



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

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

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

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

---

**Document de synthèse - Sous-thème 1**

---

*Wim HOPPERS et Amina YEKHLEV*

**Document de travail**  
**en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC 0.1.1**

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

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

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**  
Banque africaine de développement (BAD)  
Agence temporaire de relocalisation (ATR)  
13, avenue du Ghana  
P.O. BP 323  
1002 Tunis Belvédère  
Tunisie  
Tel: + 216/ 71 10 39 86  
Fax: + 216/ 71 25 26 69  
[adea@afdb.org](mailto:adea@afdb.org)

## Table des matières

<b>ACRONYMES ET ABREVIATIONS .....</b>	<b>5</b>
<b>1. RESUME .....</b>	<b>6</b>
<b>2. RESUME ANALYTIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>3. INTRODUCTION .....</b>	<b>12</b>
<b>4. PARTIE I — PRIORITES ET PROGRAMME POUR LA POURSUITE DES REFORMES .....</b>	<b>14</b>
4.1.    POURSUIVRE LES REFORMES DEFINIES PAR L'AGENDA DE MAPUTO.....	14
4.2.    PRIORITE ACCRUE SUR LE SOCLE COMMUN DE COMPETENCES, L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET LE DEVELOPPEMENT DURABLE.....	16
4.2.1. <i>Le socle commun de compétences</i> .....	16
4.2.2. <i>L'apprentissage tout au long de la vie</i> .....	17
4.2.3. <i>Le développement durable</i> .....	18
4.2.4. <i>L'éducation pour le développement durable</i> .....	19
4.3.    METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE POUR L'EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE .....	21
4.3.1. <i>Examiner l'apprentissage tout au long de la vie</i> .....	21
4.3.2. <i>Les études de cas nationales sur la mise en œuvre de l'EDD</i> .....	22
<b>5. PARTIE II — NATURE ET ETAT DE LA PRATIQUE DU SOCLE COMMUN DE COMPETENCES .....</b>	<b>25</b>
5.1.    SOCLE COMMUN DE COMPETENCES POUR L'EDD ET REFORME CURRICULAIRE .....	25
5.1.1. <i>Le développement des compétences à l'OCDE</i> .....	25
5.1.2. <i>L'approche par compétences et l'Afrique</i> .....	26
5.1.3. <i>Les progrès du développement du SCC en rapport avec l'âge</i> .....	27
5.1.4. <i>La réforme curriculaire globale</i> .....	29
5.2.    COMPETENCES LINGUISTIQUES ET ALPHABETIQUES .....	31
5.2.1. <i>L'ADEA et les langues d'instruction</i> .....	31
5.2.2. <i>La lecture dans les petites classes</i> .....	33
5.3.    LES COMPETENCES COGNITIVES ET SCIENTIFIQUES .....	34
5.3.1. <i>La nature des compétences cognitives</i> .....	34
5.3.2. <i>Développer les capacités de raisonnement scientifique</i> .....	35
5.3.3. <i>Les méthodologies centrées sur l'apprenant</i> .....	36
5.4.    LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET LES COMPETENCES POUR LA VIE.....	36
5.4.1. <i>Les compétences pour la vie</i> .....	37
5.4.2. <i>Les compétences pour la vie dans l'éducation</i> .....	37
5.4.3. <i>La prévention contre le VIH et le sida</i> .....	38
5.5.    LES COMPETENCES SOCIALES ET CITOYENNES .....	38
5.5.1. <i>Les compétences sociales</i> .....	38
5.5.2. <i>L'apprentissage social</i> .....	39
5.5.3. <i>L'éducation pour la paix</i> .....	40
5.6.    LES COMPETENCES LIEES AU TRAVAIL .....	41
5.6.1. <i>Les compétences liées au travail</i> .....	41
5.6.2. <i>Progresser vers l'intégration des compétences</i> .....	42
5.6.3. <i>Les expériences récentes</i> .....	43
5.7.    LES DEFIS DU SOCLE DU DEVELOPPEMENT DU SOCLE COMMUN DE COMPETENCES ....	44
<b>6. PARTIE III — CONDITIONS PROPICES A L'ACQUISITION DES COMPETENCES</b>	<b>46</b>
6.1.1. <i>Le curriculum</i> .....	46
6.1.2. <i>Les pratiques pédagogiques</i> .....	48
6.1.3. <i>Le développement et la gestion des enseignants</i> .....	49

<i>6.1.4. Les TIC et les ressources pédagogiques .....</i>	<i>50</i>
<i>6.1.5. Le leadership en éducation .....</i>	<i>52</i>
<i>6.1.6. L'évaluation et l'appréciation.....</i>	<i>52</i>
6.2. CONDITIONS PROPICES DANS L'ENVIRONNEMENT PLUS LARGE DE LA SOCIETE.....	54
<i>6.2.1. Les partenariats de soins et de soutien .....</i>	<i>54</i>
<i>6.2.2. L'inclusivité et l'égalité des opportunités .....</i>	<i>56</i>
<i>6.2.3. Apprendre et travailler ensemble avec intégrité et respect.....</i>	<i>58</i>
<i>6.2.4. Gérer les réponses dans les situations de post-conflit pour le bien de tous ..</i>	<i>59</i>
6.3. LES PRINCIPALES CONCLUSIONS DES TRAVAUX ANALYTIQUES .....	60
<b>7. REFERENCES .....</b>	<b>63</b>

## Liste des encadrés

Les principaux défis de l'ATLV dans le contexte de l'EDD .....	22
Le cadre des compétences clés de l'OCDE .....	26

## Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ASS	Afrique subsaharienne
ATLV	Apprentissage tout au long de la vie
BEAPP	Programme pour l'éducation de base en Afrique (UNESCO-BREDA)
CNQ	Cadre national de qualification
CONFEMEN	Conférence des ministères de l'Education des pays francophones
DD	Développement durable
DPE	Développement de la petite enfance
EDD	Education pour le développement durable
EPT	Education pour Tous
GIZ	Société allemande pour la coopération internationale
GTDPE	Groupe de travail sur le développement de la petite enfance (ADEA)
GTENF	Groupe de travail sur l'éducation non formelle (ADEA)
GTLME	Groupe de travail sur le Livre et les matériels éducatifs (ADEA)
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisations non gouvernementales
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs (CONFEMEN)
PQIP-EP	Pôle de qualité inter pays sur l'éducation pour la paix
RDC	République démocratique du Congo
ROCare	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
SACMEQ	Consortium d'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SADC	Communauté de développement d'Afrique australe
SCC	Socle commun de compétences
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (Hambourg)
UNEVOC	Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnelles (Bonn)
VET	Enseignement et formation professionnelles

## 1. RESUME

1. Ce document de synthèse passe en revue les travaux analytiques entrepris en préparation aux débats sur le sous-thème 1 de la triennale de l'ADEA : « Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique ». L'analyse s'appuie sur la grande variété d'études spécialement commanditées pour la triennale ainsi que sur les autres documents existants, publiés ou non, produits en Afrique et ailleurs.
2. Le document porte sur les trois dimensions du sous-thème : (1) l'historique, le cadre conceptuel et le programme des réformes éducatives approfondies nécessaires à la création d'un environnement propice à l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, enfants, jeunes et adultes, en vue de contribuer au développement durable ; (2) la nature, l'état des connaissances et les défis du socle commun de compétences dont l'acquisition permet d'accroître la pertinence des différentes formes d'éducation pour la vie et le travail ; et (3) la série de conditions favorables apparemment essentielles pour permettre à tous de réussir ce type d'apprentissage.
3. Les auteurs constatent que bien que les pays progressent vers une approche globale et intégrée de l'offre d'éducation de base, les systèmes rencontrent toujours d'énormes difficultés pour transformer les fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage de façon à permettre à chacun d'acquérir la maîtrise des compétences de base. Les principaux défis concernent la nature des processus pédagogiques, la formation et le développement des enseignants, l'efficacité du leadership scolaire, la supervision et l'appui professionnel, le contenu et l'utilisation des matériels didactiques, les systèmes d'évaluation et les rapports entre les écoles et l'environnement socio-économique et culturel plus large.

## 2. RESUME ANALYTIQUE

### Introduction

4. Ce document de synthèse passe en revue l'état actuel des connaissances au regard des perspectives, des politiques et des pratiques en Afrique en rapport avec le sous-thème 1 de la triennale, à savoir « Socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique ». Il constitue l'un des quatre documents qui examinent les questions clés liées au thème général de la triennale : *Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier et concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ?*

5. L'objet de ce document est de servir de document de travail à la triennale. Ainsi, il vise à mettre en évidence un certain nombre de problématiques majeures : la nature et les conditions nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie efficace pour le développement durable, l'état de la pratique et des expériences concernant les différents types de compétences de base, la nature du changement de paradigme de l'éducation de base et les défis que cela pose, et les débats actuels et les derniers développements dans les domaines de la réforme qui constituent l'environnement propice essentiel au changement.

6. Le document est divisé en trois parties : la première partie porte sur les priorités et le programme en vue d'une réforme approfondie de l'éducation en relation avec le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et la contribution de l'éducation au développement durable. Elle commence par le suivi de la biennale de Maputo, en exposant les initiatives de réforme inspirées par les résultats de Maputo (section 2), et continue par une étude détaillée des notions de socle commun de compétences, d'apprentissage tout au long de la vie et des défis de lier l'apprentissage avec le développement durable au niveau de l'éducation de base (section 3). La réflexion et l'action actuelles liées à l'apprentissage tout au long de la vie sont examinées dans la section 4.

7. La deuxième partie porte sur la nature et l'état de la pratique dans les domaines clés des compétences et des aptitudes. La section 5 commence par explorer l'état de la réflexion et de la pratique sur « le socle commun de compétences » pour le développement durable en présentant le « socle commun » en relation avec les réformes curriculaires. Sont abordés ensuite en détail les différents types de compétences et d'aptitudes : alphabétisation et langue (section 6), compétences cognitives et scientifiques (section 7), développement personnel et compétences pour la vie (section 8), compétences sociales et citoyennes, y compris la construction de la paix (section 9) et les compétences liées au travail (section 10). Cette partie se termine par l'énumération de plusieurs défis principaux posés par un programme de réforme de l'éducation de ce type.

8. La troisième partie porte sur les conditions propices essentielles à l'acquisition effective des compétences pertinentes pour le développement durable. Dans cette partie, la section 12 aborde les conditions pertinentes touchant aux systèmes éducatifs eux-mêmes, tandis que la section 13 examine les différentes questions relatives aux conditions liées à l'environnement socio-économique et politique plus large. La dernière section (14) présente une vue d'ensemble des principales conclusions du travail analytique.

### Partie I – Historique et définition du programme

9. Le principal argument de la première partie est que la biennale de Maputo a inspiré de nombreux pays à orienter leur système éducatif vers une approche globale et intégrée et à adopter la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, mais qu'il reste encore beaucoup de travail à accomplir. Un nombre croissant de pays commence à reconnaître les autres formes d'éducation et de formation existantes comme l'éducation non formelle, les écoles coraniques et l'enseignement dispensé par certaines écoles comme les écoles de bergers et les écoles de marchés. La mise en œuvre d'une

approche intégrée, permettant l'émergence de systèmes d'éducation de base diversifiés mais équitables, demeure très difficile, car elle implique le renforcement, l'expansion et le subventionnement de plusieurs offres alternatives d'éducation permettant aux jeunes défavorisés de passer d'un programme à un autre selon les circonstances, afin d'accroître leurs possibilités d'accès à l'éducation et à la formation.

10. Certains pays qui ont accompli de grands efforts vers l'inclusivité, comme le Kenya, constatent que l'amélioration de l'accès et de la participation ne s'accompagne pas forcément de résultats plus élevés. Il semblerait que les résultats ne corrèlent pas avec le milieu socio-économique, mais que l'amélioration de l'interaction entre l'enseignement et l'apprentissage en classe soit un facteur déterminant pour surmonter les contraintes liées au milieu familial en matière d'apprentissage.

11. On a également constaté que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation pour la durabilité sont toujours mal compris et doivent être appliqués dans les contextes nationaux comme base de l'élaboration des politiques et du changement de pratiques. Trop souvent, l'apprentissage tout au long de la vie est assimilé uniquement à l'éducation des adultes, au lieu d'être considéré comme un cadre global visant à organiser l'éducation et la formation dans leurs deux dimensions, dans tous les domaines de la vie (couvrant les différentes formes d'éducation) et tout au long de la vie (poursuivre son apprentissage à toutes les étapes de sa vie), en les associant de manière intégrée.

12. L'éducation pour le développement durable (EDD) concerne la formation d'une masse critique de citoyens qui ne sont pas seulement informés et formés, mais surtout capables de mobiliser leurs acquis pour opérer les transformations économiques, sociales, culturelles et politiques nécessaires au développement durable. L'UNESCO met l'accent sur une grande variété d'aspects de l'éducation devant faire partie de l'EDD : le caractère central du respect pour autrui, pour la différence et la diversité, pour l'environnement et les ressources de la planète ; travailler à l'élaboration de curricula interdisciplinaires et globaux, à la réflexion critique et à la résolution des problèmes ; l'utilisation de méthodes pédagogiques multiples ; la prise de décision participative ; l'intégration des expériences d'apprentissage dans la vie quotidienne et le travail ; aborder les questions locales et mondiales dans les langues couramment utilisées par les apprenants.

13. On peut dire que l'EDD a des implications sur les réformes de l'éducation de trois façons au moins : la restructuration de l'offre éducative, la réforme profonde des curricula et l'examen de la qualité réelle de l'enseignement et de l'apprentissage pour accroître son efficacité et assurer un impact permanent sur l'environnement et la société. Avant tout, l'UIL signale qu'il ne suffira pas d'étendre la quantité d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie pour progresser vers des sociétés durables. Il faudra aussi améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, y compris son caractère approprié et sa pertinence. Ainsi, l'EDD étoffe le programme en vue de l'amélioration de la qualité en accordant la priorité à l'importance de l'acquisition effective des compétences de base nécessaires dans la vie et au travail par les apprenants.

14. L'EDD est donc bien davantage que l'éducation à l'environnement ou la formation des jeunes pour le travail. Elle affecte le curriculum complet de toutes les disciplines dans les cadres formel, non formel et informel ; elle est destinée à tous les âges, car l'acquisition de nouvelles compétences nécessaires pour s'adapter aux défis permanents de la vie et du travail ne cesse jamais. Les auteurs avancent aussi que le paradigme africain du développement durable nécessite une pédagogie axée sur l'apprentissage communautaire et l'élargissement de l'apprentissage hors des murs des écoles et aux différents secteurs de la société, afin de faciliter la convergence des connaissances académiques, de la sagesse et l'expérience locale. Ainsi, l'éducation devient « un apprentissage sans murs » impliquant les apprenants, les parents et les enseignants dans un effort conjoint de partage des connaissances et d'acquisition des compétences pertinentes.

## Partie II – Explorer les défis des différents types de compétences de base

15. Dans la deuxième partie, la nature des défis posés par un cadre d'apprentissage tout au long de la vie est exposée en détail, en relation avec le socle commun de compétences que les pays peuvent

placer au centre d'une éducation de base de qualité et pertinente. Les types de compétences de base ne sont pas nouveaux pour la plupart des systèmes éducatifs. De fait, on a constaté que beaucoup d'entre eux font partie, de différentes façons, des efforts accomplis pour améliorer la pertinence de l'éducation dispensée aux différents groupes d'âge, de l'enseignement préscolaire à l'éducation des adultes. Des innovations importantes ont été développées dans les cadres formel et non formel. Cependant, la nature complexe d'une grande partie de ces compétences et leurs exigences spécifiques de méthodologies pédagogiques efficaces impliquent qu'elles nécessitent une attention plus explicite et qu'elles doivent être systématiquement élaborées en relation les unes avec les autres à travers le curriculum.

16. Il est admis que les compétences en alphabétisation et la lecture précoce sont les compétences primordiales, car elles déterminent l'acquisition des connaissances et d'autres compétences importantes plus tard dans l'apprentissage. Le document insiste à nouveau sur le fait que l'alphabétisation, des adultes et des enfants, doit se faire dans la langue maternelle et que les stratégies de lecture précoce doivent être considérablement améliorées, car une évaluation réalisée dans plusieurs pays a montré que les enfants n'apprennent pas à cause de contraintes linguistiques.

17. Une grande importance est aussi accordée au renforcement continu des compétences cognitives et scientifiques. Il a été démontré que les bases des compétences cognitives sont posées dès les premières années de la vie de l'enfant, par la stimulation de la réflexion de l'enfant, de sa curiosité et de sa créativité. Ainsi, la qualité de l'apprentissage préscolaire tend à être essentielle dans la réussite scolaire ultérieure de l'enfant.

18. Le document soutient qu'il faut développer en Afrique un intérêt précoce pour la science à l'école et dans le cycle primaire, avec autant de soutien parental que possible. Il est important qu'à ce niveau des enseignants qualifiés tirent profit de l'intérêt naturel manifesté par les enfants à leur environnement et qu'ils interagissent de manière constructive avec les « théories » (« Les idées scientifiques des enfants ») que les enfants ont tendance à développer pour créer leur propre compréhension du monde. Cela signifie qu'il faut admettre que les enfants ne démarrent pas de zéro et que les enseignants peuvent contribuer à développer leurs connaissances en établissant un lien entre ce qu'ils savent déjà et les idées et les expériences nouvelles.

19. Un aspect important des compétences sociales dans plusieurs pays affectés par la fragilité et les conflits est l'exploration des modalités de l'éducation pour la paix. Certains documents ont montré les progrès réalisés pour transformer l'éducation d'une force entretenant les divisions, les inégalités et les tensions de la société en une force visant à construire et à préserver la paix en permettant aux jeunes de réfléchir plus profondément aux problématiques des conflits et de la paix et aussi de développer des compétences critiques et des valeurs comme la tolérance, le respect des idées et des traditions culturelles différentes et des compétences pour la paix. L'importance de l'éducation pour la paix implique d'assurer un plus grand accès aux offres éducatives spécialement adaptées aux jeunes directement affectés par les conflits et la violence. Une telle éducation doit reconnaître leur besoin de différents types de soutien, notamment les compétences pour la vie et l'adaptation, les compétences professionnelles et le soutien psychosocial.

20. La tendance actuelle à considérer les compétences de base uniquement au regard de leur pertinence pour le marché du travail nie leur signification plus large pour la vie des jeunes et des adultes en général ainsi que pour les dimensions sociales, culturelles et environnementales du développement durable. Les auteurs avancent aussi qu'il faut mettre en relation les compétences de base avec le « monde réel » des apprenants et les appliquer à l'environnement scolaire et communautaire de manière pratique. Cela implique en outre que les écoles et les parents réfléchissent à la façon dont leurs propres modes de pensée et d'action peuvent être ajustés pour produire des modèles d'apprentissage. Cela implique également la nécessité de mettre en relation l'apprentissage scolaire avec l'apprentissage familial ainsi qu'avec les connaissances endogènes afin d'aider les enfants à comprendre la valeur des différentes traditions.

### Partie III – Implications pour l'instauration d'un environnement propice

21. La troisième partie du document de synthèse examine un certain nombre d'implications essentielles des réformes de l'éducation en vue d'assurer le développement effectif des compétences de base dans différents environnements éducatifs. Elle avance que le curriculum doit être le point de départ de réformes éducatives globales et intégrées visant à une plus grande pertinence pour le développement durable. A cet effet, il est absolument impératif d'élaborer un cadre curriculaire exhaustif, valide pour toutes les formes d'éducation de base, qui incorpore la sélection d'un socle commun de compétences.

22. Les curricula par compétences devront être introduits dans les systèmes éducatifs de manière globale, en reliant la réforme curriculaire aux changements majeurs dans les domaines de la formation et du développement des enseignants, des supports pédagogiques, de l'utilisation des TIC, du leadership scolaire, de la gestion et de la supervision et des pratiques d'évaluation. Il faudra en outre impliquer toutes les formes d'éducation, y compris le développement de la petite enfance et l'apprentissage non formel et informel, de façon à mettre en place des « Ecoles sans murs ».

23. La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie exige que l'éducation des jeunes et des adultes devienne partie intégrante du système éducatif, ce qui permettra d'identifier les complémentarités essentielles entre les compétences requises pour les enfants et celles requises pour leurs parents, les adolescents et les adultes. A cet égard, il faut reconnaître que la réforme curriculaire de l'enseignement scolaire doit aller de pair avec la réforme fondamentale des programmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, dans la mesure où un nombre important d'adultes sont confrontés à des carences semblables (sinon plus) à celles qui caractérisent l'enseignement dispensé dans les écoles et qu'ils sont donc mal préparés à affronter les changements radicaux actuels de la société.

24. De telles réformes globales nécessiteront la participation et la collaboration de toutes les parties prenantes au processus de décision sur la conception et aux processus réels de mise en œuvre, notamment des communautés, de la société civile pertinente, des organisations privées, des syndicats d'enseignants et des ministères des différents secteurs. C'est nécessaire pour créer des partenariats efficaces en vue de développer des approches et des programmes nouveaux ainsi que sur le plan de la gouvernance et de la mobilisation des fonds. C'est aussi nécessaire pour des raisons pédagogiques, car l'éducation de base des enfants exige le triangle pédagogique des enseignants, des apprenants et des parents/communautés pour obtenir les résultats d'apprentissage désirés. Les interactions de ce triangle doivent être fondées sur le respect, la confiance, l'attention et la préoccupation pour le bien-être et l'apprentissage de l'enfant.

25. Parmi les autres implications des réformes curriculaires, pour assurer leur pertinence avec l'EDD, il faut accorder beaucoup d'importance aux pratiques pédagogiques réelles en classe, à l'utilisation efficace de supports didactiques appropriés et au rôle central de l'évaluation de l'apprentissage. La recherche en Afrique de l'Est a montré que l'interaction élève-enseignant en classe semble être le facteur le plus important pour expliquer les grandes différences existant dans la mesure des résultats utilisant des matériels curriculaires et des méthodes pédagogiques identiques.

26. Le changement des styles pédagogiques et d'interaction en classe constitue un défi majeur pour les enseignants et pour les établissements et les programmes de formation et de développement des enseignants. Bien que le défi relève en partie du domaine des compétences pédagogiques, d'autres questions se posent. Elles incluent le développement d'un état d'esprit différent sur l'enseignement et l'apprentissage et donc sur le rôle et les responsabilités des enseignants et des apprenants dans le processus pédagogique. Les enseignants doivent comprendre et apprécier pourquoi ils sont là, de façon à accepter ce qui pourrait représenter une charge supplémentaire de travail. Cela en soi peut être un problème majeur, en particulier dans les pays où la motivation et l'engagement des enseignants sont affectés négativement par des salaires en diminution et de mauvaises conditions de service.

27. Citons parmi les autres préoccupations : la gestion de la classe et l'organisation de l'apprentissage ; les changements en matière de gouvernance et d'organisation scolaire ;

la « philosophie » même et la culture des écoles ; les principes gouvernant les activités et les comportements des apprenants ; les changements dans le mode d'interaction des enseignants avec le monde extérieur, des parents aux employeurs. De plus, les changements pédagogiques posent des défis aux directeurs d'écoles, aux superviseurs, au personnel d'appui professionnel et d'assurance qualité, et surtout aux apprenants et à leurs parents.

28. La notion d'inclusivité et sa relation avec la réalisation de l'égalité entre tous les enfants, indépendamment de leur milieu, de leur situation et de leur âge, est de plus en plus prises en compte, mais il reste encore beaucoup à faire pour s'assurer que des jeunes puissent suivre des parcours différents et avoir de facto un accès égal aux opportunités d'éducation et de formation supérieures. Il est suggéré que l'un des principaux facteurs est la façon dont les écoles se positionnent au sein de l'environnement plus large des structures de soutien disponibles offertes par les organismes publics et privés. Une stratégie testée pour prendre en charge les différents aspects non éducatifs de la vulnérabilité consiste à transformer les écoles en sites de soins intégrés et globaux nécessaires à l'amélioration de l'accès, de la rétention et des résultats des enfants à l'école. Des initiatives de ce type sont en cours d'expérimentation à titre expérimental dans les pays de la SADC.

29. Les autres aspects relatifs à l'intégrité et au comportement moral de ceux qui sont en contact avec les jeunes font aussi partie de l'environnement d'apprentissage. Les apprenants profiteront beaucoup de la protection contre le harcèlement, la drogue, la violence et les conflits et de l'intégrité et du comportement déontologique des fonctionnaires et des personnels éducatifs. Les pays sortant d'un conflit, confrontés à la difficile tâche de reconstruire la société, doivent faire face au défi beaucoup plus global de créer un environnement propice aux jeunes, qui répondent à leurs besoins éducatifs d'une manière globale et équitable. Cela met l'accent encore plus urgentement sur les besoins plus larges des pays à produire des capacités efficaces en matière de politiques éducatives, de gestion et de planification, qui sont la condition essentielle pour permettre à l'éducation de contribuer au développement durable.

### 3. INTRODUCTION

30. Ce document de synthèse passera en revue l'état actuel des connaissances au regard des perspectives, des politiques et des pratiques en Afrique relatives au sous-thème 1 de la triennale, à savoir le Socle commun de *compétences* pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable. Il constitue l'un des quatre documents qui examinent les questions clés liées au thème général de la triennale : *Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier et concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ?*

31. Tandis que trois de ces documents abordent les problématiques associées aux différents aspects du domaine de l'éducation et de la formation, l'un d'entre eux est un document général qui porte sur le contexte et la signification plus larges du thème ainsi que sur les principaux défis auxquels sont confrontés les pays. Le document sur le sous-thème 1 est directement lié au document de synthèse général et porte sur les conditions, les développements et les défis de la promotion du socle commun de compétences par l'éducation de base dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable.

32. La revue s'appuiera principalement sur les nombreuses contributions à ce thème produites par les équipes de recherche des ministères de l'Education, les agences techniques internationales, les groupes de travail de l'ADEA, les organisations de recherche africaines, les ONG régionales et internationales et les chercheurs individuels. Etant donné que le domaine et la portée du sous-thème sont assez vastes, nous exploiterons également d'autres documents, publiés ou non, produits récemment par des organisations et des individus en Afrique et ailleurs.

#### Objectif du document de synthèse

33. L'objet de ce document est de servir de document de travail à la triennale. Ainsi, il vise à mettre en évidence un certain nombre de problématiques majeures : la nature et les conditions nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie efficace pour le développement durable, l'état de la pratique et des expériences concernant les différents types de compétences de base, la nature du changement de paradigme de l'éducation de base et les défis que cela pose, et les débats actuels et les derniers développements dans les domaines de la réforme qui constituent l'environnement propice essentiel au changement.

34. Ce document est de type discursif, en ce sens qu'il passe en revue une palette de points de vue, de développements, d'expériences et de résultats, tout en soulevant en même temps des problématiques et des questions. Ainsi, tout en faisant la synthèse de ce qui semblent être les théories et les pratiques actuelles, son objectif est d'explorer le terrain actuel et de mettre au défi les participants à la triennale de confirmer, modifier, critiquer et enrichir ses points de vue et de parvenir à définir une perspective réaliste de la situation actuelle et la meilleure façon d'accroître l'efficacité et la productivité de l'apprentissage en vue du développement personnel et de celui de la société.

#### Contexte plus large des performances scolaires

35. La triennale a lieu dans un contexte plus large de réussites mitigées et de carences dans le développement de l'éducation de base. D'une part, selon le rapport 2011 de l'OMD, ce sont certains des pays les plus pauvres qui ont connu les plus grandes avancées dans le domaine de l'éducation (Burundi, Rwanda, Sao Tomé et Principe, Togo, Tanzanie). D'autres ont enregistré des progrès considérables comme le Bénin, le Burkina Faso, l'Ethiopie, la Guinée, le Mali, le Mozambique et le Niger, puisque les taux nets de scolarisation y ont augmenté de plus de 25 % entre 1999 et 2009. Avec un gain de 18 % pendant cette même décennie, l'Afrique subsaharienne est la région qui détient le record de l'amélioration puisque les taux nets de scolarisation ont atteint 76 pour cent en 2009 (NU, Rapport OMD, 2011:4 et 16).

36. Dans le même temps, l'Afrique du Nord enregistre les progrès les plus nets en matière d'alphabétisation des jeunes avec une augmentation de 19 points entre 1990 et 2009, contre 7 points seulement en ASS (NU, OMD, p. 19).

37. D'autre part, si l'on en croit les tendances actuelles l'Afrique subsaharienne ne sera pas en mesure d'atteindre la cible visant à réduire la faim d'ici à 2015 (NU, OMD, p. 12). Ainsi, un grand nombre d'enfants entrent à l'école avec un faible niveau de nutrition, ce qui affecte leur capacité de participation à l'apprentissage. De plus, à la même date en 2009, près de 32 millions d'enfants restaient déscolarisés, ce qui représente pratiquement la moitié des enfants déscolarisés dans le monde. A l'évidence, les enfants les plus affectés sont toujours les pauvres, les filles ou ceux vivant dans une zone de conflit (NU, OMD, p. 17).

