

Note de politique

Progrès de l'Afrique vers la réalisation des objectifs de la Deuxième décennie de l'éducation



Introduction

La qualité de l'éducation et de la formation est essentielle pour le développement socioéconomique du continent et pour réaliser la vision collective d'une Afrique pacifique, intégrée et prospère soutenue par ses propres citoyens. Reconnaisant ce fait, le Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union africaine a proclamé en janvier 2006 la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006–2015). En réponse, la Commission de l'Union africaine, en consultation avec les Etats membres, a élaboré le Plan d'action de l'UA pour l'éducation de la Deuxième décennie. Ce plan comporte huit domaines prioritaires, avec des objectifs ciblés allant de la petite enfance, la formation et le perfectionnement des enseignants et l'enseignement et la formation techniques et professionnels à l'enseignement supérieur. Il porte sur les domaines thématiques clés des SIGE, le genre et la culture, les programmes d'enseignement et les matériels didactiques et pédagogiques. A terme, les objectifs visent à accroître de manière significative les résultats de l'éducation – en matière d'accès, de qualité, d'efficacité et de pertinence, à améliorer la formation et le perfectionnement des enseignants et la pertinence des systèmes d'enseignement supérieur, à atteindre l'égalité complète entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire, à combler de manière significative les disparités entre les sexes en matière de participation aux mathématiques, à la science et à la technologie dans le supérieur, à institutionnaliser l'échange d'expérience, et à mettre en place des mécanismes fonctionnels pour l'intégration régionale à travers l'éducation et la formation. Des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) complets et pertinents sont au cœur de l'évaluation des performances des pays et des régions dans la mise en œuvre du Plan d'action de la Décennie dans les huit domaines prioritaires.

Alors que la Deuxième décennie approche de son terme, il est prudent d'examiner les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs du Plan, afin d'éclairer l'agenda post-2015. Il est cependant important de noter que l'éducation continue d'occuper une place centrale dans la nouvelle stratégie de 50 ans « Agenda 2063 » de l'Union africaine, qui met un accent fort sur le développement des capacités humaines et l'autonomisation des jeunes. Bien que l'hétérogénéité des pays africains en termes de développement socioéconomique les place sur des trajectoires différentes de développement, leur adoption du Plan a assuré que des actions cohérentes à différents niveaux harmonise et renforce les capacités de l'Afrique en vue de s'attaquer à ses problèmes de ressources humaines

L'ampleur du défi

Le défi de la réforme continentale est que les systèmes d'éducation et de formation sont complexes et plus grands que la somme de leurs parties. Il n'existe pas de solution miracle ou de stratégie unique qui produira des élèves qui quittent l'école ou obtiennent leur diplôme avec les compétences appropriées et représentés équitablement en matière de genre et d'espace. Bien que le Plan de l'UA ait huit composantes, c'est l'interaction et l'équilibre entre chacune d'elles et leurs contextes nationaux qui permettent aux systèmes éducatifs d'être performants ou les en empêchent. Le plan a par conséquent des limites et évaluer son impact est problématique. Compte tenu de la nature quantitative du suivi et de l'évaluation, la performance des pays et de chaque région est mesurée ici par une série d'indicateurs disparates liés aux objectifs spécifiques. Ces indicateurs, le cadre de suivi de l'UA, sont nécessairement limités par la disponibilité des statistiques et ne peuvent donner qu'une estimation approximative de l'efficacité. Cette note présente l'évaluation préliminaire des progrès accomplis au moyen des statistiques de 2012.



Les principales tendances continentales

Malgré les limites de cette analyse, on peut dire que l'accès à l'éducation et la formation s'est universellement amélioré en Afrique depuis le début du Plan en 2006. Des défis persistent cependant pour offrir un apprentissage et un enseignement de qualité pour tous, assurer l'égalité entre les sexes, en particulier l'accès de la fille à l'enseignement post-primaire, offrir des enseignants qualifiés à tous, assurer la disponibilité de statistiques sur l'éducation de qualité et une gestion efficace des ressources. Un domaine extrêmement préoccupant est le nombre d'enfants non scolarisés qui reste scandaleusement élevé dans certains pays et des mesures sont nécessaires pour veiller à ce que les enfants restent à l'école et accèdent à l'enseignement post-primaire. Des recommandations pour s'attaquer à ces défis sont formulées, en mettant l'accent sur la coordination, la gouvernance et l'amélioration de la déclaration des statistiques.

Le continent africain connaît une croissance économique rapide, avec des projections de croissance économique pour l'Afrique subsaharienne estimées à 5,8 pour cent en 2014. Ceci présente un potentiel énorme pour la population du continent, en particulier les jeunes. Une population active qualifiée et économiquement active peut avoir un impact majeur sur la lutte contre la corruption, l'analphabétisme, la pauvreté et la maladie. Malgré ces progrès, l'analyse ci-après indique qu'il est probable que le continent ne réalise pas la majorité des objectifs de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique d'ici 2015.

Genre et culture

Assurer un accès équitable à une éducation de qualité à tous les niveaux est l'objectif intégral du Plan d'action de l'UA. L'éducation doit être enracinée dans la culture africaine, si elle veut transformer et soutenir le développement. La culture, concept intangible, peut être une épée à double tranchant en ce sens qu'elle peut devenir un obstacle à la participation des filles, mais elle peut aussi accélérer l'alphabétisme et l'appropriation des connaissances et de l'innovation. Quantitativement, ce concept est difficile à mesurer sans un approfondissement des recherches, et son impact est par conséquent peu déclaré.

