dollars américains, est suffisamment bien équipé pour permettre aux élèves de réaliser des expériences scientifiques deux par deux chaque semaine pendant quatre ans¹⁷⁷. Au Togo et au Ghana, des entreprises privées ont mis au point des kits de matériel scientifique peu coûteux et, en collaboration avec les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation, proposent des formations sur la façon de les utiliser et des démonstrations visant à éveiller l'intérêt des élèves¹⁷⁸. Là où les technologies numériques sont disponibles et fiables, certains processus scientifiques peuvent être enseignés à l'aide de vidéos et de simulations sur ordinateur. Selon une étude menée auprès d'élèves démunis d'une classe de science de dixième en Afrique du Sud, cette stratégie a permis aux élèves de mieux comprendre l'électricité¹⁷⁹.

2.2.5 INTÉGRER LES COMPÉTENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES

Les réformes des dernières années insistent davantage sur l'offre de compétences techniques et professionnelles aux niveaux secondaire et post-secondaire.

L'enseignement technique et professionnel au niveau secondaire dans les écoles africaines compte trois piliers : l'intégration des matières techniques et professionnelles obligatoires ou facultatives au programme général du secondaire, au premier cycle et / ou deuxième cycle du secondaire ; les parcours techniques et professionnels dans le programme général du secondaire; et les établissements d'enseignement et de formation technique et professionnelle (EFTP) distincts, généralement au deuxième cycle du secondaire. Environ la moitié des pays examinés pour ce rapport disposent de parcours d'EFTP séparés, que ce soit dans des établissements secondaires généraux, comme en Zambie, ou dans des établissements d'EFTP de niveau secondaire distincts, comme au Sénégal (voir Tableau 2.3). En général, il est difficile pour les élèves de faire la transition entre les parcours généraux et professionnels ou depuis un enseignement EFTP de niveau secondaire vers un enseignement général post-secondaire (voir Chapitre 4)¹⁸².

Malgré la volonté de nombreux gouvernements de le développer, l'EFTP ne constitue qu'une petite partie de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne, environ sept pour cent des inscriptions¹⁸³. Même au Sénégal, qui vise une augmentation de 30 pour cent des inscriptions des élèves du secondaire et a investi de manière substantielle dans l'extension de l'EFTP à tous les niveaux (voir l'étude de cas au Chapitre 5), seuls dix pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire sont actuellement inscrits dans des établissements d'EFTP¹⁸⁴. Le Rwanda multiplie actuellement les établissements d'EFTP et a récemment établi un objectif de 60 pour cent des élèves du niveau secondaire devant être inscrits en EFTP, contre 13 pour cent des élèves de niveau secondaire inscrits à ce type d'enseignement en 2018¹⁸⁵.



Maxwell Kayesi enseigne une classe de science à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'initiative Global E-Schools and Communities Initiative visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

TABLEAU 2.3
L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DE NIVEAU
SECONDAIRE DANS 22 PAYS AFRICAINS

PAYS	MATIÈRES PROFESSIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL				ENSEIGNEMENT EFTP SPÉCIALISÉ			
	PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE		DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE		PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE		DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE	
	MATIÈRE FONDAMENTALE	FACULTATIVE	MATIÈRE FONDAMENTALE	FACULTATIVE	PARCOURS EFTP À L'ÉCOLE	EFTP EN ÉTABLISSEMENT SÉPARÉ	PARCOURS EFTP À L'ÉCOLE	EFTP EN ÉTABLISSEMENT SÉPARÉ
Angola	●					●		●
Botswana	●	●	●	●				●
Cap Vert				●			●	●
Éthiopie	●							●
Gambie	●		●				●	●
Ghana							●	●
Kenya	●		●	●			●	●
Lesotho	●		●		●		●	
Liberia						●		●
Madagascar						●		●
Île Maurice	●		●			●	●	●
Mozambique	●		●			●		●
Namibie	●			●	●		●	●
Nigeria	●		●			●		●
Rwanda		●		●				●
Sénégal								●
Seychelles	●		●				●	
Afrique du Sud								●
Eswatini		●		●		●	●	●
Ouganda		●		●		●		●
Zambie	●			●	●		●	
Zimbabwe	●			●				●

Source : Sophia M. D'Angelo et Rachel Marcus, « Mapping of the Integration of Work Readiness Skills in African Secondary School Curricula, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019).

L'agriculture fait partie du programme du secondaire dans seulement la moitié environ des 27 pays dont nous avons examiné les stratégies éducatives. L'agriculture est une matière fondamentale (principalement au premier cycle du secondaire, occasionnellement tout au long du secondaire, premier et deuxième cycles) dans sept pays, et l'une des nombreuses options professionnelles dans huit pays¹⁸⁶. Étant donné l'importance actuelle et projetée de l'agriculture pour les économies africaines, ce manque d'attention relatif indique une zone d'acquisition de compétences techniques pouvant utilement gagner en pertinence sur le marché du travail et face aux perspectives de moyens d'existence. Par exemple, le cursus professionnel nigérian inclut des matières en rapport avec l'agriculture, comme l'élevage et la pisciculture, tandis que l'agriculture fait partie du groupe de matières de la filière scientifique du deuxième cycle du secondaire¹⁸⁷.

ENCADRÉ 2.5

INTÉGRER LES COMPÉTENCES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES AU PROGRAMME SCOLAIRE DU SECONDAIRE EST UNE TENDANCE CROISSANTE

Namibie¹⁸⁸ : En Namibie, tous les élèves doivent choisir deux matières pré-professionnelles aux niveaux 8 à 10 (équivalent au premier cycle du secondaire). Parmi ces matières figurent l'agriculture, la comptabilité, l'informatique, le design et la technologie, le dessin industriel, la mode et le textile, ainsi que l'économie domestique. Dans les écoles avec filières pré-professionnelles, les matières techniques (organisées en différents groupes) sont la maçonnerie, l'électricité et l'électronique, le travail du métal et la plomberie. Quatre leçons de 40 minutes y sont allouées chaque semaine et les élèves sont évalués dans ces matières parallèlement aux matières académiques. La validation de ces matières génère des crédits dans le cadre national de certification.

Nigeria : En 2011, le Nigeria a introduit 34 matières professionnelles dans le programme du deuxième cycle du secondaire. Ces matières prévoient aider les jeunes à passer de l'école au monde professionnel dans un contexte de chômage élevé chez les jeunes. Y figurent notamment les matières suivantes : mécanique et réparation, plomberie, charpenterie, menuiserie, élevage, pisciculture, restauration, traitement des données et compétences en bureautique, comptabilité, photographie, tourisme et marketing¹⁸⁹. Dans le cadre du nouveau programme, les élèves peuvent se spécialiser dans quatre groupes de matières : sciences et mathématiques, études commerciales, sciences humaines et technologie. Quel que soit le groupe de matières choisi, l'élève doit opter pour l'une des matières liées au commerce. Le choix de matières liées au commerce reflète la disponibilité des enseignements et du matériel, avec une mise en œuvre variable selon les États, qui dépend en partie du niveau de ressources disponibles et de la solidité des partenariats que les services locaux d'éducation peuvent nouer avec le secteur privé. Certaines matières (charpenterie, imprimerie et décoration) intègrent des modules sur les compétences du XXI^e siècle, notamment le travail en équipe, l'organisation et la planification ainsi que la communication¹⁹⁰. Ce type de modules devrait sans doute être inclus dans tous les cours.

Afrique du Sud : En 2018, l'Afrique du Sud a introduit une réforme majeure du programme d'éducation secondaire qui a pour but de permettre aux élèves de poursuivre leurs études en empruntant des parcours distincts : le parcours académique classique ou un parcours orienté vers les professions techniques. Le parcours orienté vers les professions techniques commence par l'offre de programmes à partir de la fin de la primaire et se poursuit tout au long des premier et deuxième cycles du secondaire. Plus spécifiquement, le Department of Basic Education (Département d'éducation élémentaire) prévoit augmenter radicalement le nombre d'établissements (pour atteindre environ 1 000 écoles), et les élèves de ces établissements peuvent opter, au deuxième cycle du secondaire, pour des matières techniques en technologie civile, électrique et mécanique, en ingénierie, en conception graphique, et en mathématiques et sciences techniques. Pour renforcer le parcours professionnel technique, le Département a changé les règles d'admissibilité afin que la candidature à l'université des élèves qui optent pour des matières professionnelles techniques ne soient pas désavantagée¹⁹¹.

L'EFTP devrait également incorporer les compétences essentielles nécessaires pour préparer les jeunes au monde du travail, dont les compétences fondamentales, du XXI^e siècle, numériques, en STIM, en entrepreneuriat et celles pour réussir au travail, afin d'aider les jeunes à continuer à apprendre tout au long de leur vie¹⁹². On reconnaît de plus en plus que l'EFTP ne devrait pas seulement transmettre les compétences techniques : il doit donner aux jeunes des compétences nécessaires dans l'ensemble des secteurs et qui seront particulièrement valorisées compte tenu des tendances en matière de numérisation et d'automatisation. L'UNESCO recommande que l'EFTP initial (niveau secondaire) incorpore « une gamme suffisante de connaissances et de compétences pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie », notamment des compétences numériques et transférables (soit des compétences propres au XXI^e siècle)¹⁹³. Les efforts pour intégrer les compétences du XXI^e siècle et les compétences numériques dans les programmes d'EFTP sont relativement récents. Parmi les exemples figurent Educate! en Ouganda, APTE au Sénégal¹⁹⁴ et Akazi Kanoze au Rwanda, que le gouvernement rwandais a adapté et généralisé pour l'ensemble des écoles secondaires du pays.

Le débat se poursuit toutefois quant à la valeur et à la rentabilité de l'enseignement scolaire pré-professionnel et professionnel¹⁹⁵. De nombreux cours professionnels et la plupart des cours techniques sont beaucoup plus gourmands en ressources que les matières académiques (une estimation du Botswana suggère qu'ils sont quatre fois plus coûteux par matière) et ne peuvent être dispensés efficacement que s'ils sont financés de manière appropriée¹⁹⁶. Le sous-financement chronique implique que les outils, l'équipement, les connaissances et les compétences des enseignants sont souvent à la traîne par rapport à l'évolution des milieux professionnels¹⁹⁷. Comme l'étude de cas du Sénégal l'indique au Chapitre 5, une enquête récente a établi que la moitié de l'équipement d'EFTP ne fonctionnait pas correctement et que les fonds de fonctionnement et d'entretien étaient insuffisants dans presque tous les établissements d'EFTP.

Les coûts élevés de la prestation d'un programme d'EFTP de qualité signifie que la création de filières professionnelles dans l'enseignement secondaire général risque d'affecter la qualité en détournant des ressources considérables des matières fondamentales. Par conséquent, certains observateurs suggèrent qu'une voie plus économique pour développer les compétences préparant au monde du travail consisterait à développer l'esprit critique, les autres compétences du XXI^e siècle et les compétences en entrepreneuriat au sein du programme normal dans des matières telles que les mathématiques et les sciences sociales¹⁹⁸. Des données existantes montrent que les employeurs accordent souvent de l'importance aux notes élevées dans les matières universitaires et les considèrent comme une preuve que les élèves ont la capacité de travailler assidument et d'apprendre de nouvelles choses, outre les compétences professionnelles et techniques relativement basiques qu'ils peuvent acquérir dans l'enseignement secondaire¹⁹⁹. En effet, dans les pays de l'Asie orientale ayant connu un développement rapide ces dernières décennies, comme la République de Corée, l'expérience suggère que les compétences techniques de niveau supérieur sont développées le plus efficacement aux niveaux post-secondaire et supérieur, en s'appuyant sur des compétences fondamentales solides acquises dans l'enseignement primaire et secondaire²⁰⁰.

D'autre part, des données indiquent également que les compétences professionnelles acquises à l'école peuvent servir de tremplin vers une formation plus poussée ou un stage, ou directement vers le milieu professionnel. Une étude comparant les élèves en EFTP aux élèves du secondaire général au Botswana, au Kenya et en Ouganda a établi que les diplômés de l'EFTP avaient plus tendance à lancer leur propre entreprise après une période en tant qu'apprenti ou employé, aiguisant ainsi leurs compétences et leur assurance professionnelle²⁰¹. Lorsqu'il est impossible de financer correctement l'EFTP dans le cadre scolaire, le modèle d'enseignement secondaire général offrant de solides compétences fondamentales et entrepreneuriales, des compétences du XXI^e siècle et les compétences nécessaires pour réussir au travail ainsi que certaines matières professionnelles mérite un examen approfondi en tant que moyen de renforcer les compétences et les perspectives d'emploi des jeunes, en particulier au deuxième cycle du secondaire. Au premier cycle du secondaire, l'accent doit être mis sur l'acquisition des compétences fondamentales, en ajoutant certains cours techniques et professionnels.

2.2.6 ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES EN ENTREPRENEURIAT

Il sera de plus en plus important de posséder des compétences approfondies en entrepreneuriat pour s'assurer un revenu dans l'avenir. Comme nous l'avons vu au Chapitre 1, la grande majorité des jeunes africains peut continuer à s'attendre à gagner sa vie dans le secteur informel. Dans le secteur informel comme dans le secteur formel, on s'attend à ce que les compétences en entrepreneuriat soient plus indispensables à quiconque souhaite assurer son existence, et ce, tant pour les entreprises et organisations du secteur public que celles du secteur privé et celles sans but lucratif²⁰². De plus, pour un entrepreneuriat efficace, les compétences devront être plus diverses et de haut niveau : les compétences fondamentales, celles du XXI^e siècle et les compétences numériques précédemment abordées dans ce chapitre devraient être intégrées ; les compétences en management des entreprises, les compétences financières et celles permettant de comprendre l'environnement commercial devront être adaptées à l'ère du temps²⁰³.

Il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'éducation à l'entrepreneuriat. Bien que de nombreux programmes scolaires africains, surtout ceux du deuxième cycle du secondaire, prévoient des cours d'affaires, de gestion commerciale ou d'entrepreneuriat, lesquels s'inscrivent souvent dans des cursus techniques ou professionnels, il apparaît que ces disciplines sont souvent mal enseignées et ne permettent pas de former efficacement les jeunes aux principes fondamentaux de l'entrepreneuriat. Par exemple, selon une étude portant sur les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat offerts dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur au Botswana, au Kenya et en Ouganda, les diplômés en entrepreneuriat sont moins nombreux que les diplômés en EFTP à démarrer leur propre activité professionnelle aussitôt après l'obtention de leur diplôme et doivent passer par une période de stage ou de salariat pour acquérir pratique et confiance en eux sur le plan professionnel avant d'entreprendre de²⁰⁴. Bien souvent, la matière est trop théorique et ne conduit pas les élèves à résoudre des problèmes ni à se familiariser avec les démarches pratiques nécessaires à la création et à la gestion d'une entreprise²⁰⁵. Une étude réalisée par la Banque mondiale sur le développement de compétences en Afrique subsaharienne conclut ce qui suit :

« Pour offrir une éducation de qualité en entrepreneuriat, il faut accorder davantage de place à cette discipline dans les programmes de la région. Il convient de modifier les programmes scolaires existants de façon méthodique, structurée et systématique afin de préparer les élèves à devenir des entrepreneurs prospères et qui créent des emplois.²⁰⁶ »



... la grande majorité des jeunes africains peut continuer à s'attendre à gagner sa vie dans le secteur informel dans un avenir rapproché.

Pour accélérer efficacement l'acquisition de compétences en entrepreneuriat, plusieurs pistes prometteuses insistent sur l'apprentissage empirique. Parmi ces pistes, citons :

- l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'entrepreneuriat prévues par les programmes – une piste suivie au Rwanda, où l'entrepreneuriat est une matière obligatoire des premier et deuxième cycles du secondaire ;
- l'intégration de projets d'entrepreneuriat aux matières fondamentales telles que les mathématiques, les langues, la lecture, l'écriture, les sciences et les sciences sociales – cette intégration peut servir à encourager le développement de compétences propices à l'esprit d'entreprise, à la résolution de problèmes, aux études de marché, au marketing, etc., en plus de permettre de mobiliser et de renforcer les apprentissages fondamentaux ;
- la mise en place de clubs d'entrepreneuriat, qui permettent aux élèves qui manifestent un intérêt particulier à poursuivre l'acquisition de compétences en entrepreneuriat en menant à bien des projets ;
- la mise en place de cours spécialisés d'entrepreneuriat, tels que ceux dispensés par Educate! et par Akazi Kanoze, qui sont intégrés aux programmes d'enseignement général et technique du deuxième cycle du secondaire.

L'évaluation de l'impact de ces approches reste limitée, à l'exception des cours spécialisés d'entrepreneuriat. Une évaluation de l'impact de l'ONG Educate! a montré d'importantes améliorations dans les domaines de propriété commerciale, revenus globaux, appropriation de projets collectifs, comportement lié à l'épargne et auto-efficacité au niveau des compétences pratiques et indispensables au XXI^e siècle²⁰⁷ (voir Encadré 2.6). Il est nécessaire de connaître l'impact relatif de ces approches pour pouvoir encourager l'acquisition plus efficace des compétences en entrepreneuriat chez les jeunes.

2.2.7 RENFORCER LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES POUR RÉUSSIR AU TRAVAIL

Bien souvent, les jeunes qui entrent sur le marché du travail ne possèdent pas les compétences spécifiques qui pourraient leur permettre de trouver un emploi mieux rémunéré. Les jeunes en recherche d'emploi, en particulier dans le secteur formel, gagneraient en effet à comprendre les carrières et les occasions, comment aborder le marché du travail, leurs droits et leurs responsabilités, les types d'emploi pour lesquels ils sont qualifiés, de même que les normes de comportement professionnel dans le monde du travail. Parmi les compétences nécessaires pour réussir au travail, citons aussi la capacité à décrocher un emploi : en se créant un réseau, en trouvant des informations sur les postes à pourvoir, en rédigeant des CV, des lettres de motivation et des e-mails, en répondant à des annonces et, si besoin, en perfectionnant les techniques permettant de réussir un entretien d'embauche. Les employeurs avec lesquels nous nous sommes entretenus dans le cadre de la préparation du présent rapport ont également insisté sur l'importance des compétences numériques et des compétences du XXI^e siècle. En particulier, la communication, la fiabilité, la motivation, la persévérance et la maîtrise d'une langue internationale ou de la langue des affaires sont à leurs yeux des compétences essentielles. D'autres études menées récemment au Kenya indiquent que la discipline, l'intégrité, la communication, le travail d'équipe et le leadership sont les principales compétences du XXI^e siècle recherchées par les employeurs²⁰⁸. Ces compétences sont importantes tant pour la recherche d'emploi que pour la performance et l'avancement professionnel. Si certaines de ces compétences sont propres à la recherche d'emploi (rédaction d'un CV, par exemple), la plupart sont également importantes pour un entrepreneuriat efficace.

De nombreux programmes d'acquisition des compétences nécessaires pour réussir au travail ciblent les jeunes qui ont tout juste terminé leurs études. Ces compétences sont intégrées aux programmes de formation professionnelle ou de formation à l'entrepreneuriat (voir Chapitre 4). On gagnerait peut-être à inclure ces compétences dans les programmes du premier cycle du secondaire, étant donné le nombre relativement limité de jeunes qui poursuivent leurs études jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Pour éviter de surcharger les programmes, les compétences nécessaires pour réussir au travail pourraient être intégrées aux cours sur les compétences entrepreneuriales ou psychosociales, ou enseignées dans le cadre de cours facultatifs hors programme, ou à l'occasion de certaines journées spécifiques « hors emploi du temps »²⁰⁹. Pour que les programmes soient efficaces, les enseignants devraient alors être formés à enseigner ces compétences.

Les jeunes doivent faire face à un nombre croissant d'obstacles, dans leur recherche d'emploi comme dans leur volonté d'entrepreneuriat. Ces obstacles ne sont pas seulement le résultat d'un manque de compétences. Le manque d'occasions d'emploi n'est pas le seul obstacle. Des contraintes financières limitent les jeunes non seulement dans leur déplacement pour trouver un travail, mais aussi dans le lancement de leur propre entreprise. Les programmes de formation qui ne tiennent pas compte de ces contraintes et ne s'attaquent qu'à l'un des obstacles à l'emploi (alors que tous les obstacles sont liés) risquent de n'être que partiellement efficaces pour améliorer les perspectives d'emploi chez les jeunes.



Pour éviter de surcharger les programmes, les compétences nécessaires pour réussir au travail pourraient être intégrées aux cours sur les compétences entrepreneuriales ou de la vie

L'Encadré 2.6 présente deux exemples de partenariats entre ONG et écoles publiques visant à renforcer les compétences en entrepreneuriat et les compétences pour réussir au travail. Il présente également une liste plus étoffée de compétences du XXI^e siècle. Ces compétences sont liées et s'enrichissent mutuellement. Dans les deux cas, le programme prévoit l'enseignement de compétences nécessaires pour réussir au travail qui sont utiles aux employés comme aux entrepreneurs, et de compétences nécessaires pour gérer son entreprise. Les deux exemples comprennent des innovations visant à conférer aux cours un aspect pratique : stages en entreprise grâce à des partenariats (Akazi Kanoze) et clubs d'affaires au sein des établissements scolaires visant à élaborer des idées et à mettre en œuvre des projets d'entreprise (Educate!). Les deux initiatives ont fait l'objet d'une collaboration avec des institutions spécialisées dans la conception des programmes scolaires et dans la formation des enseignants afin de permettre aux enseignants d'inculquer ces compétences de manière efficace.

ENCADRÉ 2.6

PRATIQUE PROMETTEUSE : DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR AU TRAVAIL ET EN ENTREPRENEURIAT AU KENYA, AU RWANDA ET EN OUGANDA.

Le programme Akazi Kanoze a collaboré avec le Rwanda Education Board (instance gérant l'éducation nationale au Rwanda, pour les établissements d'enseignement secondaire général) et avec la Workforce Development Authority (instance visant à développer la main-d'œuvre, pour les établissements d'EFTP) afin d'intégrer au programme national les compétences nécessaires au travail et l'apprentissage par le travail. Les principaux modules sont :

- **Développement personnel** : identifier ses valeurs, ses attributs et ses compétences, se fixer des objectifs, faire des projets.
- **Communication interpersonnelle** : parole et écoute, communication professionnelle, travail d'équipe.
- **Habitudes professionnelles et comportement au travail** : recherche d'emploi et entretien d'embauche, comportements et savoir-être au travail.
- **Leadership** : caractéristiques propres au leadership, motiver les autres, consolidation de l'esprit d'équipe, résolution de problèmes.
- **Sécurité et santé au travail** : législation relative à la santé et à la sécurité, mode de vie sain, gestion du stress.
- **Droits et responsabilités des employés et des employeurs** : Code du travail rwandais, droits et avantages des travailleurs.
- **Gestion des finances** : gérer son argent, économiser, établir un budget, connaître les institutions financières, prendre des décisions de nature financière.
- **Initiation à l'entrepreneuriat** : prise de risques, différents types d'entreprises, bien se préparer pour le monde du travail.

Des évaluations réalisées en interne en 2014 et en 2016 ont révélé que ce programme avait permis de développer de manière statistiquement significative un certain nombre de compétences nécessaires pour réussir au travail : capacité à postuler à un emploi, à comprendre l'élaboration d'un business plan, à comprendre le marketing, à attirer des clients. L'évaluation réalisée en 2016 a montré que les diplômés de ce programme avaient huit pour cent de chances supplémentaires de trouver un emploi après leurs études secondaires par rapport aux autres jeunes gens de leur âge. Chez les filles, ce chiffre était même de 12 pour cent. L'évaluation a permis d'établir que tous les participants (garçons et filles) avaient enrichi leurs compétences « non techniques » et leurs compétences nécessaires pour réussir au travail. Cependant, les bénéfices étaient plus substantiels chez les jeunes femmes. L'évaluation de 2014 a également mis en évidence un impact particulièrement positif sur les jeunes des régions rurales²¹⁰.

Educate! au Kenya, au Rwanda et en Ouganda

En Afrique de l'Est (Kenya, Ouganda et Rwanda), Educate! soutient, en collaboration avec les gouvernements, la mise en œuvre de programmes scolaires d'entrepreneuriat et d'employabilité. En Ouganda, Educate! promeut, en collaboration avec le National Curriculum Development Centre (Centre national de développement des programmes), la formation des enseignants à l'entrepreneuriat et révisé les évaluations de façon à ce qu'elles sanctionnent les compétences pertinentes au monde du travail. Educate! a également soutenu la création de clubs d'affaires dans les établissements scolaires. Au Kenya, Educate! a noué un partenariat similaire avec le Kenya Institute of Curriculum Development visant à former les enseignants. Au Rwanda, il a créé, en collaboration avec le gouvernement, des laboratoires de compétences et des clubs d'affaires, désormais inscrits au programme d'entrepreneuriat au deuxième cycle du secondaire et s'adressant à tous les élèves. Le programme de formation enseignante d'Educate! au Rwanda prévoit des visites permettant aux enseignants de partager leurs expériences et de s'informer sur les récentes innovations dans le domaine. Educate! a pour objectif d'instaurer un climat propice à la collaboration et une communauté de pratique reposant sur un enseignement fondé sur les compétences. Dans tous les pays, l'accent est mis sur la promotion de l'égalité hommes-femmes et sur l'aide apportée aux jeunes entrepreneures confrontées à des obstacles.

En Ouganda, une évaluation externe avec essai randomisé par grappes a permis de mettre en évidence des améliorations statistiquement significatives pour cinq de ses douze indicateurs de résultats (propriété commerciale, revenus globaux, appropriation de projets collectifs, comportement lié à l'épargne et auto-efficacité face aux compétences pratiques et du XXI^e siècle). D'après cette évaluation, l'impact sur le revenu de l'entreprise et sur la créativité est également particulièrement positif chez les femmes. Un essai randomisé subséquent a par ailleurs permis d'établir que, quatre ans après avoir terminé le programme Educate!, les participants continuaient à retirer les bénéfices des compétences du XXI^e siècle et étaient plus nombreux à avoir terminé leurs études secondaires et à s'être inscrits aux études supérieures, ce qui a contribué à réduire les iniquités hommes-femmes en éducation²¹¹. Si les élèves du groupe témoin étaient aussi performants que ceux du groupe expérimental (les élèves d'Educate!) dans des domaines tels que les connaissances d'affaire, le management et la négociation, les élèves d'Educate! étaient plus performants que ceux du groupe témoin dès qu'il s'agissait de mobiliser à la fois des compétences techniques et des compétences non techniques²¹².



Des boursiers de la Mastercard Foundation jouent au basket-ball durant une convocation des boursiers du secondaire au Rwanda.

2.3

PROGRAMMES FONDÉS SUR LES COMPÉTENCES

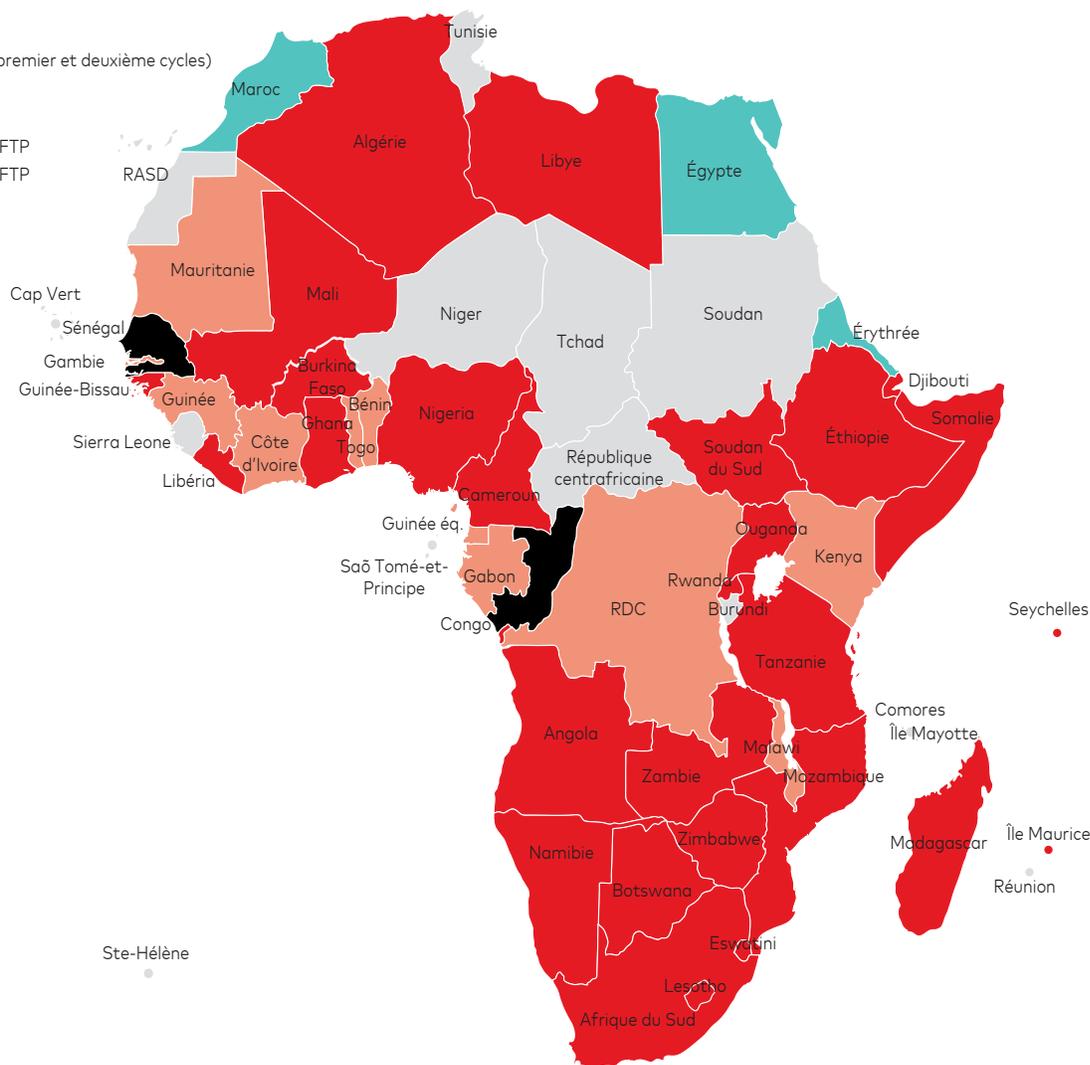
Les programmes basés sur les compétences mettent de l'avant les acquis d'un processus d'apprentissage (c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, de compétences et de savoir-être que les élèves peuvent ensuite mettre en pratique) plutôt que de se concentrer sur les matières que les élèves doivent apprendre²¹³. Ils supposent que les enseignants encouragent leurs élèves à développer un esprit critique, à mener des recherches, à résoudre des problèmes, à se montrer créatifs et innovateurs et à coopérer²¹⁴. Comme le souligne le Chapitre 3, il s'agit là bien souvent d'un changement radical de l'approche pédagogique, et les enseignants qui ont appris essentiellement via un travail de mémorisation ont besoin d'aide pour la mettre en œuvre.

Au cours des deux dernières décennies, la majorité des systèmes scolaires d'Afrique ont introduit ou prévoient introduire des programmes basés sur les compétences. Ceux-ci ont souvent été mis en œuvre progressivement, d'abord dans les petites classes, comme au Kenya, ou n'ont été appliqués qu'à certains tronçons du système d'éducation, comme en Égypte et au Maroc (EFTP). La Figure 2.2 montre les pays qui ont adopté des programmes basés sur les compétences ou qui, d'après les résultats de notre recherche, prévoient les adopter. Sans surprise, les pays réalisant le moins de réformes des programmes fondées sur les compétences sont ceux touchés par un conflit, où le maintien ou le rétablissement de l'approvisionnement est la priorité principale.

FIGURE 2.2
PRÉVALENCE DES RÉFORMES DES PROGRAMMES FONDÉS SUR LES COMPÉTENCES (CBC)
PAR NIVEAU D'ÉDUCATION

Legend

- CBC dans l'éducation secondaire (premier et deuxième cycles)
- CBS dans l'éducation primaire
- CBS dans l'EFTP seulement
- CBC au niveau primaire et dans l'EFTP
- CBC au niveau primaire et dans l'EFTP
- Aucun signe de CBC observé



Les approches fondées sur les compétences sont souvent perçues comme privilégiant le savoir-faire au détriment des connaissances mais, lorsqu'elles sont efficaces, elles permettent de développer les deux. Comme l'explique le cadre de référence adopté pour les programmes du Rwanda, « [u]n niveau élevé de connaissances et de compréhension est crucial pour réussir dans une économie qui repose sur les connaissances. C'est en se concentrant sur l'acquisition de savoir-faire et de compétences de raisonnement de haut niveau dans le cadre de programmes fondés sur les compétences que l'on peut développer les compétences et les aptitudes des apprenants et, par là même, approfondir leurs connaissances et leur compréhension.²¹⁶ » L'Encadré 2.7 explique comment les programmes scolaires du Rwanda traduisent ces principes dans la pratique.

Source : Sophia M. D'Angelo, Rachel Marcus et Paola Perezniato, « Mapping of National Education Sector Policies and Strategies, and Studies of Curriculum Implementation in Africa, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019).²¹⁵

Remarque : les frontières et noms indiqués et les désignations employées sur cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle.

ENCADRÉ 2.7

PRATIQUE PROMETTEUSE : PROGRAMMES FONDÉS SUR LES COMPÉTENCES AU RWANDA²¹⁷

Depuis le début des années 2000, époque où le Rwanda a adopté pour ses programmes scolaires une politique en faveur des approches axées sur l'apprenant, les politiques d'éducation insistent sur une transformation des programmes afin de préparer les jeunes au monde du travail, mais aussi à une éducation plus poussée. Cette valorisation des compétences nécessaires pour affronter le monde du travail se reflète dans l'Economic Development and Poverty Reduction Strategy 2013–18 (EDPRS2) (Stratégie de développement économique et de réduction de la pauvreté), qui indique que :

- en l'éducation primaire et pré-primaire, les compétences fondamentales telles que lire, écrire, compter, parler une langue et les compétences sociales doivent être solides ;
- au terme de leurs études secondaires, les élèves doivent posséder une série de compétences transférables : travail d'équipe, résolution de problèmes, communication interpersonnelle, compétences en langues (maîtrise des rudiments des langues internationales, notamment), compétences liées aux TIC et compréhension des questions financières ;
- les programmes doivent privilégier les mathématiques, les sciences, l'anglais et les compétences en entrepreneuriat²¹⁸.

Le Rwanda est allé plus loin que de nombreux autres pays en adoptant, à tous les niveaux d'éducation, une approche fondée sur les compétences. Le pays fournit des directives détaillées aux établissements scolaires, qui savent ce qu'ils doivent enseigner et comment promouvoir l'acquisition à la fois de compétences fondamentales et de compétences génériques. Parmi les compétences fondamentales figurent la lecture et l'écriture, le calcul, la maîtrise des TIC, les sciences et la technologie, l'entrepreneuriat, l'éducation civique et la communication dans les langues officielles. Les compétences multidisciplinaires concernent toutes les matières scolaires. Parmi elles figurent l'esprit critique, la créativité et l'innovation, la communication, la recherche et la résolution des problèmes, la coopération, les relations interpersonnelles, les compétences psychosociales et la formation tout au long de la vie.

Le cadre de référence défini pour les programmes précise également ce qui est attendu des apprenants à la fin de chaque cycle (primaire, premier cycle et deuxième cycle du secondaire) et pour chaque compétence. Le Tableau

2.4 met en lumière les compétences attendues dans les domaines du numérique et de l'entrepreneuriat, de l'esprit critique, de la créativité et de l'innovation. Ces compétences sont décrites dans les grandes lignes afin qu'elles puissent s'appliquer à différents niveaux d'enseignement.

TABLEAU 2.4
DESCRIPTEURS DES COMPÉTENCES RETENUES AU RWANDA

DOMAINE DE COMPÉTENCE	DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCES
TIC ET TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Localiser, extraire, consigner et interpréter l'information à partir de sources différentes. • Évaluer, obtenir et échanger de l'information par Internet ou un téléphone portable. • Utiliser un téléphone portable et Internet dans le cadre de ses loisirs ou d'une transaction financière. • Utiliser un clavier et une souris d'ordinateur pour rédiger et stocker des informations. • Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour faciliter ses apprentissages.
ENTREPRENEURIAT ET CRÉATION D'UNE ENTREPRISE	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en pratique différents savoir-être entrepreneuriaux et approches de l'entreprise pour relever les défis posés et saisir les occasions à l'école et dans la vie. • Comprendre les obligations des différents acteurs du monde du travail. • Planifier et gérer de micro-projets, gérer des petites et moyennes entreprises. • Créer de l'emploi et tenir la comptabilité. • Prendre des risques commerciaux et d'autres initiatives. • Évaluer les ressources nécessaires à une entreprise.
ESPRIT CRITIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Mener une réflexion critique, générale et logique face à différents défis posés dans tous types de situations. • Peser le pour et le contre et prendre des décisions appropriées fondées sur son expérience et sur ses connaissances • Réfléchir en faisant appel à son imagination et évaluer différentes idées de manière pertinente avant de tirer une conclusion. • Envisager et évaluer d'autres explications que celles avancées par les autres.
CRÉATIVITÉ ET INNOVATION	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre de façon créative aux différents défis posés au cours de sa vie. • Faire appel à son imagination plutôt que de se contenter des connaissances directement accessibles pour générer de nouvelles idées afin d'enrichir ses apprentissages et de venir à bout des difficultés. • Prendre des initiatives afin d'envisager de nouveaux défis et de nouvelles idées servant à bâtir de nouveaux concepts. • Générer des idées originales et les mettre en pratique dans des situations d'apprentissage. • Faire preuve de résilience face aux défis posés par ses apprentissages.

Source : REB/MINEDUC, Competence Based Curriculum: Curriculum Framework Pre-Primary to Upper Secondary (Kigali : Rwanda Education Board/ministère de l'Éducation, 2015), p. 29-31.

Même si les programmes basés sur les compétences ont été largement adoptés sur papier, la mise en œuvre des changements a été difficile. Il existe à ce jour peu d'éléments permettant de prouver que ces réformes ont débouché sur un gain de connaissances ou de compétences. Pour autant, rien ne permet d'établir qu'ils n'ont pas été efficaces ou qu'ils ont entraîné une baisse du niveau du savoir. Dans la plupart des pays mettant en œuvre ces réformes, des enseignants mal formés tentent d'appliquer des programmes fondés sur les compétences dans des classes surchargées sans disposer de toutes les ressources pédagogiques nécessaires. Les pays qui adoptent une approche fondée sur les compétences pourraient surmonter le défi consistant à réformer simultanément l'ensemble du système scolaire en mettant en place les réformes dans une classe à la fois afin de se laisser davantage de temps pour mettre les réformes au banc d'essai, former les enseignants et produire les ressources pédagogiques nécessaires. Le Kenya ayant adopté cette approche progressive, les autres pays pourront sans doute tirer de précieux enseignements de ses pratiques.



De nombreuses réformes de programmes, en Afrique comme ailleurs dans le monde, ont échoué parce que, pour tenter de s'adapter aux changements des sociétés, elles ont intégré de nouvelles matières sans élaguer les matières existantes.

Les programmes fondés sur les compétences supposent que des enseignants très qualifiés soient capables d'offrir un enseignement et une évaluation personnalisés pour chaque élève et de lui offrir des occasions d'apprentissage par l'entremise d'expériences interactives. Cependant, les enseignants sont souvent mal outillés pour pouvoir enseigner de cette manière, ce qui exige davantage d'eux. Cette approche devient considérablement plus ardue dans les classes surchargées dont les infrastructures sont limitées. Par exemple, le travail de groupe peut poser problème lorsque les élèves doivent s'entasser dans une classe sans pouvoir véritablement se déplacer faute d'espace ; les approches interactives où les élèves doivent prendre la parole peuvent gêner les autres cours si le bruit n'est pas amorti. Le Chapitre 3 explore différentes pistes pour aider les enseignants à mettre en œuvre des pédagogies axées sur l'apprenant et une approche fondée sur les compétences.

Il est essentiel d'éviter de surcharger les programmes. De nombreuses réformes de programmes, en Afrique comme ailleurs dans le monde, ont échoué parce que, pour tenter de s'adapter aux changements des sociétés, elles ont intégré de nouvelles matières sans élaguer les matières existantes²¹⁹. Cette pratique risque de faire peser sur les élèves et les enseignants une charge de travail trop lourde, en particulier là où les compétences fondamentales n'ont pas encore été acquises et où les élèves ne peuvent maîtriser rapidement de nouvelles matières substantielles.

Souvent, les examens et concours d'entrée nationaux ne sont pas harmonisés avec les programmes fondés sur les compétences et continuent d'évaluer principalement la mémorisation de savoirs plutôt que la capacité à les mettre en pratique. Cela encourage les enseignants à poursuivre un enseignement visant à mieux préparer les élèves à réussir ces examens. La section 2.4 explore des pistes qui permettraient de mieux harmoniser l'évaluation avec les nouveaux programmes en privilégiant les compétences.



Une enseignante du Forum for African Women Educationalists participe au programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation au Rwanda.

2.4

ÉVALUATION FACILITANT L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Les systèmes d'éducation les plus efficaces sont ceux qui harmonisent leurs programmes, leurs pédagogies et leurs évaluations, de sorte que les différents éléments du système contribuent à un ensemble d'objectifs communs²²⁰. Dans la plupart des pays d'Afrique, les réformes des programmes scolaires ont eu lieu avant la révision des méthodes d'évaluation. L'étape suivante consiste à réformer les méthodes d'évaluation afin qu'elles nous éclairent sur les apprentissages des élèves et permettent d'améliorer les pratiques pédagogiques en vue de consolider l'acquisition de connaissances.



Des élèves durant un cours de science à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Global E-Schools and Communities Initiatives visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

ENCADRÉ 2.8

LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION²²¹

Évaluation continue : évaluation tout au long d'un programme d'enseignement plutôt qu'à la fin.

Évaluation formative : parfois appelée « évaluation pour l'apprentissage », elle vise à renseigner l'enseignant sur le niveau atteint par un élève par rapport à certains objectifs pédagogiques afin de lui permettre d'adapter ses stratégies d'enseignement.

Évaluation sommative : parfois appelée « évaluation des apprentissages », elle vise surtout à déterminer le niveau général atteint par un élève par rapport à une série d'objectifs pédagogiques à la fin d'un programme d'éducation.

Les examens à forts enjeux qui mesurent les progrès accomplis par les élèves entre deux cycles d'enseignement ou qui conduisent à l'obtention d'un diplôme reconnu sont répandus dans l'ensemble du continent africain. Certains pays, tels que le Sénégal, ont supprimé certains examens à forts enjeux (comme ceux qui avaient lieu à la sortie de l'école primaire et à la sortie du premier cycle du secondaire)²²³. Cependant, cela reste une exception, et l'intégralité des 25 pays d'Afrique ayant fait l'objet d'une étude cartographique en 2014 organisaient des examens nationaux à la fin du premier cycle ou du deuxième cycle du secondaire (le plus souvent, les deux)²²⁴.

Ces examens ont tendance à évaluer la capacité à restituer de l'information factuelle plutôt que l'application des compétences. En conséquence, les enseignants enseignent principalement des matières évaluables au lieu d'apprendre à leurs élèves à acquérir des compétences²²⁵. Pour remédier à ce problème, on peut notamment veiller à ce que les examens évaluent les compétences autant que les connaissances et donner plus de poids à d'autres formes d'évaluation. Il est important d'accompagner les enseignants qui mettent en place des évaluations fondées sur les compétences. Par exemple, le Rwanda Education Board, qui gère l'éducation nationale au Rwanda, fournit des directives claires pour l'évaluation des compétences à différents niveaux du primaire et du secondaire²²⁶, tout comme le fait l'Eswatini²²⁷. Ces deux pays encouragent également les enseignants à recourir plus souvent à l'évaluation formative pour vérifier les acquis des élèves et adapter leur pédagogie.

Certaines compétences, comme l'esprit critique et la résolution de problèmes, peuvent être intégrées assez facilement aux évaluations existantes. Les examens peuvent évaluer la capacité des élèves à relever certains défis : résoudre des problèmes, penser de façon créative, mettre en pratique leurs compétences en vue d'analyser des données, ou encore mobiliser leurs compétences en écriture pour produire une rédaction adaptée à un contexte donné. Pourvu que les pays disposent de ressources suffisantes, ces évaluations peuvent également comprendre une partie consacrée à la mise en pratique (langue parlée, expériences scientifiques, etc.), comme cela est le cas dans de nombreux pays à revenu élevé. Pour l'instant, les compétences liées à l'esprit critique et à la résolution de problèmes sont celles qui sont les plus évaluées : certains modules PISA en ligne évaluent ces compétences, et on recense quelques cas d'utilisation de ces modules en Australie²²⁸ et dans plusieurs pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est²²⁹. Certains examens, bien qu'ils demeurent axés sur les connaissances, incluent du contenu applicable dans le monde du travail. Ainsi, en Zambie, certaines questions des examens de sciences intégrées font le lien entre connaissances scientifiques et agriculture²³⁰. Cependant, certaines compétences du XXI^e siècle sont moins facilement évaluées par un examen : citons entre autres le travail de groupe, la persévérance et le leadership.

L'évaluation des progrès des élèves en matière d'acquisition des compétences du XXI^e siècle – surtout des compétences interpersonnelles – nécessite la compréhension des subtilités des communications interculturelles et des normes spécifiques à la culture. Si toutes les cultures ont des compétences du XXI^e siècle en commun, d'autres compétences varient considérablement d'un endroit à l'autre, surtout lorsqu'il s'agit de compétences interpersonnelles telles que la capacité à communiquer et à collaborer efficacement. C'est pourquoi on a tout intérêt à encourager l'élaboration de cadres de référence nationaux ou régionaux pour évaluer les compétences du XXI^e siècle au lieu de s'inspirer plus qu'il ne faut des outils d'évaluation internationaux. Cela est d'autant plus vrai lorsque le principal objectif de l'évaluation est d'accompagner les apprentissages²³¹.



On a tout intérêt à élaborer des cadres de référence nationaux ou régionaux pour évaluer les compétences du XXI^e siècle.

Si l'évaluation continue comptait plus dans les notes finales, les enseignants cesseraient plus volontiers de minimiser l'importance des compétences du XXI^e siècle pour privilégier la mémorisation de la matière. Dans certains pays d'Afrique (l'Afrique du Sud, par exemple), l'évaluation continue des performances des élèves par les enseignants représente une proportion des notes finales. Cependant, le risque de corruption a limité l'intérêt accordé à cette approche²³². Les évaluations pour l'apprentissage (c'est-à-dire les évaluations formatives effectuées tout au long de l'année scolaire) sont un excellent moyen pour les enseignants de revoir et de perfectionner leur pédagogie et ainsi de s'assurer que leurs élèves acquièrent bien des compétences indispensables. En outre, elles permettent de donner moins d'importance à la mémorisation des connaissances. Des attentes réalistes sont importantes afin de ne pas alourdir déraisonnablement la charge de travail des enseignants ou des élèves. Pour éviter la surcharge, les établissements scolaires doivent planifier et coordonner les évaluations dans toutes les matières et pour toute la durée de l'année scolaire.

Les innovations dans le domaine des technologies de l'éducation facilitent à la fois l'évaluation formative et l'évaluation sommative des compétences. Le programme en ligne de mathématiques de l'Afrique du Sud, lancé par l'ONG Greenshoots, offre aux élèves un environnement interactif au sein duquel ils découvrent des concepts mathématiques et saisissent leurs réponses à des questions conçues pour vérifier et évaluer leur compréhension. Il fournit ensuite aux enseignants des données relatives aux progrès de leurs élèves. Les études menées jusqu'à présent sur ce programme en ligne indiquent qu'il permet aux apprenants de gagner en assurance et d'améliorer leurs résultats en mathématiques. Les enseignants, quant à eux, manifestent un regain d'enthousiasme pour l'enseignement²³³.

Le Baccalauréat international® (IB : International Baccalaureate®), qui débouche sur un diplôme de deuxième cycle du secondaire, est un exemple d'évaluation globale des compétences du XXI^e siècle et des compétences numériques. L'IB a adopté l'évaluation numérique qui, selon ses concepteurs, reflète mieux les compétences que les élèves doivent maîtriser et donne davantage l'occasion aux élèves de montrer ces compétences. Selon Sue Wilkinson, responsable de l'évaluation en ligne de l'IB :

« Les examens affichés à l'écran comprennent différents types de tâches visant à évaluer des compétences spécifiques, de sorte que le niveau des élèves au regard de l'ensemble des objectifs des différentes matières est évalué de manière approfondie. Par exemple, demander à l'élève d'écrire une courte dissertation permet d'évaluer ses compétences rédactionnelles, et lui demander de créer un graphique d'information permet d'estimer sa capacité à communiquer et à présenter correctement des informations. En utilisant des images, des vidéos, des animations et des modèles grâce à des outils interactifs, les candidats peuvent créer, manipuler et prendre des décisions sur la gestion des données. Les outils sur écran peuvent également profiter aux élèves qui ne travaillent pas dans leur langue maternelle, et les technologies adaptatives rendent les examens accessibles aux élèves ayant des besoins spécifiques, ce qui permet de s'assurer que tous les participants bénéficient des meilleures conditions pour montrer l'étendue de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs aptitudes.²³⁴ »

Du point de vue de l'élaboration des politiques, les données issues des évaluations nationales rendent compte des progrès accomplis en matière d'acquisition de compétences, mais peu d'éléments indiquent que la collecte de données est répandue ou efficace. En plus des données issues d'évaluations internationales telles que TIMMS, PISA et PISA for Development (PISA-D), auxquelles relativement peu de pays d'Afrique ont participé jusqu'à présent, les données d'évaluation nationales renseignent sur le niveau d'éducation et servent à identifier les défis majeurs et les entraves à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences. L'Éthiopie, la Gambie, Madagascar, l'Île Maurice, la Namibie, le Nigeria, São Tomé-et-Principe, l'Afrique du Sud, la Tanzanie, l'Ouganda et la Zambie ont tous réalisé des évaluations de l'enseignement secondaire²³⁵ (voir l'Encadré 2.9 pour l'exemple de l'Afrique du Sud). De plus, des évaluations citoyennes, comme celles menées par UWEZO et ASER, et des évaluations régionales comme PASEC et SACMEQ fournissent une autre source importante de données sur les niveaux d'enseignement (principalement au niveau primaire). Cependant, le manque de données comparables relatives aux apprentissages et la non-utilisation des données disponibles constituent un obstacle à une amélioration systématique. Ces questions seront de nouveau abordées au Chapitre 5.



... les données issues des évaluations nationales... servent à identifier les défis majeurs... à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences.

ENCADRÉ 2.9

PRATIQUE PROMETTEUSE : ÉVALUATIONS DES APPRENTISSAGES DANS LA PROVINCE DU CAP-OCCIDENTAL (AFRIQUE DU SUD)

En 2012, l'Afrique du Sud a adopté un système d'évaluations nationales annuelles (ANA : Annual National Assessments) pour les élèves des classes de troisième, sixième et neuvième (puis, par la suite, pour toutes les classes de primaire) concernant les compétences en mathématiques et en langues. Ces évaluations standardisées ont permis d'analyser les données de chaque apprenant point par point, avec à la clé le potentiel de fournir aux enseignants, aux établissements scolaires et aux responsables de l'éducation de précieux renseignements sur la performance scolaire relative des différents élèves, classes, établissements, quartiers et provinces. Cependant, les syndicats des personnels enseignants considéraient que ces évaluations constituaient un poids supplémentaire pour les élèves et les enseignants, sans apporter de réels bénéfices, et conduisaient les enseignants à chercher en priorité à préparer les élèves à les passer. En 2015, ces syndicats ont boycotté les évaluations. Ils se sont également inquiétés d'éventuelles sanctions à l'encontre des enseignants ou des établissements ayant obtenu de moins bons résultats. Les évaluations ANA sont actuellement en passe d'être remplacées par un Cadre national pour l'évaluation intégrée (NIAF : National Integrated Assessment Framework), qui évaluera un échantillon d'élèves des classes de troisième, de sixième et de neuvième tous les trois ans²³⁶.

De manière similaire, le rectorat du Cap-Occidental (WCED : Western Cape Education Department) a mis en place une évaluation généralisée en mathématiques et en langues pour les élèves des classes de troisième, de sixième et de neuvième pour remplacer les ANA et les évaluations organisées par chaque établissement. Ces évaluations généralisées sont préparées, gérées et corrigées par des prestataires indépendants, et chaque établissement scolaire reçoit, au cours du premier trimestre de l'année scolaire, un rapport présentant les taux de réussite et les scores moyens de l'année précédente, ainsi que des données sur la performance de chaque élève dans plusieurs domaines précis des langues et des mathématiques.

En exploitant les données de ces évaluations, les enseignants réunis en groupes de travail peuvent analyser les lacunes de leur enseignement et concevoir des solutions pour les combler²³⁷. En septembre 2016, le quotidien Business Day écrivait que « selon une étude indépendante, les solutions élaborées à la lumière des évaluations ont grandement contribué à améliorer les résultats. Ces solutions ont permis de réduire d'environ 25 pour cent l'écart entre les établissements très performants et ceux à la traîne.²³⁸ »

2.5

ACTIONS RECOMMANDÉES

Intégrer aux programmes et aux pédagogies du secondaire les sept compétences clés qu'il est utile de posséder pour répondre aux besoins du marché. Il est en

particulier nécessaire de mettre davantage l'accent sur les compétences numériques, sur l'entrepreneuriat et sur les compétences pour réussir au travail. Certaines compétences transversales du XXI^e siècle, telles que celles propres à la communication, à la collaboration et à la résolution créative de problèmes, doivent être intégrées aux matières existantes. Pour ce faire, il convient d'adopter des approches pédagogiques interactives axées sur l'apprenant. Les compétences fondamentales en lecture, écriture, calcul et maîtrise de la langue d'enseignement sont la base de l'ensemble des autres enseignements et doivent être renforcées dès le primaire. Si elles manquent encore, ces compétences doivent être renforcées par des cours de remédiation. Spécifiquement :

Renforcer les compétences fondamentales (lecture, écriture, calcul et maîtrise de la langue d'enseignement) en :

- leur consacrant plus de temps et en utilisant des méthodes pédagogiques renforcées afin de favoriser le développement efficace de ces compétences au primaire et au premier cycle du secondaire ;
- proposant la remédiation aux élèves qui en ont besoin par l'entremise de classes formelles ou d'activités parascolaires.

Développer les compétences du XXI^e siècle en :

- permettant aux élèves de maîtriser certaines compétences transversales par l'entremise d'un enseignement interactif en groupe dans l'ensemble du programme scolaire ;
- rendant accessible l'apprentissage empirique et le développement du leadership par l'entremise d'activités parascolaires et périscolaires.

Développer les compétences numériques en :

- renforçant la capacité des enseignants à intégrer les technologies numériques dans le programme ;
- démocratisant l'accès des élèves aux technologies numériques dans des cours à l'horaire et des clubs d'activités parascolaires et périscolaires ;
- continuant à investir dans du matériel et dans la formation du personnel scolaire afin de maintenir le matériel et les logiciels.

Renforcer les connaissances et compétences en STIM en :

- améliorant la qualité de l'enseignement scientifique, en s'assurant que les programmes font référence à des problèmes du monde réel et en augmentant la participation des élèves aux activités de résolution de problèmes pratiques, par exemple par l'utilisation de trousse de science à faible coût ;
- réduisant les obstacles liés au sexe grâce à une meilleure qualité de l'enseignement, au recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes et à des clubs et initiatives ciblant spécifiquement les filles.

Élargir les possibilités en développant les compétences techniques et professionnelles pertinentes en :

- proposant des cours techniques et professionnels optionnels ou obligatoires au sein de l'enseignement secondaire général ;
- élargissant la scolarisation dans les établissements d'EFTP ;
- adaptant les cours techniques et professionnels aux besoins du marché du travail ;
- s'assurant que l'EFTP inclut des occasions d'acquérir des compétences adaptées au travail, comme les compétences fondamentales, celles du XXI^e siècle et les compétences numériques.

Promouvoir les compétences en entrepreneuriat et les compétences nécessaires pour réussir au travail grâce à :

- des cours et activités à l'horaire ou des activités parascolaires et / ou périscolaires, permettant l'enseignement empirique et l'acquisition des compétences dans les domaines de la planification de stratégies commerciales et de gestion, des finances et de l'employabilité, avec une exposition ciblée au monde du travail.

Garantir l'alignement entre les réformes des programmes basés sur les compétences, la pédagogie et les systèmes d'évaluation en :

- réduisant le nombre d'examens à enjeux élevés, en intégrant davantage d'évaluations des compétences dans les examens qui restent et en utilisant davantage l'évaluation continue et l'évaluation formative ;
- menant des évaluations nationales de l'apprentissage qui évaluent l'acquisition des compétences et utilisent des analyses afin de soutenir les professeurs et / ou les écoles prenant du retard.



Boursière de la Mastercard Foundation à une convocation des boursiers du secondaire au Rwanda.

REFERENCES

105. Parascolaire désigne les activités explicitement conçues pour compléter et renforcer les compétences et l'apprentissage académiques ; elles sont généralement proposées à tous les étudiants. Les activités parascolaires sont souvent optionnelles et moins formellement reliées au programme académique : Great Schools Partnership, « Co-Curricular Definition », The Glossary of Education Reform, 22 octobre 2013, <https://www.edglossary.org/co-curricular/>.
106. IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C.: Société financière internationale (IFC), 2019) ; Charles M. M. Ondieki, Ndūng'ũ Kahīhu et Sharleen Muthoni, « What Do Employers Think About Soft Skills? » (Nairobi: CAP Youth Empowerment Institute, Kenya et The Technical and Vocational Education and Training Curriculum Development, Assessment and Certification Council, mai 2019).
107. Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
108. AU, « Continental Education Strategy for Africa : 2016-2025 (CESA 16-25) » (Addis-Abeba : Union africaine, 2013) ; Paul Kakupa, « The Vocationalization Policy in Zambia's Secondary Education Sector: A Critical Analysis », International Journal of Technical and Vocational Education 9, n° 4 (mai 2017) : 31-39 ; A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).
109. George Bethell, « Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges and Opportunities », GED07 (Washington, D.C. : Banque mondiale, juin 2016); OCDE et Statistique Canada, « Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey » (Paris/Ottawa : Organisation de coopération et de développement économiques/Statistique Canada, 2011).
110. Ces compétences diverses sont également appelées, entre autres, compétences non techniques, compétences psychosociales, compétences transférables, compétences transversales, compétences socio-émotionnelles et compétences non cognitives (YIEG, « What works in soft skills development for youth employment? A Donor's Perspective » (Toronto: Youth Employment Funders Group et Mastercard Foundation, août 2018)). Aucun de ces termes n'est idéal. On s'accorde également à dire que ces compétences ne sont pas apparues au XXI^e siècle, même si leur contribution majeure à la réussite éducative et professionnelle est de plus en plus reconnue.
111. Charles Fadel, « 21st Century Skills: How Can You Prepare Students for the New Global Economy? », présentation exposée au Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle de l'OCDE/CERI, Paris, mai 2008.
112. Nicholas Burnett et Shubha Jayaram, « Innovative Secondary Education For Skills Enhancement: Phase I Synthesis Reports » (Washington, D.C. : Institut Results for Development, 2012) ; consultations de la Mastercard Foundation avec des employeurs en Afrique du Sud, au Kenya et en Ouganda ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
113. Pramila Krishnan et Manasa Patnam, « Neighbors and Extension Agents in Ethiopia: Who Matters More for Technology Adoption? », American Journal of Agricultural Economics 96, n° 1 (2014): 308-27.
114. Pour une explication détaillée des compétences relatives à l'acquisition de connaissances, à la responsabilisation et à une participation active à la vie citoyenne, voir : UNICEF, « Life Skills and Citizenship Education », UNICEF Moyen-Orient et Afrique du Nord, page consultée le 23 janvier, 2020, <https://www.unicef.org/mena/life-skills-and-citizenship-education>.
115. Hennie Bester et al. « Skills for a Digital Economy with a focus on Ghana, Kenya and Senegal » (non publié : Cenfri, 2019).
116. EIU, « Worldwide Educating for the Future Index 2018: Building Tomorrow's Global Citizens » (Londres : The Economist Intelligence Unit, 2018).
117. IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C.: Société financière internationale (IFC), 2019).
118. UNESCO-UNEVOC, « Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) », glossaire TVETipedia, page consultée le 21 janvier 2020, <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=640>.
119. AU, « Continental Education Strategy for Africa: 2016-2025 (CESA 16-25) » (Addis-Abeba: Union africaine, 2013).
120. UNESCO-UNEVOC, « Technical and Vocational Skills Development (TVSD) », glossaire TVETipedia, page consultée le 21 janvier 2020, <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=666>.

121. UNESCO, « Digital Skills Critical for Jobs and Social Inclusion », Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 15 mars 2018, <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>.
122. M. Wilson et al., « Background Paper on Preparing Youth for the Transition to Work, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
123. Ibid.
124. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
125. Ibid. ; Milena Novy-Marx, « Skills at Scale : Transferable Skills in Secondary and Vocational Education in Africa » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2017).
126. Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Tchad, Côte d'Ivoire, République du Congo, Niger, Sénégal et Togo.
127. Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2019).
128. Ibid.
129. Ibid.
130. J-PAL, « Teaching at the Right Level to Improve Learning », The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (blog), page consultée le 19 juin 2019, <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.
131. Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa* (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2018).
132. Benjamin Piper et al., « Scaling up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program », *Journal of Educational Change* 19, n° 3 (1er août 2018) : 293-321.
133. Angeline M. Barrett et David Bainton, « Re-Interpreting Relevant Learning: An Evaluative Framework for Secondary Education in a Global Language », *Comparative Education* 52, n° 3 (2 juillet 2016): 392-407.
134. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
135. Barbara Trudell, « The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa » (Nairobi: UNICEF, Bureau régional pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe, section Éducation de base et égalité des sexes, 2016).
136. Mary Burns et Mohammad Issack Santally, « Information and Communications Technologies and Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations, Secondary Education in Africa Background Report », (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2019).
137. Chris Asego, « Eneza's Mission Is to Provide Quality Education to 50 Million Kids across Rural Africa », Eneza Education, novembre 2013.
138. GEC, « Thematic Review: Extra and Co-Curricular Interventions », Thematic Review (Londres : UKAID Girls' Education Challenge, 2018) ; David Kuria Wamukuru et Ashley Orton, « Wezesha Vijana : A Girls' Advancement Education Initiative Empowering Girls to Create Their Futures » (New York : UNGEI Good Practice Fund, 2018) ; A. Sidle, K. Stobenau et M. Steinhaus, « Agency and Empowerment – An Assessment of AGE Africa's CHATS Girls' Clubs Program in Southern Malawi » (New York : UNGEI Good Practice Fund, 2015).
139. YEF, « What Works in Soft Skills Development for Youth Employment? A Donor's Perspective » (Toronto: Youth Employment Funders Group et Mastercard Foundation, août 2018), p. 11.
140. Il s'agit des compétences du XXI^e siècle qui ont été identifiées le plus fréquemment dans l'étude de la Brookings Institution sur les documents de politique d'éducation de 151 pays ; Esther Care et al., « Education System Alignment for 21st Century Skills », Brookings (blog), 30 janvier 2019, page consultée le 31 août 2019, <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>.
141. Ibid.

142. UNESCO, « Futures of Education: Learning to Become », Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, page consultée le 21 janvier 2020, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.
143. Fernando M. Reimers et Connie K. Chung, eds., *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations* (Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2016).
144. Kenya Institute of Curriculum Development (KICD). *Basic Education Curriculum Framework* (Nairobi : gouvernement de la République du Kenya, 2017).
145. Sophia M. D'Angelo, Rachel Marcus et Paola Perezniето, « Mapping of National Education Sector Policies and Strategies, and Studies of Curriculum Implementation in Africa, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019) ; UNICEF, « Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa » (Amman : UNICEF Bureau régional pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, 2017).
146. Kenya Institute of Curriculum Development (KICD). *Basic Education Curriculum Framework* (Nairobi : gouvernement de la République du Kenya, 2017).
147. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
148. Kwame Akyeampong, « Reconceptualised Life Skills in Secondary Education in the African Context: Lessons Learnt from Reforms in Ghana » *International Review of Education* 60, n° 2 (2014): 217-34.
149. Activités destinées à compléter le programme scolaire officiel, proposées pendant ou après les heures de cours.
150. EIU, « Worldwide Educating for the Future Index 2018: Building Tomorrow's Global Citizens » (Londres: The Economist Intelligence Unit, 2018).
151. MESVTEE-CDC, *Zambia Education Curriculum Framework 2013* (Lusaka : ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Formation professionnelle et de l'Éducation préscolaire – Centre de d'élaboration des programmes d'enseignement, 2013).
152. Rachel Marcus et al., « Girls' Clubs, Life Skills Programmes and Girls' Well-Being Outcomes », *GAGE Rigorous Review* (Londres : GAGE/ODI, septembre 2017) ; GEC, « Thematic Review: Extra and Co-Curricular Interventions », *Thematic Review* (Londres : UKAID Girls' Education Challenge, 2018) ; Amy Feldman Farb et Jennifer L. Matjasko, « Recent Advances in Research on School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Development », *Developmental Review* 32, n° 1 (1er mars 2012) : 1-48 ; Julie O'Donnell et Sandra L. Kirkner, « Effects of an Out-of-School Program on Urban High School Youth's Academic Performance », *Journal of Community Psychology* 42, n° 2 (mars 2014) : 176-90.
153. IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C.: Société financière internationale (IFC), 2019).
154. Mary Burns et Mohammad Issack Santally, « Information and Communications Technologies and Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations, Secondary Education in Africa Background Report », (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2019).
155. Selon les données disponibles les plus récentes (2013) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), citées dans ISU, *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis of Basic e-Readiness in Schools*. Document informatif n° 25 (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2015), cité dans IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C. : Société financière internationale (IFC), 2019).
156. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019).
157. Emma Dorn et al., « Drivers of Student Performance: Middle East and North Africa Insights » (McKinsey & Company, 2017).