38. Centrée sur l'Afrique orientale et australie, la SADC indique, en citant le rapport de l'UNICEF sur la Situation des enfants dans le monde pour 2009, que les enfants dans la région sont exposés au risque de ne pas aller à l'école régulièrement, de ne pas avancer dans le système, de ne pas réussir à achever le cycle primaire et de ne pas entrer dans le cycle secondaire. Dans la sous-région, il y a une différence marquée entre le niveau élevé des taux de scolarisation et les taux d'achèvement des enfants en âge d'aller à l'école primaire : les taux de fréquentation sont en moyenne de 68 pour cent pour les filles et de 69 pour cent pour les garçons, comparés à des taux d'inscription de presque 90 pour cent (SADC, 2011).

39. Le rapport de l'OMD souligne également que les études sur les ménages montrent que la majorité des enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne n'iront jamais à l'école (NU, OMD, p. 18). Toutefois, le schéma d'exposition à l'éducation varie beaucoup entre les pays et au sein d'un même pays.

40. Les principaux problèmes des élèves scolarisés demeurent la qualité et la pertinence. Dans de nombreux systèmes, l'abandon est endémique et concerne souvent plus de la moitié de la cohorte au cours du cycle primaire. Si la pauvreté et la situation familiale en sont souvent la cause, la faible qualité de l'enseignement et de l'apprentissage l'explique en grande partie. Les enfants ne peuvent pas utiliser ce qu'ils ont appris à cause de leur très mauvaise maîtrise des compétences de base.

## Structure du document

41. Le document est divisé en trois parties : la première partie porte sur les priorités et le programme en vue d'une réforme approfondie de l'éducation en relation avec le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et la contribution de l'éducation au développement durable. Elle commence par le suivi de la biennale de Maputo, en exposant les initiatives de réforme inspirées par les résultats de Maputo (section 2) et continue par une étude détaillée des notions de socle commun de compétences, d'apprentissage tout au long de la vie et des défis de lier l'apprentissage avec le développement durable au niveau de l'éducation de base (section 3). La réflexion et l'action actuelles liées à l'apprentissage tout au long de la vie sont examinées dans la section 4

42. La deuxième partie porte sur la nature et l'état de la pratique dans les domaines clés des compétences et des aptitudes. La section 5 commence par explorer l'état de la réflexion et de la pratique sur « le socle commun de compétences » pour le développement durable en présentant le « socle commun » en relation avec les réformes curriculaires. Sont abordés ensuite en détail les différents types de compétences et d'aptitudes : alphabétisation et langue (section 6), compétences cognitives et scientifiques (section 7), développement personnel et compétences pour la vie (section 8), compétences sociales et citoyennes, y compris la construction de la paix (section 9) et les compétences liées au travail (section 10). Cette partie se termine par l'énumération de plusieurs défis principaux posés par un programme de réforme de l'éducation de ce type.

43. La troisième partie porte sur les conditions propices essentielles à l'acquisition effective des compétences pertinentes pour le développement durable. Dans cette partie, la section 12 aborde les conditions pertinentes touchant aux systèmes éducatifs eux-mêmes, tandis que la section 13 examine les différentes questions relatives aux conditions liées à l'environnement socio-économique et politique plus large. Le document se terminera par un résumé des principales conclusions du travail analytique.

## 4. PARTIE I — PRIORITES ET PROGRAMME POUR LA POURSUITE DES REFORMES

### 4.1. Poursuivre les réformes définies par l'agenda de Maputo

44. La biennale de Maputo avait donné le ton au changement de paradigme du développement de l'éducation en Afrique. Etaient concernés la substance de l'éducation de base et post-primaire ainsi que la structure des modes de prestation. Elle avait appelé à l'adoption d'une approche globale et intégrée reconnaissant la diversité fondamentale des catégories d'apprenants aux parcours et aux situations différents ainsi que la diversité des modes de prestation. Il fallait examiner la structure du système pour avancer rapidement vers l'inclusivité et la qualité et prendre ainsi en charge les besoins d'un grand nombre de jeunes déscolarisés, dont la (ré) intégration dans le système pourrait exiger la reconnaissance et le renforcement des modes alternatifs de prestation (ADEA, 2009).

45. Maputo avait également appelé à suivre une perspective systémique afin de pouvoir reconnaître la corrélation entre tous les apprentissages et toutes les formes d'éducation. Cela a impliqué de s'intéresser aux liens entre l'enseignement général et la formation professionnelle, entre les formes d'apprentissage dispensées au sein d'établissements et celles basées sur le lieu de travail ou à la maison et, entre l'éducation de base destinée aux enfants et celle destinée aux jeunes et aux adultes. Cette perspective aurait pour effet de favoriser la promotion et la reconnaissance des filières d'apprentissage tout au long de la vie et de ce fait, le passage d'un mode d'apprentissage à un autre, pour toutes les personnes, en fonction de leur situation et de leurs intérêts (ADEA, 2009).

46. Depuis Maputo, de nombreux pays et organisations semblent avoir été beaucoup encouragés à s'engager ou à poursuivre leur travail pour appliquer cette approche globale et intégrée aux réformes de l'éducation. Dans ce contexte, il est frappant de constater que cela semble avoir été tout particulièrement le cas en Afrique de l'Ouest, bien que des travaux en faveur de la diversification des systèmes d'éducation de base se soient aussi poursuivis en Afrique de l'Est et australie.

47. Par exemple, au **Burkina Faso** et au **Sénégal**, et dans une moindre mesure en **Mauritanie**, les documents sur les politiques éducatives prennent maintenant en compte tous les sous-secteurs dans le cadre d'une vision globale.

- a. Le Burkina Faso a une loi-cadre sur l'éducation (2007) qui couvre l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation.
- b. Au Sénégal, le programme général de développement de l'éducation est coordonné par la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation qui est la direction centrale de l'un des quatre ministères chargés de l'éducation.
- c. En Mauritanie, le Plan national de développement du secteur éducatif (PNDSE) et le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) adoptent une vision globale, même si c'est dans une moindre mesure (GTENF, 2011:26).

48. Dans le cadre d'une vision globale, le **Cap-Vert**, la **Mauritanie** et le **Sénégal** mettent en œuvre un curriculum normalisé, bien que les progrès soient variés. Le curriculum normalisé, dans le cadre d'une approche intégrée, implique :

- a. L'élaboration d'une stratégie commune pour l'éducation (son rôle dans le développement, ses objectifs, etc.) ;
- b. La définition du profil de sortie des apprenants dans le cadre d'une approche inclusive, indépendamment de l'offre éducative concernée (on parle de « tronc commun ») ;

c. Des efforts pour prendre en compte la nature spécifique de l'offre éducative au moyen de modules spécifiques, par exemple pour l'alphabétisation, les approches alternatives, les écoles coraniques (GTENF, 2011:30)

49. L'étude nationale du **Burkina Faso** illustre la mise en œuvre de ce type de stratégie dans la mesure où elle décrit l'intégration progressive de l'éducation non formelle au sein du système général. Par des exemples d'approches alternatives à tous les niveaux, elle démontre le potentiel du système à se réformer tout en tenant compte de ce qui se passe hors des structures formelles. L'équipe burkinabée peut ainsi partager avec nous les leçons tirées d'une variété d'expériences, à savoir les programmes alternatifs de la petite enfance (comme Bisongo), les approches alternatives pour l'intégration des personnes qui ont quitté l'école tôt et/ou les enfants non scolarisés (comme les CEBNF, les Centres de formation professionnels non formels (CFPNF) et les Ecoles communautaires (ECOM) pour les adolescents) et les nouvelles approches de l'alphabétisation en relation avec la lutte contre la pauvreté et le développement (BURKINA FASO, 2011). La possibilité de réformer le système en examinant attentivement tous ses aspects n'est pas sans contraintes, ni difficultés, qui sont documentées de manière détaillée (GTENF, 2011).

50. L'étude nationale sur le **Kenya** visant à examiner les interventions menées en faveur d'une éducation de base entièrement inclusive et équitable rapporte que depuis 2003 de nombreux efforts ont été accomplis pour revoir les politiques et les pratiques visant à parvenir à l'inclusivité, de façon à ce que tous les enfants et les jeunes puissent avoir accès à des opportunités éducatives équivalentes dans toutes sortes d'écoles, indépendamment de leurs milieux culturels, sociaux et de leurs parcours d'apprentissage. D'où la nécessité de transformer les systèmes éducatifs et les autres environnements d'apprentissage, afin de répondre à la diversité des apprenants. De plus, il est admis que le système éducatif transformé doit refléter les trois dimensions de l'égalité : l'égalité des ressources, l'égalité du processus éducatif et l'égalité des résultats (Njoka *et al*, 2011:16).

51. Afin d'y parvenir, un éventail de réformes clés ont été introduites. Citons notamment : l'enseignement primaire gratuit (FPE), une Intervention de santé et de nutrition scolaire impliquant la promotion de la santé et l'hygiène scolaire et un Programme d'alimentation scolaire (dans les zones rurales arides et dans les bidonvilles urbains), des investissements dans le développement des infrastructures scolaires en collaboration avec les différents partenaires nationaux, un appui supplémentaire aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'intervention sur le VIH-sida et la mise en œuvre de toute une palette de stratégies pour promouvoir la parité et l'égalité dans l'éducation (Njoka *et al*, 2011).

52. L'étude empirique menée par l'équipe kenyane pour évaluer la réussite de ces interventions a conclu qu'en dépit de graves défis de mise en œuvre, les interventions ont, de manière générale, beaucoup contribué à accroître l'accès à l'enseignement primaire. Le programme sur le genre a été le moins réussi en raison de barrières persistantes comme les pratiques socio-culturelles et religieuses, la pauvreté et le manque de sensibilisation communautaire. Cependant, on a aussi constaté que les résultats aux examens de fin d'études ont baissé de manière générale pendant la dernière décennie et que ni la réussite de la mise en œuvre des interventions, ni l'amélioration des intrants n'avaient été des indicateurs significatifs de résultats (Njoka *et al*, 2011: 48-53).

53. Dans de nombreux pays, l'élaboration d'un Cadre national de qualification (CNQ) pourrait contribuer de manière significative à l'inclusion équitable. Les CNQ jouent un rôle de facilitation de la reconnaissance et la validation des apprentissages non formels et informels, permettant ainsi aux jeunes et aux adultes qui ont été exclus de l'enseignement formel de voir les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises dans d'autres cadres reconnues et d'avoir ainsi accès à d'autres formations formelles et au marché du travail (UIL, 2011a:10 ; GTENF, 2011). En contribution à la triennale, l'UIL a entrepris une analyse comparative sur l'efficacité des CNQ au **Botswana, au Ghana, à l'Île Maurice, en Namibie, aux Seychelles et en Afrique du Sud**.

54. Les conclusions montrent que les réformes politiques sont animées par des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui incluent le développement de CNQ et la reconnaissance des

acquis de l'expérience. Néanmoins, les stratégies et les pratiques d'apprentissage tout au long de la vie, cohérentes et globales, qui couvre le cycle complet de la vie ne sont pas la norme, et certaines sont toujours axées sur des secteurs ou des groupes spécifiques (Ghana). Mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie par le biais des apprentissages formel, non formel et informel et accroître la mobilité demeure un défi (UIL, 2011a:9).

55. L'étude insiste sur le fait que l'approche basée sur les « résultats d'apprentissage » qui sous-tend l'élaboration des CNQ doit être plus largement acceptée, de façon à accroître la validation des apprentissages acquis dans des cadres différents. Cela permet de se concentrer sur la spécification d'une série de compétences et d'aptitudes en partenariat avec le monde du travail et de les transformer en cadres de compétences et de qualification. On a constaté que plusieurs pays avaient accompli des progrès importants à cet égard. Une fois créés, les CNQ et la reconnaissance des acquis de l'expérience peuvent aussi appuyer le développement continu des compétences de base et de nouvelles compétences importantes pour une croissance durable et inclusive (UIL, 2011a).

56. Néanmoins, malgré les progrès enregistrés, la mise en œuvre effective des CNQ en Afrique exige encore beaucoup d'efforts. Selon le GTENF de l'ADEA, la vision globale, intégrée et diversifiée est toujours méconnue et doit faire l'objet d'une large promotion (GTENF, 2011: 12).

## **4.2. Priorité accrue sur le socle commun de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable**

57. Le défi de la triennale de Ouagadougou est d'aller au-delà des grands principes de la réforme éducative globale et intégrée et de s'intéresser plus spécifiquement à la substance, au processus et aux résultats de l'apprentissage. Il vise à donner au concept de socle commun des compétences, des jeunes et des adultes, une place encore plus centrale dans l'ordre du jour de l'éducation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. De plus, il vise à relier ces compétences de base à l'engagement de l'Afrique pour le développement durable, abordant ainsi la façon d'organiser l'acquisition effective des connaissances et des compétences tout au long de la vie au sein de systèmes éducatifs intégrés tout en répondant au besoin de développement durable.

58. Ce qui précède est à l'évidence un programme visant à examiner et expliciter ce qui doit être appris, dans quel but, par qui, comment, du type de résultats attendu et de leur mode de validation. Il faut traiter ces questions essentielles dans le contexte de ce que l'on entend par « socle commun de compétences », « apprentissage tout au long de la vie » et « développement durable ». Viennent ensuite les questions de « L'éducation pour le développement durable » et de « Comment les résultats de l'apprentissage peuvent-ils eux-mêmes devenir durables ».

### **4.2.1. Le socle commun de compétences**

59. On peut définir le « Socle commun de compétences » comme étant les résultats de l'apprentissage de base, sous la forme de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes, que toute personne, jeune et adulte, doit être en mesure d'acquérir au début ou à un certain stade de sa vie afin de se développer en tant qu'être humain et de participer effectivement au développement socio-culturel, économique et politique de la société. Cette définition suppose non seulement l'acquisition de capacités spécifiques, mais aussi la motivation et l'engagement à agir sur l'apprentissage. Dans ce contexte, une définition élargie de la notion de « compétences » est proposée : « *savoir combinatoire mobilisant et intégrant les connaissances théoriques, procédurales et d'environnements ou savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et réaliser des projets* » (ADEA, 2011).

60. L'UIL suggère d'utiliser les concepts de « compétences de base » et « d'aptitudes » dans le sens de « capacités » qui sont plus larges, plus ambitieuses et donnent un plus grand sentiment de pouvoir.

Les capacités peuvent être développées à un niveau élevé : quel que soit votre niveau de compétence, il y a toujours un défi à relever et c'est un terme approprié du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. Les compétences de base, les aptitudes et les capacités accroissent la capacité des individus à exercer un degré de contrôle sur leur propre vie, à participer avec les autres aux décisions qui affectent leur environnement et leur vie et à envisager un futur alternatif pour eux-mêmes et leurs familles (UIL, 2011b: 2; Sen, 1999).

61. L'acquisition du socle commun de compétences pour le développement durable s'inscrit dans la continuité du défi fixé par la Conférence de Jomtien qui a défini « les besoins éducatifs fondamentaux » comme : « *les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul et résolution des problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre* (Conférence mondiale sur l'EPT, 1990:11).

#### **4.2.2. L'apprentissage tout au long de la vie**

62. L'apprentissage tout au long de la vie peut être défini comme la quête de connaissances tout au long de la vie, volontaire et autonome pour des raisons personnelles ou professionnelles. En tant que tel, il ne favorise pas seulement l'inclusion sociale, la citoyenneté active et le développement personnel, mais aussi la compétitivité et l'employabilité (ROCARE, 2011b:3). L'UNESCO-UIL (2011b) souligne que le concept d'apprentissage tout au long de la vie s'est beaucoup inspiré du Rapport Faure (1972) qui insistait sur le fait que l'apprentissage devait être universel et tout au long de la vie. Il a développé quatre piliers d'apprentissage : *apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être*<sup>1</sup> (Delors, 1996, cité par l'UIL, 2011b:3). Plus tard, ces idées ont influencé les visions de Jomtien et de Dakar.

63. Cependant, l'UIL note que la compréhension du concept d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) et son importance pour le développement durable restent limitées, que les cadres politiques globaux faisant la promotion de l'ATLV demeurent incomplets et que les actions de mise en œuvre de la vision globale de l'ATLV sont restées rares (UIL, 2011b: 3). Etant donné le contraste complet de cette situation avec la demande socio-économique, politique et culturelle de personnes qualifiées de grande qualité et de citoyens actifs sur le continent africain, l'étude soutient qu'il est impératif d'incorporer la vision et la pratique de l'ATLV dans les cadres politiques nationaux globaux et de les enracer dans les systèmes éducatifs des pays africains (UIL, 2011b: 3).

64. C'est pourquoi le travail de l'UIL a surtout consisté à contribuer à accroître les capacités des responsables politiques et des principaux chercheurs en matière d'élaboration de politiques et de stratégies nationales pour faire de l'ATLV pour tous une réalité. L'UIL considère l'ATLV comme un « concept intégrateur » qui peut de ce fait contribuer au développement durable de l'Afrique. Il reconnaît trois axes en vue de l'utilisation systématique de ce terme comme paradigme pour organiser l'ensemble de l'éducation et de la formation : *l'apprentissage dans tous les domaines de la vie* (désignant la variété des apprentissages acquis dans la famille, les cadres culturels, les communautés, le travail et les loisirs), *l'apprentissage à tous les niveaux de la vie* (désignant aussi les pratiques d'apprentissage contemplatives, méditatives, spirituelles) et *l'apprentissage tout au long de la vie* (désignant les quatre étapes de la vie : l'enfance, l'âge actif, l'âge de la maturité et le grand âge (UIL, 2011b: 8).

65. Ainsi, par son caractère composite, on considère que le terme d'apprentissage tout au long de la vie reflète tous les contextes de la vie par sa perspective qui englobe tous les domaines, tous les niveaux et tout le long de la vie. De cette façon, il promeut l'apprentissage des comportements et l'acquisition des connaissances, de la compréhension, des attitudes, des valeurs et des compétences à

<sup>1</sup> Adama Ouane, directeur d'UIL, a suggéré que les piliers supplémentaires soient *apprendre à changer et prendre des risques* (UIL, 2011: 8).

des fins de développement personnel, de bien-être social et économique et de citoyenneté démocratique. Aux yeux de l'UIL, la priorité sur l'apprentissage révèle aussi une reconnaissance croissante des frontières poreuses existant entre toutes les formes d'éducation et de formation, à savoir l'éducation formelle, non formelle et informelle (UIL, 2011b: 8).

66. Selon le ROCARE, les thèmes communs véhiculés par la documentation sur l'apprentissage tout au long de la vie articulent quatre caractéristiques qui transforment l'éducation et la formation en concept « d'apprentissage tout au long de la vie ». Ce sont :

- a. L'ALTV englobe à la fois les types d'éducation et de formation formel, non formel et informel.
- b. L'importance de la motivation d'apprentissage. L'accent est mis très fortement sur la nécessité que l'individu prenne la responsabilité de son propre apprentissage.
- c. On peut définir les apprenants tout au long de la vie comme des gens qui prennent la responsabilité de leur apprentissage et qui sont disposés à investir régulièrement du temps, de l'argent et des efforts dans l'éducation et la formation. C'est lié à la caractéristique de la motivation de l'apprentissage.
- d. L'engagement à l'égard de la participation universelle à l'éducation et la formation. Le concept de participation universelle à l'éducation et la formation comprend à la fois l'apprentissage informel et formel à toutes les fins : sociale, économique et personnelle (ROCare, 2011a: 6).

67. Si l'ATLV est un concept très précieux, son utilisation comme principe organisateur de l'ensemble du domaine de l'éducation a de nombreuses implications qui rendent son application très complexe. Une des conséquences principales est qu'il faut créer de nombreux liens : entre les prestataires, les gestionnaires, les groupes de professionnels, les organismes de financement, même entre des bureaucraties entières, qui ont tous des intérêts différents et des degrés variés de pouvoir et d'influence. La coordination et la collaboration sont des éléments importants entre les programmes, même entre ceux appartenant à la même forme « d'éducation / formation », car ils ont tous tendance à avoir leurs propres infrastructures de surveillance, de service et de conseil. De plus, chacun tend à avoir ses propres « gardiens » et « protecteurs », souvent appuyés par des réseaux de soutien, qui ont tendance à protéger les « règles institutionnelles » et les pratiques existantes. Edifier les systèmes nationaux autour de l'ATLV est par conséquent une tâche herculéenne nécessitant un leadership attentif et des capacités de négociation, un esprit très pragmatique capable de nouer des liens et des collaborations dans le temps. L'UIL ayant pleinement conscience de ces écueils, nous allons étudier ses études de cas dans la section 4.

#### **4.2.3. Le développement durable**

68. Le concept de « développement durable (DD) » a été exposé en détail dans le document de synthèse général (réf.). Nous parlerons ici de sa pertinence et de son utilisation dans les domaines de l'éducation de base et de l'apprentissage tout au long de la vie, comme base de l'élaboration des politiques.

69. Dans le document de synthèse générale, l'ADEA défend l'idée que le concept même de durabilité dépasse la protection de l'environnement et comprend « *l'infrastructure sociale économique qui détermine la capacité d'une société à se maintenir dans un contexte mondial en transformation rapide* ». Cette interprétation en vient à signifier que le concept de DD concilie quatre dimensions inséparables et complémentaires : 1) la protection et la sauvegarde de l'environnement, en particulier la lutte contre le changement climatique ; 2) la promotion d'un modèle de croissance économique durable basée sur une exploitation rationnelle et la préservation des ressources naturelles ; 3) l'édition de sociétés inclusives fondées sur une lutte efficace contre la pauvreté et toutes les sources de discrimination et de marginalisation ; et 4) le renforcement de la connaissance mutuelle et de l'intercompréhension culturelle et spirituelle entre les différents groupes, sociétés et peuples afin de promouvoir la solidarité humaine et la paix » (ADEA, 2011).

#### 4.2.4. L'éducation pour le développement durable

70. Que signifie donc alors « Education pour le développement durable » (EDD) ? Le document de synthèse de l'ADEA soutient que le DD en fait un impératif pour accroître l'efficacité de l'apprentissage en vue de pouvoir répondre aux défis actuels et futurs. L'éducation doit construire « une masse critique de citoyens qui ne sont pas seulement informés et formés, mais surtout capables de mobiliser leurs acquis pour opérer les transformations économiques, sociales, culturelles et politiques nécessaires au développement durable » (ADEA, 2011). Cela implique que l'éducation doit faire en sorte que les gens acquièrent une palette de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes leur permettant d'agir sur leur environnement de façon à en améliorer la qualité. L'éducation ne doit pas seulement être efficace en terme d'acquisition de résultats d'apprentissage précieux, mais aussi pour encourager les apprenants à appliquer ces compétences dans leurs communautés et dans la société.

71. L'UNESCO accorde beaucoup d'importance à l'EDD et considère la note conceptuelle non comme un programme, mais comme un parapluie qui affecte toutes les composantes de l'éducation à l'abri duquel les programmes éducatifs actuels peuvent être repensés et une grande variété de nouvelles initiatives peuvent être mises en œuvre (Site web de l'UNESCO). Le Cadre de mise en œuvre de la Décennie des NU pour le développement durable (2005-14) concerne l'objectif de la décennie en vue de l'intégration des principes, valeurs et pratiques inhérents au développement durable dans tous les aspects de l'apprentissage afin d'encourager les changements de comportement qui permettent d'édifier une société plus durable et plus juste pour tous (DEDDNU, Cadre de mise en œuvre de la Décennie internationale du DEDD des NU, 2006).

72. L'UNESCO met l'accent sur une grande variété d'aspects de l'éducation devant faire partie de l'EDD : le caractère central du respect pour autrui, pour la différence et la diversité, pour l'environnement et les ressources de la planète ; travailler à l'élaboration de curricula interdisciplinaires et globaux, à la réflexion critique et à la résolution des problèmes ; l'utilisation de méthodes pédagogiques multiples ; la prise de décision participative ; l'intégration des expériences d'apprentissage dans la vie quotidienne et le travail ; aborder les questions locales et mondiales dans les langues couramment utilisées par les apprenants (DEDDNU, 2006).

73. Selon l'UIL, la Déclaration de Bonn 2009 sur l'EDD, adoptée par la Conférence mondiale de l'UNESCO, a réaffirmé que « *par l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, nous pouvons parvenir à la justice sociale et économique, à la sécurité alimentaire, à l'intégrité écologique, à des moyens de subsistance durables, au respect de toutes les formes de vie et aux valeurs essentielles qui favorisent la cohésion sociale, la démocratie et l'action collective* » (UIL, 2011b: 6).

74. Considérant le concept élargi du DD et le vaste programme fixé par l'UNESCO, nous suggérons que le développement de l'éducation peut être affecté de plusieurs façons :

- a. L'importance accordée à l'environnement, son exploitation et sa préservation, comme élément d'apprentissage, et à la relation entre les écoles / les centres d'apprentissage et leur environnement.
- b. Une approche entièrement inclusive appliquée au développement de l'éducation, dans le sens où tous les enfants, les jeunes et les adultes ont un accès égal à une éducation de base pertinente et appropriée selon le principe de l'apprentissage tout au long de la vie.
- c. L'incorporation dans le curriculum d'un éventail de compétences de base, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs associées au fait de vivre ensemble de manière non discriminatoire et non raciale, à la promotion du processus de prise de décision démocratique, à la prévention des conflits, au respect de la différence, au renforcement des capacités, à l'engagement à travailler à l'amélioration de la société et au fait de permettre aux jeunes et aux adultes de s'adapter aux changements.
- d. La promotion de l'utilisation directe et de l'application de ces compétences et de ces valeurs dans la vie réelle devient la base de l'interaction tout au long de la vie entre l'apprentissage et la vie.

75. On peut donc considérer que l'EDD a des implications sur les réformes éducatives d'au moins trois façons : en matière de restructuration de l'offre éducative, de réformes curriculaires approfondies, de l'examen de la qualité réelle de l'éducation et de l'apprentissage afin d'en améliorer l'efficacité et de garantir un impact permanent sur l'environnement et la société. Avant tout, l'UIL souligne qu'il ne suffira pas d'étendre la quantité d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie pour progresser vers des sociétés durables. Il faudra améliorer la qualité de l'éducation et de la formation, notamment son caractère approprié et sa pertinence (UIL, 2011b: 6).

76. Toutefois, certaines voix de la documentation s'élèvent aussi pour affirmer que l'EDD, malgré sa popularité croissante, manque encore de clarté sur le rôle de l'éducation pour le développement durable. Par ailleurs, la confusion entre le DD et l'EDD a rendu difficile l'utilisation du concept pour élaborer une philosophie cohérente visant à éclairer la réflexion et les pratiques éducatives de la plupart des pays et de leurs systèmes éducatifs (Manteaw, in press: 7). Si la Décennie a apporté un appui et une visibilité précieuse à l'EDD « *dans la plupart des cas, les défenseurs de l'éducation comme solution aux problèmes sociaux et écologiques ne sont pas allés jusqu'à poser et répondre à la question cruciale du type d'éducation nécessaire pour aborder certains défis de l'époque* » (Ibidem).

77. Il a été souligné que l'éducation a elle-même été complice de la création de notre monde non durable actuel et que par conséquent, si l'éducation doit « *réaliser son potentiel d'agent du changement vers une société plus durable, il faut lui accorder une attention suffisante comme sujet du changement elle-même* » (Sterling, cité dans Manteaw (in press: 9). L'EDD doit viser à aider les apprenants à désapprendre nos anciennes manières de vie non durables et à explorer des voies plus durables.

78. L'Afrique fait face à un défi spécifique supplémentaire dans la mesure où le concept de l'EDD doit être rendu accessible à différents types de public, en particulier dans les contextes locaux. « *Un paradigme africain du développement durable pourrait, par conséquent, être vu comme un effort pour reconceptualiser le DD en le reliant aux expériences vécues, aux systèmes culturels de savoir, ainsi qu'aux réalités des différents peuples africains* ». Cela appelle une pédagogie basée sur un apprentissage axé sur la communauté et l'élargissement de l'apprentissage hors des murs des écoles et dans les différents secteurs de la société pour faciliter la convergence entre les connaissances académiques et la sagesse et l'expérience locales (Manteaw, in press: 24-7). L'éducation devient de cette façon « un apprentissage sans murs », impliquant les apprenants, les partenaires, les enseignants dans un effort concerté pour partager les connaissances et acquérir les compétences pertinentes.

79. Dans le même esprit, plusieurs savants africains ont défendu l'idée que le DD doit être abordé aussi d'une perspective endogène, de façon à utiliser les différents systèmes de savoir pour produire une compréhension plus globale des interventions de développement durable. Cela impliquerait une revalidation des connaissances endogènes dans les systèmes éducatifs. Jusqu'à présent, les documents relatifs à la Décennie ne semblent pas refléter cette préoccupation (Sillitoe, 1998; Chilesa *et al*, 2003; Breidlid, 2009; Manteaw, in press).