Dans la poursuite de l'objectif d'égalité entre les sexes, l'UA a créé un organisme spécialisé, le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA) dont l'objectif est de promouvoir le principe de parité entre les genres, renforcer les cadres institutionnels pour la promotion et la protection de tous les droits humains des femmes et des filles, et promouvoir activement la mise en œuvre de la législation pour garantir les droits des femmes à l'éducation et dans d'autres secteurs. Avec l'assistance de l'ADEA, le CIEFFA a formé tous les points focaux genre des Etats membres sur les indicateurs clés pour évaluer les questions relatives au genre. Cependant, les contraintes de ressources et l'absence de leadership ont limité l'efficacité du CIEFFA à devenir un observatoire suivant les questions de genre dans l'éducation.

Bien que la majorité des pays africains aient des politiques de genre, peu d'entre elles ont été entièrement mises en œuvre pour diverses raisons. La principale raison est la contrainte de ressources, les normes culturelles en matière de genre et leur intégration limitée. Beaucoup trop de femmes sur le continent restent analphabètes et 2 adultes sur 3 analphabètes sont des femmes. De plus, les taux d'alphabétisme des adultes ont progressé très lentement de 4 points de pourcentage ces six dernières années. Le taux d'alphabétisme des jeunes de 72 pour cent est resté relativement stable, les filles étant à la parité avec les garçons.

En général, la tendance reste que les filles des zones rurales ont beaucoup moins de chances d'aller à l'école que les garçons des

zones rurales ou les garçons et les filles des zones urbaines. Malgré cela, on a constaté des améliorations significatives en matière de participation des filles à l'école. L'accès au pré-primaire s'est amélioré grâce à l'intégration des classes de pré-primaire dans le système formel. En dépit de cette croissance, l'accès à l'enseignement pré-primaire reste proportionnellement faible au niveau continental. Les garçons et les filles ont bénéficié, sur un pied d'égalité, de cette amélioration de l'accès au pré-primaire.

Dans certains pays, les filles ont reculé un peu en matière d'accès à la scolarité primaire : plus de filles que de garçons sont scolarisées au Congo, en Mauritanie, au Sénégal et en Tanzanie. En général, les tendances en matière de scolarisation favorisent toujours les garçons par rapport aux filles. Des données sur la survie jusqu'à la dernière année du primaire étaient disponibles pour plus de 22 pays en 2012. Il convient de noter que dans la moitié de ces pays, les filles avaient eu un taux de survie plus élevé que les garçons, tandis que leurs chances d'atteindre la dernière année du primaire étaient un peu plus faibles dans les pays restants. Malgré la rareté des données, ceci semble être une tendance continentale.

Dans les cycles suivants de l'enseignement, les filles abandonnent de plus en plus et plus rapidement que les garçons, ce qui entraîne une disparité biaisée en faveur des garçons dans les cycles secondaire et supérieur. Si l'Afrique a connu une augmentation marquée de la scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire, bien que partant d'un niveau bas, un pays sur deux qui ont déclaré des données est proche d'atteindre la parité entre les sexes à ce niveau ou l'a déjà atteint (IPS de 0,88 et plus élevé). Les réalisations dans le domaine de la parité sont assombries par la faiblesse de la participation (IPS moins de 0,68) des filles au Niger, au Tchad et en République démocratique du Congo. Dans le cycle supérieur, la République centrafricaine, la Guinée, le Mali, la Mauritanie et le Togo ont déclaré un IPS de 0,4 ou moins. Cependant, l'Algérie, le Lesotho, les Seychelles et l'Ouganda sont une exception, car le nombre des étudiantes dépasse de beaucoup celui des étudiants, IPS supérieur à 1,5.

Les pays d'Afrique subsaharienne représentent plus de la moitié de tous les enfants non scolarisés dans le monde. Plus de 20 pour cent



des enfants africains n'ont jamais fréquenté l'école primaire ou ont quitté l'école sans avoir achevé le cycle primaire. En 2012, on comptait 33 millions d'enfants africains d'âge primaire non scolarisés, une diminution de 3 millions depuis 2006. Quelque 23 pays ont enregistré une diminution de leur population non scolarisée. D'autres pays comme le Nigéria continuent de déclarer des augmentations avec 10 millions d'enfants non scolarisés dans le primaire. Environ deux tiers des enfants d'âge primaire non scolarisés sont des filles des Etats arabes et d'Afrique subsaharienne.

Le nombre d'abandons s'est beaucoup amélioré au cours de la décennie écoulée et avoisine environ 25 pour cent sur le continent. La plupart des élèves qui abandonnent, majoritairement des filles, quittent l'école mal préparés pour trouver un travail durable. De plus en plus, l'accès à l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) devient une seconde chance. Cependant, quinze Etats africains ont déclaré que les filles représentaient moins de 2 étudiants sur 5 inscrits dans les programmes d'EFTP. De plus, la participation des étudiantes de huit pays aux programmes d'EFTP est en baisse ; 15 pour cent au Burundi et 12 au Ghana. En revanche, le Niger et l'Ethiopie indiquent que plus de 50 pour cent des inscrits de l'EFTP sont des femmes.

Des progrès significatifs ont été faits pour autonomiser les filles et les femmes pour accéder à l'éducation et la formation dans certains pays africains. Les améliorations ont été inégales et il est nécessaire de consacrer plus d'attention et de ressources à ce domaine prioritaire. Les politiques visant à surmonter les disparités entre les sexes ont le plus de chances de réussir quand elles font partie d'une stratégie intégrée.

Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)

L'objectif du Plan d'action dans le domaine des SIGE est d'inverser le phénomène des « données blanches » et de faciliter une planification fondée sur des informations fiables et un suivi et une évaluation de la performance rigoureux des systèmes éducatifs. L'UA a créé des mécanismes pour promouvoir les objectifs de ce domaine prioritaire. Le premier, l'Observatoire de l'éducation (IPED), basé à Kinshasa, a échoué en grande partie en raison du manque de ressources et de l'absence de leadership. Le second, le Comité technique restreint (CTR) sur les SIGE, composé des représentants des pays, des régions et des partenaires du développement et soutenu par le Groupe de l'éducation de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques, a été le fer de lance de la création du cadre de suivi de l'éducation de l'UA, le prototype de la base de données continentale de l'UA « Perspectives de l'éducation » et de la formation des Etats membres à la déclaration des statistiques de leurs progrès sur la mise en œuvre du Plan d'action. L'intention est d'obtenir que les pays téléchargent directement leurs données nationales sur des bases de données continentales en ligne. Il a également joué un rôle significatif pour aider l'ADEA à produire les rapports régionaux et le rapport continental fondés sur les statistiques sur les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs du Plan d'action, présentés au Comité des ministres africains de l'Education dont les réunions se tiennent tous les deux ans.

Une initiative importante et assez réussie, dirigée par ce comité de l'UA et animée par l'ADEA, a été le déploiement de l'initiative continentale visant à définir la meilleure pratique en matière de politiques de SIGE, de niveaux de mobilisation des ressources et de processus statistiques. Quatre communautés économiques régionales (SADC, CEEAC CEDEAO et CAE) ont adopté la stratégie et

ils ont élaboré et lancé la mise en œuvre de stratégies régionales de renforcement des capacités en SIGE pour améliorer la politique, l'affectation des ressources, les processus statistiques et le développement du personnel. Ces codes régionaux de pratique des SIGE ont été approuvés par les ministres respectifs de l'Education. Au moyen de revues par les pairs menées par des Etats membres, ces normes et standards SIGE sont évalués pays par pays.

De nombreux pays africains sont confrontés à des défis lorsqu'ils déclarent leurs statistiques, malgré les interventions soutenues de l'Union africaine et de ses partenaires dans ce domaine. En ce qui concerne la déclaration des indicateurs de l'UA, la majorité des pays africains ont fourni moins de 30 pour cent des données requises sur le plan international en 2012. Il est préoccupant de constater que certains pays ont fourni moins de données en 2012 qu'en 2006. La plupart des données sont disponibles pour le secteur de l'éducation de base et moins disponibles pour les indicateurs mesurant l'enseignement supérieur, la gestion de la qualité et l'EFTP. Ceci a limité la capacité du continent à suivre et évaluer les progrès ou réviser les politiques sur la base de données factuelles. L'évaluation de la période 2006-2012 n'est pas aussi complète qu'elle le devrait. Ceci est particulièrement préoccupant, car 2015 est très proche.

Formation et perfectionnement des enseignants

Il est reconnu que les enseignants font une différence essentielle entre un enseignement de bonne et de mauvaise qualité. En Afrique, ils sont confrontés à de multiples problèmes : leur nombre insuffisant, des qualifications inadéquates, de mauvaises conditions de travail et l'absentéisme, entre autres. Une réponse récente donnée à ces défis est la création de la Conférence panafricaine sur le développement des enseignants (PACTED) qui est devenue une plateforme multi-parties prenantes qui soutient le développement des enseignants en Afrique. En 2012, à l'aide de cette plateforme, les ministres de l'Education de l'UA ont adopté une feuille de route de six domaines d'intervention clés visant à améliorer la qualité et l'offre des enseignants. Le PACTED a le potentiel d'offrir un espace de dialogue de haut niveau où les pays peuvent partager les connaissances et les politiques et pratiques prometteuses pour surmonter les défis et les contraintes

Au cours de cette période de six ans, un nombre important d'enseignants supplémentaires ont été recrutés et des mesures ont été adoptées pour s'assurer que les enseignants ont les qualifications correctes et possèdent les connaissances, compétences et attitudes appropriées pour enseigner efficacement. Entre 2006 et 2012, l'offre d'enseignants s'est améliorée de manière significative dans de nombreux pays africains et 20 pays déclarent une augmentation du nombre d'enseignants du primaire de plus de 40 pour cent. Au Niger, leur nombre a augmenté de 88 pour cent et au Burundi de 72 pour cent au cours de ses six dernières années. Cependant, le nombre d'enseignants en Algérie, au Cap-Vert et en Namibie est en baisse. La croissance de l'offre d'enseignants dans le secondaire s'accélère encore plus rapidement que dans le primaire. Des pays comme le Burkina Faso, le Burundi, le Mozambique et le Rwanda ont enregistré des augmentations du nombre d'enseignants du secondaire allant de 109 pour cent à 199 pour cent. Les enseignants masculins continuent d'être plus nombreux que les femmes dans le secondaire.

Les agrégats des ratios élèves-enseignant sont trompeurs en tant qu'indicateur de l'offre, car ils cachent des écarts. De grands écarts existent et 20 pays déclarent des ratios élèves-enseignants du pri-

maire plus importants que 40:1. Dans le secondaire, quelque 14 pays déclarent de graves pénuries d'enseignants, le défi le plus aigu étant en République centrafricaine. Des ratios plus élevés impliquent une qualité plus médiocre de l'enseignement et de l'apprentissage.