158. Mary Burns et Mohammad Issack Santally, « Information and Communications Technologies and Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations, Secondary Education in Africa Background Report », (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2019); IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C. : Société financière internationale, 2019).
159. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
160. IFC, « Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana » (Washington, D.C.: Société financière internationale (IFC), 2019) ; EQUALS, « I'd Blush If I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills through Education » (Genève : Coalition EQUALS et UNESCO, 2019).
161. Ibid.
162. Simon Field et Ava Guez, « Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education » (Paris: UNESCO, 2018).
163. Ibid.
164. Jieun Choi, Mark Dutz, and Zainab Usman, « The Future of Work in Africa: Harnessing the Potential of Digital Technologies for All », un document complémentaire au Rapport de développement dans le monde 2019 sur la nature changeante du travail (Washington, D.C. : Banque mondiale, juillet 2019).
165. UNESCO, « International Day of Women and Girls in Science », adressé à l'Assemblée générale, NY (New York : UNESCO, 11 février 2017), cité dans Sibeso M. Luswata, « Gender Equality Strategy: For the Continental Education Strategy for Africa 2016-2025 » (Nairobi : Forum des éducatrices africaines et Union africaine, 2018).
166. Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2019) ; Kenya Institute of Curriculum Development (KICD). Basic Education Curriculum Framework (Nairobi : gouvernement de la République du Kenya, 2017).
167. Ladislaus M. Semali, « The iSPACES Framework for Rethinking a Culturally Responsive Secondary Science Curriculum in Tanzania », *Journal of Contemporary Issues in Education* 8, n °2 (2013).
168. MESVTEE-CDC, Zambia Education Curriculum Framework 2013 (Lusaka : ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Formation professionnelle et de l'Éducation préscolaire – Centre de d'élaboration des programmes d'enseignement, 2013), p. vi ; cité dans Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report ».
169. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
170. Ladislaus M. Semali, « The iSPACES Framework for Rethinking a Culturally Responsive Secondary Science Curriculum in Tanzania », *Journal of Contemporary Issues in Education* 8, n °2 (2013) ; Ladislaus M. Semali et Khanjan Mehta, « Science Education in Tanzania: Challenges and Policy Responses », *International Journal of Educational Research* 53 (janvier 2012) : 225-39.
171. Angeline M. Barrett, « Making Secondary Education Relevant for All: Reflections on Science Education in an Expanding Sub-Sector », *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, n° 6 (2 novembre 2017): 962-78.
172. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
173. UNESCO, Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) (France : UNESCO, 2017).
174. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
175. UNESCO, Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) (France : UNESCO, 2017).

176. Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa* (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2018).
177. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
178. Dodzi Fabien Aglago, « In Togo, Mobile Labs Ignite Interest for Studying Science », *Global Partnership for Education* (blog), 30 avril 2019, page consultée le 19 juin 2019, <https://www.globalpartnership.org/blog/togo-mobile-labs-ignite-interest-studying-science>.
179. Umesh Ramnarain et Sumayya Moosa, « The Use of Simulations in Correcting Electricity Misconceptions of Grade 10 South African Physical Sciences Learners », *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education* 25, n° 5 (13 septembre 2017) : 1-20.
180. Parfois appelées « pré-professionnelles » car elles développent les bases de compétences professionnelles plus avancées ; UNESCO IIEP, « Glossary », Portail d'apprentissage de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, page consultée le 21 janvier 2020, <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/p>.
181. L'information n'était pas disponible pour la plupart des pays, mais les diagrammes de structure du système d'éducation laissent penser qu'aucun changement de parcours n'est possible.
182. Deborah O. Adejuyigbe et Sam B. Adejuyigbe, « The Nigerian National Senior Secondary Schools Curriculum and Its Implications for Admission into Universities », *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 7, n° 3 (2016) : 234-341.
183. Banque mondiale, « Global Economic Monitor (GEM) DataBank », consultée en juin 2019, [https://databank.worldbank.org/source/global-economic-monitor-\(gem\)](https://databank.worldbank.org/source/global-economic-monitor-(gem)) ; données disponibles les plus récentes (2017/18). Sur 27 plans et stratégies du secteur de l'éducation examinés, 21 proposaient soit des matières professionnelles dans le programme secondaire général, soit une éducation de niveau secondaire dans un établissement d'EFTP séparé.
184. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », *Secondary Education in Africa Background Note* (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
185. Répartition de la scolarisation selon l'orientation du programme basée sur les données disponibles les plus récentes (2018) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 23 janvier 2020 ; CNBC Africa, « How Rwanda's TVET Schools Are Bridging the Skills Gap », CNBC Africa (blog), 28 août 2019, page consultée le 6 septembre 2019, <https://www.cnbcfric.com/videos/2019/08/28/how-rwandas-tvet-schools-are-bridging-the-skills-gap/>.
186. Dans les 12 autres pays, l'agriculture n'était pas mentionnée comme une matière enseignée au secondaire.
187. Deborah O. Adejuyigbe et Sam B. Adejuyigbe, « The Nigerian National Senior Secondary Schools Curriculum and Its Implications for Admission into Universities », *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 7, n° 3 (2016) : 234-341.
188. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019) ; NIED-MoEAC, « The National Curriculum for Basic Education » (Okahandja : Institut national pour le développement de l'éducation, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture, 2016).
189. Deborah O. Adejuyigbe et Sam B. Adejuyigbe, « The Nigerian National Senior Secondary Schools Curriculum and Its Implications for Admission into Universities », *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 7, n° 3 (2016) : 234-341 ; Milena Novy-Marx, « Skills at Scale: Transferable Skills in Secondary and Vocational Education in Africa » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2017).
190. Annette N. Brown et al., « The State of Evidence on the Impact of Transferable Skills Programming on Youth in Low- and Middle-Income Countries » (New Delhi: Initiative internationale pour l'évaluation de l'impact, septembre 2015).
191. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).

192. Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, décembre 2018).
193. Simon Field et Ava Guez, « Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education » (Paris: UNESCO, 2018), p. 14.
194. Projet de l'amélioration des performances de travail et d'entrepreneuriat.
195. Kwame Akyeampong, « Reconceptualised Life Skills in Secondary Education in the African Context: Lessons Learnt from Reforms in Ghana » *International Review of Education* 60, n° 2 (2014) : 217-34; Jon Lauglo, « Vocationalized Secondary Education Revisited », article présenté à la conférence CIES 2004 sur Le développement comme liberté : le rôle de l'éducation, 2004.
196. Paul Kakupa, « The Vocationalization Policy in Zambia's Secondary Education Sector: A Critical Analysis », *International Journal of Technical and Vocational Education* 9, n° 4 (mai 2017): 31-39.
197. Moses Oketch, « Education Policy, Vocational Training, and the Youth in Sub-Saharan Africa », WIDER Working Paper 2014/069, mars 2014 ; Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
198. Paul Kakupa, « The Vocationalization Policy in Zambia's Secondary Education Sector: A Critical Analysis », *International Journal of Technical and Vocational Education* 9, n° 4 (mai 2017): 31-39.
199. Kwame Akyeampong, « Reconceptualised Life Skills in Secondary Education in the African Context: Lessons Learnt from Reforms in Ghana » *International Review of Education* 60, n° 2 (2014) : 217-34 ; Ramon Leyendecker, Wout Ottevanger et Jan van den Akker, *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, World Bank Working Papers* (Washington, D.C : Banque mondiale, 2008) ; Nicholas Burnett et Shubha Jayaram, « Innovative Secondary Education For Skills Enhancement: Phase I Synthesis Reports » (Washington, D.C. : Institut Results for Development, 2012) ; Jon Lauglo, « Vocationalized Secondary Education Revisited », article présenté à la conférence CIES 2004 sur Le développement comme liberté : le rôle de l'éducation, 2004 ; consultations de la Mastercard Foundation avec des employeurs en Afrique du Sud, au Sénégal, au Kenya, en Ouganda, au Nigeria et au Ghana.
200. George Afeti et Ayélé Léa Adubra, « Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique », synthèse préparée à l'occasion de la Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique 2012 de l'ADEA sur le thème : Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique, Ouagadougou (Burkina Faso), 12-17 février 2012 (Tunis : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Banque africaine de développement, décembre 2013)
201. Halfdan Farstad, « Integrated Entrepreneurship Education in Botswana, Uganda and Kenya: Final Report » (Oslo : Institut national de technologie, 2002), cité dans A. V. Adams, S. Johansson de Silva et S. Razmara, *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa, Directions in Development - Human Development* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2013).
202. EIU, « Worldwide Educating for the Future Index 2018 : Building Tomorrow's Global Citizens » (Londres : The Economist Intelligence Unit, 2018) ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019) ; Jieun Choi, Mark Dutz, and Zainab Usman, « The Future of Work in Africa: Harnessing the Potential of Digital Technologies for All », un document complémentaire au Rapport de développement dans le monde 2019 sur la nature changeante du travail (Washington, D.C. : Banque mondiale, juillet 2019).
203. Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2019).
204. A. V. Adams, S. Johansson de Silva et S. Razmara, *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa, Directions in Development - Human Development* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2013), cité dans Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).

205. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019) ; Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability* (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2019).
206. Jieun Choi, Mark Dutz, and Zainab Usman, « The Future of Work in Africa: Harnessing the Potential of Digital Technologies for All », un document complémentaire au Rapport de développement dans le monde 2019 sur la nature changeante du travail (Washington, D.C. : Banque mondiale, juillet 2019), p. 102.
207. Educate!, « Impact Evaluation of End of Program Data from the Educate! Randomised Control Trial Internal Report », Rapport interne (Educate!, 2014).
208. Charles M. M. Ondieki, Ndung'u Kahihu et Sharleen Muthoni, « What Do Employers Think About Soft Skills? » (Nairobi: CAP Youth Empowerment Institute, Kenya (CAP YEI) et The Technical and Vocational Education and Training Curriculum Development, Assessment and Certification Council (TVET CDACC), mai 2019).
209. Se rapporte à une activité éducative durant les heures scolaires, entreprise en remplacement des leçons programmées habituelles.
210. M. Wilson et al., « Background Paper on Preparing Youth for the Transition to Work, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
211. Educate!, « Impact Evaluation of End of Program Data from the Educate! Randomised Control Trial Internal Report », Rapport interne (Educate!, 2014).
212. Ibid.
213. UNESCO-IBE, « IBE Glossary of Curriculum Terminology » (Genève: Bureau international de l'éducation de l'UNESCO, 2013).
214. REB/MINEDUC, *Competence Based Curriculum: Curriculum Framework Pre-Primary to Upper Secondary* (Kigali: Rwanda Education Board/ministère de l'Éducation, 2015).
215. Remarque : cette carte représente les politiques de programmes. Elle ne fait aucune distinction en fonction du degré de mise en œuvre. Pour certains pays (par exemple la Côte d'Ivoire, le Togo, la RDC, le Congo), il n'est pas évident de savoir si une approche basée sur les compétences a été étendue de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, en particulier dans le cadre d'un cycle de neuf à dix ans d'éducation élémentaire. Le Kenya est montré « dans l'éducation primaire seulement » car le déploiement de l'approche basée sur les compétences n'a pas encore atteint l'enseignement secondaire.
216. REB/MINEDUC, *Competence Based Curriculum: Curriculum Framework Pre-Primary to Upper Secondary* (Kigali: Rwanda Education Board/Ministère de l'éducation, 2015), p. 28.
217. Notez que le programme du Rwanda est appelé « programme fondé sur les compétences » (competence-based curriculum) ; la plupart des autres pays utilisent la terminologie « basé sur les compétences » (competency-based).
218. MINECOFIN, « Economic Development and Poverty Reduction Strategy II (EDRPS2) 2013-2018 » (Kigali : ministère des Finances et de la Planification économique, mai 2013).
219. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019) ; Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
220. Alvin Vista, Helyn Kim et Esther Care, « Use of Data from 21st Century Skills Assessments: Issues and Key Principles » (Washington, D.C.: Brookings Center for Universal Education, octobre 2018).
221. Joshua Muskin, « Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice », *In-Progress Reflection, Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment* (Paris: IBE-UNESCO, août 2017).
222. À titre d'exemple : I-GCSE, A-levels, West African Senior Secondary Certificate Examination (WASSCE), South African Matric, etc.
223. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », *Secondary Education in Africa Background Note* (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).

224. Xuejiao Cheng et Carina Omoeva, « EPDC National Learning Assessments Mapping Project: Key Findings », Education Policy Data Center (EPDC), page consultée le 5 septembre 2019, <https://www.epdc.org/epdc-data-points/epdc-national-learning-assessments-mapping-project-key-findings>.
225. Joshua Muskin, « Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice », In-Progress Reflection, Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment (Paris: IBE-UNESCO, août 2017).
226. REB, « Primary and Secondary Assessment Standards and Guidelines », République du Rwanda, Rwanda Education Board (REB), page consultée le 5 septembre 2019, <https://reb.rw/index.php?id=352>.
227. NCC-MOET, « Swaziland National Curriculum Framework for General Education » (Manzini : National Curriculum Center, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2018).
228. Alvin Vista, Helyn Kim et Esther Care, « Use of Data from 21st Century Skills Assessments: Issues and Key Principles » (Washington, D.C.: Brookings Center for Universal Education, octobre 2018).
229. Ibid.
230. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
231. Esther Care et al., « Education System Alignment for 21st Century Skills », Brookings (blog), 30 janvier 2019, page consultée le 31 août 2019, <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>.
232. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019) ; Joshua Muskin, « Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice », In-Progress Reflection, Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment (Paris : IBE-UNESCO, août 2017).
233. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019) ; Green Shoots, « The Green Shoots Suite », page consultée le 5 septembre 2019, <https://www.gsed.co.za/>.
234. Sue Wilkinson, « The Future of Assessment Is eAssessment », Education Technology (blog), 11 décembre 2018, page consultée le 4 septembre 2019, <https://edtechnology.co.uk/Blog/the-future-of-assessment-is-eassessment/>.
235. Les résultats scolaires sont basés sur les données les plus récentes disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 28 novembre 2019. Il est possible que certains pays connus pour disposer d'évaluations de l'enseignement secondaire ne soient pas encore inclus dans cette base de données.
236. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
237. Gouvernement du Cap-Occidental, « Strategy for Mathematics and Physical Sciences for Grades 8–12, 2012–2015 » (Le Cap: Western Cape Education Department Director Curriculum Further Education and Training, 2015).
238. Paddy Attwell, « Systemic Testing Already Shows Benefits in Western Cape Education Department », BusinessLIVE, BL Premium (blog), 25 septembre 2016, page consultée le 4 septembre 2019, <https://www.businesslive.co.za/bd/opinion/2016-09-25-systemic-testing-already-shows-benefits-in-western-cape-education-department/>, citée dans A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).



CHAPITRE

3 :

GARANTIR UN CORPS ENSEIGNANT HAUTEMENT QUALIFIÉ

Une enseignante dans un programme de formation des enseignants AIMS, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation au Rwanda.

POINTS À RETENIR

- **L'investissement dans des enseignants hautement qualifiés représente un investissement stratégique.** Il permettra de démarrer un cercle vertueux de bons acquis d'apprentissage qui profitera à la prochaine génération d'enseignants et d'élèves et aidera à les préparer aux compétences du XXI^e siècle indispensables pour l'avenir du travail.
- **D'ici 2030, l'Afrique subsaharienne aura besoin de plus de 10 millions d'enseignants supplémentaires pour répondre à la demande en éducation secondaire de qualité et pertinente.** Dans la plupart des pays, les femmes sont nettement sous-représentées dans l'enseignement et à la direction des écoles. Il est essentiel de corriger ce déséquilibre entre les sexes pour faire tomber les obstacles à la fréquentation et à l'apprentissage des filles. De nombreux pays sont confrontés à des pénuries spécifiques d'enseignants qualifiés pour enseigner les matières liées aux STIM et les compétences numériques. Ces pays nécessitent une combinaison d'incitatifs ciblés et de services de perfectionnement continu pour combler ces lacunes.
- **Le développement d'une formation initiale de haute qualité est fondamental à l'enseignement et à l'apprentissage efficaces.** Les programmes pourraient devoir être élargis pour garantir que les enseignants maîtrisent la langue d'enseignement et disposent des connaissances fondamentales dans les matières enseignées ainsi que des compétences pédagogiques.
- **Les programmes de formation professionnelle continue sont essentiels pour actualiser les compétences des enseignants afin qu'ils puissent enseigner les nouveaux programmes, intégrer la technologie numérique et aider les étudiants à acquérir des compétences professionnelles essentielles.** Ils sont également essentiels pour permettre aux enseignants particulièrement performants d'acquérir des compétences en leadership pédagogique qui permettront d'améliorer les acquis d'apprentissage dans les écoles.
- **Des programmes de qualification continue pour les enseignants les moins qualifiés sont également essentiels pour combler les lacunes en matière de connaissances et de compétences des enseignants de nombreux pays africains.** Il faut accorder une attention particulière à l'amélioration des compétences et à l'accréditation des nombreux enseignants non qualifiés en Afrique afin de garantir aux jeunes de meilleurs acquis d'apprentissage et d'offrir des opportunités de parcours professionnels aux enseignants.
- **La formation initiale et continue des enseignants doit insister davantage sur l'aide à apporter aux enseignants pour qu'ils adoptent des approches axées sur l'apprenant** et puissent les adapter aux contextes des classes surchargées disposant de matériel d'enseignement et d'apprentissage limité. Les pédagogies axées sur l'apprenant sont le moyen le plus efficace d'aider les étudiants à acquérir les compétences du XXI^e siècle qui leur seront essentielles dans la vie professionnelle.



Un élève prend des mesures durant un cours de science en Ouganda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec BRAC.

3.1

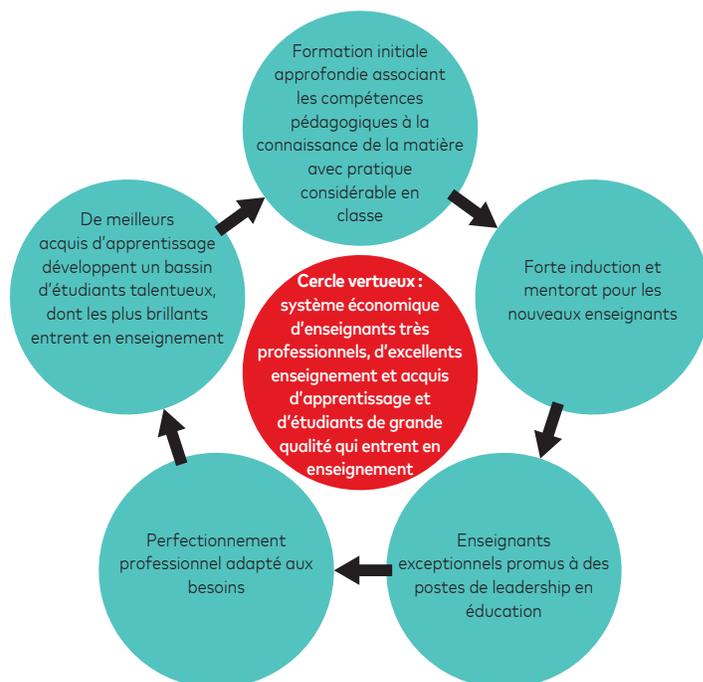
LE CERCLE VERTUEUX : POURQUOI LES ENSEIGNANTS SONT ESSENTIELS À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES CHEZ LES JEUNES

La qualité des enseignants est l'un des facteurs les plus importants qui influencent les acquis d'apprentissage au niveau de l'école. Passer d'un enseignant peu performant à un enseignant très performant augmente considérablement les acquis d'apprentissage des élèves. Des enseignants de haute qualité peuvent également améliorer le bien-être des élèves et leur situation économique future. Plusieurs années d'enseignement exceptionnel peuvent également améliorer l'équité en aidant les élèves défavorisés à combler leurs « déficits d'apprentissage » antérieurs²³⁹.

Les meilleurs systèmes d'éducation au monde ont réussi à élever l'enseignement au rang des professions de prestige attirant des étudiants aux bons parcours universitaires et très motivés à enseigner et à développer leur pratique conformément aux normes professionnelles élevées. Un investissement dans un enseignement initial de bonne qualité pour les enseignants, un soutien solide des nouveaux enseignants, une direction scolaire efficace, une formation continue et un perfectionnement performants conduisent à un cercle vertueux (illustré dans la Figure 3.1). Ces investissements aident à créer un corps enseignant motivé et faisant preuve d'une éthique professionnelle rigoureuse, et améliorent les acquis d'apprentissage, ce qui entraîne des économies puisque les redoublements de classe sont réduits et les nouveaux enseignants sont mieux formés. Bien que tous les éléments du cercle vertueux soient essentiels aux solides acquis d'apprentissage et de compétences²⁴⁰, nous nous concentrons dans ce rapport sur quatre interventions : attirer des étudiants motivés et mieux qualifiés ; dispenser une bonne formation initiale avec remédiation au besoin ; offrir le perfectionnement à tous les enseignants, dont des programmes de qualification pour les enseignants non qualifiés ; et renforcer la direction scolaire.

Une génération entière peut être nécessaire pour transformer la formation des enseignants et générer un cercle vertueux d'enseignants hautement qualifiés et efficaces, de bons acquis d'apprentissage et pour attirer de bons candidats dans la profession. Il faut du temps pour intégrer dans le système une masse critique d'enseignants qualifiés, pour améliorer les acquis d'apprentissage des élèves et pour passer à des postes de leadership pédagogique dans lesquels les enseignants peuvent à la fois guider l'apprentissage et devenir le mentor de nouveaux enseignants²⁴¹. L'investissement pour atteindre un tel cercle vertueux est toutefois largement rentable, car il permet d'améliorer les acquis d'apprentissage et de gagner en efficacité.

FIGURE 3.1
STIMULER UN CERCLE VERTUEUX GRÂCE À DES ENSEIGNANTS HAUTEMENT QUALIFIÉS



Source : basé sur Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).

Élèves à une école d'Ouganda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STiR Education.

3.2

L'AFRIQUE DOIT AUGMENTER CONSIDÉRABLEMENT LE NOMBRE D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS

D'ici 2030, l'Afrique subsaharienne devra ajouter 10,8 millions d'enseignants supplémentaires pour répondre à la demande en éducation secondaire de qualité et pertinente²⁴². En 2014, dans le cadre d'une analyse des investissements nécessaires pour atteindre les objectifs de développement durable, l'Institut de statistique de l'UNESCO a estimé que pour parvenir à une éducation secondaire universelle d'ici 2030, l'Afrique subsaharienne devra recruter 7,1 millions d'enseignants supplémentaires pour pourvoir les nouveaux postes d'enseignants et 3,7 millions pour remplacer les enseignants qui quittent la profession²⁴³. Tandis que certains pays comme la Zambie et la Tanzanie ont accéléré le recrutement dans les programmes de formation des enseignants²⁴⁴, l'on prévoit qu'aux taux de croissance actuels, plusieurs pays africains n'arriveront pas à répondre à la demande d'enseignants du premier cycle du secondaire²⁴⁵. (Des projections similaires pour le deuxième cycle d'éducation secondaire ne sont pas disponibles.) Dans certains des pays les plus pauvres, cette prévision pour la demande en enseignants est au moins égale à la moitié du nombre total prévu de diplômés de l'enseignement supérieur²⁴⁶.



D'ici 2030, l'Afrique subsaharienne devra ajouter 10,8 millions d'enseignants supplémentaires pour répondre à la demande en éducation secondaire de qualité et pertinente.

Dans de nombreux pays africains, le ratio élèves-enseignant est considérablement plus élevé que la recommandation de l'UNESCO, qui est de 25:1 au niveau secondaire. En Afrique subsaharienne, le ratio moyen entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants formés au secondaire est de 44:1, mais il serait beaucoup plus élevé dans certains contextes. Par exemple, ce ratio est de 76:1 en République centrafricaine et de 96:1 à Madagascar²⁴⁷. Même dans les pays où les moyennes sont plus faibles, une importante surcharge est un phénomène commun dans de nombreuses écoles, tant dans les zones urbaines où la population est importante et croissante que dans les communautés rurales où les écoles secondaires desservent de vastes zones géographiques²⁴⁸.

Dans la plupart des pays africains, les enseignantes sont sous-représentées au niveau secondaire. Dans 25 pays, les femmes représentent moins de 30 pour cent du corps enseignant du secondaire et ce chiffre est beaucoup plus faible dans certains pays. Au Libéria, par exemple, les femmes ne représentaient que six pour cent des enseignants du secondaire en 2017. Les seuls pays où les femmes constituent plus de la moitié du corps enseignant du secondaire sont la Namibie, le Lesotho et l'Afrique du Sud, où elles représentent entre 54 et 58 pour cent des enseignants. Le manque d'enseignantes est souvent considéré comme un obstacle important à la fréquentation scolaire des filles, en particulier dans les contextes où la violence et la discrimination fondées sur le sexe sont courantes. Certaines études établissent également un lien entre l'absence de modèles féminins et les acquis d'apprentissage des filles en général, et dans les matières liées aux STIM en particulier²⁴⁹.

Même si les systèmes d'éducation africains disposent de nombreux enseignants dévoués, l'enseignement est rarement perçu comme une carrière attirante. De nombreux systèmes d'éducation africains luttent pour attirer des candidats qualifiés dans une profession dont le statut et le salaire relatif ont chuté ces dernières années, et qui est perçue comme ayant des perspectives de promotion relativement limitées. Dans certains pays, beaucoup d'enseignants stagiaires n'ont pas été admis à leur premier choix de cursus, ont relativement peu de qualifications académiques et sont peu motivés pour enseigner²⁵⁰. Les exigences d'entrée relativement faibles dans les programmes de formation des enseignants font que les enseignants stagiaires doivent souvent combler les lacunes de leur propre éducation avant de se préparer à enseigner et qu'ils utilisent souvent l'enseignement comme un tremplin vers d'autres domaines d'étude.

Les systèmes scolaires peuvent tenter de rendre l'enseignement plus attrayant en tant que carrière par les mesures suivantes :

- **Améliorer les conditions d'enseignement afin d'attirer les candidats hautement qualifiés dans l'enseignement** – amélioration de la rémunération et des perspectives de promotion, réduction du nombre d'élèves dans les classes et augmentation du nombre de logements pour les enseignants. Grâce à ces mesures et à une réforme des processus et structures de la formation et du développement professionnel de ses enseignants, la politique nationale pour les enseignants de l'Ouganda a pour objectif d'élever le statut de la profession d'enseignant à un niveau comparable à celui de la médecine et du droit²⁵¹.
- **Verser des bourses de formation, comme en Gambie et en Afrique du Sud²⁵², ou des primes pour les matières où il y a pénurie d'enseignants,** par exemple les matières liées aux STIM, comme dans le programme d'Afrique du Sud Mathematics and Teacher Intern Programme²⁵³. Tout en augmentant le nombre de nouveaux enseignants, cela peut améliorer la motivation et se répercuter par une amélioration de l'enseignement.
- **Fournir des logements et des parcours de promotion accélérée pour encourager les enseignants à travailler dans les régions rurales.** Cela peut être efficace dans des contextes particuliers où les postes d'enseignement en milieu rural sont considérés comme peu attirants, même si certaines recherches laissent penser qu'un environnement professionnel et social plus favorable est un facteur plus important²⁵⁴.
- **Reconnaître l'excellence par des récompenses,** comme avec le Global Teacher Prize de Varkey qui, en 2019, a été remporté par Peter Tabichi, un enseignant en sciences kenyan. Il a été à l'initiative d'améliorations dans l'apprentissage des sciences, de la technologie et des mathématiques dans son école rurale, à la fois par la direction pédagogique prise et par des activités parascolaires²⁵⁵.

Pour tenter d'améliorer la qualité des candidats à l'enseignement, les systèmes scolaires peuvent adopter les mesures suivantes :

- **Élever les conditions d'entrée**, par exemple en exigeant de passer par un enseignement supérieur spécialisé. Certains pays ont déjà élevé ou élèvent présentement les conditions d'entrée pour les enseignants²⁵⁶. Cette approche peut toutefois réduire le nombre de candidats admissibles, elle ne devrait donc être mise en œuvre que lorsque le nombre de candidats potentiels dûment qualifiés est suffisant²⁵⁷.
- **Évaluer directement les connaissances et les compétences académiques des candidats**. Dans au moins 17 pays, les candidats doivent passer un examen d'entrée ou sont interrogés dans le cadre du processus de sélection²⁵⁸.
- **Sélectionner des candidats intéressés par l'enseignement**. À Djibouti, par exemple, la sélection des candidats à la formation d'enseignant comprend une évaluation de leur motivation à enseigner. En Namibie, l'évaluation concerne leur attitude envers l'éducation, leurs qualités personnelles, leur maturité et leurs compétences en matière de raisonnement et de communication²⁵⁹.

ENCADRÉ 3.1

PRATIQUE PROMETTEUSE : ASSISTANTES À L'ÉDUCATION AU RWANDA²⁶⁰

Le projet d'assistantat à l'éducation financé par la Mastercard Foundation dans le cadre du programme Leaders en enseignement est un projet pilote lancé au Rwanda qui place des diplômées talentueuses du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans des écoles secondaires de leur communauté d'origine pendant l'intervalle entre la fin de l'école secondaire et le début des études supérieures. Pendant une période de six mois, les assistantes à l'éducation travaillent aux côtés d'enseignants qualifiés pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, principalement en sciences et en mathématiques. Les mentors, engagés par le partenaire opérationnel local Inspire, Educate and Empower (IEE) Rwanda, fournissent une formation aux assistantes à l'éducation avant leur déploiement dans les écoles communautaires ainsi qu'une formation professionnelle continue tout au long du programme. Les mentors travaillent également en étroite collaboration avec les responsables d'école, les directeurs d'études et les enseignants pour donner aux assistantes à l'éducation le mentorat et le soutien dont elles ont besoin pour réussir leur stage.

Le projet a un impact direct sur la motivation et les perceptions des élèves et des enseignants. La plupart des acteurs de l'éducation au niveau de l'école, de la région et du pays ont noté les impacts positifs des assistantes à l'éducation. Elles servent de modèles importants aux élèves qui étudient les matières liées aux STIM, en particulier aux filles. Pour les assistantes à l'éducation, le programme est l'occasion de redonner à leur communauté et d'acquérir une expérience pratique tout en attendant de poursuivre leurs études. Elles constatent une amélioration de la confiance en soi, notamment au niveau de la prise de parole en public, une meilleure estime de soi, de meilleures compétences de collaboration et des ambitions de carrière plus claires. Le programme a inspiré une passion pour l'enseignement, 26 pour cent des participantes ayant choisi l'éducation comme premier choix pour leurs études supérieures.

Le projet d'assistantat à l'éducation s'inscrit dans l'engagement du gouvernement rwandais à former un corps enseignant jeune, en particulier dans les matières liées aux STIM, dans le cadre de son Plan stratégique sectoriel de l'éducation (PSSE) jusqu'en 2025. Le programme soutient également les priorités stratégiques du PSSE relatives à l'orientation professionnelle, à l'amélioration de la qualité des acquis d'apprentissage, au renforcement des STIM, à l'égalité des chances pour les enfants et les jeunes, et à la formation d'enseignants qualifiés pour dispenser le programme fondé sur les compétences.

À ce jour, 150 assistantes à l'éducation, soutenues par 15 mentors aux assistantes à l'éducation, ont été déployées dans 73 écoles de 15 régions du Rwanda. Des efforts sont entrepris pour étendre le programme au niveau national.



Une élève participe à une classe d'affaires en Tanzanie, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.

3.3

TRANSFORMER LA PRÉPARATION DES ENSEIGNANTS

Améliorer la qualité de la formation des enseignants est une intervention stratégique essentielle pour rehausser la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences. Des pays comme Singapour et la République de Corée ont réalisé ces investissements au début de leurs trajectoires de développement et leurs populations très éduquées ont été la force motrice de leur transformation économique. Plus récemment, l'investissement dans la formation des enseignants a été un élément important des progrès en éducation au Vietnam²⁶¹. Une formation de qualité pour les enseignants a des effets positifs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que sur l'efficacité du processus éducatif.

Les programmes basés sur les compétences nécessitent de la part des enseignants un niveau de compétence qui dépasse les approches axées sur la connaissance, car ils exigent l'esprit critique et un ensemble plus diversifié de méthodes pédagogiques. L'élargissement de l'éducation secondaire signifie également que les enseignants doivent enseigner à divers groupes d'élèves entrant au secondaire avec un champ de compétences plus vaste dans les matières fondamentales et dans d'autres matières. En outre, les enseignants doivent de plus en plus maîtriser et enseigner de nouvelles compétences, comme les compétences numériques, et intégrer de nouvelles technologies dans leurs pratiques d'enseignement. Tous ces facteurs soulignent la nécessité d'une importante transformation dans la formation des enseignants afin de s'assurer que les jeunes soient préparés à l'avenir du travail.

Malgré son rôle stratégique, on en sait peu sur la structure des dépenses consacrées à la formation des enseignants en Afrique. L'analyse est entravée par un manque de données publiées et comparables²⁶². Les lignes budgétaires disponibles publiquement ne séparent souvent pas la formation des enseignants des autres dépenses, ou ne ventilent pas les différents niveaux d'enseignement²⁶³. Il n'existe pas de référence reconnue pour les niveaux recommandés de dépenses en matière de formation des enseignants. Une estimation suggère que le minimum viable consisterait à allouer environ cinq pour cent des dépenses d'éducation à la formation des enseignants dans les pays où les taux d'expansion de la scolarisation au secondaire sont inférieurs à cinq pour cent par année, mais cela ne permettrait pas d'augmenter de manière substantielle la qualité des enseignants. Pour les pays où les taux d'expansion de l'enseignement secondaire sont plus élevés, il est suggéré d'allouer dix pour cent du budget total d'éducation à la formation des enseignants²⁶⁴. D'après les recherches effectuées pour ce rapport, ce pourcentage est beaucoup plus élevé que les dépenses actuelles²⁶⁵. Les données disponibles suggèrent donc d'augmenter les engagements financiers pour la formation des enseignants afin de répondre à l'augmentation du nombre de nouveaux enseignants qui seront nécessaires au cours de la période des objectifs de développement durable (ODD) et de renforcer les compétences des enseignants actuels.

3.3.1 FORMATION INITIALE EFFICACE DES ENSEIGNANTS

La tendance récente à réduire la durée des programmes de qualification initiale aurait contribué à la « crise de l'éducation » en Afrique²⁶⁶. Elle reflète les politiques des donateurs et les tendances en matière de financement qui ont réduit pendant une période donnée la priorité de la formation initiale²⁶⁷. Elle reflète également la nécessité de mettre à niveau les enseignants contractuels et non qualifiés recrutés pendant les périodes de développement. Les politiques de formation des enseignants reconnaissent désormais de plus en plus l'importance stratégique de la formation initiale²⁶⁸.

L'un des moyens les plus efficaces d'améliorer la qualité des enseignants est de s'assurer que les enseignants maîtrisent la matière grâce à une formation initiale approfondie.

Quand les candidats enseignants ne comprennent pas bien la matière qu'ils devront enseigner, des programmes initiaux doivent donner la priorité à l'acquisition des compétences de remédiation et, si nécessaire, prolonger la période d'études. L'un des moyens les plus efficaces d'améliorer la qualité des enseignants est de s'assurer que les enseignants maîtrisent la matière grâce à une formation initiale approfondie. Une étude souvent citée concernant les compétences en mathématiques des enseignants chinois et américains et leurs effets sur les résultats des élèves montre que les enseignants chinois comprennent mieux le sujet et conclut que « aucune connaissance pédagogique générale ne peut compenser la méconnaissance de certains concepts mathématiques »²⁶⁹.

Dans les programmes de formation initiale, il est nécessaire d'accorder la priorité à la maîtrise de la langue d'enseignement des enseignants stagiaires. Cet investissement stratégique renforce l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, et des compétences des jeunes et renforce la nouvelle génération de nouveaux entrants dans la profession d'enseignant. Le Ghana est un exemple de pays qui travaille activement au renforcement des compétences en anglais des enseignants par le biais de programmes de formation initiale et continue des enseignants (voir l'Encadré 3.2 sur le programme Transforming Teacher Education and Learning (T-TEL) au Ghana).

Les programmes de formation initiale des enseignants sont souvent exagérément théoriques, avec trop peu de pratique encadrée et de mentorat. Les périodes d'enseignement pratique sont souvent trop courtes et trop peu nombreuses, et les enseignants stagiaires bénéficient souvent de peu de mentorat²⁷⁰. T-TEL au Ghana a cherché à faire évoluer ces conditions dans le cadre d'un ensemble plus vaste d'activités de développement de la formation des enseignants et en associant 30 pour cent de la note finale des enseignants stagiaires à la pratique en classe. Le nouveau programme B.Ed. du Ghana a ainsi nettement augmenté les périodes de pratique en classe pour les enseignants stagiaires²⁷¹. Au Zimbabwe, les enseignants stagiaires sont soutenus pendant leur stage par un mentor en milieu scolaire pendant toute la durée de leur placement²⁷².

ENCADRÉ 3.2

PRATIQUE PROMETTEUSE : TRANSFORMATION DE LA FORMATION ET DE L'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS (T-TEL) AU GHANA

Le programme ghanéen Transforming Teacher Education and Learning (T-TEL) (transformation de la formation et de l'apprentissage des enseignants) a collaboré avec le ministère de l'Éducation, divers organismes d'éducation du secteur public, 40 facultés de formation des enseignants et cinq universités pour aider à améliorer la formation initiale des enseignants, avec un intérêt explicite sur les méthodes axées sur l'apprenant et des approches favorables à l'égalité des sexes. Le programme s'est concentré sur l'amélioration de la capacité des facultés à former les candidats enseignants à la matière (anglais, mathématiques et science) et à la pédagogie, sur l'amélioration du mentorat pour les nouveaux enseignants dans les établissements scolaires partenaires et sur la collaboration avec la direction des facultés pour soutenir le changement. Une évaluation menée après quatre ans a montré que T-TEL avait eu des répercussions importantes sur les compétences des futurs enseignants en anglais, mathématiques et sciences, d'après l'évaluation effectuée par le cadre Pre-Tertiary Teacher Professional Development and Management (PTPDM) (cadre pour le développement professionnel et la gestion des enseignants dans le pré-tertiaire) du Ghana. Ces compétences incluent les aspects suivants :

- avoir un plan de cours clair et de haute qualité ;
- utiliser des stratégies pour démarrer le cours, expliquer clairement les nouveaux concepts et les nouvelles compétences, et évaluer la compréhension des élèves ;
- utiliser différentes ressources pédagogiques et de formation ;
- poser aux élèves une série de questions pendant le cours et faire des commentaires constructifs à leurs réponses ;
- utiliser des techniques permettant de gérer les classes de niveaux variés ;
- utiliser des stratégies permettant de gérer efficacement une classe, en portant notamment attention à la disposition des pupitres dans la salle de classe.

L'évaluation a également montré une augmentation statistiquement importante de l'utilisation des méthodes d'instruction sensibles au sexe parmi les « enseignants débutants », à la fois hommes et femmes²⁷³.

La formation initiale doit être actualisée pour préparer les stagiaires à enseigner des programmes scolaires révisés et à acquérir des compétences cruciales dans les pédagogies axées sur l'apprenant. On observe souvent un décalage temporel entre la révision des programmes et l'adoption de nouvelles politiques et pratiques pédagogiques dans les établissements de formation des enseignants. Des études ont par exemple montré que dans les établissements de formation des enseignants d'Afrique de l'Est et de l'Ouest, le personnel a rarement modélisé des méthodes interactives. Par conséquent, les stagiaires ont eux-mêmes peu d'expérience relative à l'apprentissage actif²⁷⁴. De nombreux plans et programmes du secteur de l'éducation nationale rendent obligatoires les pédagogies axées sur l'apprenant, il s'agit d'une occasion manquée. Il est particulièrement important d'aider les nouveaux enseignants à développer des stratégies permettant d'intégrer les pédagogies axées sur l'apprenant et interactives à leur formation et dans des contextes de salles de classe réelles – avec un rapport étudiant-enseignant élevé, un espace physique limité, des ressources pédagogiques limitées et des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

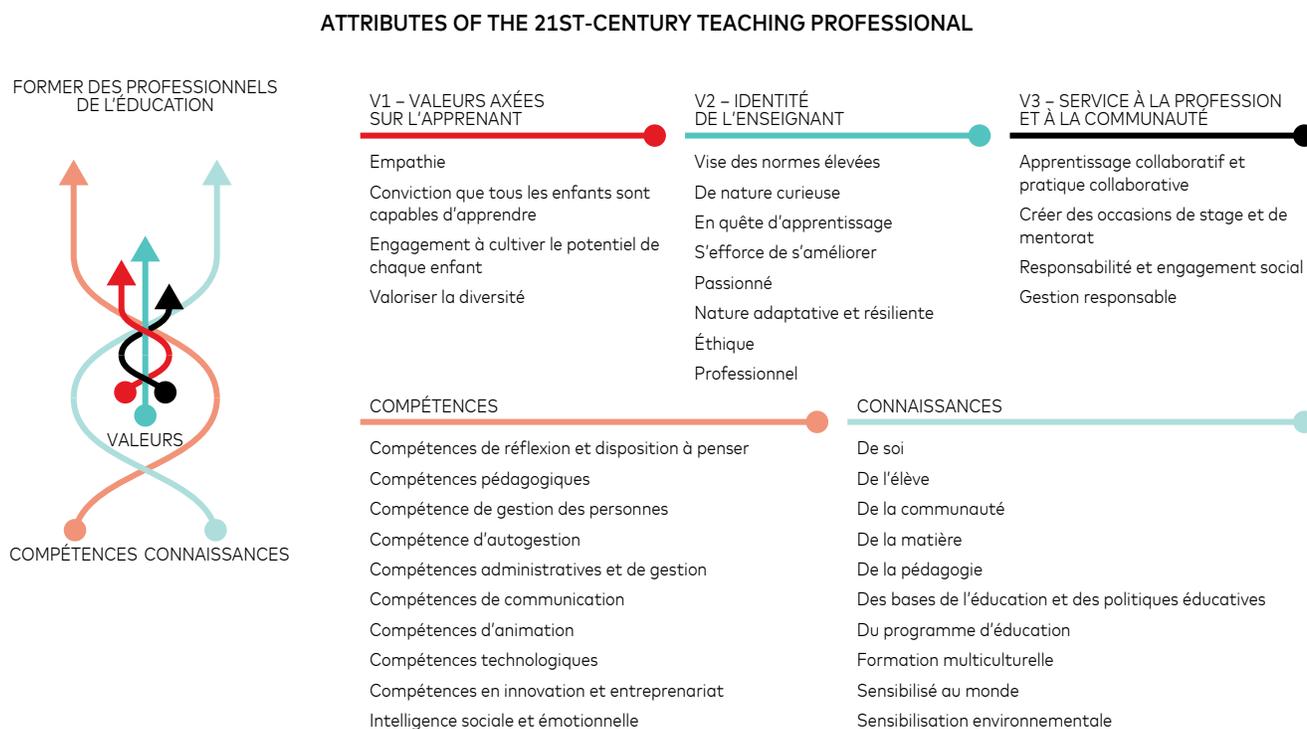
ENCADRÉ 3.3

STRATÉGIES POUR DES PROGRAMMES EFFICACES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

- Préparer les nouveaux enseignants à enseigner les programmes scolaires actuels, à la fois au niveau du contenu et des approches pédagogiques requises.
- S'appuyer sur les connaissances existantes des enseignants stagiaires, leurs pratiques, leur situation et appuyer leur formation sur ces bases.
- S'assurer que les nouveaux enseignants développent une totale compréhension de la matière qu'ils devront enseigner et des stratégies pédagogiques afin d'aider les élèves à apprendre une matière en particulier.
- Aider les stagiaires à acquérir la maîtrise de la langue d'instruction (s'ils ne la possèdent pas) et / ou les assister dans les stratégies pour assurer un enseignement multilingue.
- Modéliser des méthodes interactives dans leur propre apprentissage afin que les futurs enseignants soient exposés à des pédagogies axées sur l'apprenant.
- Fournir aux stagiaires des occasions d'apprentissage basées sur la pratique tout au long de la formation, avec mentorat pendant les périodes de pratique.
- Aider les nouveaux enseignants à développer des stratégies pour les aspects pratiques de l'enseignement dans des classes surchargées avec des ressources limitées ou des apprenants très divers, ou à enseigner simultanément à plusieurs niveaux.
- Permettre aux nouveaux enseignants de maîtriser les compétences et les technologies numériques qu'ils devront utiliser.

Un excellent enseignement nécessite un engagement en faveur de l'éthique et des valeurs ainsi que des compétences pédagogiques et la connaissance de la matière. Par exemple, le cadre de Singapour pour le développement de professionnels de l'enseignement du XXI^e siècle met l'accent sur trois ensembles de valeurs : les valeurs axées sur l'apprenant, les valeurs d'identité de l'enseignant (notamment le professionnalisme, l'aspiration à atteindre des normes élevées et l'engagement envers l'amélioration) et les valeurs de dévouement à la profession et à la communauté (Figure 3.2)²⁷⁵.

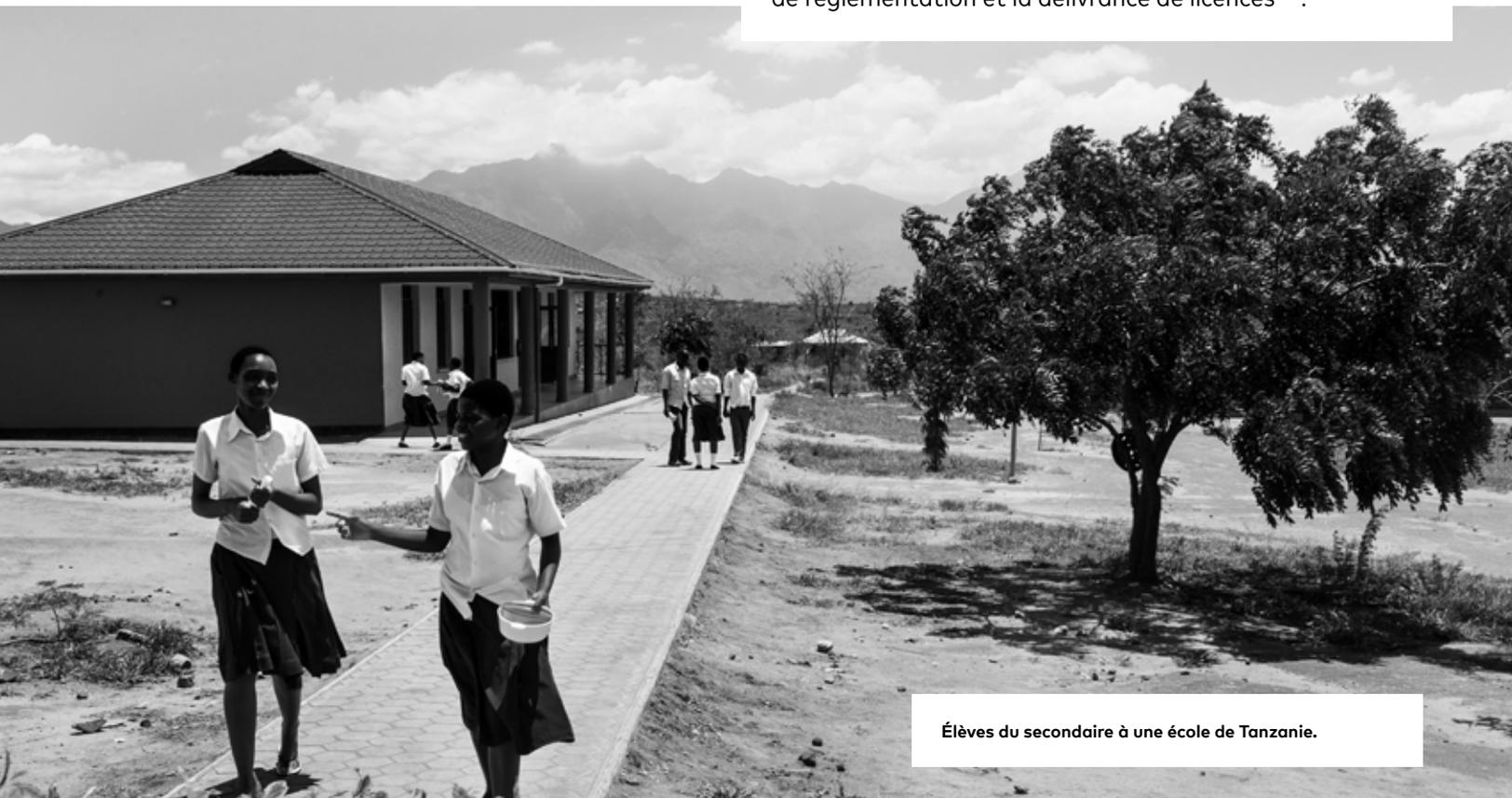
FIGURE 3.2
CADRE DE SINGAPOUR POUR FORMER DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT DU XXI^E SIÈCLE



Source : Jennifer Pei-Ling Tan et al., « Advancing 21st Century Competencies in Singapore » (Hong Kong : Center for Global Education, février 2017), reformaté par les auteurs.

La formation des nouveaux enseignants aux normes professionnelles et aux codes de conduite est un moyen de lutter contre la violence endémique à l'école. En Afrique subsaharienne, la violence sexuelle et le harcèlement dans les écoles sont reconnus comme étant des problèmes très répandus. Les châtiments corporels sont également beaucoup pratiqués, malgré qu'ils soient fréquemment interdits par la loi. La formation initiale joue un rôle important dans la formation des nouveaux enseignants à la discipline positive, à des codes d'éthique professionnelle et aux sanctions en cas de non-respect de ces codes²⁷⁶. Les ONG ont créé des innovations importantes dans ce domaine, elles ont joué un rôle clé pour attirer l'attention sur la violence à l'école, mais l'attention est sporadique. Pour résoudre ce problème, le ministère des Enseignements primaire et secondaire et de la Formation professionnelle du Togo a développé un manuel de formation harmonisé portant sur la protection des enfants contre la violence sexiste à l'école, sur la base des idées de différentes ONG et des programmes de formation du gouvernement²⁷⁷. L'analyse des efforts déployés pour changer les normes et les comportements indique que les normes relatives à la violence sexuelle et au harcèlement ont été plus simples à modifier que celles sur le châtiment corporel²⁷⁸.

L'obtention d'une licence post-formation garantit que les enseignants ont acquis les compétences requises avant de commencer à enseigner. Dans la moitié des pays de l'OCDE, un diplôme d'enseignant est insuffisant pour obtenir une certification pour enseigner. Après la formation, les enseignants doivent passer un concours pour être certifiés et entrer dans la profession. Plusieurs pays africains mettent en place des mesures similaires. Au cours des dernières années, le Rwanda a par exemple lancé un système de licence pour les enseignants : les licences seront valides pour une période de cinq ans et leur renouvellement dépendra des résultats de l'évaluation annuelle des performances de l'enseignant pendant cette période²⁷⁹. Le projet de politique nationale pour les enseignants de l'Ouganda a pointé vers l'absence de procédures permettant de garantir que les éventuels enseignants possèdent les connaissances, les compétences et les qualités personnelles nécessaires, et a proposé de mettre en place un mécanisme d'accréditation pour évaluer ces compétences. Des discussions avec la CEDEAO (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest) ont pour but de s'accorder sur des prérequis régionaux pour l'embauche d'enseignants, notamment des cadres de qualification des enseignants, des organismes de réglementation et la délivrance de licences²⁸⁰.



Élèves du secondaire à une école de Tanzanie.

FORMATION CONTINUE POUR METTRE À NIVEAU LES COMPÉTENCES

La formation continue joue un rôle essentiel pour aider les enseignants existants à mettre à niveau leurs compétences et leurs connaissances, à enseigner les nouveaux programmes et à adopter de nouvelles pédagogies dans le cadre du développement professionnel continu (DPC). Elle permet également aux enseignants d'acquérir des compétences spécialisées dans le cadre de l'avancement professionnel. Dans certains pays, la formation continue fait partie du programme post-qualification structuré pour maintenir et acquérir des compétences. Par exemple, au Burundi, au Cameroun, à Djibouti, au Nigeria et en Afrique du Sud, les enseignants nouvellement qualifiés accumulent des crédits de développement continu pour les cours qu'ils ont suivis, tandis qu'en Éthiopie, les enseignants doivent suivre une formation autonome et des séances de formation en personne pendant une période de trois ans²⁸¹. La formation continue est couramment utilisée pour aider les enseignants à enrichir leurs compétences en évaluation formative et certains aspects de la pédagogie inclusive, comme l'enseignement sensible au sexe. La formation continue structurée offre aux enseignants une voie stratégique pour acquérir les compétences qui contribuent à préparer les jeunes à l'avenir du travail (voir Section 3.4).

En moyenne, 50 pour cent des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne sont qualifiés selon les normes nationales.

Dans les pays qui ont recruté un grand nombre d'enseignants non qualifiés pour répondre à la demande croissante d'enseignement secondaire, la mise à niveau des compétences du corps enseignant existant est une priorité. En moyenne, 50 pour cent des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne sont qualifiés selon les normes nationales²⁸². Le faible niveau de connaissance de la matière au sein du corps enseignant de nombreux pays constitue également un obstacle important à un apprentissage de qualité. Selon les Indicateurs de prestation de service de la Banque mondiale, moins de la moitié des enseignants interrogés dans sept pays d'Afrique subsaharienne répondent aux normes minimales de connaissances en mathématiques ou en langues. Cette valeur varie de 40 pour cent au Kenya à moins de un pour cent à Madagascar, au Mozambique et au Niger²⁸³.

Les programmes de qualification continue sont un moyen de perfectionner les enseignants non qualifiés, mais cela ne doit pas se faire au détriment d'un investissement dans une formation initiale efficace²⁸⁴. Des programmes efficaces impliquent généralement la combinaison d'études à distance et en personne²⁸⁵, comme les programmes d'études à distance du certificat d'enseignement primaire et du certificat d'enseignement supérieur de Gambie, qui permettent à des enseignants non qualifiés de se qualifier en suivant des cours d'une durée de trois ans²⁸⁶. Des programmes comme le Learner Guides de CAMFED dans les zones rurales de Tanzanie et Girls' Access to Education (GATE) en Sierra Leone permettent aux jeunes femmes locales de travailler comme assistantes de classe et d'acquérir des qualifications qui servent de tremplin à des carrières dans l'enseignement, tout en servant simultanément de modèle aux filles²⁸⁷. Les programmes de qualification continue sont un moyen d'améliorer les compétences des enseignants non qualifiés, mais ils ne doivent pas être réalisés aux dépens de l'investissement dans la formation efficace avant l'embauche²⁸⁸.

La technologie numérique fournit aux enseignants de nouvelles occasions d'acquisition des compétences, à la fois par une formation autonome et par des programmes structurés, délivrés entièrement ou partiellement à distance. L'Encadré 3.4 illustre un exemple à grande échelle en Égypte.

ENCADRÉ 3.4 **PRATIQUE PROMETTEUSE : COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES EN LIGNE ET RESSOURCES ÉDUCATIVES NUMÉRIQUES LIBRES (REL) POUR SOUTENIR UN ENSEIGNEMENT DE MEILLEURE QUALITÉ**

Le projet égyptien **Teachers First** (« Les Enseignants d'abord ») est un programme scolaire de développement professionnel continu cultivant les communautés de pratique autour des stratégies éducatives des enseignants par l'entremise du mentorat et de l'accompagnement²⁸⁹. Il identifie les enseignants faisant preuve d'efficacité et de professionnalisme dans la salle de classe et s'appuie sur leurs compétences et connaissances pour ultérieurement former leurs pairs locaux. L'initiative fait appel à Lengo, une plate-forme en ligne qui propose un dialogue en ligne réfléchi, des ateliers et du mentorat. En mars 2019, plus de 52 000 enseignants et plus de 14 000 directeurs d'école s'étaient joints la communauté en ligne Teachers First, ce qui en fait le programme du DPC le plus important en Égypte²⁹⁰.

Nafham, une plate-forme en ligne dont le nom signifie « nous comprenons » en arabe fournit un contenu éducatif qui couvre plus de 75 pour cent du programme national égyptien, depuis les niveaux préprimaires jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Le site web gratuit propose des vidéos originales et encourage les enseignants, les élèves et les parents à créer des vidéos qui seront ensuite éditées par des professionnels avant d'être mises à la disposition du public. Les vidéos sont classées par niveau, par matière, par trimestre et par calendrier scolaire afin de faciliter l'utilisation de la plate-forme. Depuis son lancement en Égypte en 2012, Nafham s'est étendue à l'Algérie et à d'autres pays de langue arabe pour atteindre un million d'élèves et inclure plus de 23 000 vidéos.

3.3.3 AMÉLIORATION DE LA DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Une direction pédagogique très qualifiée est reconnue comme étant un élément indispensable des bons acquis d'apprentissage²⁹¹, l'adoption d'approches novatrices de l'enseignement et la création d'une culture scolaire axée sur l'enseignement et l'apprentissage de bonne qualité²⁹². Une recherche menée aux États-Unis montre que la direction des écoles représente une variation de jusqu'à 25 pour cent de la réussite scolaire des élèves, derrière l'enseignement en classe²⁹³. Les directeurs d'école jouent également un rôle essentiel dans le leadership éthique, en veillant à ce que les écoles reflètent et favorisent des valeurs qui préparent les élèves à leur rôle de citoyens et favorisent un environnement éducatif inclusif et sûr.

Le leadership pédagogique limité reflète l'héritage des rôles des chefs d'établissements, lesquels ont le plus souvent été considérés comme exerçant une fonction administrative et de supervision plutôt qu'une direction pédagogique. Dans la plus grande partie de l'Afrique subsaharienne, les directeurs d'école n'ont pas besoin d'avoir suivi une préparation formelle pour accepter un poste de direction²⁹⁴. L'Érythrée, la Gambie et l'Afrique du Sud font partie des exceptions, car ces pays disposent de programmes de qualification structurés pour les directeurs d'école²⁹⁵. Ces programmes mettent de plus en plus l'accent sur le leadership pédagogique ainsi que sur les rôles de gestion et de stratégie.

Les processus de promotion opaques qui limitent l'efficacité du leadership tout en contribuant à la sous-représentation des femmes dans les postes de direction sont encore courants. Historiquement, les directeurs d'école ont souvent été sélectionnés pour des raisons de patronage ou par le biais des réseaux sociaux des responsables de l'éducation, en fermant les yeux sur l'aptitude des candidats à assumer ces rôles²⁹⁶. De plus, les processus de sélection non méritocratiques court-circuitent généralement les femmes. Dans la plupart des pays africains, la proportion de directrices d'école est considérablement inférieure à la proportion d'enseignantes, et les femmes sont sous-représentées dans les postes de pouvoir décisionnel en matière d'éducation, tels que les conseils d'administration et les ministères de l'Éducation²⁹⁷.

Le développement de la direction ne doit pas cibler pour la promotion les enseignants expérimentés et efficaces qui n'enseigneront plus. Au contraire, les enseignants expérimentés devraient plutôt se voir offrir des possibilités structurées d'avancement professionnel grâce à des responsabilités supplémentaires et à la modélisation d'une bonne pédagogie. En permettant aux enseignants d'acquérir des qualifications professionnelles supplémentaires reconnues, on suscite l'engagement dans des programmes de développement de la direction. De tels programmes doivent être structurés afin que la charge de travail ne détourne pas les enseignants des rôles d'enseignement ou de leadership stratégique global²⁹⁸.

Le soutien et le mentorat continus des autorités pédagogiques de la région fournissent l'aide au leadership pédagogique. Les données des pays à revenus faible, moyen et élevé suggèrent qu'un soutien régional efficace contribue à renforcer le leadership pédagogique, à faciliter la collaboration et à permettre aux établissements scolaires de mieux utiliser les données afin d'améliorer les acquis d'apprentissage et de lutter contre les iniquités²⁹⁹. Le développement professionnel pour tous ces groupes prend diverses formes ; le Tableau 3.1 en fournit une vue d'ensemble.

TABLEAU 3.1
FORMATION CONTINUE : APPROCHES PROMETTEUSES

APPROCHE	EXEMPLES	IDÉES
Bref cours de formation interne et externe	La majorité des cours de formation ; cours de formation de Forum des éducatrices africaines (FAWE) sur la pédagogie favorable à l'égalité des sexes en Afrique de l'Est et en Afrique australe	L'approche la plus courante ; on attend souvent à ce que les participants partagent leur apprentissage avec d'autres personnes à leur école, mais la formation en cascade est souvent inefficace ³⁰⁰ .
Apprentissage par les pairs	Étude collective de leçon, en Zambie : reconnue pour une amélioration statistiquement significative des taux de réussite aux examens de mathématiques et de sciences du secondaire OER4Schools en Zambie : programme d'apprentissage scolaire animé par les pairs qui intègre les appareils mobiles, les ressources éducatives libres (REL) et les logiciels ouverts pour favoriser l'innovation et l'expérimentation dans l'enseignement ³⁰¹ Grâce au mentorat scolaire au Rwanda, les enseignants formés existants ont formé les autres participants durant des réunions mensuelles. Les mentors ont enseigné un nombre réduit de classes pour leur permettre d'entreprendre ce travail ³⁰² .	L'étude collective de leçon était efficace, car elle a créé une culture de responsabilité et d'imputabilité professionnelle et l'attente selon laquelle les enseignants pouvaient apprendre les uns des autres et prendre des initiatives pour améliorer leur pratique ³⁰³ . Les activités de mentorat doivent être organisées pour s'adapter aux responsabilités et engagements ; les enseignants chevronnés ont trouvé la communauté en ligne d'échanges de pratiques utile, car ils ont gagné du temps en ne se déplaçant pas ³⁰⁴ . Cela convient également au soutien des nouveaux enseignants et des stagiaires ³⁰⁵ .
Mentorat et formation sur mesure dans des centres régionaux	CAPEP (centres d'enseignants régionaux en République centrafricaine et au Niger) : renforcement de la capacité des directeurs, des conseillers en éducation et des inspecteurs à aider à la formation des enseignants non qualifiés ³⁰⁶	Il est possible d'adapter la formation aux besoins locaux et de profiter des gains d'efficacité liés au regroupement géographique.
Alternance (les stagiaires suivent une formation certains jours tout en travaillant, en général à temps plein)	Programme 1+4 pour les enseignants en mathématiques du premier cycle du secondaire en Afrique du Sud, combinant des connaissances et une mise à niveau théoriques et pédagogiques	Il est préférable de suivre l'ordre suivant pour les programmes de mise à niveau des enseignants non qualifiés : connaissance de la matière, connaissance pédagogique, puis connaissance du contenu pédagogique spécifique ³⁰⁷ .
Apprentissage ouvert / à distance et mixte	Programme de formation des enseignants de l'université de Stellenbosch combinant un enseignement en personne aux diffusions sur le web ainsi que du mentorat sur des plateformes en ligne ³⁰⁸ Certificat avancé d'enseignement en Afrique du Sud – Gestion et direction scolaire (ACE-SML) pour les directeurs d'école et les chefs d'établissement ³⁰⁹	Les programmes d'apprentissage purement ouverts / à distance sont souvent moins coûteux, mais généralement moins efficaces que les programmes d'apprentissage mixtes en personne et numériques, ou que les cours par correspondance ³¹⁰ . La demande en matière de formation doit être réaliste et alléger la tâche des enseignants, et non de l'alourdir.
Formation informelle par formation autonome et REL	Shule Direct en Tanzanie Applications de traduction et de prononciation afin d'aider à l'apprentissage et à l'enseignement des langues Service de messagerie texte mobile pour les enseignants en biologie en Afrique du Sud ³¹¹ La Teacher Self-Learning Academy du Rwanda a fourni des supports audiovisuels pour renforcer la pédagogie axée sur l'apprenant et les compétences linguistiques en anglais ³¹² . TESSA offre des supports en anglais, français, swahili et arabe que les enseignants peuvent utiliser pour préparer leurs leçons ³¹³ .	L'impact peut être amplifié en encourageant le partage par des réseaux de pairs. Des périodes d'études et de réflexion intégrées dans l'horaire des enseignants augmente la probabilité d'assimilation et de réussite ³¹⁴ .

3.4

PRÉPARER LES ENSEIGNANTS À CULTIVER LES COMPÉTENCES CLÉS POUR L'AVENIR DU TRAVAIL

Améliorer la qualité de l'enseignement, et donc les acquis d'apprentissage, se répercutera de manière très significative sur la préparation des jeunes à l'avenir professionnel. Il est clair qu'un enseignement de meilleure qualité améliore les compétences en mathématiques, en lecture, en écriture et en langues et renforce les compétences du XXI^e siècle par l'entremise de méthodes pédagogiques plus interactives et axées sur l'apprenant.

Les stratégies d'éducation africaines insistent fortement sur l'amélioration des compétences fondamentales, des compétences en STIM, des compétences numériques et des compétences pédagogiques (Tableau 3.2) malgré certaines difficultés dans la mise en œuvre. Dans ces domaines, les priorités spécifiques varient et reflètent des contextes propres à chaque pays.



Un enseignant dans une classe du Rwanda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec le programme Leaders en enseignement.

TABLEAU 3.2

QUELLES SONT LES PRIORITÉS DES STRATÉGIES NATIONALES D'ÉDUCATION DES ENSEIGNANTS ?

	EXEMPLES DE PAYS
RENFORCER LES COMPÉTENCES FONDAMENTALES (MATHÉMATIQUES, LECTURE, ÉCRITURE ET LANGUES)	
Renforcer la capacité des enseignants à fournir un enseignement bilingue/à enseigner dans la langue parlée à la maison	Burkina Faso, Érythrée
Élargir le bassin de connaissances des enseignants dans la langue d'enseignement et les mathématiques	Botswana, Cap Vert, Érythrée, Rwanda, Tanzanie, Zambie
Former les enseignants à enseigner plus d'une matière	Tchad
RENFORCER LES COMPÉTENCES EN STIM	
Élargir le bassin de connaissances scientifiques des enseignants	Botswana, Gambie, Île Maurice, Seychelles, Rwanda, Tanzanie, Zambie
Recruter de nouveaux enseignants ayant des compétences scientifiques	Bénin
RENFORCER LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ET EN TIC	
Intensifier l'utilisation des TIC dans la formation des enseignants (pour que les enseignants utilisent la technologie comme outil pédagogique)	Rwanda
Les rendre obligatoires dans la formation initiale pour appuyer l'intégration dans l'ensemble des disciplines	Burkina Faso, Cap-Vert, Zambie
Les inclure dans le DPC pour garantir que les enseignants maîtrisent l'informatique	Gambie, Tanzanie
Mettre des REL numériques à disposition	Burkina Faso
Former les enseignants pour soutenir l'enseignement à distance	Tchad
Former un système maîtres-enseignants pour aider les autres	Seychelles
RENFORCER LES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES	
Instaurer des conseils pédagogiques dans les écoles	Cap Vert
Former les enseignants à une pédagogie axée sur l'apprenant	Tchad, Érythrée, Gambie, Rwanda, Seychelles
Former les enseignants à une pédagogie sensible au genre	Burkina Faso, Zambie
Ouvrir des centres pédagogiques dans les universités	Burkina Faso
Rendre la préparation des enseignants plus axée sur l'apprenant	Botswana, Tanzanie
Développer le leadership pédagogique dans les écoles	Île Maurice

Source : Sophia M. D'Angelo, Rachel Marcus, and Paola Perezniato, « Mapping of Teacher Education Priorities in Education Sector Plans in Africa, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019).