80. D'autres auteurs ont soutenu que les défis posés à l'éducation de répondre au changement climatique sont étroitement liés à la question de la qualité, à la fois en termes d'accès satisfaisant et de promotion des connaissances et des compétences clés. L'EDD n'est pas « l'ajout » de sujets environnementaux dans les curricula et les programmes de formation ; c'est offrir une éducation et une formation appropriées, dans un monde divers en mutation rapide, qui développent le potentiel humain pour répondre aux changements et défis futurs (Bangay and Blum, 2010). Ici, l'EDD s'appuie sur les efforts d'amélioration de la qualité en cours en mettant l'accent sur l'importance des compétences et des valeurs de réflexion de niveau supérieur ainsi que sur le passage d'une pédagogie de la « transmission » à une pédagogie plus interactive qui aide les apprenants à élargir la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes, conduisant éventuellement à des changements individuels ou sociaux (Idem).

## 4.3. Mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie pour l'éducation en vue du développement durable

### 4.3.1. Examiner l'apprentissage tout au long de la vie

81. Comme nous l'avons souligné dans la section trois, la compréhension des concepts de l'ATLV et de l'EDD des responsables politiques et des professionnels de l'éducation reste limitée. De ce fait, il a été assez difficile de travailler en les utilisant dans la pratique, aussi bien pour l'élaboration de cadres politiques que de stratégies de mise en œuvre efficaces. Néanmoins, en 2006, l'UNESCO-BREDA a produit un projet de stratégie pour le développement durable en Afrique subsaharienne afin d'aider les pays à élaborer des réponses éducatives appropriées au DD. La question est de savoir dans quelle mesure un cadre de DD est utile aux pays pour réformer la substance et la pratique pédagogiques de l'éducation et mettre en œuvre un cadre d'ATLV.

82. L'étude de l'UIL sur les principales problématiques et les considérations politiques pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie dans cinq pays sélectionnés ont apporté des éclaircissements sur le développement de l'EDD et de sa relation avec l'ATLV. Cette étude a impliqué l'examen comparatif des développements et des expériences de l'**Ethiopie, du Kenya, de la Namibie, du Rwanda et de la Tanzanie** (UIL, 2011b). Elle a adopté une perspective macro en étudiant les tendances globales du système et le degré de réponse des pays aux différentes dimensions du DD.

83. L'étude révèle que ces dernières années, l'importance du DD dans les politiques nationales de ces pays, au moins au niveau rhétorique, est devenue plus prononcée. Elle met en évidence la croissance économique accrue dans ces pays, mais remarque qu'elle ne semble pas se traduire par un développement durable, par exemple par la création d'emplois et la réduction des niveaux de pauvreté et des inégalités internes. Dans le même temps, la pression démographique et l'urbanisation rapide engendrent des défis importants.

84. Le document suggère qu'il existe une relation entre les changements socio-économiques massifs se déroulant dans ces pays et l'augmentation et l'impact des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Tandis que les offres d'éducation formelle ont considérablement augmenté, la pression en faveur de programmes d'apprentissage complémentaires et non formels pour enfants et pour adultes s'est considérablement accrue, en particulier pour ceux qui ont été le plus marginalisés et défavorisés. Il convient de noter ici que les gouvernements sont de plus en plus les principaux prestataires et parrains des formes d'éducation complémentaires. Il existe aussi des signes de diversité, de flexibilité et de réactivité croissantes aux besoins des apprenants. A son tour, la distribution plus large des opportunités d'apprentissage produit des citoyens éclairés, une évolution, qui associée à une décentralisation progressive, peut souligner les progrès vers la démocratie et la bonne gouvernance.

85. Il faut cependant noter qu'en pratique l'ATLV a toujours tendance à être associé à l'éducation des adultes et rien n'indique que le concept est largement accepté comme un concept fondamental pour transformer le système éducatif. Ainsi, on a encore aussi constaté un manque de stratégies concrètes pour sa mise en œuvre effective (UIL, 2011b).

86. Toutefois, le rapport d'étude ne s'attarde pas sur le degré et la façon dont ces pays ont commencé *de facto* à mettre en place des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie par l'offre d'opportunités d'apprentissage dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie aux enfants, aux jeunes et aux adultes, pour continuer à développer et à renouveler leurs compétences et leurs aptitudes. Il existe des rapports qui indiquent que dans plusieurs pays au moins, des efforts ont été initiés ces dernières années pour élargir ces opportunités et les relier entre elles, horizontalement et verticalement, de façon à permettre aux jeunes et aux adultes de continuer à apprendre. Cela s'applique, par exemple, au **Kenya**, en **Ouganda** et au **Burkina Faso** (Hoppers, 2008). Mais dans ces pays, de telles innovations ne sont pas explicitement diffusées comme des initiatives d'ATLV, même si de nombreux professionnels de l'éducation étaient sensibilisés à son principe sous-jacent.

### **Les principaux défis de l'ATLV dans le contexte de l'EDD**

- (1) *Progresser vers un cadre politique général d'ATLV impliquant tous les types et tous les niveaux d'apprentissage (plusieurs pays font de réels progrès, mais pas forcément sous l'étiquette de l'ATLV). De plus, ce genre de cadre doit être ancré dans la législation.*
  - (2) *Promouvoir l'égalité entre les prestations, en matière de résultats et de bénéfices, ainsi que l'accès aux ressources et au soutien ; promouvoir aussi la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et sa pertinence en vue de moyens de subsistance durables et de la cohésion sociale.*
  - (3) *Favoriser la discrimination positive en faveur des groupes marginalisés, par exemple les programmes d'alimentation scolaire, les centres de secours pour les filles et les orphelinats.*
  - (4) *La poursuite du développement de l'offre d'éducation pour adulte et non formelle, ses liens avec l'éducation formelle et les besoins économiques et sociaux immédiats des communautés.*
  - (5) *L'édification d'une « société du savoir » commençant par l'apprentissage communautaire et son enracinement au sein d'un système plus large d'éducation informelle, non formelle et formelle.*
  - (6) *Le renforcement des liens entre les différentes formes d'apprentissage à travers l'élaboration et la mise en œuvre de Cadres nationaux de qualification.*
  - (7) *La mise à disposition de services d'information, d'accompagnement et de conseil aux apprenants de tous âges à travers une variété de canaux.*
  - (8) *L'amélioration de la coordination à travers la mise en place de mécanismes de collaboration globaux et transversaux entre toutes les parties prenantes.*
- (UIL, 2011b: pp 33-38).

#### **4.3.2. Les études de cas nationales sur la mise en œuvre de l'EDD**

87. L'étude entreprise par le ROCARE/ERNWACA pour la triennale nous conduit à examiner de manière plus approfondie les perspectives des spécialistes de l'éducation sur la valeur de l'EDD pour la refonte des systèmes d'éducation et de formation du Ghana (ROCARE, 2011b). Cette étude démontre que les débats sur l'EDD sont principalement axés sur la pertinence des curricula et des matières enseignées aux différents niveaux pour le développement économique, en particulier pour l'accès à l'emploi. Les questions principales semblent être : quelles compétences de base faut-il élaborer ? Dans quelle mesure, ces compétences de base doivent-elles avoir pour objectif d'aider les jeunes à trouver un emploi ? et, à quels niveaux, l'orientation vers l'emploi doit-elle être elle le plus accentuée ?

88. Il apparaît que, bien que les compétences de base ont été généralement bien comprises par tous les répondants, différentes valeurs leur étaient associées. Les opinions sont apparues divisées dans la mesure où les autorités éducatives pensaient que les compétences de base dans l'éducation de base étaient un outil important pour l'emploi, tandis que les planificateurs du développement national considéraient qu'elles étaient importantes à la fois pour le développement social et économique. L'étude a révélé que les enseignants et les élèves étaient divisés à ce sujet même si de nombreux apprenants semblaient attacher une grande importance aux compétences de base qui pourraient leur servir de tremplin vers l'emploi. En même temps, ils semblaient aussi conscients de la pertinence d'une large palette de compétences de base générales (comme celles liées au développement personnel, aux compétences sociales et à la réflexion) pour leur vie future. Les opinions entre les professionnels semblent être partagées en ce qui concerne le degré auquel l'éducation de base doit avoir une fonction explicite de formation du capital humain.

89. Le rapport de l'étude montre que le ROCARE est lui-même en faveur de l'alignement de l'éducation de base sur les besoins du développement économique en général, et plus encore de l'alignement du choix et de l'interprétation « des compétences de base » sur les exigences du marché du travail. Par ailleurs, il a été jugé nécessaire de poursuivre l'amélioration du séquencement des compétences de base entre les différents niveaux de l'éducation, notamment du cycle primaire au premier cycle du secondaire. Cela devrait être accompagné d'efforts pour améliorer les liens avec les systèmes de mesure, d'évaluation et de certification. Il faudrait accorder une grande importance à l'amélioration de la formation des enseignants, car ils utilisent des « méthodes inappropriées » pour enseigner certaines des compétences de base (ROCARE, 2011b).

90. L'étude du ROCARE n'a pas vérifié dans quelle mesure et de quelle façon les débats sur les compétences au service du développement socio-économique ont été influencés par la perspective nationale sur le développement durable et le rôle de l'éducation à cet égard. Peut-être faut-il passer d'un paradigme axé sur le développement économique et l'emploi à un programme d'EDD plus large et inclusif.

91. Le **Kenya** a accompli des progrès dans l'examen de tout son curriculum dans le contexte de l'EDD. Otieno (2005) indique que l'éducation à l'environnement est déjà une préoccupation de longue date au Kenya. Grâce à l'influence de la stratégie du Kenya en matière d'EDD (2005-2010), la priorité est passée d'une préoccupation principalement axée sur la nature et l'environnement non humain à une approche mettant l'accent sur l'interdépendance du bien-être humain et d'un environnement sain (Otieno, 2005: 3). Cette approche a conduit à impliquer tout le système éducatif, à la fois formel et non formel, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes. La stratégie a reconnu que l'éducation ne fournit pas seulement des compétences scientifiques et techniques, mais aussi la motivation, la justification et le soutien social pour les acquérir et les appliquer.

92. Le document kenyan propose l'initiative EAL/Eco-schools Nyanza comme programme pilote d'élaboration d'un cadre d'EDD visant à produire des décisions environnementales bonnes à long terme aboutissant à des activités conjointes appropriées pour l'environnement. Le programme a mis en place un processus ouvert d'apprentissage et de résolution des problèmes à tous les secteurs et les groupes d'apprentissage, en appliquant cinq composantes clés « de l'apprentissage environnemental par l'action» :

- a. L'élaboration d'une politique environnementale claire dans les plans de développement scolaire ainsi qu'un « code éco » impliquant les communautés. L'objectif est de produire un audit environnemental et la création d'un plan d'action.
- b. L'élaboration de ressources pédagogiques locales dans le contexte de l'école syllabi visant à améliorer la compréhension des élèves.
- c. La coopération école/communauté visant à promouvoir des efforts collaboratifs pour résoudre en commun les problèmes à travers des projets environnementaux locaux.
- d. Le développement de réseaux scolaires et de programmes d'échange pour promouvoir la diffusion et l'échange d'information par des visites, la presse locale, les lettres d'information, la télévision, la radio et Internet.

93. Les résultats escomptés comprenaient la qualification des enseignants en matière d'apprentissage environnemental par l'action, des projets scolaires de micro-démonstration générateurs de revenus sur des programmes sanitaires et environnementaux, l'implication des communautés locales dans l'amélioration de l'environnement scolaire, la localisation de l'enseignement des curricula sur des sujets pertinents pour répondre aux conditions locales, l'amélioration de la motivation des élèves et la sensibilisation accrue au concept de l'apprentissage environnemental par l'action au sein du système éducatif et du grand public (Otieno, 2005: 7). Il n'y a en revanche aucune indication sur les compétences et les attitudes que les apprenants en particulier sont censés acquérir à l'issue d'un tel projet. Il n'y a pas non plus d'information sur la réussite de ce programme.

94. L'**Île Maurice** est un autre pays qui explore les implications du DD sur le développement de l'éducation. Dans ce pays également, le point de départ a été l'examen de l'éducation à l'environnement (EE). A Maurice, l'examen de l'EE par l'équipe nationale a abouti à reconnaître la nécessité d'un changement de paradigme sur la réflexion en matière d'éducation et d'apprentissage en utilisant comme catalyseur une nouvelle approche à l'EE (Gokool-Ramdo *et al.*, 2011).

95. On s'est rendu compte qu'en Afrique, les systèmes éducatifs classiques n'étaient pas très réactifs pour répondre aux problématiques environnementales, que l'enseignement de l'EE était souvent mis en oeuvre sans une véritable compréhension de sa signification, de sa profondeur, de ses processus, de ses résultats et de ses implications et que cela avait contribué à entretenir la non-durabilité. De plus, il est apparu que la dégradation de l'environnement conduisait à une dégradation correspondante de la

qualité de vie des gens, ainsi que le prouvent les schémas de consommation non durable, d'insécurité alimentaire, de changement climatique, etc. (Gokool-Ramdo *et al*, 2011)

96. Dans ce contexte, il a semblé que l'EE nécessitait une approche différente, plus pédagogique dans son orientation et plus ouverte aux initiatives et à la discrimination positive. Ainsi, il y a eu une évolution vers une forme de pédagogie critique caractérisée par : (a) une position plus sensible sur le plan politique, (b) une approche plus judicieuse à l'EE, (c) la considération de toutes les parties prenantes comme des participants engagés plutôt que comme des groupes cibles à des fins d'information et (d) un potentiel accru pour répondre aux déficits identifiés.

97. Cela a conduit à passer de l'EE à l'*Initiation à l'environnement* (IE) que l'on peut considérer comme un outil crucial permettant aux participants d'examiner les rapports de pouvoir en relation avec les problématiques environnementales, de comprendre l'importance de nouer des relations harmonieuses avec toutes les créatures et l'environnement général des êtres vivants et de reconnaître les contraintes à surmonter. Ces idées ont produit un cadre pouvant contribuer à structurer les actions politiques, soutenir le flux continu de l'information, aider à concevoir des matériels didactiques et recalibrer les pratiques éducatives. Il en a aussi résulté que l'IE devait être une initiative dans tous les domaines de la vie et tout au long de la vie, inclusive de tous les groupes, les âges, les approches et les technologies. En conséquence, il faudra trouver des stratégies pour utiliser efficacement l'IE comme point de départ à la transformation du système éducatif formel (Gokool-Ramdo *et al*, 2011: 9-10).

98. L'équipe a identifié la formation à distance comme étant la meilleure solution pour travailler efficacement dans l'IE et atteindre tous les apprenants, à l'intérieur et à l'extérieur des classes. Cela a conduit à la conception d'un programme de formation à distance basée sur une approche systémique, qui a garanti l'interaction entre les enseignants et les apprenants et qui a facilité le dialogue, tout en respectant l'autonomie des apprenants, à savoir leur capacité à décider eux-mêmes quoi penser et comment procéder (voir les détails du système dans Gokool-Ramdo *et al*, 2011).

## **5. PARTIE II — NATURE ET ETAT DE LA PRATIQUE DU SOCLE COMMUN DE COMPETENCES**

### **5.1. Socle commun de compétences pour l'EDD et réforme curriculaire**

99. De manière générale, le concept de socle commun de compétences (SCC) est considéré comme un élément essentiel de toute réforme visant à réexaminer complètement le contenu de l'enseignement (problématique de *la pertinence*), les méthodes pédagogiques efficaces (problématique de *l'obtention* de résultats) et les meilleures méthodes d'évaluation l'apprentissage (problématique de *l'évaluation*). Conformément au principe de l'apprentissage tout au long de la vie, ce type d'examen prend en compte les besoins d'apprentissage jugés essentiels pour tout individu, indépendamment de son milieu, de son parcours et de son âge.

100. Cependant, le contenu précis de ces compétences, leur interprétation, leur largeur et leur profondeur ainsi que leur étalement dans le temps, varieront selon le contexte et l'âge. De plus, lorsqu'elles sont identifiées et définies selon un processus de prise de décision démocratique, leur nature et leur composition varient selon les pays, voire même selon les régions.

101. Parallèlement à cela, il convient de reconnaître que chaque pays faisant partie d'un monde globalisé, il doit agir de manière efficace et constructive au sein de cet environnement plus large. Cela suggère qu'il est important d'harmoniser l'éventail et la nature du SCC, au moins entre des groupes d'âge entiers. Si le SCC nécessite une adaptation permanente, l'EDD, dans les circonstances actuelles, a besoin de faire l'objet d'un réexamen plus complet que jamais au regard des trois dimensions énoncées dans le paragraphe 5.1.

#### **5.1.1. Le développement des compétences à l'OCDE**

102. L'OCDE offre un modèle de définition et de sélection des compétences clés. Il y a quelques années, l'organisation des pays industriels a entrepris un processus systématique, scientifique et collaboratif pour identifier un ensemble restreint de compétences clés à partir d'un cadre théorique qui définit et éclaire ces compétences par la compréhension de valeurs communes entre les pays participants (OCDE, 2005). Chaque compétence doit : contribuer à l'obtention de résultats importants pour les sociétés et les individus, aider les individus à répondre à des exigences importantes dans un large éventail de contextes et être importante pour tous les individus et pas uniquement pour les spécialistes.

103. Les compétences sont divisées en trois grandes catégories :

- a. Les individus doivent être *capables d'utiliser une grande variété d'outils en vue d'interagir de manière efficace avec l'environnement* : les outils matériels comme les technologies de l'information et les outils socio-culturels comme l'utilisation de la langue. Ils doivent comprendre ces outils suffisamment bien pour les adapter à leurs propres objectifs, pour les utiliser de manière interactive.
- b. Dans un monde de plus en plus interdépendant, les individus doivent être *capables d'interagir avec les autres*, et puisqu'ils rencontreront des gens issus d'une grande variété de milieux, il est important qu'ils soient capables d'interagir dans des groupes hétérogènes.
- c. Troisièmement, les individus doivent être *capables de prendre la responsabilité de gérer leur propre vie*, situer leur vie dans le contexte social plus large et agir de manière autonome (OCDE, 2005: 5).

104. Ces catégories ont servi de base à l'identification des compétences de base pour les Etats membres de l'OCDE. La nécessité pour les individus de penser et d'agir de manière réfléchie a été considérée comme centrale à ce cadre de compétences. La réflexion n'impliquait pas seulement la capacité à appliquer machinalement une formule ou une méthode pour faire face à une situation, mais aussi la capacité à gérer le changement, à apprendre de l'expérience et à réfléchir et à agir d'un point de vue critique. La sélection finale des compétences a été fondée sur la question de ce qui était nécessaire aux gens pour leur permettre de bien fonctionner dans la société, notamment : Quelles sont les compétences nécessaires pour trouver et garder un travail ? Quelles sont les facultés d'adaptation nécessaires pour s'adapter à la technologie en constante évolution ? D'autres compétences étaient liées à la nature des objectifs, au niveau personnel et à celui de la société. Enfin, toutes les compétences ont été appliquées en fonction des résultats spécifiques requis (OCDE, 2005).

### **Le cadre des compétences clés de l'OCDE**

<u>Catégorie de compétence n° 1 : se servir d'outils de manière interactive</u>
<i>Compétence 1a - utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive</i>
<i>Compétence 1b - utiliser le savoir et l'information de manière interactive</i>
<i>Compétence 1c - utiliser la technologie de manière interactive</i>
<u>Catégorie de compétence n° 2 : interagir dans des groupes hétérogènes</u>
<i>Compétence 2a – établir de bonnes relations avec autrui</i>
<i>Compétence 2b – coopérer, travailler en équipe</i>
<i>Compétence 2c – gérer et résoudre les conflits</i>
<u>Catégorie de compétence n° 3 : agir de façon autonome</u>
<i>Compétence 3a – agir dans le contexte global</i>
<i>Compétence 3b – élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels</i>
<i>Compétence 3c – défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins</i>

105. Selon l'OCDE, cette approche a pour mérite de pouvoir servir de référence pour l'approfondissement des compétences, notamment la définition de profils incluant un mélange de compétences, l'amélioration des formes d'évaluation de l'acquisition des compétences et l'exploration de la contribution des compétences clés au bien-être économique et social (OCDE, 2005: 17).

106. L'OCDE note que ce modèle de cadre axé sur les compétences clés s'applique tout autant aux compétences à développer à l'école et qu'à celles pouvant être développées tout au long de la vie. Il offre ainsi un cadre de référence à l'évaluation scolaire et à l'évaluation des compétences des adultes. L'OCDE insiste aussi toutefois sur le fait que l'élément central du concept d'ATLV est l'affirmation que la formation initiale ne peut pas dispenser toutes les compétences pertinentes pour la vie, dans la mesure où les compétences évoluent tout au long de la vie, ainsi que les exigences faites aux individus, et où les compétences se développent avec la maturité (OCDE, 2005: 17).

### **5.1.2. L'approche par compétences et l'Afrique**

107. Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays africains se sont intéressés à l'approche fondée sur les compétences, connue dans les pays francophones sous le terme d'Approche par Compétences (APC). Ce mouvement de réforme a évolué pour des raisons socio-économiques et en raison de la nécessité d'adapter l'école aux objectifs nationaux de développement. Il a été souligné que l'utilisation de curricula par compétences a été présentée comme la panacée aux défis émergents. Si la « démocratisation » et l'augmentation du nombre d'écoles sont jugées satisfaisantes, des problèmes importants subsistent en matière de qualité de l'éducation. Au niveau international, le modèle de « transmission traditionnelle » est remis en question et des changements de paradigme importants ont été réclamés, plus centrés sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et plaidant en faveur de l'adaptation et de la différentiation. Dans ce contexte, l'approche par compétences est reconnue. Elle a pour caractéristiques principales : la priorité accordée aux compétences comportementales, une forte implication des apprenants, la perception des enseignants

comme médiateurs du savoir, la « contextualisation » des connaissances et des évaluations progressives et intégrées pour faciliter le transfert dans d'autres situations. (Cros et al, 2010).

108. Il a été souligné que la mise en œuvre pratique et la transmission de l'APC ont connu de nombreux problèmes. Les réformes semblent avoir eu peu d'effet sur les pratiques pédagogiques et les systèmes de formation des enseignants où le modèle de la transmission prédomine. Dans la plupart des cas, les processus réformateurs se sont faits du haut vers le bas et peu d'efforts ont été faits pour communiquer avec les acteurs concernés (Cros et al, 2010). « *Les différents processus de réforme ont connu toutes sortes de difficultés liées la plupart du temps à la façon dont la réforme était mise en œuvre, coordonnée et pilotée, au fait qu'elle avait été introduite trop tôt ou même trop lentement, au manque de communication aboutissant à l'ignorance de l'approche retenue et à la résistance au changement de la part des différents acteurs, à la pénurie d'enseignants et de formateurs qualifiés, à la faible formation du personnel scolaire et des formateurs de cette approche, au manque d'attention portée au suivi et à l'évaluation de la mise en œuvre des réformes et au manque de matériel et de ressources éducatives et financières* » (CONFEMEN, 2010).

109. La CONFEMEN a souligné qu'elle avait toujours insisté sur l'importance du changement de curriculum pour favoriser le développement des compétences transversales, le transfert des processus d'apprentissage, une meilleure intégration des problèmes sociétaux et l'abolition des barrières entre les disciplines (CONFEMEN, 2010). Cela suggère que la réflexion et la pratique sur l'approche par compétences ou par aptitudes doivent être mûrement réfléchies et s'appuyer sur les pratiques ad hoc existantes et les leçons que l'on peut en tirer.

### **5.1.3. Les progrès du développement du SCC en rapport avec l'âge**

110. Il est incontestable qu'il y a eu en Afrique une réflexion importante, impliquant les diverses catégories de parties prenantes, sur les problèmes relatifs à la faible qualité de l'éducation, la valeur limitée de ce qui semblait être appris et les faibles niveaux d'acquisition. Il existe de nombreux exemples où des préoccupations largement partagées et des idées nouvelles se sont traduites par un éventail de qualités et de compétences jugées utiles sur le plan personnel. Au fil du temps, les catégories communes suivantes ont été identifiées : (1) les compétences communicatives, linguistiques et alphabétiques, (2) les compétences cognitives de base, (3) le développement personnel et les compétences pour la vie, (4) les compétences sociales et citoyennes et (5) les compétences liées au travail. Ce n'est pas une classification universelle et différents pays et organismes utilisent leur propre classification.

111. La création de SCC n'est pas un phénomène nouveau. Les pays ont l'habitude d'énumérer les objectifs généraux assignés à l'enseignement dans les documents curriculaires de l'éducation formelle. Ce qui est nouveau, en premier lieu, c'est la nécessité de redéfinir le SCC souhaitable de manière bien plus précise à la lumière de l'EDD et de l'appliquer aussi concrètement que possible. Deuxièmement, il faut mettre en place le SCC à travers toutes les formes d'apprentissages pour des groupes d'âge entiers et dans le cadre de l'ALTV. Il convient de vérifier si l'approche de l'OCDE peut se révéler utile dans ce cas.

112. L'expérience montre que la combinaison de différentes catégories de compétences, de valeurs et d'attitudes a été examinée et élaborée pour différents groupes d'âge. Par exemple, dans le contexte de l'éducation de la petite enfance, l'accent semble être mis sur l'importance des compétences sociales et cognitives. Depuis un certain nombre d'années maintenant, les agences techniques internationales et les ONG axées sur le développement de la petite enfance soutiennent qu'il est essentiel d'accorder une plus grande importance à la protection et au développement de la petite enfance (DPE) pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage plus tard à l'école et à l'âge adulte (ADEA, 2008).

113. Il a été souligné de manière très convaincante que les six premières années de la vie sont les plus importantes pour le développement du cerveau de l'enfant. La stimulation positive du cerveau pendant ces années-là prépare le terrain au développement des capacités de l'enfant à apprendre, à

acquérir des compétences linguistiques et à interagir plus tard avec les autres. La qualité de l'apprentissage préscolaire est cruciale pour la réussite scolaire ultérieure de l'enfant.

114. Il existe quantité de preuves internationales attestant que le « capital psychologique » essentiel des jeunes, en matière de dispositions cognitives et non cognitives, a été déjà formé par la socialisation précoce avant leur entrée à l'école (Nash & Harker, 2006; Esping-Andersen, 2006). L'importance d'une éducation de base structurée repose dans sa capacité à s'appuyer sur les compétences acquises de manière précoce et à les développer, à l'aide d'un travail de remise à niveau si nécessaire, jusqu'au niveau désiré de résultats d'apprentissage à la fin de l'école élémentaire.

115. Le concept « d'état de préparation » des écoles est très utile dans le domaine de la transition importante des programmes de DPE à l'école primaire. Il est défini à partir de trois dimensions : (1) l'état de préparation de l'enfant à l'école, axé sur l'apprentissage de l'enfant et l'évolution générale de son développement, (2) l'état de préparation de l'école aux enfants, axé sur l'environnement et les pratiques scolaires qui favorisent la transition harmonieuse vers l'école primaire pour favoriser la poursuite de l'apprentissage et (3) l'état de préparation des familles à l'école, axé sur les attitudes et l'implication des parents et de ceux qui s'occupent des enfants dans l'apprentissage précoce et le développement des enfants (UNICEF *et al*, 2011: 30-2). L'attention portée aux familles est un changement important vers l'approche globale et a produit dans plusieurs pays (comme **La Gambie**) des initiatives comme « Baby Friendly Community » et un vaste programme d'éducation parentale entrepris par l'UNICEF et d'autres organisations comme Plan Afrique de l'Ouest (UNICEF *et al*, 2011).

116. Selon la vision actuelle sur le développement du DPE, outre un vaste soutien socio-médical pour les familles les plus défavorisées et les plus vulnérables, la stimulation précoce des enfants par le jeu nécessite des curricula et des matériels didactiques complets ainsi que le développement approprié des enseignants. Citons en exemple le curriculum gambien, orienté vers le jeu, qui inclut des domaines comme l'alphabétisation et la communication, les connaissances et la compréhension, le calcul, le développement personnel et social, créatif et physique (UNICEF *et al*, 2011: 52). Il faut les relier au curriculum du premier cycle du primaire. Ces préoccupations en faveur de l'apprentissage précoce appuient la campagne pour l'instauration de programmes de DPE de qualité, d'une durée minimale de deux ans, pour préparer les enfants à entrer à l'école (ADEA, 2008).

117. En ce qui concerne les enfants et les adolescents en âge d'aller à l'école, l'accent est de plus en plus mis sur les compétences linguistiques et alphabétiques, les compétences cognitives de base ainsi que sur les compétences pour la vie (y compris l'éducation à la santé) et les compétences sociales et citoyennes. Un grand travail a été accompli par une variété d'organisations africaines et internationales pour concevoir, expérimenter et promouvoir l'acquisition des compétences dans ces domaines. Toutefois, il existe encore des controverses importantes sur les programmes de langues et d'alphabétisation.