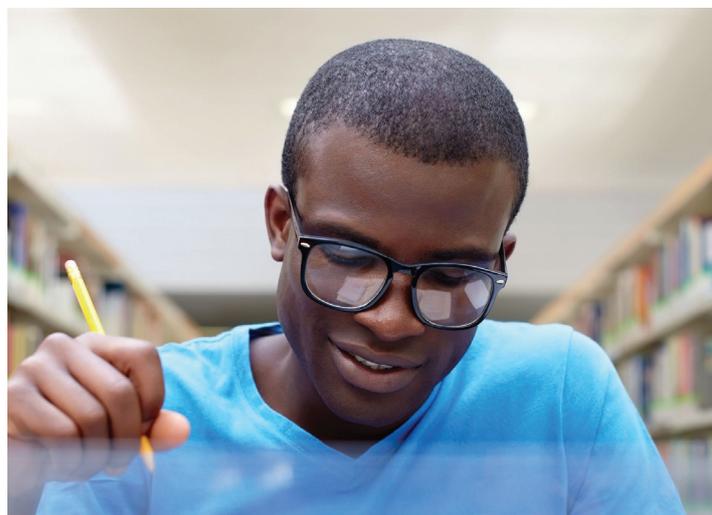
En général, les profils de qualification des enseignants africains s'améliorent et de nombreux pays déclarent que tous les enseignants sont formés. Cependant, de nombreux enseignants ne sont pas qualifiés de manière adéquate pour le niveau ou la matière qu'ils enseignent. Des défis subsistent également pour harmoniser les cadres de qualification entre les régions, renforcer les capacités des pays en matière de formation des enseignants, aborder la migration des enseignants et la fuite des cerveaux ainsi que l'extrême pénurie d'enseignants de mathématiques, de science, d'ingénierie et de technologie dont l'offre correspond à la moitié des besoins.

Les politiques des enseignants sont rarement complètes et, quand elles existent, elles ne sont pas entièrement mises en œuvre. Bien que l'on constate des signes de progrès, la culture de dialogue social sur les questions relatives au bien-être des enseignants est largement conflictuelle dans la plupart des pays, malgré la conception et la mise en œuvre de plusieurs réformes.

Enseignement supérieur

Bien que l'enseignement supérieur africain ait connu une transformation majeure pendant la décennie écoulée, il reste en retard sur ses homologues à l'échelle mondiale dans un certain nombre de points. La plupart des pays n'ont pas entièrement intégré les quatre objectifs stratégiques dans leurs propres plans sectoriels. Les objectifs sont la promotion de la recherche et la production de connaissances originales dans l'enseignement supérieur, l'élaboration de mécanismes d'assurance qualité, l'implication accrue des universités dans les efforts de développement du continent et assurer des niveaux de financement appropriés pour le secteur de l'enseignement supérieur.

Les mécanismes continentaux pour harmoniser les qualifications et la création d'un mécanisme de notation de l'enseignement supérieur en Afrique sont bien avancés. Le programme d'Université panafricaine a été lancé et les trois premiers campus au Kenya, au Nigéria et au Cameroun ont commencé à admettre des étudiants. Les mécanismes de qualité au niveau continental comme le Mécanisme de notation de la qualité et le Réseau africain d'assurance qualité (AFRIQAN) font des progrès réguliers vers l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur. Le programme phare de



l'Association des universités africaines, AFRIQAN, couvre un spectre relativement large d'établissements d'enseignement supérieur africains et continue de se renforcer. Ces améliorations sont réalisées au moyen d'outils comme la Convention révisée d'Arusha sur l'harmonisation des titres, grades et diplômes et autres qualifications dans la région Afrique.

L'environnement de la recherche de l'enseignement supérieur reste confronté à de nombreux défis, car les universités sont surtout des établissements d'enseignement plutôt que des institutions de recherche. L'Afrique produit moins de 1 pour cent de la quantité totale de la recherche produite dans le monde, mettant le continent tout en bas du classement mondial.

Dans la plupart des pays, le gouvernement finance l'essentiel des coûts de l'enseignement supérieur, y compris les coûts directs des étudiants comme les frais d'inscription et de scolarité ainsi que les allocations et les bourses d'études. Cependant, de nombreux gouvernements africains n'ont pas été capables d'affecter des ressources appropriées au sous-secteur. L'Afrique a affecté seulement 0,78 pour cent de son Produit intérieur brut (PIB) à l'enseignement supérieur en 2012, avec une moyenne de 6 pour cent affecté à l'ensemble du secteur éducatif. L'affectation des budgets nationaux à l'enseignement supérieur en Afrique varie entre 1 et 25 pour cent. Compte tenu de son importance stratégique pour le développement du continent, ce sous-secteur nécessite un soutien financier supplémentaire et de nouveaux modèles de financement doivent être étudiés.

En général, l'enseignement supérieur en Afrique a connu une expansion majeure depuis 2006 avec l'accès accru des étudiants. Malgré cette croissance, l'accès reste très limité par rapport à d'autres continents. L'expansion a été particulièrement rapide au Cap-Vert, en République centrafricaine, au Ghana, au Lesotho avec des hausses du nombre total d'étudiants pour 100 000 habitants allant de 132 à 184 pour cent. Le nombre le plus élevé d'inscriptions dans l'enseignement supérieur se trouve en Algérie, à Maurice et en Tunisie avec plus de 33 apprenants pour 1000 habitants. L'accès à l'enseignement supérieur est limité aux Seychelles et au Niger avec 1 étudiant dans le supérieur pour 1000 habitants.