Lorsque les réformes des programmes fondés sur les compétences impliquent de nouvelles matières, des efforts ciblés sont requis pour aider les enseignants à apprendre la matière et les stratégies pédagogiques nécessaires. Cela est notamment le cas pour les modules de préparation à l'entrepreneuriat ou au travail ayant été ajoutés récemment à de nombreux programmes d'éducation. Aucune des stratégies d'éducation nationale examinées n'a mentionné explicitement l'amélioration des capacités des enseignants dans ces domaines, probablement parce que peu de documents présentent des plans à ce niveau de détail. Dans un système d'éducation donné, il convient de faire des choix concernant la rentabilité de l'acquisition des compétences parmi les enseignants (comme pour les exemples Educate! et Akazi Kanoze abordés dans le chapitre précédent), en comparaison avec la prestation externe. Cette dernière est peut-être moins durable, même si elle est plus rapidement réalisable.

L'acquisition de compétences numériques chez les enseignants est une priorité dans de nombreux pays africains. Comme le montre le Tableau 3.2, l'amélioration des compétences numériques des enseignants est désormais une priorité absolue dans de nombreux pays³¹⁵. Cela signifie que ces pays ont généralement reconnu l'importance de renforcer les compétences numériques des enseignants pour qu'ils puissent utiliser davantage les technologies pédagogiques qui évoluent rapidement et s'assurer qu'ils soient capables de permettre aux élèves d'acquérir ces compétences. Comme le Chapitre 2 l'indique, la valeur ajoutée liée à un meilleur accès des enseignants aux technologies numériques est nettement plus élevée que celle liée au meilleur accès des élèves, en particulier dans les environnements disposant de peu de ressources. Dans certains pays, comme en Éthiopie, des stratégies et des plans pour le secteur de l'éducation ont défini des cibles explicites pour la mise à niveau des compétences numériques (Encadré 3.5).

Le Rwanda est un exemple positif de renforcement des compétences numériques durant la formation des enseignants : son projet de formation en ligne eTeacher Training dans les facultés de formation des enseignants introduit dans le programme des techniques d'utilisation des technologies numériques et développe la capacité des formateurs à former des enseignants en utilisant les technologies numériques efficacement durant la formation initiale. Le suivi de ce projet a montré que l'utilisation de la technologie dans la salle de classe a fortement augmenté par rapport aux données de référence dans toutes les facultés de formation des enseignants participantes et dans les établissements scolaires du secondaire participants. La technologie numérique a été utilisée dans 13 des 16 cours (contre seulement 2 sur 20 au début du projet). Les données déclarées par les formateurs des enseignants montrent également un changement : 70 pour cent des enseignants ont déclaré qu'ils utilisaient la technologie numérique dans leur enseignement au moins deux fois par semaine, soit une augmentation de 22 pour cent depuis le lancement du projet³¹⁶.

La mise à niveau des compétences numériques doit inclure l'acquisition de compétences concernant l'entretien du matériel et des logiciels. Ces compétences sont trop souvent négligées et les établissements scolaires se retrouvent avec un équipement qu'elles sont incapables d'utiliser³¹⁷. Les compétences du personnel d'une école peuvent varier en fonction de la situation : dans les grandes écoles, le budget et les besoins permettent de justifier un poste d'aide technique spécialisée ; dans les petites écoles, les responsabilités incombent à un enseignant spécialisé.

ENCADRÉ 3.5

PRATIQUE PROMETTEUSE : ÉQUIPER LES ENSEIGNANTS POUR LES AIDER À PRÉPARER LES ÉLÈVES À L'AVENIR DU TRAVAIL³¹⁸

Le Programme V de développement du secteur de l'éducation (2015/16-2019/20) en Éthiopie présente des plans détaillés pour améliorer la formation des enseignants. Un grand nombre de ces plans abordent les défis clés liés à l'acquisition des compétences pour l'avenir du travail. Cette stratégie se base sur un historique des initiatives d'amélioration du corps enseignant visant à renforcer la qualité de l'enseignement³¹⁹. Les priorités de la stratégie actuelle incluent les aspects suivants :

- augmenter à 100 pour cent la proportion d'enseignants totalement diplômés en mathématiques et en sciences ;
- mettre en place des centres de formation en mathématiques et en sciences, des formateurs régionaux et des enseignants principaux dans toutes les régions ;
- fournir une formation en anglais par mentorat en milieu scolaire (l'anglais étant la langue d'enseignement dans les établissements scolaires secondaires) ;
- complètement intégrer la technologie dans les cours de formation des enseignants afin de leur donner les compétences pour utiliser la technologie d'enseignement et d'apprentissage ;
- faire passer de 69 à 100 pour cent le pourcentage d'enseignants des établissements scolaires primaires et secondaires qui utilisent les espaces de TIC pour améliorer l'apprentissage des élèves ;
- augmenter à 100 pour cent le pourcentage d'enseignants et d'autres postes d'enseignement élémentaire qui utilisent des méthodes d'apprentissage et des approches actives ;
- mettre à niveau la qualité et l'importance des modules de développement professionnel continu (DPC) en insistant fortement sur les priorités de DPC (pédagogie, science et mathématiques, évaluation continue et compétences fondamentales principales) ;
- augmenter à 100 pour cent la proportion de directeurs d'établissements secondaires qualifiés à un niveau équivalent à la maîtrise.

Les autres pays tireront de précieuses leçons de l'évaluation de la mise en œuvre et de l'impact de cette stratégie.



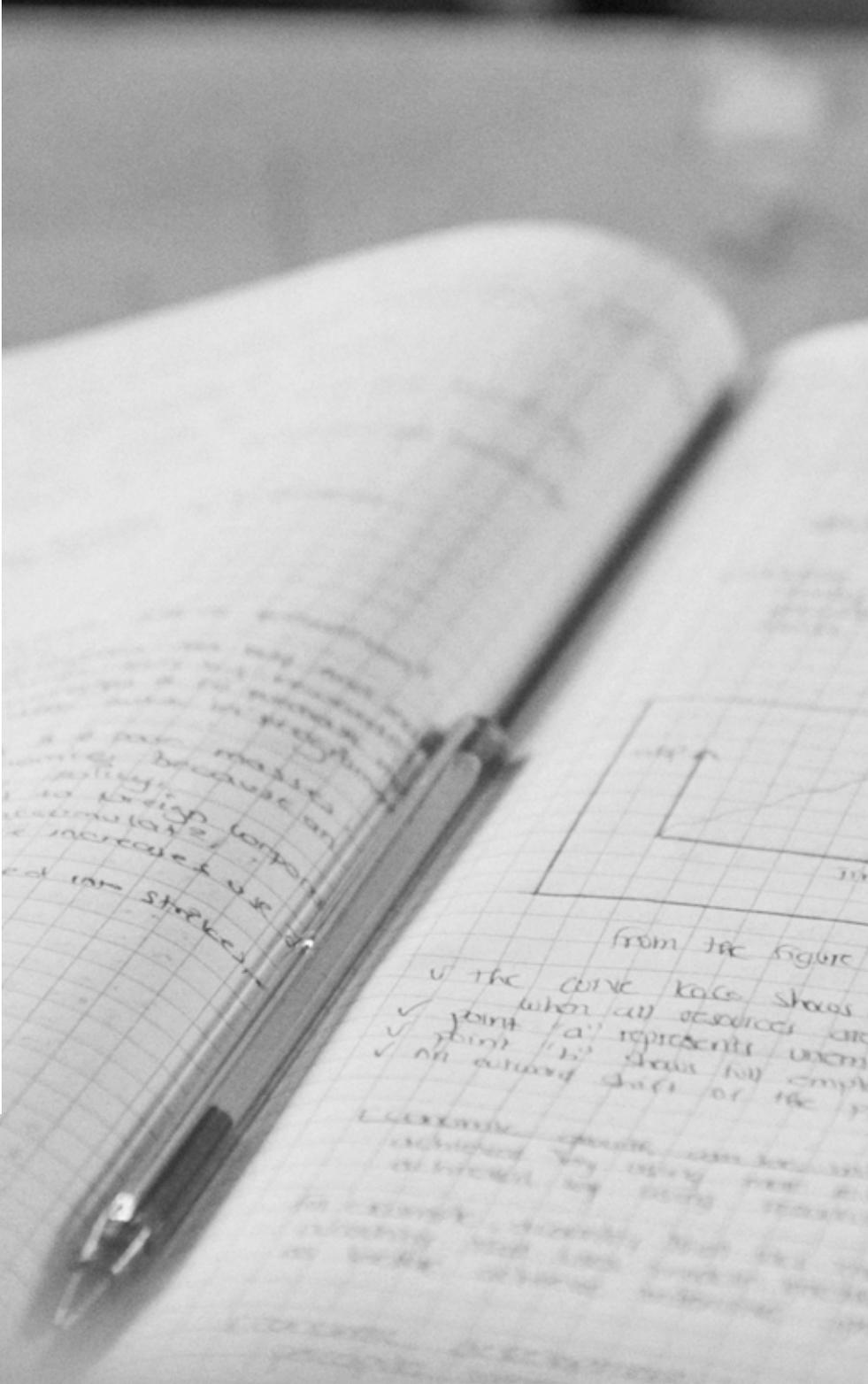
Un élève dans une classe en Éthiopie, par le biais du partenariat du Programme de bourses de la Mastercard Foundation avec Forum for African African Women Educationalists.

3.5

MESURES RECOMMANDÉES

- **Élargir le recrutement pour combler les lacunes prévues (10,8 millions d'enseignants en éducation secondaire d'ici 2030).** Cela nécessitera l'expansion considérable du recrutement et de la formation des enseignants, tout en améliorant les conditions de travail de manière à attirer de nouveaux candidats compétents et réduire l'érosion naturelle des effectifs. Un élargissement de cette ampleur du recrutement et de la formation dépendra d'une augmentation substantielle et de l'efficacité des dépenses dans le secteur de l'éducation.
- **Investir dans une formation initiale des enseignants de grande qualité.** Pour répondre à la demande africaine croissante d'enseignants de niveau secondaire, les gouvernements doivent donner la priorité à l'investissement dans la formation initiale des enseignants de grande qualité. Il est possible de créer un cercle vertueux en attirant les meilleurs étudiants, en fournissant une formation de haute qualité et en créant des parcours de promotion et de leadership plus robustes pour les enseignants particulièrement performants, leur permettant d'offrir un leadership pédagogique et de guider leurs collègues débutants. Ce cercle vertueux permettra d'améliorer les apprentissages et de rentabiliser les dépenses.
- **Une formation initiale des enseignants de grande qualité doit :**
 - permettre aux nouveaux enseignants de bien comprendre les matières qu'ils devront enseigner, de maîtriser la langue d'enseignement et d'acquérir des compétences pédagogiques ;
 - modéliser des approches fondées sur les compétences et axées sur l'apprenant et aider les enseignants à développer des stratégies qu'ils utiliseront dans les environnements difficiles ;
 - inclure des périodes de pratique supervisée pour les enseignants en formation initiale et un mentorat continu dès le déploiement, et ce, par l'entremise des réseaux de pairs et des enseignants expérimentés.
- **Mettre à niveau les compétences des enseignants actuels à l'aide du développement professionnel continu, en se concentrant sur** la mise à niveau des compétences pédagogiques, l'amélioration de la maîtrise des matières enseignées et l'acquisition de nouvelles compétences. Utiliser des technologies et des occasions d'apprentissage à distance pour compléter les approches en personne et lier l'amélioration des compétences à des occasions de promotion.

- **Établir des programmes de certification pour les enseignants non qualifiés qui ont recours à des approches d'apprentissage mixtes en personne et à distance.** Cela peut nécessiter d'inclure une formation de remédiation dans les matières principales et des efforts visant à améliorer la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi qu'une formation dans les compétences pédagogiques et numériques.
- **Prioriser l'acquisition des compétences en numérique pour tous les enseignants.** Les enseignants doivent être non seulement en mesure d'enseigner les compétences numériques en tant que matière, mais également d'utiliser des outils numériques comme des aides à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. Il faut sans cesse veiller à ce que le matériel soit à niveau et à ce que les établissements scolaires disposent d'un personnel compétent en matière d'entretien de la technologie.
- **Investir dans le renforcement de la capacité des directeurs d'école à fournir un leadership pédagogique.** Cela doit être structuré afin de permettre aux bons enseignants de continuer à enseigner tout en les aidant à progresser dans leur carrière et à partager leur expérience avec leurs collègues.



Le cahier d'un élève durant une classe de mathématiques au Rwanda.

REFERENCES

239. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
240. Un rapide résumé de la preuve de la motivation des enseignants est disponible sur le portail d'apprentissage IIEP de l'UNESCO : UNESCO IIEP, « Teacher Motivation and Incentives », portail d'apprentissage de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, page consultée le 21 janvier 2020, <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/teachers-and-pedagogy/teacher-motivation-and-incentives>.
241. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
242. UNESCO-ISU, « Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030 », Bulletin d'information de l'ISU (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, octobre 2016).
243. Ibid.
244. Bob Moon et Charmaine Villet, « Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? », *Journal of Learning for Development* 4 (2017): 23-35.
245. UNESCO-ISU, « A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030 », Bulletin d'information de l'ISU (Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO, octobre 2013).
246. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
247. UNESCO-ISU, « UNESCO eAtlas of Teachers », UIS Tellmaps, page consultée le 21 janvier 2020, <https://tellmaps.com/uis/teachers/#!/profile/WORLD/ALB>.
248. Freda Wolfenden et al., « Re-Envisioning and Strengthening the Education Workforce Initial Literature Review », *The Education Workforce Initiative: Initial Research* (New York: Commission de l'éducation, 2018).
249. UNESCO, *Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM)* (France : UNESCO, 2017).
250. Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa Teacher Preparation and Support, Case Study: South Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).
251. Jost Uwase et Nick Taylor, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support, Case Study: Rwanda, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; J. A. Makaanu et al., « Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support, Case Study: Uganda, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).
252. Aidan Mulkeen, William Ratteree et Ilse Voss-Lengnik, « Teachers and Teacher Policy in Primary and Secondary Education », Document de travail éducation (Bonn : GIZ, septembre 2017) ; Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa Teacher Preparation and Support, Case Study: South Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).
253. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
254. Freda Wolfenden et al., « Re-Envisioning and Strengthening the Education Workforce Initial Literature Review », *The Education Workforce Initiative: Initial Research* (New York: Commission de l'éducation, 2018).
255. Jedidajah Otte, « Kenyan Science Teacher Peter Tabichi Wins \$1m Global Award », *The Guardian*, 24 mars 2019, sec. Education.
256. Natasha Robinson et Nick Taylor, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Teacher Preparation and Support, Market Scan Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).

257. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
258. Natasha Robinson et Nick Taylor, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Teacher Preparation and Support, Market Scan Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
259. Ibid.
260. Inspire, Educate et Empower Rwanda, « Teaching Assistantship Project » (non publié: Mastercard Foundation, novembre 2019)
261. Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Teacher Preparation and Support, Literature Review, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
262. Les exceptions incluent le Kenya, le Rwanda et la Sierra Leone.
263. Ce problème ne concerne pas que l'Afrique subsaharienne, comme l'explique USAID, « UNESCO: Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development, Pakistan », Strengthening Teacher Education in Pakistan USAID Contract (Washington, D.C. : USAID, 2006).
264. Keith M. Lewin, Strategies for Sustainable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, World Bank Working Papers (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2008).
265. Les données de la période allant de 2012 à 2017/8 indiquent par exemple que les dépenses en formation continue des enseignants du secondaire représentent environ 2,5 pour cent des dépenses de l'enseignement secondaire au Rwanda et en Sierra Leone, et 1,7 pour cent au Kenya. Les données pour la période allant de 2010 à 2015/6 indiquent que l'enseignement initial pour tous les niveaux combinés représentait 2,1 pour cent des dépenses totales de l'enseignement au Rwanda, 2,7 pour cent des dépenses du premier cycle du secondaire en Sierra Leone, et 2,9 pour cent des dépenses du deuxième cycle du secondaire dans ce même pays, d'après Alasdair Mackintosh, « Teacher Training Expenditure Analysis, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, 2019).
266. Sajitha Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2018).
267. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
268. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
269. Liping Ma, Knowing and Teaching Elementary Mathematics (New York: Routledge, 1999), cité dans Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Teacher Preparation and Support, Literature Review, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
270. Kwame Akyeampong et al., « Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count? », International Journal of Educational Development, Educating the poorest, 33, n°3 (1er mai 2013): 272-82 ; Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019).
271. NCTE, « National Teacher Education Learning Summit Summary Report » (National Council for Tertiary Education, 26 juin 2019).
272. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).

273. T-TEL, « Endline Survey Report – T-TEL Phase 1: Transforming Teacher Education and Learning (T-TEL) » (Accra: T-TEL, juillet 2018).
274. John Pryor et al., « Rethinking Teacher Preparation and Professional Development in Africa: An Analysis of the Curriculum of Teacher Education in the Teaching of Early Reading and Mathematics », *The Curriculum Journal* 23, n°4 (1er décembre 2012) : 409-502 ; Kwame Akyeampong, « Reconceptualising Teacher Education for Equitable Learning Outcomes: Towards a Comprehensive Approach », dans *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice*, ed. Brian Hudson, Cambridge Education Research Series (Cambridge : publication universitaire, 2017), 231-48.
275. NIE, « A Teacher Education Model for the 21st Century » (Singapour : Institut national pour l'éducation, 2009).
276. UNESCO et ONU Femmes, *Global Guidance: School-Related Gender-Based Violence* (Paris: UNESCO, 2016).
277. Ibid. ; Jenny Parkes et al., « Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-Country Report » (Londres : Institut UCL pour l'éducation, août 2017).
278. Jenny Parkes et al., « Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-Country Report » (Londres: Institut UCL pour l'éducation, août 2017).
279. Jost Uwase et Nick Taylor, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support, Case Study: Rwanda, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
280. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
281. Ibid.
282. UNESCO-ISU, « UNESCO eAtlas of Teachers », UIS Tellmaps, page consultée le 21 janvier 2020, <https://tellmaps.com/uis/teachers/#!/profile/WORLD/ALB>.
283. Kenya (2012) 39,4 %, Madagascar (2016) 0,1 %, Niger (2015) 0,3 %, Mozambique (2014) 0,3 %, Nigeria (2013) 3,7 %, Tanzanie (2014) 21 %, Togo (2013) 2,5 %, Ouganda (2013) 19,5 % ; basé sur SDI, « Countries », Service Delivery Indicators, page consultée le 5 septembre 2019, <https://www.sdindicators.org/countries>.
284. UNESCO-ISU, « The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach 2030 Education Goals », Bulletin d'information de l'ISU (Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO, octobre 2016).
285. Mohammad Ibn Junaid et Francois Maka, « In-Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: A Synthesis Report » (Londres: The Commonwealth, 2015).
286. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
287. Ibid. ; Freda Wolfenden et al., « Re-Envisioning and Strengthening the Education Workforce Initial Literature Review », *The Education Workforce Initiative : Initial Research* (New York : Commission de l'éducation, 2018).
288. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019).
289. Banque mondiale, « Combined Project Information Documents/ Integrated Safeguards Datasheet (PID/ISDS) », Supporting Egypt Education Reform Project (Washington, D.C.: Banque mondiale, 4 février 2018).
290. Imagine Education, « Teachers First Goes from Impact to Sustainability across Egypt », Imagine Education, page consultée le 20 août 2019, <https://www.imagine.education/1264-2/>.
291. Nicholas Bloom et al., « Does Management Matter in Schools », Document de travail (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, novembre 2014) ; OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (Paris : OCDE, 2009).

292. Hawah Nabbuye, « Gender-Sensitive Pedagogy: The Bridge to Girls' Quality Education in Uganda », Echidna Global Scholars Program Policy Brief (Washington, D.C.: Brookings Institution, novembre 2018).
293. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York : Commission de l'éducation, 2019) ; UNESCO, « Gender and EFA 2000-2015: Achievements and Challenges », Rapport mondial de suivi pour l'EPT 2015, Résumé par genre (Paris : UNESCO, 2015) ; Njora Hungi, « Characteristics of School Heads and Their Schools », Document de travail SACMEQ (Paris : Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, septembre 2011).
294. Cresantus Biamba et Jared Odera, « A Policy Review of School Leadership in Sub-Saharan Africa » (Symposium sur les politiques d'éducation « Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 Agenda » – Études régionales des politiques et pratiques dans la direction des écoles, 18-20 janvier 2016, UNESCO, Paris, France, UNESCO Secteur de l'éducation, 2016), 111-36.
295. Ibid ; VVOB, « Education Development Programmes in Rwanda », VVOB Rwanda, page consultée le 21 janvier 2020, <https://rwanda.vvob.org/home>.
296. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
297. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Nick Taylor et Natasha Robinson, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa Teacher Preparation and Support, Case Study: South Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, mars 2019) ; Caitlin S. Haugen et al., « Increasing the Number of Female Primary School Teachers in African Countries: Effects, Barriers and Policies », *International Review of Education* 60, n °6 (2014) : 753-76.
298. T. Bush, E. Kiggundu et P. Mooros, « Preparing New Principals in South Africa: The ACE: School Leadership Programme », *South African Journal of Education* 31, n °1 (1er janvier 2011): 31-43.
299. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
300. Ibid.
301. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
302. Jost Uwase et Nick Taylor, « Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support, Case Study: Rwanda, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
303. Haeyeon Jung et al., « Lesson Study: Scaling Up Peer-to-Peer Learning for Teachers in Zambia » (Washington, D.C : Brookings Institution, 2016).
304. Leon Tikly et Lizzi Milligan, « Learning from Innovation for Education in Rwanda », *Bristol Working Papers in Education Series* (Bristol: University of Bristol, 2017).
305. Commission pour l'éducation, « Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation » (New York: Commission de l'éducation, 2019).
306. CAPED signifie Cellule d'animation pédagogique. Plus de détails concernant cette approche sont disponibles dans : Mohammad Ibn Junaid et Francois Maka, « In-Service Teacher Education in Sub-Saharan Africa: A Synthesis Report » (Londres : The Commonwealth, 2015).
307. Nick Taylor, Roger Deacon et Natasha Robinson, « Secondary Level Teacher Education in Sub-Saharan Africa, Teacher Preparation and Support: Overview Report, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
308. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).

309. T. Bush, E. Kiggundu et P. Mooros, « Preparing New Principals in South Africa: The ACE: School Leadership Programme », *South African Journal of Education* 31, n°1 (2011): 31-43.
310. David Orr et al., « What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?: Systematic review » (Londres : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, février 2013).
311. A. M. Barrett et al., « Approaches to Strengthening Secondary STEM & ICT Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, mars 2019).
312. Leon Tikly et Lizzi Milligan, « Learning from Innovation for Education in Rwanda », *Bristol Working Papers in Education Series* (Bristol: University of Bristol, 2017).
313. TESSA, « Teacher Education in Sub-Saharan Africa », TESSA Afrique, page consultée le 21 janvier 2020, <http://www.tessafrica.net/>.
314. Ibid.
315. Pour refléter l'étendue des écarts, une étude de 2017 sur les programmes d'éducation des enseignants dans les pays à revenu faible et moyen (dont cinq se trouvaient en Afrique subsaharienne) a montré que seulement 6,8 pour cent des programmes les plus performants mettaient l'accent sur les compétences en TIC, et seulement 23 pour cent des programmes opérationnels le faisaient de façon généralisée ; Anna Popova, David Evans et Violeta Arancibia, « Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It », *Background Paper to the 2018 World Development Report, Policy Research Working Paper* (Washington, D.C. : Banque mondiale, septembre 2016).
316. Leon Tikly et Lizzi Milligan, « Learning from Innovation for Education in Rwanda », *Bristol Working Papers in Education Series* (Bristol: University of Bristol, 2017).
317. Mary Burns et al., « Draft Report: ICTs and Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, janvier 2019).
318. FDRE, « Education Sector Development Programme V (ESDP V) 2008-2012 E.C. 2015/16-2019/20 G.C. » (Addis-Abeba : République démocratique fédérale d'Éthiopie, ministère de l'Éducation, 2015).
319. Workneh Abebe, *Teacher Training and Development in Ethiopia: Improving Education Quality by Developing Teacher Skills, Attitudes and Work Conditions*, Document de travail 103 (Oxford: Young Lives, 2013).

FOCUS :

RENFORCER L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES RÉFUGIÉS ET DES JEUNES DÉPLACÉS

Les conflits et crises humanitaires définissent l'environnement éducatif de nombreux jeunes d'Afrique. Près de la moitié des pays africains ont connu des conflits et / ou la présence prolongée de réfugiés depuis 2010³²⁰. Les discussions sur la prestation de l'éducation en Afrique doivent donc tenir compte des besoins particuliers des jeunes réfugiés et déplacés. Fin 2018, il y avait plus de six millions de réfugiés en Afrique subsaharienne, dont 57 pour cent étaient des enfants et des jeunes de moins de 18 ans³²¹. On a estimé à 152 millions le nombre d'enfants vivant dans des zones touchées par un conflit en 2017³²².

Les jeunes touchés par les conflits ont beaucoup moins de possibilités que leurs pairs de fréquenter l'école. Il existe d'importantes différences dans un même pays en raison des faibles taux d'inscription dans les régions concernées par les déplacements internes ou transfrontaliers. En 2016 en Éthiopie, par exemple, le taux brut de scolarisation au niveau secondaire dans les districts accueillant des réfugiés oscillait entre à peine 1 pour cent à Samara et 47 pour cent à Djidjiga³²³. La moyenne était de 9 pour cent, contre 35 pour cent dans l'ensemble du pays³²⁴. Ces faibles taux d'inscription signifient que les jeunes des régions touchées par les conflits ont moins de possibilités d'acquérir des compétences pour les préparer au monde du travail.

Si les taux de scolarisation au secondaire sont nettement plus faibles dans les pays touchés par des conflits, ils ont toutefois connu une tendance générale à la hausse au cours de la dernière décennie. Cette augmentation peut être liée à la croissance rapide des possibilités de formation au lendemain des conflits. Par exemple, la Sierra Leone a fait des progrès substantiels dans l'accès à l'éducation secondaire, autant pour le premier que pour le deuxième cycle, depuis la fin de sa guerre civile (pour plus de détails, voir l'étude de cas au Chapitre 5)³²⁵.

Les réfugiés se heurtent à une série d'obstacles dans leurs tentatives d'accéder à l'éducation dans leur pays d'accueil.

Les programmes d'études nationaux varient selon les contextes, créant la nécessité de redoubler des années de scolarité, invalidant des certifications précédemment acquises et / ou empêchant les enseignants de travailler³²⁶. L'absence de documents peut limiter l'accès des étudiants à l'école, bien qu'il existe des pratiques prometteuses, comme en Éthiopie, où les étudiants qui arrivent sans documents passent un examen de placement pour déterminer leur niveau approprié au sein du système d'éducation national³²⁷. La langue d'enseignement peut constituer un obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage, de même que le sous-financement et le surpeuplement des écoles³²⁸. Dans les camps de réfugiés, les programmes d'études proposés dans les écoles secondaires sont souvent plus restreints que les programmes complets, ce qui peut limiter les possibilités d'acquérir les compétences nécessaires pour le travail ou de passer au niveau d'enseignement supérieur³²⁹. La discrimination et les réactions négatives aggravent ces défis et affectent les expériences des jeunes réfugiés et déplacés en éducation³³⁰.

Outre l'amélioration de la productivité et de l'emploi, les pays peuvent récolter des avantages supplémentaires à proposer aux jeunes réfugiés et aux jeunes touchés par un conflit une éducation secondaire complète et de qualité. L'accès inégal à l'éducation peut amplifier des conflits sous-jacents³³¹. Inversement, on considère que l'accès à un enseignement secondaire de qualité contribue à un développement social positif en favorisant l'inclusion et le partage des valeurs et / ou en signalant l'engagement du gouvernement envers sa population³³². Les entreprises qui donnent accès à l'éducation secondaire à tous les jeunes pourraient en tirer des résultats positifs en matière de paix et d'inclusion.



Élèves du secondaire dans une classe d'un camp de réfugiés en Ouganda.

COMMENT LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION PEUVENT-ILS PERMETTRE AUX JEUNES RÉFUGIÉS ET AUX JEUNES DÉPLACÉS D'ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES PERTINENTES AU TRAVAIL ?

Proposer aux jeunes touchés par un conflit la possibilité d'acquérir des compétences professionnelles répondrait aux aspirations professionnelles et personnelles de millions de jeunes tout en favorisant le développement du capital humain des sociétés africaines, ce qui stimule la productivité. L'intégration des jeunes réfugiés et déplacés dans les systèmes nationaux d'éducation est de plus en plus souvent considérée comme une pratique exemplaire, mais fait souvent l'objet d'approches très différentes. Puisque la réussite en matière d'éducation et d'emploi varie largement entre les groupes de déplacés et de réfugiés, il n'existe pas de solution miracle, mais plutôt un besoin de mesures coordonnées et de solutions sur mesure spécifiques au contexte.

INTÉGRER LES JEUNES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES DÉPLACÉS DANS LES CADRES DE POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DANS LA PLANIFICATION SECTORIELLE

L'effort visant à garantir le droit à l'éducation des jeunes réfugiés et des jeunes déplacés est considérablement renforcé par un cadre juridique et politique positif. Le Tchad, Djibouti, l'Éthiopie, le Kenya, le Ghana, le Rwanda, l'Ouganda et la Zambie ont tous accepté de mettre à l'essai le Cadre d'action global pour les réfugiés (CRRF) du UNHCR, qui vise à créer des environnements favorables à la réussite des réfugiés dans les communautés d'accueil³³³. Depuis, le gouvernement éthiopien a voté une loi permettant aux réfugiés d'accéder à l'éducation publique et d'obtenir des permis de conduire et de travail³³⁴. L'Encadré F2.1 ci-dessous présente un autre exemple prometteur en Ouganda, qui montre comment les plans du secteur de l'éducation peuvent être conçus en fonction des préoccupations des réfugiés.

Puisque la réussite en matière d'éducation et d'emploi varie largement entre les groupes de déplacés et de réfugiés, il n'existe pas de solution miracle, mais plutôt un besoin de mesures coordonnées et de solutions sur mesure spécifiques au contexte.

ENCADRÉ F2.1

PRATIQUE PROMETTEUSE : LE PLAN D'ACTION POUR L'ÉDUCATION DE L'OUGANDA

L'Ouganda a adopté une politique d'inclusion des réfugiés qui leur permet d'accéder à ses écoles primaires et secondaires publiques³³⁵. Le plan d'action 2018 pour l'éducation de l'Ouganda est une feuille de route pour répondre aux besoins en éducation dans 34 sous-comtés accueillant des réfugiés au sein de 12 districts, avec pour but de prendre en charge annuellement 675 000 réfugiés et élèves locaux³³⁶. En Ouganda, les interventions humanitaires doivent suivre le principe directeur « 70:30 », selon lequel 30 pour cent de l'aide humanitaire va au développement des communautés d'accueil³³⁷. En outre, la politique nationale pour les personnes déplacées à l'intérieur du pays accorde aux enfants déplacés le droit au « même accès à l'éducation que les enfants ailleurs en Ouganda » et exige en outre des « efforts particuliers » pour assurer la participation pleine et égale des femmes et des filles déplacées à l'intérieur du pays³³⁸. Le cadre juridique de l'Ouganda accorde également aux réfugiés des droits fondamentaux, tels que la liberté de circulation, ainsi que le droit de travailler, de créer une entreprise et de posséder des biens³³⁹. Toutefois, une loi de 2010 confirme que les réfugiés doivent d'abord faire la demande pour obtenir un permis de travail, dont le coût est prohibitif, ce qui conduit de nombreux réfugiés à entrer dans l'économie informelle³⁴⁰.

Les camps de réfugiés qui permettent la libre circulation et l'accès à l'éducation et à l'emploi pour les réfugiés et les communautés d'accueil augmentent les chances des jeunes déplacés d'acquérir les compétences pertinentes. La colonie de Kalobeyi dans la circonscription kenyane de Turkana West en est un parfait exemple. En 2018, le UNHCR et la Banque mondiale ont lancé le Programme de développement économique et social intégré de Kalobeyi (KISED), avec huit composantes clés dont l'éducation, la santé, la protection, l'agriculture et l'entrepreneuriat. L'objectif principal de ce programme éducatif est d'améliorer l'accès des enfants des réfugiés et de la population d'accueil à une éducation et à une formation formelles et non formelles équitables. Le plan a pour objectifs de construire des écoles, de déployer des enseignants qualifiés, de repérer les besoins des apprenants présentant des vulnérabilités spécifiques et d'y répondre, et de soutenir les programmes d'apprentissage alternatifs qui correspondent mieux aux enfants nomades et marginalisés. Il vise à améliorer les conditions socio-économiques des réfugiés et des communautés d'accueil et à réduire la dépendance à l'égard de l'aide humanitaire par l'agriculture et l'élevage ainsi que par l'accès aux services tant pour les réfugiés que pour les communautés d'accueil³⁴¹.

ENCADRÉ F 2.2

PRATIQUE PROMETTEUSE : INTÉGRER LA VOIX DES RÉFUGIÉS DANS LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION AU TCHAD

Le Tchad, qui compte 410 000 réfugiés, principalement de la République centrafricaine et du Soudan, a entrepris une évaluation participative dans 12 camps de réfugiés dans le cadre de son plan intérimaire pour l'éducation de 2013. Ce processus a soulevé trois préoccupations chez les réfugiés soudanais : 1) le changement de langue d'enseignement, 2) la reconnaissance des diplômes délivrés au Tchad lors du retour au Soudan, et 3) le risque de perte de la nationalité, de la culture, de la religion et de l'identité nationale³⁴². Ces préoccupations ont été prises en compte dans l'élaboration du plan d'éducation.

Pour financer la mise en œuvre de ce plan, le gouvernement tchadien a obtenu des fonds du Partenariat mondial pour l'éducation et a lancé un programme d'urgence couvrant les repas pris à l'école, la construction d'écoles et le matériel pédagogique³⁴³. Dans le cadre de sa politique d'intégration, en 2018, le gouvernement a converti 108 écoles de 19 camps et colonies de réfugiés en écoles publiques ordinaires, a touché 307 enseignants à ces écoles et a dispensé une formation pour certifier 439 enseignants supplémentaires de la communauté de réfugiés³⁴⁴.

REMÉDIER À L'OFFRE LIMITÉE DE SERVICES D'ÉDUCATION POUR AMÉLIORER L'ACCÈS

Une approche commune pour améliorer l'accès des réfugiés à un enseignement secondaire adapté est l'introduction des classes alternées dans les écoles. Les camps de réfugiés comptent souvent beaucoup moins d'écoles secondaires que d'écoles primaires, et l'espace est rarement suffisant pour répondre à la demande. Dans les zones situées à l'extérieur des camps qui accueillent un grand nombre de réfugiés et de personnes déplacées, la capacité est souvent insuffisante pour scolariser tous les jeunes en âge de suivre l'enseignement secondaire. Une analyse de la situation en Ouganda, par exemple, a révélé qu'à la fin de l'année 2017, la moyenne d'élèves par classe du secondaire dans les zones affichant un nombre important de réfugiés était de 143³⁴⁵. Pour que tous les élèves du secondaire puissent assister aux cours, il faudrait 2 342 salles de classe et 2 071 enseignants supplémentaires pour satisfaire aux normes gouvernementales de 53 élèves par classe/enseignant³⁴⁶. L'Encadré F2.3 ci-contre traite des classes alternées comme moyen de développer l'enseignement secondaire, en s'appuyant sur l'exemple du camp de Dadaab au Kenya. Bien que la solution des classes alternées puisse réduire les coûts unitaires associés à l'éducation³⁴⁷ et mettre des installations d'éducation à la disposition des réfugiés, il est peu probable que cette solution contribue aux processus d'inclusion sociale si les enfants des réfugiés et du pays d'accueil sont scolarisés dans des classes séparées.

ENCADRÉ F2.3

ÉLARGIR L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE CAMP DE RÉFUGIÉS DE DADAAB AU KENYA

Le camp de Dadaab au Kenya est l'un des cinq plus grands camps de réfugiés du monde et accueille plus de 200 000 réfugiés³⁴⁸. Comme de nombreuses écoles des communautés environnantes, les écoles du camp sont confrontées à un ratio élèves-enseignant élevé, à des enseignants sous-qualifiés ou non formés, à de mauvaises infrastructures et à un manque de matériel³⁴⁹.

Windle Trust, qui gère des écoles secondaires dans le camp de Dadaab au Kenya sous contrat avec le UNHCR, a mis en place un système de classes alternées/double vacation (un groupe d'élèves le matin et un autre l'après-midi) pour contourner les contraintes liées à la construction d'autres écoles dans le camp³⁵⁰. L'introduction des classes alternées dans quatre écoles secondaires sélectionnées à Dadaab a permis de doubler le nombre d'élèves admis, qui est alors passé de 2 558 à 5 118³⁵¹.



Élèves à une écoles en Ouganda.

Les technologies de l'éducation ont le potentiel d'atteindre les jeunes qui ne peuvent pas aller à l'école en raison d'un conflit. Par exemple, le programme « Can't Wait to Learn » de War Child Holland au Soudan a été le premier jeu de mathématiques appliquées sur tablettes à intégrer l'apprentissage des mathématiques à une activité interactive et multimédia disponible sur tablettes pour les enfants non scolarisés. Les camps de réfugiés et les zones où vivent les populations déplacées sont souvent hors réseau, avec des infrastructures médiocres ou peu fiables. Des efforts supplémentaires sont déployés pour accroître l'accès aux intrants complémentaires dans les zones mal desservies. Par exemple, le programme Instant Network Schools du UNHCR et de Vodafone fournit de l'électricité grâce à des batteries solaires, l'accès à Internet grâce à une connexion par satellite ou par réseau mobile, et des contenus numériques novateurs grâce à des ressources prétéléversées et en ligne³⁵². Actuellement, il existe 36 écoles en réseau instantané dans huit camps de réfugiés en République démocratique du Congo, au Kenya, au Soudan du Sud et en Tanzanie. Ces écoles connectent les salles de classe à Internet en fournissant le matériel, les logiciels et la formation des enseignants pour diffuser des matières éducatives numériques. À ce jour, plus de 86 000 élèves réfugiés et un millier d'enseignants en profitent³⁵³.

... le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes contribue à créer des environnements d'enseignement et d'apprentissage plus accueillants pour les filles.

Les interventions visant à cultiver l'aspect accueillant et sécuritaire des classes et des écoles pour les filles améliorent l'accès et l'apprentissage des filles déplacées et réfugiées. L'amélioration de la sécurité des installations scolaires est particulièrement cruciale pour les jeunes femmes et les filles dans les zones de conflit et les camps de réfugiés, car elles sont souvent confrontées à un risque accru de multiples formes de violence et de discrimination liées au sexe³⁵⁴. Il s'agit notamment de violence sexuelle et de mariages d'enfants, qui contreviennent fondamentalement aux droits humains et provoquent des taux élevés de grossesse chez les adolescentes. Les interventions efficaces sont le transport ou l'accompagnement vers et depuis l'école, la consolidation des infrastructures et des limites de l'école, les négociations avec les groupes armés, l'attribution d'un logement sur place pour les étudiantes ou la sécurité de l'école assurée par des gardes armés ou par des groupes de défense communautaire armés, la mise en place d'horaires alternatifs, l'enseignement à distance ainsi que la relocalisation des élèves et des écoles³⁵⁵. En outre, le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes contribue à créer des environnements d'enseignement et d'apprentissage plus accueillants pour les filles. Cela peut nécessiter un plus grand nombre de mesures visant à assurer leur sécurité, car la violence liée au sexe est un facteur important qui explique le faible nombre d'enseignantes dans les zones de conflit³⁵⁶. Les programmes d'espaces sécurisés qui offrent aux adolescentes et aux jeunes femmes la possibilité d'acquérir des compétences de vie et d'existence et de renforcer les compétences de base sont une autre option pour les filles qui n'ont pas accès à l'enseignement secondaire³⁵⁷.

ADAPTER LES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES JEUNES RÉFUGIÉS ET DÉPLACÉS

Comme il a été reconnu que les écoles dans les camps et colonies de réfugiés offrent souvent un programme d'études restreint et moins de possibilités d'acquérir des compétences pertinentes, on s'efforce de plus en plus d'inclure des approches pédagogiques qui devraient contribuer à l'acquisition des compétences. Par exemple, le plan d'action de l'Ouganda pour l'éducation des réfugiés et des communautés d'accueil présente une série d'innovations, notamment l'utilisation des TIC pour l'apprentissage, le traitement des problèmes psychosociaux des enfants et des enseignants réfugiés, le renforcement de la sécurité, l'introduction de pédagogies novatrices mais peu coûteuses, l'utilisation accrue des langues parlées par les élèves et le recours à des réfugiés comme aide-enseignants, en particulier dans les classes surchargées³⁵⁸.

Suivre les programmes nationaux des pays d'accueil augmente les chances des élèves déplacés d'acquérir les qualifications pertinentes et de s'intégrer dans les sociétés d'accueil. Par exemple, au Kenya, les écoles des camps de réfugiés sont enregistrées auprès du ministère de l'Éducation. Les élèves suivent donc le programme national kenyan et participent aux examens nationaux de qualification³⁵⁹. Toutefois, dans le cas de déplacement de courte durée, il importe que les élèves continuent d'étudier les éléments du programme de leur pays d'origine. Par ailleurs, la langue d'enseignement peut constituer un défi important pour les jeunes qui traversent les frontières. La formation des enseignants et des élèves aux compétences linguistiques est de la plus haute importance pour réussir l'intégration des réfugiés et les préparer au monde du travail. Ces nuances soulignent l'importance d'harmoniser les programmes d'études et de pouvoir transférer les qualifications entre pays voisins, comme cela est prévu au sein de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et de la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE).

La formation des enseignants à la résolution des conflits et à la pédagogie spécifiques aux classes multiculturelles contribue à favoriser un environnement d'apprentissage sûr et à améliorer la qualité de l'enseignement. Les réfugiés et les jeunes touchés par les conflits qui ont subi des traumatismes ont des besoins cognitifs et psychologiques qui leur sont propres. On reconnaît de plus en plus la nécessité d'intégrer des stratégies de soutien socio-affectif et une pédagogie à multiples facettes

dans les programmes de formation des enseignants, bien que les preuves de l'impact de ces programmes varient souvent³⁶⁰. Le projet Kenyan Equity in Education Project (KEEP), financé par l'ONG World University Service of Canada, propose diverses activités telles que des formations pour enseignants, des cours de remédiation et des transferts d'argent aux élèves des camps de réfugiés de Kakuma et Dadaab³⁶¹. Ce projet s'est révélé efficace pour améliorer les résultats scolaires des filles et influencer positivement l'attitude des parents et de la communauté à l'égard des filles³⁶². La formation des enseignants est particulièrement importante pour les élèves déplacés confrontés à de multiples formes de marginalisation, comme les filles, les élèves handicapés, les locuteurs d'une langue autre que celle du pays et les réfugiés issus de milieux socio-économiques défavorisés.



On reconnaît de plus en plus la nécessité d'intégrer des stratégies de soutien socio-affectif et une pédagogie à multiples facettes dans les programmes de formation des enseignants.

Les programmes d'éducation accélérée (PEA) sont une autre option potentielle d'éducation aux jeunes touchés par les conflits qui sont dans l'impossibilité d'accéder aux écoles secondaires ordinaires. Par exemple, de 2013 à 2019, le Refugee Education Trust (RET, Fonds d'éducation pour les réfugiés) a offert un programme d'éducation accélérée aux jeunes de 16 à 35 ans du camp de réfugiés de Dadaab, au Kenya. Il visait à répondre à la demande d'enseignement secondaire chez les jeunes réfugiés, à améliorer les taux de réussite et à multiplier les possibilités d'accéder à l'emploi ou à l'enseignement supérieur pour les jeunes. Ce PEA a condensé le programme du secondaire de quatre ans à deux ans et demi et le RET a servi de site d'examen privé pour l'examen national de fin d'études secondaires. Bien que 67 pour cent des participants aient achevé le programme, seuls 38 pour cent d'entre eux ont réussi l'examen kenyan de fin d'études secondaires. Ce résultat s'explique par des facteurs tels que le faible taux d'achèvement de l'enseignement primaire, les faibles taux d'assiduité des élèves et la rotation élevée des enseignants³⁶³. L'une des limites du programme, également observée dans d'autres programmes d'éducation accélérée, a été sa faible portée : pendant ses quatre premières années, de 2013 à 2017, seuls 647 élèves se sont inscrits au programme Dadaab, dont un cinquième était des filles³⁶⁴. Malgré les avantages potentiels des programmes d'éducation accélérée, les faits mettent en évidence la nécessité de garantir la qualité de l'enseignement et d'adapter l'ampleur de la mise en œuvre des modèles prometteurs.

Une approche pour le passage à grande échelle est d'assurer que les ministères de l'Éducation s'approprient les approches accélérées ainsi qu'elles s'alignent au programme d'études national. En Ouganda, War Child Canada a travaillé avec le National Curriculum Development Centre (NCDC) du pays pour développer une version accélérée du programme national du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui couvre les matières enseignées en deux ans au lieu de quatre. Le nouveau programme accéléré est actuellement mis en œuvre dans huit écoles secondaires de la colonie de réfugiés d'Adjumani, dans le nord de l'Ouganda. Compte tenu de la participation étroite du NCDC, ce programme accéléré peut être étendu à d'autres colonies de réfugiés ou constituer une approche souple pour d'autres communautés vulnérables dans tout le pays³⁶⁵.

Des élèves participent à une classe d'affaires en Tanzanie, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.



Les programmes d'EFTP et de formation professionnelle aident les réfugiés à intégrer le marché du travail. Par exemple, le projet Qualifications and Employment Perspectives (QEP, Qualifications et perspectives d'emploi) en Éthiopie propose une approche prometteuse pour l'intégration des réfugiés dans le marché du travail. Le projet QEP renforce les capacités des établissements d'EFTP en consolidant leurs liens avec l'industrie, en améliorant leur pertinence pour le marché du travail et en formant les enseignants afin de favoriser des relations positives entre les réfugiés et les communautés d'accueil³⁶⁶. Même avec une formation professionnelle appropriée, les réfugiés sont souvent confrontés à des obstacles importants pour travailler dans le secteur formel. Au Kenya, par exemple, les permis de travail de « classe M » requis pour les réfugiés sont rares. En Ouganda, une loi de 2010 confirme que les réfugiés doivent obtenir un permis de travail, à un coût prohibitif de 1 000 \$ par an³⁶⁷. La plupart des réfugiés intègrent donc l'économie informelle, ce qui souligne l'importance de l'enseignement secondaire pour permettre aux jeunes de développer les compétences du XXIe siècle et les compétences en entrepreneuriat qu'ils pourront utiliser dans divers secteurs et toute leur vie.

CONCLUSIONS

Les jeunes touchés par le conflit sont nettement moins susceptibles de suivre un enseignement secondaire et manquent ainsi des occasions d'acquérir des compétences essentielles pour le travail et de mener une vie saine et épanouie. Les mesures visant à améliorer l'accès des jeunes réfugiés et des jeunes déplacés à l'enseignement secondaire comprennent des programmes de transition pour compenser les interruptions dans l'éducation, des programmes pour surmonter les barrières linguistiques, des adaptations pour tenir compte des différences dans les programmes d'études et des efforts pour permettre aux étudiants de s'intégrer dans les systèmes d'éducation des pays d'accueil.

L'intégration dans les systèmes existants aide les jeunes déplacés à tisser des réseaux pour de futures occasions d'emploi et à promouvoir la cohésion sociale. Cette intégration est d'autant plus efficace si le cadre juridique et politique soutient les droits des réfugiés et l'inclusion. Pour accroître la capacité du système, il convient d'utiliser des approches souples pour recruter, former et certifier du personnel enseignant supplémentaire provenant des communautés déplacées et d'accueil, en veillant à ce que les enseignants reçoivent une formation pour soutenir les jeunes touchés par le conflit.

La technologie d'éducation joue elle aussi un rôle prometteur de complément et de renforcement de la transmission de l'enseignement secondaire dans un contexte de conflits et de déplacement, en particulier lorsque les infrastructures scolaires sont insuffisantes. En outre, il est nécessaire d'insister davantage sur l'EFTP et les compétences entrepreneuriales pour soutenir la majorité des jeunes réfugiés qui sont confrontés à des restrictions d'emploi dans le secteur formel des pays d'accueil et qui risquent d'avoir des difficultés à entrer sur le marché du travail.



Un enseignant utilise une tablette durant un cours de mathématiques au Rwanda, par le biais du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

REFERENCES

320. La définition des pays touchés par un conflit correspond à celle de l'Uppsala Conflict Data Program (UCDP), qui implique l'utilisation de la force armée entre au moins deux parties – dont l'une est le gouvernement d'un État – et décompte au moins 25 décès liés aux combats par année de conflit. Une situation de réfugiés prolongée est définie comme « une situation où les réfugiés se trouvent dans une zone grise pendant longtemps et sans espoir de solution », HCR, « Situations de réfugiés prolongées », 30e réunion du Comité permanent (Genève : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 10 juin 2004), p. 1.
321. HCR, « Global Trends: Forced Displacement in 2018 », Genève : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2019.
322. Calculs basés sur l'ensemble de données GED (Georeferenced Event Dataset) de l'UCDP, Gridded Population of the World V4 (CIESEN, 2016) et World Population Prospects (ONU, 2017), cité dans Save the Children, « Stop the War on Children », Londres: Save the Children UK, 2019.
323. HCR, « Ethiopia: Education Factsheet » (Addis-Ababa : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, septembre 2016).
324. Ces taux bruts d'inscription sont basés sur les données les plus récentes disponibles (2015) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) consultée en décembre 2019.
325. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019).
326. UNESCO, Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls (Paris: UNESCO, 2018).
327. Sophia Lowe, « A Bridge to the Future: From Higher Education to Employment for Displaced Youth in Africa » (Londres : British Council, octobre 2019).
328. Ibid.
329. Ibid.
330. UNESCO, Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls (Paris: UNESCO, 2018).
331. E. King, From Classrooms to Conflict in Rwanda (New York, NY : Cambridge University Press, 2014).
332. UNESCO, Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls (Paris: UNESCO, 2018).
333. UNHCR, « Applying Comprehensive Responses (CRRF) in Africa » (UNHCR, août 2018).
334. Refworld, « Ethiopia: Proclamation No. 1110/2019 », Refworld, consulté le 17 décembre 2019, <https://www.refworld.org/docid/44e04ed14.html>.
335. Elisabeth King et al., « Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
336. MoES, « Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda » (Kampala : ministère de l'Éducation et des Sports (MoES), mai 2018).
337. Save the Children, « Restoring Hope, Rebuilding Futures » (Londres : Save the Children UK, 2017).
338. RTEI, « The Status of the Right to Education of Migrants: International Legal Framework, Remaining Barriers at National Level and Good Examples of States' Implementation », document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 (Initiative pour le droit à l'éducation, 2018).
339. Sophia Lowe, « A Bridge to the Future: From Higher Education to Employment for Displaced Youth in Africa » (Londres : British Council, octobre 2019).
340. Roger Zetter et Héloïse Ruadel, « Refugees' Right to Work and Access to Labor Markets – An Assessment, Part II: Country Cases », étude KNOMAD (programme de la Banque mondiale sur les déplacements forcés et groupe de travail thématique du Partenariat mondial pour la connaissance sur la migration et le développement sur la migration forcée, septembre 2016).
341. HCR, « Kalobeyei Integrated Socio-Economic Development Plan in Turkana West: Strategic Overview » (Genève : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2018).

342. HCR, « Chad: Curriculum Transition Overview » (Genève : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, juillet 2015).
343. GPE, « GPE's Work in Conflict-Affected and Fragile Countries », dossier politique (Washington, D.C.: Partenariat mondial pour l'éducation, avril 2016).
344. CRRF, « 108 Schools Located in Refugee Camps and Settlements Now Declared Official Chadian Schools », Global CRRF (blog), 2018, page consultée le 6 décembre 2019, http://www.globalcrrf.org/crrf_highlight/108-schools-located-in-refugee-camps-and-settlements-now-declared-official-chadian-schools/.
345. MoES, « Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda » (Kampala : ministère de l'Éducation et des Sports (MoES), mai 2018).
346. Ibid.
347. Mark Bray, Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness (Commonwealth Secretariat, 2008).
348. HCR, « Dadaab Refugee Complex », Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés – Kenya, page consultée le 6 décembre 2019, <https://www.unhcr.org/ke/dadaab-refugee-complex>.
349. WERK, « Out of School Children Assessment Dadaab Refugee Camp » (Nairobi: Women Educational Researchers of Kenya, 2017).
350. Josephine Murwanjama et Phyllis Mureu, « Two Schools in One: Management of High Enrollment in Refugee Secondary Schools », Promising Practices in Refugee Education, Case Study (Nairobi: Windle Trust, 2017).
351. Ibid.
352. UNESCO, Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls (Paris: UNESCO, 2018).
353. Vodafone, « Instant Network Schools », page consultée le 6 décembre 2019, <https://www.vodafone.com/about/vodafone-foundation/our-projects/instant-network-schools>.
354. Save the Children, « Stop the War on Children » (Londres: Save the Children UK, 2019).
355. Elisabeth King et al., « Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
356. Hannah Reeves Ring et Amy West, « Teacher Retention in Refugee and Emergency Settings: The State of the Literature », The International Education Journal: Comparative Perspectives 14, n° 3 (2015), pp 106-21.
357. UNFPA, « Adolescent Girls in Disaster & Conflict: Interventions for Improving Access to Sexual and Reproductive Health Services » (New York: Fonds des Nations unies pour la population, août 2016).
358. HCR, « Uganda Country Refugee Response Plan: January 2019-December 2020 » (Nairobi : Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2019).
359. Ibid.
360. Elisabeth King et al., « Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
361. Sophia Lowe, « A Bridge to the Future: From Higher Education to Employment for Displaced Youth in Africa » (Londres: British Council, octobre 2019).
362. Ibid.
363. Kayla Boisvert, « Case Study Report: RET International Kenya » Education in Crisis and Conflict Network 2 (2017).
364. Elisabeth King et al., « Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
365. Correspondance avec le gestionnaire de programme.
366. Sophia Lowe, « A Bridge to the Future: From Higher Education to Employment for Displaced Youth in Africa » (Londres: British Council, octobre 2019).
367. Roger Zetter et Héloïse Ruaudel, « Refugees' Right to Work and Access to Labour Market », Forced Migration Review, n° 58 (2018), 4-7.



CHAPITRE

4 :

OFFRIR DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SOUPLES

Arame Diop Gueye enseigne une classe au Sénégal,
par le biais du partenariat de la Mastercard
Foundation avec Education Development Centre, Inc.

POINTS À RETENIR

- **Des systèmes et des parcours souples d'enseignement secondaire sont nécessaires pour répondre aux besoins des diverses catégories de jeunes.** De nombreux jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire n'effectuent pas une transition linéaire entre le système d'éducation et le monde du travail. En effet, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, des problèmes tels que l'inscription tardive, le redoublement, l'abandon et la reprise après une absence prolongée sont très fréquents.
- **Parmi les approches qui se révèlent prometteuses pour répondre à ces besoins, citons :** des modèles alternatifs d'éducation; une mobilité accrue entre l'enseignement secondaire général et technique ; des cadres nationaux de qualifications qui permettent aux jeunes de passer de la formation informelle à l'éducation formelle et au monde du travail.
- **Des systèmes d'enseignement secondaire souples sont également nécessaires pour répondre aux exigences de la nature changeante du travail et aux défis mondiaux complexes tels que le changement climatique, les migrations et l'urbanisation.** Une approche modulaire de l'éducation et du développement des compétences peut aider les jeunes à se perfectionner et à se requalifier pour faire face aux changements rapides.
- **Les prestataires privés et autres prestataires non étatiques occupent une place de plus en plus importante dans le domaine de l'éducation** en proposant à un grand nombre de jeunes des parcours supplémentaires novateurs et souples, mais le secteur public doit conserver un rôle réglementaire fort.



Des élèves d'une classe d'affaires en Tanzanie, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.

4.1

LES ARGUMENTS EN FAVEUR DE SYSTÈMES D'ÉDUCATION PLUS SOUPLES

Des systèmes et des parcours souples sont nécessaires pour répondre aux exigences de la nature changeante du travail et aux nouveaux défis mondiaux. La flexibilité est également essentielle pour répondre aux besoins des diverses catégories de jeunes, dont beaucoup ont du mal à accéder au cycle d'éducation standard et à le terminer.

Comme le décrit le Chapitre 1, les jeunes doivent de plus en plus avoir la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie et de bénéficier d'une formation continue afin de pouvoir se perfectionner et se reconvertir pour s'adapter à la nature changeante du travail. Les progrès technologiques rapides, en particulier, ont accru la nécessité d'une approche modulaire de l'éducation et de l'acquisition des compétences.

En outre, les jeunes doivent acquérir des compétences techniques, une résilience et une adaptabilité pour faire face à d'autres tendances mondiales, régionales et nationales telles que le changement climatique, la migration et l'urbanisation. Les communautés et les pays peuvent s'appuyer sur une adaptation durable grâce à des systèmes d'éducation et de formation souples qui offrent des possibilités dynamiques et empiriques d'acquérir des connaissances et des compétences à mesure que de nouveaux défis et de nouvelles occasions se présentent, ainsi qu'une accréditation transférable³⁶⁸.

Les jeunes expérimentent des occasions et des défis divers dans leur parcours scolaire et professionnel et leurs aspirations, passions et capacités sont différentes.

En particulier, une forte proportion d'enfants et de jeunes africains sont confrontés de diverses manières interdépendantes à la marginalisation en éducation, ce qui peut interrompre leur parcours formatif. En Afrique subsaharienne, 65 millions de jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire ne vont pas à l'école, et des millions d'autres la quittent avant d'avoir terminé l'enseignement primaire ou le premier cycle du secondaire³⁶⁹. Pour la plupart des jeunes qui fréquentent l'école à un moment de leur vie, le parcours scolaire est non linéaire par la force des choses et se caractérise par des taux élevés de redoublement, de faible assiduité et d'abandon³⁷⁰.

Lorsqu'ils atteignent l'âge d'entrer au secondaire, les jeunes qui sont démunis subissent souvent des pressions considérables les incitant à quitter le système d'éducation afin de chercher un travail et d'aider à subvenir aux besoins de leur famille. Les taux d'achèvement diminuent à mesure que le niveau d'éducation augmente. Cela s'explique en partie par le fait que la valeur du temps des enfants augmente lorsqu'ils grandissent et qu'ils sont confrontés à la pression croissante les poussant à contribuer économiquement au ménage³⁷¹. Ce défi est exacerbé par la prévalence des élèves trop âgés dans de nombreux systèmes d'éducation africains. D'après les chiffres de l'UNESCO, 25 pour cent ou plus des élèves du premier cycle du secondaire ont au moins deux ans de plus que l'âge normal dans 32 pays du continent africain. Ce chiffre s'élève même à 50 pour cent dans sept de ces pays³⁷².



L'UNESCO rapporte que 25 pour cent ou plus des élèves du premier cycle du secondaire ont au moins deux ans de plus que l'âge normal dans 32 pays du continent africain.

Parmi les autres facteurs qui contribuent à la nécessité d'une plus grande souplesse, citons : un manque de ressources financières pour assumer le coût de la scolarité ; un nombre insuffisant de places dans les écoles ; des examens d'entrée restrictifs ; des défis tels que des conflits, des catastrophes naturelles ou des grèves qui entraînent la fermeture des écoles, parfois durant de longues périodes. Les jeunes touchés par des conflits ou par le changement climatique doivent souvent interrompre leur scolarité pour chercher refuge ou trouver de nouveaux moyens d'existence.

La nécessité de naviguer constamment entre école et travail est une réalité pour de nombreux adolescents et jeunes d'Afrique subsaharienne³⁷³. Souvent, l'abandon de l'école en faveur du travail commence en primaire ou après une éducation secondaire partielle, lorsque les jeunes travaillent dans leur foyer, dans la ferme familiale ou en entreprise, ou lorsqu'ils cherchent du travail ou des possibilités entrepreneuriales extérieures dans le secteur informel ou l'agriculture. De nombreux jeunes travaillent, épargnent et reprennent leurs études, ou combinent travail et études.

Les jeunes femmes font face à des pressions supplémentaires pouvant inhiber leur capacité à terminer leurs études. Les taux de grossesse précoce dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne sont parmi les plus élevés au monde³⁷⁴, et relativement peu de jeunes femmes réintègrent l'école après avoir eu un enfant, en raison de la pression exercée par la famille, la communauté, l'école et parfois par la politique gouvernementale³⁷⁵. Les attitudes sociales face au mariage et à l'importance de l'éducation des filles, ainsi que les grossesses précoces et, dans certains cas, le risque de violence sexuelle, sont autant de menaces supplémentaires qui font obstacle à l'achèvement des études.

Malgré ces réalités, les systèmes d'éducation secondaire en Afrique et dans de nombreuses parties du monde tendent à être identiques pour tous. Traditionnellement, ils ont été conçus pour aider les étudiants les plus susceptibles de pouvoir accéder à l'enseignement supérieur ou à d'autres études post-secondaires. Cela représente une petite minorité : moins de dix pour cent des élèves atteignent l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Les systèmes d'éducation n'ont généralement pas été conçus pour proposer des possibilités actualisées, pratiques et de qualité permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires aux jeunes, notamment les jeunes réfugiés et déplacés, les jeunes handicapés et autres groupes marginalisés. En outre, les programmes alternatifs d'éducation et de formation qui s'adressent aux jeunes non scolarisés sont limités en nombre et en portée. Des systèmes plus souples d'éducation et de formation au niveau secondaire ont le potentiel de proposer des parcours d'apprentissage tout au long de la vie pour répondre aux divers besoins des jeunes.

4.2

APPROCHES PROMETTEUSES POUR UNE PLUS GRANDE SOUPLESSE

Quels genres de solutions assoupliront les systèmes d'enseignement secondaire et leur permettront de mieux répondre aux besoins de tous les jeunes ? Les réponses à cette question sont diverses et incluent l'expansion de l'accès à l'éducation et à la formation, des modèles alternatifs d'apprentissage, la prestation non gouvernementale de l'éducation et des partenariats public-privé, le renforcement de la mobilité entre enseignement secondaire général et technique, la possibilité de transférer les accréditations ainsi que la reconnaissance (des acquis, formations et apprentissages). Ces approches ont en commun l'importance de l'échelle et de la durabilité au sein des systèmes d'éducation. Il est essentiel que les décideurs envisagent des moyens d'intégrer la flexibilité au système dans le but de créer des parcours légitimes et reconnus entre les niveaux et les composantes du système d'éducation, et entre le système d'éducation et le monde du travail.



Élèves dans un cours de science au Rwanda, par le biais du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

AUTRES MODÈLES D'APPRENTISSAGE

Les programmes alternatifs d'enseignement et de formation répondant aux besoins des jeunes non scolarisés sont limités en nombre et en portée et souvent gérés par des acteurs non gouvernementaux. Bien qu'ils contribuent de manière importante à combler un écart, peu de ces programmes alternatifs existent à une échelle suffisamment grande pour toucher le grand nombre de jeunes non scolarisés en Afrique. Ils sont encore moins nombreux à être disponibles dans les systèmes d'enseignement public ou à être accrédités et reconnus par l'État et les employeurs du secteur formel. Par ailleurs, pour les jeunes qui quittent prématurément le premier cycle du secondaire, peu de possibilités s'offrent à eux en matière de formation technique et professionnelle au niveau secondaire, bien que de nombreux pays comme le Sénégal et le Burundi élargissent actuellement l'offre dans ce secteur.

D'autres modèles d'apprentissage efficaces sont nécessaires et doivent être reconnus et, au besoin, intégrés aux systèmes officiels. Les programmes alternatifs d'éducation les plus efficaces sont ceux qui proposent de multiples points d'entrée et de sortie, ainsi que des associations étroites avec le système d'éducation formel. Les programmes qui fonctionnent sont généralement adaptés au contexte local, durables et évolutifs grâce à des sources de financement diversifiées, et ils bénéficient de partenariats divers avec de plusieurs parties prenantes³⁷⁶.

ENCADRÉ 4.1

PRATIQUE PROMETTEUSE : « L'ÉCOLE DANS UN SAC » : UNE APPROCHE D'APPRENTISSAGE SOUPLE AU LESOTHO ET AU MALAWI

Des approches souples telles que « School in a Bag » (« l'école dans un sac ») s'assurent que les jeunes désavantagés, en particulier ceux atteints par le VIH / sida, restent scolarisés au Malawi et au Lesotho. L'Institute for Distance Education (Institut pour l'enseignement à distance) d'Afrique du Sud et l'Institute of Education (Institut d'enseignement) de l'University College de Londres ont mis au point ce programme, qui incluait une « école dans un sac » contenant stylos, cahiers, manuels scolaires et guides d'auto-apprentissage de l'anglais et des mathématiques, conçus pour encourager l'apprentissage autonome chez les enfants dont l'assiduité était souvent irrégulière. Ce projet incluait également un système d'ami où chaque élève est jumelé à un pair pour obtenir de l'aide quant à l'apprentissage, et des clubs de rattrapage animés par de jeunes volontaires, ce qui offrait des possibilités d'apprentissage supplémentaires dans des environnements accueillants et informels après l'école.

Proposé dans 20 écoles primaires du Malawi et 16 écoles secondaires du Lesotho dans des zones affichant des taux élevés de VIH et d'abandon scolaire, le programme aurait permis de réduire les taux d'abandon (jusqu'à 45 pour cent au Malawi), en particulier pour les enfants plus âgés, de meilleurs résultats en mathématiques, une réduction de l'isolement et une meilleure estime de soi. Ces effets positifs ont été attribués en partie à l'approche collaborative par laquelle les membres de la communauté, les professeurs et les jeunes volontaires étaient inclus dans le but d'améliorer l'inclusion dans les écoles en développant des « cercles de soutien » autour des enfants vulnérables en risque d'abandon³⁷⁷.

Bien que ce programme n'ait pas encore été étendu à l'échelle nationale, il offre un exemple d'approche novatrice et alternative appliquée au sein du système scolaire.

Les programmes d'éducation accélérée (PEA) s'appuient sur une approche accélérée pour compenser le temps et l'apprentissage « perdus ». D'après le groupe de travail sur l'éducation accélérée (Accelerated Education Working Group ou AEWG) dirigé par le UNHCR, un PEA est « un programme flexible et adapté à l'âge de l'apprenant [qui] favorise l'accès à l'éducation dans un délai accéléré pour les enfants et les jeunes désavantagés, trop âgés et non scolarisés »³⁷⁸. L'émission de certificats d'équivalence aux niveaux respectifs de formation est un élément essentiel d'un programme efficace d'éducation accélérée.