118. En règle générale, les problèmes de développement des compétences à ce niveau ne sont pas vraiment associés à la reconnaissance, aux principes directeurs et ni même au financement, mais plutôt au moyen d'intégrer efficacement ces compétences transversales – parallèlement aux valeurs et attitudes appropriées – dans les curricula scolaires par matières, aux stratégies pédagogiques et aux systèmes d'évaluation. Souvent, ces programmes de développement des compétences ont tendance à mieux réussir lorsqu'ils sont abordés dans la sphère extrascolaire et comme programmes non formels pour les jeunes déscolarisés.

119. Dans l'éducation des adultes, l'accent continue à être mis sur l'alphabétisation fonctionnelle, dans son acceptation la plus large, ce qui inclut les compétences pour la vie appropriées selon l'âge, les moyens de subsistance, les compétences liées au travail et les compétences sociales et citoyennes. Tandis que la plupart de ces programmes fonctionnent dans la sphère de l'éducation non formelle (sans qualifications reconnues par le système « formel »), un nombre de plus en plus important de pays expérimentent des programmes équivalents pour les jeunes et les adultes, qui malgré leur format non formel, sont autorisés à fonctionner dans le cadre du système formel (UIL, 2011a). Cela implique qu'ils adoptent un mélange plus large de types de compétences dans leur curriculum.

### 5.1.4. La réforme curriculaire globale

120. Des efforts de réforme curriculaire, axés sur un examen beaucoup plus intégrant et global des curricula de l'éducation de base, ont été entrepris sur le continent. Le plus important d'entre eux est le Programme d'éducation de base en Afrique (BEAP) que l'UNESCO-BREDA a conçu et facilité conjointement avec l'UNESCO-BIE et le GIZ dans différents pays (BREDA, 2009).

121. Le BEAP a été conçu comme un instrument intégré de mise en œuvre des objectifs du Plan d'action de Kigali (2007). Il offre un cadre pour le renouvellement des curricula lié à une variété d'initiatives complémentaires, comme dans le domaine du développement des enseignants et des matériels didactiques qui contribuent tous les deux à l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'égalité de l'éducation. Le programme vise à contribuer à la mise en place de réformes globales de l'éducation dans tout le domaine de l'éducation de base, notamment le DPE, l'éducation formelle et non formelle. En réponse à l'agenda de Kigali, il porte sur les trois axes principaux suivants :

- a. Le prolongement de la durée de l'éducation de base de qualité ( primaire) à 9-10 ans, en incluant le premier cycle du secondaire.
- b. Examiner ce cycle à partir d'une perspective globale, en veillant à son caractère inclusif, cohérent et uniifié.
- c. L'élaboration d'un cadre curriculaire intégré fondé sur les compétences et aptitudes pertinentes avec les attentes et les besoins de tous les enfants et jeunes Africains pour servir de base à l'apprentissage tout au long de la vie (BREDA, 2009: 6)

122. Le BEAP a démarré en 2008 et est maintenant présent dans plusieurs pays d'Afrique, notamment la **Gambie, l'Ethiopie, la Tanzanie, Djibouti, les Seychelles, l'Ile Maurice, le Mali et le Rwanda**. L'approche initiale a consisté à suivre deux voies. La première en travaillant avec les équipes nationales à la production d'un cadre curriculaire intégré et fondé sur les compétences pour l'éducation de base dans son ensemble qui reconnaît de multiples points d'entrée par les filières d'apprentissage formelles, non formelles et informelles. La deuxième axée sur le développement des ressources humaines par le développement des capacités et la sensibilisation. On recense de très bonnes expériences qui ont rassemblé toutes les parties prenantes nationales pour examiner les pratiques et élaborer une perspective commune et qui ont réuni les représentants d'autres pays pour l'échange d'expériences et la promotion de la collaboration (BREDA, 2009).

123. Lors de l'examen de la mise en œuvre du BEAP dans quatre pays (Rwanda, Gambie, Mali et Ethiopie), les messages suivants ont été identifiés :

- Un leadership fort et une volonté politique forte sont les ingrédients essentiels de la réussite de la mise en œuvre du prolongement de la durée de l'éducation de base à 9 ans.
- Les partenaires, tant nationaux/locaux qu'internationaux, sont essentiels pour assurer les moyens techniques, financiers et matériels nécessaires au démarrage de la réforme.
- Les responsables politiques, les gestionnaires et les techniciens de l'éducation doivent « *voir les choses différemment* » ou « *penser de manière non conventionnelle* » pour aborder la question des infrastructures scolaires/salle de classe ou du curriculum.
- Incorporer ou intégrer la réforme dans le programme ou le plan stratégique du secteur éducatif est crucial pour son financement et sa pérennisation.
- Le renforcement des capacités dans une variété de domaines est essentiel pour appuyer l'exercice de la réforme : renforcer les capacités du personnel du secteur éducatif : les concepteurs de curricula, les spécialistes de l'assurance qualité et des examens, les formateurs d'enseignants, les planificateurs, les gestionnaires du système et les directeurs d'école (BREDA, 2011).

124. Citons l'exemple de l'approche curriculaire par compétences, la « Pédagogie du Texte (PdT) », élaborée par des organisations de la société civile en réponse directe aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes. Cette approche a été expérimentée dans plusieurs comme le **Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert et le Niger**. Elle propose un cycle d'éducation de base de trois à quatre ans, plus long que les programmes conventionnels d'alphabetisation. Ses défenseurs soutiennent que cette durée

peut autonomiser, assurer la durabilité des acquisitions et de cette façon aider à développer l'éducation pour le développement durable (Faundez *et al*, 2011).

125. L'approche de la « Pédagogie du Texte (PdT) » attache une grande importance à développer la capacité des apprenants à produire différentes sortes de textes oraux et écrits comme base d'acquisition des compétences. Elle divise le processus d'enseignement/d'apprentissage en quatre disciplines (langue, mathématiques, sciences sociales et sciences de la vie et de la terre) et reconnaît une variété de connaissances et de compétences de base :

(1) les connaissances et compétences théoriques et pratiques :

- Dans le domaine des langues : un fort accent sur le bilinguisme et la langue du texte (production de différentes sortes de textes oraux et écrits dans une variété de situations de communication – construire un raisonnement, défendre un point de vue, expliquer, etc.).
- Dans le domaine des mathématiques : la maîtrise de concepts qui vont bien au-delà du calcul (systèmes métriques, orientation spatiale, statistiques, comptabilité) et qui sont utiles pour la résolution de problèmes pratiques.
- Dans le domaine des sciences naturelles et sociales, les problèmes directement liés à l'environnement (hygiène, santé, eau, ressources naturelles, gestion des déchets, histoire du village/région, droits des enfants, etc.).

(2) Des compétences intellectuelles plus avancées, de nature transversale, y compris la langue orale et écrite, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, critique et conceptuelle et l'autonomie intellectuelle (Faundez *et al*, 2011).

• Grâce à un processus éducatif qui met l'accent sur la pensée critique, le raisonnement détaillé et l'application pratique des concepts appris, les apprenants seront mieux à même de : résoudre de nombreux problèmes pratiques, se situer eux-mêmes au regard de coordonnées spatiales et temporelles, comprendre certains textes oraux et écrits avec un contenu numérique, communiquer (informer et comprendre) avec les autres en appliquant des connaissances mathématiques et en prenant des décisions en relation avec des connaissances, processus et/ou instruments mathématiques » (Faundez *et al*, 2011: 49).

126. De son côté, l'étude du **Mali** apporte des informations sur les réformes entreprises depuis 2002. L'approche est essentiellement basée sur le développement des compétences qui implique :

- a. Un cadre d'action pédagogique suffisamment large pour embrasser les multiples aspects des activités éducatives ;
- b. Une vision globale et intégrée de la formation en abolissant les barrières disciplinaires et un regroupement plus significatif en distinguant les domaines des sujets ;
- c. Une instruction différenciée pour répondre aux styles et au rythme de chaque apprenant à l'aide de méthodes appropriées ;
- d. La création de situations d'apprentissage pour permettre de relier les résultats d'apprentissage aux besoins de la vie ;
- e. L'utilisation de l'évaluation formative comme base de modification du processus d'apprentissage ;
- f. Ajuster le rôle de l'enseignant, qui devient un facilitateur de l'acquisition des connaissances, des compétences et des compétences pour la vie (MALI, 2011:13).

127. Un grand nombre d'activités pratiques ont été conçues aux fins du développement des compétences pour la vie et liées au travail. Elles incluent l'étude et la conception d'objets simples, l'utilisation et la manipulation d'instruments, de machines simples. A la fin de chaque unité d'apprentissage, des projets spécifiques sont proposés pour consolider les acquis. Le curriculum prend aussi en compte les caractéristiques locales qui se transforment en contenus pertinents comme la santé, le VIH et le sida, la culture de la paix, l'éducation à l'environnement et le genre (MALI, 2011: 23).

## 5.2. Compétences linguistiques et alphabétiques

128. Dans cette section et les quatre suivantes, nous allons étudier en détail les différents types de compétences qui sont reconnues comme des compétences de base de l'éducation de base, de la formation initiale et de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans les cinq sections, l'accent sera mis sur: (1) l'état des connaissances sur ces compétences dans le contexte africain, et (2) quelles ont été les dernières expériences significatives, en termes de politiques et de pratiques, de travail avec ces compétences ?

129. Il est communément admis que les compétences les plus « fondamentales » du socle commun de compétences sont l'aptitude à s'exprimer et à communiquer avec les autres au moyen de la langue, à l'oral et à l'écrit. La langue est l'outil fondamental d'interaction avec les autres et l'environnement, car il permet d'exprimer ses idées, ses opinions, ses émotions, ses intérêts et ses émotions et de projeter ainsi son identité, sa compréhension et ses intentions (Wertsch & Sohmer, 1995). La qualité des compétences linguistiques et alphabétiques influence fortement l'apprentissage et l'engagement créatif avec les connaissances et de ce fait la façon dont on interagit avec le monde.

130. Dans de nombreux pays d'Afrique, la maîtrise de la langue et son utilisation efficace dans la communication est devenue une question majeure en raison des préférences politiques en faveur de l'utilisation de la langue métropolitaine comme langue d'instruction à presque, si ce n'est à tous les niveaux de l'apprentissage. La valeur de l'apprentissage de base dans la langue maternelle est à présent largement reconnue. Les contraintes liées à l'utilisation d'une deuxième langue, une langue étrangère, comme langue d'instruction dans les écoles sont très graves à tous les niveaux de l'éducation de base lorsqu'il s'agit de l'acquisition des connaissances fondamentales et des compétences cognitives. (Alexander, 2005).

131. Ces conclusions sont cohérentes avec les découvertes faites sur le terrain. L'étude nationale du **Burkina Faso** démontre l'efficacité du programme d'éducation bilingue « Alphabétisation Formation Intensive pour le Développement » (AFI-D) qui a déjà été entièrement transféré au ministère de l'Education et de l'Alphabétisation de façon à permettre son déploiement progressif partout. De plus, on a constaté que « *Le taux de réussite au Certificat d'études primaires (CEP) dans les écoles bilingues ayant une scolarité de 4 ou 5 ans seulement était ... supérieur à celui de la moyenne nationale, alors même que les examens du CEP sont entièrement en français et conçu pour des élèves ayant suivi 6 ans de scolarité* ». L'équipe en conclut donc que *les centres bilingues (langue nationale/français) AFI-D renforcent la première langue de l'enfant et facilite l'apprentissage du français* » (Burkina Faso: 25-6).

132. Par ailleurs, une étude récente portant sur les modèles existants d'apprentissage de la langue en **Ethiopie**, qui utilisent la langue maternelle comme médium d'instruction dans l'éducation de base, a révélé que l'enseignement en anglais ne conduisait pas forcément à une meilleure maîtrise de l'anglais. En fait, les élèves venant de régions où la scolarité en langue maternelle était plus répandue ont obtenu de meilleurs résultats au 8ème niveau dans toutes les matières, y compris en anglais. Cela démontre que les élèves qui apprennent dans leur langue maternelle peuvent interagir avec l'enseignant, les uns avec les autres et avec le contenu du curriculum d'une façon qui favorise l'efficacité et l'efficience de l'apprentissage (Heugh *et al*, 2007).

### 5.2.1. L'ADEA et les langues d'instruction

133. La préoccupation de la langue n'est pas nouvelle à l'ADEA. Depuis dix ans, on considère que le choix de la langue d'instruction dans les écoles est un facteur essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage et la question des programmes en langues maternelles et bilingues occupe une place importante sur l'agenda de l'ADEA. L'exercice prospectif mené sur cette problématique par une équipe d'experts pour la biennale de Libreville en 2006 a été une étape importante.

134. Cette équipe s'est particulièrement intéressée aux preuves scientifiques et empiriques touchant à l'utilisation de la langue et à ses implications sur la qualité de l'apprentissage. Elle est arrivée à la

conclusion générale que dans le contexte d'un agenda africain orienté vers une éducation plus transformative et pertinente sur le plan culturel, prenant en compte les valeurs et les langues africaines, les milieux socio-culturels et linguistiques ainsi que les besoins éducatifs, *la meilleure approche à la question des langues dans l'éducation est l'utilisation de la langue maternelle (LM) ou l'utilisation d'une langue africaine familière à l'enfant lorsqu'il entre à l'école, comme médium naturel d'instruction dans toutes les écoles africaines et dans les établissements d'enseignement supérieur* (Alidou *et al.*, 2006: 10).

135. Plus précisément, l'équipe a souligné que « *l'utilisation des langues africaines comme média d'instruction pendant au moins 6 ans et la mise en œuvre des modèles linguistiques multilingues dans les écoles augmentera non seulement de manière significative les retours sociaux des investissements dans l'éducation, mais elle dynamisera aussi le développement socio-économique des nations africaines et contribuera à l'amélioration de la production de savoir et du développement scientifique sur le continent* » (Alidou *et al.*, 2006: 7).

136. Le rapport de l'exercice prospectif avait également identifié les obstacles à surmonter. Citons notamment les attitudes mal informées des principales parties prenantes africaines à l'égard des langues dans l'éducation, les attitudes négatives des experts occidentaux sur les langues africaines et le fait que les universités africaines ne remplissaient pas leur rôle de leadership en matière de promotion et de développement de l'éducation en langue maternelle. Il a plaidé en faveur d'une plus grande sensibilisation au fait que le développement, afin de s'enraciner, exigeait l'implication des masses et par conséquent d'accorder une plus grande importance aux langues endogènes ; dans le même temps, le développement nécessite un accès plus large aux sources étrangères de savoir et d'information, ce qui suggère de prêter aussi attention au renforcement des langues nationales/étrangères dans l'éducation.

137. Les résultats et les conclusions de l'exercice prospectif ont conduit à la conférence des ministres de l'Education sur « L'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation » au Burkina Faso en janvier 2010. Cette réunion a adopté un « Guide politique sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation » et a donné lieu à une note de sensibilisation et d'orientation sur « Pourquoi et comment l'Afrique doit-elle investir dans les langues africaines et l'éducation multilingue » (UIL/ADEA, 2010) en vue d'une large distribution. Cette note aborde sept préoccupations fondamentales représentant les hypothèses sur les langues africaines comme média d'instruction. Dans le débat sur ces préoccupations, le document place ses réponses clairement dans le contexte de l'EDD, par exemple en mettant l'accent sur la diversité linguistique et les compétences linguistiques :

- Aider à la résolution des conflits ;
- Stimuler des populations entières vers le développement social ;
- Promouvoir les activités socio-économiques régionales ;
- Stimuler le développement d'une industrie de la langue ;
- Aider les enfants à acquérir les connaissances et les compétences par le biais d'autres matières ;
- Améliorer la participation des apprenants dans les situations d'apprentissage réelles et améliorer ainsi les résultats (surtout chez les filles) (UIL/ADEA, 2010).

138. Cette note présente également les résultats d'une comparaison internationale sur la maîtrise d'une seconde langue, démontrant que plus la langue maternelle est maintenue longtemps dans l'éducation, meilleurs sont les résultats obtenus dans l'évaluation des performances de la seconde langue (UIL/ADEA, 2010: 35).

139. La note fait observer que ces dernières années, plusieurs pays ont commencé un travail d'évaluation, d'amélioration et de conception des politiques et des stratégies d'utilisation des langues dans l'éducation. Citons notamment le Burkina Faso et le Niger. Suite à la réussite des « *Ecole bilingue* », le **Burkina** a adopté un « modèle de sortie intermédiaire, transitionnel, de bilinguisme ». Cela signifie que le médium d'instruction passe progressivement en cinquième année de la langue

maternelle au français, conservant la première comme matière. Le **Niger** a adopté une stratégie similaire, mais avec un passage plus brutal au milieu du cycle primaire. (UIL/ADEA, 2010: 35/38).

140. Il est significatif que la note accorde de l'importance à la question de l'utilisation réelle de la langue dans la situation d'enseignement-apprentissage. De plus en plus d'éléments tendent à montrer que si le choix du médium d'instruction est un facteur majeur affectant l'apprentissage dans les écoles, l'autre facteur hautement pertinent est le degré et la façon dont les langues choisies sont utilisées en classe. Les pratiques pédagogiques prédominantes centrées sur l'enseignant font que les apprenants ont peu de chances de poser des questions, d'exprimer leurs idées et d'avoir un dialogue avec leurs enseignants ou entre eux. C'est pourquoi la capacité d'expression orale demeure faible et si l'utilisation de la langue maternelle fait une grande différence, elle ne peut être exploitée pleinement que dans le cadre d'une pédagogie transformée (UIL/ADEA, 2010: 29 ; Mlay, 2010 ; Faundez *et al*, 2011).

### **5.2.2. La lecture dans les petites classes**

141. En lien direct avec l'acquisition de la langue figure la capacité à lire et à écrire. La maîtrise de la langue facilite l'alphabétisation. Ainsi, quand la langue d'instruction n'est pas la langue maternelle, l'alphabétisation tend à en être la première victime. Mais en matière d'acquisition de l'alphabétisation, il apparaît que les mauvaises méthodes pédagogiques accentuent les problèmes des enfants pour apprendre à lire et à écrire.

142. L'acquisition de l'alphabétisation dans les pays africains n'est pas une préoccupation nouvelle. Toutefois, ces dernières années, de nombreuses preuves ont mis en évidence la faiblesse des résultats d'apprentissage, montrant à quel point la situation s'est aggravée. Différentes études ont révélé que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, environ 25 à 75 pour cent des élèves de 2<sup>ème</sup> année ne savent pas lire un seul mot. Des pourcentages importants d'élèves quittent l'école sans être fonctionnellement alphabétisés (UWEZO, 2011). Ce « trébuchement au premier pas » explique à son tour un autre fait important émanant entre autres des études menées par la PASEC et la SACMEQ, selon lesquelles les élèves moyens des pays pauvres apprennent environ au niveau des enfants du 5<sup>ème</sup> centile des pays plus riches. Cela signale une véritable crise de l'apprentissage (communication Luis Crouch, Secrétariat IMOA).

143. Etant donné l'importance de l'alphabétisation comme base d'acquisition des connaissances et des compétences, et ce faisant pour l'apprentissage tout au long de la vie, le vif intérêt suscité par les compétences fondamentales en lecture a abouti à plusieurs initiatives nouvelles qui se déroulent dans différents pays (comme la **Gambie**, le **Sénégal**, le **Liberia**, le **Cameroun**, l'**Ethiopie**, le **Kenya**, le **Malawi**, le **Mozambique**, et d'autres). Elles impliquent différentes organisations nationales et internationales et portent sur le développement de nouvelles approches pédagogiques, la conception de matériels didactiques et l'appui aux enseignants. Une attention importante est aussi accordée à l'amélioration de l'environnement lettré hors de l'école et aussi à l'attitude et au soutien parentaux.

144. La méthodologie des programmes initiés tend à réunir plusieurs composantes : l'évaluation approfondie des lacunes existantes en matière de compétences de base en lecture, la formation des enseignants sur la façon de développer et de mettre l'accent sur ces compétences et la mobilisation des communautés et des familles pour des actions de lecture. Pour permettre l'acquisition efficace de « la compétence en lecture », elle a été divisée en plusieurs compétences partielles séquencées qui guident pas à pas les apprenants vers l'objectif d'être capables de lire un passage et de le comprendre d'ici la fin de la deuxième année. En suivant ces principes, on a déjà pu constater des progrès pendant la première année de l'intervention.

145. L'examen de certains programmes<sup>2</sup> pour la triennale par Trudell *et al* (2011) a révélé que les équipes avaient été confrontées à une série d'obstacles majeurs dans l'environnement éducatif :

<sup>2</sup> Il s'agit de: Save the Children: programme "Literacy Boost programme", RTI International : Early Grade Reading Assessment (EGRA), PRAESA : Creating Literate School Communities (CLSC) et SIL Africa.

- a. Les systèmes éducatifs sont très inefficaces en matière d'apprentissage des élèves ; les deux premières années sont des années d'apprentissage perdu en terme de contenu du programme, car les enfants bataillent avec les lettres.
- b. Les politiques sur la langue maternelle comme langue d'instruction ne sont pas suivies dans de nombreuses classes ; lorsqu'elles sont mises en œuvre, les enfants disposent de très peu de matériels didactiques dans ces langues.
- c. Les bibliothèques scolaires ne sont pas souvent utilisées ou le sont à d'autres fins ; les livres sont souvent inappropriés et personne ne semble prendre de responsabilités.
- d. Parfois, les pratiques de déploiement des enseignants ne soutiennent pas les politiques linguistiques.
- e. De nombreux collèges de formation des enseignants n'ont pas de cours spécialisé sur l'enseignement de la lecture en langue maternelle.

146. Les leçons à tirer de ces expériences sont importantes :

- a. L'amélioration de la lecture par les élèves gagne beaucoup de l'instruction en langue maternelle.
- b. La réussite dépend aussi beaucoup de l'accès à des matériels de lecture.
- c. Le développement et l'application de méthodes systématiques d'apprentissage de la lecture sont essentiels.
- d. L'évaluation annuelle des progrès réalisés en acquisition de la lecture aide à éclairer l'action pédagogique.
- e. La lecture effectuée hors de l'école et la sensibilisation accrue des parents à l'importance de la lecture ont une influence positive sur l'amélioration des compétences en lecture.
- f. La combinaison de l'amélioration de l'instruction et d'un environnement lettré propice peut produire des résultats à l'échelle de l'école, malgré la taille importante des classes.
- g. La réussite dans l'acquisition des compétences en lecture encourage les enfants à être motivés et à apprendre ensemble.
- h. La réussite est aussi liée à la diminution de l'absentéisme scolaire (Trudell *et al*, 2011).

147. L'examen a aussi montré qu'il existe plusieurs défis. Citons notamment : le problème de la mise à l'échelle de petits projets pilotes à une mise en œuvre systémique ; l'amélioration du développement des enseignants aux approches et aux méthodes de la petite enfance ; la création et la maintenance de classes et d'écoles « riches en imprimés » ; le défi d'encourager les enseignants à lire plus et à créer, afficher et diffuser des matériels en langue maternelle (Trudell *et al*, 2011).

## 5.3. Les compétences cognitives et scientifiques

### 5.3.1. La nature des compétences cognitives

148. Les compétences cognitives désignent toutes les facultés mentales qui sont utilisées dans l'acquisition et le traitement du savoir. Elles incluent la capacité à se concentrer, à poser des questions, à raisonner, à comprendre et à analyser l'information et les expériences. Ces dernières sont aussi désignées par le terme de « capacités de réflexion » et sont souvent divisées entre les capacités de réflexion de niveau inférieur (mémorisation et compréhension) et les capacités de réflexion de niveau supérieur (analyser, appliquer les connaissances de manière créative et évaluer l'information). La dernière catégorie, aussi désignée sous le terme de « pensée critique », s'acquierte aussi par la formation formelle qu'informelle. Les compétences cognitives incluent aussi la perception et l'utilisation de l'intuition.

149. Les compétences cognitives sont au cœur de l'apprentissage et de l'action raisonnée et elles sont déterminantes dans la réussite à l'école et dans l'enseignement supérieur. Leur développement commence bien avant l'âge d'entrer à l'école et tend à être influencé par la stimulation cognitive des

parents et de l'environnement immédiat de l'enfant. La critique souvent formulée à l'encontre de l'enseignement formel en Afrique est qu'il n'offre pas assez d'espace aux apprenants pour développer leurs capacités de pensée critique. Cela tient beaucoup aux méthodologies d'enseignement et d'apprentissage qui ont pour effet de ne pas garantir l'acquisition de ces capacités, en raison de pratiques pédagogiques inappropriées, même lorsque le curriculum ou le programme d'études leur accorde beaucoup d'importance (Ackers, & Hardeman, 2001).

150. Il est communément admis que les compétences cognitives ont une pertinence transcurriculaire et doivent faire partie de l'apprentissage tout au long de la vie. La capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive requiert une réflexion critique sur la nature même du savoir et de l'information ainsi que sur le contexte social, culturel et idéologique. Ces compétences sont une base indispensable pour comprendre son environnement, se forger des opinions, évaluer des options, prendre des décisions ou conduire des actions éclairées et réactives (OCDE, 2005: 11).

151. Ainsi, les compétences cognitives sont indissociables du développement et de l'application d'autres compétences de base, comme les compétences pour la vie et les aptitudes sociales et citoyennes. Elles sont aussi liées aux compétences scientifiques qui ont une grande importance pour les développements scientifiques et technologiques en Afrique (JICA, 2011).

### **5.3.2. Développer les capacités de raisonnement scientifique**

152. La contribution de la JICA à la triennale établit une distinction entre deux finalités possibles à l'enseignement des sciences. La première est de renforcer des compétences de base comme l'aptitude au raisonnement scientifique, l'aptitude à la résolution des problèmes et une attitude positive à l'égard de la science et de la technologie, désignées sous le terme « d'Initiation scientifique », en vue de la participation des citoyens ordinaires à la société et au travail. La deuxième est d'enseigner les connaissances et les compétences scientifiques destinées à servir de base à une étude future des sciences (JICA, 2011: 8-9). Alors que dans le passé, on mettait l'accent sur cette dernière finalité, tous les citoyens doivent maintenant avoir un certain niveau dans la première, compte tenu de l'avancée rapide des changements scientifiques et technologiques. En conséquence, les capacités de réflexion constituent un ensemble important de compétences de base de l'apprentissage tout au long de la vie qu'il faut développer par l'enseignement des sciences.

153. Le document soutient qu'il faut développer en Afrique un intérêt précoce pour la science à l'école et dans le cycle primaire, avec autant de soutien parental que possible. Il est important qu'à ce niveau des enseignants qualifiés tirent profit de l'intérêt naturel manifesté par les enfants à leur environnement et qu'ils interagissent de manière constructive avec les « théories » (« Les idées scientifiques des enfants ») que les enfants ont tendance à développer pour créer leur propre compréhension du monde. Cela signifie qu'il faut admettre que les enfants ne démarrent pas de zéro et que les enseignants peuvent contribuer à développer leurs connaissances en établissant un lien entre ce qu'ils savent déjà et les idées et les expériences nouvelles (JICA, 2011: 10-12).

154. Le document de la JICA souligne aussi que la « science » est souvent considérée comme une culture en soi et que l'enseignement de la science consisterait à permettre l'acquisition de la culture de la « science scolaire ». Cette culture est très influencée par la culture occidentale et est caractérisée par des modes de réflexion hautement rationnels et abstraits. Par conséquent, lorsque la culture du monde des apprenants et la culture de la science sont incompatibles – comme au Japon et en Afrique – ou lorsque les apprenants ont des difficultés à s'adapter à la culture de la science, les écoles doivent aborder la question de la transition entre la culture du monde réel et la culture de la science, ce que l'on désigne sous le terme de « cultural border crossing (*traversée culturelle* ) » (Aikenhead *et al*, 1999, cité dans- JICA, 2011).

155. Il a été avancé que la réussite des apprenants en science dépendrait de trois éléments : le degré de différence culturelle perçu par l'élève ; sa capacité à passer d'une culture à l'autre et l'aide qu'il reçoit pour faciliter cette transition (Aikenhead *et al*, 1999, cité dans JICA, 2011: 12). Il a été signalé que ces transitions peuvent être encore plus difficiles lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas celle

parlée à la maison. En conséquence, la JICA souligne qu'il est nécessaire d'employer une pédagogie qui combine des activités d'apprentissage « théoriques » avec des activités « pratiques » et « affectives ».