L'inégalité dans l'enseignement supérieur est un défi : moins de femmes et d'étudiants des zones rurales y ont accès. À de rares exceptions comme la Tunisie, l'Afrique du Sud, le Lesotho et Maurice où l'égalité existe, les inscriptions dans l'enseignement supérieur montrent un déséquilibre marqué en faveur des étudiants masculins. De plus, même quand la parité entre les sexes n'est pas fortement biaisée, le profil de la répartition montre des chiffres disproportionnés en faveur des sciences « douces ». Les inscriptions en sciences, technologie et commerce sont faibles et des mesures doivent être prises pour s'assurer que les inscriptions reflètent les secteurs qui sont le moteur de la croissance économique africaine.

L'expansion des prestataires privés a joué un rôle important pour assurer l'accès à un large éventail de la société. Comme l'accès à l'enseignement supérieur continuera de s'étendre, le rôle des établissements privés continuera également à s'étendre.

Enseignement et formation techniques et professionnels

Les programmes de développement des compétences sont particulièrement importants dans les pays africains qui sont tous confrontés à des populations jeunes en rapide augmentation. Les taux d'abandons sont élevés et alarmants. 27 pays déclarent des taux de

transition du primaire vers le premier cycle du secondaire de moins de 70 pour cent et sept pays déclarent moins de 50 pour cent, la majorité des jeunes quittent l'école peu qualifiés. L'enseignement et la formation professionnels sont une réponse viable pour créer des possibilités de la deuxième chance et aborder le défi du développement de compétences appropriées pour le marché du travail. Depuis 2009, de nombreuses communautés économiques régionales, en particulier la CEDEAO, la CAE et la SADC, ont investi dans la recherche et le dialogue politique sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP).

La Triennale 2012 de l'ADEA sur l'éducation et la formation en Afrique a lancé l'adoption généralisée du changement de paradigme selon lequel l'EFTP formel n'abordera jamais suffisamment les demandes de développement de compétences. Une approche plus inclusive, flexible et réactive aux besoins du marché du travail est préférable au système traditionnel fondé sur l'offre. La nouvelle approche reconnaît les besoins divers des apprenants et fournit des modalités flexibles de prestation dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

Facilité par l'ADEA et dirigé par la Côte d'Ivoire, les pays intéressés par la réforme de leur système d'EFTP se sont rassemblés dans le cadre du Pôle de qualité inter-pays sur le DCTP, une plateforme pour débattre des meilleures pratiques. En tête de l'agenda figure le débat sur la pertinence et la qualité de la formation, la qualité des formateurs, le caractère approprié et inclusif des structures de gouvernance, les systèmes d'information sur le marché du travail et l'implication du secteur privé. Un accent accru est placé sur le rôle du secteur privé, pas seulement pour le financement du développement des compétences, mais aussi pour participer à la construction de son modèle. De nouveaux partenariats, réseaux et alliances sont impliqués.

Actuellement, les statistiques sur l'EFTP sont confinées à la mesure de la performance du système formel, largement fournies par le secteur scolaire public. Les systèmes d'information sur l'EFTP sont nettement inadéquats dans la plupart des pays. Les indicateurs reflètent clairement que ces systèmes ne s'étendent pas assez rapidement pour absorber les jeunes dans les programmes de formation. Les taux de scolarisation du second cycle du secondaire sur le continent varient de 1 pour cent d'une cohorte d'âge scolaire dans des pays comme le Ghana, le Niger, l'Éthiopie, le Tchad, le Kenya et le Sénégal à environ 36 pour cent au Rwanda. Les taux de scolarisation féminine dans l'EFTP formel sont généralement très bas ; lorsque des données sont disponibles pour 2011, il ne dépasse pas 54 pour cent. Pourtant, les données factuelles suggèrent que les femmes font face à davantage d'obstacles pour trouver un emploi en raison de résultats inférieurs dans l'acquisition des compétences fondamentales. Peu de pays offrent des possibilités de développement des compétences ciblées aux femmes.

Des enseignants d'EFTP de qualité ont besoin à la fois de qualifications pédagogiques et techniques dans leur domaine de spécialisation. Souvent, ils manquent de l'une ou l'autre. En Ouganda, environ 90 pour cent des enseignants du secteur privé n'ont pas reçu de formation pédagogique. Les qualifications des enseignants d'EFTP semblent être un défi dans les régions de la CEDEAO et de la CAE au niveau scolaire, avec 80 pour cent d'entre non qualifiés.

L'offre d'enseignants d'EFTP est un défi, car les plus qualifiés peuvent gagner davantage dans le secteur privé. Des augmentations considérables du nombre d'enseignants d'EFTP employés ont été déclarées au Ghana, en Éthiopie et au Mozambique. Cette augmen-



tation est conforme aux efforts récents de ces pays d'étendre leurs systèmes formels d'EFTP.

Souvent, la qualité et la pertinence des programmes d'EFTP ne sont pas reconnues au plan national, en partie en raison d'efforts inadéquats pour élaborer des systèmes nationaux de qualification crédibles et applicables. De nombreux pays ont commencé le processus et dans la région de la SADC il est dirigé par l'Afrique du Sud, le Botswana et Maurice, tandis que des pays comme le Mali, le Rwanda et le Ghana ont adopté une approche sectorielle et ont lancé la conception d'un cadre de qualifications d'EFTP. Les progrès accomplis dans les pays d'Afrique francophone ont été beaucoup plus lents. Les systèmes informel et non formel d'acquisition des compétences commencent à être pris en compte dans l'élaboration des cadres nationaux de qualification.