Le terme général d'« éducation accélérée » regroupe différents types de programmes et d'approches qui, selon le groupe de travail sur l'éducation accélérée, comprennent :

- *Un apprentissage accéléré* : approches d'enseignement et d'apprentissage éclairées par la recherche dans le domaine cognitif et des neurosciences, permettant l'acquisition plus engagée, plus efficace et plus rapide des connaissances et des compétences de base. En pratique, cela signifie de condenser le programme, de se concentrer sur les compétences de base, de réduire le nombre d'élèves dans les classes et de prolonger le temps passé aux tâches d'apprentissage.
- *Un programme de rattrapage scolaire* : bref programme éducatif de transition s'adressant aux enfants et jeunes assidus en classe dont la scolarité a été interrompue. Le programme offre aux apprenants la possibilité d'assimiler les enseignements perdus suite à l'interruption de la scolarité, afin de réintégrer le système formel.
- *Un programme de transition scolaire* : bref programme d'éducation qui propose des cours de préparation ciblés afin d'appuyer l'entrée des apprenants dans un modèle d'éducation certifié différent de celui dans lequel ils étaient déjà inscrits. Cela peut par exemple signifier l'acquisition d'une langue pour que les réfugiés intègrent le système d'éducation du pays d'accueil.
- *Un programme de remédiation scolaire* : accompagnement complémentaire ciblé, en parallèle des heures de classe régulières, qui s'adresse aux apprenants ayant besoin d'un soutien à court terme pour renforcer leurs connaissances d'une matière ou une compétence en vue d'achever le programme scolaire de système formel³⁷⁹.

Les programmes d'éducation accélérée doivent inclure un ensemble de compétences fondamentales et autres afin de favoriser le retour des jeunes dans le système d'éducation et / ou leur transition ultérieure vers l'emploi. Ces compétences sont la lecture, l'écriture et le calcul, y compris la maîtrise de la langue d'enseignement, les compétences du XXI^e siècle et les compétences numériques. En outre, des compétences spécifiques dans les domaines de STIM, des compétences techniques et professionnelles ainsi que des compétences en matière d'entrepreneuriat et / ou de préparation au travail sont également importantes. Ainsi, une étude du programme malawien Complementary Basic Education (Enseignement primaire complémentaire) a démontré que celui-ci fournit un cadre non seulement pour la transmission de l'éducation primaire, mais également d'une gamme de compétences pratiques permettant d'améliorer les moyens d'existence, ce qui marque une évolution par rapport à la formation technique et professionnelle formelle coûteuse et plus traditionnelle dans le système d'éducation secondaire formel³⁸⁰.



L'émission de certificats d'équivalence aux niveaux respectifs de formation est un élément essentiel d'un programme efficace d'éducation accélérée.

Les programmes d'éducation accélérée et autres programmes alternatifs rendent les systèmes d'enseignement formels plus souples et innovateurs. Ces modèles d'éducation alternative sont souvent plus à même de s'adapter et de proposer des compétences différentes que les établissements secondaires ; ils peuvent être source d'innovation, de telle manière que les modules et éléments de programme les plus prometteurs peuvent être adaptés à l'enseignement général. Si ces programmes se concentrent largement sur les compétences fondamentales, il est possible de proposer des programmes novateurs offrant un cadre pour l'éducation élémentaire ainsi qu'un éventail de compétences telles que des compétences numériques et techniques et celles du XXI^e siècle, qui permettent d'améliorer les moyens d'existence. Les efforts en matière d'innovation passant par l'ajout de nouvelles compétences peuvent toutefois également représenter une difficulté puisque ces programmes sont déjà accélérés et, par là-même, chargés.

Pourtant, à l'heure actuelle, la majorité des approches alternatives, bien que novatrices, n'atteignent qu'un petit nombre de jeunes Africains et leur fonctionnement nécessite beaucoup de ressources. Au Liberia, le projet Learning Links Project soutenu par USAID permet à 2 500 adolescentes ayant quitté l'école suite à une grossesse d'accéder à nouveau à l'éducation. Il offre un environnement d'apprentissage novateur, sécurisé et surveillé par des tuteurs-mentors, en utilisant le programme alternatif d'éducation de base du ministère de l'Éducation, des évaluations par SMS et des micro-incitations³⁸¹. À Madagascar³⁸² et au Zimbabwe, des programmes permettant aux élèves d'accélérer leur éducation pour rattraper le retard scolaire ont été mis en place avec un certain succès. Quelques programmes d'éducation accélérée ont également été mis en place pour les jeunes déplacés et réfugiés du niveau secondaire dans des endroits comme le camp de réfugiés de Dadaab (voir le Focus intitulé « Renforcer l'enseignement secondaire des jeunes réfugiés et des jeunes déplacés »)³⁸³. Compte tenu des coûts élevés par élève et de la nécessité de disposer d'une capacité administrative suffisante, ces programmes n'ont généralement pas pris l'ampleur nécessaire pour atteindre le grand nombre de jeunes non scolarisés ou qui prennent du retard au cœur du système.

Malgré ces défis, certains programmes alternatifs, accélérés et axés sur les compétences ont été mis en place à l'échelle nationale. On trouve des exemples de programmes de ce type sur tout le continent. Ils ont été bien accueillis et ont réussi à toucher les groupes les plus vulnérables à l'échelle nationale en Sierra Leone³⁸⁴, au Ghana³⁸⁵ et au Liberia³⁸⁶. Le programme national d'alphabétisation des adultes du Malawi est un autre exemple de programme alternatif à grande échelle qui cible les jeunes non scolarisés de plus de 15 ans et les adultes qui ne sont pas allés à l'école et leur donne une seconde chance d'acquérir une éducation de base³⁸⁷. À l'Île Maurice, l'Extended Programme (Programme élargi) a été spécialement conçu pour les jeunes qui sont passés à la classe de septième, mais n'avaient pas atteint le niveau requis à la fin de la sixième. Grâce à un programme d'apprentissage plus progressif, ces élèves suivent le même programme que les autres élèves pour les niveaux destinés aux niveaux de septième à neuvième et passent le nouveau National Certificate of Education (certificat national d'éducation) à la fin du cycle d'enseignement élémentaire³⁸⁸. Créatif et bien conçu, ce programme a atteint 3 291 élèves de septième dans tout le pays en 2018, un nombre assez important si l'on considère qu'il y a un peu plus de 108 000 élèves dans les sept classes d'enseignement secondaire au pays³⁸⁹. En République du Soudan du Sud, les PEA ont offert une éducation élémentaire à ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'aller à l'école pendant la guerre civile et ils font partie d'un système d'éducation alternatif plus vaste touchant plus de 165 000 élèves (principalement de 12 à 18 ans), ce qui équivaut environ au nombre d'élèves de quatrième scolarisés dans les écoles primaires du pays³⁹⁰.



Norbert Agola enseigne une classe par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STiR Education en Ouganda.

ENCADRÉ 4.2

PRATIQUE PROMETTEUSE : PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION DES JEUNES ET DES ADULTES AU LIBERIA³⁹¹

Le programme d'alphabétisation des jeunes et des adultes du Liberia fonctionne depuis 2006. L'organisation Alfalit, basée au Liberia, a créé, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et d'autres acteurs de l'éducation, des centres d'enseignement et d'apprentissage en 76 endroits dans cinq des quinze comtés du pays, fréquentés par 65 000 apprenants depuis sa création (dont 85 pour cent de femmes). Adapté aux adultes et aux jeunes non scolarisés, le programme utilise du matériel d'apprentissage culturellement pertinent, en mettant l'accent sur l'instruction civique, la santé, les droits humains et l'entrepreneuriat ainsi que sur les compétences du XXI^e siècle. Alfalit forme un réseau d'enseignants et d'animateurs bénévoles en coopération avec le ministère de l'Éducation, avec des animateurs choisis dans la communauté locale. Le programme d'alphabétisation des adultes et des jeunes propose aux apprenants trois sessions de neuf mois (de mars à novembre). Chaque classe compte 25 apprenants qui assistent au cours pendant deux heures, trois fois par semaine. Au cours de la première année, les apprenants se concentrent sur la lecture et l'écriture (en utilisant une approche phonétique et du matériel d'apprentissage spécialisé) ainsi que sur le calcul. Au cours de la deuxième année, les apprenants obtiennent l'équivalent d'une éducation de quatrième année du système formel, et après la troisième année, ils atteignent l'équivalent d'une éducation de sixième année, adaptée aux contextes locaux et utilisant des textes et matériels simplifiés d'éducation civique, d'histoire et de géographie développés par Alfalit International. En 2010, USAID et d'autres donateurs ont étendu le programme à six autres comtés. Soixante-quinze pour cent des apprenants ayant suivi le programme ont atteint l'alphabétisation.



Une élève dans une classe du Sénégal, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Education Development Centre, Inc.

4.2.2 TIRER PARTI DE LA TECHNOLOGIE

La technologie assouplit les systèmes d'éducation en offrant de nouveaux mécanismes pour dispenser la matière. Les programmes d'apprentissage mixte, par exemple, offrent un mélange de matière en ligne et d'enseignement en classe³⁹². L'apprentissage mixte aide à maximiser le temps des enseignants et à relever les défis liés à la qualité dans le contexte des classes surchargées ou d'absentéisme des enseignants. Il permet également de dispenser une matière plus personnalisée, ce qui est bénéfique dans les contextes des classes où les élèves trop âgés sont nombreux et où un enseignant doit composer avec une vaste gamme de niveaux d'apprentissage. Les plateformes mobiles offrent un énorme potentiel de personnalisation de l'apprentissage. Eneza Education propose sur téléphones portables aux fonctionnalités de base des révisions, des quiz et du matériel d'apprentissage sur mesure à plus de six millions d'apprenants au Kenya, au Ghana et en Côte d'Ivoire³⁹³. Le jeu est également prometteur. Les partisans de la ludification affirment qu'elle offre des possibilités pour acquérir les compétences du XXI^e siècle telles que la communication et le travail d'équipe. Certaines données suggèrent que les jeux ont le potentiel de favoriser l'apprentissage des sciences, des mathématiques et d'une deuxième langue, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires pour étayer ces résultats³⁹⁴.

Si les nouvelles technologies offrent de nombreuses possibilités prometteuses pour dispenser l'éducation de manière plus souple et plus accessible, les inégalités d'accès à la technologie limitent ce potentiel. La fracture numérique en Afrique subsaharienne, comme ailleurs, transcende la géographie, le genre, l'économie, la démographie, les capacités et la pédagogie. Burns et ses collaborateurs en décrivent les diverses formes :

« Il s'agit des inégalités dans l'usage du numérique ; les élèves du secondaire en Afrique subsaharienne continuent d'avoir moins accès à la technologie que les élèves du secondaire du reste du monde. Le clivage est régional entre les régions d'Afrique en proie à des conflits et à des crises (le nord du Nigeria, la Somalie, le Soudan du Sud, le nord du Mali, la RDC) et les régions sans conflit. C'est un clivage entre les zones urbaines et les zones rurales. C'est une fracture économique entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées. C'est un clivage entre la maison et l'école, où les élèves qui n'ont pas d'ordinateur ou d'accès Internet à la maison n'ont pas accès au contenu et aux ressources pédagogiques. Le plus grand clivage est peut-être celui entre les élèves qui ont accès à des enseignants ayant suffisamment de connaissances numériques, pédagogiques et de contenu pour créer des activités d'apprentissage significatives et intéressantes grâce à la technologie et ceux qui n'en ont pas. »³⁹⁵

Malgré ces défis, un vaste éventail d'acteurs impliqués dans les technologies de l'éducation travaillent de manière innovatrice pour atteindre les groupes exclus.

Parmi les principales approches utilisées, citons les émissions éducatives de radio et de télévision, les centres d'apprentissage qui fournissent l'accès à Internet dans les zones rurales ainsi que les tablettes et la formation dans les écoles³⁹⁶. Par exemple, la télévision du Botswana propose une programmation éducative quotidienne qui atteint 90 pour cent du pays grâce à son émetteur terrestre et 100 pour cent par satellite³⁹⁷. Samsung et l'UNESCO se sont associées au Kenya, à la Tanzanie et à l'Afrique du Sud pour aider à mettre en place des laboratoires informatiques mobiles alimentés à l'énergie solaire permettant de connecter les écoles rurales en Afrique subsaharienne.



Il importe que les décideurs adoptent une approche axée sur le problème et, comme pour toute innovation, qu'ils prennent le temps de tester, d'actualiser et d'adapter la solution avant de l'appliquer à grande échelle.

Les solutions éducatives hors ligne pour remédier à l'inaccessibilité à Internet (à coût abordable) sont de plus en plus nombreuses. Instant Schools est une plateforme d'apprentissage numérique gratuite, sans frais de données pour les utilisateurs du réseau Vodafone/Vodacom. Elle est disponible en République démocratique du Congo, en Tanzanie, au Ghana et en Afrique du Sud (où elle est connue sous le nom de eSchool), héberge un contenu éducatif numérique de qualité dans les langues locales et est utilisée par plus de 750 000 apprenants. Learning Equality, une organisation à but non lucratif basée aux États-Unis, a mis au point deux plates-formes ouvertes, Kolibri et KA Lite. Elles ont toutes deux été conçues pour être utilisées dans des contextes où les ressources sont rares et la connectivité est faible et proposent un accès hors ligne à une bibliothèque de contenus éducatifs sous licence libre avec des outils de soutien pédagogique.

Le secteur privé des technologies de l'éducation continue de se développer en Afrique subsaharienne. Le secteur des technologies éducatives n'est pas présent dans tous les pays, mais il est prometteur. Par exemple, les centres de technologie d'éducation se développent dans de nombreux pays, comme au Nigeria, au Kenya, en Afrique du Sud, au Rwanda et au Ghana³⁹⁸. Injini, un incubateur de technologie d'éducation basé en Afrique du Sud, a par exemple financé et fourni une gestion et une aide technique à des jeunes pousses de technologie d'éducation en Afrique du Sud, au Kenya, en Tanzanie, au Soudan du Sud, en Éthiopie et au Nigeria.

La technologie appliquée au secteur de l'éducation représente un domaine d'innovation prometteur. Vu la pléthore de développements dans ce domaine, il importe que les décideurs adoptent une approche axée sur le problème et, comme pour toute innovation, qu'ils prennent le temps de tester, d'actualiser et d'adapter la solution avant de l'appliquer à grande échelle. Il importe également que les ministères de l'Éducation collaborent avec d'autres secteurs du gouvernement pour continuer à améliorer l'environnement favorable à la technologie en éducation. Cela comprend, par exemple, des investissements dans l'infrastructure électrique, dans des installations de stockage sûres et dans l'accessibilité au réseau. Cela signifie également des investissements dans la formation des enseignants afin de leur conférer les notions de base sur l'utilisation de la technologie à titre d'outil pédagogique.

4.2.3 LE RÔLE DES ACTEURS PRIVÉS ET NON GOUVERNEMENTAUX

Les acteurs non gouvernementaux ont un rôle important à jouer dans la transmission de l'éducation secondaire générale et des EFTP élargis et plus souples en raison de leur potentiel d'expérimentation et d'innovation. La croissance récente de l'offre d'enseignement secondaire non gouvernementale et des partenariats public-privé (PPP) en Afrique subsaharienne devrait se poursuivre. Les acteurs non gouvernementaux contribuent à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et à le rendre plus souple et mieux adapté aux besoins des jeunes. Les acteurs non gouvernementaux jouent souvent plus qu'un rôle de complément dans l'offre d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. En Afrique subsaharienne, un jeune sur cinq est scolarisé dans une école gérée par un acteur non gouvernemental, qu'il s'agisse d'une entreprise à but lucratif, d'une ONG ou d'une organisation confessionnelle. Il est pressenti que cette proportion passe à un sur quatre d'ici 2021³⁹⁹.

Les acteurs non gouvernementaux contribuent à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et à le rendre plus souple et mieux adapté aux besoins des jeunes.

Le terme « non gouvernemental » englobe une multitude de structures propriétaires et prestataires, avec participation minimale à importante de l'État⁴⁰⁰. Parmi les modèles figurent les chaînes d'écoles privées commerciales, les écoles privées abordables ou peu coûteuses, les écoles communautaires, les écoles confessionnelles, les écoles / centres d'apprentissage relevant d'ONG, les contrats de service d'éducation, les systèmes de coupons, le tutorat privé, etc.⁴⁰¹ La participation des acteurs non gouvernementaux à l'éducation secondaire est diverse et peut être regroupée en trois fonctions principales. La première est l'expansion de l'offre d'enseignement secondaire, soit par l'enseignement religieux, privé ou délivré par une ONG, soit par des accords de partenariats public-privé. La deuxième fonction consiste à fournir des services auxiliaires, qui complètent les autres acteurs du système d'éducation et contribuent à combler les manques de moyens. La troisième consiste à élaborer et à tester des innovations dans un ensemble de secteurs, dont la pédagogie, la gestion scolaire et l'aide à l'enseignement. Chacune de ces voies permettant aux acteurs non gouvernementaux de participer à l'éducation affiche un potentiel différent pour renforcer les liens entre l'enseignement secondaire et l'avenir du travail.

Bien qu'elle se développe dans toute l'Afrique subsaharienne, l'offre directe d'enseignement par des acteurs privés est controversée. Vu les capacités limitées des systèmes d'enseignement secondaire de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le secteur privé suscite un très grand intérêt pour combler ces lacunes. Toutefois, cette croissance de la participation du secteur privé s'est accompagnée d'actifs débats sur l'efficacité relative des établissements publics face aux établissements privés, et sur celle des partenariats public-privé eux-mêmes⁴⁰². En théorie, qu'ils aient ou non un but lucratif, les acteurs privés auraient le potentiel de transmettre des compétences et de proposer des programmes utiles sur le marché du travail aux élèves faisant la transition vers l'emploi dans les secteurs formels comme informels, en particulier dans le cas de l'EFTP, à un coût moindre et avec une meilleure efficacité, qualité et pertinence que par les seuls établissements publics⁴⁰³.

À ce titre, certains gouvernements d'Afrique subsaharienne étudient déjà des partenariats avec le secteur privé en vue d'améliorer la qualité et les moyens des établissements secondaires. En Ouganda, Promoting Equality in African Schools, une entreprise sociale à but non lucratif précédemment associée à Absolute Return for Kids, gère un réseau d'écoles secondaires qui sont soutenues financièrement par le gouvernement ougandais, quoique dans une mesure décroissante. Elle a permis à un plus grand nombre d'adolescents d'accéder à un enseignement secondaire de qualité dans un pays où 27 pour cent des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ne sont pas scolarisés⁴⁰⁴. Certains accords de partenariat conviennent par exemple que les gouvernements fournissent aux enfants des coupons scolaires afin qu'ils s'inscrivent à l'école privée de leur choix (comme au Mali) ou que les écoles publiques sont gérées par un organisme privé (par exemple au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et en Guinée)⁴⁰⁵.



Élève dans une classe de science au Rwanda, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation

Toutefois, les résultats relatifs aux acquis d'apprentissage, à l'efficacité et à l'équité de l'apprentissage sont mitigés et soulèvent des questions quant au potentiel de généralisation. En outre, une grande partie des données relatives aux acquis d'apprentissage dans les écoles non gouvernementales se concentre sur le niveau primaire plutôt que sur le niveau secondaire⁴⁰⁶. Des commentaires appelant instamment à la prudence émergent dans le dernier Rapport sur le développement dans le monde, qui affirme qu'« il n'existe pas d'éléments concordants qui tendent à établir que les établissements privés obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les établissements publics »⁴⁰⁷. Des inquiétudes existent également quant au fait que les partenariats public-privé n'affichent pas de gains d'apprentissage clairs, une récente étude ayant indiqué que toute performance supérieure à leurs homologues publics était largement due au fait que ces partenariats enrôlent de meilleurs élèves⁴⁰⁸. Une étude sur l'enseignement privé en Afrique de l'Est portant sur le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda fait par ailleurs ressortir les écarts de richesse liés à l'enseignement privé et affiche un manque de données indiquant des gains d'apprentissage constants chez les enfants les plus démunis⁴⁰⁹.



Les acteurs non gouvernementaux doivent être clairement réglementés et surveillés par le secteur public afin de garantir leur équité et leur qualité.

Les acteurs non gouvernementaux, y compris les acteurs privés, peuvent s'avérer des partenaires importants en démontrant et en proposant une éducation secondaire novatrice et adaptable qui offre une certaine souplesse et relie mieux les jeunes à des perspectives d'emploi⁴¹⁰. Les acteurs non gouvernementaux jouent un rôle important dans les programmes d'essai et d'adaptation pour incorporer les compétences relatives à l'entrepreneuriat et nécessaires pour réussir au travail. Les modèles fructueux testés par ces acteurs peuvent être incorporés dans des systèmes formels ou mis au point avec des ressources gouvernementales. Un exemple en est le programme d'acquisition de compétences nécessaires pour réussir au travail, intitulé Akazi Kanoze et piloté par l'Education Development Centre au Rwanda, dont on parle au Chapitre 2. Le gouvernement a par la suite intégré les aspects des cursus de ce programme dans l'ensemble des établissements secondaires rwandais.

Les acteurs non gouvernementaux, dont les institutions publiques et les partenariats public-privé, peuvent contribuer à améliorer l'accès à l'EFTP et la qualité de ce dernier. Les partenariats public-privé peuvent jouer au moins trois rôles importants en rapport avec l'EFTP : améliorer la politique et les cursus en incluant des compétences relatives aux besoins actuels et projetés du marché du travail ; élargir l'offre en construisant et en équipant des installations ou en proposant la transmission plus formalisée de la formation et de l'apprentissage ; offrir des stages structurés pour aider les élèves à acquérir et mettre en pratique les compétences utiles dans un environnement professionnel. Les petites entreprises privées sont les principales fournisseuses d'apprentissages informels, travailler avec elles en vue de formaliser la formation et de permettre aux stagiaires d'être accrédités pour leurs compétences serait une autre forme prometteuse de partenariat public-privé. Au Sénégal, le secteur privé a joué un rôle important dans l'expansion de l'offre d'EFTP. Comme l'illustre l'étude de cas du Sénégal au Chapitre 5, entre 2013 et 2015, 82 des 88 nouveaux organismes d'EFTP ont été construits grâce à des financements privés⁴¹¹.

Nombre d'études portant sur l'EFTP de niveau secondaire et supérieur ont mis à jour de faibles niveaux de qualification parmi les professeurs et des liens limités avec le secteur privé. Cela signifie que les acteurs privés ont leur rôle à jouer en contribuant à améliorer la qualité des compétences techniques des instructeurs par voie de formation et d'exposition à des équipements et des procédés modernes⁴¹². Les formateurs d'entreprises privées manquent toutefois souvent de formation pédagogique, ce qui indique un autre rôle potentiel pour les partenariats entre organismes publics de formation des professeurs et acteurs privés.

Si les acteurs privés et autres acteurs non gouvernementaux ont un rôle important à jouer pour élargir l'accès à l'éducation secondaire et aux formations professionnelles pertinentes, le secteur public ne doit pas pour autant abandonner son rôle de leader. Les acteurs non gouvernementaux doivent être clairement réglementés et surveillés par le secteur public afin de garantir leur équité et leur qualité. La collaboration entre le gouvernement et les acteurs privés garantit également que le système d'éducation dans son ensemble est adapté aux objectifs économiques nationaux. Par exemple, une étude sur les établissements privés de formation au Botswana, au Malawi, en Eswatini et au Zimbabwe a révélé que les prestataires de formation étaient peu incités à investir dans des programmes de formation capitalistiques, où les marges bénéficiaires sont plus minces ou les obstacles à l'entrée sont plus élevés. Les possibilités de formation ont donc été orientées vers les compétences commerciales et numériques, et très peu de formations ont été dispensées dans d'autres secteurs plus capitalistiques⁴¹³. Une plus grande présence des pouvoirs publics contribuerait à stimuler une offre plus grandement alignée aux besoins en compétences de l'économie.

Le secteur privé a un rôle important à jouer dans l'expansion de l'enseignement secondaire général et technique. Les partenariats avec le secteur privé peuvent étendre l'offre d'enseignement secondaire, améliorer les liens avec le marché du travail et faire émerger de nouvelles possibilités pour l'apprentissage parascolaire et le développement de compétences, et ils continueront à jouer un rôle crucial en renforçant la qualité des services du secondaire, tels que les ressources pédagogiques, les infrastructures scolaires et la formation professionnelle post-secondaire. Toutefois, les systèmes d'éducation publics élargis en Afrique devront jouer le rôle principal pour répondre au défi d'un enseignement secondaire de qualité et souple qui transmette aux jeunes les compétences nécessaires pour réussir au travail et dans la vie.

Élèves d'une classe de sciences au Rwanda dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.



Une élève d'une classe de sciences au Kenya, par le biais du Programme de bourses de la Mastercard Foundation, et le programme Wing to Fly de l'Equity Group Foundation.

ENCADRÉ 4.3

PISTES POLITIQUES CONCERNANT L'OFFRE NON GOUVERNEMENTALE ET LES PARTENARIATS PUBLIC-PRIVÉ DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE⁴¹⁴

- Les gouvernements devraient : élaborer des politiques et des stratégies significatives et cohérentes qui reconnaissent le rôle important des acteurs non étatiques tout en fournissant un cadre réglementaire solide ;
- rendre les rôles et les responsabilités des prestataires de services d'éducation clairs et transparents, afin de créer un environnement de confiance et de responsabilité mutuelles ;
- assurer la durabilité à long terme pour veiller à ce que les programmes non gouvernementaux soient durables et ne soient pas interrompus soudainement en raison d'un manque de planification financière ;
- établir un mécanisme formel de dialogue pour garantir que les griefs puissent être entendus ;
- promouvoir un climat d'innovation et de partage des connaissances entre les secteurs public et privé ;
- engager le dialogue avec les parties prenantes non gouvernementales et privées tout au long du processus politique, en gardant à l'esprit les intérêts commerciaux (par exemple pour les organisations à but lucratif) et institutionnels (par exemple pour les organismes confessionnels) ;
- appliquer la réglementation adéquate en vue de s'assurer que tout travail réalisé par les élèves dans le cadre de stages, d'apprentissages ou de programmes d'EFTP respecte les lois du travail, a une valeur pédagogique, ne relève pas de l'exploitation et ne lie pas les jeunes à une entreprise particulière ;
- encourager un environnement où règne la responsabilité sociale dans lequel les gouvernements comme les prestataires privés ont un rôle à jouer pour toucher ceux dont les besoins en matière d'éducation ne sont pas encore satisfaits ;
- s'assurer que les programmes de prestataires non gouvernementaux proposent des liens vers les cadres nationaux pertinents et / ou des parcours clairs vers le monde du travail.

4.2.4 RENFORCER LES PARCOURS RELIANT L'EFTP, L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE

Peu de parcours, voire aucun, existent dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne entre l'EFTP et l'enseignement général. Une fois qu'un élève a suivi un parcours technique, pendant ou après le premier cycle du secondaire, peu de possibilités lui sont généralement offertes de rejoindre à nouveau l'école secondaire générale ou d'entrer dans une université non technique. Dans certains pays, les parcours qui relient l'EFTP secondaire, post-secondaire et supérieur ne sont pas non plus formalisés, mais plutôt déterminés par l'établissement.

L'absence de parcours clairs entre l'EFTP et l'enseignement secondaire général, et entre l'enseignement supérieur technique et universitaire, contribue à la stigmatisation de l'EFTP. L'enseignement technique et professionnel est souvent perçu comme une voie sans issue par les parents et les élèves. L'UNESCO insiste sur l'importance de démontrer par des politiques claires que l'EFTP peut, en complément de l'enseignement général, ouvrir la porte à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage tout au long de la vie⁴¹⁵. Les parcours permettant aux élèves de transiter entre enseignement général et technique ont amélioré le statut de l'EFTP dans des pays comme le Canada, l'Indonésie, la République de Corée, Singapour et les États-Unis⁴¹⁶. D'après l'UNESCO,

« [L]es États membres doivent développer des parcours et faciliter la transition entre les enseignements secondaire, post-secondaire et supérieur, notamment par la flexibilité des procédures d'admission et d'orientation, l'accumulation et le transfert de crédits et grâce à des programmes de transition et d'équivalence reconnus et accrédités par les autorités compétentes. »⁴¹⁷

La création de ce type de parcours sert de multiples objectifs et peut aider un pays à améliorer la productivité du travail tout en suscitant des gains d'efficacité dans le système d'éducation. Les avantages incluent :

- l'amélioration de l'attrait de l'EFTP ;
- la réduction des inégalités en ouvrant l'accès à l'éducation supérieure à une population plus vaste ;
- la réponse à la demande économique de compétences de niveau supérieur ;
- le soutien de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- la suppression des obstacles artificiels, tels que la nécessité de renouveler le matériel pédagogique, qui hausse le coût de l'éducation⁴¹⁸.

L'UNESCO recommande de créer des parcours vers l'enseignement supérieur pour trois ensembles de candidats, qui n'ont généralement pas accès à ce genre d'options : les diplômés de la formation initiale en EFTP (généralement au niveau secondaire et connu sous le code CITE 2-3, d'après le cadre de classification de l'UNESCO) ; les diplômés de l'EFTP post-secondaire (CITE 4-5) et les travailleurs des économies informelle et formelle. Les parcours destinés à ce dernier groupe sont importants pour les jeunes adultes qui ont quitté l'école ou doivent mettre leurs compétences à niveau⁴¹⁹. Comme indiqué ci-dessous, la formation professionnelle modulaire, les démarches d'accréditation et les cadres nationaux de certification contribuent à faciliter les transitions.

ENCADRÉ 4.4

PRATIQUE PROMETTEUSE : PARCOURS SOUPLES ENTRE L'EFTP ET L'UNIVERSITÉ EN AFRIQUE DU SUD

L'Afrique du Sud a récemment introduit des parcours entre l'EFTP et l'université dans le but d'améliorer le statut de l'EFTP et de lutter contre le niveau élevé de chômage des jeunes. Dans le cadre de son projet de réforme de l'éducation secondaire annoncée en 2018, l'Afrique du Sud a adapté les exigences relatives à l'admission universitaire afin de ne pas désavantager les élèves des parcours techniques. De nouvelles directives d'examen ont été publiées pour les matières techniques, qui rendent les examens plus exigeants sur le plan académique. Pour améliorer le statut des matières techniques, le secteur de l'éducation a renforcé ses liens avec le secteur économique. Parmi les partenaires figurent la Sector Education and Training Authority (Autorité du secteur de l'éducation et de la formation) et plusieurs fabricants automobiles⁴²⁰.

4.2.5 ACCRÉDITATION, RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET CADRES NATIONAUX DE QUALIFICATION

La reconnaissance et l'accréditation officielles de toutes les compétences, y compris des apprentissages antérieurs, facilite la mobilité professionnelle et augmente le rendement des compétences, ce qui bénéficie aussi bien aux jeunes qu'à l'économie⁴²¹.

Les tendances en matière de numérisation et d'automatisation ainsi que les défis environnementaux tels que le changement climatique et la réalité de la mondialisation signifient que les systèmes de formation et d'acquisition des compétences d'un pays doivent être agiles et flexibles afin de toujours pouvoir offrir des possibilités de mise à niveau et de réorientation pour répondre aux besoins divers des jeunes et des adultes et les préparer à un marché du travail dynamique.

La reconnaissance systématique des acquis antérieurs, dont les connaissances et compétences acquises par apprentissage informel, pourrait se répercuter positivement sur les marchés du travail, l'enseignement et la formation formels, le revenu des jeunes, et l'estime de soi.

La reconnaissance de la formation et des apprentissages informels est importante, car il s'agit de la forme de formation la plus répandue chez les jeunes Africains⁴²².

Les stages informels et autres dispositions similaires exigent souvent que les jeunes travaillent pendant de longues heures pour une faible rémunération. Il arrive souvent que la formation acquise par le service rendu soit la principale forme de rémunération, parfois avec la promesse d'un emploi futur. Les formations de ce type représentent un fort potentiel en répondant à la demande des jeunes, mais les apprentissages et formations traditionnels et informels sont très fragmentés et leur qualité varie, sans approche globale cohérente en matière de suivi, de certification ou d'accréditation⁴²³.

Ce type de formation est ancré dans la culture et les traditions locales, et se basent sur la réputation et les sanctions sociales⁴²⁴. Ne pas reconnaître officiellement ce type de formation peut entraver l'emploi et la mobilité professionnelle des jeunes. La reconnaissance systématique des acquis antérieurs, dont les connaissances et compétences acquises par apprentissage informel, pourrait se répercuter positivement sur les marchés du travail, l'enseignement et la formation formels, le revenu des jeunes, et l'estime de soi⁴²⁵. L'OIT estime que « les apprentis dans les micro-entreprises et les petites entreprises acquièrent des compétences techniques transmises par des maîtres artisans et des professionnels sur le terrain et ils sont initiés à une culture professionnelle et présentés à un réseau professionnel qui leur permettent de décrocher un emploi ou de lancer leur entreprise plus facilement »⁴²⁶.

Les apprentissages et formations informels pourraient être améliorés avec l'aide des acteurs privés comme ceux du secteur public. Le secteur privé, notamment les associations de micro-entreprises et de petites entreprises du secteur informel, devraient faciliter de plus en plus la mise à niveau des cours, la supervision des stages d'apprentissage, la délivrance de certificats ou la participation à des essais commerciaux pour le secteur informel. Compte tenu de la forte demande en formation informelle, les gouvernements devraient envisager de proposer des moyens plus novateurs pour financer l'acquisition des compétences, tels que les systèmes de coupons, comme celui ayant été testé au Kenya⁴²⁷. Le secteur public devrait également être responsable du contrôle de la qualité et renforcer le contenu et l'effet de signalisation des apprentissages traditionnels en harmonisant les certifications⁴²⁸.

Les cadres nationaux de certification (CNC) soutiennent une approche plus modulaire de l'éducation et de l'acquisition des compétences au niveau secondaire.

En cartographiant et en mesurant les compétences acquises, les cadres nationaux de certifications permettent aux jeunes de faire la transition entre formation informelle et enseignement formel. En rendant opérationnel un programme d'études basé sur les compétences (voir Chapitre 2), les CNC permettent aux jeunes d'acquérir les compétences spécifiques requises à un moment donné de leur parcours éducatif, lorsqu'ils ont le temps et les ressources financières, et de recevoir l'accréditation pour ces formations, de manière à pouvoir se constituer un portefeuille de diplômes au fil du temps. En intégrant un système de reconnaissance des acquis, ces cadres permettent également de valider les compétences techniques des travailleurs du secteur informel, ce qui multiplie leurs perspectives d'emploi et leurs chances d'améliorer leur rémunération ainsi que leurs possibilités de suivre des enseignements et formations complémentaires⁴²⁹.

ENCADRÉ 4.5

CADRES NATIONAUX DE CERTIFICATION :
DÉFINITION⁴³⁰

Selon l'Organisation internationale du travail, un cadre national de certification est :

« [u]n instrument pour l'acquisition, la classification et la reconnaissance des aptitudes, des connaissances et des compétences selon un continuum de niveaux convenus. C'est une façon de structurer les certifications existantes et nouvelles, qui sont définies par les acquis de l'apprentissage, c'est-à-dire des énoncés clairs de ce que l'apprenant doit savoir ou pouvoir faire, qu'il ait appris en classe, sur le lieu de travail ou de façon moins formelle. Le cadre des certifications indique comment les différentes certifications se comparent et la manière dont on peut progresser d'un niveau à l'autre, au sein d'une même profession ou d'un même secteur industriel et entre eux (voire entre les domaines professionnels et universitaires si le CNC est conçu pour inclure à la fois les certifications professionnelles et universitaires dans un cadre unique).⁴³¹ »

En utilisant une approche basée sur les résultats d'apprentissage, les CNC décrivent ce que le titulaire d'un certificat ou d'un diplôme est censé savoir, comprendre et pouvoir faire. Les CNC peuvent ainsi contribuer à garantir que les établissements d'enseignement et de formation soient ouverts les uns aux autres, et que les apprenants peuvent aller et venir plus facilement entre ces établissements et ces secteurs.

La création d'un cadre national de certification est également un moyen de s'assurer que toutes les certifications soient officiellement liées les unes aux autres, plutôt que complètement séparées. Toutefois, une mauvaise coordination et un conflit de pouvoir entre les organismes gouvernementaux, un affaiblissement des autorités de certification ainsi que des conflits entre la législation et la réglementation ont été observés lors de la mise en œuvre de ces cadres de certification, ce qui peut en réduire l'efficacité. Par conséquent, les CNC eux-mêmes ne sont pas suffisants pour assurer des parcours entre différentes certifications⁴³².

Une étude des CNC menée en Afrique en 2015 a indiqué que 12 pays disposaient déjà de politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Il a également été découvert que la Gambie, le Ghana, le Kenya et la Namibie élaboraient des politiques visant à intégrer l'apprentissage tout au long de la vie ou à valider et accréditer les modes d'apprentissage informels et non formels⁴³³. Cette étude rapporte que les CNC du Botswana et d'Afrique du Sud sont les plus avancés en ce qui concerne la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis ; ces deux pays, ainsi que le Bénin, ont également intégré des certifications professionnelles dans leur CNC. Pour ce faire, il est essentiel d'établir une forme acceptée de mesure qui corresponde au niveau de compétences et aux programmes du domaine de l'éducation formelle. Cela permettrait aux individus de réaliser plus facilement la transition entre les systèmes.

Les CNC africains sont similaires à des efforts déployés par de nombreux pays à revenus intermédiaires ou élevés, où les systèmes et cadres nationaux de compétences relatifs à l'apprentissage tout au long de la vie ont pris une grande importance depuis quelques années. Parmi les pays à revenus intermédiaires, l'Inde

a finalisé un CNC en 2013 et lancé en 2015 un projet national d'acquisition des compétences reposant sur un partenariat public-privé, probablement le plus vaste et le plus complexe du genre au monde. La plupart des pays de l'OCDE et de nombreux autres pays disposent désormais de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui sont liées à une définition commune de l'apprentissage et des compétences favorisant l'employabilité⁴³⁵. Par ailleurs, la plupart des pays à revenus élevés mesurent à présent l'alphabétisme et d'autres compétences de la main-d'œuvre. Ainsi, le Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) a été utilisé dans 40 pays du monde (dont la plupart des pays de l'OCDE) depuis 2011, dans le but de mesurer les compétences cognitives et professionnelles essentielles nécessaires à la participation des individus à la société et à la promotion de la prospérité économique⁴³⁶.

Des cadres régionaux de certification sont en cours de développement dans toutes les sous-régions d'Afrique et se concentrent sur la reconnaissance des certifications au-delà des frontières. Le cadre régional le plus avancé est celui de la Communauté de développement d'Afrique australe, dont le cadre régional de certification inclut dix niveaux et a été adopté en 2011 avant d'être relancé en 2016⁴³⁷. La communauté d'Afrique de l'Est prépare actuellement un projet similaire. Ces approches sont semblables à celles de l'Union européenne, qui a créé le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, adopté en 2008. Ces cadres régionaux de certification des compétences favorisent la mobilité professionnelle et préviennent le « gaspillage de matière grise » qui survient lorsque des formations et certifications professionnelles antérieures ne sont pas reconnues.



Élèves à une école secondaire, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STiR Education en Ouganda.

4.3

MESURES RECOMMANDÉES

- **Établir et formaliser des parcours alternatifs entre l'éducation formelle et non formelle avec accréditation transférable pour accroître l'accès des jeunes non scolarisés.** Les systèmes secondaires devraient être de plus en plus souples pour offrir à un grand nombre de jeunes des parcours éducatifs alternatifs leur permettant de retourner dans l'enseignement formel, y compris aux jeunes filles ayant abandonné l'école après à une grossesse.
- **Mettre en place des programmes alternatifs d'éducation et de formation efficaces et équitables, y compris des programmes d'éducation accélérée et d'autres délivrés par des acteurs non étatiques, grâce à des liens avec le système d'éducation formelle.** Cela peut à la fois favoriser l'accès à l'éducation d'un plus grand nombre de jeunes marginalisés et offrir des moyens d'intégrer un plus vaste éventail de compétences dans les programmes d'études plus novateurs.
- **Faciliter le retour à l'école des mères adolescentes** en supprimant les politiques qui empêchent ou dissuadent le retour à l'école ; en fournissant des transferts de protection sociale qui permettent aux jeunes parents d'étudier ; en aidant à couvrir les dépenses liées à l'enfant ; en encourageant les pères adolescents à partager la responsabilité des soins à l'enfant ; en accordant des congés scolaires pour l'allaitement ou pour emmener les jeunes enfants à la clinique ; et, si possible, en soutenant la mise en place de crèches à proximité des écoles.
- **Créer un cadre réglementaire efficace pour exploiter le potentiel des acteurs non gouvernementaux afin d'élargir l'offre d'éducation secondaire, d'EFTP et de services auxiliaires de qualité.** Le défi consistant à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et l'EFTP et d'assurer leur qualité est si important que les gouvernements devront s'appuyer sur les forces des acteurs non gouvernementaux incluant le secteur privé, les prestataires d'éducation confessionnels et les organisations non gouvernementales. Toutefois, les gouvernements doivent rester au centre et diriger le mouvement en créant un cadre réglementaire solide qui assure un accès équitable à une éducation de qualité.

■ **Créer des parcours entre l'enseignement général de niveau secondaire, l'EFTP et l'enseignement post-secondaire et supérieur.** Les gouvernements et les établissements privés devraient créer des procédures d'admission flexible, un service d'orientation, des procédures de transfert de crédit, des programmes de transition et des mécanismes d'équivalence qui soient reconnus et accrédités par les autorités compétentes afin de formaliser les parcours entre l'enseignement général et l'EFTP à tous les niveaux. Cela permettra également d'améliorer le statut de l'EFTP.

■ **Créer des stratégies nationales en matière de compétences et / ou des cadres nationaux de certifications (CNC) qui recensent les formations et les qualifications disponibles.** Les cadres nationaux de qualifications facilitent une approche plus modulaire de l'éducation et de la formation et soutiennent les parcours entre les niveaux d'éducation et le marché du travail. Ils aident également à reconnaître les formations et apprentissages informels et à créer des parcours vers l'éducation formelle et vers l'emploi.



Une élève dans une classe du Sénégal, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Education Development Centre, Inc.

REFERENCES

368. UNESCO, Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All (Paris: UNESCO, 2016).
369. Taux de non-scolarisation des adolescents et des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire, pour les deux sexes (en %), Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD) basé sur les dernières données disponibles (2018) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 17 janvier 2020.
370. M. Wilson et al., "Background Paper on Preparing Youth for the Transition to Work, Secondary Education in Africa Background Report" (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
371. Clement Sefa-Nyarko, Pearl Kyei et David Mwambari, « Transitions from Primary to Lower Secondary School: A Focus on Equity, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, octobre 2018).
372. Données sur les étudiants plus âgés que la normale, basées sur les données les plus récentes disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019 ; les données les plus récentes datent d'entre 2013 et 2018.
373. Alula Pankhurst, Michael Bourdillon et Gina Crivello, « Children's Work and Labour in East Africa: Social Context and Implications for Policy » (Addis-Ababa: Organisation for Social Science Research in Eastern and Southern Africa, 2015).
374. UNICEF, « Early Childbearing », données de l'UNICEF, consultées le 20 janvier 2020, <https://data.unicef.org/topic/child-health/adolescent-health/>.
375. HRW, « Leave No Girl behind in Africa: Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers » (New York: Human Rights Watch, juin 2018).
376. Tara Hill, « Innovations for Out-of-School Children: New Approaches to an Age-Old Problem » (2016).
377. Elizabeth Tofaris, « Can Unconventional Schooling Techniques Reduce Drop-out Rates in Sub-Saharan Africa? », UKFEIT, The Education and Development Forum (blog), 14 février 2018, page consultée le 22 janvier 2020, <https://www.ukfiet.org/2018/can-unconventional-schooling-techniques-reduce-drop-out-rates-in-sub-saharan-africa/>.
378. Accelerated Education Working Group, « The case for Accelerated Education », (Inter-agency Network for Education in Emergencies, octobre 2017).
379. Groupe de travail sur l'éducation accélérée, « The case for Accelerated Education », (Inter-agency Network for Education in Emergencies, octobre 2017).
380. Catherine M. Jere, « Alternative Approaches to Education Provision for Out-of-School Youth in Malawi », document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2012, 2012.
381. USAID, « Education in Liberia », Agence des États-Unis pour le développement international, page consultée le 22 janvier 2020, <https://www.usaid.gov/liberia/education>.
382. J. B. Joseph et R. Harrison, « Higher Education Research to Generate Alternative Educational Models in View of the Inadequacies of the Formal Educational System: Cases Observed in Madagascar » (Accra, 22 mars 2007).
383. Elisabeth King et al., « Secondary Education for Youth Affected by Humanitarian Emergencies and Protracted Crises, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
384. MoEST, « Education Sector Plan 2018-2020 » (Freetown : ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies [MoEST], 2018) ; dans le cadre du nouveau plan du secteur de l'éducation de la Sierra Leone, une éducation alternative (non formelle) axée sur l'alphabétisation est mise en œuvre par le biais de centres d'apprentissage dans tout le pays, ainsi qu'un enseignement primaire accéléré pour ceux qui ont abandonné le système et souhaitent le réintégrer et éventuellement accéder à l'école secondaire.

385. Ernest Aryeetey et Evelyn Kwak, « National Functional Literacy Programme, Ghana », UK Department for International Development (Département du développement international) Inter-Regional Inequality Facility Policy Brief 9 (Londres : Department for International Development [Département du développement international], 2006). Le Programme national gratuit d'alphabétisation fonctionnelle (NFLP) a été mis en place dans tous les districts administratifs des dix régions du Ghana, avec 75 pour cent des classes situées en zone rurale. Les participants ont acquis une alphabétisation fonctionnelle dans une langue ghanéenne (et, dans certains cas, plus tard, en anglais), des compétences en calcul et la possibilité de participer à des activités de développement et génératrices de revenus, le tout gratuitement.
386. S. Manda, « Evaluation of the Accelerated Learning Programme (ALP) in Liberia » (Liberia: ministère de l'Éducation et UNICEF, 2011).
387. Catherine M. Jere, « Alternative Approaches to Education Provision for Out-of-School Youth in Malawi », document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2012, 2012.
388. « The Extended Programme », ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, des Sciences et des Technologies, page consultée le 31 janvier 2020, <http://ministry-education.govmu.org/English/educationsector/seceducation/Pages/The-Extended-Programme.aspx>.
389. « Education Statistics - Year 2019 », Statistics Mauritius, page consultée le 31 janvier 2020, http://statsmauritius.govmu.org/English/Publications/Pages/Edu_Stats_Yr19.aspx.
390. MoGEI, « General Education Strategic Plan, 2012-2017: Promoting Learning for All » (Juba: ministère de l'Éducation et de l'Instruction générales [Ministry of General Education and Instruction], 2012).
391. UIL, « Adult and Youth Literacy Programme, Liberia », Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, consulté le 7 octobre 2015, <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/adult-and-youth-literacy-programme-liberia>.
392. Mohammed Mansur Ibrahim et Muesser Nat, « Blended Learning Motivation Model for Instructors in Higher Education Institutions », *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16, n° 1 (2019).
393. Michael Trucano, « 20 Innovative Edtech Projects from around the World », Banque mondiale Blogs (blog), 6 novembre 2017, page consultée le 31 janvier 2020, <https://blogs.worldbank.org/edutech/20-innovative-edtech-projects-around-world>.
394. Richard E. Mayer, « Computer Games in Education », *Annual Review of Psychology* 70, n° 1 (2019), 531-49.
395. Mary Burns et al., « Draft Report: ICTs and Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, janvier 2019), p. 37.
396. Ibid.
397. J. Ostrowick, « Empowering Teachers to Use ICTs in South Africa », article présenté lors de la conférence Global Dialogue on ICT and Innovation (Moscow, Russia, 18 et 19 avril 2018).
398. The Atlas, « Tech Hub Numbers in Africa Have Grown 40% in the Last Two Years », The Atlas, 2018, page consultée le 22 janvier 2020, <http://www.theatlas.com/charts/r1iAH50FG>.
399. Oxford Analytica et Parthenon-EY for Caerus Capital, « The Business of Education in Africa: Phase 1 Report » (Oxford et Londres : Oxford Analytica et Parthenon-EY, 2016), cité par la Commission pour l'éducation dans « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York: Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
400. Monazza Aslam et Shenila Rawal, « Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2018).
401. Ibid.
402. Ibid.
403. Ibid.
404. AAI, « State of Education in Africa Report 2015 » (New York : l'Institut afro-américain [The Africa-American Institute, AAI], 2015).

405. Donald Baum, « The Arguments and Evidence behind Public-Private Partnerships in Education », World Education Blog (blog), 5 juillet 2016, page consultée le 19 septembre 2019, <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/07/05/the-arguments-and-evidence-behind-public-private-partnerships-in-education/>.
406. Laura Day Ashley et al., « The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence », Education Rigorous Literature Review (Londres : Department for International Development [Département du développement international], avril 2014) ; Joseph Wales et al., « The Role and Impact of Philanthropic and Religious Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence », Education Rigorous Literature Review (Londres : Department for International Development, décembre 2015).
407. Banque mondiale, « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », Rapport sur le développement dans le monde, un rapport phare du groupe de la Banque mondiale (Washington, D.C. : la Banque mondiale, 2018), p. 176.
408. Donald R. Baum, « The Effectiveness and Equity of Public-Private Partnerships in Education: A Quasi-Experimental Evaluation of 17 Countries », Education Policy Analysis Archives 26, n° 105 (27 août 2018).
409. Benjamin Alcott et Pauline Rose, « Does Private Schooling Narrow Wealth Inequalities in Learning Outcomes? Evidence from East Africa », Oxford Review of Education 42, n° 5 (2 septembre 2016), 495-510.
410. Monazza Aslam et Shenila Rawal, « Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2018).
411. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
412. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto : Mastercard Foundation, juin 2019) ; Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, décembre 2018).
413. S. Akoojee, « Private TVET in Africa: Understanding the Context and Managing Alternative Forms Creatively », Public Health 8, n° 2 (2016), 38-51.
414. Monazza Aslam et Shenila Rawal, « Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2018); Rajendra Joshi et Adriaan Verspoor, Secondary Education in Ethiopia: Supporting Growth and Transformation (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2012).
415. Simon Field et Ava Guez, « Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education » (Paris : UNESCO, 2018).
416. Ibid.
417. Ibid., p. 7
418. Ibid.
419. Cette discussion se réfère aux niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) ; pour plus de détails, voir ISU, 2012.
420. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
421. OIT, « Recognition of Prior Learning (RPL): Learning Package » (Genève : Organisation internationale du travail, Direction des compétences et de l'employabilité, 2018).
422. Keiko Inoue et al., « Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa: A Policy Perspective » (Washington, D.C. : Banque mondiale, 2015).
423. A. V. Adams, S. Johansson de Silva, et S. Razmara, Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa, Directions in Development - Human Development (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2013).

424. OIT, « Informal Apprenticeship », *Skills For Youth Employment and Rural Development*, page consultée le 18 août 2019, http://www.africayouthskills.org/Improvements_in_Informal_Apprenticeship_.
425. OIT, « Recognition of Prior Learning (RPL): Learning Package » (Genève : Organisation internationale du travail, Direction des compétences et de l'employabilité, 2018).
426. OIT, *Upgrading Informal Apprenticeship: A Resource Guide for Africa* (Genève : Organisation internationale du travail, Direction des compétences et de l'employabilité, 2012), p. III
427. Une évaluation aléatoire a montré que les coupons visant la formation professionnelle étaient un moyen efficace d'encourager l'investissement en formation professionnelle au Kenya et qu'ils étaient associés à la réorientation de l'agriculture vers l'emploi salarié, mais les données étayant une amélioration du bien-être ou du capital humain étaient limitées. Voir Joan Hamory Hicks et al., « Vocational Education in Kenya: A Randomized Evaluation », document de travail non publié (Innovations for Poverty Action, 2015).
428. A. V. Adams, S. Johansson de Silva, et S. Razmara, *Improving Skills Development in the Informal Sector: Strategies for Sub-Saharan Africa*, *Directions in Development - Human Development* (Washington, D.C.: Banque mondiale, 2013).
429. George Afeti et Ayélé Léa Adubra, « D'acquisition des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique », synthèse préparée à l'occasion de la Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique 2012 de l'ADEA sur le thème : Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique, Ouagadougou (Burkina Faso), 12-17 février 2012 (Tunis : Association for the Development of Education in Africa (ADEA) and African Development Bank (AfDB), décembre 2013).
430. Ron Tuck, « An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers » (Genève : Organisation internationale du travail, Direction des compétences et de l'employabilité, 2007).
431. Ibid., p. v.
432. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
433. Yaw Owusu-Agyeman, « Expanding the Frontiers of National Qualifications Frameworks through Lifelong Learning », *International Review of Education* 63 (2017), 657-78.
434. British Council, « Overview of India's Evolving Skill Development Landscape » (New Delhi: British Council, 2016).
435. OCDE, « National Skills Strategies », OCDE, page consultée le 22 janvier 2020, <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/buildingeffectiveskillsstrategiesatnationalandlocallevels.htm>.
436. OCDE, « The Survey of Adult Skills (PIAAC) », OCDE, page consultée le 5 septembre 2019, <https://www.oecd.org/skills/piaac/about/#d.en.481111>.
437. Coleen Jaftha et Joe Samuels, « SADC Qualifications Framework (SADCQF): Building Trust for Better Movement » (Pretoria: South African Qualifications Authority, 10 décembre 2017).

ENGLISH LANG

CHAPITRE

5 :

RÉFORMER LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION SECONDAIRE POUR PRÉPARER LES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL

Élève d'une école secondaire du Kenya, dans le cadre du Programme de bourse de la Mastercard Foundation et programme Wings to Fly de l'Equity Group Foundation.

POINTS À RETENIR

- **La réussite des politiques et des innovations dont il est question tout au long de ce rapport dépendra de la faculté des systèmes éducatifs à les mettre en œuvre.** Nombreux sont les pays africains ayant lancé des réformes ambitieuses qui portent déjà leurs fruits en ce qui concerne l'amélioration de l'accès, de l'achèvement et de l'égalité dans l'éducation secondaire. Pourtant, la réforme d'un système est un processus qui s'étend sur plusieurs décennies et nécessite l'engagement des plus hauts niveaux.
- **Six facteurs se sont avérés essentiels pour favoriser ce genre de réforme :** une vision et une volonté politiques, une adhésion généralisée et des alliances en faveur de la réforme, une attention accordée à l'égalité, des partenariats efficaces, des prises de décisions éclairées et enfin, des rôles clairs et une responsabilisation des résultats.
- **Étant donné l'ampleur du défi que représente la réforme des systèmes d'enseignement du secondaire pour préparer tous les jeunes à l'avenir du travail, une plus grande innovation sera nécessaire.** Les gouvernements ont un rôle important à jouer dans la mise en place d'un environnement propice à l'innovation. Cette mission consiste à mettre en place une politique qui articule l'adhésion à l'innovation aux plus hauts niveaux, à développer la capacité à tester et à évaluer au sein des ministères ainsi qu'à tisser des liens plus solides entre les innovateurs non gouvernementaux et les gouvernements pour promouvoir l'adoption et l'élargissement des pratiques efficaces.



Élève d'une école secondaire du Kenya, dans le cadre du Programme de bourse de la Mastercard Foundation et programme Wings to Fly de l'Equity Group Foundation.

5.1

RENFORCER LA CAPACITÉ INSTITUTIONNELLE POUR LA RÉFORME ET L'INNOVATION

Les chapitres précédents de ce rapport ont souligné un grand nombre de mesures pouvant permettre à l'éducation secondaire de mieux enseigner les compétences et les capacités requises pour préparer les jeunes à l'avenir du travail. La réussite des politiques et des innovations dont il est question tout au long de ce rapport dépendra de la faculté des systèmes éducatifs à les mettre en œuvre. Une réforme et des innovations importantes seront nécessaires pour atteindre cet objectif.

La capacité institutionnelle est un élément central du succès de la réforme, mais elle reste un défi à relever pour les systèmes d'éducation du monde entier. On constate un manque de capacité institutionnelle lorsque des institutions (par exemple, des ministères de l'Éducation, des autorités éducatives infranationales ou des écoles) ne disposent pas des ressources (personnel, compétences, processus, matériel) nécessaires pour remplir leurs fonctions.

Si les personnes qui mettent en œuvre les réformes et les politiques ne disposent pas des ressources ou des encouragements dont elles ont besoin, celles-ci pourraient échouer ou ne pas être exécutées de la manière prévue. Par exemple, il est possible que la mise en œuvre d'un nouveau programme scolaire du secondaire échoue si les établissements scolaires ne reçoivent pas les ressources pédagogiques, ne disposent pas d'un nombre suffisant d'enseignants ou si les enseignants n'ont pas les compétences et la formation requises pour enseigner avec les nouvelles ressources. De même, la mise en œuvre peut échouer si le ministère de l'Éducation n'est pas en mesure de recueillir l'information permettant de suivre le processus de mise en place ou de diriger les ressources et les enseignants aux secteurs qui en ont le plus besoin. Enfin, il est peu probable que les acteurs apportent des changements s'ils ne sont pas incités à le faire, par exemple en étant directement responsables et en étant tenus de rendre compte des résultats.

Il existe un corpus de connaissances important et croissant qui décrit les éléments d'un système d'éducation efficace⁴³⁸. Un examen des études de cas et des observations tirées de cette documentation indique que de nombreuses pratiques, en plus des financements appropriés, facilitent la réussite d'une réforme et garantissent des systèmes efficaces.

Six pratiques associées à une réforme efficace :

- 1. Une vision et une volonté politiques** aux plus hauts niveaux, attestées par des cadres politiques clairs et par la disponibilité des ressources requises pour la mise en œuvre ;
- 2. Une adhésion généralisée et des alliances en faveur de la réforme ;**
- 3. Une attention focalisée sur la réduction des inégalités ;**
- 4. Des partenariats efficaces** avec des acteurs tels que le secteur privé, la société civile et les institutions régionales et internationales ;
- 5. Des données et les processus pour les utiliser** afin de prendre des décisions éclairées ; et
- 6. Des rôles et des responsabilités clairs,** ainsi que la **faculté de rendre les acteurs responsables des résultats.**

Bien qu'il n'existe pas nécessairement de consensus pour mettre en œuvre toutes ces pratiques, nous savons que le développement de systèmes efficaces représente un effort à long terme sans solutions rapides. Le Sénégal et la Sierra Leone, dont le profil est présenté ci-dessous, sont des exemples de pays qui ont réalisé des réformes positives et durables de leur système d'enseignement secondaire, malgré des défis importants.



Des élèves célèbrent leur graduation de l'école secondaire en Ouganda, par le biais du partenariat du Programme de bourses de la Mastercard Foundation avec BRAC Uganda.

5.2

FACILITER LA RÉFORME : CE QUE LES DONNÉES NOUS ENSEIGNENT

5.2.1 AUNE VISION PARTAGÉE, UNE VOLONTÉ POLITIQUE ET DES POLITIQUES CLAIRES

Un plan de réforme doit être accompagné de la volonté politique de défendre la mise en œuvre. Certains des pays qui ont accompli les plus grands progrès, comme **■** pour et le Vietnam, ont réussi parce que les gouvernements ont fait de l'éducation une priorité nationale essentielle au fil du temps. Beaucoup de plans des secteurs d'éducation africains et de plans de développement nationaux aspirent à l'éducation afin de mieux préparer les jeunes au travail et d'acquérir des compétences qui contribuent au développement des économies du savoir. La mesure dans laquelle ces énoncés de perspectives sont traduits en politiques, en plans et en activités concrètes dépend en partie du soutien réel dont ils bénéficient de la part de toute une série de parties prenantes, y compris des hauts dirigeants politiques ainsi que des groupes d'intérêt tels que les syndicats d'enseignants et les employeurs.

L'expérience montre qu'il est plus facile de mettre en œuvre des réformes qui sont politiquement populaires. Il est souvent plus facile d'obtenir un soutien pour les réformes en éducation qui profitent à une grande partie de la population, telles que l'élargissement de l'accès ou la réduction des coûts pour les parents. Les réformant qui font intervenir un changement de comportement et demandent plus de temps, comme par exemple exiger des enseignants qu'ils changent leur façon d'enseigner ou redistribuer les ressources d'une manière qui peut sembler privilégier certains groupes au détriment d'autres, sont plus difficiles à mettre en œuvre⁴³⁹. Pour ces raisons, une vision et une volonté politiques à long terme aux plus hauts niveaux sont essentielles pour la mise en œuvre de réformes qui sont plus lentes à porter leurs fruits et qui ont des impacts différents sur la société.

Concevoir une éducation secondaire qui prépare mieux les jeunes au monde du travail en pleine mutation exige des plans clairs et réalistes. Peu de pays africains ont élaboré des stratégies, des cadres et des politiques nationaux de compétences qui visent à homogénéiser l'éducation et la formation, et à élargir la portée des stratégies de développement économique⁴⁴⁰. Là où des cadres unifiés font défaut, le processus d'élaboration d'une stratégie nationale d'acquisition des compétences serait un moyen de focaliser l'attention et l'action sur la nécessité de procéder à des réformes de l'éducation afin de renforcer les compétences professionnelles.

Des pays africains ont commencé à élaborer des stratégies et des plans nationaux d'éducation qui insistent davantage sur les compétences et la préparation au monde du travail. Une analyse de ces plans révèle un écart énorme entre les déclarations générales sur l'importance des compétences professionnelles ou indispensables au XXI^e siècle d'une part, et d'autre part les politiques claires d'inclusion de l'entrepreneuriat et des sujets techniques, comme en Gambie et en Namibie, et un programme d'éducation détaillé et des directives d'évaluation relatives aux approches orientées sur la compétence, comme au Rwanda (voir Chapitre 2)⁴⁴¹. Ces plans détaillés constituent des exceptions et, dans la plupart des pays, les ambitions et les priorités évoquées dans les plans du secteur de l'éducation n'ont été intégrées que partiellement dans les politiques, les programmes d'éducation et les objectifs d'éducation secondaire. On constate également une variation de la mesure avec laquelle ces plans abordent explicitement les relations avec l'éducation formelle post-scolaire, la formation et la formation informelle telle que les stages.

Généralement, les stratégies d'acquisition de compétences se concentrent sur le niveau post-secondaire ou sur les jeunes non scolarisés, et elles accordent peu d'attention au rôle de l'éducation secondaire dans l'enseignement des compétences professionnelles.

Les stratégies nationales d'acquisition des compétences aident à combler des écarts en matière de prestation, de duplication ou de normes différentes entre différents types de prestataires de services d'éducation. En anticipant le rôle accru d'un grand nombre de prestataires proposant une éducation secondaire souple et des options d'acquisition des compétences, l'homogénéisation des stratégies d'acquisition des compétences pourrait devenir un moyen essentiel d'insister résolument sur les compétences pour l'éducation secondaire et de mieux intégrer l'éducation secondaire, l'EFTP et l'acquisition informelle des compétences, comme par exemple par l'entremise de stages⁴⁴². Généralement, les stratégies d'acquisition de compétences se concentrent sur le niveau post-secondaire ou sur les jeunes non scolarisés, et elles accordent peu d'attention au rôle de l'éducation secondaire dans l'enseignement des compétences professionnelles⁴⁴³. La stratégie nationale d'acquisition des compétences de l'Afrique du Sud fournit un exemple intéressant de ce à quoi tout cela ressemble en pratique. Le Chapitre 4 traite des cadres nationaux de certification, une autre option visant à favoriser des parcours flexibles pour l'acquisition de compétences.

5.2.2 CRÉATION D'ALLIANCES EN FAVEUR DE LA RÉFORME

Transformer l'éducation secondaire pour préparer les jeunes à l'avenir du travail impliquera une grande série de réformes, certaines étant sûrement plus politiquement populaires que d'autres. Ces dynamiques se dérouleront différemment en fonction des pays, selon le discours politique d'ensemble, le contexte économique et la nature actuelle du système d'éducation, entre autres facteurs. Repenser l'éducation secondaire en tant que plateforme pour le travail pourrait être considéré être une idée controversée pour certaines parties prenantes. Comme le démontre l'étude de cas du Sénégal (Section 5.2), les parents, les élèves, les enseignants et les responsables de l'éducation considèrent tous le système d'éducation secondaire comme un tremplin vers l'enseignement supérieur et sont donc sceptiques en ce qui concerne les efforts visant à développer l'offre d'EFTP ou à renforcer l'acquisition de compétences qui ne font pas partie des examens finaux (le brevet de fin d'études moyennes, ou BFEM, et le baccalauréat). En revanche, des consultations réalisées auprès de jeunes, d'enseignants et d'employeurs dans le cadre de ce rapport ont révélé une forte réaction positive face à l'idée d'une éducation davantage axée sur le travail.

De manière générale, il n'existe pas de « pratique exemplaire » unique qui assure l'adhésion aux réformes ; au contraire, une combinaison d'efforts peut s'avérer efficace. Pour donner de l'élan aux réformes, il faudra adopter une approche sur plusieurs fronts, qui pourrait comprendre : un leadership inspiré et soutenu à un haut niveau, tant de la part des politiciens cadres que des fonctionnaires ; un engagement à maintenir un ensemble de réformes clairement définies (plutôt que de changer de cap en fonction des vents politiques ou des modes des donateurs) ; la participation des parties prenantes aux processus de réforme par un dialogue politique initial, des stratégies nationales en matière de compétences et un examen périodique ; et la suppression des obstacles liés aux capacités et aux ressources⁴⁴⁴. L'engagement actif des parties prenantes pouvant avoir une influence significative sur l'enracinement des réformes, telles que les syndicats d'enseignants, devrait être prioritaire dans la conception et la mise en œuvre des réformes dès le départ. La capacité et les ressources sont importantes non seulement pour permettre une mise en œuvre, mais aussi pour éviter que des réformes soient anéanties par des doléances plus vastes, par exemple de faibles niveaux de rémunération⁴⁴⁵.