### 5.3.3. Les méthodologies centrées sur l'apprenant

156. Au Japon, « la science scolaire » a été introduite très tôt et a privilégié les activités pratiques comme l'observation et l'expérimentation. Malgré les fréquentes révisions du curriculum de science, cette approche s'est en grande partie maintenue jusqu'à nos jours. Sa principale caractéristique concerne le rôle de l'enseignant et la nature sélective du curriculum. Les enseignants ne donnent pas les « solutions correctes », mais encouragent les apprenants à les trouver par eux-mêmes en proposant leurs idées et leurs opinions. Le contenu et les concepts inclus dans le curriculum de science au Japon sont soigneusement sélectionnés de façon à ce que les enseignants puissent se concentrer sur quelques concepts essentiels et passent suffisamment de temps à favoriser les attitudes et les compétences scientifiques des élèves en leur permettant de discuter et de réfléchir sur les liens entre les données et les concepts scientifiques (JICA, 2011: 16-18).

157. Il existe, cependant, d'autres facteurs importants qui ont un fort impact sur la réussite du développement des capacités de réflexion. Citons notamment :

- Les efforts que font les enseignants pour approfondir leur compréhension du contenu de la matière et améliorer leurs compétences pédagogiques en relation avec les réalités et les étapes de développement des apprenants.
- La mentalité largement acceptée et pratiquée parmi les enseignants selon laquelle il faut donner aux apprenants toutes les opportunités de développer eux-mêmes leurs connaissances ; le contraste est marqué avec les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant pratiquées dans de nombreuses écoles africaines (JICA, 2011).
- Les enseignants japonais sont encouragés à faire cet effort dans l'environnement social plus large, lequel accorde une grande valeur à l'éducation et où les enseignants reçoivent un grand soutien de leurs communautés et agences, ce qui stimule la confiance mutuelle et la réciprocité.
- Au sein de cette culture, l'école peut offrir un environnement protecteur qui est très favorable à l'apprentissage et qui prête aussi attention aux besoins sociaux et émotionnels des apprenants (JICA, 2011; Kubow and Fossum, 2007: 215-6).

158. Comme dans l'approche japonaise, la Pédagogie du Texte basée en Afrique, s'inspire fortement de la psychologie de Vygotskian, par l'importance qu'elle accorde au rôle actif de l'élève et de la collaboration des enseignants avec les élèves pour aider à la construction du sens (Wertsch & Sohmer, 1995). Cela permet de se concentrer effectivement sur les facultés avancées (attention et mémoire volontaire, réflexion logique et conceptuelle, jugement critique, langue orale et écrite) qui doivent être développées par le processus d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre l'acquisition de la compétence. Les auteurs soutiennent que la raison d'être de ce processus est de transformer les facultés individuelles indépendamment du contexte (formel ou informel). « *L'approche PdT considère qu'elles ne peuvent pas être « remises à plus tard » et n'apparaitront pas « miraculeusement » une fois que l'élève aura mémorisé suffisamment de connaissances déconnectées du contexte* » (Faundez et al, 2011: 4)

## 5.4. Le développement personnel et les compétences pour la vie

159. Ces termes désignent le large éventail de connaissances, de compétences et d'attitudes permettant aux jeunes de gérer les principaux défis liés à leur environnement socio-économique, politique et culturel. Citons parmi les défis : la pauvreté, le VIH et le sida, les conflits, la violence, l'usage de la drogue, la destruction de l'environnement et les différents types de discrimination associés au genre, à l'ethnicité et à la race.

#### **5.4.1. Les compétences pour la vie**

160. L'éducation aux compétences pour la vie est essentielle pour les jeunes de nombreux pays africains, car ces défis, encore très répandus, les rendent vulnérables à l'exploitation, aux abus et les placent dans des situations susceptibles de mettre leur vie en danger. Les compétences pour la vie comprennent l'éducation à la santé, la prévention au VIH et au sida, l'éducation aux droits de l'homme, la prévention de la violence et l'édification de la paix. Elles comprennent aussi les valeurs et les attitudes morales et sociales nécessaires à une citoyenneté active et à une vie productive. Elles sont axées sur la prise de conscience comme élément de base à la prise des décisions affectant leur comportement et leurs choix de vie. S'affirmer, éprouver de l'empathie, se motiver, s'adapter et se gérer, collaborer avec les autres, gérer la colère, les abus et les traumatismes et avoir une pensée positive sont aussi des compétences qu'il est important de développer (UNICEF, 2004).

161. Cette section porte davantage sur les compétences d'auto-développement et de soins personnels comme savoir s'adapter et s'auto-gérer. Les compétences concernant plutôt la façon dont les personnes interagissent entre elles dans les différents domaines de la vie, comme les compétences et les attitudes sociales, la citoyenneté et la paix, seront traitées dans la section 9.

162. Selon l'OCDE, les compétences pour la vie entrent tout à fait dans les Compétences de la catégorie 3, à savoir agir de manière autonome (OCDE, 2005: 14). Pour agir de façon autonome, les individus doivent être capables de gérer leur vie de manière réflexive et responsable, ce qui passe par la maîtrise de leurs conditions de vie et de travail. Cela exige des capacités à « agir dans le contexte global », « former des plans de vie et des projets personnels », « élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels » et « défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins ». Agir de façon autonome est une compétence particulièrement importante dans le monde contemporain, où la position de chacun n'est plus aussi clairement définie qu'elle avait coutume de l'être dans le passé. Les individus doivent se construire une identité personnelle pour donner du sens à leur vie et définir la place qu'ils tiennent. On observe notamment cela dans le monde du travail : désormais, les postes à vie chez le même employeur sont nettement plus rares (OCDE, 2005:14).

#### **5.4.2. Les compétences pour la vie dans l'éducation**

163. Les compétences pour la vie sont désormais jugées essentielles à tout programme d'apprentissage de base, pour enfant comme pour adulte. Elles sont de plus en plus intégrées à l'apprentissage scolaire et dans les programmes d'éducation non formelle destinés aux jeunes et aux adultes marginalisés et défavorisés. Elles ont cependant tendance à être définies différemment selon les contextes sociaux et les situations. On fait valoir que les dimensions sociales sont particulièrement importantes, car elles conditionnent la vie même des individus et les obligent à acquérir volontairement des compétences et à développer des attitudes et des valeurs pour faire face et maîtriser des situations réelles (Ouane, 2002)

164. Il existe peu d'information sur la façon dont les pays ont incorporé les compétences pour la vie dans les curricula de l'éducation de base et leur degré de réussite. A l'évidence, il existe des pays qui ont fait de grands efforts comme le Ghana (voir ROCARE, 2011a). Dans une étude menée pour l'UNESCO et la GTZ, Stabback *et al* (2007) révèlent que dans leurs études de cas africaines portant sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les matières liées aux compétences pour la vie étaient intégrées dans le curriculum. Elles incluaient : en Afrique du Sud, « Orientation de la vie » (phase élémentaire) et « Science économique et de gestion » (phase intermédiaire et supérieure) ; au Botswana, les matières pratiques ; au Mali et au Congo-Brazzaville, le développement personnel ; au Burundi et à l'Île Maurice, les compétences pour la vie ; au Mozambique, les compétences pour la vie et liées au travail ; et au Sénégal, « Vivre ensemble ». Dans plusieurs cas, cela a surtout impliqué de mettre l'accent sur l'entrepreneuriat et les compétences pratiques pertinentes pour le lieu de travail (Stabback *et al*, 2007).

165. L'étude a noté que dans plusieurs pays, de grands efforts ont été faits pour adopter une approche « basée sur les résultats » qui met l'accent sur les compétences à acquérir. Cependant, les stratégies

d'apprentissage réellement utilisées dans la pratique et leurs résultats restent floues. L'étude reconnaît néanmoins que l'introduction de domaines d'apprentissage conçus dans le but précis d'assurer l'incorporation des compétences et des aptitudes pour la vie et liées au travail dans le curriculum est une chose importante en soi. Ces domaines d'apprentissage, désignés par Stabback par le terme « matières porteuses », ainsi que l'attention fréquente accordée aux aspects transversaux, pourront contribuer à attirer plus d'attention sur ces compétences dans les situations d'enseignement et d'apprentissage (Stabback *et al.*, 2007:129).

### **5.4.3. La prévention contre le VIH et le sida**

166. La prévention contre le VIH et le sida est la composante majeure et la dynamique sous-tendant l'intérêt porté aux compétences pour la vie. L'UNICEF note dans une publication récente (UNICEF, 2011) « *En 2009, les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentaient 41 pour cent des nouveaux cas d'infection au VIH chez les personnes de 15 ans et plus. Diminuer le niveau d'incidence exige non pas une seule intervention, mais un ensemble de services de prévention fournissant des informations, un soutien et des services aux adolescents et aux jeunes tout au long du cycle de la vie, des préadolescents (10 à 14 ans), en passant par les adolescents (15 à 19 ans) aux jeunes adultes (20 à 24 ans) .... En 2009, vingt pays d'Afrique subsaharienne représentaient une estimation de 69 pour cent de tous les nouveaux cas d'infection au VIH chez les jeunes dans le monde. Environ un jeune sur trois nouvellement infecté au VIH en 2009 venait d'Afrique du Sud ou du Nigeria* » (UNICEF, 2011: 5-6). Il convient de noter que dans certains pays comme le **Swaziland**, le VIH et le sida imprègnent encore tous les aspects du système éducatif : de la non-inscription et l'abandon des élèves à l'absence des enseignants à cause de la maladie (Steiner-Khamsi & Simelane, 2011:5).

167. L'éducation continue d'être considérée comme l'un des principaux moyens de diminuer le nombre d'infections. Il convient de noter qu'une éducation à la sexualité, adaptée à l'âge, permet d'accroître les connaissances et contribue à favoriser un comportement sexuel plus responsable. Bien que le pourcentage des écoles offrant une éducation au VIH fondée sur les compétences pour la vie ait augmenté ces dernières années, le contenu de l'enseignement et les pratiques de prévention semblent dépendre de l'existence d'une politique de soutien, la formation appropriée des enseignants, de curricula clairs et de matériels didactiques. Surtout pour les préadolescents, il semble que les programmes scolaires améliorent les connaissances et l'auto-efficacité qui sont des fondements importants en matière de prévention. Le marketing social et l'utilisation des mass-médias influencent les attitudes et accroissent l'adhésion aux services de VIH offerts. En revanche, les nombreuses initiatives visant le changement des comportements montrent peu ou aucun impact si elles ne ciblent pas en priorité les personnes les plus menacées et si elles ne sont pas mises en œuvre et accompagnées de mesures abordant les normes et les influences structurelles affectant les comportements et l'accès aux produits et aux services (UNICEF, 2011: 8).

## **5.5. Les compétences sociales et citoyennes**

168. Les compétences sociales sont celles qui concernent la gestion des émotions avec autrui et la participation à la vie sociale. Elles stimulent les éléments affectifs et émotionnels permettant d'être autonome et de coopérer avec les autres, de persévérer, d'accepter la critique et d'être capable de prendre des décisions constructives et d'agir avec bon sens et de manière démocratique. Les compétences sociales sont directement associées aux valeurs et aux attitudes sociales, par exemple avec les personnes avec lesquelles on partage des activités et ceux qui sont différents.

### **5.5.1. Les compétences sociales**

169. Ainsi qu'elles sont énumérées dans la section 5, l'OCDE reconnaît trois types de compétences dans cette catégorie qui reflètent chacune des préoccupations importantes qui sont également pertinentes dans l'environnement africain : établir de bonnes relations avec autrui, coopérer, gérer et résoudre les conflits. Cette première compétence clé permet aux individus d'établir, d'entretenir et de

gérer des relations personnelles avec des proches, des collègues et des clients. La capacité à établir de bonnes relations avec autrui est essentielle pour la cohésion sociale, certes, mais elle devient aussi de plus en plus déterminante pour la prospérité économique, car les entreprises et les économies en pleine mutation accordent une importance accrue à l'intelligence émotionnelle. Cette compétence est l'apanage des individus qui sont capables de respecter et d'apprécier les valeurs, les convictions, la culture et l'histoire des autres. Elle exige en particulier l'empathie et la gestion efficace des émotions (OCDE, 2005: 12).

170. Pour coopérer, les individus doivent posséder plusieurs qualités. Ils doivent être capables de concilier leur engagement en faveur de leur groupe et de ses objectifs et leurs propres priorités, de partager le leadership et d'apporter un soutien aux autres. Parmi les composantes spécifiques de cette compétence, citons la capacité à présenter des idées et d'écouter celles des autres, la capacité à comprendre la dynamique d'un débat et de suivre un ordre du jour, la capacité à contracter des alliances tactiques ou durables, la capacité à négocier et la capacité à prendre des décisions qui n'excluent pas les nuances dans les points de vue (OCDE, 2005: 13).

171. Selon l'OCDE, pour appréhender le conflit d'une manière constructive, il est impératif d'admettre qu'il existe et qu'il faut s'y attaquer au lieu de chercher à le nier. Le processus de résolution du conflit passe par la prise en considération des besoins et des intérêts des uns et des autres et par la recherche de solutions favorables à toutes les parties (OCDE, 2005: 13).

172. L'étude approfondie produite par GIZ considère que les compétences sociales sont celles relatives aux compétences et aux comportements sociaux, émotionnels et cognitifs dont les gens ont besoin pour réussir leur vie sociale. Elle accorde une importante particulière à la nécessité d'équilibrer la tension résultant de la poursuite de ses propres intérêts et de l'adaptation aux intérêts d'autrui. Elle reconnaît également que les individus agissent au sein de situations et de contextes sociaux spécifiques et que le développement des compétences sociales est par conséquent façonné par l'environnement social dans lequel les gens vivent. Cela signifie que les compétences sociales sont liées aux valeurs et peuvent être utilisées à de mauvaises fins. C'est pourquoi l'étude suggère que les compétences sociales doivent désigner *les compétences qui sont liées et engagées en faveur du bien-être public et les valeurs démocratiques et humaines [...]. Les compétences sociales se révèlent justes pour gérer des points de vue différents et lors de négociations impliquant des positions différentes* (GIZ, 2011:14-5).

173. L'étude note que les compétences, telles que définies par l'OCDE, sont directement pertinentes avec le contexte de l'éducation pour le développement durable (EDD) et qu'elles doivent donc être prises en compte par les systèmes éducatifs. Leur introduction se fait souvent sous des noms différents comme « apprentissage social », « éducation à la démocratie » ou « éducation à la paix ». Cependant, ils traitent tous du sens profond des compétences, des attitudes fondamentales et des dispositions psychologiques à promouvoir. Par conséquent, ces compétences ne sont pas seulement portées par le contenu d'une matière, mais elles ont une valeur transversale au curriculum par le mode de communication lui-même et la façon dont l'apprentissage permet la participation et l'autonomisation. Les attentes en matière de comportement exigées par la société sont implicitement communiquées et transmises par le mode d'apprentissage et le comportement des enseignants (GIZ, 2011: 17).

## 5.5.2. L'apprentissage social

174. L'apprentissage social est souvent associé à ses effets sur la cohésion sociale. Cette dernière est définie comme « *la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, à minimiser les disparités et à éviter la polarisation [...], la réussite de la cohésion sociale doit être centrée sur la gestion active des différences et des divisions dans le contexte de la citoyenneté démocratique. C'est un élément fédérateur. Tant les ressources matérielles qu'objectives (par exemple, la situation économique et la protection sociale) que les dimensions subjectives (comme les sentiments d'appartenance, de sécurité et de reconnaissance) doivent être gérées. Cela met en évidence une approche politique visant activement à prévenir, négocier et gérer les tensions, les divisions et les*

*conflits (en relation avec la distribution des ressources ainsi que l'identité)»* (Conseil de l'Europe 2008, 14, in GIZ, 2011: 18).

175. L'apprentissage social peut être tout à fait s'inscrire dans l'apprentissage scolaire. L'éducation peut contribuer par exemple au développement de l'efficacité sociale et de l'autorégulation, à la fois dans leurs dimensions cognitive et émotionnelle, en permettant aux jeunes de se découvrir eux-mêmes socialement efficaces et en les mettant au défi d'assumer progressivement la responsabilité de leurs actes. La communication efficace à l'école peut aider en offrant la reconnaissance, l'orientation, l'encouragement et les félicitations aux progrès réalisés dans ces domaines. De plus, les compétences en matière de relations avec les autres dépendent de la façon dont les écoles, en tant qu'institutions, s'organisent, gèrent les relations entre les élèves, prennent des décisions et résolvent les conflits. Il est avancé que la modification du comportement des enseignants et des établissements peut non seulement permettre l'apprentissage des compétences sociales, mais aussi faire que cette acquisition contribue de manière importante à la qualité et à l'efficacité de l'apprentissage en général (GIZ, 2011).

### **5.5.3. L'éducation pour la paix**

176. Treize pour cent de la population mondiale vit dans des Etats en situation de conflit ou fragiles. La moitié de la population mondiale des enfants et des jeunes déscolarisés vit dans ces pays. De plus, la majorité des guerres ont lieu dans des pays en voie de développement – en particulier en Afrique – où l'on trouve le plus grand nombre d'enfants soldats. Les enfants et les jeunes vivant dans ces pays sont les moins susceptibles de recevoir de l'instruction, en partie en raison des conditions dans lesquelles ils vivent et en partie parce que l'éducation des enfants et des jeunes dans ces situations n'est pas la priorité des Etats, ni un impératif pour les interventions humanitaires (PQIP-EP, 2011).

177. Lorsqu'un conflit prend fin, de nombreux enfants et jeunes se retrouvent privés des services et de soutien pour les aider à guérir, à reprendre le cours de leur vie et à réintégrer la société de manière utile et productive. Une difficulté supplémentaire est que de nombreux jeunes qui ont été exposés à la violence courrent le risque de la reproduire. Par ailleurs, les études indiquent les jeunes qui ont un faible niveau d'instruction ou qui ont abandonné l'école sont plus susceptibles d'être impliqués dans des actes violence ou des comportements préjudiciables à leur santé et à leur bien-être.

178. Il est couramment admis que pendant ces périodes difficiles, l'éducation peut être un mécanisme de stabilité et un moyen de susciter l'espoir et des perspectives d'avenir chez les enfants et leurs familles. Elle offre un appareil permettant d'aborder les défis qui se posent aux sociétés en situation de post-conflit, économiquement, politiquement et socialement, et un moyen permettant aux jeunes d'être armés pour assumer leur rôle dans la société en tant que citoyens actifs, responsables et autonomes. De cette façon, l'éducation joue un rôle important dans le développement dans la société des capacités nécessaires au maintien, au rétablissement et à la construction de la paix. Certaines conclusions de l'étude menée par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) corroborent cette position, en exposant plusieurs contributions de l'éducation aux niveaux micro et macro pour atténuer la fragilité. Elle démontre que l'on peut utiliser l'éducation aussi bien comme un instrument de maintien du statu quo et de renforcement de la fragilité que comme un instrument pour diminuer la fragilité :

- L'éducation peut favoriser la stabilité en contribuant à la cohésion sociale ;
- L'enseignement secondaire est une contribution efficace pour surmonter la fragilité de l'Etat ;
- L'éducation peut réduire considérablement le risque de troubles civils et de conflits violents ;
- La perception de l'inégalité des services éducatifs devient souvent une source de grief qui accentue la fragilité de l'Etat ;
- Les systèmes éducatifs peuvent être le premier lieu de corruption et un endroit approprié pour établir la transparence ;
- La manipulation politique de l'offre et du contenu éducatif peut accroître la fragilité ;

- Les populations affectées par la fragilité de l'Etat ont un fort désir d'éducation et l'éducation pour la paix peut avoir des effets positifs sur les attitudes des élèves.
- (Source : PQIP-EP, 2011)

179. L'idée de « l'éducation pour la paix » s'appuie sur l'hypothèse que pour assurer une « paix constructive » (c'est-à-dire plus que l'absence de conflit), le simple fait d'aller à l'école est insuffisant. Beaucoup dépendra : (a) du degré auquel l'offre d'éducation de base et/ou d'enseignement professionnel prend en compte la situation géographique et la situation personnelle des jeunes affectés par les conflits et (b) du degré auquel la substance et la méthodologie du processus éducatif répondent directement à leurs dispositions et à leurs besoins d'apprentissage. Ainsi, le premier élément définit l'organisation et la gestion de l'enseignement et de la formation qui sont offertes, tandis que le deuxième porte sur le curriculum, la nature des compétences de base, les connaissances, les valeurs et les attitudes qui sont promues, les stratégies pédagogiques appropriées et la philosophie de l'établissement. En ajustant soigneusement l'offre et le contenu de l'éducation, on peut faire beaucoup pour poser les fondations de la résolution pacifique des conflits.

180. Les Etats fragiles et ceux qui émergent de conflits explorent clairement maintenant la façon de structurer l'éducation pour la paix et de l'inscrire dans le curriculum. Le **Kenya**, par exemple, souhaite se concentrer sur la prise de conscience des causes des conflits et leur résolution, la stimulation des valeurs globales d'interdépendance, de justice sociale et de participation à la prise de décision, au développement des compétences favorisant la paix et la dignité humaine et à la promotion du respect de la diversité culturelle. Il a choisi d'inclure l'éducation pour la paix dans le curriculum de l'éducation aux compétences pour la vie, tout en l'intégrant aussi à d'autres matières. La création des clubs pour la paix et la sensibilisation des enseignants sont des mesures supplémentaires. De son côté, l'initiative de la **RDC** porte spécifiquement sur l'éducation civique et morale qui s'intéresse par exemple à la culture et aux droits de l'homme, au développement moral, aux valeurs sociales et à la paix, aux droits et aux devoirs des citoyens et au patriotisme (ADEA, 2011),

## 5.6. Les compétences liées au travail

181. Les compétences de base liées au travail et l'éducation à visée professionnelle désignent le développement des connaissances élémentaires sur le monde du travail, la découverte de ses propres talents, aptitudes et intérêts et le développement des dispositions élémentaires qui sont essentielles pour rechercher un emploi, créer son emploi et opérer de manière efficace sur le lieu de travail. Les dispositions pertinentes incluent la conscience de soi, l'autonomie, les compétences de résolution des problèmes, la créativité, la capacité à prendre des initiatives et des responsabilités (être « entreprenant »), l'aptitude à négocier et à travailler avec d'autres en vue d'un objectif commun.

182. Beaucoup de ces compétences sont considérées des éléments essentiels d'une éducation de bonne qualité. De fait, ces différentes dispositions ont déjà été étudiées dans le cadre des compétences requises liées à l'auto-développement et à l'interaction avec autrui. Mais elles présentent toutes l'avantage d'être considérées comme des éléments vitaux pour évoluer avec succès sur le marché de l'emploi et dans le monde du travail en général. En intégrant ces résultats d'apprentissage dans le curriculum et la pédagogie de l'éducation de base des jeunes et adultes, elles constituent la base du développement des compétences professionnelles tout au long de la vie et à un fonctionnement efficace en situation de travail.

### 5.6.1. Les compétences liées au travail

183. Les pays, en général, ont des approches différentes de la notion des compétences de base ou des compétences « génériques » liées à l'emploi. Dans certains cas, elles sont spécifiquement liées à l'emploi, tandis que dans d'autres, on insiste plus sur la pertinence sociale et économique des compétences « génériques » (UNESCO-UNEVOC, 2011:15). Ainsi, il a été avancé qu'*« il est souhaitable de parvenir à un accord sur une terminologie acceptable par toutes les parties prenantes — écoles, EFP, enseignement supérieur, employeurs, individus et communautés et qui reconnaîsse que*

*le nouvel ordre du jour des compétences génériques pour le 21ème siècle concerne tout autant les compétences essentielles pour la vie que les compétences pour l'entreprise et l'employabilité* (UNESCO-UNEVOC, 2011: 15).

184. Il existe une tendance à considérer le socle commun de compétences uniquement en rapport avec sa pertinence pour le marché du travail et qui légitimise de ce fait son importance dans l'éducation exclusivement en termes d'accès à l'emploi et à la contribution économique. Dans ce contexte, comme en Australie, elles sont désignées sous le terme de « compétences essentielles pour une participation efficace aux schémas émergents de travail et d'organisation du travail » et portent sur la capacité à appliquer les connaissances et les compétences de manière intégrée dans les situations de travail (UNESCO-UNEVOC, 2011: 16). Ces compétences sont dites « génériques », car elles s'appliquent au travail en général plutôt qu'au travail spécifique de professions particulières. L'UNESCO-UNEVOC fait remarquer que ces compétences deviennent des éléments d'un « cadre de compétences pour l'employabilité » et ont été incorporées dans les programmes de formation d'EFTP (UNESCO-UNEVOC, 2011: 17). Cette tendance nie cependant la pertinence plus large de ces compétences pour la vie des individus, jeunes et plus âgés, et leur pertinence pour le développement durable. De plus, elle peut conduire à une interprétation restrictive de certaines compétences, car elles sont adaptées aux besoins de l'industrie.

185. Les travaux de recherche et de développement de l'UNESCO-UNEVOC se sont concentrés sur la conceptualisation des compétences de deux façons, chacune ayant un objectif bien précis : (1) en tant que compétences génériques (largement transférables) liées au développement durable et (2) les compétences de développement durable spécifiques à une profession. On a avancé que les systèmes d'EFTP n'avaient pas compris la théorie et les pratiques du développement durable, car elles *restent enfermées dans le rôle d'un simple fournisseur de main-d'œuvre qualifiée pour l'industrie et sont par conséquent incapables de répondre efficacement aux besoins des stratégies de développement durable* » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 23).

## 5.6.2. Progresser vers l'intégration des compétences

186. Il est cependant reconnu que la tendance s'oriente vers un rapprochement des enseignements académique et professionnel par « une approche globale, intégrée et intersectorielle » intégrant l'ensemble du DCTP et la formation du secteur informel. Cela a stimulé l'attention portée au développement de compétences génériques ou élémentaires « hors domaine » et une plus grande synergie entre le développement des compétences génériques et spécifiques (UNESCO-UNEVOC, 2011: 23). De plus, cette approche crée une situation plus fluide dans laquelle le DCTP peut trouver un espace lui permettant de dispenser des formations en fonction de ses propres capacités et qui permet aux autres types d'offre d'éducation/formation d'être plus présents dans la promotion des compétences de base.

187. Pour l'éducation de base, cela signifie une attention plus importante et plus explicite au développement du socle commun de compétences, y compris celles dites « génériques » concernant la préparation à l'entrée dans le monde du travail. Cette nécessité a été déjà reconnue dans la Déclaration de Bonn d'octobre 2004. « *Reconnaissant que la plus grande partie de la main-d'œuvre mondiale, y compris les travailleurs du savoir, ont besoin de connaissances et de compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie, nous affirmons que le développement des compétences menant à un EFTP adapté à l'âge doit être une composante intégrante de l'éducation à tous les niveaux et ne doit plus être considéré comme optionnel ou marginal. Il est particulièrement important d'intégrer le développement des compétences dans les programmes d'Education pour TOUS (EPT) et de satisfaire la demande d'EFTP créée par les apprenants ayant achevé l'éducation de base* » (UNESCO-UNEVOC, 2005).

188. L'intégration et la façon dont elle peut enrichir l'éducation de base des enfants, des jeunes et des adultes dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ont aussi été validées par la biennale de Maputo (ADEA, 2009). L'importance d'incorporer les compétences génériques liées au travail dans l'éducation de base est soulignée comme jamais auparavant. L'UNEVOC insiste sur le fait que « *dans*

*les différentes publications examinées, il y a un large consensus sur le fait que l'augmentation de l'emploi informel, l'insuffisance des ressources et la mobilité élevée de l'emploi en Afrique subsaharienne exigent d'enseigner des compétences génériques plutôt que des compétences hautement spécialisées pour les secteurs de la technologie et de l'industrie » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 25).*

189. En termes de programmes structurels plus larges, on a remarqué que « *les initiatives relatives à l'EPT dans de nombreux pays, et en particulier dans les PMA, se sont concentrées exclusivement sur l'Enseignement primaire universel (EPU) et l'alphabetisation (des enfants) et ont par conséquent négligé le développement et la conception de filières alternatives à plus long terme et des structures connexes d'un système global d'apprentissage tout au long de la vie. Au fil des ans, deux tendances se sont dégagées nettement: l'alphabetisation seule et l'éducation de base de quelques années d'école primaire (que ce soit 6 ou 8 ans) ne qualifient pas pour l'emploi et les travaux rémunérés et deuxièmement, même le second cycle (jusqu'à 6 ans) de l'enseignement secondaire ne prépare pas les élèves à l'apprentissage post-élémentaire, à la formation professionnelle et au monde du travail. Ils leur manquent beaucoup connaissances et de compétences, d'aptitudes et d'attitudes génériques » (UNESCO-UNEVOC, 2011: 25).*

### **5.6.3. Les expériences récentes**

190. De nombreux pays ont essayé de créer ou de transformer leurs programmes éducatifs afin de permettre aux apprenants d'appliquer leurs compétences dans les environnements de travail. En Afrique subsaharienne, des réformes ont été mises en oeuvre « pour professionnaliser l'enseignement secondaire ». Dans cette approche, le but principal de tout le curriculum de l'élève reste l'enseignement général et le curriculum permet à l'élève de rester sur la voie pouvant le mener aux plus hauts niveaux de l'enseignement académique (Lauglo, 2005). Par conséquent, la professionnalisation signifie ajouter des matières professionnelles spécifiques au contenu des curricula de l'enseignement secondaire. Elle distingue clairement les matières générales et les matières professionnelles, mais on peut tirer des leçons de ces expériences. Le **Kenya**, le **Ghana** et le **Botswana** ont mis en œuvre des réformes de ce type dans les curricula actuels avec divers degrés de réussite (UNESCO-UNEVOC, 2011: 22).