La stratégie de l'EFTP de l'UA (2007) adoptée par les pays a débouché récemment sur une stratégie intersectorielle dans le cadre de la Division des jeunes de l'UA. Cependant, comme l'EFTP relève de la responsabilité de multiples ministères, qu'il est majoritairement fourni par le secteur privé, largement informel et nécessite un niveau élevé d'investissement pour des compétences plus techniques, le défi de la réforme est complexe et susceptible d'être lent.

Conception des programmes d'enseignement, matériels didactiques et pédagogiques

Il a été difficile de suivre les activités dans le domaine des programmes d'enseignement et des matériels didactiques et pédagogiques aux niveaux national, régional et continental, car ils ne se prêtent pas aux indicateurs quantitatifs. Les efforts pour analyser la situation des programmes d'enseignement, de l'alphabétisme et du secteur de l'édition afin de proposer un cadre continental sur la politique du livre, avec des lignes directrices pour l'élaboration de politiques nationales et régionales, sont en cours, mais les progrès sont lents. La politique sur le médium d'instruction et l'utilisation des langues maternelles varie du pays à l'autre.

Certaines communautés économiques régionales, comme la Communauté d'Afrique de l'Est, ont créé des commissions visant à promouvoir l'utilisation des langues locales, comme le Kiswahili, pour le développement politique, économique, social, culturel, éducatif, scientifique et technologique de l'Afrique de l'Est. L'Académie des langues africaines (ACALAN) – une ressource clé de l'Union afric-



aine pour la promotion des langues africaines – a proposé d'utiliser le Fulfulde, le Haoussa et le Mandenkan comme langues de travail de la région de la CEDEAO.

Au niveau national, ces six dernières années, de nombreux pays ont entrepris des révisions importantes de leurs programmes d'enseignement ou envisagent de les réviser pour passer à la priorité sur l'apprentissage fondé sur les compétences à l'aide d'approches centrées sur l'apprenant. De nombreux pays ont des difficultés pour recruter du personnel convenablement qualifié en matière de recherche et de conception de programmes d'enseignement et pour trouver des mécanismes durables et innovants pour mener des examens réguliers. Ceci peut être attribué au sous-financement de l'éducation, au manque de programmes correctement constitués pour accroître les qualifications ou élargir les opportunités de recherche des concepteurs de programmes d'enseignement, des rédacteurs de matériels éducatifs et de ceux qui compilent l'apprentissage et les matériels pour les enseignants. Il est impératif de fournir des formations universitaires, entre autres, gérées par les établissements d'enseignement afin de renforcer les capacités, les connaissances et les compétences du personnel des programmes d'enseignement.

La compétitivité au sein de l'économie mondiale repose du plus en plus sur le savoir et l'application des technologies modernes. La maîtrise de l'informatique, comme la capacité à communiquer dans la langue mondiale des affaires, est une compétence essentielle au 21^{ème} siècle et pourtant de nombreux pays africains ne l'ont pas encore intégrée dans leurs programmes d'enseignement primaire. Les exceptions connues sont le Kenya, Maurice, le Nigéria, le Rwanda, la Sierra Leone, l'Afrique du Sud, la Tunisie et l'Ouganda. Cependant, la plupart ont introduit des matières sur les compétences utiles pour la vie incluant l'éducation au VIH/Sida dans leurs programmes d'enseignement de l'éducation de base et d'autres ont ajouté l'éducation pour la paix. La région de la SADC a institutionnalisé l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à distance à travers l'Association d'enseignement à distance pour l'Afrique australe (DEASA). Des plans sont prévus pour demander aux pays de déclarer la disponibilité d'ordinateurs dans les écoles.

Avec l'augmentation du nombre d'apprenants qui entrent à l'école primaire, de nombreux pays africains sont incapables de répondre à la demande de matériels didactiques et pédagogiques pour tous. Ceci a un impact négatif sur la qualité de l'éducation et l'égalité de l'accès à l'éducation. Parmi les 22 pays qui ont déclaré des données

sur la disponibilité de manuels de mathématiques en primaire dans les écoles, seuls six pouvaient fournir un manuel à chaque apprenant. Dix-sept pays ont indiqué que la moyenne était un manuel pour trois apprenants. La disponibilité des manuels va de Maurice qui avait un rapport élève-manuel de 1:1 au Cameroun où jusqu'à 14 apprenants partageaient un seul manuel en 2012. La disponibilité de manuels de lecture en primaire est bien meilleure : 14 pays comptaient moins de deux apprenants qui partageaient un seul manuel.

Etant donné l'importance de la science et de la technologie, en tant que matières fondamentales pour les économies fondées sur l'innovation, il est essentiel que l'enseignement et l'apprentissage de ces matières soient de grande qualité. Nous n'avons pas pu accéder aux données internationales sur la disponibilité des manuels de science ou les révisions des programmes d'enseignement de science et de technologie, ou sur la disponibilité de laboratoires de science. Les développements prometteurs incluent l'expansion du Réseau des Académies de sciences africaines, créées en 2001, qui conseillent leurs gouvernements an matière de politique de science, technologie et innovation. Depuis 2006, trois nouvelles académies de sciences africaines ont été créées au Mozambique, à Maurice et en République unie de Tanzanie.

Les demandes dynamiques du marché du travail africain, les conflits chroniques sur le continent, l'impact du VIH/Sida et l'importance des connaissances et de la technologie de la connaissance sont des raisons tangibles incitant les gouvernements à beaucoup investir dans les révisions des programmes d'enseignement et l'offre de matériels didactiques et pédagogiques de grande qualité.