TABLE 5.1
PARTIES PRENANTES ET RÉFORME DE L'ÉDUCATION : SYMPATHISANTS, DÉTRACTEURS ET CRÉATION D'UN SOUTIEN AU CHANGEMENT

DOMAINE DE RÉFORME	ALLIANCES POTENTIELLES FAVORISANT LA RÉFORME		
	SYMPATHISANTS PROBABLES	DÉTRACTEURS POTENTIELS	APPROCHES POSSIBLES
Augmenter le financement public en éducation secondaire	<p>Secteur de l'éducation</p> <p>Parents</p> <p>Donateurs internationaux</p> <p>Société civile</p>	<p>Toute partie prenante pouvant payer : contribuables, ministère des Finances, prêteurs internationaux</p> <p>Diverses demandes contradictoires de ressources dans les secteurs et entre eux</p> <p>Autres niveaux d'éducation (si le financement est réattribué)</p>	<p>Obtenir du soutien pour renforcer l'assiette fiscale en démontrant les progrès socio-économiques à long terme</p> <p>Planifier plus pour le secteur et le budget d'éducation, refléter les priorités et les besoins et se focaliser sur une plus grande équité.</p> <p>Améliorer l'efficacité / diminuer la recherche de profits en améliorant la transparence dans l'allocation des ressources et le suivi de la prestation de services.</p>
Améliorer l'équité du financement et l'accès à l'éducation secondaire	<p>Le grand public est habituellement favorable à l'éducation secondaire gratuite</p> <p>Généralement populaire sur le plan électoral, donc de plus en plus adopté par de nombreux partis politiques</p>	<p>Toute partie prenante qui sera négativement touchée par la réallocation des ressources (par exemple, étudiants du supérieur, enseignants employés dans des zones rurales)</p> <p>Les subventions / aide accordées à des groupes spécifiques (p. ex. aux filles) peuvent causer une vive réaction</p>	<p>Axer sur l'allocation équitable des ressources (p. ex. subvention par enseignant et par élève aux écoles au faible statut socio-économique comptant peu de personnes).</p> <p>Prévoir des incitations à enseigner dans les zones rurales.</p> <p>Diminuer les coûts pour les ménages pauvres par un soutien ciblé, comme des bourses d'études.</p>
Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation secondaire générale	<p>Peuvent obtenir un soutien politique de haut niveau dans le cadre d'un effort de modernisation</p> <p>Les parents et les élèves soutiennent souvent des réformes bien mises en œuvre</p> <p>Les employeurs supportent généralement les réformes destinées à améliorer les compétences fondamentales et pour réussir au travail</p>	<p>Les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires qui considèrent les nouveaux programmes éducatifs ou les pédagogies axées sur l'apprenant comme irréalisables ou de très faible qualité</p> <p>Les fonctionnaires, enseignants, élèves et parents qui pensent que les programmes éducatifs réformés (notamment les éléments de formation professionnelle) fermeront les portes des études supérieures</p>	<p>Créer un regroupement en faveur de la réforme qui inclut les enseignants par l'entremise de processus de consultation autour de la réforme du programme d'éducation et de la pédagogie (exemple du Kenya).</p> <p>Créer des modèles plus robustes de démonstration de « ce qui fonctionne » et introduire l'encadrement.</p> <p>Fournir de meilleures données / suivre les gains d'apprentissage découlant d'un bon enseignement.</p> <p>Travailler avec des associations professionnelles pour créer une culture d'engagement envers l'excellence professionnelle.</p> <p>Garantir que la rémunération des enseignants corresponde à leurs qualifications et à leur expérience ; traiter les mécontentements sous-jacents qui sapent l'engagement à mettre en œuvre de nouveaux programmes d'éducation ou de nouvelles pédagogies.</p>
Réformer le recrutement et l'éducation des enseignants	<p>Peuvent avoir un soutien politique de haut niveau et l'appui des responsables de l'éducation</p>	<p>Peuvent être controversés auprès des syndicats d'enseignants, notamment dans des contextes où le moral est bas</p> <p>Les formateurs d'enseignants peuvent résister au changement</p>	<p>Étudier des exemples de réforme efficace dans des contextes à revenu faible et moyen.</p> <p>Former les formateurs d'enseignants pour créer une capacité et un engagement à enseigner efficacement les programmes de formation réformés.</p>
Restructurer des examens à forts enjeux	<p>Les parents et les étudiants peuvent appuyer les réformes si les examens sont moins importants pour déterminer la progression débouchant sur la suite des études</p>	<p>Peut être controversé auprès des enseignants et des syndicats d'enseignants, notamment dans des contextes où le moral est bas</p> <p>Parents et étudiants qui craignent de passer à côté de l'occasion de poursuivre les études</p>	<p>Partager des exemples d'évaluation efficace, axée sur la compétence, réalisée dans d'autres systèmes.</p> <p>Former les enseignants à l'évaluation des compétences.</p> <p>Comme ci-dessus, traiter les causes d'un moral bas.</p> <p>Introduire la restructuration lors de l'expansion du système lorsque les examens prennent moins d'importance pour attribuer les places.</p>

Source : adapté de Karen Mundy, « Education Reform, Implementation and Political Economy in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, 8 mars 2019).

5.2.3 UNE ATTENTION FOCALISÉE SUR LA RÉDUCTION DES ÉCARTS D'ÉGALITÉ

L'attention portée à l'égalité peut être un outil puissant si elle est incluse dans les politiques et les stratégies du secteur de l'éducation. Une analyse basée sur les données probantes, généralement réalisée au niveau du district, peut identifier les zones et les populations présentant les plus grands besoins puis cibler les ressources le plus efficacement possible. À l'instar de la Sierra Leone, des politiques et des ressources peuvent être axées sur la réduction des iniquités entre les sexes, de revenu, de localisation et d'autres facteurs tels que le handicap. Des formules et des politiques de financement basées sur l'équité, telles que cibler les ressources vers les écoles aux ressources insuffisantes ou les districts à faibles revenus ou encore transférer de fonds conditionnels destinés aux personnes les plus démunies, se sont révélées extrêmement efficaces et sont étudiées de manière approfondie au Chapitre 6.

Il importe d'étendre à tous la promesse d'un enseignement secondaire de qualité et pertinent pour que l'éducation profite à la fois aux individus et à l'ensemble de l'économie. Cela peut en outre contribuer aux efforts de réforme. Les sociétés qui n'offrent pas une éducation de qualité à tous ne réalisent pas pleinement leur potentiel de capital humain, et donc renoncent à d'importantes améliorations potentielles de la productivité. L'attention portée à l'équité est également importante pour susciter un soutien politique en faveur de la réforme. Si des groupes tels que les populations rurales, les pauvres ou les minorités ethniques se sentent inclus dans la promesse de l'éducation et constatent des améliorations notables au niveau de l'accès et / ou de la qualité, ils soutiendront probablement les réformes et les gouvernements qui les mettent en œuvre.



Élèves d'une école secondaire de Tanzanie, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Fundación Paraguaya.

5.2.4 FORMER DES PARTENARIATS POUR METTRE EN ŒUVRE LES RÉFORMES

A lors que les gouvernements sont de loin les principaux bailleurs de fonds de l'éducation et définissent nécessairement la vision et l'orientation politique de l'éducation, ils ne peuvent pas gérer seuls la réforme. Le défi consistant à mettre en place des systèmes d'éducation efficaces capables d'aider les jeunes à acquérir les compétences dont ils ont besoin exige des partenariats entre une vaste gamme d'acteurs. Ces partenariats peuvent accroître le soutien politique aux réformes, tout en apportant aux systèmes d'éducation davantage de ressources et d'expertise. Des partenariats visant à aider à la mise en œuvre des réformes peuvent être formés entre les gouvernements et les acteurs privés de l'éducation, les employeurs, les ONG, les donateurs internationaux et d'autres parties prenantes.

L'alignement des politiques nationales aux objectifs et aux cadres de développement mondiaux et régionaux peut également faciliter les partenariats et l'accès aux ressources. Travailler à l'atteinte de cibles et d'objectifs communs fixés par l'Union africaine ou dans les Objectifs de développement durable, par exemple, peut permettre de clarifier les objectifs pour toutes les parties et contribuer à éviter la duplication. Les cas étudiés pour ce rapport ainsi que la littérature sur la réforme démontrent que la collaboration avec des acteurs tels que le secteur privé, les ONG, la société civile et les institutions régionales et internationales peut être très bénéfique. Le secteur privé est un important fournisseur de services et d'innovations en matière d'éducation qui aident les gouvernements à atteindre leurs objectifs. Par exemple, la Banque mondiale estime qu'en Afrique subsaharienne, 16 pour cent des inscriptions des jeunes dans les écoles privées sont au niveau secondaire. Dans certains pays, ces chiffres sont beaucoup plus élevés : 58 pour cent des élèves au Liberia et 40 pour cent des élèves au Burkina Faso fréquentent des écoles secondaires privées⁴⁴⁶.

5.2.5 DONNÉES PERTINENTES ET CAPACITÉ À LES UTILISER

Sans données pertinentes, les autorités sont incapables d'évaluer les progrès.

L'utilisation de données fiables et de qualité, en particulier des données relatives aux apprentissages, doit être une ressource contribuant à la prise de décision. Ces dernières années, la production de données relatives à l'éducation s'est améliorée dans toute l'Afrique subsaharienne et de nombreux ministères ont désormais renforcé les systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE). La diffusion des SIGE numériques pourrait permettre une analyse plus rapide des progrès, des faiblesses et des blocages.

Les pays ont commencé à signaler régulièrement les indicateurs relatifs aux compétences et à l'apprentissage dans le cadre du suivi de l'ODD 4 (voir Tableau 5.2).

Toutefois, il existe des lacunes importantes dans ce cadre, notamment en matière de mesures comparables des aptitudes et compétences essentielles pour le travail, telles que les compétences techniques, entrepreneuriales et celles du XXI^e siècle. Il faut faire davantage pour développer des approches communes permettant de comprendre les progrès des apprenants dans ces domaines. Comblé ces lacunes permettrait de dresser une image plus claire de l'acquisition des compétences pertinentes au monde du travail. Des données produites par les citoyens, telles que les données issues des tableaux de bord des services ou des évaluations de l'apprentissage par les citoyens, peuvent être un complément précieux.

TABLEAU 5.2
DONNÉES PERMETTANT DE COMPRENDRE LES PROGRÈS RÉALISÉS
DANS LA PRÉPARATION DES JEUNES À L'AVENIR DU TRAVAIL

	INDICATEURS DE COMPÉTENCES ET D'APPRENTISSAGE
Indicateurs des ODD des compétences et acquis d'apprentissage⁴⁴⁷	<p>Proportion d'enfants et de jeunes a) de deuxième ou troisième ; b) à la fin de l'éducation primaire ; et c) à la fin du premier cycle de l'éducation secondaire atteignant au moins un niveau de compétence minimal en i) lecture et en ii) mathématiques, selon le sexe (Cible 4.1.1)</p> <p>Taux de participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, selon le sexe (Cible 4.3.1)</p> <p>Proportion de jeunes (15-24 ans) et d'adultes (25 ans et plus) atteignant au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles en a) lecture et écriture et en(b) calcul, selon le sexe (Cible 4.6.1)</p> <p>Proportion de jeunes (15-24 ans) et d'adultes (25 ans et plus) possédant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), selon le type de compétences (Cible 4.4.1)</p> <p>Données sur la proportion d'enseignants de tous les niveaux ayant reçu au moins la formation minimale requise pour enseigner au niveau approprié dans un pays donné, selon le sexe (Cible 4c.1)</p> <p>Données sur la proportion d'établissements scolaires ayant accès à Internet et à des ordinateurs à des fins pédagogiques (Cible 4a.1)</p>
Compétences clés pour le travail pour lesquelles on ne dispose pas d'indicateurs	<p>Compétences du XXI^e siècle – Il manque quelques tentatives d'ancrage de la réflexion critique et de la résolution de problèmes dans les examens de fin de deuxième cycle du secondaire⁴⁴⁸. Pas de mesures standardisées pour les autres compétences, par exemple la communication, le leadership, l'empathie</p> <p>Compétences techniques – Données en pourcentage de jeunes ayant obtenu des qualifications EFTP (dans des établissements secondaires et supérieurs)</p> <p>Compétences entrepreneuriales – Pourcentage de jeunes ayant suivi des cours leur permettant d'acquérir des compétences en commerce au premier ou au deuxième cycle du secondaire</p>

Source : auteurs et UNESCO-ISU, « SDG 4 Data Digest: How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators » (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2019).

Toutefois, il est intéressant d'investir dans le développement de données sur les acquis d'apprentissage seulement si les ministères de l'Éducation ont la capacité de les analyser et de les exploiter. Il est essentiel de disposer d'un personnel possédant des compétences analytiques adéquates et une bonne compréhension des réformes de l'éducation⁴⁴⁹. Les éléments qui constituent un défi plus important en matière de développement sont les systèmes internes efficaces (s'ils n'existent pas) permettant de tirer parti des informations tirées des SIGE et d'autres données pédagogiques et d'ajuster les plans en conséquence. Lorsque ces capacités et ces processus sont formalisés, ils sont plus susceptibles d'influencer les acquis pédagogiques si le personnel dispose du pouvoir et des ressources pour agir en se basant sur ces éléments⁴⁵⁰.

5.2.6 RÔLES ET RESPONSABILITÉS CLAIRS, AVEC RESPONSABILISATION EN MATIÈRE D'ACQUIS

Une réforme de l'éducation implique l'intervention d'un grand nombre d'acteurs responsables de sa mise en œuvre. Par exemple, la mise à jour d'un programme d'éducation fera participer au minimum le ministère de l'Éducation au centre de la refonte, ainsi que des représentants délégués, des organismes d'élaboration de programmes d'éducation, des concepteurs de manuels scolaires ou d'autres aides pédagogiques, des établissements de formation des enseignants, des enseignants, des chefs d'établissement et des syndicats d'enseignants, comme dans le cas de la réforme au Kenya du programme d'éducation orientée sur les compétences⁴⁵¹.

TABLEAU 5.3
RÔLES DES DIFFÉRENTS ACTEURS POUR METTRE L'ACCENT SUR LES COMPÉTENCES POUR L'AVENIR DU TRAVAIL

	ACTOR	POSSIBLE ROLE
Dans le secteur de l'éducation	Organismes d'élaboration de programmes d'éducation	S'assurer que les programmes d'éducation concrétisent la vision relative aux compétences, sont construits sur plusieurs niveaux pour permettre le progrès de l'apprentissage et sont réalistes (non surchargés).
	Autorités responsables des examens	S'assurer que des examens à forts enjeux testent les compétences et les connaissances ; étudier l'intégration d'une évaluation continue dans les notes finales.
	Concepteurs de manuels scolaires et de ressources pédagogiques	S'assurer que les ressources pédagogiques sont produites et distribuées en temps voulu et sont harmonisées au programme scolaire.
	Établissements de formation des enseignants et centres de ressources pour les enseignants	S'assurer que les enseignants sont formés et accompagnés pour enseigner des programmes d'éducation axés sur les compétences ; fournir une aide spécifique pour les compétences liées aux STIM, aux langues, à l'entrepreneuriat et numériques, etc.
	Autorités pédagogiques du district	Soutenir et suivre la mise en œuvre des réformes ; recueillir des données sur les résultats.
	Inspections	S'assurer que les établissements scolaires sont efficaces et identifier les besoins en matière d'accompagnement.
	Prestataires de formation alternative	Recevoir l'accréditation pour les qualifications ; permettre une transition entre différents éléments du système.
	Syndicats d'enseignants et associations professionnelles	Obtenir l'adhésion aux réformes et un aperçu des priorités pour créer des compétences nécessaires au monde du travail et de meilleures méthodes d'enseignement pour favoriser l'acquisition des compétences.
Hors du secteur de l'éducation	Représentants des prestataires religieux et d'autres prestataires non gouvernementaux	Assurer une prestation de qualité harmonisée sur les programmes scolaires nationaux ; limiter les obstacles financiers dans le secteur non gouvernemental ; générer des innovations pouvant être généralisées dans le secteur public.
	Cabinet du Président	S'assurer que la politique du secteur est harmonisée aux priorités de haut niveau du leadership politique ; articuler l'importance des réformes de l'éducation.
	Ministère des Finances	Dialoguer sur le financement du secteur.
	Ministère du Travail, ministère du Développement économique	Planifier et prévoir les compétences.
	Employeurs et organismes du secteur privé	S'assurer que les programmes politiques de haut niveau sont réalistes par rapport à la capacité et au budget du secteur.

Source : auteurs

La réforme d'un système d'éducation fait participer de nombreux acteurs. Le nombre élevé d'acteurs responsables est dû à la complexité inhérente au développement d'un système qui permet à tous les jeunes d'acquérir des connaissances fondamentales et des compétences pertinentes. Le Tableau 5.3 ci-dessous présente certains des acteurs et des rôles les plus importants qui interviennent dans les systèmes d'éducation. Comme évoqué à la Section 5.2.2, ces acteurs et leurs institutions doivent participer au processus d'élaboration des réformes pour pouvoir se les approprier et pour augmenter la probabilité qu'elles soient mises en œuvre.

Définir des rôles et des responsabilités clairs n'est pas uniquement une question de coordination entre les différentes parties prenantes : cela permet également de s'assurer que ces acteurs sont responsables. La documentation ne s'entend pas sur la meilleure manière de promouvoir la responsabilité en matière de gestion de l'éducation⁴⁵². Des approches qui identifient clairement un objectif, tel que livrer une éducation de qualité (par exemple par le renforcement des compétences générales des enseignants et de leur professionnalisme) ou améliorer les compétences numériques, sont susceptibles d'aboutir à des systèmes qui préparent au mieux les jeunes à l'avenir du travail. De plus, un partage en toute transparence des données et des informations sur les résultats avec des parties prenantes comme les élèves, les parents et les communautés stimule la responsabilisation. Toutefois, une telle responsabilité peut avoir un effet positif uniquement si les acteurs sont encouragés et s'ils bénéficient des ressources pour réaliser les changements requis, que ce soit au niveau de l'école, du district ou national.

5.3

ÉTUDES DE CAS SUR LA RÉALISATION D'UNE RÉFORME DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : LE SÉNÉGAL ET LA SIERRA LEONE

Le Sénégal et la Sierra Leone offrent des renseignements importants aux pays souhaitant réformer et créer des systèmes d'éducation secondaire. Le Sénégal a considérablement élargi l'enseignement secondaire général, tout en commençant à multiplier les occasions de formation professionnelle. La Sierra Leone a rapidement élargi son système d'éducation secondaire, qui était d'un faible niveau après 11 années de conflit, et ce, malgré l'épidémie d'Ebola la plus meurtrière au monde qui a frappé en 2014. Le Sénégal illustre certains des défis et des réussites dont ce pays a fait preuve dans ses efforts pour élargir l'accès à l'éducation secondaire, en améliorer la qualité et l'orienter pour aider les jeunes à acquérir des compétences viables. Le cas de la Sierra Leone montre ce qui peut être réalisé dans un environnement où de nombreuses parties prenantes (gouvernement, donateurs et un prestataire non gouvernemental, l'Église catholique) travaillent de concert dans un objectif partagé : élargir considérablement l'accès aux écoles secondaires tant pour les filles que dans les zones rurales.

Alors que le Sénégal et la Sierra Leone continuent de faire face à des défis pour offrir un enseignement secondaire de qualité et une formation professionnelle à grande échelle, leurs expériences sont instructives. Ces deux cas démontrent l'importance de la plupart des six pratiques essentielles au succès des réformes décrites ci-dessus : volonté politique, politiques claires et dotées de ressources suffisantes, attention sur les inégalités, utilisation des données pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, et partenariats avec une série d'acteurs. Il est moins évident de savoir dans quelle mesure ces deux pays ont créé des rôles, des responsabilités et des lignes de responsabilité claires pour les acteurs du système.

5.3.1 SÉNÉGAL : ÉLARGIR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET AMÉLIORER L'ÉQUITÉ ENTRE LES SEXES⁴⁵³

Le parcours du Sénégal vers une éducation secondaire universelle a commencé par son engagement en 1991 en faveur d'un enseignement primaire universel. À cette époque, le gouvernement a rendu obligatoires six ans d'enseignement primaire, a fortement augmenté la part du budget dépensé en éducation primaire et massivement élargi le système pour rendre l'école publique gratuite accessible dans l'ensemble du pays. Une décennie plus tard, le Programme décennal de l'éducation et de la formation, ou PDEF 2001-2010, a été mis en place au moment d'un changement politique et a créé un engagement pour universaliser l'enseignement de base. La limite d'âge pour l'enseignement obligatoire est passée de 12 à 16 ans et l'engagement pour un premier cycle d'éducation secondaire gratuit a été pris en 2010. L'expansion de l'enseignement secondaire a bénéficié d'un engagement et d'un investissement de longue durée de la part du gouvernement pour l'enseignement primaire.

Le gouvernement du Sénégal a récemment établi une cible de 30 pour cent de diplômés du premier cycle du secondaire inscrits en EFTP...

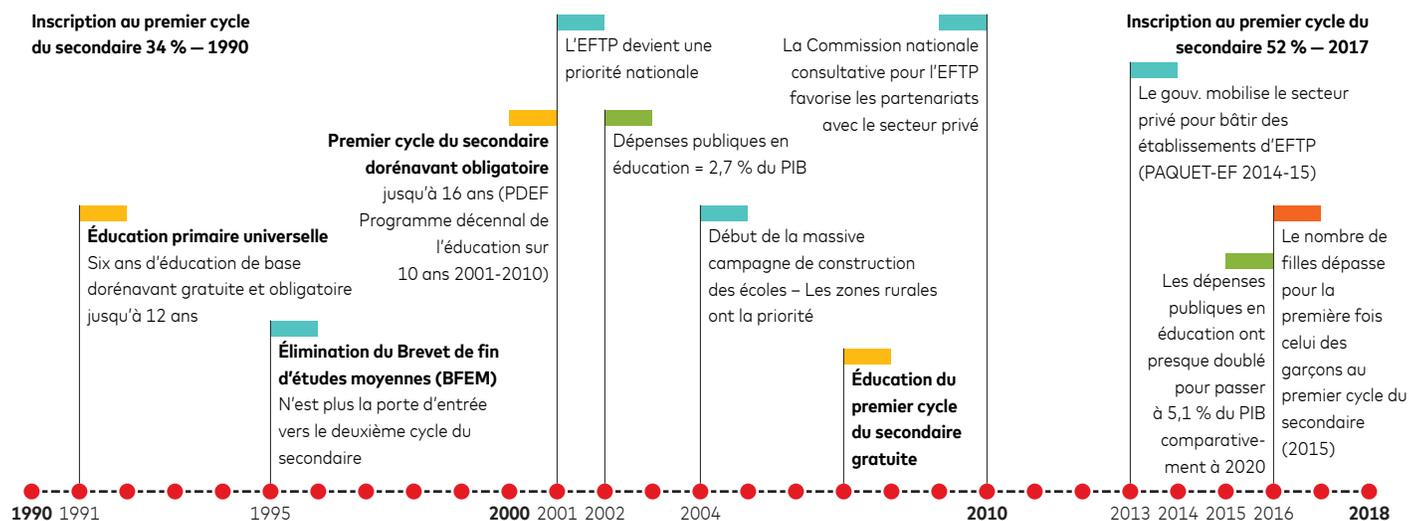
Au cours des trois décennies qui ont suivi la mise en œuvre de sa politique d'éducation primaire universelle, le Sénégal a réalisé des améliorations durables dans l'accès à l'éducation, à la fois primaire et secondaire, et dans l'égalité des sexes. Le taux de transition de l'école primaire vers le premier cycle du secondaire et le taux brut

d'inscriptions au premier cycle du secondaire ont enregistré une croissance continue⁴⁵⁴. Entre 1991 et 2016, le taux national de transition a presque doublé pour passer de 39 pour cent à 73 pour cent. Les filles accusaient un retard d'environ trois pour cent par rapport aux garçons sur cette période, mais d'importants progrès ont été réalisés au niveau des inscriptions, car elles représentaient 53 pour cent des élèves du premier cycle du secondaire en 2018 (par rapport à 38 pour cent en 1996). Le taux brut d'inscription au deuxième cycle du secondaire a triplé pour les deux sexes, passant de 11 pour cent en 1996 à 35 pour cent en 2018⁴⁵⁵.

Depuis 2000, le Sénégal a également fait des progrès dans l'expansion de l'accès à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP) au niveau secondaire. Dans le PDEF 2001-2010, le gouvernement a fait de l'EFTP une priorité nationale et en a parlé comme d'un moyen d'aider les jeunes à acquérir des compétences pour le marché du travail (plutôt qu'une deuxième option à ceux qui ont échoué au secondaire général). Cette communication a aidé à réduire la stigmatisation de l'EFTP. Une décennie plus tard, sous le Programme d'amélioration de la qualité de l'équité et de la transparence dans l'éducation et la formation, ou PAQUET-EF (2013-2025), le cadre de politique d'éducation a été organisé autour de i) l'accès, ii) la qualité et iii) la gouvernance. Le nombre d'inscriptions dans l'EFTP a plus que doublé pour atteindre 54 000 en 2015. Jusqu'ici, les efforts pour améliorer la préparation des jeunes pour le travail se sont principalement traduits en élargissement de l'offre d'EFTP comme une option pour accéder au deuxième cycle de l'éducation secondaire général. Le gouvernement du Sénégal a récemment établi une cible de 30 pour cent de diplômés du premier cycle du secondaire inscrits en EFTP, ce qui indique qu'il reste un long chemin à parcourir à partir des 10 pour cent d'apprenants provenant du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur combinés qui sont actuellement inscrits en EFTP.

Plusieurs facteurs semblent expliquer la réussite du Sénégal à augmenter, en près de trois décennies, la proportion d'élèves inscrits en enseignement général et technique tout en améliorant l'égalité des sexes.

FIGURE 5.1
CHRONOLOGIE DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL (1990-2018)



Source : Basée sur le Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto : Mastercard Foundation, juin 2019).

VISION ET VOLONTÉ POLITIQUES

Le Sénégal a mis en place des politiques clés et les a maintenues au fil du temps, en faisant preuve d'une vision et d'une volonté politiques considérables au fil des administrations successives. Le gouvernement a adopté des lois sur l'enseignement obligatoire, en rendant tout d'abord obligatoires en 1991 six ans d'école primaire pour les garçons et les filles, puis en étendant en 2001 cet enseignement obligatoire au premier cycle du secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans via le PDEF (Programme décennal de l'éducation et de la formation). Cette obligation a été inscrite dans la loi en 2004⁴⁵⁶. Il convient de noter que, même si ces lois ont contribué à la plus grande participation à l'école, leur mise en application est faible. Le gouvernement a également stimulé les inscriptions en éducation secondaire par une réforme qui a supprimé en 1995 le brevet de fin du premier cycle du secondaire (Brevet de fin d'études moyennes, BFEM) comme prérequis pour s'inscrire au deuxième cycle de l'éducation secondaire. L'attention portée à la qualité de l'éducation et à la formation est manifeste dans le plan du secteur de l'éducation du gouvernement, intitulé Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans l'éducation et la formation (PAQUET) 2013-2025, qui a été mis à jour en 2018 pour mieux s'aligner sur les engagements de l'Agenda 2063 de l'Union africaine et sur les Objectifs de développement durable.

UN FINANCEMENT ACCRU EN ÉDUCATION

Afin d'atteindre son objectif ambitieux visant à rendre le premier cycle de l'éducation secondaire accessible au niveau national, le gouvernement du Sénégal a réalisé des investissements considérables dans la construction d'établissements scolaires secondaires, en donnant la priorité aux zones rurales. Entre 2011 et 2016, le nombre d'établissements scolaires dédiés au premier cycle du secondaire a augmenté au rythme de 6,9 pour cent par année et le nombre d'établissements disposant de classes du deuxième cycle du secondaire a plus que triplé entre 2007 et 2016.

Le Sénégal a mobilisé ses finances publiques pour augmenter ses dépenses en éducation par rapport au PIB. Au début des années 2000, quand le gouvernement a cherché à universaliser l'enseignement primaire gratuit et plus tard l'enseignement secondaire gratuit, le taux des dépenses publiques en éducation par rapport au PIB est passé de 2,5 pour cent à la fin des années 1990 à près de six pour cent en 2013/14. Les dépenses consacrées à l'éducation comme part du budget total de l'État ont été plus variables, mais ont augmenté d'environ 16 pour cent au début des années 2000 jusqu'à un niveau constamment supérieur à 20 pour cent depuis 2009.

FIGURE 5.2
DÉPENSES PUBLIQUES DU SÉNÉGAL EN ÉDUCATION 1998-2017



Source : Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study » Secondary Education in Africa Background Note (Toronto : Mastercard Foundation, juin 2019), p. 20.

La grande majorité du financement de l'éducation provient de fonds nationaux et 95 pour cent de cette somme est consacré aux dépenses courantes plutôt qu'aux dépenses en capital ou à d'autres programmes d'enrichissement de l'enseignement⁴⁵⁷. Jusqu'en 2005, la majorité des dépenses de ce financement visaient l'éducation primaire ; ensuite, la priorité a basculé en faveur du premier cycle de l'éducation secondaire. Rendre l'enseignement obligatoire oblige à intégrer plus de ressources dans le système afin que le gouvernement n'enfreigne pas les lois qu'il a lui-même votées. Le financement par les donateurs a été complémentaire (90 pour cent des dépenses étaient financées par les fonds nationaux de 2009 à 2014), mais, malgré l'existence de plans de développement sectoriel, il a été largement canalisé dans des projets spécifiques.

ATTENTION ACCORDÉE À L'ÉQUITÉ

Au fil des ans, le Sénégal a fait une priorité de l'amélioration de l'égalité des sexes et de l'augmentation de l'accès à l'éducation secondaire dans les zones rurales. Le gouvernement a donné la priorité aux zones rurales dans sa campagne de construction d'écoles après avoir voté en 2004 la loi rendant obligatoire l'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les communications publiques se sont concentrées sur l'importance de l'éducation des filles comme des garçons. Le gouvernement a mené de vastes campagnes d'inscription pour encourager les filles et les garçons à s'inscrire à l'école, dans le cadre desquelles les comités départementaux pour la promotion de l'éducation des filles au sein du ministère de l'Éducation ont établi un partenariat avec les directeurs d'école. Lors de la construction des écoles, le gouvernement a donné la priorité à la construction de latrines séparées pour les élèves de chaque sexe⁴⁵⁸. Depuis 2015, le nombre de filles a dépassé celui des garçons au premier cycle du secondaire.

5.3.2 SIERRA LEONE : EXPANSION ÉQUITABLE DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE APRÈS LA GUERRE⁴⁵⁹

PARTENARIATS

Les partenariats avec le secteur privé et les donateurs internationaux ont été particulièrement importants pour aider le gouvernement à élargir l'éducation secondaire et l'EFTP.

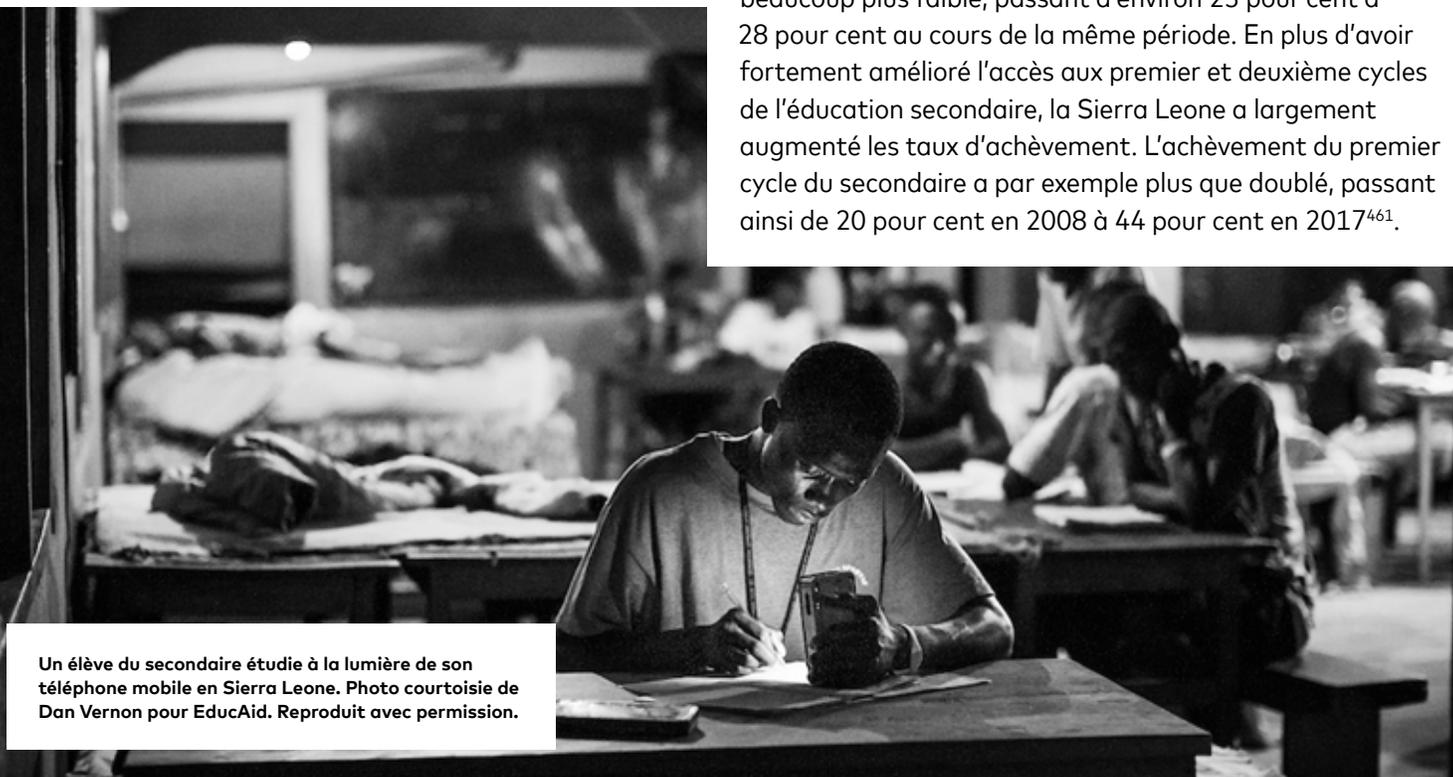
Le gouvernement a mobilisé le secteur privé dans la construction d'établissements EFTP. Entre 2013 et 2015, 82 des 88 nouveaux établissements EFTP ont été construits grâce à un financement privé. L'intégration des apprentissages traditionnels dans le système formel a également augmenté le nombre de places. L'investissement massif du gouvernement dans la construction d'écoles a été généralement soutenu par les communautés et les autorités locales, ce qui a aidé à construire les écoles de proximité partout au pays, en ciblant particulièrement les zones rurales. Cela a permis de quasiment quadrupler le nombre d'écoles construites, passant de 455 en 2000 à 1 921 en 2016.

Le gouvernement a également créé des établissements conçus pour favoriser le dialogue et la coopération avec le secteur privé.

Pour l'EFTP, cela a entraîné la création d'une Commission nationale pour la consultation sur l'EFTP, de la Commission pour le programme de partenariat et de la Commission de partenariat pour la certification. Il s'agit de cadres de consultation qui permettent de soutenir et de renforcer le dialogue social dans l'EFTP et de rendre cette formation plus adaptée à l'emploi.

La Sierra Leone, l'un des pays les plus pauvres du monde, a fait d'énormes progrès pour proposer un accès de plus en plus équitable à l'éducation secondaire. Elle a réalisé cela tout en sortant en 2002 d'une guerre de 11 ans et malgré le fort recul de l'économie après que le prix du minerai de fer soit réduit de moitié⁴⁶⁰. La Sierra Leone a réalisé d'importantes améliorations pour offrir l'accès et l'achèvement équitables du secondaire en partant d'une très faible base. Une combinaison d'approches en sont à l'origine : vision et volonté politiques démontrées par des plans nationaux clairs avec des objectifs vérifiables, investissements financiers accrus, création d'alliance en faveur de la réforme, attribution de ressources à des groupes défavorisés (filles vivant dans la pauvreté, populations rurales) et partenariats efficaces avec la société civile, les acteurs privés et les donateurs internationaux.

Entre 2000 et 2017, les données disponibles montrent d'impressionnantes améliorations de l'accès à l'éducation secondaire et de son achèvement. Bien qu'étant partie d'une base très faible après la guerre, le taux brut d'inscription au premier cycle de l'enseignement secondaire a plus que doublé pour passer d'environ 25 pour cent en 2001 à 58 pour cent en 2017. Au niveau du deuxième cycle du secondaire, en revanche, l'augmentation a été beaucoup plus faible, passant d'environ 23 pour cent à 28 pour cent au cours de la même période. En plus d'avoir fortement amélioré l'accès aux premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire, la Sierra Leone a largement augmenté les taux d'achèvement. L'achèvement du premier cycle du secondaire a par exemple plus que doublé, passant ainsi de 20 pour cent en 2008 à 44 pour cent en 2017⁴⁶¹.



Un élève du secondaire étudie à la lumière de son téléphone mobile en Sierra Leone. Photo courtoisie de Dan Vernon pour EducAid. Reproduit avec permission.

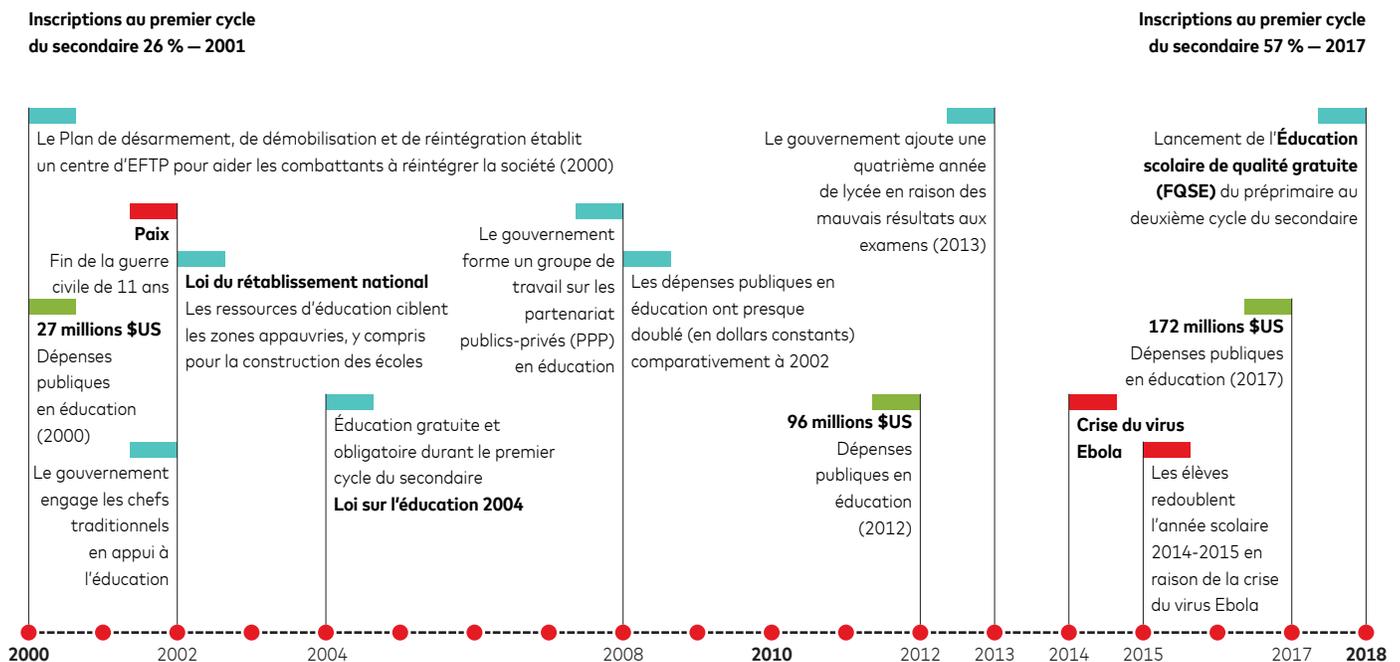
La Sierra Leone a également fait progresser la parité garçon-filles en comblant totalement l'écart entre les sexes de l'accès au premier cycle du secondaire⁴⁶². En 2017, la Sierra Leone avait également comblé nettement l'écart entre les sexes dans l'achèvement du premier cycle du secondaire, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) d'achèvement du premier cycle étant passé de 0,60 en 2008 à 0,89 en 2017. Un IPS de 1,0 indique la parité entre les sexes. Comme précisé ci-dessous, des politiques ciblées visant à soutenir l'éducation des filles contribuent à expliquer ces avancées⁴⁶³.

Parallèlement à la grande amélioration de la parité des sexes au niveau de l'accès à l'éducation secondaire et de son achèvement, la Sierra Leone a également amélioré l'équité en ce qui concerne la localisation et les revenus. Elle a réalisé les gains les plus importants entre 2008 à 2013. La Sierra Leone a réduit les inégalités entre les zones urbaines et les zones rurales en matière d'inscription et d'achèvement aux premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire. Pour le premier cycle du secondaire, entre 2008-2013, l'écart entre les zones rurales et urbaines

s'est réduit de 24 points de pourcentage. De même, les différences d'inscription et d'achèvement des études secondaires entre les quintiles les plus pauvres et les plus riches se sont améliorées de 17 points de pourcentage en moyenne⁴⁶⁴.

Malgré l'épidémie d'Ebola en 2014, qui a entraîné la fermeture des écoles pendant huit mois, les taux d'inscription n'ont cessé de croître. L'épidémie d'Ebola ayant entraîné la fermeture des écoles nationales, les élèves ont dû redoubler l'année scolaire 2014-2015 et les ressources ont été détournées pour traiter l'épidémie. Toutefois, malgré ces contretemps, les taux d'inscription ont continué à augmenter aux premier et deuxième cycles du secondaire. En 2017, le taux brut d'inscription était de 57 pour cent au premier cycle du secondaire et de 27 pour cent au deuxième cycle du secondaire, avec des taux d'achèvement respectifs de 44 pour cent et 19 pour cent⁴⁶⁵. Ces données non seulement prouvent les énormes progrès réalisés, mais elles indiquent également l'ampleur du défi à venir pour améliorer l'achèvement.

FIGURE 5.3
CHRONOLOGIE DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION EN SIERRA LEONE (2000-2018)



Source : Adapté de Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, 2019).

UNE VISION ET UNE VOLONTÉ POLITIQUES, DES PROJETS CLAIRS ET UNE ATTENTION PORTÉE À L'ÉGALITÉ

Les dirigeants politiques de quatre administrations successives, en charge pendant près de vingt ans, ont formulé une vision pour l'expansion de l'éducation. Cette vision, appuyée par la volonté politique de soutenir et de mettre en œuvre les politiques en matière d'éducation élargissant l'offre et favorisant l'équité, ont eu un effet décisif sur les progrès impressionnants réalisés par la Sierra Leone. L'expansion de l'accès est généralement un projet plus simple à promouvoir pour les politiciens et les dirigeants que ne l'est l'allocation des ressources à des groupes ou des districts marginalisés. La Sierra Leone a cependant réussi à accomplir les deux. La vision et la volonté politiques des dirigeants sont attestées par les politiques adoptées par le gouvernement, notamment la gratuité de l'enseignement primaire à partir de l'après-guerre.

Le Plan de désarmement, de démobilisation et de réintégration, établi par le gouvernement de la Sierra Leone en 2000, s'est concentré sur la réintégration des anciens combattants dans la société et sur l'aide afin qu'ils puissent acquérir de nouvelles compétences. Le gouvernement a ainsi mis en place des centres de formation pour l'EFTP. Après 2002, le ministère de l'Éducation a également intégré des compétences techniques comme la technologie, la menuiserie, la maçonnerie et l'électricité dans le programme du secondaire général.

La stratégie de relance nationale d'après-guerre de 2002 était un programme basé sur des résultats et développé sur une évaluation des besoins dans les districts. Elle a été utilisée pour concentrer les ressources dans les districts tout en contribuant à l'égalisation des conditions à l'échelle nationale. Cette stratégie a défini les priorités un district à la fois en insistant sur les infrastructures scolaires, la distribution de manuels scolaires, la formation des enseignants et l'accès gratuit à l'enseignement primaire. Elle fixait des objectifs pour les nombreux établissements secondaires et les offres de formation en EFTP par district. Elle a en outre renforcé la capacité de la Division des inspecteurs du ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie de chaque district à en surveiller le déroulement. De plus, les deux stratégies successives de réduction de la pauvreté de 2005 et 2008 contenaient des piliers axés sur le développement humain et sur l'éducation, avec des programmes et des cibles visant à étendre l'enseignement élémentaire.

Autre exemple de volonté politique : en 2013, la Sierra Leone a ajouté une quatrième année de lycée après les très mauvais résultats des élèves au West African Senior Secondary Certificate Examination (WASSCE). Cette quatrième année a été ajoutée sur recommandation de la Commission Gbamanja, que le gouvernement a créé après avoir pris connaissance que moins d'un pour cent des élèves avaient réussi l'examen⁴⁶⁶. Après la crise du virus Ebola en 2014, l'enseignement a été l'un des piliers du plan de rétablissement post-crise, avec une importante planification des infrastructures et un accent sur l'équité et l'inclusion. Le gouvernement a démontré un engagement supplémentaire en faveur de l'éducation par sa politique d'éducation universelle gratuite annoncée en 2018, étendant la gratuité de l'enseignement du préprimaire au deuxième cycle du secondaire.

La Sierra Leone a réalisé des efforts importants et délibérés pour éliminer les inégalités de genre, de richesse et de localisation, qui ont été fortement réduites au cours des deux décennies. En plus de la gratuité de l'enseignement secondaire pour toutes les filles qui terminent l'école primaire dans le cadre de la stratégie de relance nationale de 2002, le gouvernement a offert de couvrir les frais d'uniformes et de manuels scolaires des filles, endossant ainsi certains des coûts indirects de l'enseignement secondaire identifiés dans le Chapitre 6 sur le financement. Dans le cadre de la stratégie de relance nationale, le paiement des frais d'examen publics a également permis aux élèves qui n'auraient pas eu les moyens de le faire de se présenter aux examens. Parmi les plans supplémentaires, le projet Girls Education Challenge (Défi pour l'éducation des filles) financé par le Royaume-Uni a permis d'améliorer l'accès à l'éducation des filles grâce à diverses initiatives visant à augmenter le nombre d'enseignantes. Des organisations de la société civile ont établi certains plans complémentaires pour permettre aux mères adolescentes de poursuivre leur enseignement.

NIVEAUX DE FINANCEMENT ACCRUS

Les progrès durables en matière d'accès, d'achèvement et d'égalité ont nécessité un financement plus élevé de la part du gouvernement, complété par les ressources des donateurs. Le gouvernement a plus que doublé la somme totale allouée à l'éducation (mesurée en dollars constants) de 2000 à 2018, faisant passer la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation de 20 pour cent du budget du gouvernement en 2000 à 30 pour cent du budget en 2018, lorsque le gouvernement a annoncé étendre sa politique d'éducation gratuite de qualité jusqu'au deuxième cycle du secondaire⁴⁶⁷. Lors de la crise du virus Ebola en 2014, la portion des dépenses du budget en éducation a cependant diminué pour constituer 15,1 pour cent des dépenses publiques. Le soutien permanent des institutions internationales et des donateurs bilatéraux a également été important pour stabiliser les finances du secteur.

CRÉATION D'ALLIANCES EN FAVEUR DE LA RÉFORME

À diverses reprises, le gouvernement de la Sierra Leone a créé des alliances pour soutenir l'expansion de l'éducation et l'amélioration de l'accès des populations rurales et des autres populations vulnérables. Après 11 années de guerre, le gouvernement de la Sierra Leone a engagé des chefs traditionnels dans le cadre de la stratégie nationale de redressement de 2002. La réadaptation comprenait les efforts du gouvernement visant à solliciter le soutien des chefs pour l'éducation, en se basant sur le fait qu'au cours de la guerre, certains enfants de chefs avaient étudié à l'étranger et étaient partisans de la réforme à leur retour. De plus, certains anciens enseignants ont été nommés chefs pendant le processus de désarmement.

Après la crise du virus Ebola, le gouvernement a également sollicité le soutien et l'engagement des parties prenantes de la communauté, dont les parents, les jeunes et les autorités scolaires. Les projets ont fait participer les parties prenantes de la communauté, les enfants et les autorités scolaires à des activités qui ont aidé les enfants à s'inscrire dans les écoles et à y rester. Les parties prenantes locales ont établi des règlements pour que les parents ou les tuteurs légaux d'enfants les renvoient obligatoirement à l'école. Le retour des enfants et des jeunes à l'école en toute sécurité a été considéré comme un énorme succès, comme le montre la croissance continue des inscriptions à l'école primaire et secondaire, et la croissance de l'achèvement après 2014.

PARTENARIATS

Un facteur clé sous-jacent au progrès a été la coordination et le partenariat entre les ministères concernés, les ONG, les acteurs privés et les institutions religieuses, ainsi que les donateurs internationaux et les institutions. Les partenariats ont été particulièrement importants dans la stratégie nationale de redressement, quand une série de projets de reconstruction ont rebâti des écoles rurales et fourni des manuels scolaires dans tous les districts. Le gouvernement a adopté une politique qui a permis aux écoles non formelles d'être mises en place et utilisées, puis enregistrées après coup, ce qui a aidé les partenariats avec les ONG et les organisations religieuses à dispenser l'enseignement. L'Église catholique romaine, qui dirige des centaines d'écoles en Sierra Leone depuis de nombreuses décennies, a joué un rôle important en demandant à ses prêtres de retourner dans les écoles de leur village et de reprendre le service, même s'ils étaient isolés. Elle a apporté un soutien supplémentaire et des rémunérations pour atteindre ce résultat. L'Église a donné l'exemple que le gouvernement et des organisations de la société civile ont suivi, et a été un acteur clé dans l'inversion de la migration vers les villes qui s'était produite à cause de la guerre.

L'alignement sur les politiques mondiales d'éducation comme Education for All (L'Éducation pour tous), Universal Primary Education (L'Éducation primaire universelle) et, plus tard, l'objectif de développement durable 4, a soutenu cette vision et permis à la Sierra Leone d'obtenir un soutien important de la part des donateurs. La Sierra Leone a été l'objet d'une grande bienveillance internationale et des ressources ont été mises à disposition rapidement dans la période d'après-guerre. Cela a été maintenu, dans une certaine mesure, à cause de sa faible position à l'Indice de développement humain. Le Department for International Development (DFID) (Département du développement international) du Royaume-Uni a, par exemple, apporté un soutien direct au ministère de l'Éducation ainsi qu'aux efforts de désarmement. Plus tard, le Girls Education Challenge du DFID, en partenariat avec le gouvernement et le Forum des éducatrices africaines (FAWE), a augmenté le nombre d'enseignantes en finançant des écoles de formation des enseignants afin de respecter les quotas fixés pour l'augmentation du nombre d'enseignantes diplômées.



Les projets ont fait participer les parties prenantes de la communauté, les enfants et les autorités scolaires à des activités qui ont aidé les enfants à s'inscrire dans les écoles et à y rester.

La Sierra Leone a également mis en place des politiques pour faciliter les partenariats public-privé dans l'éducation. Le ministère de l'Éducation a créé un groupe de travail sur des partenariats public-privé pour développer des cadres de politiques mutuellement bénéfiques. Ces politiques ont pour but d'inciter les acteurs privés à participer à l'enseignement, à la gestion des établissements scolaires, à la technologie et aux liens école-travail. Ces politiques ont été définies dans le Poverty Reduction Strategy Paper (Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté) que le gouvernement a publié en 2008, dans lequel l'éducation était au centre des préoccupations. En Sierra Leone, la moitié des élèves du niveau secondaire sont inscrits dans des écoles non publiques⁴⁶⁸.

5.3.3 DÉFIS RESTANT À RELEVER AU SÉNÉGAL ET EN SIERRA LEONE : ACCÈS, APPRENTISSAGE ET GOUVERNANCE

Malgré les importants progrès réalisés au Sénégal et en Sierra Leone, d'importants problèmes subsistent quant à l'accès, la qualité et la gouvernance. Dans ces deux pays, la politique actuelle en matière d'éducation tend à répondre à ces problèmes interdépendants.

Des défis importants en matière d'accès sont toujours présents en éducation secondaire, tant au premier qu'au deuxième cycle.

Au Sénégal, en 2016, le taux brut d'inscription au premier cycle du secondaire était inférieur à 30 pour cent dans deux régions. Au deuxième cycle du secondaire, quatre régions affichaient un taux brut d'inscription inférieur à 20 pour cent. Ces disparités sont soutenues par des disparités régionales de ressources financières⁴⁶⁹ et de la pauvreté des ménages. L'offre de places en EFTP est également limitée et reste concentrée dans les zones urbaines, avec 47 pour cent des établissements d'EFTP situés à Dakar et seulement 1,73 pour cent du total des stagiaires se trouvant en zones rurales⁴⁷⁰. En Sierra Leone, les récents calculs du gouvernement ont indiqué le besoin immédiat de plus de 6 000 nouvelles salles de classe dans les écoles secondaires. Les inégalités liées à la richesse restent également importantes. Toutefois, l'introduction d'une politique d'éducation de qualité avec une scolarité gratuite du préprimaire au deuxième cycle du secondaire à partir de septembre 2018 contribue à permettre à un plus grand nombre des jeunes les plus pauvres d'accéder à l'enseignement secondaire, en particulier si les coûts indirects de la scolarité sont couverts par le gouvernement, comme décrit au Chapitre 6.



Une élève dans une classe du Sénégal, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'Educatin Development Centre, Inc.

La qualité de l'enseignement secondaire reste probablement le plus grand défi à relever, la qualification des enseignants étant un enjeu majeur. L'expansion rapide de l'enseignement secondaire sénégalais a entraîné un important recrutement d'enseignants sans qualification, contractuels et bénévoles. En 2016, plus de 20 pour cent des enseignants du secondaire n'étaient pas diplômés ou n'avaient pas de qualifications en enseignement, un chiffre atteignant 25 pour cent dans de nombreuses régions, comparativement à dix pour cent à Dakar. Les programmes fondés sur les compétences n'ont pas encore été introduits dans l'enseignement secondaire, bien qu'ils l'aient été dans l'enseignement primaire et l'EFTP en 2008, et un scepticisme généralisé à l'égard de ces approches demeure. En Sierra Leone, non seulement les organismes de formation des enseignants sont de bas niveau, mais ils tendent également à recruter dans la tranche inférieure des diplômés du secondaire. Par ailleurs, les nombreux enseignants non formés et non qualifiés ne sont pas rémunérés : ils manquent donc de motivation et il est difficile de les tenir pour responsables. La Commission de l'enseignement est à présent opérationnelle : les bureaux des districts sont établis, les normes professionnelles pour les enseignants et les directeurs d'école sont publiées (bien qu'elles soient généralement considérées comme trop complexes) et la commission se mobilise de manière générale pour assumer ses responsabilités.

Les niveaux d'apprentissage restent faibles tant en Sierra Leone qu'au Sénégal. Les élèves de la Sierra Leone sont nettement moins performants que leurs homologues nigériens et ghanéens au West African Senior Secondary School Exam (WASSSE) : le taux de réussite en anglais est moins de la moitié celui du Nigeria et du Ghana, et il est même dix fois inférieur en mathématiques. Toutefois, le taux de réussite aux examens est passé d'un peu plus de cinq pour cent en 2014 à près de 20 pour cent en 2017, les dernières années pour lesquelles des données étaient disponibles⁴⁷¹. Les évaluations du niveau d'enseignement secondaire de 2017, réalisées auprès de 3 200 élèves des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire dans l'ensemble du pays, ont montré de nettes disparités entre les sexes et les richesses, les élèves de sexe masculin issus de familles plus riches obtenant de meilleurs résultats que les élèves de sexe féminin issues de familles moins riches et d'écoles éloignées. Actuellement au Sénégal, le taux de réussite à l'examen de fin d'étude du premier cycle du secondaire (BFEM) et au baccalauréat dans les écoles catholiques privées est supérieur à 90 pour cent, alors que les taux de réussite nationaux sont respectivement de 52 pour cent et 35 pour cent⁴⁷².



« Si l'accès peut être amélioré de manière aussi significative par la collaboration de tous les acteurs, alors les questions de qualité peuvent certainement être améliorées aussi, avec la même détermination et le même objectif.⁴⁷³ »

En outre, le nombre d'inscriptions et la qualité des cours en STIM restent faibles, malgré les efforts du gouvernement. En 2016, au Sénégal, seuls 27,5 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire se sont inscrits en sciences. Les filles accusaient un retard de six points par rapport aux garçons et les taux à Dakar étaient supérieurs à ceux des autres régions. Ces faibles taux d'apprentissage et d'inscription en STIM risquent de compromettre les aspirations du Sénégal à devenir une économie fondée sur les connaissances. Pour enrayer ce phénomène, le Sénégal s'est fixé des objectifs visant à augmenter la proportion d'élèves du secondaire qui étudient dans les matières liées aux STIM. En Sierra Leone, les récents documents de stratégies pour la réduction de la pauvreté ont reconnu le piètre niveau de l'enseignement des sciences et l'absence de TIC dans les écoles secondaires. Une étude a révélé que les élèves du premier cycle du secondaire ne comprenaient que 57 pour cent du vocabulaire mathématique dont ils avaient besoin pour assimiler les cours⁴⁷⁴.

Les défis de l'EFTP restent prépondérants au Sénégal. La stigmatisation de l'EFTP et la capacité insuffisante dans les institutions d'EFTP constituent des obstacles à l'acquisition des compétences. L'EFTP continue à être perçu comme un second choix pour les jeunes qui ont « échoué » en éducation secondaire générale, ce qui dissuade les jeunes de s'y inscrire. Mais surtout, l'allocation budgétaire reste faible (moins de quatre pour cent des dépenses en éducation). Par conséquent, bien qu'il y ait légèrement plus de filles inscrites que de garçons, les filles sont très concentrées dans des centres de formation technique pour femmes. Enfin, les fonds disponibles sont insuffisants pour remplacer l'équipement et autres matériels nécessaires dans les établissements de formation EFTP, en particulier dans les secteurs très technologiques.

Les problèmes de gouvernance sont à la base de nombreuses faiblesses du secteur de l'éducation. Au Sénégal, depuis le début des années 2000, les salaires des enseignants du secondaire ont régulièrement baissé par rapport à ceux des autres fonctionnaires de rang et qualifications similaires. De plus, l'embauche d'enseignants sous-qualifiés, mal formés et inexpérimentés avec des contrats précaires a également montré que le gouvernement attachait peu de valeur à ce poste, tout en rendant la gestion de carrière des enseignants très difficile pour l'administration scolaire. De nombreux enseignants travaillent sans être déclarés et gagnent souvent plus en un mois grâce aux cours privés que par leur emploi régulier. Les grèves des enseignants et des élèves sont courantes dans le système d'éducation secondaire générale, ce qui signifie que les programmes sont rarement terminés, en particulier en dehors des années d'examen (élèves de neuvième et de douzième).

En Sierra Leone, les défis de gouvernance incluent la corruption dans la répartition des ressources, la démotivation des enseignants, le manque de suivi efficace de la mise en œuvre du programme et les relations de responsabilité centrées sur une chaîne de responsabilité ascendante vis-à-vis des hauts fonctionnaires, plutôt que vis-à-vis des élèves et des communautés. La capacité du gouvernement à gérer les apports des divers donateurs et à les traduire en changements effectifs, autre que l'expansion de l'accès, a constitué un défi. Une gouvernance et un leadership de qualité sont essentiels à la réussite des institutions, mais ils ont été largement négligés jusqu'à aujourd'hui dans les réformes d'éducation.

Des réformes de la gouvernance ont été récemment introduites. Au Sénégal, les efforts récents pour améliorer la gouvernance de l'éducation dans les écoles secondaires incluent : i) la création d'un corps d'inspecteurs du premier cycle du secondaire pour aider à surveiller l'environnement scolaire et à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans tout le pays ; ii) l'expansion de l'accès à Internet et des réseaux informatiques dans les établissements du secondaire (même si d'importantes disparités locales subsistent) ; iii) l'introduction d'une approche et de principes de gestion fondée sur les résultats en matière de gestion du personnel ; iv) l'élaboration d'un cadre de consultation renouvelé entre les syndicats des enseignants et les autorités nationales d'éducation et v) des efforts accrus pour créer des partenariats avec les ONG et les organisations de la société civile. Il est trop tôt pour dire si ces mesures aideront à résoudre certains des défis de gouvernance énoncés ci-dessus.

5.3.4 LES CONCLUSIONS DES EXPÉRIENCES DU SÉNÉGAL ET DE LA SIERRA LEONE

Les expériences du Sénégal et de la Sierra Leone montrent que, même dans des contextes où les ressources sont rares d'après-guerre, il est possible d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire et de réduire les iniquités en matière d'accès et d'achèvement.

Ces exemples attestent de l'importance de la vision et de la volonté politiques, énoncées dans des stratégies et des plans nationaux clairs et correctement dotés en ressources, soit par l'augmentation des budgets alloués à l'éducation et l'aide de donateurs. Les gouvernements successifs des deux pays ont gardé l'œil sur l'enseignement secondaire, en maintenant leur engagement en faveur des réformes malgré un changement de partis politiques et d'administrations. Les efforts des gouvernements à créer des alliances en faveur de la réforme, notamment en Sierra Leone, et les partenariats avec des acteurs non gouvernementaux ont joué un rôle important dans l'expansion du soutien à l'accès aux écoles secondaires et à l'EFTP. Les deux pays ont utilisé des données dans les districts pour cibler le financement dans les zones qui en ont le plus besoin.

Les réformes n'ont toutefois pas entièrement remédié aux inégalités de revenus pour l'accès à l'enseignement secondaire, et il reste de graves défis à relever pour améliorer l'apprentissage. S'attaquer à ce problème sera une entreprise très importante. Cependant, une plus grande attention est maintenant portée au défi de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et, en particulier, au perfectionnement du très grand nombre d'enseignants non qualifiés en Sierra Leone. Au Sénégal, l'accent mis sur la promotion des STIM au secondaire et une plus grande participation du secteur privé dans l'EFTP (le rôle du gouvernement étant déplacé vers l'accréditation, le suivi et le contrôle de la qualité) sont des signes de l'attention continue portée à la réforme et à l'amélioration.

5.4

UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'INNOVATION

L'innovation oscille entre changements progressifs et disruptifs. Leadbeater et Wong présentent un cadre souvent cité en matière d'innovation en éducation qui décrit quatre stratégies⁴⁷⁵. Les innovations dites « durables » visent des changements progressifs dans les systèmes actuels. Ces innovations visent à « améliorer » et à « compléter » les approches traditionnelles de l'apprentissage formel par l'entremise du système scolaire et d'approches d'apprentissage informel par les familles et les communautés. Les innovations dites « disruptives », quant à elles, tentent de « réinventer » et de « transformer » les systèmes existants. Compte tenu de l'ampleur des défis auxquels est confronté le système d'éducation en Afrique, il faudra à la fois s'efforcer d'améliorer et de compléter les systèmes actuels et de trouver de nouvelles idées pour les réinventer et les transformer.

FIGURE 5.4
4 APPROCHES EN MATIÈRE D'INNOVATION EN ÉDUCATION

	APPRENTISSAGE FORMEL	APPRENTISSAGE INFORMEL
Innovation durable	AMÉLIORE les écoles par l'entremise de meilleures installations, de meilleurs enseignants et du leadership	COMPLÈTE les écoles en collaborant avec les familles et les communautés
Innovation disruptive	RÉINVENTE les écoles pour créer une éducation qui convient mieux aux temps modernes	TRANSFORME l'apprentissage en en améliorant l'accès de manières radicales

Source : Charles Leadbeater et Annika Wong, « Learning from the Extremes » (Amsterdam : Cisco Systems, Inc., 2010), p. 4, données reformatées par les auteurs.

Le rythme rapide des changements sociaux et économiques actuels signifie que l'innovation disruptive, dont le but est de réinventer et de transformer, sera de plus en plus pertinente. Comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, l'évolution de la nature du travail met de plus en plus l'accent sur un ensemble de compétences plus vaste que celui pour lequel les systèmes d'enseignement secondaire en Afrique, ou dans le monde, ont historiquement été conçus. En outre, l'importance accrue de l'apprentissage tout au long de la vie et des approches flexibles en matière de scolarisation soulève des questions quant aux nouveaux mécanismes permettant de favoriser l'apprentissage à grande échelle. Ce contexte souligne la nécessité d'une pensée novatrice dans les systèmes d'éducation.

Le Partenariat mondial pour l'éducation a défini l'innovation comme « l'exploitation réussie de nouvelles idées qui créent de la valeur à grande échelle et qui peuvent s'appliquer à des produits, à des processus, à des stratégies et à des démarches »⁴⁷⁶.

L'innovation est souvent utilisée comme un raccourci pour désigner une nouvelle technologie ou une nouvelle intervention. L'innovation dans l'éducation, cependant, peut être envisagée de manière plus vaste et décrit tout changement dans la façon dont « les intrants sont organisés et alignés pour améliorer la prestation des services, par exemple par un nouveau programme ou par un nouveau cadre politique »⁴⁷⁷. L'innovation englobe les changements, les adaptations ou les améliorations progressives, ainsi que les écarts plus radicaux par rapport aux pratiques actuelles. Un thème commun à de nombreuses conceptions de l'innovation dans le secteur de l'éducation est le concept de « réussite »⁴⁷⁸. La définition de l'innovation autour de la réussite implique un énoncé clair du problème, des objectifs à atteindre, des paramètres d'impact définis et une évaluation rigoureuse.

Une grande partie de l'innovation dans le domaine de l'éducation est portée par des acteurs non gouvernementaux.

Opérant souvent à plus petite échelle et en dehors du système bureaucratique, les acteurs non gouvernementaux sont souvent perçus comme ayant plus de liberté pour mener à bien des processus itératifs et adaptatifs dans lesquels ils conçoivent, mettent en œuvre, évaluent et s'adaptent rapidement⁴⁷⁹. Un rapport récent publié par la Brookings Institution a recensé près de 3 000 innovations mondiales en matière d'éducation. Selon l'analyse de cette base de données, la plupart des innovations en matière d'éducation sont le fait d'acteurs non gouvernementaux, tant à but non lucratif que commerciaux, bien que les ONG représentent une part beaucoup plus importante (62 pour cent) que le secteur privé (26 pour cent)⁴⁸⁰. Dans cet échantillon, les innovations du secteur privé ont été grandement menées par des acteurs du secteur des technologies de l'éducation. Les gouvernements, en revanche, n'étaient responsables que de 12 pour cent des innovations répertoriées, bien que l'échelle des innovations dirigées par les gouvernements puisse être plus importante.

La prédominance des acteurs non gouvernementaux dans l'innovation peut contribuer aux problèmes de fragmentation et de généralisation, à moins qu'ils ne travaillent en partenariat avec les gouvernements. Les innovations peuvent être considérées comme fragmentées et dictées par des intérêts externes, que ce soit par des

organisations non gouvernementales ou le secteur privé qui agissent de manière indépendante et dans leur propre intérêt. Cela a provoqué dans certains endroits une « lassitude à l'égard de l'innovation », les gouvernements s'inquiétant de la marge de manœuvre limitée pour la réglementation et la supervision⁴⁸¹.

Passer de la phase d'essai à la phase de mise en œuvre est essentiel pour que l'innovation ait un impact systémique.

Les documents de référence de ce rapport ainsi qu'un certain nombre de bases de données mondiales⁴⁸² dressent le profil de multiples innovations programmées dans le domaine de l'éducation africain, mais beaucoup sont fragmentées, à petite échelle, et réalisées par des acteurs extérieurs aux systèmes d'éducation nationaux. La façon dont l'innovation évolue d'un projet pilote à une réforme globale est une question clé dans la littérature à ce sujet. La Banque mondiale propose un modèle d'« adaptation itérative axée sur les problèmes »⁴⁸³ dans lequel les nouvelles idées doivent d'abord être mises à l'essai et évaluées, puis adaptées ou abandonnées si elles ne conviennent pas. Pour être généralisée, une innovation doit également avoir de bonnes chances de succès dans d'autres contextes. Toutefois, même avec des preuves de succès, le passage à l'application généralisée n'est pas automatique. La question de savoir comment relier les innovateurs et les gouvernements et comment aborder l'économie politique de la réforme est cruciale pour que l'innovation passe d'un impact démontré à une adoption à grande échelle.