191. L'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel a été très présente dans les initiatives innovantes s'adressant à différentes catégories de jeunes ou d'adultes dans la sphère de l'éducation non formelle. Par exemple, dans le cas du programme « Pédagogie du Texte », l'intégration de la dimension pratique combinant la théorie et la pratique et l'inclusion de dialogue avec les communautés, aboutissent souvent à l'introduction de « *contenu pour améliorer les techniques agricoles et/ou pastorales, aborder les questions de santé (identification, prévention et traitement des maladies, hygiène) et protéger et gérer les ressources naturelles et l'environnement (surtout l'eau) »* (Faundez et al, 2011: 9).

192. L'intégration du développement des compétences, y compris les compétences de base liées au travail, est aussi renforcée par les réformes systémiques de l'éducation de base, qui permettent de construire des passerelles effectives entre les différentes filières d'apprentissage, notamment l'éducation non formelle à base très large et les formes de formation professionnelle, qu'elles se déroulent ou non sur les lieux de travail. Les liens peuvent faciliter les transitions efficaces entre une forme d'éducation et de formation et une autre et les degrés de coopération entre les formes d'éducation en fonction des besoins des apprenants et des opportunités existant dans l'environnement local.

193. L'examen des expériences nationales mené par le GTENF présente les progrès accomplis dans ce domaine dans les pays qu'il couvre. Des efforts sont en cours dans plusieurs pays pour reconnaître et promouvoir des transitions entre les filières alternatives qui comprennent les programmes de compétences professionnelles. Au **Sénégal**, la seule reconnue à ce jour concerne les écoles communautaires de base (ECB). Au **Burkina Faso**, les filières alternatives sont à présent réglementées par l'Article 32.4 de la Loi de l'éducation qui stipule la nécessité « *d'encourager la création de centres éducatifs pour promouvoir le développement d'innovations techniques et*

*construire des passerelles entre les niveaux formel et non formel de l'éducation* ». Les passerelles sont en cours d'élaboration, mais à une petite échelle et spécialement au sein de structures promues par les ONG (GTENF, 2011). De plus, l'équipe du Burkina Faso signale que la réussite des formes alternatives de formation professionnelle en ENF est due à la pertinence et à l'articulation des compétences au regard du contexte de l'apprenant (Burkina Faso, 2011).

194. En **Mauritanie**, ce genre de passerelle est envisagée depuis quelques années, mais implique seulement des écoles offrant une éducation de base formelle et les écoles coraniques. Mais peu de progrès ont été réalisés. Les autorités publiques ont travaillé à établir des passerelles entre ces deux domaines de l'éducation depuis 1970 afin de garantir l'intégration entière dans une stratégie globale garantissant aux jeunes Mauritaniens une formation et un emploi convenable. Il est clair cependant que les liens entre les deux systèmes restent limités et que chacun opère dans sa propre sphère d'activité (GTENF, 2011). On sait que la création de liens efficaces entre les différentes formes d'éducation de base dans le cadre d'un effort pour favoriser l'intégration du système figure aussi sur l'agenda politique d'autres pays en Afrique comme le **Kenya**, l'**Ouganda**, la **Namibie** et la **Zambie** (Hoppers, 2008).

## **5.7. Les défis du socle du développement du socle commun de compétences**

195. La deuxième partie a examiné un certain nombre de domaines de compétence considérés, sur le continent africain, comme des éléments plutôt « essentiels » d'une bonne éducation. La présentation de l'état des connaissances dans ces domaines de compétences montre qu'au fil des années de nombreux débats et réflexions ont eu lieu entre les différentes parties prenantes. Nombre de ces débats semblent avoir résultats de la découverte ad hoc des graves insuffisances du système éducatif : problèmes liés à la participation dans l'enseignement ou la formation supérieurs, au fonctionnement de ceux qui quittent l'école dans les communautés, problèmes liés à l'emploi ou à la productivité, les preuves de la faible qualité et du manque de pertinence des processus et du contenu de l'éducation, (et dernièrement) problèmes liés à la maîtrise inadéquate des compétences de base et à l'apparente incapacité des jeunes à relever les défis des changements socio-économiques et culturels actuels dans le contexte de la mondialisation.

196. Le problème est que ces réflexions et ces débats ont donné lieu à de nombreuses intentions, qui dans la plupart des cas, n'ont pas abouti à de grands changements dans les situations actuelles d'enseignement et d'apprentissage. Dans certains cas, ces changements ont été fragmentés, car ils se limitaient souvent à certains aspects de l'éducation et à certains domaines (pilotes). Bien souvent, ils n'étaient pas entièrement mis en œuvre et lorsque c'était le cas, ils n'étaient souvent pas durables. En revanche, la deuxième partie montre que l'amélioration de la qualité et de la pertinence dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, pour permettre à l'éducation de contribuer au développement durable, est un processus très complexe qui nécessite la transformation de tous les aspects des systèmes éducatifs pour être réalisé de manière complémentaire.

197. Cela pose plusieurs défis de base pour la poursuite des réformes :

- a. Le développement du socle commun de compétences, en tant que résultats d'apprentissage, doit être abordé de manière interdépendante en explorant les liens et les complémentarités entre les différents types de compétences et aboutir à des ensembles intégrés à proposer aux différentes catégories d'apprenants en fonction des besoins et de la demande.
- b. Les curricula par compétences devront être introduits dans les systèmes éducatifs de manière globale, en reliant la réforme curriculaire aux changements majeurs dans les domaines de la formation et du développement des enseignants, des supports pédagogiques, de la gestion et de la supervision et des pratiques d'évaluation.
- c. De telles réformes globales nécessiteront la participation et la collaboration de toutes les parties prenantes au processus de décision de la conception des réformes et aux processus réels de mise en œuvre.

- d. La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie exige que l'éducation des jeunes et des adultes devienne partie intégrante du système éducatif ce qui permettra d'identifier les complémentarités essentielles entre les compétences requises pour les enfants et celles requises pour leurs parents, les adolescents et les adultes
- e. De plus, la réforme curriculaire de l'enseignement scolaire doit aller de pair avec la réforme fondamentale des programmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, dans la mesure où un nombre important d'adultes sont confrontés à des carences semblables (sinon plus) à celles qui caractérisent l'enseignement dispensé dans les écoles et qu'ils sont donc mal préparés à affronter les changements radicaux actuels de la société
- f. L'accessibilité aux programmes de développement du socle commun de compétences pour des groupes d'âge entiers implique la nécessité d'élargir l'éventail de l'offre d'éducation de base, de les reconnaître pour leur contribution (potentielle) à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie et de les soutenir et de les coordonner dans un cadre éducatif diversifié et équitable.

## **6. PARTIE III — CONDITIONS PROPICES A L'ACQUISITION DES COMPETENCES**

### **6.1. Les conditions propices dans l'environnement éducatif**

198. Parmi les défis exposés dans la deuxième partie en vue de permettre aux jeunes et aux adultes de maîtriser le socle commun de compétences figurent les conditions propices essentielles à la réalisation de cet ordre du jour. La troisième partie passera en revue l'ensemble de ces conditions propices en établissant une distinction entre celles qui sont liées aux systèmes éducatifs et celles relevant du contexte socio-économique et culturel plus large de l'éducation.

199. Dans les sections précédentes de ce document, il a été fait référence à plusieurs reprises à la nécessité de changer les fondamentaux des systèmes éducatifs. Il a été souligné que l'EDD a des implications sur les réformes éducatives de trois manières au moins : la restructuration de l'offre éducative, la réforme approfondie des curricula et l'examen de la qualité réelle de l'enseignement et de l'apprentissage pour accroître l'efficacité et assurer un impact continu sur l'environnement et la société. Ainsi, l'EDD a renforcé la dimension de l'amélioration de la qualité et de la pertinence en mettant l'accent sur la nécessité de changer de paradigme en vue du développement efficace des connaissances et des compétences dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

200. Les nombreuses contributions à la triennale révèlent que 40 ans de réformes éducatives, dont 20 dans le cadre de l'EPT et des OMD, ont à peine modifié les fondamentaux des trois dimensions mentionnées dans le paragraphe précédent. De manière générale, les systèmes ont continué de fonctionner de la même manière qu'à l'époque des indépendances. Si, officiellement, les curricula ont changé plusieurs fois, l'accent de l'enseignement et l'apprentissage reste fermement ancré sur les compétences cognitives de niveau inférieur et la mémorisation des connaissances de base en vue des examens. L'objectif principal de la scolarité continue d'être la sélection pour accéder aux postes privilégiés de la société. En dépit de la pléthore de réformes de la formation et du développement des enseignants menées depuis de nombreuses années, la majorité des enseignants continue d'enseigner de manière traditionnelle. Souvent, les nouveaux curricula ne sont pas reflétés dans les manuels scolaires et ils échouent à apporter aux enseignants désireux de s'orienter vers l'approche par compétences des conseils suffisants. De même, les services de supervision et d'assurance qualité ne sont pas en mesure d'effectuer de réels changements dans les classes (GTLME, 2011; ROCARE, 2011b). La nature et l'objet des examens externes continuent de fonctionner comme les principaux animateurs des systèmes éducatifs, ce qui conduit à diminuer la portée réelle de l'éducation telle qu'elle applique dans les salles de classe (ROCare, 2011b: 5).

201. Dans cette section, nous explorerons par conséquent dans quelle mesure et de quelle façon le cycle continu du curriculum, des examens, de la formation des enseignants et des supports didactiques (en particulier les manuels scolaires) peut être brisé et de quelle façon de nouvelles initiatives peuvent faciliter la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage conformément aux attentes de l'EDD. Plusieurs dimensions clés seront donc mises en évidence. Elles constituent les conditions essentielles pouvant permettre des progrès.

#### **6.1.1. Le curriculum**

202. Le curriculum est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Il désigne à la fois le cadre officiel dans lequel se déroule tout apprentissage et ce que les apprenants doivent réellement apprendre. C'est donc dans le curriculum que se déroulent l'enseignement et l'apprentissage effectif des connaissances, des compétences et des valeurs. Dans la lignée de Bernstein (1980), on peut dire que les curricula, conjointement avec le cadre pédagogique (souvent reflété dans le « programme

d'études ») et l'évaluation, définissent le savoir considéré comme valable. Leur structure et leur contenu reflètent un « code du savoir scolaire » plus profond représentant la vision sous-jacente de la société sur ce qu'est l'éducation (Bernstein, 1980:47).

203. Dans de nombreux pays africains, la structure du curriculum, surtout au niveau du cycle secondaire, suit toujours les modèles coloniaux de forte compartimentation des domaines du savoir et de spécialisation aux niveaux les plus élevés en mettant l'accent sur les matières pertinentes pour l'entrée aux niveaux secondaire et supérieur. La pédagogie tend à être très prescriptive en ce qui concerne les sujets que les enseignants sont autorisés à « couvrir » et les modes de transmission des connaissances pertinentes. Les examens confirment quels sont les matières et le savoir à connaître et par conséquent le type de résultats valorisés. Les enseignants sont généralement formés pour être aussi efficaces que possible dans la mise en œuvre de ces prescriptions en suivant des pratiques bien établies (ROCAR, 2011b; Ackers & Hardeman, 2001; Somerset, 2010).

204. En conséquence, le contexte de l'EDD qui met l'accent sur le caractère inclusif et global de l'éducation, la pédagogie centrée sur l'apprenant et qui insiste plus encore sur la capacité à mettre en pratique les compétences de base, nécessite la transformation du code du savoir scolaire dominant et des cultures scolaires qui lui sont associées. Il ne s'agit pas simplement d'ajuster le contenu de l'enseignement, mais plutôt de changer entièrement le cadre curriculaire, d'intégrer étroitement les domaines d'apprentissage, d'élaborer des approches pédagogiques complètement nouvelles permettant aux enseignants de développer les connaissances et les compétences transversales au curriculum (par exemple par le biais d'une approche thématique), de faciliter la pratique continue tout au long de la vie des compétences acquises, d'aider les enseignants à changer leur façon de penser l'apprentissage et développer et se sentir à l'aise avec des façons entièrement nouvelles d'interagir avec les apprenants, de permettre aux apprenants (jeunes et adultes) de s'exprimer davantage sur ce qu'ils veulent apprendre et comment, et de concevoir des méthodes entièrement nouvelles de suivre et d'évaluer le développement des compétences. Dans ce cas, les exemples ne viendront pas d'Europe de l'Ouest, mais plutôt du Japon, de Scandinavie et des USA (JICA, 2011).

205. Il est important de noter que l'on constate une plus grande distance, dans les curricula qui établissent une plus grande séparation entre les matières, entre le savoir transmis à l'école et le « savoir communautaire de la vie courante » non scolaires (Bernstein, 1980: 50). Le message contenu dans cette approche était que le savoir communautaire n'était pas important dans les trajectoires de l'éducation formelle et professionnelle. En revanche, dans le contexte de l'EDD et de la nécessité de l'ATLV qui mettent l'accent sur l'intégration et l'ouverture plus grandes du contenu et de la méthodologie d'enseignement ainsi que sur l'intérêt croissant accordé à l'application des connaissances et des compétences dans l'environnement, la distance entre les savoirs scolaires et communautaires sera bien plus réduite. L'influence accrue des communautés et des autres parties prenantes sur le contenu et la finalité de l'éducation stimulera en partie ce phénomène.

206. C'est précisément la direction que tentent de prendre certains systèmes en Afrique et ailleurs. La mixité des cultures et des systèmes de savoir peut être un élément très important en Afrique en raison de la possibilité qu'elle offre d'introduire le savoir endogène dans le processus d'apprentissage. On désigne cette dernière notion par l'expression « Franchir les frontières culturelles et épistémologiques » ; elle est jugée essentielle pour susciter la prise de conscience des points de vue divergents existant dans le monde, voire pour permettre aux jeunes de naviguer entre des états mentaux contradictoires lorsqu'ils sont aux prises avec les sciences occidentales (Ogunnyi, 2003 in Breidlid, 2009; JICA, 2011).

207. L'importance de s'orienter vers un « nouveau code du savoir » pour servir de base aux réformes curriculaires et d'opérer de profonds changements dans les pratiques de formation des enseignants et d'évaluation est de plus en plus reconnue. Elle a inspiré la conception et la mise en œuvre du programme BEAP de l'UNESCO-BREDA, l'instauration de réformes curriculaires radicales dans certains pays (comme le « Curriculum 2055 » en **Afrique du Sud** et le nouveau curriculum thématique en **Ouganda**) et le curriculum par activités au **Mali** (voir la section 5). De manière plus

limitée, elle a stimulé dans un certain nombre de pays la reconnaissance du « savoir local » comme domaine d'apprentissage dans les curricula (UNESCO-BREDA, 2011; Sayed, 2011).

208. Parmi les contributions présentées dans le contexte de la triennale, la Pédagogie du Texte est un bon exemple d'innovation capable de provoquer ces transformations et de promouvoir le changement de paradigme. Les programmes fondés sur cette approche comportent non seulement un curriculum réformé, mais aussi des textes de directives pédagogiques (stratégie d'intervention, plan d'étude, plans d'éducation et de formation des enseignants, etc.). Par exemple, les plans d'étude fournissent une structure d'apprentissage transversale au curriculum (3 ou 4 ans) pour chaque niveau (ou degré) et chaque matière (Faundez *et al*, 2011)

### 6.1.2. Les pratiques pédagogiques

209. La quête de l'EDD accentue le recentrage des débats portant sur la qualité de l'éducation de la problématique des « intrants » du processus éducatif au processus lui-même et à sa relation au contenu de l'apprentissage des enfants. On prend actuellement conscience que c'est la qualité de l'interaction entre enseignants et élèves qui importe le plus dans l'apprentissage, au lieu de l'idée que l'amélioration des intrants, comme les enseignants qualifiés, les matériels didactiques et les gestionnaires qualifiés, conduit automatiquement à de meilleurs résultats. Les recherches suggèrent que c'est le facteur unique le plus important qui explique les grandes différences entre les mesures de résultats obtenus au moyen de matériels curriculaires similaires et de méthodes pédagogiques prétendument identiques. La qualité en classe touche les aspects clés d'un enseignement efficace : la clarté de la leçon, la variété des méthodes pédagogiques, l'utilisation efficace du temps par l'enseignant et le degré élevé de motivation des élèves (Hardman *et al*, 2011; UNESCO, 2010; Ackers & Hardman, 2001).

210. On a noté l'insuffisance des recherches menées sur l'efficacité des enseignants, en particulier en Afrique subsaharienne (Heneveld & Craig, 1996). Toutefois, les études qui ont été menées sur l'interaction en classe sont très instructives. Au Kenya, une enquête nationale sur l'interaction en classe, qui faisait partie d'une initiative pour établir une Base de données nationale sur l'enseignement primaire, a montré que la pédagogie prédominant dans les écoles primaires kenyanes était la transmission de faits. La discipline était bonne, mais peu de preuves ont été recueillies attestant d'interactions permettant l'exploration d'un sujet et l'échange d'idées afin de favoriser la réflexion de niveau supérieur. De même, on n'a observé pratiquement aucune interaction entre élèves ou de questions posées par des élèves. De toute façon, les contributions des élèves semblaient découragées (Ackers & Hardeman, 2001: 256).

211. Ce genre de conclusions sont en forte contradiction avec les exigences de l'EDD. M. Matachi, dont l'agence aide au changement des pratiques en classe dans le même pays, le Kenya, décrit ci-dessous la pratique japonaise :

*« En ce qui concerne « le curriculum appliqué » en science à l'école, à savoir la leçon dispensée, l'enseignant accorde une attention particulière à obtenir les idées et les opinions des apprenants. Pour ce faire, il est tout à fait crucial que l'enseignant soumette aux apprenants un problème suffisamment intéressant pour leur donner envie d'y réfléchir et d'en discuter. En obtenant les idées et les opinions des apprenants, l'enseignant peut appréhender leurs préconceptions et la façon dont elles se sont formées. En fonction de la nature des préconceptions des apprenants, l'enseignant décidera de la méthode à adopter pour modifier leurs conceptions scientifiques. L'un des rôles importants de l'enseignant n'est pas de donner la solution correcte, mais de laisser les apprenants trouver ou concevoir une solution (conception scientifique) par eux-mêmes, par exemple en posant des questions, en clarifiant certains points pour permettre*

*aux apprenants de réfléchir et en triant les similitudes et les différences dans les opinions soulevées par les apprenants » (JICA, 2011: 16).*

212. Le plus grand défi est de concevoir des méthodologies d'enseignement-apprentissage qui facilitent et alimentent l'acquisition des compétences, aptitudes, attitudes et valeurs des apprenants dans un sens plus large. Elles ne peuvent s'apprendre que par la pratique et la création régulière d'opportunités pour les appliquer et les mettre en pratique (GIZ, 2011). La pratique doit commencer dans les situations d'apprentissage puis tout au long de la vie. L'acquisition des compétences jusqu'au niveau minimum requis implique aussi d'apporter un appui à l'apprenant à son niveau et au rythme qui lui convient. Ainsi, pour assurer un apprentissage inclusif, on peut être amené à employer des méthodes flexibles et variées lors d'une situation pédagogique, ainsi qu'un degré de *differenciation*, c'est-à-dire l'utilisation de niveaux d'instruction, de rythmes et de matériels didactiques différents pour répondre aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux intérêts des apprenants (Heacox, 2002; Njoka *et al.*, 2011). Les étapes essentielles, telles qu'exposées dans le programme de la Pédagogie du Texte, sont les suivants : (1) la « contextualisation » du processus, (2) l'interaction avec l'environnement de l'apprenant et (3) la capacité à refléter les « résultats » (Faundez *et al.*, 2011).

### **6.1.3. Le développement et la gestion des enseignants**

213. Le changement des styles pédagogiques et d'interaction en classe constitue un défi majeur pour les enseignants et pour les établissements et les programmes de formation et de développement des enseignants. Bien que le défi relève en partie du domaine des compétences pédagogiques, d'autres questions se posent. Elles incluent le développement d'un état d'esprit différent sur l'enseignement et l'apprentissage et donc sur le rôle et les responsabilités des enseignants et des apprenants dans le processus pédagogique. Les enseignants doivent comprendre et apprécier pourquoi ils sont là de façon à accepter ce qui pourrait représenter une charge supplémentaire de travail. Cela en soi peut être un problème majeur, en particulier dans les pays où la motivation et l'engagement des enseignants sont affectés négativement par des salaires en diminution et de mauvaises conditions de service. Citons parmi les autres préoccupations : la gestion de la classe et l'organisation de l'apprentissage ; les changements en matière de gouvernance et d'organisation scolaire ; la « philosophie » même et la culture des écoles ; les principes gouvernant les activités et les comportements des apprenants ; les changements dans le mode d'interaction des enseignants avec le monde extérieur, des parents aux employeurs (Avalos, 2011; Abd-Kadir & Hardman, *in press*). Les changements de pédagogie sont aussi des défis pour les directeurs d'école, les surveillants et le personnel d'appui et d'assurance qualité – et surtout pour les apprenants et leurs parents.

214. Un examen récent des politiques de formation des enseignants dans plusieurs pays africains, commanditée par l'équipe spéciale de l'EPT sur la formation des enseignants (Sayed, 2011), montre que les pays ont accordé beaucoup d'importance non seulement à augmenter le nombre des enseignants dans l'éducation de base, mais aussi à améliorer l'efficacité des enseignants en relation avec les résultats éducatifs. De nouvelles politiques sont axées sur les compétences des enseignants. Elles examinent les programmes de formation initiale, de formation continue et de remise à niveau des enseignants. Par exemple, au **Ghana**, le mouvement **visant** à prolonger la durée de l'éducation de base formelle à 11 ans était accompagné d'une mise à niveau des collèges de formation des enseignants, de l'amélioration des conditions de service, de programmes pour les besoins spéciaux, de la formation des enseignants à l'EFTP (comme composante de l'éducation de base) et du développement de la formation pour les enseignants de maternelle (Sayed, 2011: 12). Il y a eu également une tendance visant à affilier les collèges à des universités, même s'il a été rapporté que ces collaborations avaient encore beaucoup de chemin à parcourir (Steiner-Khamisi & Lefoka, 2011).

215. Il a été rapporté récemment que l'**Ouganda** a aussi procédé à l'examen de son programme de formation des enseignants du primaire. L'objectif principal était de mettre à jour le curriculum pour incorporer les nouveaux développements de l'enseignement primaire (comme le curriculum thématique) et les autres initiatives sur l'accompagnement et le conseil, le VIH-sida, le genre, l'éducation pour la paix, l'enseignement multigrade, l'attention aux besoins spéciaux, les enfants

vivant dans les zones de conflit, le mentorat et l'éducation psychosociale. Citons parmi les principaux problèmes identifiés la formation inadéquate des formateurs d'enseignants qui n'accordaient aucune attention à la transmission de stratégies pour la mise en œuvre du nouveau curriculum du primaire, qui ne mettaient pas assez l'accent sur la pédagogie et utilisaient un type d'examen qui testait la mémorisation des connaissances pédagogiques plutôt que les compétences favorisant l'apprentissage. En conclusion, il a été avancé qu'il faudrait un équilibre dans les programmes de formation des enseignants entre connaissance du contenu, connaissance du contenu pédagogique (*comment enseigner le contenu*) et connaissances pédagogiques générales (*stratégies efficaces d'enseignement*). Il faudrait aussi soutenir les enseignants à élaborer des stratégies d'évaluation qui fournissent des retours d'information sur le développement individuel de l'élève (Sayed, 2011: 25; GIZ, 2011: 45).

216. D'autres documents récents complètent les appels précédents. Hardman *et al* (2011) place la pédagogie et ses implications en matière de formation au centre et prévient les organismes internationaux que leurs « pratiques exemplaires » relatives au développement professionnel des enseignants doivent être enracinées dans les réformes des classes. Les recherches comparées révèlent que la réforme des enseignants doit combiner ce qui est unique au plan national et culturel avec ce qui est universel dans la pédagogie de la classe afin d'y parvenir. Les leçons qui ont émergé d'**Afrique de l'Est** inclut aussi que la formation continue des enseignants (INSET), bien organisée, à grande échelle mais décentralisée (en milieu scolaire), peut faire beaucoup pour favoriser l'accès des enseignants aux compétences requises pour dispenser une éducation de base de qualité (UNESCO, 2010). Les formations en milieu scolaire peuvent être appuyées par des modules de formation à distance, comme au **Kenya** (Hardman *et al*, 2011). Cependant, il n'est pas certain que cette combinaison soit plus économique que les cours résidentiels traditionnels (Mattson, 2006, in Hardman *et al*, 2011)

217. 11.18. Selon les commentaires du PASEC sur **l'Afrique de l'Ouest**, la formation initiale et continue des enseignants est une question complexe, voire paradoxale, qui peut parfois avoir un impact positif ou négatif sur les résultats d'apprentissage des élèves. Certaines hypothèses ont été formulées pour expliquer ce paradoxe (CONFEMEN, 2011: 12), mais elles sont insatisfaisantes, car d'autres paramètres comme la motivation n'ont pas été pris en compte. Le PASEC souligne que la façon dont les systèmes éducatifs peuvent espérer transmettre les compétences de base alors que 35 % du personnel de formation/enseignement n'a reçu aucune formation initiale reste floue (CONFEMEN, 2011).

218. Peu de preuves indiquent que l'amélioration de la formation des enseignants ait un impact sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence dans les écoles. Il apparaît que l'harmonisation de la réforme curriculaire avec la formation des enseignants, la disponibilité de supports pédagogiques appropriés et d'appui professionnel externe, sans mentionner un niveau raisonnable de financement, représentent un immense défi pour tout gouvernement désireux d'entreprendre une réforme (Sayed, 2011; GTLME, 2011). Toutefois, un alignement global est essentiel pour réussir la transformation vers l'EDD.

#### **6.1.4. Les TIC et les ressources pédagogiques**

219. La transformation de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la réforme curriculaire vers le développement, renforcé et durable, des compétences tout au long de la vie pourrait bénéficier beaucoup de l'application systématique des TIC (ROCAR, 2011a; UIL, 2011a). Bien que ces dernières années les TIC aient fait leur entrée dans les écoles et les centres de formation du continent, son utilisation réelle, à des fins administratives ou pédagogiques, est restée très fragmentaire et limitée.

220. De nombreux pays ont formulé des politiques sur les TIC dans l'éducation qui incluent non seulement l'introduction d'ordinateurs dans les écoles, mais aussi leur utilisation effective dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Au cœur de ces mesures figure le développement de l'initiation à l'informatique chez les apprenants et l'utilisation des TIC comme ressource d'apprentissage dans tout le curriculum. L'idée est que les TIC puissent contribuer à apporter un enseignement complémentaire individualisé permettant aux apprenants de réaliser la diversité des

tâches d'apprentissage associées aux compétences linguistiques et cognitives qui sont utiles dans tous les domaines d'apprentissage. De plus, les TIC pourraient servir de ressources pour recueillir des informations et permettre aux jeunes de collaborer entre eux, dans une même classe, au niveau national ou même international.

221. Une étude de recherche comparée, portant sur le degré d'intégration des TIC dans le curriculum et le processus d'enseignement et d'apprentissage des compétences, a été menée par le ROCARE au **Ghana** et au **Mali**. La question essentielle était de savoir si le développement de l'apprentissage tout au long de la vie était reconnu dans le curriculum ET réalisé dans les écoles à l'aide des TIC.

222. On a découvert que le curriculum de l'éducation de base des deux pays reflétait l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte des différentes matières et qu'en règle générale les enseignants semblaient conscients de son importance. Bien que l'on ait constaté que les compétences de base faisaient souvent partie du programme de travail des enseignants, leur concrétisation dans le processus pédagogique était assez limitée en raison de la connaissance limitée des enseignants de la méthode pour les enseigner directement. Les TIC ne semblent pas avoir joué de rôle dans ce processus, d'une part en raison du manque de formation à l'utilisation des TIC à des fins de développement des compétences, d'autre part à cause de problèmes logistiques liés au manque d'équipements suffisants, à la large taille des classes et au manque de temps. Contrairement au Ghana, le curriculum de l'éducation de base du Mali ne mentionnait pas l'initiation à l'informatique et encore moins à son utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage (ROCare, 2011a).