Gestion de la qualité

En partie en raison de la nature transversale de ce domaine prioritaire ainsi que de l'absence d'organisation unique défendant la cause de la qualité de l'éducation, les progrès pour réaliser les tâches associées au plan d'action ont été mitigés.

Moins d'un tiers des pays africains dispose d'une instance d'assurance qualité, ce qui illustre l'importance d'accroître la priorité accordée à cet objectif. Néanmoins, on a constaté certains progrès depuis 2006. Des mécanismes et des cadres continentaux et régionaux d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ont été créés grâce à la Convention révisée d'Arusha. La région de la SADC a fait d'immenses progrès dans ce domaine : elle compte 8 des 21 pays africains dans lesquels des instances de certification de l'enseignement supérieur ont été trouvées. Des efforts sont en cours pour mettre en œuvre le mécanisme de notation de la qualité en Afrique dans le domaine des SIGE, avec des régions qui adoptent des cadres de normes et standards SIGE et la réintroduction de mesures pour normaliser l'offre d'éducation non formelle dans les pays.

Il est essentiel d'étudier les coûts du développement durable quand la qualité de la gestion des systèmes d'éducation et de formation est mauvaise. Le passage automatique des enfants d'une classe à l'autre est largement pratiqué en Afrique et a eu des résultats mitigés, aboutissant à des redoublements cachés et non déclarés ainsi qu'à l'augmentation du nombre de diplômés du primaire analphabètes. Le taux des redoublements déclarés en Afrique subsaharienne s'élève en moyenne à 15 pour cent, le plus élevé du monde.

La mesure clé de l'efficacité des systèmes éducatifs est la capacité à produire des diplômés au sein d'une tranche d'âge appropriée.

La proportion de ces apprenants augmente, avec des hausses notables dans les régions de la CEDEAO et de l'UMA. Sur la base des pays qui ont déclaré des données, l'Érythrée fait face à un énorme défi, car 67 pour cent des apprenants du primaire ont dépassé l'âge normal ou sont moins âgés. Le taux net de scolarisation du secondaire est beaucoup plus bas que celui du primaire et toutes les communautés économiques régionales, à l'exception du CENSAD, déclarent des taux nets de scolarisation inférieurs à 30 pour cent.

On comptait environ sept pays africains en 2012 dans lesquels moins de la moitié des apprenants avaient survécu jusqu'à la dernière année du cycle primaire. Le Burkina Faso, le Burundi, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar et le Mozambique ont déclaré une diminution de la proportion des apprenants achevant le cycle primaire. Certains pays, incluant le Cameroun, le Togo et le Sénégal, ont cependant réalisé une transition significative entre les cycles et accru l'accès à l'enseignement secondaire en un laps de temps très court. Le Sénégal a récemment déclaré une hausse de 29 pour cent de la transition.

Les données sur les dépenses de l'éducation disponibles dans huit pays montrent que 11 à 31 pour cent des dépenses publiques totales étaient consacrées à l'éducation. En général, les pays africains investissent une part relativement importante de leur budget dans le secteur éducatif, malgré leur PIB relativement faible par habitant. Pendant la période examinée, les données limitées signalent une hausse des dépenses publiques pour l'éducation, reflet d'un engagement gouvernemental accru. Les dépenses augmentent à mesure que l'on avance dans les cycles d'enseignement : les dépenses publiques pour un élève correspondent à environ 11 pour cent de ce qui est dépensé pour un étudiant du supérieur. En outre, des recherches récentes indiquent que dans de nombreux pays, les résultats des apprenants ne suivent pas l'augmentation de l'investissement en coût unitaire. Ceci implique qu'un effort considérable doit être fait pour améliorer la gestion de la qualité des systèmes d'éducation et de formation.

Développement de la petite enfance

Les gouvernements africains ont amélioré leurs efforts en faveur du développement de la petite enfance (DPE), car ils ont reconnu son importance pour préparer les enfants à l'enseignement primaire. Les ministères de l'Éducation intègrent les classes pré-primaires dans le système éducatif formel et de plus en plus de pays adoptent une politique de la petite enfance. Plus d'un Etat membre sur deux a inclus le DPE dans son plan sectoriel ou de développement et 11 pays ont inclus le DPE dans leurs plans d'action de l'éducation pour le Partenariat mondial. Les progrès en matière de mise en œuvre ont cependant été lents, en raison de la priorité limitée qui lui est accordée aux niveaux politique et budgétaire.

La population des moins de six ans, quelque 130 millions d'enfants en Afrique subsaharienne ou 20 pour cent de la population totale, sont confrontés à des défis importants liés à la privation dont : la pauvreté, l'insécurité alimentaire, l'émaciation (retard de croissance), la malnutrition, les risques sanitaires, la violence, le conflit (y compris la guerre) et sont par conséquent souvent gravement en danger et mal préparés à la scolarité, tant que le plan physique que mental.

L'éducation et la santé sont des paramètres inséparables du développement. Malgré les améliorations importantes réalisées ces six dernières années, le profil sanitaire des enfants du continent demeure un sujet de préoccupation. Le taux de croissance continen-

tal moyen annuel de la population est en baisse, mais il demeure élevé dans certaines régions, en particulier la CEDEAO, où la moyenne régionale est de sept enfants par femme.

Malgré la diminution à l'échelle continentale, la mortalité infantile reste obstinément élevée dans certains pays de la SADC et de la CEDEAO qui déclarent dépasser 90 décès pour 1000 naissances vivantes. Dans l'Union du Maghreb arabe, les taux de croissance de la population et de mortalité infantile sont en baisse.