Aider le gouvernement à devenir un incubateur et un moteur de l'innovation en éducation peut améliorer le potentiel d'intégration de nouvelles idées.

L'une des approches consiste à améliorer la capacité du gouvernement à tester, à évaluer et à transposer les innovations à grande échelle. Une autre approche consiste à aider les gouvernements à créer un environnement plus propice à l'innovation grâce à des politiques claires et à un engagement à établir des partenariats avec des innovateurs non gouvernementaux. En créant des espaces indépendants des processus politiques et bureaucratiques qui sont propices à l'expérimentation, les gouvernements peuvent créer des liens avec les forces créatives et dynamiques du secteur non gouvernemental. Ces types d'approches améliorent la probabilité que l'innovation soit intégrée dans le système d'éducation national et transposée à grande échelle pour en améliorer l'efficacité et les résultats⁴⁸⁴.

Certains systèmes d'éducation africains commencent à mettre en place des institutions et des structures favorisant l'innovation en les intégrant dans des plans stratégiques ou en favorisant des écosystèmes d'innovation plus vastes. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Rwanda, dans son récent plan stratégique, demande directement que la promotion de l'innovation dans le secteur de l'éducation soit un élément central de sa stratégie⁴⁸⁵.

« Encourager les innovations dans le secteur de l'éducation est un élément central de l'orientation stratégique du MINEDUC [au Rwanda]. L'introduction de solutions novatrices pour relever les défis existants dans le secteur servira de catalyseur pour atteindre les objectifs globaux du secteur. »⁴⁸⁶

Les unités d'innovation intégrées dans les ministères de l'Éducation pourraient entraîner l'adoption d'innovations et la transformation de la culture organisationnelle.

En Sierra Leone, par exemple, le président a nommé en 2018 un responsable de l'innovation au sein de la nouvelle Direction de la science, de la technologie et de l'innovation. L'une de ses missions sera de travailler en étroite collaboration avec le ministère de l'Enseignement technique et supérieur pour faire avancer la recherche scientifique dans les écoles et les facultés. Le fait de mettre l'accent sur l'innovation peut constituer un changement de paradigme pour les institutions axées sur la mise en œuvre de plans nationaux et sur le respect de procédures spécifiques. À moins que le leadership au plus haut niveau ne communique la valeur de l'innovation et que l'échec n'ait pas de répercussions négatives sur les individus concernés, l'expérience montre que les enseignants et les écoles sont réticents à développer ou à adopter des innovations⁴⁸⁷.

L'innovation à l'école promet également d'entraîner un changement à partir de la base. En Ouganda, par exemple, l'organisation STIR travaille dans les écoles pour aider les enseignants à partager leurs innovations en classe avec d'autres enseignants, les chefs d'établissement et les fonctionnaires du ministère pour, à terme, instaurer un changement au niveau du système.

ENCADRÉ 5.1

PRATIQUE PROMETTEUSE : L'INNOVATION EN COLLABORATION AVEC LES GOUVERNEMENTS

Le ministère de l'Éducation du Rwanda a favorisé l'adoption de nouvelles idées dans le système. Entre 2013 et 2015, le Department for International Development (DFID ou Département pour le développement international) du Royaume-Uni a financé un programme d'innovation dans le domaine de l'éducation au Rwanda qui comprenait 26 initiatives pilotes. Celles qui sont en lien étroit avec les priorités actuelles en matière d'éducation, qui s'attaquent aux défis communs ou aux blocages et qui obtiennent le soutien de l'ensemble de la communauté éducative ont les meilleures chances d'être transposées à plus grande échelle. Il s'agit notamment d'un programme visant à améliorer les compétences des enseignants en matière d'enseignement en anglais, d'un programme de développement professionnel et de certification pour les soins et le développement de la petite enfance, et d'une communauté de pratique en ligne pour les enseignants qui a permis d'éviter de longs déplacements.

Les Innovation Summits (sommets de l'innovation) au Nigeria suscitent la collaboration, la mise à l'essai et la généralisation de nouvelles idées. Au Nigeria, l'Education Partnership Centre (Centre de partenariat sur l'éducation) encourage les partenariats dans les secteurs public et privé et entre ces secteurs pour améliorer la qualité et l'accessibilité de l'éducation. Il organise chaque année les Nigeria Education Innovation Summits (NEDIS) (Sommets sur l'innovation en matière d'éducation au Nigeria), qui rassemblent les parties prenantes du gouvernement, de la recherche, de la société civile, du secteur privé et des organismes de financement du développement. Ces sommets visent à explorer des approches novatrices et durables pour améliorer l'accès à une éducation de qualité, en particulier pour les groupes marginalisés et mal desservis. Ces rencontres se concentrent sur la transposition à plus grande échelle des innovations afin de les intégrer dans les systèmes politiques et de toucher un plus grand nombre de bénéficiaires⁴⁸⁸.

Comment un pôle d'activité ou un incubateur peut-il contribuer à stimuler et à institutionnaliser l'innovation ?

L'expérience du Rwanda et du Nigeria laisse croire que les centres d'innovation au sein des ministères de l'Éducation peuvent :

- élaborer des stratégies d'innovation (notamment les conditions d'emploi et les objectifs de rendement) ;
- effectuer une évaluation régulière de la culture de l'innovation dans le secteur de l'éducation ;
- accroître la capacité et l'aptitude à l'innovation dans l'ensemble du secteur grâce à la formation du personnel et à des événements promotionnels aux niveaux national et infranational ;
- donner du temps et de l'espace à tous les niveaux pour tester des approches innovantes ;
- gérer l'évaluation des projets d'innovation et la mobilisation des connaissances des résultats ;
- réserver les fonds à l'élaboration d'approches novatrices en éducation⁴⁸⁹.

Les gouvernements peuvent créer des écosystèmes d'innovation en matière d'éducation pour soutenir les réformes. Les écosystèmes d'innovation sont des réseaux d'acteurs et de structures qui se soutiennent mutuellement dans les secteurs public, privé et à but non lucratif afin de favoriser un changement efficace en éducation. Ces écosystèmes doivent généralement trouver un équilibre entre l'innovation en vue d'une amélioration à court terme et l'innovation à plus long terme et plus transformatrice, tout en tenant compte des besoins non comblés et des demandes futures et en s'assurant que le système s'adapte le plus rapidement possible pour y répondre⁴⁹⁰. La littérature dans ce domaine suggère que les ingrédients essentiels à la réussite des écosystèmes d'innovation comprennent :

- un leadership efficace et engagé qui communique les arguments en faveur du changement et incite d'autres personnes à se joindre à l'effort⁴⁹¹ ;
- des centres ou des incubateurs qui coordonnent, inspirent et partagent des idées ;
- une culture d'ouverture et de débat critique, où l'échec a également sa place⁴⁹² ;
- un espace pour apprendre des expériences des autres et les affiner, plutôt que d'essayer de les transposer ;
- la participation des parties prenantes dans les secteurs public, privé et à but non lucratif⁴⁹³ ;
- l'importance des réseaux d'apprentissage ;
- des ressources suffisantes pour élaborer et mettre en œuvre des initiatives.
- emphasis on learning networks; and
- sufficient resourcing to develop and implement initiatives.



Des enseignants font l'essai d'une expérience en science au niveau secondaire, dans le cadre du programme Leaders en enseignement du Rwanda.

5.5

MESURES RECOMMANDÉES

- **Promouvoir l'harmonisation des alliances visionnaires et réformatrices pour une mise en œuvre efficace. Investir dans la création d'une vision partagée et d'une adhésion aux réformes du système qui élargissent l'attention sur les compétences pour l'emploi en éducation secondaire et répondent aux besoins des jeunes et de leurs communautés.** Cela permettra de faciliter la mise en œuvre des réformes. Les intérêts de certaines parties prenantes seront probablement incompatibles avec les nouvelles visions et devront être traités directement. Il a été démontré que le développement d'alliances en faveur de la réforme entre des acteurs comme les syndicats d'enseignants, les parents, les jeunes, le personnel des ministères, les employeurs et les dirigeants traditionnels facilitait les réformes.
- **Permettre la mise en œuvre grâce à des plans viables avec des rôles et des responsabilités clairs, établir des mécanismes de responsabilité et fournir un financement adéquat.** Des politiques et des plans clairs, avec des rôles et des responsabilités établis visant des résultats spécifiques, sont importants pour la prestation de service et les réformes efficaces. Des rôles clairs ne sont pas suffisants ; des mesures doivent inciter les acteurs à travailler en conséquence et à être responsables des résultats, notamment par l'utilisation et le partage des données, ainsi que par des promotions et des sanctions. Les acteurs et les institutions doivent au final disposer des ressources appropriées afin d'obtenir les résultats souhaités.
- **Développer les systèmes pour favoriser le dialogue intersectoriel.** Créer des mécanismes pour rassembler les parties prenantes du secteur de l'éducation et d'autres acteurs du marché du travail (par exemple les ministères des Finances, du Travail, de la Jeunesse et des TIC), les employeurs, les associations professionnelles et les syndicats, et faciliter le dialogue entre eux. Cela peut faciliter l'élaboration de stratégies nationales en matière de compétences et à améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport aux besoins du marché du travail.

■ **Renforcer la capacité des ministères de l'Éducation pour transformer les intrants en résultats.** Il s'agit notamment de former les fonctionnaires et le personnel des ministères afin d'améliorer leurs compétences et d'acquérir de nouvelles connaissances techniques, y compris la capacité à faire face aux contraintes politico-économiques qui entravent la mise en œuvre efficace. La formation devrait également renforcer la capacité du personnel des ministères à utiliser les systèmes d'information de gestion de l'éducation pour la prise de décision et le suivi des résultats.

■ **Institutionnaliser la capacité à innover en matière d'éducation au sein du gouvernement.** Au fur et à mesure que le rythme des changements sociaux et économiques s'accélère et qu'un plus grand nombre de jeunes cherchent à accéder à l'enseignement secondaire, le besoin d'innovation dans l'éducation s'intensifie. Les ministères de l'Éducation devraient concevoir des unités d'innovation intégrées qui utilisent une approche de mise à l'essai, de test, d'adaptation et de mise à l'échelle continus des modèles réussis afin que les approches prometteuses puissent être généralisées. Les ministères pourraient également mettre en place des écosystèmes d'innovation en matière d'éducation faisant participer les parties prenantes des secteurs public, privé et à but non lucratif et favoriser un débat critique avec un espace pour apprendre et échouer.



Élèves d'une école secondaire à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec Global E-Schools and Communities Initiative visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

REFERENCES

438. Banque mondiale, « Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation », Rapport sur le développement dans le monde, un rapport phare du groupe de la Banque mondiale (Washington, D.C. : la Banque mondiale, 2018) ; Lant Pritchett, « Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning », document de travail RISE (Research on Improving Systems of Education, décembre 2015) ; Dan Honig et Lant Pritchett, « The Limits of Accounting-Based Accountability in Education (and Far Beyond): Why More Accounting Will Rarely Solve Accountability Problems », document de travail (Washington D.C. : Center for Global Development, mai 2019).
439. Karen Mundy, « Education Reform, Implementation and Political Economy in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto: Mastercard Foundation, 8 mars 2019).
440. Brahm Fleisch et al., « Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
441. Sophia M. D'Angelo, Rachel Marcus et Paola Pereznieta, « Mapping of National Education Sector Policies and Strategies, and Studies of Curriculum Implementation in Africa, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019) ; Sophia M. D'Angelo et Rachel Marcus, « Mapping of the Integration of Work Readiness Skills in African Secondary School Curricula, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto : Mastercard Foundation, septembre 2019).
442. Edward K. Brown et Helen Slater, « The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, décembre 2018).
443. Ashwani Aggarwal et Vladimir Gasskov, *Comparative Analysis of National Skills Development Policies: A Guide for Policy Makers* (Genève : Organisation internationale du travail, Direction des compétences et de l'employabilité, 2013).
444. Joe Hallgarten, Valerie Hannon et Tom Beresford, « Creative Public Leadership: How School System Leaders Can Create the Conditions for System-Wide Innovation » (WISE Qatar Foundation, 2016) ; Valerie Hannon et al., « Local Learning Ecosystems: Emerging Models », WISE Report (WISE Qatar Foundation, Innovation Unit, 2019) ; Sam Hickey et Naomi Hossain, *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning* (Oxford : Oxford University Press, 2019).
445. Luis Crouch et Joseph DeStefano, « Doing Reform Differently: Combining Rigor and Practicality in Implementation and Evaluation of System Reforms », International Development Working Paper (Research Triangle Park: RTI International, février 2017).
446. Monazza Aslam et Shenila Rawal, « Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2018).
447. ONU, « About the Sustainable Development Goals », site Internet des Nations unies consulté le 22 janvier 2020, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
448. EPDC, « Mapping National Assessments », EPDC Policy Brief (Education Policy and Data Center, 17 février 2015).
449. Miguel Subosa et Mark West, « Re-Orienting Education Management Information Systems (EMIS) towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning » (Paris: UNESCO, 2018).
450. Brian Levy et al., eds., *The Politics and Governance of Basic Education: A Tale of Two South African Provinces*, première édition (Oxford: Oxford University Press, 2018).
451. Kenya Institute of Curriculum Development (KICD), *Basic Education Curriculum Framework* (Nairobi: Government of the Republic of Kenya, 2017).

452. Des résumés de la littérature et des arguments clés sur la responsabilité peuvent être trouvés dans : Ahmed Baghdady et Omar Zaki, « Education Governance in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019) ; UNESCO, Global Education Monitoring Report 2017/18: Accountability in Education: Meeting Our Commitments (Paris : UNESCO, 2017) ; et Dan Honig et Lant Pritchett, « The Limits of Accounting-Based Accountability in Education (and Far Beyond) : Why More Accounting Will Rarely Solve Accountability Problems », document de travail (Washington D.C. : Center for Global Development, mai 2019).
453. Cette étude de cas est en grande partie issue de Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
454. Le taux de passage de la cinquième à la sixième année mesure la proportion d'élèves de cinquième année qui sont passés en sixième (soit la première année de l'enseignement secondaire) l'année suivante.
455. Données de l'ISU de l'UNESCO, consultées le 29 janvier 2020.
456. Le PDEF est le Programme décennal de l'éducation et de la formation du Sénégal, en vigueur entre 2001 et 2011.
457. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
458. UNGEI, « Senegal: Successful Partnerships Open School Doors for Girls », United Nations Girls' Education Initiative – Senegal, page consultée le 21 janvier 2020, http://www.ungei.org/gaproject/senegal_333.html.
459. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019).
460. The Economist, « Down but not out », 10 septembre 2014, page consultée le 22 janvier 2020, <https://www.economist.com/news/2014/09/10/down-but-not-out> ; Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », Background Memo on Education Commission Costing Model Results Developed for MasterCard Foundation Report, Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work (New York : Commission pour l'éducation, mai 2019).
461. Taux bruts de scolarisation et d'achèvement, Sierra Leone, issus de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en janvier 2020.
462. Indice de parité entre les sexes, Sierra Leone, issu de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en janvier 2020.
463. Ibid.
464. L'indice de parité de localisation est le rapport entre les valeurs rurales et urbaines d'un indicateur, tel que le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire. L'indice de parité des richesses est le rapport entre les valeurs du quintile le plus pauvre et du quintile le plus riche d'un indicateur donné ; UNESCO-ISU, « Parity Index », Institut de statistique de l'UNESCO, page consultée le 22 janvier 2020, <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/parity-index>.
465. Taux brut de scolarisation, Afrique subsaharienne (région avec objectifs de développement durable, ou ODD), s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en janvier 2020.
466. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019).
467. Données de l'ISU, consultées le 29 janvier 2020.
468. Monazza Aslam et Shenila Rawal, « Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2018).
469. Ces écarts financiers reflètent des différences dans l'assiette fiscale locale. Données issues du Rapport national sur la situation de l'éducation, Sénégal, 2016, <https://docplayer.fr/71318565-Rapport-national-sur-la-situation-de-l-education-2016.html>, consulté le 29 janvier 2020.
470. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
471. MoEST, « Education Sector Plan 2018-2020 » (Freetown : ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, 2018).

472. Performances Group, « Secondary Education Quality in Senegal: A Case Study », Secondary Education in Africa Background Note (Toronto: Mastercard Foundation, juin 2019).
473. Ezekiel Nonie et Miriam Mason, « Case Study: Post-Primary Education Enrolment & Completion in Sierra Leone, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, 2019), p. 1.
474. Ibid.
475. Charles Leadbeater et Annika Wong, « Learning from the Extremes » (Amsterdam: Cisco Systems, Inc., 2010).
476. GPE, « Knowledge and Innovation Exchange Design Paper », Réunion du conseil d'administration (Paris: Global Partnership for Education, 5 décembre 2017), p. 2.
477. Karen Mundy, « Innovation in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Briefing Note » (Toronto: Mastercard Foundation, 27 novembre 2018), p. 1.
478. Cambridge Education, « Go Innovate! A Guide to Successful Innovation for Education » (Cambridge: Cambridge Education, juin 2016) ; Karen Mundy, « Innovation in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Briefing Note » (Toronto : Mastercard Foundation, 27 novembre 2018).
479. Karen Mundy, « Innovation in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Briefing Note » (Toronto: Mastercard Foundation, 27 novembre 2018).
480. Rebecca Winthrop, Adam Barton et Eileen McGivney, Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2018).
481. Karen Mundy, « Innovation in African Secondary Education, Secondary Education in Africa Briefing Note » (Toronto: Mastercard Foundation, 27 novembre 2018).
482. Voir Rebecca Winthrop et al., « Innovation and Technology to Accelerate Progress in Education » (New York : la Commission pour l'éducation, 2016) ; CEI et UNICEF, « Journeys to Scale: Accompanying the Finalists of the Innovations in Education Initiative » (Center for Education Innovations, 2014) ; Joe Hallgarten, Valerie Hannon et Tom Beresford, « Creative Public Leadership: How School System Leaders Can Create the Conditions for System-Wide Innovation » (WISE Qatar Foundation, 2016).
483. Matt Andrews, Lant Pritchett et Michael Woolcock, « Doing Iterative and Adaptive Work », document de travail CID (Harvard: Center for International Development, janvier 2016).
484. Rebecca Winthrop, Adam Barton et Eileen McGivney, Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2018).
485. MINEDUC, « Education Sector Strategic Plan 2013/14-2017/18 » (Kigali: ministère de l'Éducation, octobre 2013), cité dans Leon Tikly et Lizzi Milligan, « Learning from Innovation for Education in Rwanda », Bristol Working Papers in Education Series (Bristol: University of Bristol, 2017).
486. Ibid., p. 5
487. Cambridge Education, « Go Innovate! A Guide to Successful Innovation for Education » (Cambridge: Cambridge Education, juin 2016).
488. TEP Centre, « The Education Innovation Summit (NEDIS) », TEP: The Education Partnership Centre, page consultée le 29 juin 2019, <https://www.tepcentre.com/nedis/>.
489. Ibid.
490. Joe Hallgarten, Valerie Hannon et Tom Beresford, « Creative Public Leadership: How School System Leaders Can Create the Conditions for System-Wide Innovation ».
491. Ibid.
492. Cambridge Education, « Go Innovate! A Guide to Successful Innovation for Education » (Cambridge: Cambridge Education, juin 2016).
493. Cela inclut des personnes sachant appréhender les systèmes, les procédures, les approches, les blocages et les normes organisationnelles actuels, et celles ayant une vision et de la créativité pour imaginer comment les choses pourraient être faites différemment.

FOCUS :

LES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPÉRIENCE NORD-AFRICAINE

L'Afrique du Nord a réalisé des progrès considérables en matière d'accès au niveau secondaire. Pourtant, la région fait face à des défis similaires à ceux de l'Afrique subsaharienne en ce qui concerne la pertinence des programmes, mais aussi les acquis d'apprentissage et les résultats en matière d'emploi. Les niveaux d'apprentissage sont calculés en fonction des scores établis par des programmes d'évaluation internationale, comme la TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, Étude des tendances internationales en mathématiques et sciences) ou le PISA (Programme for International Student Assessment, Programme international pour le suivi des acquis des élèves). En Afrique du Nord, ces niveaux sont de loin inférieurs aux moyennes de l'OCDE, tout comme dans les très rares pays d'Afrique subsaharienne qui y participent (par exemple, le Botswana, l'Île Maurice ou l'Afrique du Sud). Les jeunes d'Afrique du Nord doivent également faire face à des défis substantiels concernant l'accès au marché du travail. Les taux de chômage et de sous-emploi dans le secteur formel sont particulièrement élevés dans cette région et, tout comme en Afrique subsaharienne, la majorité des jeunes cherche des moyens d'existence dans le secteur informel. Dans cette section, nous allons explorer des enseignements tirés de l'Afrique du Nord, qui a réussi



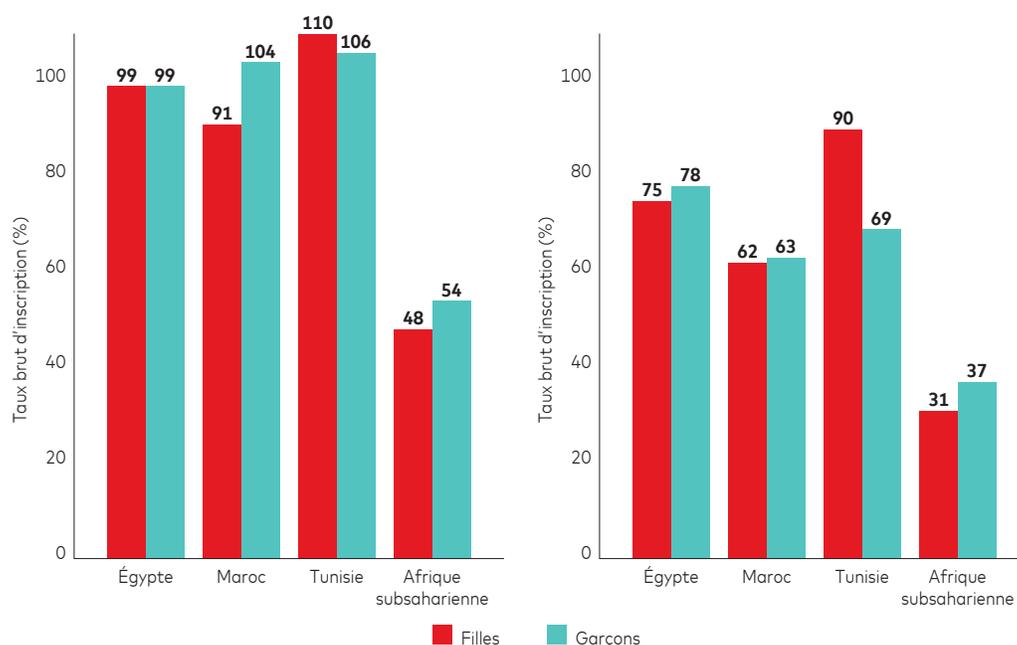
Un élève dans une formation en finances en Égypte, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec MEDA.

à atteindre de forts niveaux de participation en éducation secondaire et a commencé à mettre en place certaines initiatives dans la région pour s'attaquer aux défis qu'elle rencontre actuellement. L'analyse de cette section se fonde sur les pays d'Afrique du Nord pour lesquels des données récentes sont disponibles.

ACCÈS À L'ÉDUCATION SECONDAIRE ET À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

Les taux d'accès, de rétention et de transition dans le système d'éducation sont beaucoup plus élevés en Afrique du Nord qu'en Afrique subsaharienne. Par exemple, en Égypte comme au Maroc, deux pays pour lesquels des données récentes sont disponibles, les taux bruts d'inscription au secondaire en 2018 étaient respectivement de 88 et de 80 pour cent, presque le double de la moyenne de 43 pour cent les pays de l'Afrique subsaharienne⁴⁹⁴. Les disparités entre Afrique du Nord et Afrique subsaharienne sont semblables à la fois au premier et au deuxième cycle de l'éducation secondaire.

FIGURE F3.1
TAUX BRUT D'INSCRIPTION DANS CERTAINS PAYS D'AFRIQUE DU NORD : PREMIER CYCLE (À GAUCHE) ET DEUXIÈME CYCLE (À DROITE) DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE



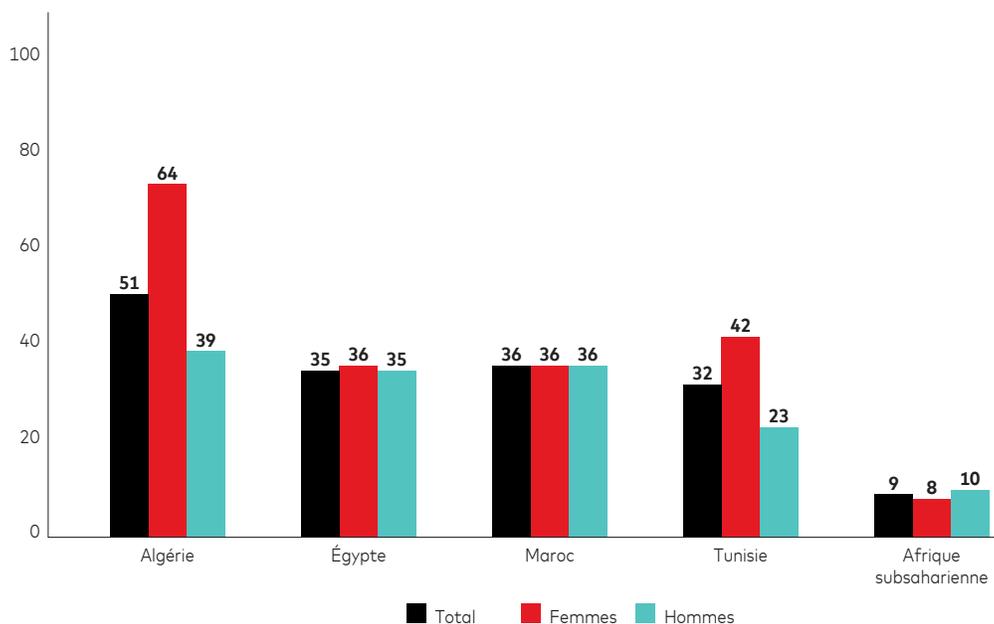
Source : taux brut de scolarisation s'appuyant sur les dernières données disponibles (2018 pour tous les pays, sauf les données de la Tunisie pour le deuxième cycle du secondaire qui datent de 2016), issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019.

Les taux de transition du primaire au secondaire sont élevés en Afrique du Nord, même si des inégalités fondées sur le revenu, le sexe et la localisation persistent. Parmi les élèves scolarisés, 94 pour cent en Égypte et 90 pour cent au Maroc passent du primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire. En comparaison, seulement 75 pour cent des élèves ayant terminé l'éducation primaire passent à l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne⁴⁹⁵. Pourtant, les données de l'Égypte pointent vers une autre réalité : en 2014, 28 pour cent des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire étaient déscolarisés. Toutefois, les jeunes filles et garçons issus de milieux aisés et urbains représentaient seulement neuf pour cent, alors que les jeunes les plus vulnérables (dans ce cas, les garçons pauvres des zones urbaines) représentaient 53* pour cent.

* Base de données de l'UNESCO (ISU) pour l'indicateur « Taux de déscolarisation chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (données d'enquête auprès des ménages) », consulté en septembre 2019.

Le taux de participation à l'enseignement supérieur est aussi considérablement plus élevé en Afrique du Nord qu'en Afrique subsaharienne, en particulier chez les jeunes femmes. En Algérie, le phénomène de disparité inverse entre les sexes s'est accentué depuis le début des années 2000, poussé notamment par des taux plus élevés d'accès à l'éducation pour les jeunes femmes des zones urbaines. Cela semble être dû à l'association complexe de plusieurs facteurs, dont les suivants : des politiques mises en place pour s'assurer que l'éducation primaire, l'éducation secondaire ensuite et enfin l'université soient accessibles aux filles et jeunes femmes au même titre qu'aux garçons et aux jeunes hommes ; un changement d'attitudes envers le rôle des femmes qui a permis de réduire les préjugés familiaux envers l'éducation des filles ; et un cercle vertueux pour les filles et jeunes femmes d'une meilleure réussite académique et d'une envie grandissante de poursuivre leurs études. De l'autre côté, les jeunes hommes semblent être davantage touchés par le manque de motivation et la pression à subvenir aux besoins de leur famille⁴⁹⁶.

FIGURE F3.2
TAUX BRUT D'INSCRIPTION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS CERTAINS PAYS D'AFRIQUE DU NORD



Source : taux brut d'inscription en enseignement supérieur s'appuyant sur les dernières données disponibles (2018 pour l'Algérie, le Maroc et l'Afrique subsaharienne, 2017 pour l'Égypte et la Tunisie), issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.

Les niveaux de participation reflètent largement les importants investissements réalisés dans l'éducation sur une longue période⁴⁹⁷. Malgré un léger déclin ces dernières années, les pays nord-africains ont dépensé plus de 20 pour cent de leur budget national en éducation. Par exemple, en 2015, l'Algérie a dépensé 20 pour cent de son budget national en éducation⁴⁹⁸, la Tunisie 21 pour cent⁴⁹⁹ et le Maroc 25 pour cent⁵⁰⁰. Ces chiffres sont beaucoup plus élevés que la moyenne de 17 pour cent dans les pays d'Afrique subsaharienne⁵⁰¹. De plus, la moyenne plus élevée du PIB par habitant en Afrique du Nord⁵⁰² signifie que les investissements moyens dans l'éducation sont considérablement plus importants qu'en Afrique subsaharienne. L'aide de donateurs internationaux pour l'éducation en Afrique du Nord, tout comme en Afrique subsaharienne, est une source importante de financements supplémentaires. Pourtant, les ressources gouvernementales constituent de loin la plus grande partie des dépenses en éducation.

Malgré des taux de participation plus élevés en Afrique du Nord qu'en Afrique subsaharienne, la qualité de l'enseignement reste un défi à relever. L'Égypte et le Maroc étaient les deux seuls pays nord-africains à avoir participé aux évaluations de 2015 de la TIMSS. D'après les résultats obtenus, ces deux pays étaient parmi les derniers du classement. En moyenne, les élèves marocains de huitième ont obtenu une note inférieure à la moitié de la médiane internationale en 2015, malgré des progrès significatifs depuis l'étude précédente réalisée en 2011. L'Algérie et la Tunisie étaient les seuls pays nord-africains à avoir participé à l'examen 2015 du PISA. Plus de deux tiers des élèves algériens n'atteignaient pas le niveau de compétence élémentaire en lecture, en sciences et en mathématiques, tandis que les élèves tunisiens figuraient parmi les plus faibles dans les trois matières précitées sur les 69 pays participants. Le Maroc a participé au programme en 2018 et s'est également placé parmi les derniers du classement : seuls 27 pour cent, 24 pour cent et 31 pour cent des élèves avaient atteint les niveaux de compétence minimale respectivement en lecture, en mathématiques et en sciences⁵⁰³.

Tout comme en Afrique subsaharienne, la mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement a des effets négatifs sur l'acquisition des compétences fondamentales. En Algérie, au Maroc et en Tunisie, les sciences et les mathématiques sont généralement enseignées en français au niveau secondaire, alors que de nombreux élèves ne parlent pas cette langue à la maison⁵⁰⁴. En Algérie, par exemple, près de 90 pour cent de la population urbaine parle couramment le français, mais seuls 55 pour cent de la population rurale le maîtrise ; de même, seuls 30 pour cent des Tunisiens parlent couramment le français, mais la plupart d'entre eux vivent dans la capitale ou à proximité⁵⁰⁵. Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement limite l'accès à l'éducation et à la réussite scolaire, désavantageant ainsi les populations rurales et minoritaires⁵⁰⁶.

La plupart des systèmes d'éducation nord-africains continuent à encourager une culture fondée sur les diplômes et les qualifications plutôt que sur les compétences. Dans les systèmes d'éducation de la région, le passage d'un niveau à un autre est généralement conditionné par la réussite à un examen. Ainsi, les élèves se concentrent sur l'obtention de certifications et de diplômes, pendant que les enseignements sont axés sur les évaluations. Dans ces pays nord-africains, la mémorisation est ancrée dans les pratiques pédagogiques traditionnelles, autant par l'héritage français et britannique des époques coloniales que par l'histoire éducative de l'Islam, où la récitation du Coran et d'autres textes est pratique courante⁵⁰⁷. Ainsi, dans la plupart des systèmes d'éducation de la région, la mémorisation est privilégiée au détriment de l'acquisition des compétences⁵⁰⁸, même si notre analyse des stratégies d'éducation indiquait la mise en place de plans pour développer des pédagogies plus axées sur les apprenants⁵⁰⁹.



Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement limite l'accès à l'éducation et à la réussite scolaire, désavantageant ainsi les populations rurales et minoritaires.

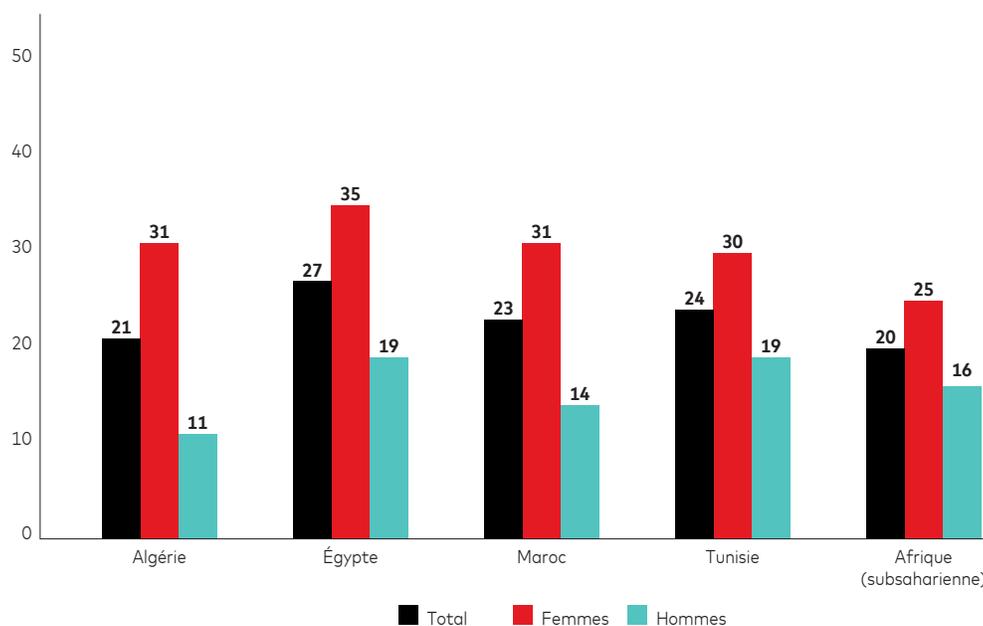
SITUATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Le taux de chômage des jeunes de l'ensemble des pays nord-africains dépasse celui de l'Afrique subsaharienne. Il a augmenté ou stagné au cours de la dernière décennie.

Plusieurs facteurs expliquent ce taux de chômage élevé chez les jeunes, y compris la crise financière mondiale de 2008 et les soulèvements de 2011⁵¹⁰. Alors que les conditions économiques structurelles sont l'une des principales raisons pour lesquelles le taux d'emploi des jeunes est si faible, il existe un décalage entre les compétences de ces jeunes et les compétences recherchées par les employeurs, et ce décalage est un facteur non négligeable.

FIGURE F3.3

CHÔMAGE DES JEUNES DANS CERTAINS PAYS D'AFRIQUE DU NORD ET EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE



Source : taux de chômage s'appuyant sur les dernières données disponibles (données réelles de 2017 pour l'Algérie et l'Égypte, données modélisées de 2017 pour le Maroc, la Tunisie et l'Afrique subsaharienne), de la base de données du Département de statistique de l'OIT (ILOSTAT), consultée en décembre 2019.

La grande majorité des jeunes qui décrochent un emploi est employée dans le secteur informel, comme c'est le cas en Afrique subsaharienne. La rareté des emplois dans le secteur formel a poussé de nombreux jeunes à s'engager sur le chemin de l'entrepreneuriat et du travail indépendant. D'après une étude de l'OIT s'appuyant sur des données de 2016, le secteur informel représentait 88 pour cent des emplois chez les jeunes d'Afrique du Nord⁵¹¹.

Il existe des iniquités significatives liées au sexe dans l'accès à l'emploi et le salaire. Dans la région arabe (qui inclut l'Afrique du Nord, mais sans s'y limiter), plus des deux tiers des femmes de 15 à 29 ans sont absentes du monde du travail. À titre de comparaison, chez les hommes du même groupe d'âge, cette part n'est que de 20 pour cent⁵¹². Les travailleuses doivent également faire face à l'écart de rémunération entre femmes et hommes. En Égypte, par exemple, après ajustement en fonction de l'âge, de la scolarité et de l'expérience, l'écart de salaire hommes-femmes a atteint 35 pour cent dans le secteur public et 80 pour cent dans le secteur privé⁵¹³. Le progrès des jeunes femmes en éducation n'est se traduit donc pas par un taux d'emploi et un salaire à égalité avec les hommes.

PRATIQUE PROMETTEUSE DANS LA PROMOTION DES COMPÉTENCES CLÉS POUR L'AVENIR DU TRAVAIL

Les pays nord-africains commencent à intégrer les compétences du XXI^e siècle dans les programmes d'éducation secondaire⁵¹⁴. En Tunisie, par exemple, une nouvelle réforme du programme systématise l'acquisition de « compétences psychosociales » de base dans l'ensemble des matières et à tous les niveaux du système d'éducation, grâce à une approche multidisciplinaire qui favorise la pédagogie de projet, établit des objectifs d'apprentissage clairs et a pour objectif de proposer aux enseignants des méthodes pédagogiques axées sur l'apprenant⁵¹⁵. En Égypte, le programme national définit des compétences générales, valeurs et attitudes à développer, ainsi que des lignes directrices pour choisir le contenu du programme, mais il n'existe pas encore de directives systématiques indiquant comment intégrer ces compétences dans l'enseignement et l'apprentissage⁵¹⁶. Au Maroc, l'acquisition des compétences du XXI^e siècle est la priorité pendant les dernières années de l'enseignement formel, tandis qu'en Libye, ces compétences ont été intégrées dans le programme d'enseignement élémentaire (éducation primaire et premier cycle du secondaire), ainsi que dans les programmes de formation continue des enseignants, mais elles ne sont pas officiellement intégrées au deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur⁵¹⁷.

Tout comme en Afrique subsaharienne, les pays nord-africains investissent dans le renforcement des compétences numériques et l'utilisation de technologies de l'éducation afin d'améliorer les acquis d'apprentissage, même si les données d'évaluation demeurent rares. Dans les pays d'Afrique du Nord, les plans et stratégies d'éducation examinés dans le cadre de ce rapport montrent que l'accent est clairement mis sur l'amélioration des compétences numériques. Par exemple, en 2015, le ministère tunisien de l'Éducation a lancé Solution numérique pour tous. Cette initiative vise à travailler avec approximativement 150 000 enseignants du primaire et du secondaire pour améliorer la qualité de l'enseignement en encourageant l'utilisation des outils et technologies numériques, et en enseignant les compétences TIC et l'éducation civique à près de deux millions d'élèves du pays⁵¹⁸. Au Maroc, Education Media Company a développé cinq guides en ligne sur différents sujets du programme général, qui couvrent à la fois le contenu des cours et la préparation aux examens. Ces guides ont été vus 10 millions de fois en cinq ans, mais aucune donnée n'est disponible quant à leur influence sur l'apprentissage. Le Chapitre 3 présente des initiatives similaires ayant vu le jour en Égypte. D'après les données recueillies en Tunisie et en Algérie, améliorer l'accès du corps enseignant aux ordinateurs a une incidence beaucoup plus forte sur les niveaux d'apprentissage, comme les évaluations PISA l'ont mesuré, que l'amélioration de cet accès pour les élèves⁵¹⁹.

Il existe des exemples prometteurs de programmes à grande échelle visant à stimuler les compétences entrepreneuriales en éducation secondaire. Le projet égyptien Decent Jobs for Egypt's Young People (Un travail décent pour les jeunes Égyptiens), appuyé par l'Organisation internationale du travail, propose trois programmes clés : Know About Your Business (Connaissez votre entreprise), Start and Improve Your Business (Lancez et améliorez votre entreprise) et Gender and Entrepreneurship Together (GET, Genre et entrepreneuriat), ou GET Ahead (Prendre l'avantage). Depuis son lancement en 2016, le programme Know About Your Business, soutenu par USAID (agence des États-Unis pour le développement international) et GIZ (agence allemande de coopération internationale), fait partie du programme d'entrepreneuriat du ministère de l'Éducation et a été proposé chaque année à plus de 1,6 million d'élèves dans 2 000 établissements secondaires techniques d'Égypte⁵²⁰. De même, Start and Improve Your Business (programme de formation en gestion commerciale le plus important au monde) a également été institutionnalisé par la Micro, Small and Medium Enterprise Development Agency (MSMEDA, agence pour le développement des micro-, petites et moyennes entreprises) du gouvernement égyptien, et la formation pour les filles GET Ahead a été intégrée au plan de développement national du Conseil national des femmes⁵²¹. En Algérie, les compétences en entrepreneuriat forment une partie du parcours en EFTP du premier cycle de l'éducation secondaire⁵²².

Au-delà du système d'éducation formel, des programmes d'éducation non formels et alternatifs proposent de former à diverses compétences – notamment l'esprit critique, les compétences professionnelles et l'éducation financière – des enfants non scolarisés dont bon nombre sont des réfugiés et des filles démunies. Ces programmes utilisent en général des méthodes interactives et participatives, ce qui peut créer des difficultés pour assurer l'intégration ultérieure des élèves au système d'éducation formel (moins participatif) et l'institutionnalisation de ces programmes dans le cursus normal⁵²³. Le projet Neqdar Nasharek (Nous pouvons participer) est un exemple prometteur. Il aide les filles déscolarisées des communautés rurales du nord de l'Égypte en leur permettant de perfectionner leurs compétences en alphabétisation, en résolution de problèmes et en engagement civique ainsi qu'en formation professionnelle et éducation commerciale⁵²⁴. Une évaluation a montré que le programme avait une incidence importante sur l'engagement des participantes dans les activités génératrices de revenus, sur leurs aspirations professionnelles et sur leurs connaissances en affaires⁵²⁵. Une fois le programme terminé, de nombreuses femmes retournent dans le système d'éducation formel, tandis qu'un tiers des participantes trouvent un emploi ou lancent leur propre entreprise⁵²⁶. Parmi les autres initiatives prometteuses, on trouve la Stratégie nationale intégrée de la jeunesse du Maroc, dont le but est d'élargir les activités éducatives et parascolaires favorisant l'inclusion sociale, l'accès aux TIC et la formation à l'emploi⁵²⁷.

CONCLUSIONS

Les gouvernements nord-africains ont beaucoup investi dans la création d'occasions de formation technique et professionnelle. En Libye, par exemple, des « instituts intermédiaires » proposent dans tout le pays un EFTP formel de trois ans au niveau secondaire⁵²⁸. En Égypte, le plan stratégique 2014-2030 met l'accent sur l'amélioration de la formation en EFTP en établissant des partenariats public-privé entre prestataires d'EFTP, entreprises et agences gouvernementales, en réalisant des formations axées sur les compétences pour les enseignants et en développant des institutions d'EFTP décentralisées et guidées par la demande⁵²⁹. Plusieurs agences et ministères gouvernementaux supervisent un programme national d'assurance de la qualité s'appuyant sur les normes internationales⁵³⁰. Le Maroc a également élaboré un cadre national de certification qui permet aux formations de se dérouler chez divers prestataires publics et privés. En pratique, près de 90 pour cent des élèves d'EFTP sont inscrits aux cours proposés par l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT)⁵³¹, une organisation publique proposant à la fois des EFTP formels et des possibilités de formation brève, établissant ainsi des parcours multiples entre éducation et travail.

Cette brève présentation des données nord-africaines laisse penser que des investissements relativement importants et prolongés dans le secteur de l'éducation ont contribué à des taux élevés de fréquentation du secondaire, même si la marginalisation des jeunes issus de milieux ruraux, issus de foyers démunis et des filles reflète la marginalisation dans d'autres régions. L'Afrique du Nord doit faire face à des défis similaires à ceux de l'Afrique subsaharienne pour s'assurer de la bonne acquisition de l'apprentissage dans des compétences fondamentales. Même si les programmes fondés sur l'acquisition de compétences ne sont pas répandus en Afrique du Nord (sauf l'offre d'EFTP), les systèmes d'éducation nord-africains ont cherché à améliorer les acquis d'apprentissage en insistant sur l'intégration de technologies numériques dans l'éducation. La région a innové dans l'utilisation des technologies numériques à la fois pour les élèves et le corps enseignant, souvent par le biais de partenariats public-privé pouvant intéresser les pédagogues d'Afrique subsaharienne. En Afrique du Nord, les taux élevés de chômage chez les jeunes ont donné lieu à des efforts concertés. Ainsi, ils sont accompagnés pour acquérir des compétences professionnelles essentielles, avec une insistance croissante sur les compétences du XXI^e siècle dans les programmes d'enseignement secondaire. Les efforts déployés visent également à élargir le catalogue de formations techniques et professionnelles, et ont permis d'insister davantage sur les cours de compétences en entrepreneuriat pour les élèves du secondaire (en Égypte) et les jeunes déscolarisés.



Un jeune homme exploite une petite entreprise en Égypte après avoir participé à une formation financière, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec MEDA.

REFERENCES

494. Taux de scolarisation brute, pour les deux sexes (%), enseignement secondaire, s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en décembre 2019.
495. Taux de transition, pour les deux sexes (%), s'appuyant sur les dernières données disponibles (2016) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en août 2019.
496. Ouadah-Bedidi Zahia, « Gender Inequity in Education in Algeria: When Inequalities Are Reversed », *Journal of Education & Social Policy* 5, n° 2 (2018).
497. Banque mondiale, « Ambitions et aspirations d'une région : Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Aperçu général » (Washington D.C. : Banque mondiale, 2019).
498. Martin Rose, « Education in North Africa Since Independence, Country Profile: Algeria » (Londres: British Council, 2015).
499. Banque mondiale, « Ambitions et aspirations d'une région : Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Aperçu général » (Washington D.C. : Banque mondiale, 2019).
500. Martin Rose, « Education in North Africa: The Hammamet Conference 2014, The Leadership Challenge Responding to Rapid Change in the 21st Century » (Londres: British Council, novembre 2014).
501. Ce chiffre s'appuie sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) sur la période 2012-2017 ; Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
502. En 2018, le PIB par habitant moyen dans les pays nord-africains était de 4 149,50 dollars américains, alors que cette moyenne était de 1 574,20 dollars américains en Afrique subsaharienne, et seulement de 275 dollars américains au Burundi.
503. OCDE, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), résultats du PISA 2018, note pays pour le Maroc (Paris : OCDE, 2019).
504. Banque mondiale, « Ambitions et aspirations d'une région : Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Aperçu général » (Washington D.C. : Banque mondiale, 2019).
505. Raphael Lefevre, « The Coming of North Africa's 'Language Wars' », *The Journal of North African Studies* 20, n° 4 (2015): 499-502.
506. Ibid.
507. Martin Rose, « Education in North Africa: The Hammamet Conference 2014, The Leadership Challenge Responding to Rapid Change in the 21st Century » (Londres : British Council, novembre 2014).
508. Banque mondiale, « Ambitions et aspirations d'une région : Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Aperçu général » (Washington D.C. : Banque mondiale, 2019).
509. Sophia M. D'Angelo et Rachel Marcus, « Mapping of the Integration of Work Readiness Skills in African Secondary School Curricula, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2019).
510. Nader Kabbani, « Youth Employment in the Middle East and North Africa: Revisiting and Reframing the Challenge », briefing politique (Doha: Brookings Institution, février 2019).
511. OIT, « Femmes et hommes dans l'économie informelle : Un panorama statistique » (Genève : Organisation internationale du travail, 2018)
512. La région arabe se définit ici par l'Afrique du Nord, le Moyen-Orient, les pays du Golfe et les pays arabophones d'Afrique subsaharienne ; Jad Chaaban, « Expanding Youth Opportunities in the Arab Region », série de documents de recherche (New York: Programme de développement des Nations unies Bureau régional pour les États arabes, 2013).
513. Banque mondiale, « Opening Doors: Gender Equality and Development in the Middle East and North Africa », MENA Development Report (Washington D.C.: Banque mondiale, 2013).
514. UNICEF, « Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa » (Amman: UNICEF Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord, 2017).

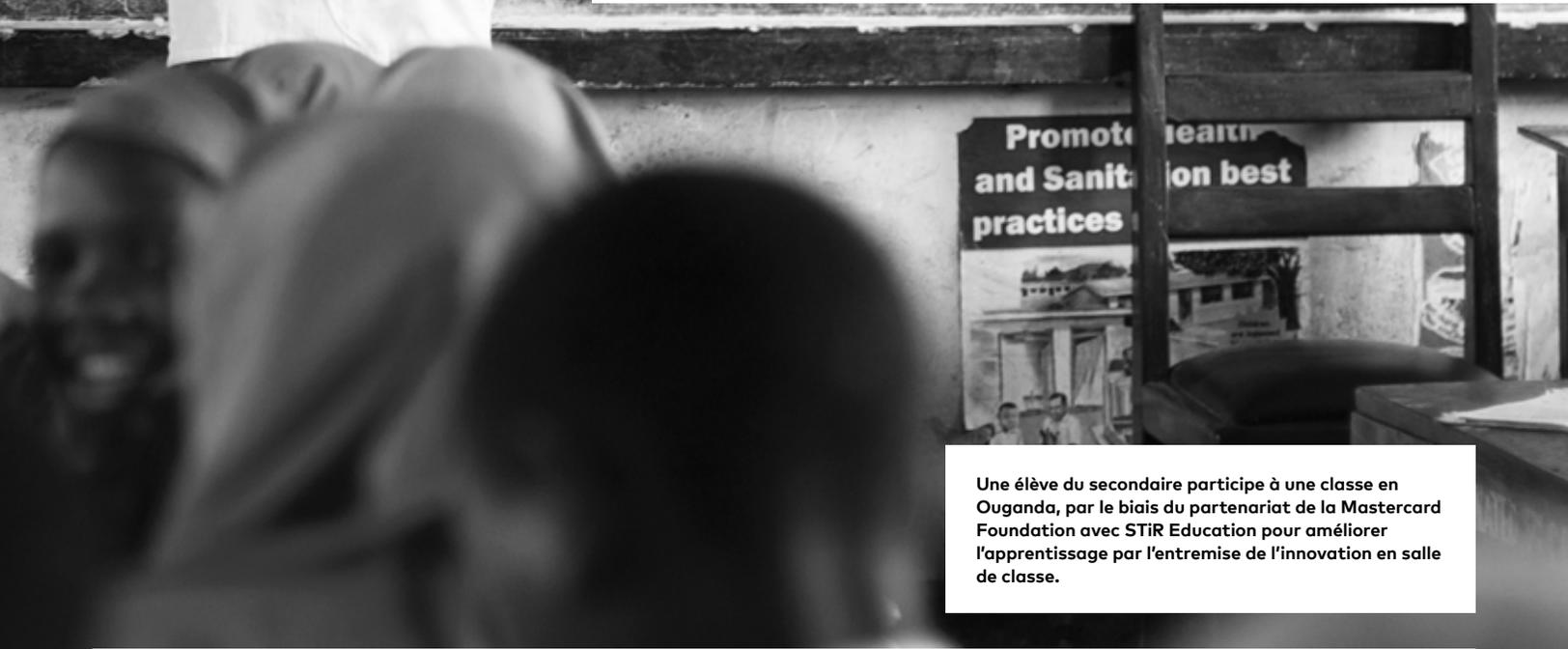
515. Ibid.
516. OCDE, « Schools for Skills: A New Learning Agenda for Egypt » (Paris: OCDE, 2015) ; UNICEF, « Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa » (Amman : UNICEF Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord, 2017).
517. Ibid.
518. Noah Yarrow, « L'éducation en Tunisie : la technologie, un outil pour améliorer l'école », Banque mondiale Blogs (blog), 24 octobre 2017, consulté le 16 septembre 2019, <https://blogs.worldbank.org/arabvoices/tunisia-technology-support-school-improvement>.
519. Banque mondiale, « Ambitions et aspirations d'une région : Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Aperçu général » (Washington D.C. : Banque mondiale, 2019).
520. OIT, « ILO-Egypt New Partnership to Roll-out 'Know About Business' to 1.6 Million Students », communiqué de presse, 22 septembre 2016, consulté le 22 janvier 2020, http://www.ilo.org/africa/media-centre/pr/WCMS_531492/lang--en/index.htm.
521. Amal Mowafi, « Young Egyptians Driving Entrepreneurship Growth », congrès mondial 2019 de l'ICSB, International Council for Small Business, 7 novembre 2018, consulté le 22 janvier 2020 <http://icsb2019.com/young-egyptians-driving-entrepreneurship-growth/>.
522. Sophia M. D'Angelo et Rachel Marcus, « Mapping of the Integration of Work Readiness Skills in African Secondary School Curricula, Secondary Education in Africa Background Note » (Toronto: Mastercard Foundation, septembre 2019).
523. UNICEF, « Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa » (Amman: UNICEF Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord, 2017).
524. Ibid.
525. OIT, « Empowering Young Women through Business and Vocational Training: Evidence from Rural Upper Egypt », série « Impact Brief » (Genève: Organisation internationale du travail, 2017).
526. Population Council, « Neqdar Neshare », Population Council, consulté le 23 août 2019, <https://www.popcouncil.org/research/neqdar-nesharek>.
527. OCDE, « Youth Engagement and Empowerment: In Jordan, Morocco and Tunisia », MENA - OECD Governance Programme (Paris : OCDE, 2018) ; Banque mondiale, « Royaume du Maroc – Promouvoir les opportunités et la participation des jeunes » (Washington D.C. : Banque mondiale, Région Moyen-Orient Afrique du Nord, Département du Développement Durable, juin 2012).
528. Tom Leney, « Mapping Vocational Education Training and Governance in Libya », rapport GEMM Governance for Employability in the Mediterranean (Fondation européenne pour la formation, 2014).
529. UNESCO-UNEVOC, « World TVET Database: Egypt » (Bonn : UNEVOC, Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO, août 2012).
530. Ibid.
531. UNICEF et OIT, « Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa », rapport d'atelier (Amman : UNICEF Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord, 2016).



CHAPITRE

6:

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE FONDÉ SUR L'ÉQUITÉ



Une élève du secondaire participe à une classe en Ouganda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STIR Education pour améliorer l'apprentissage par l'entremise de l'innovation en salle de classe.

POINTS À RETENIR

- **L**e *statu quo* ne pourra pas fournir le financement nécessaire pour répondre aux besoins croissants de l'éducation secondaire et pour investir dans un apprentissage de qualité et pertinent. Des solutions audacieuses et des modes de financement novateurs sont ainsi nécessaires. Les gouvernements ont déjà augmenté les ressources disponibles. Pour compléter ces mesures, des efforts doivent être entrepris pour mobiliser de nouveaux acteurs, utiliser des modes de financements innovateurs, gagner en efficacité pour mieux utiliser les ressources disponibles et exploiter l'aide publique au développement de manière plus stratégique.
- **S'il est vrai que l'éducation secondaire souffre d'un manque de ressources, des améliorations sont possibles grâce à l'utilisation plus efficace des ressources existantes.** Par exemple, on peut améliorer la répartition et l'utilisation du personnel enseignant, réduire les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire, réduire le nombre d'internats, améliorer la gestion des systèmes scolaires et se tourner vers d'autres formes d'enseignement secondaire.
- **Le financement fondé sur l'équité est nécessaire pour toucher les populations les plus démunies.** L'élimination des frais de scolarité de l'éducation secondaire est une étape importante, bien qu'insuffisante, pour améliorer l'équité d'accès. Un financement ciblé et fondé sur les besoins doit être mis en place pour élargir l'accès à l'éducation secondaire universelle, au premier comme au deuxième cycle.
- **L'investissement dans l'éducation secondaire ne doit pas se faire aux dépens de l'éducation primaire.** Bien que d'importants progrès aient été réalisés dans la multiplication des inscriptions au niveau primaire, son accès n'est pas encore universel et de graves problèmes d'apprentissage subsistent. Les écarts de qualité constatés dans l'enseignement primaire influencent les systèmes d'éducation secondaire, contribuant au redoublement, à l'abandon et aux inefficacités du système. Le développement du niveau secondaire ne doit pas empêcher les ressources consacrées à des « travaux inachevés » d'arriver en éducation primaire.
- **Le progrès est possible.** Si tous les pays d'Afrique subsaharienne progressaient au même rythme que les 25 pour cent des pays qui sont les meilleurs vecteurs d'amélioration du continent, et investissaient plus particulièrement dans l'expansion de l'accès aux plus marginalisés, l'inscription et l'achèvement quasi totaux seraient possibles d'ici 2050.



Un élève d'une classe de science à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Fondation avec Global E-Schools and Communities visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

6.1

COMMENT L'ÉDUCATION SECONDAIRE EST-ELLE FINANCÉE ?

6.1.1 LE FINANCEMENT PUBLIC NATIONAL DEMEURE ESSENTIEL

Le financement public national demeure la principale source financière de l'éducation secondaire en Afrique. La Commission pour l'éducation estime que les gouvernements d'Afrique subsaharienne investissent aujourd'hui 25 milliards de dollars américains par année dans les premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire⁵³².

Au cours des deux dernières décennies, les gouvernements ont investi de manière significative dans l'expansion de l'éducation. Ces investissements reflètent la volonté politique de nombreux d'entre eux à faire de l'éducation une priorité. Toutefois, puisque de nombreuses économies africaines sont plus petites que celles d'autres régions et que la population des jeunes augmente, le total des investissements par élève dans l'éducation est faible lorsqu'on le compare aux besoins.

Les gouvernements d'Afrique subsaharienne atteignent les niveaux de référence internationaux en matière de financement de l'éducation secondaire, même si l'on constate tout de même des écarts importants. Ces gouvernements ont augmenté leurs dépenses nationales en éducation à hauteur de 4,3 pour cent du PIB entre 2012 et 2017. Cette tendance positive est toutefois légèrement plus faible que la moyenne mondiale de 4,8 pour cent⁵³³. De même, entre 2012 et 2017, la proportion moyenne du budget gouvernemental dédié à l'éducation était de 16,5 pour cent en Afrique subsaharienne, plus élevée que la moyenne mondiale de 15,1 pour cent (voir le Tableau 6.1 ci-dessous). Cette proportion s'inscrit dans la lignée du 2000 Dakar Education for All (EFA) Framework for Action (Cadre d'action de Dakar « Éducation pour tous » 2000), qui recommandait aux gouvernements de réserver 15 à 20 pour cent de leur budget annuel à l'éducation. Toutefois, ce pourcentage varie considérablement d'un pays à l'autre : la République centrafricaine a alloué moins de huit pour cent de son budget gouvernement total à l'éducation, contre 29 pour cent au Congo et 33 pour cent au Ghana⁵³⁴.

Le pourcentage représentant les dépenses consacrées à l'enseignement secondaire a augmenté dans les budgets totaux d'éducation. Les dépenses consacrées à l'éducation secondaire sont passées de 27,1 pour cent entre 2000 et 2005 à 33 pour cent entre 2012 et 2017. Toutefois, ce pourcentage reste inférieur à la moyenne mondiale de 35,9 pour cent.

TABLEAU 6.1

1 DÉPENSES GOUVERNEMENTALES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION, SELON LA RÉGION ET LE GROUPE DE REVENU, 2000 À 2017

RÉGION	DÉPENSES EN ÉDUCATION, EN POURCENTAGE DU PIB		DÉPENSES EN ÉDUCATION, EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES		DÉPENSES EN ÉDUCATION SECONDAIRE, EN POURCENTAGE DES DÉPENSES TOTALES EN ÉDUCATION	
	2000 ¹	2017 ²	2000 ¹	2017 ²	2000 ¹	2017 ²
Asie de l'Est et du Pacifique	4.1	4.6	15.6	15.8	31.8	37.6
Europe et Asie centrale	4.4	5.1	12.3	12.2	42.1	37.1
Amérique latine et Caraïbes	4.6	5.5	17.0	18.6	31.3	32.4
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5.5	4.7	13.4	15.3	40.1	41.5
Amérique du Nord	1.7	1.5	11.0	9.0	52.3	44.4
Asie du Sud	3.7	3.8	16.6	16.4	37.3	38.6
Afrique subsaharienne	3.8	4.3	16.4	16.5	27.1	33.0
MONDE	4.3	4.8	14.6	15.1	34.8	35.9

Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 16, s'appuyant sur des données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.

Remarques : [1] le terme « Earliest year » (Première année) désigne le premier point de données entre 2000 et 2005 ; [2] le terme « Latest year » (Dernière année) désigne le dernier point de données entre 2012 et 2017.

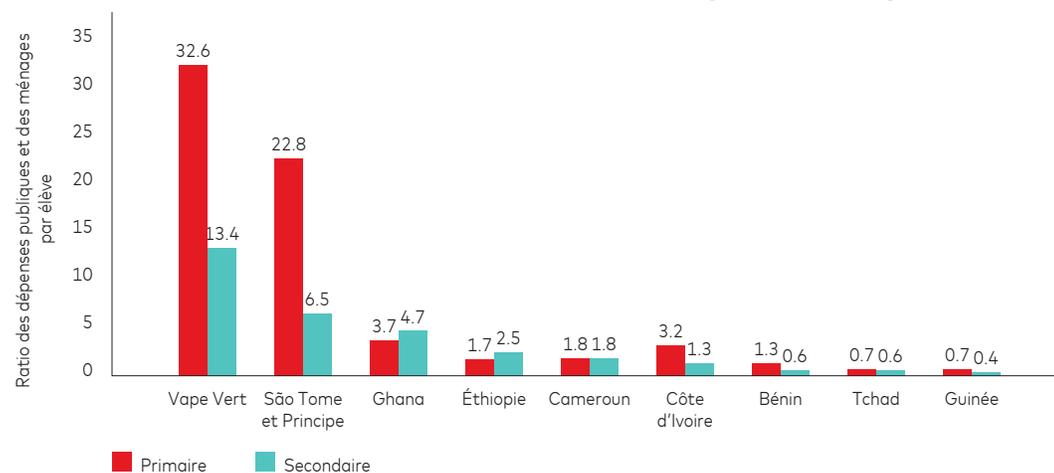
6.1.2 LES MÉNAGES ASSUMENT UNE CHARGE DISPROPORTIONNÉE DU FINANCEMENT

La contribution des ménages représente un pourcentage significatif dans le financement de l'éducation secondaire. En plus des frais de scolarité, les ménages doivent assumer personnellement des dépenses considérables pour payer les fournitures, les examens, les uniformes et, dans certains cas, les frais d'internat. Une analyse menée dans 16 pays d'Afrique subsaharienne montre que les ménages contribuent à hauteur de 49 pour cent et 44 pour cent, respectivement, aux dépenses liées

aux premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire. À titre comparatif, leur contribution aux dépenses liées à l'éducation primaire est de 30 pour cent. En revanche, les dépenses des ménages ne constituent que 22 pour cent des frais de l'enseignement supérieur. Ce chiffre illustre bien la situation dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne : l'enseignement supérieur continue d'y être largement subventionné par l'État, même si la majorité des jeunes qui atteignent ce niveau d'éducation proviennent des foyers les plus aisés⁵³⁵.

FIGURE 6.1
DANS LES PAYS LES PLUS PAUVRES, LES MÉNAGES CONTRIBUENT AU MOINS AUTANT QUE LES GOUVERNEMENTS

Ratio entre les dépenses publiques et les dépenses des ménages dans l'enseignement primaire et secondaire (2012-2017)

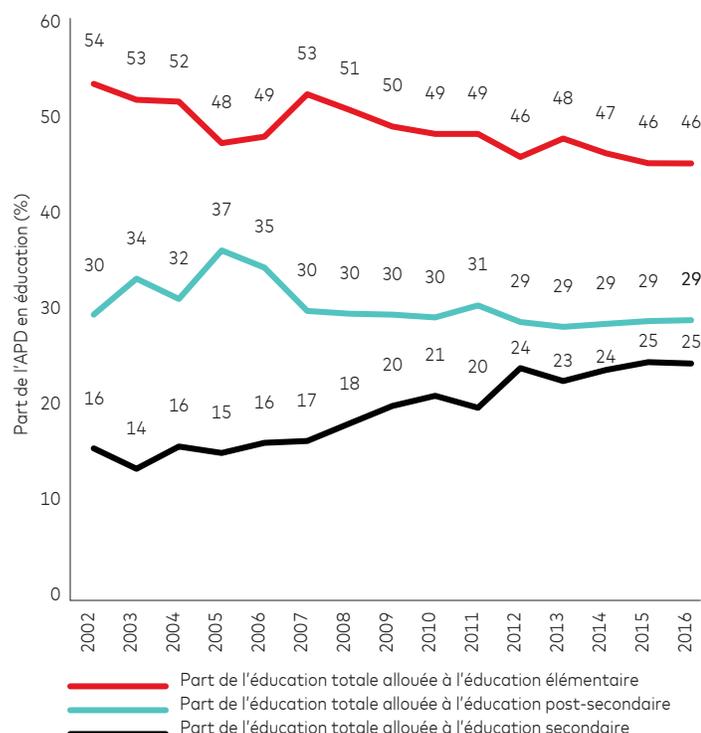


Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 27, s'appuyant sur des données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.

6.1.3 LE FINANCEMENT INTERNATIONAL DEMEURE IMPORTANT ET SE DIVERSIFIE

L'aide accordée à l'éducation continue de combler les importants lacunes du financement dans certains pays, mais la part de l'aide publique au développement (APD) dans le PIB a chuté dans la région. Sur les 45 pays d'Afrique subsaharienne, 28 ont bénéficié d'une aide publique au développement entre 2002 et 2016. Au sein des APD, l'aide pour l'enseignement accordée à l'Afrique subsaharienne n'est pas une priorité pour les donateurs. Sa part dans le total des dépenses d'aide est passée de 9,6 pour cent en 2002 à 6,6 pour cent en 2016. Pourtant, dans certains pays, de récentes données montrent que l'APD constitue une proportion significative des dépenses en éducation secondaire. Au Bénin, au Burundi et en Ouganda, l'aide forme plus du quart des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation secondaire. L'aide allouée au niveau secondaire est très concentrée dans quelques pays. En 2016, dix pays recevaient 59 pour cent de l'APD totale allouée à l'éducation secondaire. Les pays qui en recevaient le plus étaient l'Éthiopie, le Ghana, le Mozambique, le Nigeria et la Tanzanie⁵³⁶. Si cette liste inclut à juste titre des pays très peuplés, elle exclut de nombreux pays touchés par les conflits, qui présentent souvent les taux de scolarisation et les acquis d'apprentissage les plus faibles.