223. L'étude a également révélé que les enseignants de l'enseignement primaire au Ghana, qui étaient des professeurs principaux, avaient tendance à être plus familiarisés et intéressés par l'apprentissage tout au long de la vie. Cela a été attribué en grande partie à une meilleure compréhension des compétences transcurriculaires et d'autre part à la pression relativement faible exercée par les examens, qui au Ghana n'interviennent qu'au niveau suivant de l'éducation, c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est aussi apparu que les enseignants supposaient en général que le socle commun de compétences ne nécessitait pas d'être spécifiquement enseigné, car leur développement émergeait surtout des exercices généraux faits en classe et des devoirs donnés aux apprenants (ROCare, 2011a: 25).

224. Ce qui vient d'être dit suggère que la demande réelle d'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement et d'apprentissage – et donc pour résoudre certains problèmes logistiques – serait grandement favorisée par une meilleure compréhension entre les enseignants et leurs superviseurs des méthodologies spécifiques requises pour l'acquisition efficace de ces compétences.

225. Les enseignants sont, naturellement, bien plus familiarisés avec l'utilisation des manuels scolaires et des autres supports pédagogiques imprimés. Cependant, l'étude sur les matériaux didactiques en relation avec les curricula par compétences de **Tanzanie** a noté l'écart souvent constaté d'une part entre le curriculum réformé et ses orientations en matière de pédagogie et de suivi de la progression des apprenants, et d'autre part la conception, les approches adoptées et la présentation du contenu des manuels scolaires et des supports pédagogiques officiels (GTLME, 2011). Cela a été attribué à différents facteurs comme le manque de connaissances suffisantes des rédacteurs de manuels scolaires sur l'orientation du curriculum et des méthodologies requises pour le développement des compétences, l'absence fréquente dans les curricula eux-mêmes d'un exposé clair des résultats (avec des définitions mesurables des connaissances, compétences et comportement) et l'attention insuffisante accordée aux besoins d'appui des enseignants dans la conception d'expériences d'apprentissage centrées sur l'élève et appropriées aux objectifs et au niveau de capacité des élèves (GTLME, 2011; GIZ, 2011).

226. Ainsi, la cohérence entre le cadre curriculaire, la compétence professionnelle des enseignants, les supports pédagogiques et la promotion de l'assurance qualité est un facteur capital. Non seulement elle est importante pour l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage en général, mais elle aide aussi à s'assurer que les messages sociaux qui émanent directement ou indirectement du curriculum et des matériaux ressources qui lui sont associés contribuent à transmettre la vision approuvée par la société.

227. Une étude a signalé que la façon dont les sociétés, les minorités, les groupes ethniques et les événements historiques sont dépeints dans les programmes d'étude et les manuels scolaires a un impact significatif sur la cohésion sociale de la société. C'est particulièrement pertinent dans le contexte des efforts en faveur de la paix. Les manuels scolaires et les programmes d'études peuvent être conçus de manière intentionnellement manipulatrice, par exemple, en déprécient les autres ou en présentant le contexte historique de manière unilatérale, ou comme mesure de soutien en matière de tolérance, de compréhension mutuelle et de cohésion sociale. Ils peuvent aussi involontairement refléter les idées communes à une élite, à un parti ou à un groupe sociétal (GIZ, 2011: 29).

### **6.1.5. Le leadership en éducation**

228. Dans le contexte de la réforme éducative, en particulier d'une réforme visant à transformer la nature même des curricula et des pratiques pédagogiques dans les écoles, une responsabilité très lourde repose sur les épaules des directeurs d'école. Ces directeurs sont censés faciliter l'application des nouveaux curricula, même lorsque les enseignants ne sont pas à l'aise pour appliquer les nouveaux principes ou expriment des sentiments négatifs sur les changements. De plus, les directeurs d'école sont censés adapter les pratiques de gestion scolaire et les relations avec les élèves de façon à créer un environnement propice à la pratique des compétences nouvellement acquises. Dans cette situation, les directeurs doivent eux-mêmes être le modèle du comportement basé sur ces valeurs et servir d'exemple aux jeunes, que ce soit dans la relation enseignant-élèves ou dans les approches employées pour la prise de décision au niveau de la gouvernance et de la gestion (Robbins and Trabichet, 2009). Au cours de ce processus, les directeurs d'école devront reconnaître les implications des principes d'égalité, d'inclusivité, de participation démocratique, de paix et de justice sociale qui sont attendues lorsqu'on fonctionne dans le contexte de l'EDD (Bosu *et al.*, 2011).

### **6.1.6. L'évaluation et l'appréciation**

229. Ces dernières années, les systèmes éducatifs ont été confrontés à une culture de l'évaluation en rapide expansion. Cette culture est visible au niveau des systèmes éducatifs et au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes. Elle est souvent considérée par les éducateurs comme un fléau, en particulier lorsqu'elle semble attribuer tous les maux de l'éducation aux gestionnaires et aux personnels scolaires. Dans le même temps, elle a révélé de très graves problèmes dans la réalisation des résultats scolaires désirés et donc dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le contexte de la nécessité très fortement ressentie de mettre l'accent sur l'acquisition effective d'un socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'évaluation et l'appréciation sont un fondement important pour l'examen complet de ce qui se passe dans l'éducation (Somerset, 2011).

230. L'évaluation du système éducatif à intervalle régulier est devenue courante dans de nombreux pays. Les initiatives pilotes initiées par la SACMEQ et la PASEC au niveau régional au début des années 1990 ont donné l'idée aux pays d'utiliser leurs capacités nouvellement acquises pour organiser leurs propres évaluations nationales internes. Alors que les organisations régionales sont centrées sur les compétences en lecture et en mathématiques dans les classes de 6<sup>ème</sup> niveau, les ministères nationaux les ont complétées par exemple par l'évaluation des résultats de l'apprentissage précoce parrainé par l'UNICEF (classe de 3<sup>ème</sup> niveau) en Afrique de l'Est.

231. La SACMEQ, qui vient d'achever le Projet SACMEQ III, a recueilli des données sur l'amélioration de la qualité au regard des conditions scolaires et des niveaux de performance des élèves. Les conclusions de son analyse comparative, entreprise pour la triennale, ont révélé qu'il y avait des variations importantes dans les niveaux de performance des élèves en lecture et en mathématiques dans les pays de la SACMEQ en 2007 et en 2000. On constate aussi des variations transnationales dans les performances des élèves entre ces deux années (SACMEQ, 2011:3).

232. Au niveau des élèves, le redoublement, le milieu socio-économique, l'âge et le sexe se sont révélés les facteurs les plus importants affectant les variations des performances. Tandis qu'au niveau

des écoles, les ressources et la situation géographique ont été identifiées comme les facteurs les plus importants. Les systèmes scolaires d'Afrique du Sud et du Zimbabwe figuraient parmi ceux dont les variations entre les écoles étaient les plus importantes (surtout en lecture), tandis que les Seychelles et l'Ile Maurice avaient la variation la plus importante au sein des écoles. De plus, en matière de performances des élèves, de grandes différences entre les classes sociales sont évidentes en Afrique du Sud, à l'Ile Maurice et au Zimbabwe, alors qu'aux Seychelles et dans une certaine mesure en Tanzanie et au Kenya, spécialement en mathématiques, on constate de grandes différences entre les genres (SACMEQ, 2011:5).

233. Les résultats du PASEC depuis 2004 (VII-VIII-IX), résumé pour la triennale, ont fourni des données et des comparaisons interrégionales/sous-régionales intéressantes sur les pays membres de la CONFEMEN. Les résultats ont été combinés avec les variables socio-économiques. La méthodologie du PASEC rend possible le calcul de scores moyens aux tests : les tests initiaux (« pré-tests ») et les tests de fin d'année (« post-tests »), les matières testées (mathématiques et français) et des tests à différents niveaux (pour le deuxième ou le cinquième niveau). Ces travaux ont abouti à la classification des pays en trois groupes :

- Le Cameroun, le Gabon, le Burundi et Madagascar ont obtenu les meilleurs résultats ;
- Le Burkina Faso, le Congo, le Sénégal et les Comores sont au milieu ;
- Le Bénin, le Tchad et la Côte d'Ivoire ont obtenu les scores les plus bas.

234. Il apparaît cependant que seulement trois pays (sur onze) ont atteint le niveau des compétences de base dans les deux matières testées (Cameroun, Gabon et Burundi). C'est aussi le cas pour le Sénégal et Madagascar, mais seulement en mathématiques (CONFEMEN, 2011: 8).

235. En approfondissant son analyse, le modèle PASEC a identifié des facteurs scolaires et non scolaires, en énumérant 34 variables regroupées en trois séries :

- a. Les facteurs ayant un effet positif sur la réussite éducative (niveau de vie élevé, capacité à parler la langue d'instruction à la maison, capacité à avoir un manuel scolaire à la maison).
- b. Les obstacles à l'acquisition de l'apprentissage (redoublement, sexe féminin, classe surchargée, travail des élèves en dehors de l'école et nature rurale de l'école).
- c. Les facteurs ayant un effet variable qui incluent les variables liées aux enseignants (type, formation initiale et continue, absentéisme, fréquence des réunions entre les enseignants et les directeurs) et les variables liées aux élèves (aide aux devoirs et s'ils sont confiés à une tierce personne).

236. Néanmoins, le modèle PASEC ne semble pas expliquer 25 % de la variation. L'équipe souligne que « *bien que nous puissions identifier certains facteurs favorisant la réussite scolaire..., de nombreux facteurs sont indiscernables et non identifiables et les progrès des élèves peuvent seulement rarement être expliqués par les intrants traditionnels de l'éducation* » (CONFEMEN, 2011: 14). Cela soulève la question du degré d'impact d'autres variables, comme le milieu socio-économique, la gestion scolaire et les processus de partenariat, sur les scores. Il apparaît par conséquent que les deux programmes, SACMEQ et PASEC, sont confrontés au défi d'être plus spécifiques sur les facteurs clés qui ont le plus fort impact sur l'apprentissage.

237. Un développement significatif récent est l'émergence de l'implication d'ONG nationales et régionales pour mesurer l'apprentissage réel au moyen d'enquêtes nationales basées sur les ménages (plutôt que sur les écoles) et axées sur les compétences de base en lecture et en calcul. Uwezo, qui signifie « Capacité » en Kiswahili, est une initiative d'une durée de quatre ans visant à améliorer les compétences en lecture et calcul des enfants de 5 à 16 ans au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda par l'application d'une approche novatrice, citoyenne et transparente au changement social. Uwezo permettra aux responsables politiques ainsi qu'aux citoyens ordinaires – à savoir les parents, les élèves, les communautés locales et le grand public – de prendre conscience du niveau réel des enfants en lecture et en calcul et de s'appuyer sur cette prise de conscience pour stimuler les changements pratiques et politiques en Afrique de l'Est (UWEZO, 2011: 8).

238. La récente évaluation menée par Uwezo, basée sur les données de 2010, a montré que bien que des niveaux élevés d'investissement aient été consentis dans les trois pays d'Afrique de l'Est, la priorité semble toujours fixée davantage sur « la scolarisation » que sur « l'apprentissage ». Les enfants des trois pays ont de mauvais résultats en comparaison avec les niveaux fixés dans les curricula (voir les conclusions sur l'alphanumerisation dans la section 6 ci-dessus). De plus, il y a de grandes différences dans la qualité (intron) entre les écoles ; le Kenya a de meilleurs résultats que les deux autres pays. Mais en même temps, l'étude révèle que les enfants vivant dans des zones ayant de meilleures infrastructures scolaires n'ont pas eu de meilleurs résultats aux tests Uwezo que ceux fréquentant des écoles de qualité inférieure ou des classes plus surchargées. Les performances ont plus été associées aux situations familiales et les chiffres montrent que les enfants des foyers les plus riches ont obtenu de bien meilleurs résultats que ceux des foyers les plus pauvres (UWEZO, 2011).

239. Il convient de noter que mettre l'accent sur un éventail de compétences de base plus large nécessaire à l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte du développement durable pourrait bien impliquer une expansion significative du champ de compétences à évaluer et dépassant la lecture et le calcul. Il sera donc nécessaire de concevoir des instruments appropriés pour évaluer en permanence les progrès liés à une variété de compétences. Il a toutefois été souligné que l'évaluation de la qualité des programmes de développement des compétences (en particulier dans les sphères personnelles et sociales) doit aussi prendre en considération les facteurs du contexte social des apprenants, comme la situation sociale dans la classe, le contexte socio-culturel de l'école et la situation familiale. Tout cela affecte l'impact de l'enseignement scolaire (GIZ, 2011:48-9).

## **6.2. Conditions propices dans l'environnement plus large de la société**

240. L'acquisition réussie du socle commun de compétences requiert non seulement un environnement cohérent et bien adapté au sein du système éducatif, mais aussi un environnement propice au sein du contexte plus large de la société. Fondamentalement, viser le socle commun de compétences comme élément central de l'apprentissage tout au long de la vie dans le but d'améliorer la participation effective des individus au développement durable de leur société ne peut réussir que s'il existe une vision élargie et partagée de leurs principes sous-jacents ainsi qu'une collaboration étroite entre les établissements d'apprentissage, les communautés plus larges, les lieux de travail, les structures décentralisées de gouvernance et les services offerts par les autres secteurs, la société civile et les organisations privées. Les principes à partager incluent : la prise de décision participative et démocratique ; le respect des droits de l'homme et la nécessité de justice sociale ; l'équité et l'égalité des opportunités ; l'ouverture, le comportement éthique et la transparence ; le partenariat et la responsabilité mutuelle.

241. Dans cette dernière section, plusieurs dimensions essentielles de la société plus large reflétant ces principes seront brièvement examinées. Le choix a dépendu de l'axe des études soumises pour la triennale. Les dimensions sont les suivantes : les partenariats intersectoriels prenant en compte les personnes en situation vulnérable ; l'inclusivité et l'égalité des opportunités, la protection des filles et des femmes, l'absence de corruption et la gestion des conséquences des conflits et de la violence.

### **6.2.1. Les partenariats de soins et de soutien**

242. La dimension fondamentale du développement durable est l'édification de sociétés inclusives fondées sur des efforts effectifs pour réduire la pauvreté et s'attaquer à toutes les sortes de discrimination et de marginalisation (voir la section 3 ci-dessus). Ces efforts ne peuvent être couronnés de succès que s'ils impliquent la société en général et couvrent tous les domaines de la vie socio-économique. L'inclusivité de l'éducation doit donc refléter la vision nationale générale et le régime politique et elle implique une coopération intersectorielle très étendue afin d'être efficace.

243. La région **de la SADC** a reconnu qu'un cadre politique régional était nécessaire pour orienter les Etats membres, afin d'aborder le problème de la vulnérabilité des enfants et faire de leur droit à

l'éducation une réalité. En 2008, les ministres de l'Education de la SADC se sont engagés en faveur d'un programme commun de Soins et de soutien pour l'enseignement et l'apprentissage (CSTL). Cela devait être réalisé par l'élaboration et l'harmonisation des réponses politiques et programmatiques qui abordent la multiplicité des besoins des enfants de manière globale, complète et intégrée. A cette fin, un examen des politiques a été commandité. Cet examen a éclairé l'élaboration de ce *Cadre politique régional* et a constitué la première étape vers la réalisation de l'environnement politique envisagé (SADC, 2011: 1).

244. L'initiative CSTL repose sur l'idée que les ingrédients essentiels au développement de l'enfant, si l'on veut qu'il participe de manière constructive à la société, sont l'accès à une éducation de qualité et le besoin fondamental d'être libéré de la maladie, de la faim, de la violence et des abus et le besoin de sécurité émotionnelle, de soins et de soutien. Il a en outre été avancé que même si le ministère l'Education a pour mandat de créer un environnement où les enfants peuvent apprendre efficacement, différents services essentiels relèvent du mandat d'autres ministères. Ainsi, toute initiative visant à dispenser une gamme complète de services aux enfants doit être dirigée par le ministère de l'Education mais avoir une forte composante intersectorielle. Le modèle présenté ici est un modèle où l'école est transformée en centre en vue d'un apprentissage réel et constructif et en un lieu où tous les enfants veulent aller. L'école devient donc un point focal multisectoriel pour l'action communautaire et pour les soins et le soutien communautaires à l'intention des enfants vulnérables (SADC, 2011: 10).

245. La principale évolution de la SADC a été de passer du soutien à de petits projets fragmentés et non durables à leur intégration systématique au sein du système éducatif. Ce serait la garantie de la mise à l'échelle, la durabilité et l'intégration des projets qui deviendraient un mandat éducatif fondamental et disposeraient de ressources suffisantes. Tous ces projets ont impliqué des écoles ordinaires répondant à la problématique de la vulnérabilité en offrant l'accès à une gamme de services sociaux, sanitaires et d'autres services appropriés qui, traditionnellement, ne sont pas considérés comme relevant du mandat éducatif. Le nouveau cadre politique reconnaîtrait ce rôle élargi, en vertu duquel, parce que les écoles sont les mieux placées pour atteindre les communautés vulnérables et s'attaquer aux obstacles à l'offre de services, elles deviennent les sites de services de soins et de soutien intégrés et complets destinés aux enfants, nécessaires à l'amélioration de l'accès, de la rétention et des résultats des enfants à l'école. Tandis que les écoles et les infrastructures éducatives continueraient à avoir leurs propres responsabilités, les ministères et les autres organisations collaboreraient à l'aide d'une approche multisectorielle pour exercer la responsabilité d'interventions prioritaires et ciblées en utilisant les écoles comme points d'accès (SADC, 2011).

- Les éléments essentiels de soins et de soutien pour les communautés scolaires, jugés nécessaires aux niveaux juridique et contextuel, pour réaliser le droit à l'éducation incluent :
  - *Le soutien psychosocial* qui traite le bien-être social, émotionnel, spirituel et psychologique des apprenants et des enseignants.
  - *La sécurité et la protection* contre la violence, les abus et les persécutions.
  - *Les services d'aide sociale* qui traitent les besoins de soins et de protection des apprenants, des enseignants et des soignants.
  - *La nutrition* pour s'assurer que tous les apprenants reçoivent une alimentation quotidienne nutritive suffisante.
  - *Le développement et l'appui des enseignants et l'appui au curriculum*, qui inclut la formation à un enseignement de qualité du curriculum qui réponde à la diversité des différents besoins d'apprentissage et soit inclusif.
  - *Les infrastructures*, qui impliquent la fourniture et la maintenance de structures scolaires conçues pour répondre aux besoins de tous les apprenants.
  - *La promotion de la santé* qui traite les risques sanitaires et les facteurs de risque et qui fait la promotion de la santé et du bien-être en général.
  - *Un leadership* efficace et engagé à tous les niveaux du secteur éducatif.
  - *Un soutien matériel*, qui désigne les services qui traitent les obstacles matériels ou financiers à l'éducation.
  - L'eau et l'assainissement, les infrastructures pour répondre aux exigences juridiques et sanitaires pour les écoles communautaires. (SADC, 2011:11)

246. Créer un environnement propice à l'implication de toutes les parties prenantes, tant au niveau national que local, est un facteur de réussite essentiel. Un partenariat réussi exige des délibérations avant la prise de décision. Au **Burkina Faso**, par exemple, il y a eu une phase de négociation sociale qui a eu un impact sur l'ouverture des centres AFI-D (BURKINA FASO, 2011:26). Dans le même esprit, le programme de formation professionnelle a impliqué toutes les parties prenantes jusqu'à la préparation des calendriers de la classe et de l'atelier du centre et dans la région (BURKINA FASO, 2011:31).

247. C'est aussi valable pour tous les programmes utilisant l'approche de la Pédagogie du Texte. « *Les communautés sont pleinement impliquées dans tous les aspects organisationnels du processus éducatif comme l'organisation du calendrier des écoles, du choix des enseignants et de la gestion des écoles et des centres de formation* ». Les auteurs disent que « *toutes les organisations qui ont conçu et géré ces programmes ont des racines profondes dans la communauté. Certaines ont une véritable vision de la communauté et du développement de son identité dont l'éducation est la « pièce centrale » ...et nombre d'entre elles agissent en partenariat et en complémentarité avec les autres acteurs et programmes du développement (micro-crédit, organisation des groupes de femmes, etc.)* » (Faundez et al, 2011: 19)

## 6.2.2. L'inclusivité et l'égalité des opportunités

248. Une condition préalable importante pour parvenir au développement efficace des compétences dans le cadre de l'apprentissage dans tous les domaines et tout au long de la vie est une large adhésion de la société à l'idée que toute personne, indépendamment de sa situation ou de son âge, est en droit d'avoir accès à des opportunités d'apprentissage de qualité aux différentes étapes de sa vie et d'avoir une chance égale de réussir et d'en recueillir les fruits. A l'heure actuelle, les statistiques montrent que l'apprentissage dans tous les domaines et tout au long de la vie est encore d'être une réalité. En effet, l'ISU estime que le pourcentage d'enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne est de 30,1 millions, parmi lesquels 60 pour cent n'iront probablement jamais à l'école; sur ces 60 pour cent, la majorité (63 pour cent) sont des filles (ISU, 2011:46). Les « écoles sans murs » ne sont pas encore nombreuses, même si les efforts se poursuivent pour les développer en relation avec les demandes des gens. Cependant, les principes d'inclusion et d'égalités des chances sont maintenant plus largement acceptés que jamais auparavant et de nombreux gouvernements leur ont donné une place d'honneur dans leurs cadres politiques éducatifs.

249. Il est important de noter que depuis les années qui se sont écoulées depuis la conférence sur l'EPT à Jomtien, de plus en plus de pays reconnaissent l'existence de différents types d'alternatives éducatives, des différents types de programmes de formation à distance et non formels aux écoles coraniques. De nombreux gouvernements collaborent officiellement avec la société civile et les organisations privées dirigeant ces systèmes, et dans de nombreux cas, leur offrent des subventions et un soutien professionnel. Les liens entre les programmes formels et non formels, tous deux en tant que parties intégrantes du système, font l'objet de débats sérieux et sont mis en œuvre (UIL, 2011b; BURKINA, 2011; GTENF, 2011). De plus en plus d'éléments indiquent l'implication directe des gouvernements, souvent par le biais de partenariats publics-privés, dans la création d'alternatives comme les programmes de réinsertion accélérée pour les jeunes ayant quitté l'école prématurément, les adolescentes trop âgées ou les jeunes qui ne peuvent pas aller dans les écoles normales pour des raisons culturelles ou par nécessité de travailler. De plus, un grand travail sur les CNQ est réalisé sur le continent (UIL, 2011a).

250. Toutefois, l'opinion publique et gouvernementale et les points de vue des organisations partenaires, ne sont pas tous disposés à accepter de faire ce qui est nécessaire pour permettre l'égalité des chances pour tous. Les principales questions à ce sujet sont : (a) la nécessité d'un traitement spécial pour beaucoup d'apprenants défavorisés, si ce n'est pour la plupart d'entre eux, en raison des carences de leur environnement ; (b) la méfiance populaire persistante à l'égard de la valeur des alternatives éducatives en relation avec ses avantages futurs, car les preuves de l'équivalence et des transferts d'une forme d'éducation à une autre ne sont pas encore souvent visibles ; (c) la réticence

apparente au sein des bureaucraties de l'éducation établies et des classes moyennes à accepter un système éducatif ouvert qui donne à tous des chances réelles d'obtenir les mêmes résultats et (d) l'hésitation de nombreux gouvernements à accepter l'accès équitable au budget national de tous les apprenants qui ont le droit à l'éducation de base.

251. L'étude du **Nigeria**, soumise à la triennale, révèle que « les apprenants défavorisés sur le plan éducatif » ont besoin d'un enseignement supplémentaire ou spécial étant donnée la nature de leurs défis sociaux, économiques ou physiques. En particulier au Nigeria où 38,5 millions d'enfants ne suivent aucune forme de scolarité (et une estimation de 23 à 40 autres millions de jeunes et d'adultes analphabètes), atteindre ces apprenants peut demander des efforts considérables, car lorsque les apprenants ne vont pas à l'école, l'enseignement doit leur être dispensé en mettant en place des alternatives flexibles et adaptées. Nombre d'entre elles se sont révélées efficaces pour prendre en charge les différentes catégories de jeunes défavorisés et vulnérables, en particulier les filles. Mais les défis sont d'évaluer et d'améliorer ces offres et de les mettre à l'échelle de la demande sociale et donc de mobiliser les fonds pour y parvenir. Ce point est un problème, en particulier quand « *la tendance est [dans le contexte de l'EPT] de s'occuper des nombreux programmes spécifiques et négligés qui prennent en charge des entités petites et défavorisées* » (Bah-Lalya *et al*, 2011: 9).

252. Néanmoins, plusieurs pays font de grands efforts, non seulement pour accroître l'accès à l'éducation formelle, mais aussi pour mettre à niveau les écoles coraniques et créer une offre d'éducation de base adaptée aux enfants des communautés nomades (Bah-Lalya *et al*, 2011).

253. L'une des contributions à la triennale a examiné les offres d'éducation offertes aux populations nomades dans différents pays. Les expériences présentées incluent : l'approche des écoles bilingues (**Burkina Faso**), les écoles mobiles (**Mali**), l'approche de la « Pédagogie du Texte » (**Niger**), les écoles islamiques (Mahadra) en (**Mauritanie**), les pensionnats bon marché (**Kenya**) et l'alphabetisation adaptée (**Nigeria**). L'étude indique que la caractéristique fondamentale de la mobilité est particulièrement prise en compte dans le cas du **Mali** ainsi que dans ceux du **Kenya** et du **Nigeria**. **Dans ces pays**, les populations nomades sont impliquées dans la conception du curriculum (adapté). Les emplois du temps sont suffisamment souples pour permettre à chacun de profiter de l'école. Afin de mieux prendre en compte ces populations, l'étude insiste sur l'intégration de trois paramètres : l'attention au savoir endogène, l'éducation coranique et les parents. Dans tous les cas, seule une réponse adaptée au mode de vie nomade de ces populations, y compris les cours du soir, semble faciliter l'autonomie des apprenants (Barry *et al*, 2011).

254. Les expériences alternatives comme celle menée par CORADE (approche *Tylay*) au **Burkina Faso** et par l'Association « Karoumba Toure » au **Mali** (*Kakili la Kunu approach*) méritent d'être citées, car souvent les systèmes éducatifs ne prennent pas en compte les besoins d'apprentissage des populations rurales. Ces approches placent l'être humain au centre du processus d'apprentissage, indépendamment du milieu d'origine et/ou du niveau éducatif. Elles visent à développer le potentiel de l'individu en s'appuyant sur son expérience pour développer une série de compétences qui faciliteront son autonomie et contribueront à la transformation de l'environnement. De cette façon, on espère que les gens passeront d'une mentalité orientée vers la « consommation de formations » à un état d'esprit qui les pousse à acquérir des connaissances et des compétences pour réaliser des objectifs de vie. Sur la base d'un processus consultatif avec les différentes parties prenantes, ces deux approches mettent au défi les systèmes éducatifs de s'inspirer des alternatives non formelles et de développer les individus dans leur globalité. Elles constituent donc un changement réel de paradigme vers l'apprentissage tout au long de la vie qui démarre avec les connaissances endogènes contextuelles et vise à être adapté et amélioré en permanence tout au long de la vie (Guilla, 2011).

255. Parce qu'elles renforcent la confiance en soi, ces approches exploitent le potentiel de chaque apprenant à améliorer ses relations sociales et en conséquence à créer une société durable. Elles encouragent les jeunes en particulier à étudier les opportunités présentes dans leur environnement immédiat et encouragent les fermiers à utiliser de nouvelles méthodes pour améliorer leur production (Guilla *et al*, 2011: 7-12)

256. Certaines études récentes menées en **Ouganda** et au **Kenya** démontrent que le processus même entrepris par les pays pour s'orienter vers une approche plus inclusive dans l'éducation de base qui mène à un système éducatif plus diversifié et équitable peut être long et compliqué. C'est surtout parce que ce processus tend à impliquer une variété de parties prenantes internes et souvent aussi externes qui ont toutes leurs propres agendas et intérêts à promouvoir. Il apparaît que les initiatives de la société civile, souvent aidées par des organisations techniques extérieures, sont cruciales pour progresser vers un système intégré et diversifié. Des négociations permanentes aident à assurer la reconnaissance des alternatives éducatives et leur incorporation dans les dispositifs nationaux de formation des enseignants, d'appui professionnel, d'assurance qualité et surtout du budget national. Les enquêtes suggèrent que les gouvernements tendent à suivre leurs propres modèles d'intégration de l'ENF et que *de facto* les inégalités entre le système formel et les alternatives éducatives tendent à persister, ce qui affecte ensuite l'accès aux opportunités d'éducation et de formation supérieures (Hoppers, 2011).