La malnutrition des moins de cinq ans est un défi majeur dans la plupart des Etats membres. On enregistre des taux élevés de prévalence des enfants qui souffrent d'émaciation et d'insuffisance pondérale au Soudan du Sud, au Niger, au Bénin, au Tchad, au Soudan, à Madagascar et en Érythrée. Dans 15 pays, l'incidence de l'émaciation, qui affecte gravement le développement cognitif, dépasse 40 pour cent et 58 pour cent des enfants de moins de cinq ans souffrent d'émaciation au Burundi.

Sur le plan éducatif, compte tenu des actions de plaidoyer menées par des groupes comme l'UNICEF, l'UNESCO et l'ADEA, il y a une prise de conscience croissante et un engagement à offrir un enseignement pré-primaire public. Dans la SADC, les taux de participation à la petite enfance avoisinent 45 pour cent. De même, dans les pays membres de la CAE, les taux de participation moyens de la tranche d'âge appropriée s'élèvent à environ 30 pour cent. Huit Etats membres de la CEEAC déclarent un enseignement pré-primaire qui a plus que doublé pendant cette période de six ans. Parmi les pays de la CEDEAO (à l'exception du Cap-Vert et du Ghana) et de l'IGAD, les progrès ont été plus timides et les taux (19 pour cent en moyenne) sont bien inférieurs à la moyenne continentale de 28 pour cent en 2012.

Malgré l'offre de formation initiale pour les enseignants du primaire et l'élaboration de programmes nationaux de formation en DPE, le défi lié aux enseignants sans qualification ou sous-qualifiés qui travaillent dans les centres de DPE subsiste. La faiblesse des salaires et l'insuffisance des incitations contribuent à accroître l'emploi de



personnel non qualifié dans ces centres. Ceci s'ajoute aux matériels didactiques et pédagogiques inappropriés et à la supervision et au suivi minimaux des services de DPE.

La voie à suivre

Commission de l'Union africaine

- Rechercher activement de nouveaux partenariats et mobiliser davantage de ressources, une stratégie de communication plus cohérente peut jouer un rôle essentiel pour atteindre cet objectif. De plus, faciliter une rencontre annuelle des partenaires et diriger les agences de mise en œuvre pour assurer la coordination et la synergie.
- S'assurer que la matrice des activités et les indicateurs de performance sont élaborés pour les objectifs du DPE et que des indicateurs pertinents et mesurables sont créés pour la composante culture du domaine prioritaire genre et culture. Il est nécessaire d'identifier des agences chef de file pour s'associer dans les domaines prioritaires des programmes d'enseignement, de l'EFTP et de la gestion de la qualité.
- Envisager la création d'un Fonds africain pour le développement de l'éducation administré par la CUA pour aider les communautés économiques régionales et les organisations partenaires à obtenir des fonds en faveur d'initiatives spécifiques qui feront avancer les objectifs de la Deuxième décennie et de l'après 2015.

Communautés économiques régionales

- Mettre en place des bureaux de l'éducation fonctionnels qui disposent des ressources nécessaires. Examiner et aligner toutes les initiatives régionales actuelles sur le Plan d'action de l'UA, assurer un lien explicite entre les efforts régionaux et continentaux.
- Coordonner la collecte d'informations régulières et actualisées dans les pays de la CER en rapport avec les indicateurs du Plan d'action.
- Rechercher activement de nouveaux partenariats et mobiliser davantage de ressources, une stratégie de communication plus cohérente peut jouer un rôle essentiel pour atteindre cet objectif. De plus, faciliter une rencontre annuelle des organisations partenaires et diriger les agences de mise en œuvre pour assurer la coordination et la synergie.

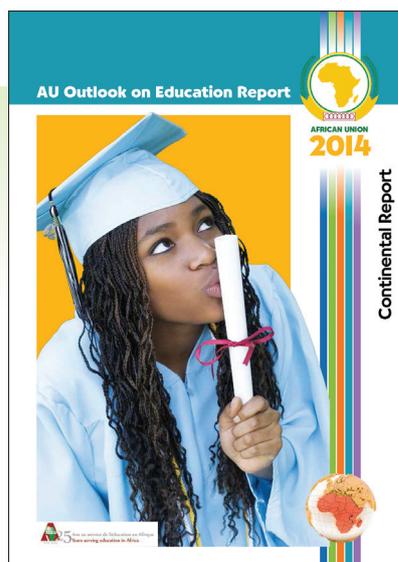


Partenaires

- Aligner explicitement les programmes sur les objectifs de l'UA, jouer un rôle proactif pour négocier et actualiser le protocole d'accord avec la CUA.
- Fournir des ressources et une expertise technique dans les domaines clés.

Etats membres

- Intégrer les priorités de l'UA dans les objectifs nationaux et accroître la sensibilisation aux priorités de l'UA en tant que stratégie nationale commune.
- S'assurer que la communication et les rapports des ministères de l'Éducation et la Formation font spécifiquement référence aux liens entre les activités nationales et celles de l'UA.
- Incorporer les indicateurs de performance clés de l'UA dans les systèmes SIGE nationaux et s'assurer que ces données sont collectées et analysées de façon à pouvoir communiquer ces informations à l'Observatoire de l'UA pour qu'il produise une base de données africaine.



Pour avoir le rapport complet, veuillez vous rendre sur : www.adeanet.org.

GTGEAP ADEA,
8 Kennilworth Road, Newlands, Harare, Zimbabwe
Tel: +263 4 775 776/9

Brief Produced by ADEA WGEMPS