FIGURE 6.2
PART DE L'APD EN ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE DÉPENSÉE DANS DES SOUS-SECTEURS DE L'ÉDUCATION (POURCENTAGE)⁵³⁷



L'aide publique au développement a commencé à s'intéresser davantage à l'éducation secondaire. Alors que l'APD allouée à l'éducation secondaire a augmenté annuellement de six pour cent entre 2002 et 2016, la croissance de l'APD allouée à l'éducation élémentaire et à l'éducation post-secondaire n'a pas atteint les mêmes niveaux. Dans le cas de l'Ouganda et du Ghana, par exemple, la part de l'APD consacrée à l'éducation élémentaire dépassait de loin les 70 pour cent au début du millénaire. En 2016, elle représentait moins de la moitié de ce pourcentage. En revanche, la part allouée à l'éducation secondaire est passée de 12 à 48 pour cent au Ghana, et de neuf à 30 pour cent en Ouganda⁵³⁸.

L'aide publique au développement a commencé à s'intéresser davantage à l'éducation secondaire.

Parmi l'aide directe consacrée à l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne en 2016, environ 56 pour cent était destinée à l'enseignement secondaire professionnel, et les autres 44 pour cent à l'enseignement secondaire général⁵³⁹. Cela signifie que l'aide pour l'éducation secondaire allouée à l'enseignement professionnel est disproportionnée, si l'on considère qu'une part relativement peu élevée d'élèves inscrits au niveau secondaire participe à des programmes d'enseignement professionnel.

Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019) ; calculs des auteurs fondés sur les dernières données disponibles de la base de données des activités d'aide du Système de notification des pays créanciers (SNPC), consultée en décembre 2017.

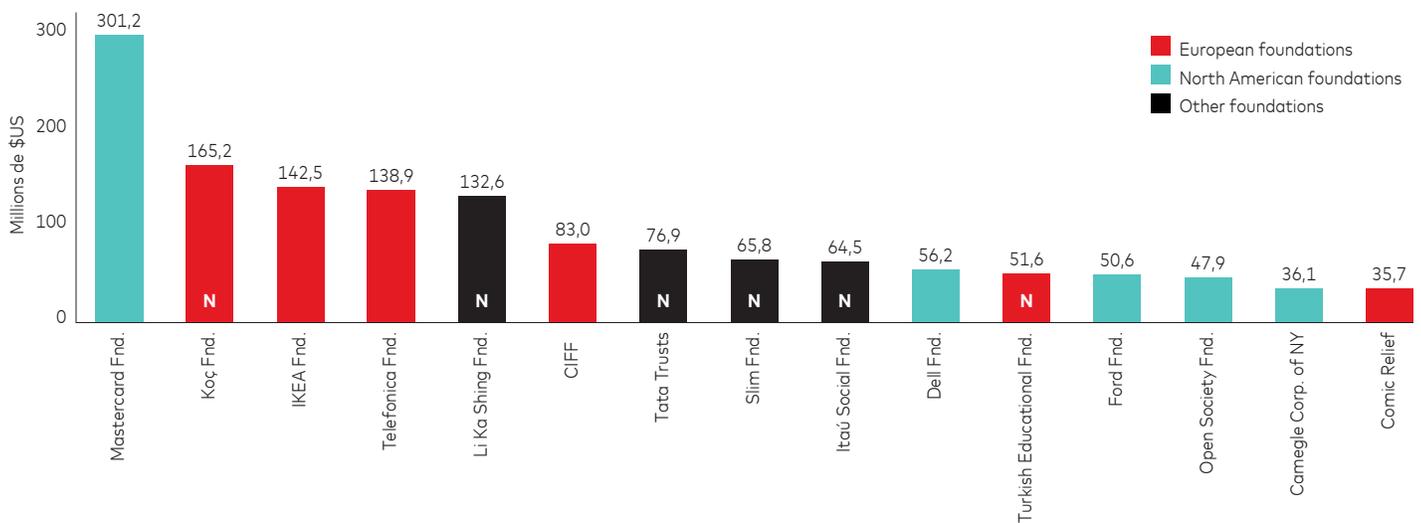
Remarques : [1] l'APD pour l'éducation et l'APD pour l'éducation secondaire comprennent un « soutien budgétaire global » et le « niveau d'éducation non spécifié » ; [2] l'importante diminution de la part de l'APD totale en 2006 est en grande partie due au service de la dette sur cette période.

L'APD peut soutenir la prise de risques plus importants et des retours sur investissement plus avantageux dans l'innovation. Il y a de l'espace considérable pour utiliser l'aide de manière plus stratégique, en appuyant les investissements à long terme dans des domaines tels que les programmes d'innovation, les programmes de renforcement des capacités et de deuxième chance ainsi que les programmes ciblés appuyant l'inclusion dans l'éducation des enfants et jeunes les plus marginalisés. Ces domaines sont souvent négligés par les dépenses nationales, le paiement des salaires des enseignants étant une priorité et les fonds restants étant sollicités de toutes parts.

Les fonds provenant d'organismes philanthropiques jouent un rôle de plus en plus important dans le financement de l'éducation en Afrique. Plus de 100 fondations ont contribué au total 2,1 milliards de dollars pour financer l'éducation dans les pays à revenus faibles et intermédiaires entre 2013 et 2015. Cette somme représente 28 pour cent des dépenses philanthropiques en Afrique. La majeure partie des fonds a été fournie par des fondations œuvrant à l'échelle nationale (par exemple, Tata Trusts en Inde). L'enseignement post-secondaire et la formation professionnelle étaient les principales priorités pour le financement par les organismes philanthropiques, par rapport à l'éducation secondaire qui recevait seulement quatre pour cent de la somme totale⁵⁴⁰.

FIGURE 6.3

LES 15 PRINCIPALES FONDATIONS DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION, 2013-2015



Source : OCDE, « La philanthropie privée pour le développement », Objectif développement (Paris : OCDE, 2018), p. 54.

Remarque : la lettre « N » désigne les fondations à dons majoritairement nationaux.

6.1.4 LE FINANCEMENT POUR L'ÉDUCATION PAR LE SECTEUR PRIVÉ VA AUGMENTER

Le financement pour l'éducation en Afrique subsaharienne par le secteur privé est appelé à croître de façon significative. S'il n'existe pas de données exhaustives sur l'investissement du secteur privé dans l'éducation en Afrique subsaharienne, on estime qu'actuellement un jeune sur cinq est scolarisé dans des établissements d'enseignement privés. Cette proportion devrait augmenter à un jeune sur quatre d'ici 2021⁵⁴¹. On estime à entre 16 et 18 milliards de dollars l'investissement du secteur privé dans l'éducation en l'Afrique subsaharienne entre 2017 et 2021, et ce, à tous les niveaux, à la fois pour l'offre d'éducation essentielle et pour les services auxiliaires comme la formation du corps enseignant et la publication⁵⁴².

ENCADRÉ 6.1

VOIE PROMETTEUSE : AFFLUENCE DANS LES RESSOURCES DU SECTEUR PRIVÉ – PROGRAMME WINGS TO FLY (DES AILES POUR VOLER) AU KENYA⁵⁴³

Même si le gouvernement kenyan offre une éducation gratuite aux niveaux primaire et secondaire, les familles doivent payer les uniformes, le transport, l'internat et les ressources pédagogiques. Peu d'élèves issus de familles démunies sont scolarisés en raison de ces coûts.

Wings to Fly est un programme d'entreprise de responsabilité sociale. Son objectif est d'aider les élèves à surmonter ces obstacles financiers au niveau secondaire. Depuis 2011, par le biais de l'Equity Group Foundation et en partenariat avec la Mastercard Foundation, USAID, KfW et d'autres donateurs, Equity Bank Group a mis en œuvre un programme de bourses d'études permettant aux apprenants démunis, aux orphelins et aux autres jeunes vulnérables d'accéder à l'éducation et de réussir dans leur vie.

Pendant l'année scolaire, le programme couvre les frais de scolarité, le coût des uniformes, des produits de soins personnels, des manuels scolaires, l'argent de poche ainsi que les frais de transport depuis le domicile jusqu'à l'établissement et le retour après l'école. De plus, Wings to Fly est axé sur le développement de boursiers et de citoyens accomplis qui ont le pouvoir de contribuer à l'amélioration sociale et économique du Kenya.

Ce modèle est unique dans son envergure, mais également parce qu'il s'appuie sur l'infrastructure de la banque, y compris le réseau national de succursales pour la gestion du programme. La banque se connecte aux communautés, où elle travaille et crée un bassin de talents en proposant des stages et des possibilités d'avancement aux meilleurs élèves. Par l'entremise de ce programme, l'Equity Group Foundation a participé à la Vision 2030 et aux objectifs d'éducation du Kenya. Elle a ainsi fait avancer la cause de l'accès équitable à l'éducation secondaire et a démontré le potentiel de réussite académique et professionnelle de celles et ceux qui proviennent de milieux défavorisés. L'alignement entre les objectifs publics et privés contribue en grande partie à la viabilité et à l'impact du programme.

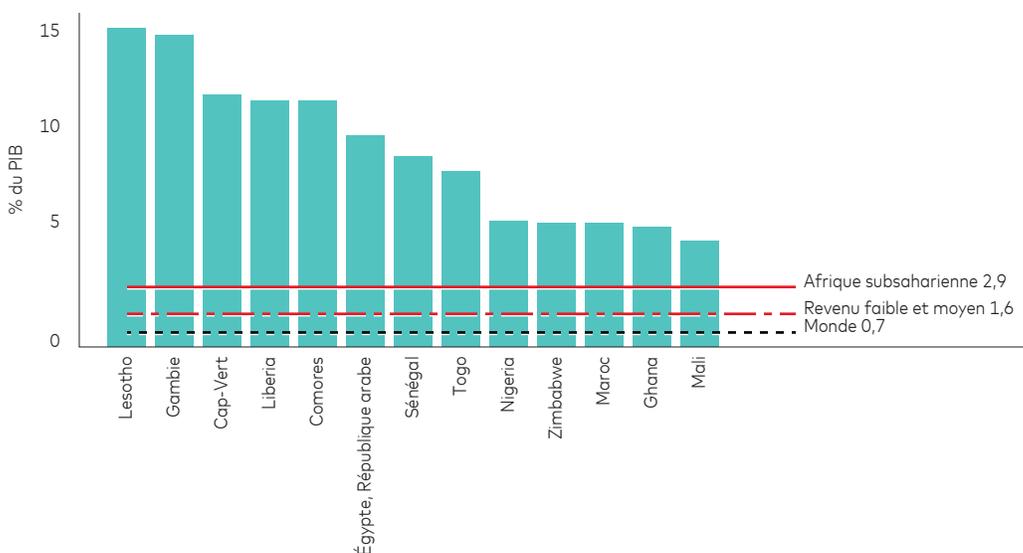
En décembre 2019, 17 304 élèves ont pu bénéficier du programme Wings to Fly. Parmi eux, 82 pour cent ont acquis les compétences et le savoir nécessaires pour entrer à l'université, une proportion significativement plus élevée que le taux national de transition de 21 pour cent.

6.1.5 LES TRANSFERTS DE FONDS VERS L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE PRENNENT DE PLUS EN PLUS D'IMPORTANCE DANS LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION AU NIVEAU DES MÉNAGES

D'après les données récoltées, les transferts de fonds réalisés par les membres d'une famille vivant et travaillant à l'extérieur de leur pays d'origine jouent un rôle important pour soutenir l'investissement du ménage en éducation. Selon une étude réalisée dans 18 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie, les transferts de fonds internationaux ont permis d'augmenter en moyenne de 35 pour cent les dépenses consacrées à l'éducation. En Afrique, ces transferts ont été reliés à plusieurs répercussions positives. Par exemple, au Sénégal et au Kenya, on observe des données selon lesquelles les dépenses consacrées à l'éducation sont supérieures dans les ménages. Dans les campagnes du Maroc et du Malawi, on a constaté que les élèves terminaient plus d'années de scolarisation⁵⁴⁵.

En Afrique subsaharienne, la part du PIB des transferts de fonds personnels a largement dépassé la part des investissements directs étrangers en 2018 (respectivement 2,9 pour cent et 1,9 pour cent)⁵⁴⁶. Dans de nombreux pays, cette proportion est beaucoup plus importante. On compte six pays où les transferts de fonds représentent entre cinq et dix pour cent du PIB, dont le Ghana, le Nigeria et le Sénégal. Cette proportion dépasse les dix pour cent au Cap-Vert, aux Comores et au Liberia, et les 15 pour cent en Gambie et au Lesotho.

FIGURE 6.4
TRANSFERTS DE FONDS PERSONNELS REÇUS, EN POURCENTAGE DU PIB, DANS CERTAINS PAYS ET MOYENNES RÉGIONALES



Source : transferts de fonds reçus (indicateur de la Banque mondiale), s'appuyant sur les dernières données disponibles de la base de données de la Banque mondiale, consultée en novembre 2019 ; indicateurs du développement dans le monde (estimations des équipes de la Banque mondiale reposant sur les données de la balance des paiements du FMI et sur les estimations de la Banque mondiale et de l'OCDE sur le PIB).



ENCADRÉ 6.2

PRATIQUE PROMETTEUSE : RÉDUIRE LE COÛT DES TRANSFERTS DE FONDS

En réduisant le coût des transferts de fonds, il est possible de débloquer un financement supplémentaire pour permettre aux ménages d'investir dans l'éducation.

L'Afrique subsaharienne continue à afficher le coût moyen de transferts de fonds le plus élevé, soit environ neuf pour cent. Les transferts entre pays africains sont beaucoup plus coûteux. Par exemple, en 2018, le coût d'un transfert d'argent depuis l'Angola vers la Namibie était de 22,4 pour cent. Le coût depuis l'Afrique du Sud vers la Zambie était en moyenne de 18 pour cent⁵⁴⁷.

Dans la lignée des indicateurs des ODD, il est essentiel de réduire le coût des transferts de fonds pour pouvoir utiliser cet argent à des fins de développement. Même si les solutions de technologie financière (« fintech ») ont permis une croissance rapide des services de transferts de fonds, les populations exclues du système bancaire n'en profitent pas et continuent à exploiter des canaux informels⁵⁴⁸.

Vu le rôle significatif que jouent les ménages dans le financement de l'éducation au niveau secondaire, un secteur renforcé de transferts de fonds numériques renferme le potentiel nécessaire pour bouleverser le marché, et ainsi débloquer des finances supplémentaires à investir dans l'éducation, si ce secteur arrive à surmonter les obstacles imposés par la réglementation et les comportements⁵⁴⁹.

Une femme fait un dépôt à son groupe d'épargne à Mwanza, en Tanzanie.

6.2

PRATIQUES PROMETTEUSES POUR AMÉLIORER LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE

Des ressources substantielles seront nécessaires pour que l'ensemble des jeunes d'Afrique subsaharienne aient accès à une éducation secondaire qui les prépare à l'avenir du travail, comme évoqué dans les précédents chapitres. Dans une analyse réalisée dans le cadre de ce rapport, la Commission d'éducation a projeté les coûts du financement de la scolarisation universelle en enseignement secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne, selon les revenus. Cette analyse est modélisée selon la trajectoire de chaque pays parmi les pays se classant dans les 25 pour cent les plus performants en Afrique subsaharienne en matière d'amélioration depuis dix ans. Les résultats indiquent l'investissement nécessaire pour atteindre une scolarisation et un achèvement totaux en enseignement secondaire d'ici 2050, en milliards de dollars américains et en pourcentage du PIB⁵⁵⁰. En 2015, les ressources utilisées à la fois pour le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire représentaient 2,1 pour cent du PIB de la région et 25 milliards de dollars américains. Selon les données prévisionnelles de la Commission d'éducation, il faudrait que ces ressources représentent 4,5 pour cent du PIB en 2050, ou 175 milliards de dollars américains. L'augmentation la plus importante en pourcentage du PIB devra avoir lieu dans les pays à faibles revenus, pour passer de 1,9 pour cent en 2015 à 5,5 pour cent en 2050.

TABLEAU 6.2

COÛT DU FINANCEMENT DU SCÉNARIO VISION, PAR REVENU DU PAYS, EN POURCENTAGE DU PIB ET EN MILLIARDS DE DOLLARS AMÉRICAINS

COÛT, MILLIARDS \$US	PAYS À FAIBLE REVENU D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE			PAYS À REVENU FAIBLE À INTERMÉDIAIRE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE			PAYS À REVENU ÉLEVÉ À INTERMÉDIAIRE D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE			AFRIQUE SUBSAHARIENNE		
	2015	2030	2050	2015	2030	2050	2015	2030	2050	2015	2030	2050
TOTAL, PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	2.8	19.4	40.4	7.2	21.8	37.8	3.5	7.4	10.4	13.5	48.6	88.6
% du PIB	1.1%	2.8%	2.8%	1.3%	1.9%	1.7%	1.4%	1.3%	1.1%	1.2%	2.3%	2.2%
Salaire des enseignants	2.1	8.9	19.6	5.6	11.0	19.3	2.7	4.2	6.0	10.4	24.2	44.9
Récurrent non salarié	0.4	4.8	10.6	0.8	5.9	10.4	0.6	2.3	3.2	1.8	13.0	24.2
Construction des écoles	0.2	2.9	4.7	0.5	2.4	3.8	0.1	0.4	0.4	0.8	5.7	9.0
Autre capital scolaire permanent	0.1	1.9	3.1	0.3	1.6	2.5	0.1	0.3	0.3	0.5	3.7	5.9
Aide aux élèves marginalisés	0.0	1.0	2.4	0.0	0.9	1.7	0.0	0.2	0.5	0.0	2.0	4.5
TOTAL, DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE	1.6	10.8	31.4	5.8	22.7	43.6	4.2	7.9	11.5	11.7	41.3	86.5
% du PIB	0.7%	1.9%	2.7%	0.9%	1.6%	1.9%	1.2%	1.2%	1.1%	0.8%	1.7%	2.2%
Salaire des enseignants	1.1	4.7	14.0	4.6	10.9	21.6	3.4	4.5	6.6	9.1	20.2	42.2
Récurrent non salarié	0.4	2.5	7.5	0.6	5.9	11.6	0.7	2.4	3.5	1.6	10.9	22.7
Construction des écoles	0.1	1.9	4.5	0.4	2.8	4.4	0.1	0.5	0.5	0.6	5.2	9.3
Autre capital scolaire permanent	0.1	1.3	2.9	0.3	1.9	2.9	0.1	0.3	0.3	0.4	3.4	6.2
Aide aux élèves marginalisés	0.0	0.4	2.4	0.0	1.1	3.1	0.0	0.1	0.6	0.0	1.6	6.0
COÛT TOTAL DU SECONDAIRE	4.4	30.2	71.7	13.0	44.5	81.4	7.7	15.2	21.9	25.1	89.9	175.0
% du PIB	1.9%	4.7%	5.5%	2.2%	3.5%	3.6%	2.6%	2.5%	2.2%	2.1%	4.0%	4.5%

Source : Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développé pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission de l'éducation, mai 2019), p. 14-15.

En Afrique, le statu quo en matière de financement de l'éducation secondaire ne suffira plus. Afin de dégager des ressources supplémentaires pour l'enseignement secondaire, trois approches sont abordées ci-dessous :

- élargir les systèmes de financements novateurs ;
- améliorer l'efficacité des dépenses actuelles ;
- augmenter la mobilisation des ressources nationales pour l'éducation secondaire.

6.2.1 ÉLARGIR LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT NOVATEURS

Un nombre croissant de mécanismes de financement de l'éducation novateurs et alternatifs voient le jour en Afrique, afin de mobiliser d'importantes nouvelles ressources dans ce secteur. Même si ces mécanismes en sont à leurs balbutiements, ils promettent de générer de nouvelles ressources pour un secteur qui a largement épuisé la gamme de financement traditionnel. Ces mécanismes veulent réunir le financement provenant du secteur privé aux fonds des organismes philanthropiques et des gouvernements, et ainsi dégager de nouvelles ressources pour développer l'éducation. Ces ressources ne sont pas destinées à l'éducation secondaire en soi, mais elles sont plutôt mises offertes au secteur de l'éducation dans son ensemble. Nombre de ces mécanismes adoptent des approches de financement fondées sur les résultats et reposent sur des acteurs non gouvernementaux pour leur mise en œuvre.

Les premières expériences avec le financement fondé sur les résultats par le biais de contrats à impact social et sur le développement⁵⁵¹ laissent croire qu'il est possible de mobiliser des fonds supplémentaires provenant du secteur privé et de généraliser l'adoption de modèles efficaces qui appuient l'équité et la qualité. L'Inde a été le principal pays à expérimenter cette nouvelle forme de financement. Le premier contrat à impact sur le développement de l'éducation, l'Educate Girls Development Impact Bond (contrat à impact sur le développement d'Educate Girls) a été issu en Inde en 2015. Un deuxième, le Quality Education India Development Impact Bond (contrat à impact sur le développement d'Education India), a également été lancé. Il se concentrera sur une gamme d'interventions visant à améliorer les acquis d'apprentissage. L'Afrique du Sud expérimente aussi cette formule avec un nouveau mécanisme de financement. Dans ce pays, un contrat à impact social appelé South Africa Early Childhood Development (ECD) Impact Bond (Contrat à impact sur le développement de la petite enfance en Afrique du Sud) a été mis en place pour la fréquentation et l'assiduité en éducation de la petite enfance au Cap-Occidental en Afrique du Sud⁵⁵². En Afrique du Sud également, un projet pilote de contrat à impact social appelé Inclusive Youth Employment Pay for Performance Platform (Plateforme inclusive d'emploi des jeunes avec paiement à la performance) a permis à 600 jeunes de trouver un travail. Bien que ces expériences ne soient pas directement concentrées sur l'éducation

secondaire, elles démontrent qu'il est possible d'étendre ce mécanisme de financement novateur en Afrique, d'expérimenter d'autres modèles de prestation et d'élargir les résultats dans le secteur de l'éducation secondaire⁵⁵³.

ENCADRÉ 6.

VOIE PROMETTEUSE : LE CONTRAT À IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT D'EDUCATE GIRLS, EN INDE

Lancé en Inde en 2015, le contrat à impact sur le développement d'Educate Girls est le premier contrat à impact au monde à avoir vu le jour dans le secteur de l'éducation. Ce programme a obtenu de solides résultats à la fois pour les gains d'apprentissage et pour les inscriptions. L'UBS Optimus Foundation a joué le rôle d'investisseur en finançant la mise en œuvre du projet réalisé par l'ONG Educate Girls. La Children's Investment Fund Foundation a accepté de payer les résultats en matière d'éducation. Educate Girls s'est attaqué aux inégalités en matière d'éducation dans un seul district du Rajasthan. Pour ce faire, l'ONG a encouragé les familles à envoyer leurs enfants à l'école et a amélioré la qualité de l'enseignement que ces enfants recevaient une fois inscrits. Elle a formé des bénévoles de la communauté au porte-à-porte et à l'enseignement. Ainsi, ces personnes ont pu pénétrer dans les foyers et proposer un programme complémentaire adapté aux enfants visant à améliorer les compétences de base en lecture et en mathématiques. Les gains d'apprentissage représentaient 80 pour cent des paiements finaux. Ces gains ont été mesurés dans le cadre d'une étude avec répartition aléatoire et contrôlée, qui incluait l'évaluation des compétences de base en lecture et en mathématiques. L'inscription des filles non scolarisées qui représentait 20 pour cent des paiements, était calculé en pourcentage de filles non scolarisées admissibles au programme dans les villages concernés qui étaient inscrites avant la fin du programme. Les effets du programme proposé par Educate Girls sur les gains d'apprentissage ont été très importants et statistiquement significatifs sur les trois années : les élèves des écoles partenaires d'Educate Girls ont en moyenne appris 28 pour cent plus que les autres élèves dans les écoles témoins⁵⁵⁴.

Plus d'efforts sont déployés pour étendre de façons innovatrices les ressources disponibles aux systèmes d'éducation nationaux en Afrique :

- Un fonds **Education Outcomes Fund (EOF)** dédié à l'Afrique et au Moyen-Orient a été proposé pour mobiliser un milliard de dollars américains supplémentaires au financement du secteur de l'éducation. La Commission pour l'éducation et le Global Steering Group for Impact Investment dirigent cet effort. L'EOF vise à rassembler les fonds publics, l'aide, le financement par les organismes philanthropes et les contributions de responsabilité sociale d'entreprise afin de soutenir une éducation innovatrice et des programmes d'emploi pour les jeunes. Les investisseurs privés et les organismes de prestation seront remboursés et obtiendront un retour sur investissement si les objectifs fixés sont atteints. L'EOF se concentrera sur la stimulation de l'accès, de l'équité et de l'apprentissage à l'école, ainsi que sur la promotion des compétences du XXI^e siècle nécessaires pour le marché du travail. L'EOF explore actuellement en collaboration avec le Ghana un modèle qui se concentrerait sur le retour à l'école des jeunes ayant quitté l'école et l'amélioration des résultats scolaires des élèves scolarisés⁵⁵⁵. Si ces objectifs sont atteints, l'EOF aurait la possibilité de fournir d'importantes nouvelles ressources au secteur de l'éducation. Dans un même temps, des inquiétudes ont été soulevées concernant le fait que l'EOF ne sera disponible que pour acteurs non gouvernementaux. Des critiques ont suggéré que l'EOF devrait rester neutre au fait que les fournisseurs proviennent du secteur privé ou public, tant que ces fournisseurs produisent des résultats⁵⁵⁶.
- Sur la recommandation de la Commission pour l'éducation, le **Mécanisme international de financement pour l'éducation** (International Finance Facility for Education) a récemment été lancé afin de mobiliser de nouveaux financements pour l'éducation et d'accélérer les progrès de l'ODD 4 (Objectif de développement durable). Le mécanisme de financement a été conçu pour travailler en collaboration avec les initiatives nationales afin d'accroître les revenus fiscaux et d'augmenter les investissements nationaux en éducation. Le mécanisme s'appuiera sur un nouveau financement de plus de 10 milliards de dollars durant sa phase initiale, par le biais de garanties proposées par les pays contributeurs. Cela permettra aux banques multilatérales de développement d'augmenter la somme et l'accessibilité aux prêts pour l'éducation. Le mécanisme de financement viendra compléter les initiatives financières actuelles dans le secteur de l'éducation, améliorant le financement de la Banque mondiale et des banques régionales de développement des pays à revenus faibles et faibles à moyens. Elle travaillera aux côtés d'acteurs internationaux, notamment le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et le fond Education Cannot Wait (ECW), des agences de l'ONU, des donateurs bilatéraux et des organismes caritatifs⁵⁵⁷.
- Une nouvelle initiative est en cours de développement pour établir un fond d'éducation pour l'Afrique, l'**Africa Education Fund (AEF)**. Il aura pour objectif de cibler un financement supplémentaire pour les STIM et l'EFTP. L'AEF est une initiative de l'Union africaine (UA), de la Banque africaine de développement et de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Il s'agit donc d'une initiative africaine : conçue, prise en charge et menée par des Africains. L'AEF s'efforce de mettre à disposition jusqu'à un milliard de dollars sur les dix prochaines années afin d'aider les pays à créer un financement supplémentaire pour les STIM et l'EFTP sur leur territoire. Le gouvernement du Ghana a apporté une première contribution de deux millions de dollars pour couvrir les coûts d'exploitation lors du développement de l'AEF, somme qui s'ajoute à l'investissement initial du gouvernement japonais⁵⁵⁸.

6.2.2 OPTIMISER L'EFFICACITÉ DES DÉPENSES ACTUELLES EN ÉDUCATION

S'il est vrai que l'éducation secondaire souffre d'un manque de ressources, des améliorations sont possibles grâce à l'utilisation plus efficace des ressources existantes. On estime que bon an mal ■■■■■ dans les pays à revenus faibles et intermédiaires, les coûts d'éducation qui ne conduisent pas à l'apprentissage représentent deux pour cent du PIB du pays, en grande partie causé par un enseignement inadapté ou le taux d'absentéisme des enseignants. Dans les pays à faibles revenus, ces coûts atteignent parfois la moitié du budget total dédié à l'éducation⁵⁵⁹. Dans un document publié en 2014, le FMI a calculé que, dans les pays en développement, des dépenses plus efficaces en éducation secondaire, avec une plus grande part des ressources budgétisées réellement dépensée comme prévu, pourraient augmenter le taux d'inscription de 36 pour cent⁵⁶⁰.

Voici certains des principaux domaines permettant de débloquer des ressources par l'optimisation de l'efficacité :

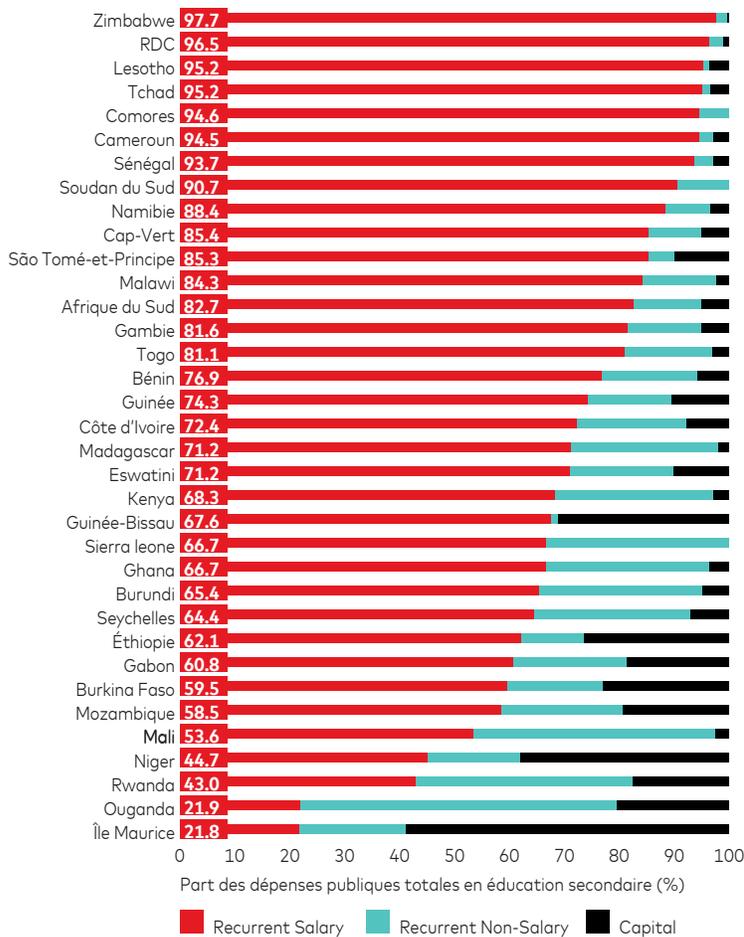
- améliorer le déploiement et l'utilisation du personnel enseignant ;
- réduire les coûts unitaires de l'enseignement secondaire ;
- traiter le problème du taux élevé de redoublement et de la fragilité des acquis, en particulier au niveau primaire ;
- améliorer la gestion des systèmes d'éducation.

Un élève prend des notes durant une classe d'entrepreneuriat en Ouganda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STiR Education afin d'améliorer l'apprentissage par l'innovation en classe.

AMÉLIORER LE DÉPLOIEMENT ET L'UTILISATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

En améliorant le déploiement et l'utilisation du personnel enseignant, mais aussi en réduisant l'absentéisme, on libère des ressources existantes pour élargir l'accès à l'éducation secondaire et améliorer la qualité de l'enseignement proposé. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, une proportion significative des dépenses en éducation secondaire est allouée aux salaires (voir la Figure 6.5). Entre 2010 et 2017, 35 pays sur les 49 de la région ont récolté des données présentant la distribution des dépenses, en les répartissant par dépenses récurrentes (salariales et non salariales) et dépenses en immobilisations. Les données indiquent que, dans 31 pays sur 35, la majorité des dépenses en éducation secondaire est destinée aux salaires⁵⁶¹.

FIGURE 6.5
PART DES DÉPENSES RÉPARTIES ENTRE DÉPENSES RÉCURRENTES ET IMMOBILISATIONS, DERNIER POINT DE DONNÉES ENTRE 2010 ET 2016



Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 23, s'appuyant sur des données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en octobre 2018.

Il faut systématiquement examiner l'ensemble des facteurs qui empêchent les enseignants d'enseigner.

Une étude a été menée dans le cadre de ce rapport sur l'efficacité de l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne. Elle a permis d'identifier plusieurs facteurs liés au corps enseignant et associés à des écoles efficaces⁵⁶². À l'aide des exemples du Malawi et de l'Ouganda, l'étude a mis en évidence de très grandes disparités entre établissements scolaires en matière d'utilisation du corps enseignant : certains affichent un ratio élèves-enseignant (REE) inférieur à 15:1, alors que d'autres présentent un REE supérieur à 50:1. L'étude a également révélé un ratio d'enseignants par classe dans les établissements secondaires oscillant entre 2:1 et 5:1. Ces chiffres indiquent que lorsqu'un enseignant donne son cours, plusieurs autres sont occupés à d'autres activités. Les conclusions de cette étude appellent à davantage d'efforts et d'incitations pour être plus efficace, comme gérer les ratios élèves-enseignant, augmenter le temps passé par les enseignants en classe, réduire le nombre d'élèves par classe pour les matières principales, assurer le déploiement encore plus homogène d'enseignants au sein des écoles et entre les établissements, ainsi que proposer des salaires plus élevés en lien avec l'expérience.

Réduire l'absentéisme du personnel enseignant et la réalisation de tâches administratives peut avoir une incidence significative sur l'efficacité du système. Une enquête menée dans sept pays d'Afrique subsaharienne a révélé qu'en moyenne, les élèves du primaire recevaient moins de 2,5 heures d'enseignement par jour, soit moins de la moitié de la durée prévue de l'enseignement⁵⁶³. Il faut donc systématiquement examiner l'ensemble des facteurs qui empêchent les enseignants d'enseigner. Par exemple, en Gambie, le syndicat des enseignants a collaboré avec le gouvernement pour que le salaire des enseignants soit déposé directement dans leur compte, en passant par la coopérative de crédit du syndicat des enseignants de Gambie. Ainsi, ils n'auront plus à parcourir de longues distances dans des zones urbaines pour retirer leur salaire. En réduisant le temps passé par les enseignants aux tâches administratives, on libère également des créneaux supplémentaires pour enseigner⁵⁶⁴.

De nombreux exemples de bonnes pratiques évolutives ont été identifiés pour améliorer le déploiement et l'utilisation du personnel enseignant. Ces solutions sont souvent dirigées par les enseignants eux-mêmes ou mises en place grâce au déploiement de technologies, qui aident les enseignants à passer plus de temps à enseigner tout en améliorant le suivi et la responsabilisation. Pour aborder ces problèmes, il faudra favoriser la collaboration positive entre enseignants, leurs syndicats et les décideurs, afin de veiller à ce que les causes profondes soient éliminées et que les solutions soient durables.

ENCADRÉ 6.4

PRATIQUE PROMETTEUSE :

RESPONSABILISATION MENÉE PAR LES

ENSEIGNANTS EN OUGANDA⁵⁶⁵

En 2013, l'UNATU (Uganda National Teachers' Union ou Syndicat national des enseignants ougandais) a collaboré avec un groupe d'organisations de la société civile pour lancer la campagne Quality Public Education (QPE ou Éducation publique de qualité). La campagne encourageait les enseignants de tout le pays à utiliser les données pour attirer l'attention sur la mauvaise gestion dans le secteur, et aussi pour exiger une plus grande responsabilité et efficacité dans l'établissement des budgets nationaux. Cette opération a permis de constater qu'une grande part du budget dédié à l'éducation en Ouganda était dépensée pour des « enseignants fantômes », la rénovation de bâtiments gouvernementaux ou le paiement des salaires et des dépenses des responsables du gouvernement. Elle a permis de rendre publique l'insuffisance grave des établissements scolaires : des classes conçues pour accueillir entre 40 et 50 élèves en comptaient parfois plus de 100, et plus du tiers des apprenants assistaient à des cours dispensés sous les arbres. Par le biais de cette campagne, les dirigeants syndicaux ont pu être formés à l'analyse des budgets, la collecte et la diffusion de données, ainsi que les activités de sensibilisation. Depuis son lancement, les administrateurs des établissements scolaires ont partagé publiquement l'information concernant la rémunération, afin de résoudre le problème des « enseignants fantômes ». Grâce à leur action, la part des subventions qui parviennent aux écoles désignées pour les recevoir a augmenté.

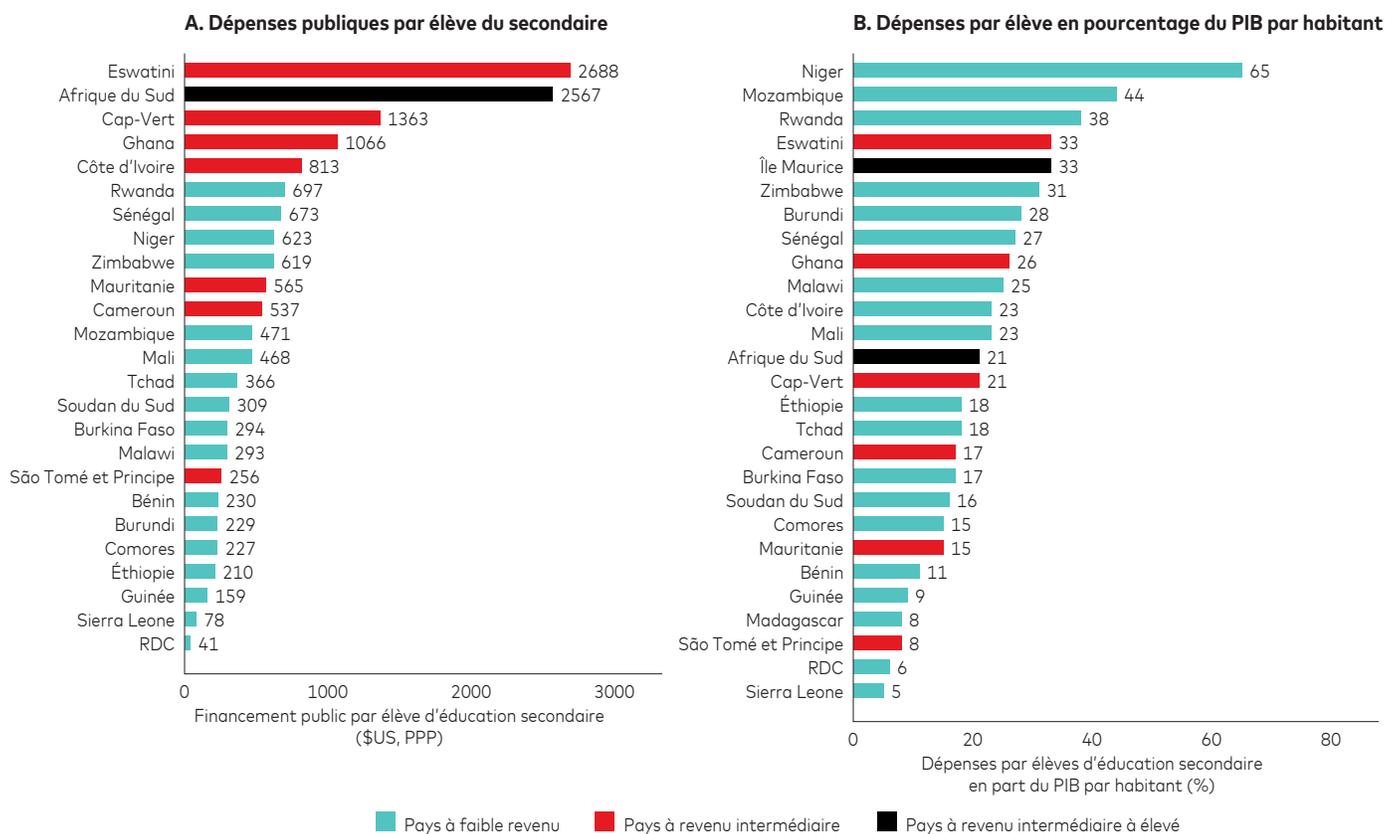
Une approche plus controversée a consisté à expérimenter avec les ententes de rémunération au rendement des enseignants. Une étude récente a rendu compte des résultats d'une expérimentation avec des ententes de rémunération au rendement (P4P pour Pay-for-Performance) pour les enseignants du primaire au Rwanda. Les conclusions de l'étude laissent croire que des approches P4P bien conçues contribuent à l'amélioration de la qualité sans augmenter les coûts. En collaborant avec le Rwanda Education Board, des équipes de recherche ont comparé les effets de deux méthodes pour augmenter les salaires des enseignants du primaire sans toucher au coût total pour le gouvernement : une entente à rémunération fixe, et une entente P4P qui offre une prime aux 20 pour cent des meilleurs enseignants de chaque district (pourcentage calculé selon les résultats des élèves aux examens). Les premiers résultats laissent penser que les ententes P4P ont été efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. La majeure partie des résultats s'explique par un redoublement d'efforts de la part des enseignants. En effet, la nature des ententes a poussé les enseignants à améliorer leur présence et leur comportement en classe. D'autres résultats s'expliquent également par le recrutement, puisque les ententes P4P ont attiré d'autres profils d'enseignants. Le P4P était également plébiscité parmi les enseignants interrogés : 78 pour cent avaient une bonne opinion des primes offertes en fonction de mesures objectives du rendement⁵⁶⁶. Pourtant, les ententes P4P demeurent controversées. Ces mécanismes pénalisent les enseignants qui doivent travailler auprès de populations difficiles. L'approche P4P apporte d'autres inquiétudes, comme récompenser les enseignants pour ce qui devrait faire partie intégrante de leur travail, mesurer objectivement le rendement par rapport aux objectifs, restreindre les enseignants à se concentrer sur un ensemble réduit d'indicateurs du rendement et non sur une conception plus large de leur rôle et de leurs responsabilités, ou encore saper la motivation des enseignants.

RÉDUIRE LES COÛTS UNITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les coûts unitaires élevés sont un obstacle important à l'accessibilité universelle de l'éducation secondaire⁵⁶⁸. En Afrique subsaharienne, la plupart des systèmes d'éducation secondaire entretiennent l'héritage des systèmes élitistes, dont l'accès est limité et le coût par élève est élevé. La Commission pour l'éducation estime que, dans le monde, les pays à revenus faibles devront dépenser 368 dollars américains par élève du secondaire pour atteindre les Objectifs de développement durable d'ici 2030⁵⁶⁹. Parmi les pays d'Afrique dont les données sont disponibles, neuf se trouvent au-dessus de ce chiffre repère (voir la Figure 6.6). Deux pays, la Sierra Leone et la République démocratique du Congo, se trouvent en dessous, à respectivement 78 et 41 dollars américains⁵⁷⁰. L'éducation secondaire est par nature plus coûteuse que l'éducation primaire. Une étude estime cependant que l'accès universel à l'enseignement secondaire est impossible dans les pays où le ratio des dépenses entre éducation secondaire et éducation primaire est supérieur à 3:1⁵⁷¹. Le Ghana et le Mozambique dépensent au moins trois fois plus pour un élève du secondaire que pour un élève du primaire, tandis que le Rwanda dépense sept fois plus (703 dollars américains pour un élève du secondaire contre 103 pour un élève du primaire)⁵⁷².

FIGURE 6.6
LA SOMME DÉPENSÉE PAR ÉLÈVE EN ÂGE DE FRÉQUENTER LE SECONDAIRE VARIE ENTRE GOUVERNEMENTS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Dépenses par élève du PPP en dollars américains et en pourcentage du PIB par habitant entre 2012 et 2017 (année précédente)



Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 21, s'appuyant sur des données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.

Réduire ou supprimer le système à deux niveaux de l'éducation secondaire peut libérer des ressources considérables. Bien que les établissements avec internat présentent plusieurs avantages, comme l'encouragement de la cohésion sociale entre groupes aux ethnies et bagages sociaux différents, ils sont coûteux à la fois pour les ménages et pour les systèmes d'éducation. Par ailleurs, ils ne sont pas nécessairement l'option la plus rentable de prestation de l'éducation secondaire⁵⁷³. Dans le système à deux niveaux d'éducation secondaire actuel, un groupe élitiste d'établissements absorbe la majorité des ressources, pendant que les écoles fréquentées en plus grande partie par les élèves démunis ne disposent pas des moyens dont elles ont besoin. En réduisant ou en supprimant ce système, on peut baisser le coût unitaire de la prestation de l'éducation secondaire, mais aussi libérer des ressources considérables pour élargir l'accès au système et en améliorer la qualité.



Réduire ou supprimer le système à deux niveaux peut libérer des ressources considérables.

Inclure le premier cycle d'éducation secondaire dans un cycle élargi d'éducation élémentaire permet également d'économiser. Dans plusieurs pays, il est efficace de fusionner l'éducation primaire et le premier cycle d'éducation secondaire pour créer un cycle élargi d'éducation élémentaire de bonne qualité pour tous sur neuf ans⁵⁷⁴. Cette démarche pourrait optimiser les ratios élèves-enseignant, réduire les coûts de construction et aussi améliorer l'équité en réduisant la distance entre les établissements du premier cycle du secondaire et de nombreux enfants vivant en zone rurale. Cependant, l'approche en question nécessite de rationaliser le programme, de limiter le nombre de matières principales, et d'augmenter le nombre d'enseignants polyvalents (capables d'enseigner plusieurs matières) au premier cycle du secondaire. Dans les petits établissements de premier cycle du secondaire, le recours à des enseignants polyvalents pourrait permettre des économies semblables à celles réalisées en utilisant des enseignants qui enseignent plusieurs niveaux dans les écoles primaires.

TRAITER LE PROBLÈME DU TAUX ÉLEVÉ DE REDOUBLEMENT ET DE LA FRAGILITÉ DES ACQUIS, EN PARTICULIER AU PRIMAIRE

Dans l'éducation primaire, un taux élevé de redoublement et la fragilité des acquis créent des inefficacités au niveau secondaire⁵⁷⁵. Si les élèves arrivent au premier cycle d'éducation secondaire sans maîtriser les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, des programmes de rattrapage devront être mis en place au secondaire, là où le coût de l'enseignement est nettement plus élevé, compte tenu de la spécialisation des enseignants, des classes plus petites ainsi que du coût des ressources, des laboratoires et d'autres infrastructures⁵⁷⁶. De même, dispenser une éducation secondaire inefficace ou de piètre qualité constitue un gaspillage considérable, en entraînant des résultats insuffisants en matière d'apprentissage, de redoublements et d'abandon du programme scolaire. En investissant dans la prévention de l'abandon et dans l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire, on préparera mieux les élèves à la transition vers l'enseignement secondaire. Permettre à davantage d'élèves d'entrer au secondaire avec des compétences fondamentales permet de rentabiliser les dépenses qui y sont faites.

AMÉLIORER LA GESTION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

En soutenant une plus grande autonomie des écoles, les enseignants et les établissements se voient offrir une plus grande liberté dans l'attribution des ressources, l'innovation et la création d'approches sur mesure qui répondent aux besoins locaux. Les approches de gestion des écoles favorisent la mise en place de ce niveau d'autonomie en développant une gamme de pouvoirs et le contrôle des ressources par l'école. Bien que les données soient limitées, l'efficacité de ces approches dépend sans doute grandement de la solidité de la capacité à les mettre en œuvre dans les écoles. Encourager l'autonomie des enseignants fonctionne mieux lorsque ces derniers sont bien formés, professionnalisés et soutenus. Cependant, dans de nombreux systèmes d'éducation, la valeur des enseignants n'est pas reconnue, ils sont peu motivés et le moral est bas, et leurs rendement et résultats professionnels sont insuffisants. Une véritable délégation à ces niveaux représente donc un défi si aucune réforme supplémentaire n'est appliquée⁵⁷⁷.

Pour optimiser l'efficacité et les dépenses, il faut réduire le gaspillage, mais aussi sévir contre l'inefficacité et la corruption qui freinent l'apprentissage. Les faiblesses de la gestion financière entravent la planification appropriée et l'allocation efficace des ressources, avec un risque de fuite d'argent pendant son parcours dans le système. Dans des contextes fragiles où la gouvernance et la transparence sont relativement faibles, le gaspillage causé par une gestion inefficace et la corruption est particulièrement grave. Après une consultation mondiale, les réponses apportées par la Commission d'éducation ont identifié l'inefficacité et le détournement de ressources comme faisant partie des obstacles les plus importants se dressant sur le chemin de l'amélioration des systèmes d'éducation⁵⁷⁸.

ENCADRÉ 6.5

PROMISING PRACTICE: PRATIQUE PROMETTEUSE : AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DU PAIEMENT DES FRAIS DE SCOLARITÉ

Les effets de la numérisation du paiement des frais de scolarité peuvent être bénéfiques pour l'ensemble des parties prenantes du système. En Côte d'Ivoire, un partenariat public-privé (PPP) lancé en 2011 a permis de faciliter le paiement des frais d'inscription annuels en utilisant le transfert d'argent par téléphone mobile, avec l'objectif d'atteindre 99 pour cent des élèves du secondaire jusqu'en 2015.

Pour les élèves et leurs parents, la méthode présente plusieurs avantages : moins de temps, d'argent et de soucis liés à la sécurité consacrés au paiement en espèces, plus de transparence quant au prix, plus de facilité pour payer et plus grande confiance dans les reçus de confirmation du paiement. Les gouvernements en retirent aussi des avantages : création de bases de données fiables et complètes de dossiers des élèves, suppression des coûts de gestion des espèces, réduction des soucis liés à la sécurité et du fardeau administratif, meilleure efficacité des procédures de paiement, réduction des fuites de fonds et amélioration de la transparence dans la gestion des fonds.

Au sein des établissements du secondaire, le système permet de recevoir les paiements plus tôt, d'aider l'administration à mieux gérer ses finances et son budget, de l'aider à accroître le recouvrement des frais de scolarité et ainsi à augmenter le budget global. Ce système permet également d'accéder en temps réel à la base de données publique des dossiers des élèves.

Les principaux facteurs de réussite de cette approche sont les suivants : l'engagement du ministère de l'Éducation nationale et technique à investir dans des plateformes et capacités numériques, la collaboration avec les fournisseurs de services de transfert d'argent par téléphone mobile afin de proposer une solution de paiement universelle simple et accessible, et la mise en œuvre réussie d'un modèle commercial attrayant et durable pour toutes les parties⁵⁷⁹. En général, pour les ménages à faible revenu, l'accès amélioré à des services financiers pertinents (y compris les outils de transfert d'argent par téléphone mobile et les groupes d'épargne) permet aux familles de gérer plus facilement les coûts liés à l'éducation⁵⁸⁰.

Lutter contre la corruption peut permettre aux établissements scolaires d'effectivement recevoir les ressources qui leur sont destinées. Les résultats d'enquêtes de suivi des dépenses publiques ont révélé que jusqu'au quart (et dans les cas extrêmes, jusqu'à la moitié) des fonds réservés aux établissements publics n'arrivaient jamais à destination⁵⁸¹. Sévir contre la corruption implique que les hauts dirigeants s'engagent à mettre en œuvre et à imposer les normes et procédures déjà en place dans plusieurs pays. Parmi elles, des visites d'inspection à l'improviste, le suivi des ressources par divulgations et vérifications financières, et l'application de règles concernant le recrutement et la promotion. Il est également essentiel de mettre en place des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation. Par exemple, à l'aide des technologies de l'information, le Ghana a cartographié l'ensemble des établissements secondaires en utilisant des données de base, pour appuyer les décisions à prendre concernant les ressources et le nombre d'enseignants⁵⁸². Les capacités de suivi en temps réel permettent de surveiller étroitement les progrès en matière de construction et les importantes économies réalisées grâce à la réduction des fuites de fonds. Les parents, les enseignants et la société civile jouent également un rôle crucial dans la lutte contre la corruption et le gaspillage. Les gouvernements doivent déterminer si les mécanismes et précautions nécessaires sont en place pour permettre à ceux qui le souhaitent de signaler une mauvaise affectation ou un détournement des ressources.

Réduire le coût des ressources pédagogiques et les utiliser de manière efficace permettront d'améliorer l'efficacité du système. Les manuels constituent l'investissement le plus efficace pour améliorer les acquis. Pourtant, dans de nombreux pays, les manuels scolaires ne sont pas suffisamment financés, sont trop coûteux, ne

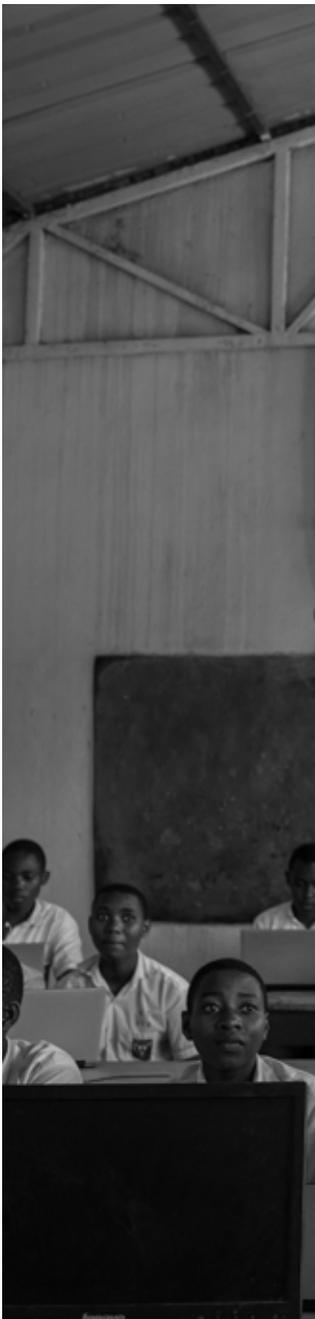
sont pas accessibles à de nombreux élèves ou sont mal utilisés. Dans les établissements des zones rurales du Bénin et de Namibie, dix élèves de primaire se partagent un seul manuel⁵⁸³. Dans beaucoup de cas, des achats non concurrentiels, la corruption des fournisseurs, le vol, le piratage et les violations des droits d'auteurs augmentent les coûts et compromettent la qualité. L'ouverture du processus d'appel d'offres réduira les coûts, tout comme le développement de ressources éducatives libres.

6.2.3 INTENSIFIER LA MOBILISATION DES RESSOURCES NATIONALES POUR L'ÉDUCATION SECONDAIRE

Afin d'améliorer l'espace fiscal pour l'éducation secondaire, il est nécessaire de renforcer et d'améliorer la perception de l'impôt et de se concentrer sur la transformation de la structure économique dans son ensemble. Actuellement, la base d'imposition en Afrique subsaharienne demeure faible par rapport aux régions développées. En moyenne, les recettes intérieures des pays d'Europe et d'Amérique du Nord atteignent 43 pour cent du PIB. Dans les pays à faible revenu, les recettes intérieures représentent en moyenne 14 pour cent du PIB. Dans les pays à revenu faible à intermédiaire, elles représentent environ 18 pour cent⁵⁸⁴. Parmi les 67 pays étudiés dans le GEMR (« Global Monitoring Report », Rapport mondial de suivi) de l'UNESCO, 37 affichaient des recettes insuffisantes et investissaient moins de 20 pour cent du budget gouvernemental en éducation⁵⁸⁵. Cependant, grâce à des efforts fiscaux supplémentaires comme l'optimisation de la perception des impôts, la lutte contre l'évasion fiscale, la diversification des bases d'imposition et le renforcement des régimes fiscaux, ces 67 pays auraient pu récolter 153 milliards de dollars américains supplémentaires pour l'éducation jusqu'en 2015.

6.3

RENFORCER LE FINANCEMENT FONDÉ SUR L'ÉQUITÉ

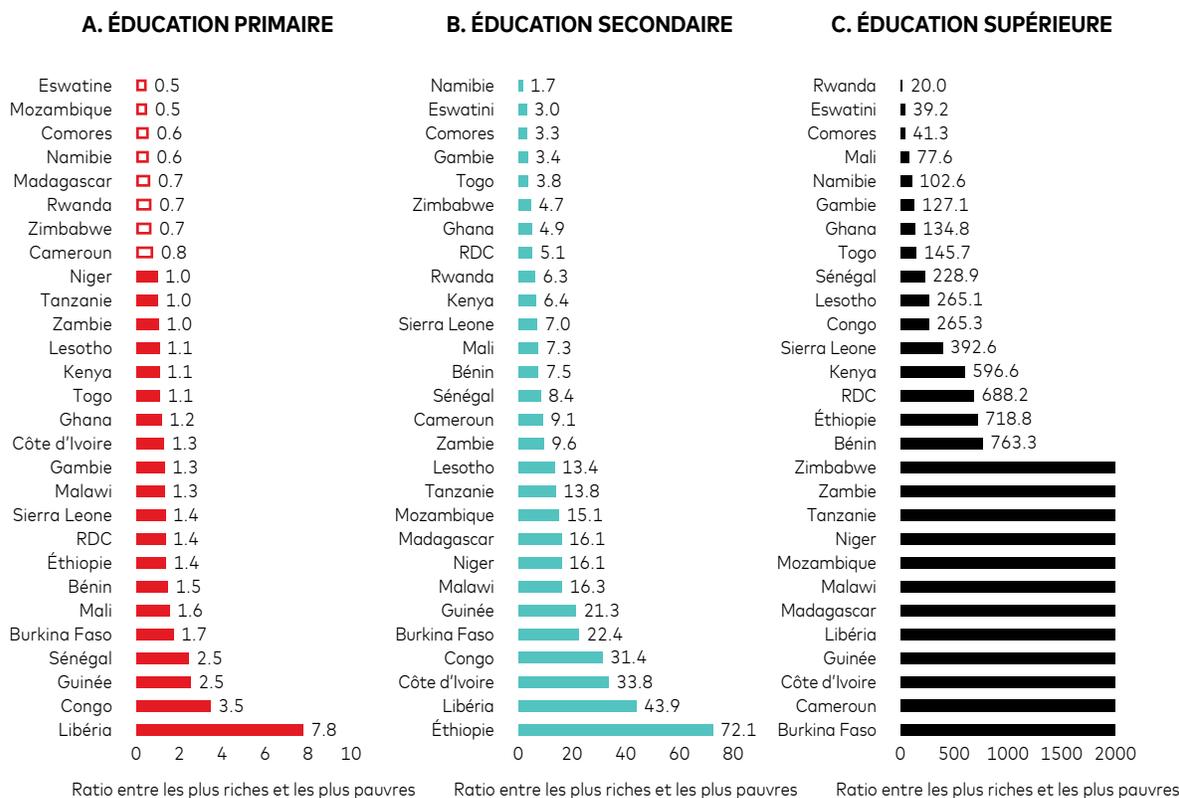


Une quantité disproportionnée de ressources publiques est attribuée à un nombre restreint d'élèves mieux nantis, et ce à chaque niveau du système d'éducation. Un pourcentage très faible de la population poursuit l'éducation après l'enseignement secondaire. De plus, moins d'un pour cent de la moitié la plus démunie de la population atteint ce niveau de scolarité dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne⁵⁸⁶. Il existe une grande disparité de l'équité des dépenses publiques entre les différents pays. En Éthiopie, par exemple, les ménages les plus riches reçoivent 72 fois plus que les ménages les plus démunis en termes de dépenses publiques en éducation secondaire. À l'opposé, dans des pays comme la Namibie et l'Eswatini, les inégalités sont moins poussées. Cela s'explique en partie par les taux plus élevés d'achèvement du primaire parmi les enfants issus de foyers démunis. En Namibie, 80 pour cent des enfants les plus démunis terminent l'école primaire, et la majorité des jeunes continuent au premier cycle du secondaire⁵⁸⁷.

Un élève participe à une classe de TIC à Kigali, au Rwanda, dans le cadre du programme Leaders en enseignement de la Mastercard Foundation.

FIGURE 6.7

DÉPENSES PUBLIQUES ALLOUÉES AUX ENFANTS ISSUS DES FOYERS LES MIEUX NANTIS, PAR RAPPORT AUX DÉPENSES PUBLIQUES ALLOUÉES AUX ENFANTS ISSUS DES FOYERS LES PLUS DÉMUNIS, PAR NIVEAU D'ÉDUCATION



Source : Sonia Ilie et Pauline Rose, « Who Benefits from Public Spending on Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa? », *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 48, n° 4 (2018), 630-47, p. 638.

Les gouvernements africains ont réalisé d'énormes progrès concernant la multiplication des inscriptions au premier cycle du secondaire. Dans de nombreux cas, ces progrès ont été possibles grâce à l'élimination des frais de scolarité. YPourtant, les politiques mises de l'avant n'ont pas suffisamment touché les ménages à faible revenu, les populations vivant en zone rurale, les filles et d'autres groupes marginalisés. En cause, l'existence de frais et d'obstacles supplémentaires qui se dressent sur le chemin de l'éducation secondaire. Il existe un réel besoin de redistribuer les ressources consacrées à l'éducation et de s'assurer ainsi qu'une plus grande part des ressources publiques soient distribuées aux élèves les plus démunis, aux premiers niveaux du système d'éducation. Dans un même temps, il faut mobiliser des ressources d'éducation supplémentaires dans les niveaux supérieurs du système.

Les politiques de gratuité varient considérablement d'un pays à l'autre⁵⁸⁸. Dans le cadre de ce rapport, nous cartographié les différentes politiques en la matière. Nous avons identifié 17 pays ayant adopté une politique de gratuité scolaire au secondaire (uniquement au premier cycle ou à la fois au premier et au deuxième cycles). Nous avons également identifié un pays, le Botswana, où la mesure a été abrogée⁵⁸⁹. Les détails varient considérablement : au Tchad et à Madagascar, la loi accorde sept ans d'éducation secondaire gratuite, alors qu'en Zambie, l'école secondaire est gratuite pendant deux ans⁵⁹⁰. Les coûts indirects sont plus ou moins couverts par la gratuité scolaire mise en place dans les différents pays. Ils ont donc une influence considérable sur le succès de cette politique pour favoriser l'accès à l'éducation secondaire.

L'introduction de la gratuité de l'éducation secondaire dans des groupes marginalisés n'est pas si évidente⁵⁹¹. Au Kenya, par exemple, le taux d'achèvement du premier cycle d'éducation secondaire est passé de 38 pour cent en 2003 à 71 pour cent en 2014. Toutefois, ces chiffres masquent les progrès inégaux entre les groupes. En effet, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les garçons issus de familles urbaines aisées est passé de 57 pour cent à 93 pour cent. Ce même taux chez les filles démunies vivant en zone rurale est passé de 13 pour cent à 42 pour cent sur la même période. Une amélioration, certes, mais le taux d'achèvement chez les filles reste inférieur à la moitié dans ce groupe d'âge⁵⁹².



Puisqu'il arrive souvent que les élèves démunis et marginalisés ne terminent pas l'école primaire, ils ne bénéficient pas des politiques de gratuité du premier cycle du secondaire.

Bien que ces politiques représentent un important pas en avant, elles demeurent insuffisantes pour assurer l'accès à l'éducation secondaire et l'achèvement des études pour les groupes défavorisés. En effet, puisqu'il arrive souvent que les élèves démunis et marginalisés ne terminent pas l'école primaire, ils ne bénéficient pas des politiques de gratuité du premier cycle du secondaire. Bien souvent, ceux qui terminent le cycle primaire n'ont pas les moyens d'accéder au premier cycle du secondaire, même lorsque l'éducation est gratuite, en raison des frais directs et indirects liés à l'enseignement : frais d'adhésion à une association de parents d'élèves, achat d'un uniforme, achat de manuels scolaires, coût du transport, etc. Le temps a également beaucoup plus de valeur pour ces groupes de population, en particulier dans les foyers les plus démunis où ces jeunes travaillent peut-être⁵⁹³.

Les recherches ont montré que les formules de financement fondées sur l'équité, les bourses ciblées fondées sur les besoins et les transferts monétaires pour les foyers défavorisés font tomber les obstacles à l'éducation secondaire. Pour être efficaces, ces outils doivent s'appuyer sur des données, des politiques et une participation communautaire solides afin de s'assurer que les fonds cibleront ceux qui en ont le plus besoin.

FORMULES DE FINANCEMENT FONDÉES SUR L'ÉQUITÉ :

Les formules de financement visent à redistribuer les ressources liées à l'éducation aux groupes les plus défavorisés par la pauvreté, la localisation géographique ou les écoles disponibles. Elles peuvent être efficaces pour faire tomber les obstacles financiers qui jonchent le chemin vers l'éducation et pour offrir les mêmes chances à tous. Quelques pays à revenu essentiellement intermédiaire ont réussi à mettre en œuvre des formules de financement fondées sur l'équité⁵⁹⁴. En Afrique du Sud, un programme ciblait 40 pour cent des élèves de l'école publique pour leur faire bénéficier de la gratuité scolaire au primaire et au secondaire. Les écoles ont d'abord été divisées en quintiles nationaux selon un « score », de pauvreté de la collectivité environnante. Ensuite, dans les communautés des deux quintiles au score de pauvreté le plus élevé, les écoles ont supprimé les frais de scolarité à partir de 2007. Cette méthode géographique de ciblage visait à éviter les possibles problèmes liés au ciblage des ménages, comme le coût élevé d'identification des bénéficiaires et les éventuels conflits au sein des communautés. Il a été démontré que le programme avait permis d'augmenter de presque deux points le taux d'inscription en éducation secondaire. Dans le quintile présentant le score de pauvreté le plus élevé, cette augmentation était de près de 3,5 points⁵⁹⁵.

Des modèles de financement fondés sur les besoins ont également été adoptés par le Rwanda, la Tanzanie et le Zimbabwe. Par exemple, en 2006, le Rwanda a introduit une formule d'allocation de subventions globales remises aux gouvernements locaux. L'effet a été positif, avec une distribution équitable des ressources allouées à l'éducation. La formule utilisée était pondérée en fonction de la population, de la pauvreté, de la zone concernée, ainsi que du déficit financier estimé entre la collecte des recettes et les coûts administratifs⁵⁹⁶. Comme indiqué au Chapitre 5, la Sierra Leone et le Sénégal sont également des exemples de pays ayant alloué des ressources destinées à l'éducation en fonction des besoins mesurés dans les districts.

TRANSFERTS MONÉTAIRES CIBLANT LES FOYERS

DÉFAVORISÉS : Les programmes de transferts monétaires, comme l'a démontré l'expérience sur deux décennies dans une douzaine de pays, sont très efficaces pour encourager la jeunesse issue de foyers à faible revenu à aller à l'école et à poursuivre ses études. Le nombre de ces programmes s'est rapidement multiplié dans le monde, et certains proposant la couverture la plus étendue se trouvent en Afrique subsaharienne⁵⁹⁷. Habituellement, les fonds couvrant ces programmes ne viennent pas directement du budget de l'éducation, bien qu'il ait été démontré qu'il joue un rôle dans l'augmentation des inscriptions et de l'assiduité⁵⁹⁸.