257. Les alternatives éducatives ne sont pas nécessairement plus coûteuses que le système formel. C'est d'autant plus vrai si l'on considère leur « durabilité ». En effet, les conclusions de l'étude de cas mesurant le caractère coût/efficace du programme de Pédagogie du Texte au Niger prouvent que c'est une alternative abordable. Par ailleurs, les effets à long terme montrent qu'une alternative adaptée apporte une valeur ajoutée en comparaison avec l'école traditionnelle. Dans leur conclusion, les auteurs mettent en évidence l'efficacité de cette alternative pour promouvoir un développement durable basé sur une approche qualitative dans les zones pauvres (Hassan, 2011: 14).

### **6.2.3. Apprendre et travailler ensemble avec intégrité et respect**

258. Les élèves, les enseignants, les parents, les fonctionnaires et les employeurs doivent être capables d'interagir les uns avec les autres pour réaliser des objectifs éducatifs communs de crainte de harcèlement, de violence ou de comportement frauduleux. Par conséquent, l'intégrité personnelle et professionnelle, le comportement éthique et le respect de la dignité humaine doivent être le fondement de résultats réussis dans l'éducation. Cependant, ces conditions sont encore loin d'être une réalité.

259. Le Réseau « Genre en action », soutenu par le ministère français des Affaires étrangères, après avoir étudié le phénomène de la violence dont souffrent les enfants dans et à l'extérieur des écoles, appelle à un environnement sûr et protecteur pour les enfants, en particulier pour les filles. Sans ces conditions, l'apprentissage est souvent perturbé et même interrompu. La prévalence de la violence conditionne l'inscription, la rétention ou le retrait des filles du système éducatif. Ainsi, la violence peut mettre en danger les efforts faits dans le contexte des OMD et de l'EPT (Devers *et al*, 2011).

260. Plusieurs rapports ont déjà condamné cette violence (UNICEF 2004, par exemple). Elle a été définie dans la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes qui a été adoptée par l'Assemblée générale des NU en 1993 comme « *tous actes* de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que *ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée* » (Cité dans Devers *et al*, 2011). Bien que ce rapport déplore l'absence de chiffres qui aideraient à vérifier l'étendue du phénomène au Burundi, à Djibouti, au Gabon, à Madagascar, au Tchad et au Rwanda, il fournit toutefois des informations pour :

- **Bénin** – 43 % des élèves du secondaire et 80 % des élèves du primaire ont affirmé connaître des filles qui ont abandonné l'école à cause de violence de genre,
- **Burkina Faso** – 13 % des élèves enquêtés dans l'étude de 2008 ont déclaré avoir été victime de harcèlement sexuel,
- **Cameroun** – Selon un projet de recherche-action sur les abus sexuels dans les écoles, 72,5 % des 15,9 % des victimes âgées de moins de 16 ans étaient des filles et environ 85 % des cas d'abus sexuel s'étaient produits hors de l'école,
- **Niger** – 50,4 % des élèves filles des premier et deuxième cycles du secondaire ont déclaré avoir été victimes de harcèlement sexuel ou de viol,
- **République centrafricaine** - 42,2 % des garçons inscrits dans les écoles secondaires de Bangui ont déclaré avoir commis des actes sexuels violents dans ou aux alentours de l'école,

- **RDC** – Les chiffres du nombre de victimes de viol et les témoignages des victimes montrent que le viol est devenu une arme de guerre et qu'il se poursuit pendant la période de « post-conflit »,
- **Sénégal** – Une étude menée par le Département de l'éducation / USAID montre que les violences psychologiques sont récurrentes. 62,5 % des filles ont déclaré avoir été insultées et 44,5 % ont déclaré avoir été humiliées. 37,3 % d'entre elles ont été victimes de harcèlement sexuel et 13,8 % ont été victimes de viol.

(Source : Devers *et al*, 2011:21-4)

261. Les conséquences sont particulièrement graves pour tous les niveaux d'apprenants, pas simplement en termes de santé et/ou de bien-être psychologique, mais aussi en termes de résultats scolaires. « *Les élèves perdent leur intérêt pour l'école, ont des difficultés à se concentrer, évitent de participer en classe, développement des troubles de l'alimentation et ont des tendances dépressives et parfois suicidaires. Pour échapper à un environnement qui n'est ni sûr, ni propice à l'apprentissage, les élèves/étudiantes évitent de marcher seules dans l'enceinte de l'école ou sur le campus, d'aller à la bibliothèque ou dans les salles informatiques le soir ou arrêtent même entièrement leurs études* ». (Devers *et al*, 2011:18).

262. Un autre domaine dans lequel l'intégrité est en jeu est la transparence du processus de prise de décision et de l'offre de services. La corruption est de plus en plus considérée comme un obstacle important au développement et davantage de pays prennent des mesures sérieuses pour lutter contre, y compris dans l'éducation. A titre d'exemple, le Cameroun a rendu compte d'un projet appelé « Lutte contre la corruption », dont la première phase était centrée sur les prestataires privés d'éducation dans les enseignements primaire et secondaire. Il vise à faire de ces écoles des îlots d'intégrité par le biais de l'éducation, la formation et la sensibilisation comme partie intégrante des programmes éducatifs sur l'intégrité, de pactes d'intégrité et de clubs d'intégrité. Le projet est maintenant entré dans sa deuxième phase qui mesurera l'impact du projet sur les écoles communautaires (CAMEROUN, 2011:8).

263. Bien qu'ils soient encore insuffisants, les résultats sont prometteurs. Par exemple, dans l'administration des écoles, l'évaluation a constaté une diminution de la falsification des transcriptions par le personnel. Les enseignants, quant à eux, déclarent être plus enclins à refuser et à dénoncer les tentatives de corruption. En ce qui concerne les associations de parents d'élèves (APE), 60,86 pour cent des parents déclarent avoir constaté une amélioration progressive dans la gestion des fonds par l'APE dans les écoles où le projet a été mis en oeuvre. Au niveau des élèves, on peut observer une amélioration du comportement par : (1) la présence et la ponctualité, (2) la politesse, (3) la diminution du taux de tricherie, (4) la restitution des objets trouvés, (4) la diminution des cas de vol et (5) l'application de la transparence dans l'élection des responsables des coopératives scolaires (CAMEROUN, 2011: 29).

#### **6.2.4. Gérer les réponses dans les situations de post-conflit pour le bien de tous**

264. Une situation spéciale se produit quand la société a été profondément perturbée par un conflit. Dans ce genre de situation, les offres éducatives doivent assumer le rôle inhabituel d'aider les gens à affronter les effets des conflits, à reconstruire leur vie, à reprendre confiance et retrouver leur cohésion au sein des nouvelles réalités et à s'adapter à la nouvelle situation, qu'elle soit jugée meilleure ou pire.

265. Comme je l'ai souligné précédemment (section 9), les défis consistent à réadaptater l'éducation pour en faire un agent de la paix. Des conditions préalables fondamentales sont toutefois sous-jacentes à ce type d'efforts pour remettre le pays sur pieds. Cela peut impliquer le retour d'un grand nombre de réfugiés, faire revenir chez elles les personnes déplacées à l'intérieur du pays et commencer la tâche de reconstruire les institutions tant en termes physiques qu'organisationnels (PQIP-EP, 2011b). On peut ainsi dire que dans une large mesure la contribution à l'éducation pour la paix de l'éducation dépend de la façon dont le pays sera capable d'accroître sa capacité à gérer la reconstruction, à concevoir des interventions politiques appropriées et à rediriger et mobiliser les ressources.

266. L'étude spéciale, impliquant plusieurs études de cas sur les pays en situation de post-conflit, entreprise par le PQIP-EP sous le titre « Education et reconstruction », démontre les difficultés rencontrées par ces pays pour affronter les défis de répondre aux besoins éducatifs, en particulier de ceux qui ont souffert directement de l'impact du conflit dans leur vie (PQIP-EP, 2011b).

267. Provisoirement, l'étude révèle que les échecs affectant la rapidité du redressement et de la reconstruction résultent souvent de l'attention insuffisante portée par les gouvernements et les partenaires du développement à la mise en place de systèmes de planification et de gestion inclusifs, globaux et efficaces de l'offre éducative. Cela affecte particulièrement les aspects de la gouvernance collaborative, des capacités de gestion de la mise en œuvre, de la collecte des données et du suivi. Les processus politiques tendent à être ad hoc, fragmentés, incohérents et insuffisamment axés sur les droits de l'homme, l'égalité et l'inclusivité. Le renforcement des capacités dans ces domaines, avec beaucoup plus d'attention portée aux rôles complémentaires des gouvernements, des communautés et des agences privées, est absolument nécessaire (PQIP-EP, 2011b).

### **6.3. Les principales conclusions des travaux analytiques**

268. Dans cette section, en guise de conclusion, nous résumerons les principaux résultats des travaux analytiques :

1. De nombreux pays ont pris note des messages clés de la biennale de Maputo concernant l'approche globale et intégrée des réformes éducatives et la reconnaissance des différentes filières d'apprentissage dans l'éducation de base. La mise en œuvre tend cependant à être inégale et des progrès restent à accomplir.
2. Certains pays qui ont accompli de grands efforts vers l'inclusivité constatent que l'amélioration de l'accès et de la participation ne s'accompagne pas forcément de résultats plus élevés. Il semblerait que les résultats ne corrèlent pas avec le milieu socio-économique, mais que l'amélioration de l'interaction entre enseignement et apprentissage en classe soit un facteur déterminant pour surmonter les contraintes liées au milieu familial en matière d'apprentissage.
3. Les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et d'éducation pour le développement durable sont toujours mal compris et doivent être appliqués dans les contextes nationaux comme base de la formulation des politiques et du changement de pratiques.
4. L'EDD réclame des efforts soutenus en ce qui concerne le processus et l'efficacité de l'acquisition des compétences de base pertinentes. De cette façon, l'EDD affine le programme en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation.
5. Il est essentiel que l'alphabétisation, des adultes et des enfants, se fasse dans la langue maternelle et que les stratégies de lecture précoce soient considérablement améliorées, car une évaluation réalisée dans plusieurs pays a montré que les enfants n'apprennent pas à cause de contraintes linguistiques.
6. Le développement des compétences de base doit être relié au « monde réel » des apprenants et elles doivent être appliquées dans l'environnement scolaire et communautaire. Cela implique également la nécessité de mettre en relation l'apprentissage scolaire avec l'apprentissage familial ainsi qu'avec les traditions et les connaissances endogènes pour le développement équilibré de l'enfant.
7. Plusieurs pays, affectés par la fragilité et les conflits, explorent les modalités de l'éducation pour la paix ; il reste cependant beaucoup à faire pour s'assurer que l'éducation serve d'agent pour la paix et que les jeunes victimes des conflits puissent accéder à des formes équivalentes d'éducation répondant à leurs besoins et situations spécifiques.
8. La tendance actuelle à considérer les compétences de base uniquement au regard de leur pertinence pour le marché de l'emploi nie leur signification plus large pour la vie des jeunes et des adultes en général ainsi que pour les dimensions sociales, culturelles et environnementales du développement durable

9. Le curriculum doit être le point de départ de réformes éducatives globales et intégrées visant à une plus grande pertinence pour le développement durable. Par conséquent, il est absolument impératif d'élaborer un cadre curriculaire exhaustif, valide pour toutes les formes d'éducation de base, qui incorpore la sélection d'un socle commun de compétences.
10. Les pays ont une assez longue expérience de la réflexion et du travail à l'aide de méthodes visant à renforcer le développement des compétences pour différents groupes d'âge, comme les compétences cognitives et sociales dans le DPE, le bilinguisme basé sur la langue maternelle, les compétences pour la vie et liées au travail pour les adolescents et l'alphabétisation fonctionnelle pour les adultes. Le développement d'un curriculum complet peut s'appuyer sur ces expériences de manière systématique et intégrée.
11. Les curricula par compétences devront être introduits dans les systèmes éducatifs de manière globale, en reliant la réforme curriculaire aux changements majeurs dans les domaines de la formation et du développement des enseignants, des supports pédagogiques, de l'utilisation des TIC, du leadership scolaire, de la gestion et de la supervision et des pratiques d'évaluation. Il faudra en outre impliquer toutes les formes d'éducation, y compris le développement de la petite enfance et l'apprentissage non formel et informel, de façon à mettre en place des « Ecoles sans murs »
12. De telles réformes globales nécessiteront la participation et la collaboration de toutes les parties prenantes au processus de décision sur la conception et aux processus réels de mise en œuvre, notamment des communautés, de la société civile pertinente, des organisations privées, des syndicats d'enseignants et des ministères des différents secteurs.
13. La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie exige que l'éducation des jeunes et des adultes devienne partie intégrante du système éducatif ce qui permettra d'identifier les complémentarités essentielles entre les compétences requises pour les enfants et celles requises pour leurs parents, les adolescents et les adultes
14. De plus, la réforme curriculaire de l'enseignement scolaire doit aller de pair avec la réforme fondamentale des programmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, dans la mesure où un nombre important d'adultes sont confrontés à des carences semblables (sinon plus) à celles qui caractérisent l'enseignement dispensé dans les écoles et qu'ils sont donc mal préparés à affronter les changements radicaux actuels de la société
15. En matière d'éducation de base des enfants, les enseignants, les apprenants et les parents/communautés forment un triangle pédagogique essentiel ; leurs interactions doivent être fondées sur le respect, la confiance, l'attention et la préoccupation du bien-être et de l'apprentissage de l'enfant.
16. L'interaction élève-enseignant en classe semble être le facteur le plus important qui explique les grandes différences existant dans la mesure des résultats utilisant des matériels curriculaires et des méthodes pédagogiques identiques.
17. Afin d'y parvenir, il est impératif d'entreprendre une réforme de la formation et du développement des enseignants accompagnée de la production de supports pédagogiques et de manuels appropriés ainsi que l'examen des systèmes d'évaluation et d'appréciation.
18. Afin de prendre en charge la vulnérabilité d'un grand nombre d'apprenants (prospectifs), les écoles doivent devenir des sites de soins et de soutien intégrés et globaux nécessaires à l'amélioration de l'accès, de la rétention et des résultats des enfants à l'école. Des initiatives de ce type sont en cours d'expérimentation à titre expérimental dans les pays de la SADC.
19. La notion d'inclusivité et sa relation avec la réalisation de l'égalité entre tous les enfants, indépendamment de leur milieu, de leur situation et de leur âge, est de plus en plus prise en compte, mais il reste encore beaucoup à faire pour s'assurer que des jeunes puissent suivre des filières différentes et avoir de facto un accès égal aux opportunités d'éducation et de formation supérieures.

20. L'environnement d'apprentissage des jeunes profitera beaucoup de la protection contre le harcèlement, la drogue, la violence et les conflits ainsi que de l'intégrité et du comportement déontologique des fonctionnaires et des personnels éducatifs.
21. Dans les pays sortant d'un conflit, confrontés à la difficile tâche de reconstruire la société et de créer un environnement répondant aux besoins éducatifs d'une manière globale et équitable, il est urgent de renforcer les capacités de planification et de gestion pour une éducation efficace.

## 7. REFERENCES

- Abd-Kadir, J. & F. Hardman. In press. Reforming teacher education in East Africa: the importance of socio-cultural context. In: Jin, L. & Cortazzi, M. (eds.). *Researching Cultures of Learning*. London: Palgrave MacMillan.
- ADEA, 2008. *Effective Early Childhood Programs in Africa*. Edité par Karin Hyde. Paris: ADEA.
- ADEA, 2009. L'enseignement post-primaire en Afrique. Défis et approches pour élargir les opportunités d'apprentissage. Synthèse préparée pour et leçons tirées de la biennale 2008 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique. Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008. Paris: ADEA.
- ADEA, 2011, Document de synthèse général.
- ADEA, 2011, Rapport du PQIP sur l'éducation pour la paix. Table ronde sur « L'éducation, la paix et le développement : un forum sur les politiques ». 26-28 juillet 2011, Kinshasa, République démocratique du Congo.
- Ackers, J. et Hardman, F. 2001. Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 245-61.
- Aikenhead, G.S. et al. 1999. "Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon" in: *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3), 269-287.
- Alexander, Neville, 2005. Multilingualism, cultural diversity and cyberspace; an African perspective, Document préparé pour la réunion thématique organisée par l'UNESCO en coopération avec l'Académie africaine des langues, le Gouvernement du Mali et l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie dans le cadre de la 2<sup>ème</sup> phase du Sommet mondial sur la société de l'information. Bamako, Mali, Mai.
- Alidou, H., A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, H. E. Wolff, 2006. Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor; A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. Document de travail, Biennale 2006 de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars.
- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, pp. 10-20.
- Bah-Lalya, I., G. Tahir, C. Onocha et K. Sukon. 2011. Reaching out to the Educationally Disadvantaged Learner in Africa, with Particular Reference to the Nigerian Case. Document de travail.
- Bailles, E., 2011. Qualité de l'éducation: le développement de l'approche par compétences et son appropriation par les acteurs des systèmes éducatifs. Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). Document de travail.
- Bangay, C. And Blum, N. 2010. Education responses to climate change and quality: Two parts of the same agenda? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, pp 359-68.
- Bernstein, B. 1980. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: M. Young (ed), *Knowledge and Control; New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, pp. 47-69.
- Bosu, R., Dare, A., Dachi, H., Fertig, M. 2011. School leadership and social justice : Evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, pp. 67-77.
- Barry, B., Sidibe, A., Baka, H., El Moctar, A., Sow, O., Mugo, J. K., Ardo, A. U, Gantenbein, N. Etude d'une formule d'éducation alternative viable à l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades : cas du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya. Document de travail.
- BREDA – BEAP
- Breidlid, A., 2009. Culture, indigenous knowledge systems and sustainable development: A critical view of education in an African context. *International Journal of Educational Development*, Numéro spécial sur l'éducation et le développement durable. Vol. 29, pp. 140-48.
- BURKINA FASO, 2011. « Les pratiques d'éducation et de formation non-formelle des jeunes et adolescents au Burkina Faso : leçons apprises du développement des compétences essentielles et de la préparation à la formation professionnelle ». (Burkina)

- CAMEROUN, 2011. Evaluation de la mise en œuvre du projet « Fight Against Corruption through school » au Cameroun. Phase 2 (FACTS II) ; de G. Tamo. Document de travail.
- Chilesa, B, Mafela, L. Preece, J. (eds.). 2003. *Educational Research for Sustainable Development*. Lightbox. Gabarone.
- CONFEMEN - Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN).2011. *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII, IX*. Dakar.
- COUNCIL OF EUROPE (ed.) 2008. *Towards an active, fair and socially cohesive Europe. Report of high level task force on social cohesion*. TFSC(2007)31E. Strasbourg.
- Cros, F., de Ketele J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., Tehio, V., 2010. Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Document de travail. AFD.
- Delors, J., 1996. *Learning: The Treasure Within*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. UNESCO.
- Devers, Marie. Henry, Elise. Hofmann, Elise. Avec la collaboration de Benabdallah, Halim. (2011). Les violences de genre en milieu scolaire comme facteur de déscolarisation en Afrique subsaharienne africaine. Document de travail.
- Esping Anderson, G. 2006. Social Inheritance and Equal Opportunity Policies. In: Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough et A.H. Halsey.(eds). *Education, Globalisation & Social Change*. Oxford University Press., 398/408.
- Faundez, Antonio, Edivanda Mugrabi, Fabienne Lagier. 2011. Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte. Document de travail.
- GIZ, 2011. Transnational Study on Core Social Competencies – a Sustainable Contribution to Quality in Education and Social Cohesion in Society, du Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Mark Wenz MA, Friedrich-Alexander University, Erlangen-Nuremberg, Germany. Document de travail.
- Gokool-Ramdo , S. A. Ramjuan et R. Bholah. 2011. Systemic Approach to Environmental literacy – Toward a sustainable Africa. Document de travail.
- Guiella Narh G., T. Touré, G. A. Kaboré, M-T Sautebin. Approches de formation originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable. Document de travail.
- Hardman, F., J. Ackers, N. Abrishamian et M. O'Sullivan, 2011. Developing a systemic approach to teacher education in Sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: Journal of Comparative and International Education*. Vol. 41, n° 5, pp. 669-83.
- Hassan, S. with A.W. Diagne, 2011. Analyse des coûts/bénéfices d'un programme d'éducation utilisant la Pedagogie du Texte : l'expérience du Monde des Enfants à Tahoua au Niger. Rapport Final. Document de Travail.
- Heacox, D., 2002. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Heneveld, W. & Craig, H. 1996. *Schools Count: World Bank projects designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Heugh, K., C. Benson, B. Bogale et M.A. Gebre Yohannes, 2007. Final Report, Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia. Commandité par le ministère de l'Education, septembre à décembre 2006. [http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379\\_Heugh\\_Studyonmediumofinstruction.pdf](http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf). Accessed: 22-11-2011.
- Hoppers, W. 2008. Responding to Diversity: The Challenge of Expanding Basic Education for Young People in the South. *Prospects* (UNESCO), Vol. 38, n° 3 septembre, pp. 377-91.
- Hoppers, W. 2011. The politics of diversifying basic education delivery; a comparative analysis from East Africa. *Journal of Education Policy* (UK), vol. 26, n° 4 juillet, pp. 529-42
- ICQN-Peace Education, 2011. Education in Reconstruction. Implementing an Effective Response: Lessons learnt from Liberia, Kenya, DRC and Zimbabwe, de A. Arnott, S. Bodo, S.Rwezuva et H. Anne. Document de travail.
- JICA, 2011. Science Education for Developing Core Skills Necessary for Scientific and Technological Development; Experiences in Japan and Africa. Document de travail.

- Kubov, P.K. et Fossum, P.R. 2007. Comparative Education. Exploring Issues in International Context. Pearson, New Jersey.
- Lauglo J. (2005) Vocationalisation of Secondary Education Revisited. In Lauglo J. et Maclean R. (Eds). *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht: Springer.
- MALI, 2011. Etude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation: les réformes curriculaires en Education – l'expérience malienne, par M. Maiga, B., Y. Konandji et B. Samake.
- Manteaw, B. In press. Education for Sustainable Development in Africa: The Search for Pedagogical Logic. *International Journal of Educational Development*.
- Mattson, E., 2006. Field-based models of primary teacher training; case-studies of student support systems from sub-Saharan Africa. Londres : DfID
- Mlay, N. 2010. The Influence of the Language of Instruction on Students' Academic Performance in Secondary Schools; A comparative study of urban and rural schools in Arusha-Tanzania. Thèse soumise à Institute of Educational Research, University of Oslo, Printemps.
- Nash, R. And R.K. Harker. 2006. Signals of Success, Decoding the Sociological Meaning of Association between Childhood Abilities and Adult Education Achievement. In: Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough et A.H. Halsey.eds'. *Education, Globalisation & Social Change*. Oxford University Press, pp 420/35.
- Ndong-Jatta, A.T. 2010. Rapport régional Afrique. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (CMEPPE), Moscou, 27-29 septembre.
- Njoka, E., A. Riechi, C. Obero, W. Kemunto et D. Muraya. 2011. Towards Inclusive and Equitable Basic Education System: Kenya's experience.
- NU, Rapport des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), 2011.
- OCDE, 2005 – La définition et la sélection des compétences clés : résumé du projet DeSeCo. Document Internet : [www.oecd.org/LongAbstract/0,3425.en\\_2649\\_39263238\\_35092230\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425.en_2649_39263238_35092230_1_1_1_1,00.html), accessed 20-09-2011
- Ogunnyi, M. B., 2003. Traditional cosmology and science education. In: Ogunnyi, M.B., Rochford, K. (eds.) *The Pursuit of Excellence in Science and Mathematics Education*. Université du Western Cape, Cape Town, pp. 22-30.
- Otieno, D., 2005. Towards an Education for Sustainable Development Strategy for Kenya: Experiences and Perspectives. <http://scholar.google.nl/scholar?q=related:3Uywq8PUJQoJ:scholar.google.com/>, consulté le 19-09-2011.
- Ouane, A., 2002. Key competencies in Lifelong Learning. Institutionalising lifelong learning: Creating Conducive Environments for Adult Learning in the Asian Context. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
- Robbins, S. et Trabichet, L. 2009. Ethical decision-making by educational leaders : its foundations, culture and more recent perspectives. *Management in Education*, 23, vol. 2, pp. 51-56
- ROCARE, 2011a. Application of ICT by Basic Level Teachers and Learners to the Development of Core Skills for Lifelong Learning: A Transnational Study in Ghana and Mali. By Joshua Baku, B.M. Guido, assisté par D.A. Banini. Document de travail.
- ROCARE, 2011b. Thematic Case-study on Shaping Basic Education System to Respond to the National Vision for Sustainable Development in Ghana, by Joshua Baku, Isaac Asiegior et Felicia Boakyi-Yiadom. Document de travail.
- Roegiers, X. 2008. *L'approche Par Compétences en Afrique Francophone : quelques tendances*. Documents de travail du BIE sur les curriculums. Numéro 7. Genève.
- SACMEQ, 2011. Abstracts for Transnational thematic study: SACMEQ: A Comparative Analysis of the Conditions of Schooling and Trends in the Quality of Education in Southern and Eastern Africa. Paris, SACMEQ.
- SADC, 2011. The Care and Support for Teaching and Learning Process (CSTL). Education rights of vulnerable children and youth protected through integration of care and support.
- Sayed, Y. 2011. Synthesis Report. Analyzing Efficiency and Effectiveness of Policies and Practices to Address the Teacher Gap for EFA in Nigeria, Ghana, South Africa and Uganda. Projet pour discussion.

- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Silitoe, P., 1998. The development of indigenous knowledge. A new applied anthropology. *Current Anthropology*, vol. 39, n° 2, pp 223-35.
- Somerset, A. 2011. Strengthening educational quality in developing countries: The role of national and international assessment systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 41, n° 1, pp 141-4
- Stabback, P., D. Georgescu, E. Ag-Muphtah et P. De Castro, 2007. Preparation for Life and Work: Comparative Study with a focus on Basic and Lower Secondary Education in Developing African Countries. Etude de cas soumise à l'UNESCO-IBE et GTZ, Genève.
- Steiner-Khamisi, G. And Simelane, I., 2010. Teachers: Recruitment, Development and Retention in Swaziland. The UNICEF ESARO Study on Teachers. Rapport soumis à UNICEF ESARO & UNICEF Swaziland, novembre.
- Steiner-Khamisi, G. And Lefoka, P., 2011. Recruitment into Teaching, Teacher Development, and Teacher Retention in Lesotho. The UNICEF ESARO on Teachers. Rapport soumis à l'UNICEF ESARO et UNICEF, Lesotho, mars.
- Trudell, B., A.M. Dowd, B. Piper, C. Bloch. 2011. Early Grade Literacy in African Classrooms: Lessons learned and future directions.
- UIL, 2011a. Recognition and Validation of Non-formal and Informal Learning, and NQFs: critical levers for lifelong learning and sustainable skills development. Comparative analysis of six African countries, de Shirley Steenekamp et Madhu Singh. Document de travail.
- UIL, 2011b. Study on Key Issues and Policy Considerations in Promoting Lifelong Learning in Selected African Countries, de Shirley Walters, Jin Yang et Peter Roslander. Document de travail.
- UIL/ADEA, 2010. Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education; An evidence- and practice-based policy advocacy brief. Hamburg: UIL.
- UIS, 2011. Global Education Digest 2011. [Internet] Disponible sur [http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global\\_education\\_digest\\_2011\\_en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf)
- UNEDSD, Framework for the UNEDSD International Implementation Scheme, UNESCO, 2006
- UNESCO, 2010. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010. Education pour Tous : atteindre les marginalisés*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2004. On Life Skills. [www.unicef.org/lifeskills/](http://www.unicef.org/lifeskills/), consulté le 06-07-2010.
- UNICEF, Plan West Africa, UNESCO-BREDA, 2011. A Case Study on School Readiness and Transition in The Gambia, Juillet.
- UNESCO-BREDA, 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP); A Policy Paper – Responding to demands for access, quality relevance and equity*. BREDA, UNESCO-IBE, GTZ. Eschborn.
- UNESCO-UNEVOC, 2011. Generic Work-related Skills in Education for a Sustainable Development: a Synthesis of UNESCO-UNEVOC and other Publications, de Teeluck Bhuwanee, Head UNESCO-UNEVOC Networks, Bonn, Allemagne
- UNICEF, 2011. Opportunity in Crisis: Preventing HIV from early adolescents to young adulthood. Juin
- UWEZO, 2011. Are Our Children Learning? Assessment of learning outcomes among children in Tanzania, Kenya and Uganda, de Suleman Sumra et John Mugo.
- WCEFA, 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. Document de travail, Conférence mondiale sur l'Education pour Tous. 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande.
- Wertsch, James V. Sohmer, Richard. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human Development*. (38) 332-37.
- GTLME, 2011. A Case Study of Learning Materials Used to Deliver Knowledge and Skills- or Competency-Based Curricula in Tanzania, by Herme J. Mosha. Document de travail.
- GTENF, 2011. Lecons apprises de sa mise à l'essai dans quelques pays africains du cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie. Synthèse réalisée par Amadou Wade Diagne pour le compte du Groupe de Travail sur L'Education Non Formelle (GTENF). Document de travail.