D'après de récentes données, les transferts monétaires et les subventions forfaitaires ont également une incidence majeure sur les établissements scolaires situés dans une zone de conflit au Soudan du Sud. Toutes les filles des quatre derniers niveaux du primaire (P5-P8) et de tous les niveaux du secondaire (S1-S4) sont admissibles aux transferts monétaires, dont les sommes sont directement transférées aux élèves dans les écoles concernées. La valeur des transferts monétaires reçus en 2016 était de 25 dollars américains, ce qui correspond à un peu plus de dix pour cent du PIB par habitant cette année-là. Dans les écoles ayant bénéficié de subventions forfaitaires par élève associées à des transferts monétaires ciblés, le taux d'inscription des filles a augmenté d'environ deux pour cent. Cette association semble également accroître l'assiduité moyenne, malgré la prévalence du conflit en cours⁵⁹⁹. Des rapports soulignent également le besoin d'aider davantage les filles inscrites à l'éducation secondaire par l'entremise d'interventions supplémentaires, puisque le coût de renoncement à l'éducation est plus élevé et qu'elles subissent une pression plus importante pour abandonner l'école⁶⁰⁰.

Puisque les ressources des programmes de transferts monétaires servent principalement à lutter contre les contraintes d'accès à l'éducation liées à la pauvreté, leur effet sur les résultats d'apprentissage est souvent moins évident⁶⁰¹. Ainsi, ces programmes doivent combiner leurs efforts pour améliorer la qualité.



Des élèves dans une classe de science à Nairobi, au Kenya, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec l'initiative Global E-Schools and Communities visant à améliorer l'apprentissage des sciences, des mathématiques et de l'anglais.

ENCADRÉ 6.6

PRATIQUE PROMETTEUSE :

PROGRAMME LIVELIHOOD EMPOWERMENT AGAINST POVERTY (LEAP OU REVENU DE SUBSISTANCE CONTRE LA PAUVRETÉ), GHANA

En Afrique subsaharienne, le programme Livelihood Empowerment Against Poverty (LEAP ou Revenu de subsistance contre la pauvreté) du Ghana est l'un des programmes de transferts monétaires les plus importants. Il propose de l'argent et une assurance santé aux ménages vivant dans la pauvreté extrême partout au pays. Les ménages sont sélectionnés selon leur niveau de pauvreté et si l'un des membres de la famille appartient à l'une des trois catégories démographiques suivantes : enfant orphelin ou vulnérable, personne âgée démunie ou personne présentant un handicap lourd l'empêchant de travailler. La sélection initiale passe par un processus communautaire, puis est validée de manière centralisée. Une évaluation a montré que le programme LEAP permettait de réduire la probabilité que les élèves de cinq à 17 ans s'absentent de l'école ou redoublent leur année. Ces résultats sont particulièrement importants pour la période de transition entre l'éducation primaire et l'éducation secondaire, pendant laquelle les taux d'abandon augmentent de façon considérable. En estimant l'influence du programme LEAP sur les enfants de 13 à 17 ans, l'évaluation donne lieu à des résultats très positifs à la fois sur les taux d'inscription et la réduction du redoublement⁶⁰².



Une élève d'une classe de mathématiques en Ouganda, par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STIR Education afin d'améliorer l'apprentissage par l'innovation en classe.

BOURSES D'ÉTUDES FONDÉES SUR LES BESOINS : Les bourses d'études fondées sur les besoins sont des outils très efficaces permettant de multiplier les inscriptions et de renforcer l'apprentissage. Il existe de nombreux exemples positifs de soutien ciblé, dans l'enseignement public et privé, sur les élèves répondant à un ou plusieurs critères de marginalisation, tels que la pauvreté ou le sexe. Les données récoltées laissent croire que les approches ciblées sont un moyen efficace de canaliser les ressources vers les enfants et les jeunes les plus marginalisés et ainsi améliorer les résultats de l'enseignement secondaire⁶⁰³.

Une étude longitudinale réalisée au Ghana en 2008 a suivi 2 064 élèves ghanéens. Ces derniers avaient été admis dans une école, mais n'ont pas pu s'inscrire immédiatement. Dans la plupart des cas, cela était dû à un manque de moyens financiers. Ces élèves ont alors reçu une bourse d'études pour l'enseignement secondaire par tirage au sort. Les résultats de l'étude ont montré que les boursiers étaient 55 pour cent plus enclins à terminer l'éducation secondaire que les élèves non boursiers, poursuivaient l'éducation secondaire pendant 1,3 an de plus et obtenaient de meilleurs résultats scolaires aux examens de lecture et de mathématiques⁶⁰⁴.



Les données laissent croire que les approches ciblées sont un moyen efficace de canaliser les ressources vers les enfants et les jeunes les plus marginalisés et ainsi améliorer les résultats de l'enseignement secondaire.

L'ONG CAMFED (CAMpaign for Female Education, Campagne pour l'éducation des filles) offre un soutien financier aux filles qui vivent dans les régions les plus défavorisées de cinq pays d'Afrique subsaharienne. Son programme aide les filles à payer leurs frais de scolarité, uniformes, manuels, stylos, frais d'internat et frais liés à leur éventuelle situation de handicap. Actuellement, CAMFED apporte de l'aide à 153 districts du Ghana, du Malawi, de Tanzanie, de Zambie et du Zimbabwe. À ce jour, 309 115 filles au total ont bénéficié de bourses d'études du secondaire pour fréquenter les écoles publiques⁶⁰⁵. Récemment, une évaluation du programme CAMFED en Tanzanie a démontré son effet positif sur l'assiduité et l'apprentissage chez certaines des filles les plus marginalisées. Par exemple, les filles recevant l'aide de CAMFED avaient plus tendance à poursuivre leurs études et ont presque triplé leur note à l'évaluation des acquis, passant de 11 à 28 points. D'après l'analyse, alors que les boursières issues des foyers les plus aisés ont amélioré leurs notes en mathématiques de 15 points, les boursières issues des foyers les plus désavantagés ont amélioré cette note de 17 points⁶⁰⁶. L'association de primes pour les filles les plus marginalisées à d'autres interventions, comme des assistants à l'enseignement issus de la communauté qui ont aidé les élèves à acquérir les enseignements officiels ainsi que des activités visant à bâtir la confiance en soi, a montré que, même si le coût peut sembler plus élevé pour toucher les plus marginalisées au niveau secondaire, cette solution est également rentable, soit l'équivalent de deux années de scolarité supplémentaires pour chaque tranche de 100 dollars dépensés⁶⁰⁷.

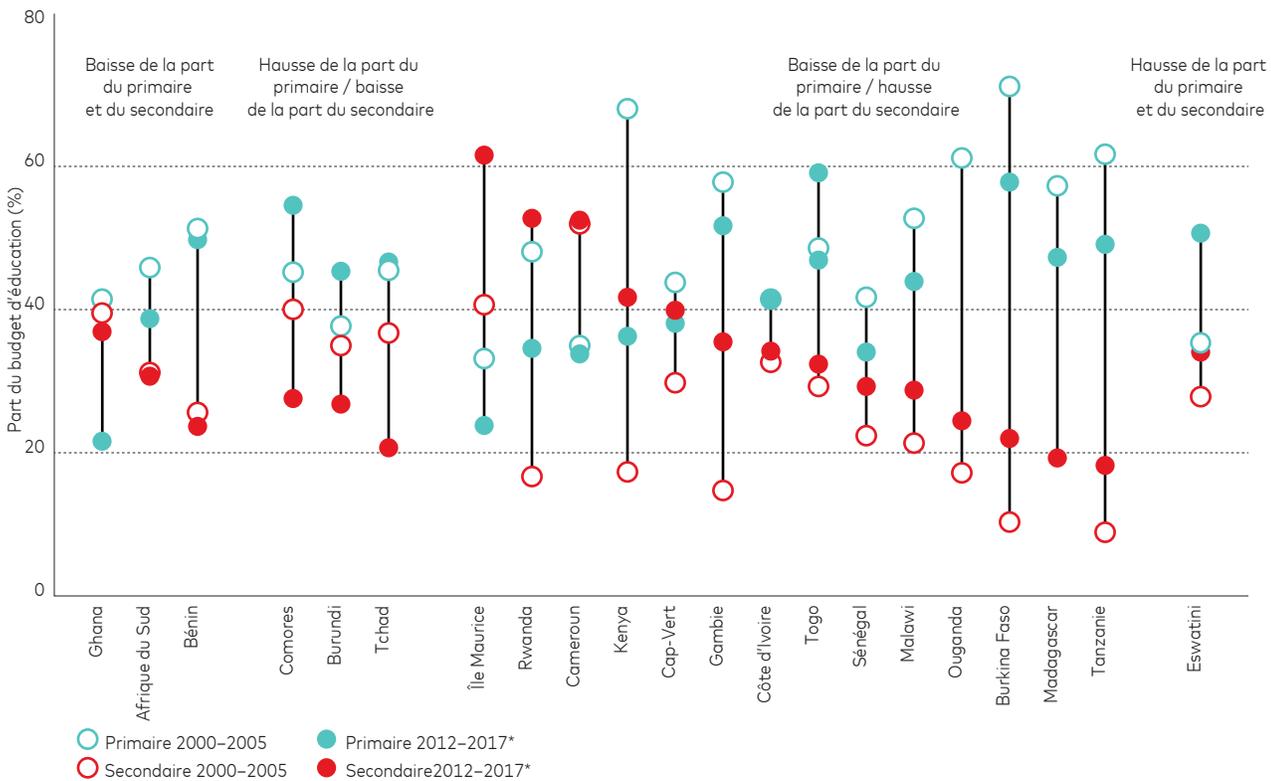
6.4

L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE NE DOIT PAS SE FAIRE AUX DÉPENS DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE

Il existe de nombreuses interdépendances entre les différents niveaux du système d'éducation. Il est donc important de ne pas créer un faux dilemme de compromis entre eux. D'après certaines études, il existe une étroite relation entre l'inscription à l'éducation pré-primaire et l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. Les écarts de qualité constatés dans l'enseignement primaire influencent les systèmes d'éducation secondaire, contribuant au redoublement, à l'abandon et aux inefficacités du système. Les systèmes d'enseignement supérieur forment les enseignants qui influenceront la prochaine génération d'étudiants, et ainsi de suite. Il est donc crucial de considérer le système dans son ensemble et de coordonner les actions afin d'améliorer l'accès, la qualité et la pertinence de l'enseignement à tous les niveaux du système d'éducation.

De nombreux pays font passer les dépenses du primaire à l'éducation secondaire dans la part des budgets pour l'éducation, malgré les difficultés liées à l'achèvement et à l'apprentissage au primaire. Bien que d'importants progrès aient été réalisés dans l'expansion des inscriptions au niveau primaire, l'accès n'est pas encore universel et de graves problèmes d'apprentissage subsistent. Comme l'illustre la Figure 6.8, entre 2000-2005 et 2012-2017, 15 des 21 pays d'Afrique subsaharienne dont les données sont disponibles ont augmenté la proportion des dépenses allouées à l'éducation secondaire. Sur ces 15 pays, 14 ont diminué leurs dépenses dans l'éducation primaire. Cette situation est problématique dans un contexte où la pleine inscription et l'achèvement complet du primaire n'ont pas été atteints, et où les niveaux d'acquis insuffisants compromettent la capacité d'apprentissage des élèves du secondaire.

FIGURE 6.8
CHANGEMENTS DANS LES DÉPENSES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE DANS LA PART DES BUDGETS DE L'ÉDUCATION, 2005-2010 ET 2012-2017



Source : Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), p. 17, s'appuyant sur des données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.



Arame Diop Gueye enseigne un cours d'EFTP au Sénégal, par le biais du programme de préparation de l'effectif, APTE, de l'Education Development Centre, appuyé par la Mastercard Foundation.

6.5

ENVISAGER LES PROGRÈS FUTURS

Des efforts substantiels de mise en œuvre des politiques et de mobilisation des ressources sont encore requis pour améliorer l'accès à un enseignement secondaire pertinent en Afrique subsaharienne. Afin de comprendre ce qui pourrait être réalisé en une génération grâce à des investissements plus importants et à des objectifs ambitieux, la Commission pour l'éducation a créé un exercice de modélisation pour ce rapport. Ce modèle se concentre exclusivement sur l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne et utilise les données disponibles les plus récentes pour projeter les taux d'inscription et d'achèvement des premier et deuxième cycles du secondaire en Afrique subsaharienne d'ici 2030 et 2050, en se basant sur la poursuite des tendances actuelles (scénario «statu quo») et sur des investissements supplémentaires (scénario «vision») ⁶⁰⁸.

Les projections de la Commission pour l'éducation sont fondées sur des données historiques de plus d'une décennie portant sur une gamme complète d'indicateurs sur l'éducation provenant de bases de données internationales. Les taux de croissance du scénario Vision supposent que tous les pays d'Afrique subsaharienne puissent améliorer leurs taux d'inscription et d'achèvement pour atteindre ceux des 25 pour cent qui sont les vecteurs d'amélioration les plus rapides de la région au cours de la dernière décennie. Ce scénario cible également des investissements supplémentaires pour les programmes et les subventions qui touchent les plus marginalisés.

Au cours de la dernière décennie, les cinq pays ayant enregistré la croissance la plus rapide au monde pour l'achèvement du secondaire se trouvent en Afrique subsaharienne. Le scénario Vision est par conséquent fondé sur des taux d'amélioration déjà atteints dans la région. Les cinq pays vecteurs d'amélioration les plus rapides au monde sont la Tanzanie, le Burundi, le Burkina Faso, le Niger et la Mauritanie. D'autres pays d'Afrique subsaharienne parmi les 25 pour cent qui sont des vecteurs d'amélioration les plus rapides sont São Tomé-et-Principe, la Côte d'Ivoire et la Sierra Leone. Il est important de noter que le potentiel de taux de croissance les plus rapides sont atteints quand l'accès, l'achèvement ou l'apprentissage sont faibles. Quand l'inscription et l'achèvement sont presque universels, les taux d'amélioration sont beaucoup plus difficiles à atteindre.

Dans un scénario Statu quo, le taux brut d'inscription au premier cycle de l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne devrait atteindre seulement 65 pour cent en 2030 et 72 pour cent en 2050. Les chiffres pour le deuxième cycle du secondaire sont respectivement de 43 pour cent et 56 pour cent. Les estimations relatives à l'achèvement du secondaire sont également faibles (voir le Tableau 6.3). La modélisation de la Commission pour l'éducation signifie qu'en tenant compte des tendances actuelles et sans changement majeur dans les politiques et le financement, les inscriptions et l'achèvement seraient nettement inférieurs à ceux des autres régions et seront loin d'atteindre l'Objectif de développement durable 4 pour l'éducation d'ici 2030⁶⁰⁹. À titre comparatif, les taux bruts d'inscription dans les pays à revenus faible à intermédiaire dans le monde sont de 81 pour cent pour le premier cycle du secondaire et de 57 pour cent pour le deuxième cycle du secondaire. Cela indique que l'Afrique subsaharienne devra faire beaucoup plus pour élever ses niveaux d'enseignement secondaire dans le cadre de sa mission visant à atteindre le statut de pays à revenu intermédiaire⁶¹⁰.

TABLEAU 6.3
SCÉNARIOS POUR LE TAUX BRUT
D'INSCRIPTION ET L'ACHÈVEMENT AU NIVEAU
SECONDAIRE

	PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE		DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE	
	2030	2050	2030	2050
STATU QUO				
Inscription, brut	65	72	43	56
Achèvement	56	66	38	53
VISION				
Inscription, brut	87	99	68	97
Achèvement	83	99	64	97

Source : adapté du rapport « Final Results and Discussion of Education Commission Costing Model Projections for Secondary Education in Africa Report, Background Paper for Secondary Education in Africa Report » de la Commission pour l'éducation (Toronto : Mastercard Foundation, mai 2019), p. 4.

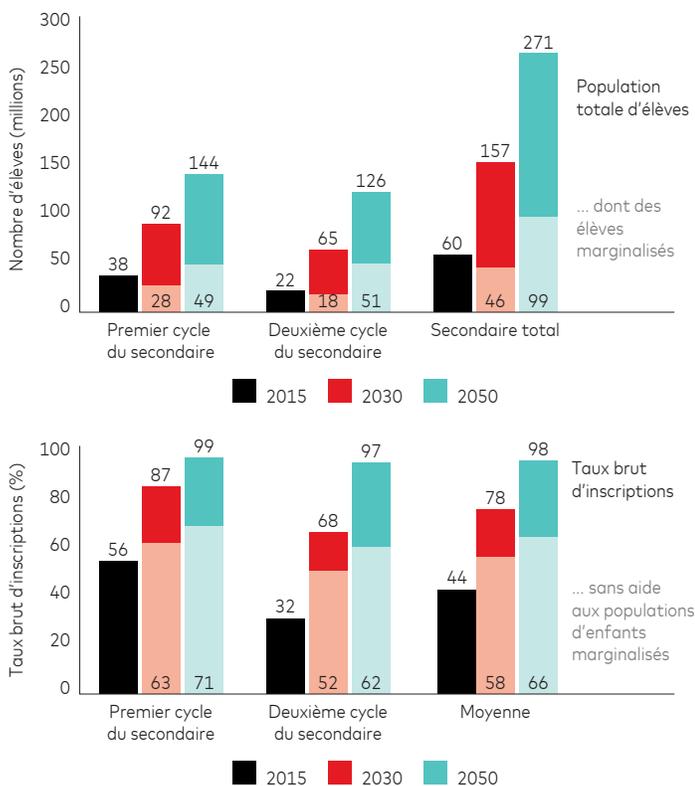
Actuellement, si tous les pays d'Afrique subsaharienne se développaient au même rythme que les 25 pour cent des pays les plus performants d'Afrique subsaharienne et investissaient plus particulièrement dans l'expansion de l'accès aux plus marginalisés, une inscription et un achèvement quasi totaux seraient atteints d'ici 2050 dans les premier et deuxième cycles de l'éducation secondaire.

Sur la base de la modélisation réalisée dans le cadre de ce scénario Vision, les pays d'Afrique subsaharienne peuvent atteindre un accès quasi universel aux premier et deuxième cycles du secondaire d'ici 2050. Les chiffres actuels sont de 56 pour cent d'inscriptions au premier cycle du secondaire et de 32 pour cent d'inscriptions au deuxième cycle du secondaire. Des taux d'achèvement quasi universels dans les premier et deuxième cycles du secondaire peuvent également être atteints en 2050 dans ce scénario Vision. Les chiffres actuels sont de 43 pour cent d'achèvement au premier cycle du secondaire et de 27 pour cent d'achèvement au deuxième cycle du secondaire⁶¹¹.

Le scénario Vision montre qu'avec des subventions ciblées en faveur des plus marginalisés, 100 millions d'élèves de plus issus de foyers défavorisés pourraient accéder à l'enseignement secondaire et terminer leurs études d'ici 2050. Ce chiffre représente plus du tiers de l'ensemble des jeunes qui accéderaient à l'enseignement secondaire d'ici 2050 (271 millions)⁶¹². Pour y parvenir, le modèle suppose que les pays fournissent des subventions aux élèves marginalisés en ciblant des programmes supprimant les obstacles à l'éducation, comme le transport, l'alimentation à l'école et des uniformes gratuits, ainsi que des interventions et des programmes spéciaux améliorant l'apprentissage. Les subventions pour ces programmes sont estimées à 30 pour cent de dépenses supplémentaires par élève pour le premier cycle du secondaire et 40 pour cent de dépenses supplémentaires par élève pour le deuxième cycle du secondaire⁶¹³. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les jeunes vivant dans la pauvreté extrême constituent une part importante de la population en âge de fréquenter le secondaire. Ces chiffres montrent que les dépenses supplémentaires ciblant les jeunes les plus difficiles à atteindre sont essentielles pour réaliser le scénario Vision présenté à la Figure 6.9.

FIGURE 6.9

SCÉNARIO VISION : ESTIMATION DU NOMBRE D'ÉLÈVES À INSCRIRE (EN HAUT) ET TAUX BRUT D'INSCRIPTIONS (EN BAS) AU NIVEAU DU SECONDAIRE, AVEC ET SANS SUBVENTIONS SUPPLÉMENTAIRES POUR LES POPULATIONS DES JEUNES MARGINALISÉS



Source : adapté du rapport « Final Results and Discussion of Education Commission Costing Model Projections for Secondary Education in Africa Report, Background Paper for Secondary Education in Africa Report » de la Commission pour l'éducation (Toronto : Mastercard Foundation, mai 2019), p. 12.

En l'espace d'une génération, la promesse de l'enseignement secondaire pourrait être élargie à presque tous les jeunes d'Afrique subsaharienne. Ce scénario Vision doit être considéré dans le contexte des investissements nécessaires pour modifier la trajectoire de la croissance. La Commission pour l'éducation a estimé les coûts du financement de la scolarisation universelle au secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne en fonction du niveau de revenus du pays, à la fois en pourcentage du PIB et en total en dollars américains. Pour réaliser cette progression, les ressources dépensées pour l'ensemble de la région d'Afrique subsaharienne doivent passer du 2,1 pour cent du PIB actuel à 4,5 pour cent du PIB pour les premier et deuxième cycles du secondaire, soit de 25 milliards de dollars aujourd'hui à 175 milliards de dollars en 2050. Ces coûts prévisionnels sont présentés au Tableau 6.2 ci-dessus.

Les investissements nécessaires sont significatifs et doivent probablement être partagés entre les gouvernements, le secteur privé, les ménages et les donateurs. The most significant increase as a percentage of GDP would need to occur in low-income countries in Sub-Saharan Africa, from 1.9 percent today to 5.5 percent in 2050. Achieving such a significant increase of the education budget across the region will be a considerable challenge and will require partnerships between multiple actors in addition to unwavering political will.

Comment seraient utilisés les financements supplémentaires dans le scénario Vision? Pour 2030 et 2050, le modèle de la Commission montre une proportion croissante de dépenses récurrentes non salariales (incluant le matériel d'enseignement et l'équipement en classe, la formation continue, le suivi et la collecte des données ainsi que des interventions visant à rendre les salles de classe inclusives). La part relative des ressources utilisées pour l'aide ciblée aux enfants marginalisés, la construction d'écoles et d'autres immobilisations scolaires permanentes augmente également. Dans l'absolu, les salaires ne baisseront dans aucun pays et devraient même augmenter dans de nombreux pays. Pourtant, une part plus faible du coût total est utilisée pour les salaires des enseignants.

Il est important de noter que ces changements pourraient survenir dans les délais impartis pour l'Agenda 2063 de l'Union africaine. L'Agenda de l'UA s'engage ambitieusement à transformer ce défi en occasion :

« Le capital humain de l'Afrique deviendra sa ressource la plus précieuse, de l'enseignement primaire universel à l'enseignement supérieur, sans aucune discrimination liée au sexe. Le chômage des jeunes sera éradiqué et la jeunesse africaine bénéficiera d'un accès garanti à l'éducation, à la formation, aux compétences, aux technologies, aux services de santé, aux emplois et aux occasions économiques.⁶¹⁴ »

6.6

MESURES RECOMMANDÉES

- **Générer de nouvelles ressources considérables pour l'éducation secondaire** par l'entremise de plusieurs stratégies, dont :
 - améliorer la mobilisation des ressources nationales ;
 - explorer des systèmes de financements novateurs, comme le financement fondé sur les résultats par l'entremise de contrats à impact social et sur le développement ;
 - mobiliser des ressources supplémentaires depuis les secteurs privés et philanthropes ;
 - exploiter l'aide publique au développement de manière plus stratégique ; et
 - réduire le coût des transferts de fonds.
- **Exploiter plus efficacement les ressources disponibles.** S'il est vrai que les ressources d'éducation secondaire sont insuffisantes, des améliorations sont possibles grâce à l'utilisation plus efficace des ressources existantes, dont :
 - améliorer la qualité, le déploiement et l'utilisation des enseignants et réduire l'absentéisme chez les enseignants,
 - traiter le problème du taux élevé de redoublement et de la fragilité des acquis (particulièrement à l'école primaire),
 - se tourner vers d'autres formes d'enseignement secondaire (notamment, réduire le nombre d'internats),
 - améliorer la gestion des systèmes scolaires et les systèmes de paiement des frais de scolarité.

■ **Compléter les initiatives par la gratuité de l'éducation secondaire et offrir un système de financement fondé sur un principe d'équité.** Offrir des bourses d'études ou des transferts de fonds aux élèves les plus démunis, en particulier aux filles, pour couvrir leurs frais de transport, leurs frais de pension, l'achat de l'uniforme scolaire, etc. Une stratégie gagnante consiste également à cibler le financement en fonction des régions, des écoles ou des groupes les plus défavorisés.

■ **Répondre aux besoins concernant les « travaux inachevés » de l'éducation primaire.** Il faut continuer à faciliter l'accès à l'éducation, contrer l'abandon des études et améliorer la qualité de l'enseignement primaire. Ce faisant, les élèves seront mieux préparés à leur transition vers l'enseignement secondaire. Permettre à davantage d'élèves d'entrer au secondaire en ayant acquis les compétences fondamentales permet de rentabiliser les dépenses dans le secondaire.



Norbert Agola enseigne un cours d'entrepreneuriat en Ouganda par le biais du partenariat de la Mastercard Foundation avec STIR Education afin d'améliorer l'apprentissage par l'innovation en classe.

REFERENCES

532. Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
533. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), s'appuyant sur les dernières données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.
534. Ibid.
535. ISU-UNESCO, Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality (Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO, 2011).
536. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019), s'appuyant sur les dernières données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée en juin 2018.
537. Dans cette analyse de l'APD, qui s'appuie sur les données de l'OCDE, l'éducation élémentaire inclut l'enseignement primaire, les compétences psychosociales de base pour les jeunes et les adultes ainsi que l'enseignement de la petite enfance. L'éducation secondaire inclut la formation professionnelle.
538. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
539. Ibid.
540. OCDE, « La philanthropie privée pour le développement », Objectif développement (Paris : OCDE, 2018).
541. Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
542. Oxford Analytica et EY-Parthenon pour Caerus Capital, « The Business of Education in Africa: Phase 1 Report » (Oxford et Londres: Oxford Analytica et EY-Parthenon, 2016).
543. Benita Williams, « 'Wings to Fly' Case Study, Compiled for the Mastercard Foundation and the Equity Group Foundation » (non publié, 2019).
544. UNESCO, « Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls » (Paris: UNESCO, 2018).
545. A. S. Ndiaye et al., « Migration, Remittances, Labor Market and Human Capital in Senegal », document de travail (Partnership for Economic Policy, mars 2016) ; Annie Hines, « Migration, Remittances and Human Capital Investment in Kenya », 2014 ; Jamal Bouoiyour et Amal Miftah, « Migration, Remittances and Educational Levels of Household Members Left behind: Evidence from Rural Morocco », The European Journal of Comparative Economics 12, n° 1 (2015), 21-40 ; et Taryn Dinkelman et Martine Mariotti, « The Long Run Effects of Labor Migration on Human Capital Formation in Communities of Origin », document de travail du Growth and Labour Markets in Low Income Countries Programme (GLM|LIC), (Bonn : Growth and Labour Markets in Low Income Countries Programme [GLM|LIC], mars 2015), cité dans « Leveraging Economic Migration for Development: A Briefing for the World Bank Board » de la Banque mondiale (Washington, D.C. : Banque mondiale, septembre 2019).
546. Indicateurs de la Banque mondiale (bases de données du Fonds monétaire international, des Statistiques financières internationales et de la Balance des paiements ; publication « International Debt Statistics » de la Banque mondiale ; estimations de la Banque mondiale et de l'OCDE sur le PIB ; et estimations des équipes de la Banque mondiale reposant sur les données de la balance des paiements du FMI).
547. Banque mondiale, « Leveraging Economic Migration for Development: A Briefing for the World Bank Board » de la Banque mondiale (Washington, D.C.: Banque mondiale, septembre 2019).
548. Dilip Ratha et al., « Data Release: Remittances to Low- and Middle-Income Countries on Track to Reach \$551 Billion in 2019 and \$597 Billion by 2021 », Banque mondiale Blogs (blog), 16 octobre 2019, consulté le 22 janvier 2020, <https://blogs.worldbank.org/peoplemove/data-release-remittances-low-and-middle-income-countries-track-reach-551-billion-2019>.

549. Nomsa Kachingwe et Marco Nicoli, « What's Holding Back Digital Disruption in Remittances in Southern Africa? », Banque mondiale Blogs (blog), 31 janvier 2019, consulté le 22 janvier 2020, <https://blogs.worldbank.org/psd/what-s-holding-back-digital-disruption-remittances-southern-africa>.
550. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développé pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission de l'éducation, mai 2019).
551. Le terme « contrat à impact » désigne un contrat fondé sur les résultats qui intègre les fonds d'investissement privés afin de couvrir le capital initial nécessaire à un fournisseur pour configurer et proposer son service. Le service a pour objectif d'atteindre des résultats mesurables, établis par l'équipe de mise en service (ou les payeurs finaux). Les investisseurs sont remboursés uniquement si ces résultats sont atteints. Les contrats à impact englobent les contrats à impact social et les contrats à impact sur le développement, d'après la page « Impact Bonds » du Government Outcomes Lab (GOL), consultée le 22 janvier 2020, <https://golab.bsg.ox.ac.uk/the-basics/impact-bonds/>. La principale différence entre un contrat à impact social et un contrat à impact sur le développement réside dans la question « Qui paye pour les résultats? ». Pour les contrats à impact social, il s'agit en général du gouvernement. Pour les contrats à impact sur le développement, il s'agit des donateurs, selon la page « What is an Impact Bond? » d'Instiglio, consultée le 22 janvier 2020, <https://www.instiglio.org/en/impact-bonds/>.
552. Izzy Boggild-Jones et Emily Gustafsson-Wright, « A Landmark Month for Impact Bonds in Education », Brookings (blog), 25 septembre 2018, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2018/09/25/a-landmark-month-for-impact-bonds-in-education/>.
553. Izzy Boggild-Jones et Emily Gustafsson-Wright, « First Social Impact Bond in South Africa Shows Promise for Addressing Youth Unemployment », Brookings (blog), 12 juillet 2019, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/07/12/first-social-impact-bond-in-south-africa-shows-promise-for-addressing-youth-unemployment/>.
554. Lucas Kitzmüller et al., « Educate Girls Development Impact Bond: Final Evaluation Report » (Washington D.C.: IDinsight, septembre 2018).
555. EOF, « EOF Launches Consultation on Design Guide », Education Outcomes Fund, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.educationoutcomesfund.org/post/eof-launches-consultation-on-design-guide>.
556. Owen Barder et Andrew Rogerson, « The International Finance Facility for Education: The Wrong Answer to the Right Question? », Center for Global Development (blog), 22 octobre 2018, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.cgdev.org/blog/international-finance-facility-education-wrong-answer-right-question>.
557. Commission pour l'éducation, « The International Finance Facility for Education », prospectus IFFEd (New York: Commission de l'éducation, 2018)
558. BAD, « Bank and Partners Prioritise the African Education Fund », texte de la Banque africaine de développement, 25 juillet 2019, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.afdb.org/en/news-and-events/press-releases/bank-and-partners-prioritise-african-education-fund-27649>.
559. Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
560. Francesco Grigoli, « A Hybrid Approach to Estimating the Efficiency of Public Spending on Education in Emerging and Developing Economies », document de travail du FMI (Washington D.C. : Département des affaires fiscales du Fonds monétaire international, janvier 2014).
561. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
562. Kwame Akyeampong et al., « The Efficiency of Secondary Education in Sub-Saharan Africa: EESSA Project, The Case of Malawi, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, novembre 2018) ; Kwame Akyeampong et al., « The Efficiency of Secondary Education in Sub-Saharan Africa: EESSA Project, The Case of Uganda, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, novembre 2018).

563. Tessa Bold et al., « Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa », *Journal of Economic Perspectives* 31, n° 4 (2017), 185-204.
564. Universalialia, « Summative Evaluation of GPE's Country-Level Support to Education, Batch 2 Country 4: The Gambia » (Montréal: Universalialia Management Group, août 2018).
565. Cet encadré a été adapté du texte suivant : Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016), 55.
566. Clare Leaver et al., « Recruitment, Effort, and Retention Effects of Performance Contracts for Civil Servants: Experimental Evidence from Rwandan Primary Schools », document de travail (préliminaire et incomplet) de l'organisation Innovations for Poverty Action (IPA) (New York : Innovations for Poverty Action, 20 juin 2019).
567. Claire Leaver et Lant Pritchett, « Should 'Pay for Performance' Be Used for Teachers? (With a Plea to Pause before You Answer) », RISE : Research for Improving Systems of Education (blog), 6 novembre 2019, consulté le 22 janvier 2020, <https://www.riseprogramme.org/blog/pay-for-performance-plea-pause>.
568. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
569. Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York : Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016), cité dans le texte d'Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
570. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
571. Keith Lewin, « Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda », CREATE Pathways to Access Research Monograph (Sussex : Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, juin 2007), cité dans le texte d'Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
572. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto : Mastercard Foundation, février 2019).
573. S. Theunynck, « Boarding Schools Die Hard: Affordable School Construction for Quality Education (ASCQE) 2.7 », note informative (Washington D.C.: Banque mondiale, 2017).
574. Birger Fredriksen et Camilla Helgø Fossberg, « The Case for Investing in Secondary Education in Sub-Saharan Africa (SSA): Challenges and Opportunities », *International Review of Education* 60, n° 2 (1er mai 2014), 235-59.
575. Commission pour l'éducation, « The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World » (New York: Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, septembre 2016).
576. Ibid.
577. Martin Prew, « School-Based Management in Secondary Education in Sub-Saharan Africa », document d'informations du rapport « L'enseignement secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (Johannesburg : University of Witwatersrand, novembre 2018).
578. Ibid.
579. Jennifer Frydrych, Claire Scharwatt et Nicolas Vonthron, « Paying School Fees with Mobile Money in Côte d'Ivoire: A Public-Private Partnership to Achieve Greater Efficiency » (Londres : GSMA, septembre 2015).

580. Lauren Braniff, « Digital Finance and Innovations in Financing for Education », document de travail du CGAP (Washington D.C. : Groupe consultatif pour l'aide aux plus pauvres, 2016), Stuart Cameron et Eric Daniel Ananga, « Savings Groups, Livelihoods and Education: Two Case Studies in Ghana », *Journal of International Development* 27, no° 7 (2015), 1027-41.
581. Ritva Reinikka et Nathanael Smith, *Enquêtes de suivi des dépenses publiques dans l'éducation* (Paris : Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, 2004) ; Ritva Reinikka et Jakob Svensson, « Explaining Leakage of Public Funds », document de travail de recherche sur les politiques 2709 (Washington D.C. : Banque mondiale, novembre 2001).
582. Ministère de l'Éducation, « Education Sector Analysis 2018 » (Accra : ministère de l'Éducation, Ghana, 2019) ; la Banque mondiale, « International Development Association Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 101 Million to the Republic of Ghana for the Ghana Productive Safety Net Project » (Washington D.C. : Banque mondiale, octobre 2018).
583. Birger Fredriksen, Sukhdeep Brar et Michael Trucano, « Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa », *Directions in Development: Human Development* (Washington D.C.: Banque mondiale, 2015).
584. Keith M. Lewin, « The Education Challenges of Transition: Key Issues for Low-and Lower-Middle-Income Countries and GPE Toward 2030 », document de travail (Washington D.C.: Partenariat mondial pour l'éducation [GPE], août 2017). UNESCO, *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous, Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT)*, (Paris : UNESCO, 2014).
585. Sonia Ilie et Pauline Rose, « Who Benefits from Public Spending on Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa? », *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 48, n° 4 (2018), 630-47.
586. Asma Zubairi et Pauline Rose « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background report" (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
- 587.
588. Alasdair Mackintosh, « Fee Free Secondary Education in Sub-Saharan Africa Analysis » (Fab Inc., janvier 2019).
589. Ibid.
590. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
591. Alasdair Mackintosh, « Fee Free Secondary Education in Sub-Saharan Africa Analysis » (Fab Inc., janvier 2019).
592. Asma Zubairi et Pauline Rose, « Equitable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, février 2019).
593. Ibid.
594. Rebecca Gordon et Pauline Rose, « Targeting Scholarships and Cash Transfers for Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2018).
595. Evan Borkum, « Can Eliminating School Fees in Poor Districts Boost Enrollment? Evidence from South Africa », *Economic Development and Cultural Change* 60, n° 2 (2012), 359-98.
596. Liesbet Steer, Fazle Rabbani et Adam Parker, « Primary Education Finance for Equity and Quality: An Analysis of Past Success and Future Options in Bangladesh », document de travail (Washington D.C.: Brookings Institution, 2014).
597. Kathleen G. Beegle, Aline Coudouel et Emma Mercedes Monsalve Montiel, « Realizing the Full Potential of Social Safety Nets in Africa », *Africa Development Forum* (Washington D.C.: Banque mondiale, 2 juillet 2018).
598. Rebecca Gordon et Pauline Rose, « Targeting Scholarships and Cash Transfers for Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2018).
599. Lee Crawford, « Cash Grants for Schools and Pupils Can Increase Enrolment & Attendance Despite Ongoing Conflict: Findings from South Sudan » (Londres : Department for International Development (Département du développement international), gouvernement du Royaume-Uni, novembre 2016).

600. GESS, « Girls' Education South Sudan (GESS): Household Survey Endline Report » (Girls' Education South Sudan et ministère de l'Éducation et de l'Instruction générales [Ministry of General Education and Instruction], gouvernement du Soudan du Sud, août 2018).
601. Francesca Bastagli et al., « Cash Transfers: What Does the Evidence Say? A rigorous review of programme impact and of the role of design and implementation features » (Londres: Overseas Development Institute, 2016).
602. Sudhanshu Handa et al., « Livelihood Empowerment Against Poverty Program Impact Evaluation » (Chapel Hill : Centre démographique de Caroline de l'Université de Caroline du Nord à Chapel Hill, février 2014).
603. Rebecca Gordon et Pauline Rose, « Targeting Scholarships and Cash Transfers for Secondary Education in Sub-Saharan Africa, Secondary Education in Africa Background Report » (Toronto: Mastercard Foundation, novembre 2018).
604. Esther Duflo, Pascaline Dupas et Michael Kremer, « The Impact of Free Secondary Education: Experimental Evidence from Ghana », document de travail de l'IPA (Innovations for Poverty Action, mars 2017).
605. CAMFED, « Our Impact: CAMpaign for Female EDucation », CAMFED, consulté le 3 septembre 2019, <https://camfed.org/our-impact/>.
606. Ben Alcott, Pauline Rose et Ricardo Sabates, « Targeted, Multidimensional Approaches to Overcome Inequalities in Secondary Education: Case Study of CAMFED in Tanzania », document d'informations du rapport « The Learning Generation: Investing in education for a changing world » (La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution) (La Commission pour l'éducation et la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, octobre 2016).
607. Ricardo Sabates et al., « Cost-Effectiveness with Equity: Raising Learning for Marginalised Girls through CAMFED's Programme in Tanzania », document de recherche et de politiques 18/2 (Cambridge: Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, mars 2018).
608. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développé pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission de l'éducation, mai 2019).
609. Le modèle de la Commission pour l'éducation répartit également les pays par niveau de revenus.
610. Taux brut d'inscription, pour les deux sexes (%) premier cycle/ deuxième cycle de l'éducation secondaire, pays à revenus faible à intermédiaire (groupes de revenus de la Banque mondiale), fondés sur les dernières données disponibles (2018) de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), consultée le 23 janvier 2020.
611. Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développé pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission de l'éducation, mai 2019).
612. La part d'enfants marginalisés d'âge scolaire se rapproche du pourcentage de la population vivant dans la pauvreté extrême, avec moins de 1,90 \$ par jour selon la définition actuelle. En général, les enfants vivant dans des conditions marginales (filles, vivant dans la pauvreté, issus de minorités ethniques et vivant dans des régions rurales) sont désavantagés en éducation ; Commission pour l'éducation, « Costing and Financing Secondary Education », note d'informations sur les résultats du modèle de coûts de la Commission pour l'éducation développé pour le rapport de la Mastercard Foundation, « L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail » (New York : Commission de l'éducation, mai 2019).
613. L'UNESCO a utilisé les mêmes paramètres dans un exercice semblable en 2015. Voir l'énoncé de politiques « Chiffrer le droit à l'éducation : le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030 » de l'UNESCO (Paris : UNESCO, juillet 2015).
614. AUC, « Agenda 2063 The Africa We Want: Framework Document » (Addis Abeba : Commission de l'Union africaine [CUA], septembre 2015).

CONCLUSION ET MESURES PRÉCONISÉES

IL FAUT SAISIR LE MOMENT D'INVESTIR DANS UNE ÉDUCATION SECONDAIRE DE QUALITÉ ET PERTINENTE, QUI PRÉPARE L'ENSEMBLE DES JEUNES À S'ADAPTER À LA NATURE CHANGEANTE DU TRAVAIL.

L'investissement dans l'enseignement secondaire et les réformes de son fonctionnement sont nécessaires, et ce, de toute urgence. Ils doivent être exhaustifs et soutenus dans le temps. Il n'existe pas de solution ni d'intervention miracle dans un seul domaine qui en soi, entraînera les changements nécessaires à la transformation des systèmes d'éducation secondaire afin qu'ils répondent aux exigences futures des marchés du travail et des économies. Chaque contexte étant différent, les pays doivent concevoir les systèmes et programmes qui répondront à leurs besoins spécifiques. Soutenus par des acteurs non gouvernementaux et des partenaires internationaux, les gouvernements doivent réaliser des investissements et prendre des mesures durables pour soutenir la réforme et l'innovation prolongées, et ce à tous les niveaux du système d'éducation. L'aide pour améliorer la formation du corps enseignant, un meilleur accès à l'éducation secondaire et à l'EFTP par le biais de financements fondés sur l'équité, mais aussi la promotion de l'innovation dans les systèmes : ce ne sont que certains points abordés dans ce rapport. Grâce à la créativité, l'ingéniosité et la volonté inébranlable humaines, nous pouvons ensemble relever ce défi. Pour nos jeunes, c'est la moindre des choses.

CONSTRUIRE LA PROSPÉRITÉ DE DEMAIN PAR L'ÉDUCATION SECONDAIRE

Faire en sorte que les jeunes africains trouvent un emploi ou assurent leur propre subsistance est sans conteste la tâche la plus importante à laquelle les décideurs africains doivent s'employer aujourd'hui. Les jeunes devront posséder les connaissances et les compétences recherchées par les employeurs pour trouver un emploi, mais aussi pour réussir en tant qu'entrepreneurs. La majorité des jeunes devra, dans un avenir prévisible, trouver un emploi dans le secteur informel.

L'éducation secondaire (à la fois générale et d'EFTP) sera de plus en plus la principale plateforme par laquelle la jeunesse africaine accèdera au marché du travail. Ce rapport soutient que l'investissement dans l'amélioration de l'éducation secondaire en Afrique sera essentiel pour préparer la jeunesse à réussir dans un monde du travail en évolution. On observe certaines tendances, comme la numérisation et l'automatisation. Elles exigeront de plus en plus l'acquisition de compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, de compétences du XXI^e siècle, de compétences numériques, mais aussi de compétences liées aux STIM, à l'enseignement technique et professionnel, à l'entrepreneuriat et à la préparation au travail. Face à des défis mondiaux tels que les changements climatiques, les migrations et l'urbanisation, ces compétences sont cruciales pour renforcer la résilience. De plus, nos jeunes en auront cruellement besoin pour devenir des citoyennes et citoyens du monde. Une éducation de qualité a peut-être encore plus d'importance, car elle intrinsèquement essentielle à la jeunesse elle-même, qui y puise la force de mener pleinement sa vie.

Investir dans l'éducation secondaire permet aux jeunes d'acquérir des compétences essentielles. Cet investissement soutiendra directement la vision qu'ont les gouvernements africains du développement fondé sur la connaissance. Il sera essentiel d'investir dans les compétences cruciales abordées dans ce rapport afin d'atteindre les objectifs ambitieux qui ont été fixés : construire des sociétés et économies dynamiques et fondées sur la connaissance, comme énoncé dans l'Agenda 2063 de l'Union africaine et dans les Objectifs de développement durable 2030. Aujourd'hui, il est temps de s'assurer que les systèmes d'éducation secondaire sont capables de favoriser l'acquisition de ces compétences auprès des jeunes à l'échelle requise.

L'argument économique d'investir dans l'éducation secondaire est irréfutable. Une part croissante de la jeunesse africaine toujours grandissante aura accès à l'éducation secondaire dans les prochaines décennies. Si les jeunes scolarisés au secondaire se voient offrir une chance d'acquérir les compétences clés décrites dans ce rapport, leur productivité augmentera, leur permettant ainsi de prendre la barre d'une croissance économique généralisée, à la fois dans le secteur formel et que dans le secteur informel. Une telle croissance fondée sur la productivité renferme également le potentiel de contribuer à la transformation de l'économie et de s'éloigner de l'agriculture pour se tourner vers les services et d'autres secteurs à haute valeur ajoutée.

Stimuler la productivité tout en réduisant les taux de fécondité élevés dans de nombreux pays : voilà une exigence claire pour récolter les fruits d'un « dividende démographique ». En effet, proposer aux jeunes (en particulier aux filles) un enseignement de meilleure qualité et pertinent les préparant au monde du travail permet d'accélérer le « dividende démographique » en donnant aux jeunes les connaissances et compétences nécessaires pour contrôler pleinement leur vie reproductive et contribuer économiquement à la société.

Tout en plaidant en faveur du rôle central d'un enseignement secondaire de qualité et pertinent, ce rapport reconnaît également que l'éducation seule ne peut pas résoudre le défi de l'emploi en Afrique. Les gouvernements africains doivent aussi créer un environnement de facilitation pour permettre le développement de l'économie et la création d'emplois. Pour ce faire, ils doivent investir dans des infrastructures telles que les routes, les TIC et les systèmes de santé, mais aussi dans la recherche et le développement. Ils doivent également encourager la transparence, la bonne gouvernance et une réglementation efficace, qui libère les investissements et l'innovation dans le secteur privé au lieu de les étouffer.

ENCOURAGER LES COMPÉTENCES EFFICACES POUR L'ENSEMBLE DES JEUNES

Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils permettre de transmettre les compétences clés essentielles au travail et dans la vie ? Comme le Chapitre 2 l'a expliqué, les programmes doivent être pertinents pour les besoins du marché du travail. Soutenues par des pédagogies actives et axées sur les élèves, les approches fondées sur les compétences facilitent l'acquisition des compétences clés nécessaires à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Il est aussi important de souligner que ces compétences et pédagogies ne nécessitent pas la mise en place d'un cours ou programme distinct : elles peuvent en général être intégrées directement dans des programmes existants en mathématiques, littérature, sciences ou d'autres sujets. Pourtant, pour intégrer ces compétences et pédagogies de manière efficace, les enseignants doivent être formés à leur utilisation, disposer de l'aide pédagogique appropriée et être soutenus par la direction des établissements. De plus, les examens doivent s'harmoniser et consister à évaluer ces compétences, en recourant davantage au contrôle continu dans les salles de classe.

Le corps enseignant est l'une des ressources les plus importantes pour proposer un enseignement de qualité.

Un cercle vertueux commence par la formation initiale des enseignants de qualité. Comme le Chapitre 3 l'a démontré, l'Afrique aura besoin de 10 millions d'enseignants d'ici 2030 pour répondre aux exigences d'une éducation secondaire de qualité et pertinente. Les pays africains peuvent initier un cercle vertueux en investissant dans une formation des enseignants de qualité, qui attire les meilleurs candidats vers cette profession et propose un excellent contenu pédagogique. En retour, les acquis d'apprentissage seront améliorés et les inefficacités du système réduites. En conséquence, l'Afrique aura une nouvelle génération d'élèves bien préparés qui porteront à leur tour l'envie de devenir enseignants.

Des systèmes souples seront nécessaires afin de s'assurer que toute la jeunesse peut accéder à l'éducation secondaire, qu'elle soit générale ou d'EFTP.

Peu de jeunes ont un parcours scolaire linéaire, forcés de travailler ou d'aider leur famille, ou en raison de conflits ou d'autres crises. Dans toute l'Afrique subsaharienne, 65 millions de jeunes sont déscolarisés et des millions de plus abandonnent l'école avant d'avoir terminé l'école secondaire. Le Chapitre 4 décrit de nombreux programmes d'apprentissage accélérés et d'autres initiatives pour pallier à cette réalité. Des modèles prometteurs doivent être élargis pour répondre aux besoins d'un grand nombre de jeunes. De plus, il existe peu de parcours entre la formation technique et professionnelle et l'enseignement secondaire et supérieur. De nouveaux modèles de pensée et investissements sont donc nécessaires pour tracer des voies plus souples au sein du système d'éducation et pour reconnaître d'autres formes d'enseignement comme l'apprentissage informel.

Ce rapport soutient que seules les réformes et l'innovation durables peuvent répondre à l'ampleur du défi.

Les niveaux actuels de progrès et le statu quo ne suffiront pas à générer les changements nécessaires à l'élargissement de l'éducation secondaire, ni à préparer les jeunes à s'adapter à la nature changeante du travail. Un effort considérable s'impose alors : construire des systèmes d'éducation secondaire (générale et d'EFTP) qui permettent aux jeunes d'acquérir les connaissances et compétences à l'échelle requise, compte tenu des réalités démographiques et économiques actuelles. Il faut répondre à la demande croissante et à la priorité urgente de préparer la jeunesse au monde du travail. Pour ce faire, il faudra faire preuve d'audace, soutenir une réforme et une innovation durables, et impliquer différents acteurs tels que les gouvernements, le secteur privé, les ONG et les partenaires internationaux.

Comme nous l'avons démontré dans le cas de la Sierra Leone et du Sénégal, mais aussi par des dizaines d'exemples présentés tout au long de ce rapport, la réforme et l'innovation dans les systèmes d'éducation sont à la fois possibles et urgentes.

Même s'il a été plus difficile d'intensifier l'apprentissage par rapport à l'augmentation des inscriptions et l'amélioration de l'équité, certains signes de progrès ont été constatés dans ce domaine. Une réforme efficace s'associe à une vision politique et au soutien dans les plus hautes sphères, mais aussi à des coalitions généralisées et des partenariats avec des acteurs non gouvernementaux et des institutions internationales. Les chances que les changements recherchés dans les systèmes aboutissent sont supérieures lorsque ces composantes appuient des politiques et plans guidés par des données, et que les acteurs sont tenus responsables.

Les gouvernements peuvent cultiver l'innovation dans l'éducation. Ce rapport décrit les façons dont les gouvernements peuvent institutionnaliser la capacité d'innovation des établissements, des ministères et d'autres institutions. Il leur faut alors créer un environnement favorable pour soutenir la prise de risque et la créativité, mais aussi encourager un processus continu d'essai et d'adaptation de nouvelles idées et de généralisation de modèles efficaces. À titre d'exemple, le Rwanda, la Tanzanie et le Nigeria affichent la promesse de créer des centres et des programmes d'innovation au sein et hors des ministères d'Éducation, afin de cultiver, de tester et de généraliser de nouvelles idées, comme abordé au Chapitre 5.

INVESTIR DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE

Pour réformer et élargir l'éducation secondaire afin que l'ensemble des jeunes puissent acquérir les compétences nécessaires, il faut mobiliser d'importantes ressources supplémentaires et utiliser plus efficacement les fonds existants. Ces investissements seront payants à long terme, car ils stimuleront la productivité et la croissance économique. Dans son analyse pour ce rapport, la Commission pour l'éducation a formulé l'estimation suivante : pour atteindre des taux d'inscription et d'achèvement de 100 pour cent d'ici 2050, les besoins en financement de l'Afrique subsaharienne devraient s'élever annuellement à 175 milliards de dollars américains, ce qui est de beaucoup supérieur à l'investissement annuel actuel de 25 milliards de dollars américains. Ces besoins supplémentaires en financement tiennent compte du coût du financement supplémentaire fondé sur l'équité, qui permettra d'aider les communautés marginalisées à accéder à des établissements secondaires de qualité.

De nouvelles formes de financement sont également nécessaires pour atteindre les niveaux requis d'investissement en éducation secondaire. Compte tenu des restrictions budgétaires auxquelles font face les gouvernements (amplifiées par le ralentissement de la croissance économique dans certains pays), il faut se tourner vers la mobilisation d'investissements du secteur privé et l'expérimentation d'autres mécanismes de financement. Certains instruments financiers novateurs sont prometteurs, comme les contrats à impact social et les fonds conditionnés par les résultats en matière d'éducation. Les États peuvent également user de pratiques d'acquisition plus compétitives pour les services auxiliaires tels que les manuels scolaires et la construction des établissements. Il est important de rappeler que les investissements dans l'éducation secondaire ne doivent pas être aux dépens du primaire, où il est essentiel de finaliser les « travaux inachevés » en ce qui concerne l'accès et l'apprentissage.

MESURES PRÉCONISÉES

1. Proposer une vision et un leadership politiques dans les plus hautes sphères, afin de soutenir les investissements et les politiques de réforme et d'innovation de l'éducation secondaire et de leur donner la priorité. Cela inclut :

- Investir dans la création **d'une vision partagée et d'une adhésion aux réformes du système** qui sont davantage orientées sur les compétences pour l'emploi dans l'enseignement secondaire et répondent aux besoins des jeunes et de leurs communautés.
- Permettre la mise en œuvre par l'entremise de **plans viables avec des rôles et des responsabilités clairs** visant des résultats spécifiques, des mécanismes de responsabilité et un financement adéquat.
- Renforcer la **capacité des ministères** de transformer les intrants en résultats grâce à une plus grande expertise technique et renforcer leur capacité à exploiter et analyser les données et à surmonter les contraintes de l'économie politique.

2. Intégrer aux programmes et aux pédagogies du secondaire les sept compétences clés qu'il est utile de posséder pour répondre aux besoins du marché. Il s'agit plus spécifiquement de :

- Renforcer les **compétences fondamentales** en lecture, écriture, calcul et maîtrise de la langue d'enseignement en y consacrant plus de temps et en ayant recours à des méthodes pédagogiques renforcées ainsi qu'à un soutien scolaire si nécessaire.
- Développer les **compétences du XXI^e siècle** par l'apprentissage interactif en groupe, l'apprentissage pratique et le développement du leadership.
- Développer les **compétences numériques** en renforçant la capacité des enseignants et élèves à utiliser les technologies numériques et investir dans du matériel informatique et des logiciels dans les écoles.
- Renforcer les **compétences et connaissances en STIM** en améliorant la qualité de l'enseignement scientifique, en augmentant le nombre d'activités pratiques de résolution des problèmes et en réduisant les obstacles liés au sexe.
- Élargir les possibilités d'acquérir les **compétences techniques et professionnelles** pertinentes en proposant des cours d'EFTP dans l'enseignement secondaire général, en s'assurant que ces cours incluent les compétences fondamentales, numériques et du XXI^e siècle et en adaptant les cours techniques et professionnels aux besoins du marché du travail.
- Promouvoir **l'entrepreneuriat et les compétences pour réussir au travail** grâce à des cours périscolaires et / ou parascolaires, à l'apprentissage pratique et à des cours dans les domaines de la planification et de la gestion des affaires, de l'éducation financière et des compétences pour réussir au travail.
- S'assurer de **l'harmonisation entre les réformes des programmes fondées sur les compétences, la pédagogie et les systèmes d'évaluation**, notamment en réduisant le nombre d'exams à enjeux élevés, en se concentrant davantage sur l'évaluation des compétences et en menant des évaluations nationales de l'apprentissage pour soutenir les professeurs et écoles prenant du retard.

3. Élargir le recrutement et la formation pour combler les lacunes prévues (10,8 millions d'enseignants du secondaire d'ici 2030). Cela nécessitera de stimuler considérablement le recrutement et la formation des enseignants, tout en améliorant leurs conditions de travail afin d'attirer de nouveaux candidats compétents et de réduire l'érosion naturelle des effectifs. De plus, les actions suivantes s'imposent :

- Investir dans une **formation initiale de grande qualité** qui transmet aux nouveaux enseignants des contenus thématiques, des compétences pédagogiques et la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi qu'une formation pratique supervisée par des enseignants expérimentés.
- Élaborer des **parcours de promotion et de leadership** plus robustes pour les enseignants particulièrement performants, leur permettant ainsi d'offrir un leadership pédagogique et de guider leurs collègues débutants.
- Établir des **programmes de certification pour les enseignants non qualifiés** utilisant des approches d'apprentissage pratique et à distance.
- Donner la priorité à l'**acquisition des compétences numériques** pour tous les enseignants.
- Investir dans le renforcement de la **capacité des directeurs d'école** à fournir un leadership pédagogique.

4. Établir et formaliser d'autres parcours entre éducation non formelle et éducation formelle à l'aide d'une accréditation transférable, afin d'accroître l'accès des jeunes non scolarisés. Les systèmes secondaires doivent être de plus en plus souples pour offrir à un grand nombre de jeunes d'autres parcours éducatifs leur permettant de retourner dans l'enseignement formel, notamment :

- **Généraliser les programmes d'éducation et de formation efficaces et équitables**, y compris ceux proposés par des acteurs non gouvernementaux, grâce à des liens vers le système d'éducation formelle.
- Faciliter le **retour à l'école des mères adolescentes**.
- Créer un **cadre réglementaire efficace pour exploiter le potentiel des acteurs non gouvernementaux** afin de développer l'offre d'éducation secondaire, d'EFTP et de services auxiliaires de qualité.
- Créer **des stratégies nationales en matière de compétences et / ou des cadres nationaux de certification** qui cartographient les formations et certifications disponibles et créent des parcours entre les différents niveaux et types d'éducation et le marché du travail.

5. Créer des parcours entre l'enseignement général de niveau secondaire, l'EFTP et l'enseignement post-secondaire et supérieur. procédures d'admission, d'orientation, de transfert de crédit, des programmes de transition et des mécanismes d'équivalence flexibles qui soient reconnus et accrédités par les autorités compétentes afin de formaliser les parcours entre l'enseignement général et l'EFTP à tous les niveaux. Des cadres nationaux de certification peuvent également faciliter ce processus

6. Institutionnaliser au sein du gouvernement la capacité à innover en matière d'éducation. Comme les changements sociaux et économiques s'accélèrent, et alors qu'un plus grand nombre de jeunes tentent d'accéder à l'éducation secondaire, le besoin d'innovation dans l'éducation s'intensifiera. Les ministères de l'Éducation devraient prendre les mesures suivantes :

- Créer des **unités d'innovation intégrées** qui adoptent une approche d'essai, de test, d'adaptation et de mise à l'échelle continus des modèles efficaces, afin que les approches prometteuses puissent être généralisées.
- Établir des **écosystèmes d'innovation en matière d'éducation** engageant les parties prenantes des secteurs public, privé et à but non lucratif, et encourager le débat, où l'échec et l'apprentissage ont leur place.

7. Générer de nouvelles ressources conséquentes pour l'éducation secondaire en adoptant une gamme de stratégies, dont :

- Améliorer la **mobilisation des ressources nationales**.
- Examiner des **mécanismes de financements novateurs** tels que le financement axé sur les résultats s'appuyant sur des contrats à impact social et à impact sur le développement.
- **Mobiliser des ressources supplémentaires** issues des secteurs privés et philanthropes.
- Exploiter l'**aide publique au développement de manière plus stratégique**.
- Réduire le **coût des transferts de fonds** pour dégager des ressources supplémentaires pour l'éducation dans le budget des ménages.

8. Compléter les initiatives en instaurant la gratuité scolaire au niveau secondaire et offrir un système de financements fondé sur un principe d'équité. Offrir des bourses d'études ou des transferts de fonds aux élèves les plus défavorisés, plus particulièrement aux filles, pour couvrir leurs frais de transport, leurs frais de pension, l'achat de leur uniforme scolaire, etc. Une stratégie gagnante consiste également à cibler les financements en fonction des régions, des établissements ou des groupes les plus défavorisés.

9. Exploiter plus efficacement les ressources disponibles. S'il est vrai que l'éducation secondaire souffre d'un manque de ressources, il est possible de tirer meilleur profit des ressources existantes, notamment par les actions suivantes :

- Améliorer **la qualité, le déploiement et l'utilisation des enseignants**, et réduire l'absentéisme.
- Résoudre le problème du **taux élevé de redoublement et de la fragilité des acquis**, en particulier au niveau primaire.
- Se tourner vers **d'autres formes d'enseignement secondaire** (notamment en réduisant le nombre d'internats).
- Améliorer la **gestion des systèmes d'éducation**.
- S'assurer que les investissements dans l'éducation secondaire ne sont **pas au détriment de l'amélioration de l'accès à l'éducation primaire et de la qualité de cette dernière**, et contribuer à rentabiliser les dépenses du secondaire.

10. 10. Développer le dialogue intersectoriel. Créer des mécanismes pour rassembler les parties prenantes du secteur de l'éducation et d'autres acteurs du gouvernement et du marché du travail, tels que les ministères des Finances, du Travail, de la Jeunesse et des TIC, ainsi que les employeurs, associations professionnelles et syndicats, et faciliter le dialogue entre tous ces intervenants. Cela peut contribuer à améliorer la pertinence de l'éducation secondaire et à renforcer un soutien généralisé à sa réforme.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE ET CONSULTATIONS

Nous tenons à saluer la contribution des équipes de recherche qui ont travaillé sans relâche sur les études de fond dont est tirée une grande partie du contenu de ce rapport. Les études commandées sont recensées ci-après :

The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems

Auteurs : Edward K. Brown et Helen Slater (African Centre for Economic Transformation)

Financement : Mastercard Foundation

EQUITABLE FINANCING OF SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteures : Asma Zubairi et Pauline Rose (Research for Equitable Access and Learning Centre de l'université de Cambridge)

Financement : Mastercard Foundation

TARGETING SCHOLARSHIPS AND CASH TRANSFERS FOR SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteures : Rebecca Gordon et Pauline Rose (Research for Equitable Access and Learning Centre de l'université de Cambridge)

Financement : Mastercard Foundation

PREPARING YOUTH FOR THE TRANSITION TO WORK

Auteurs : Magdalena Wilson, Zia Khan, Panchimana Cheriyan et Dimitri Stoelinga (Laterite Ltd.)

Financement : Mastercard Foundation

CURRICULUM REFORM, ASSESSMENT AND NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS

Auteurs : Brahm Fleisch, John Gultig, Stephanie Allais et Felix Maringe (université du Witwatersrand)

Financement : Fondation Bill-et-Melinda-Gates

APPROACHES TO STRENGTHENING SECONDARY STEM AND ICT EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteurs : A. M. Barrett, V. Gardner, M. Joubert et L. Tikly (université de Bristol)

Financement : Mastercard Foundation

SECONDARY LEVEL TEACHER EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA TEACHER PREPARATION AND SUPPORT

Auteurs : Nick Taylor, Roger Deacon, Natasha Robinson, Jacklyn Makaanu Arinaitwe, Jost Uwase et Jean Adotevi (JET Education Services) ; Emma Broadbent et Charlotte Oloya (Varkey Foundation)
Financement : Varkey Foundation

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA: POLICIES, PRACTICES, TRENDS, AND RECOMMENDATIONS

Auteurs : Mary Burns (Centre de développement de l'éducation) et Mohammad Issack Santally (université de Maurice)
Financement : Fondation Bill-et-Melinda-Gates

SECONDARY EDUCATION FOR YOUTH AFFECTED BY HUMANITARIAN EMERGENCIES AND PROTRACTED CRISES

Auteurs : Elisabeth King, Emily Dunlop, Jo Kelcey (université de New York) et Caroline Ndirangu (université de Nairobi)
Financement : Dubai Cares

ALTERNATIVE EDUCATION AND RETURN PATHWAYS FOR OUT-OF-SCHOOL YOUTH IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteurs : M. W. Ngware, H. Boukary, P. Wekulo, M. Mutisya, K. Zikani, C. M. A. Otieno et A. R. O. Riechi (African Population and Health Research Centre)
Financement : Mastercard Foundation

TRANSITIONS FROM PRIMARY TO LOWER SECONDARY SCHOOL: A FOCUS ON EQUITY

Auteurs : Clement Sefa-Nyarko, Pearl Kyei et David Mwambari (Participatory Development Associates Ltd.)
Financement : Mastercard Foundation

PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS AND PRIVATE ACTORS IN SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteurs : Monazza Aslam (université d'Oxford) et Shenila Rawal (université de Bristol)
Financement : The ELMA Foundation

SECONDARY EDUCATION GOVERNANCE IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteurs : Ahmed Baghdady et Omar Zaki (Fondation du Qatar)
Financement : World Innovation Summit for Education, une initiative de la Fondation du Qatar

THE EFFICIENCY OF SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA: CASE STUDIES IN MALAWI AND UGANDA

Auteurs : Kwame Akyeampong, Marcos Delprato, George Mindano, Keith Lewin, Joseph Chimombo et John Sentengo (université du Sussex)
Financement : Mastercard Foundation

NOTE ON SCHOOL-BASED MANAGEMENT IN SECONDARY EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA

Auteur : Martin Prew

Financement : Mastercard Foundation

NOTE ON EDUCATION REFORM, IMPLEMENTATION, AND POLITICAL ECONOMY IN AFRICAN SECONDARY EDUCATION

Auteure : Karen Mundy

Financement : Mastercard Foundation

NOTE ON INNOVATION IN AFRICAN SECONDARY EDUCATION

Auteure : Karen Mundy

Financement : Mastercard Foundation

SECONDARY EDUCATION IN AFRICA: POINTS OF VIEW OF AFRICAN YOUTH

Auteur : ADEA, sur la base de l'analyse des ambassadeurs de la jeunesse

Financement : Mastercard Foundation

COSTING AND FINANCING SECONDARY EDUCATION. BACKGROUND MEMO ON EDUCATION COMMISSION COSTING MODEL RESULTS DEVELOPED FOR MASTERCARD FOUNDATION SEA

Report Auteur : Commission pour l'éducation

Financement : Mastercard Foundation

SECONDARY EDUCATION IN AFRICA TODAY REVIEW OF THE LITERATURE

Auteur : Research for Equitable Access and Learning Centre de l'université de Cambridge

Financement : Mastercard Foundation

SECONDARY EDUCATION QUALITY IN SENEGAL: A CASE STUDY

Auteur : Performances Group

Financement : Mastercard Foundation

CASE STUDY – POST-PRIMARY EDUCATION ENROLMENT & COMPLETION IN SIERRA LEONE

Auteurs : Ezekiel Nonie et Miriam Mason

Financement : Mastercard Foundation

Les consultations suivantes représentent une contribution inestimable et ont permis de valider les conclusions et recommandations de ce rapport :

PQIP sur l'enseignement et l'apprentissage de l'ADEA – Kigali (Rwanda), novembre 2018

Tables rondes du secteur privé – Johannesburg (Afrique du Sud), novembre 2018, et Kampala (Ouganda), février 2019

Consultation des enseignants organisée par l'IIRCA de l'UNESCO – Addis-Abeba (Éthiopie), mars 2019

Consultations avec les ambassadeurs de la jeunesse – Abidjan (Côte d'Ivoire), janvier et novembre 2018

Forum de dialogue politique de haut niveau de l'ADEA – Johannesburg (Afrique du Sud), juillet 2019



Secondary Education in Africa:

**PREPARING YOUTH
FOR THE FUTURE
OF WORK**

PLUS DE DÉTAILS À :
**[www.mastercardfdn.org/
secondary-education-in-Africa](http://www.mastercardfdn.org/secondary-education-in-Africa)**