

Des connaissances, compétences et qualifications critiques pour un développement accéléré et durable de l'Afrique

Par Mamadou Ndoye et
Richard Walther



Synthèse générale

Document présenté à la
Triennale 2012 de l'ADEA sur
l'éducation et la formation
en Afrique, 11-17 février 2012,
Ouagadougou, Burkina Faso



Des connaissances, compétences
et qualifications critiques pour un développement accéléré et durable de l'Afrique

*Synthèse générale. Document présenté à la Triennale 2012 de l'ADEA
sur l'éducation et la formation en Afrique, 11-17 février 2012,
Ouagadougou, Burkina Faso*

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.

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de Ce document a été financé par les fonds programme de l'ADEA auxquels les organisations suivantes contribuent : le ministère de l'Éducation, Angola ; le ministère de l'Éducation, des sciences et technologies, Kenya ; le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, (RDC) ; la Banque africaine de développement (BAD) ; La Banque mondiale ; la Commission européenne ; l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; la coopération allemande ; le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Irish Aid, ministère des Affaires étrangères, Irlande ; l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; l'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; la Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN 10 : 92-9178-136-3, ISBN : 978-92-9178-136-2

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2013

Première impression : décembre 2013

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée "Critical knowledge, skills and qualifications for accelerated and sustainable development in Africa" ISBN 10: 92-9178-129-0, ISBN 13: 978-92-9178-136-2

Maquette de couverture et mise en page : Marie Moncet.

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
www.adeanet.org
tél: +216/ 71 10 39 86 – fax: +216/ 71 25 26 69
mél : adea@afdb.org

Des connaissances, compétences et qualifications critiques pour un développement accéléré et durable de l'Afrique

Synthèse générale

Document présenté à la Triennale 2012 de l'ADEA
sur l'éducation et la formation en Afrique

(11-17 février 2012, Ouagadougou, Burkina Faso)

Par

Mamadou Ndoye et Richard Walther



Table des matières

Avant-propos.....	9
Acronymes et abréviations.....	11
Abrégé.....	13
Résumé	13
Le grand défi de la Triennale : quelles compétences critiques pour un développement accéléré et durable de l’Afrique ?	15
Introduction	33
L’Afrique, le continent du XXIème siècle ?	33
Chapitre 1	35
Visions du futur et problématiques de développement durable de l’Afrique	37
1.1. Les visions du futur de l’Afrique.....	38
L’Union Africaine scrute la prospérité future de l’Afrique	38
Des scénarios contrastés du futur de l’Afrique	39
1.2. Sur la route du développement durable.....	41
Revisiter toutes les dimensions du passé pour mieux maîtriser les voies de l’avenir	41
Analyser les réussites et les désillusions de la période post-indépendance pour mieux bâtir l’avenir sur des dynamiques endogènes	42
Bâtir l’avenir sur le repositionnement en cours du continent dans l’économie mondiale	43
Surmonter les obstacles et handicaps du développement durable	45
Comblar les déficits et retards éducatifs mettant en péril la croissance économique et le développement social	45
Sortir l’économie africaine de la logique de la subsistance et de la spirale de la pauvreté	46
Gérer les contraintes démographiques et climatiques mettant en danger le développement durable	47
Promouvoir la paix et la stabilité en tant que bases du développement	48
Comment courir pendant que les autres marchent ?	49
Chapitre 2	51
L’identification et la promotion des compétences critiques pour le développement accéléré et durable de l’Afrique	51
2.1. La compétence fait la différence.....	52

2.2. Socle commun de compétences pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable	53
Une approche curriculaire systémique pour promouvoir les compétences de base	53
L'esquisse d'un socle commun pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable	54
2.3. Des compétences professionnelles et techniques pour une croissance à forte valeur ajoutée et une insertion effective dans le monde du travail	56
Élever le niveau de qualification des jeunes et des adultes du secteur informel	56
Développer dans le même temps des compétences de haut niveau	57
Mettre en œuvre une démarche stratégique de coopération partenariale et inter-pays	58
Investir de manière urgente pour ne pas faire de la génération d'aujourd'hui une génération sacrifiée	58
2.4. Des compétences scientifiques et technologiques pour construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation	59
Comblant le retard de l'Afrique	59
Choisir les priorités en développement de compétences scientifiques	60
Accomplir les indispensables ruptures	61

Chapitre 3 **63**

Les nécessaires changements de paradigmes pour refonder les systèmes et les politiques d'éducation et de formation au service du développement durable **63**

3.1. Réorienter les politiques et les systèmes d'éducation et de formation : de la logique d'offre à l'orientation vers la demande	65
3.2. Réformer les curricula : de la maîtrise de « savoirs décontextualisés » à l'acquisition de compétences	65
3.3. Réforme pédagogique : apprentissage et construction de compétences pour le développement durable	67
3.4. Intégration des problématiques essentielles de l'éducation et de la formation au développement durable dans les curricula	69
Adopter une approche systémique	70
Cibler sur une ou des disciplines porteuses	71
Explorer l'intégration extra-curriculaire	71
3.5. Les cadres nationaux de reconnaissance et de validation des acquis	72
Le contexte international de reconnaissance et de validation des acquis	72
Les dynamiques africaines en cours de reconnaissance et de validation des acquis	73
Les perspectives futures de développement de cadres nationaux et sous-régionaux de certification	75
3.6. La nécessaire intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation	76
L'Afrique est en train de rentrer à plein pied dans l'ère du numérique	76

La maîtrise des TIC est devenue une composante incontournable du développement durable	77
L'introduction progressive des TIC dans les politiques nationales	78
La difficile intégration pédagogique des TIC	79
En conclusion : bâtir une véritable force de frappe africaine dans le domaine des TIC	80
3.7. L'articulation des changements systémiques et des réformes spécifiques aux différents niveaux et filières	81
Un premier défi : concevoir et édifier un système d'éducation et de formation basé sur la demande économique, sociale et citoyenne	81
Une deuxième condition: repositionner la relation conceptuelle et institutionnelle entre éducation et formation	82
Une troisième condition: mieux articuler le passage de la dimension stratégique à la dimension opérationnelle des réformes	83
En conclusion : la Triennale devra aider à identifier et opérationnaliser les vrais leviers du changement	85
3.8. Pour des politiques, des systèmes et des stratégies d'éducation et de formation orientées vers l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV).....	85
Une compréhension limitée de l'ATLV et de ses enjeux	85
L'Afrique est confrontée à une faiblesse de l'approche holistique de l'ATLV.	86
Des opportunités à saisir pour s'orienter vers des sociétés et des communautés d'ATLV	87
Chapitre 4	89
Problématiques de mise en oeuvre des reformes	89
4.1. Créer un environnement propice pour le développement de compétences critiques en vue du développement durable.....	89
Promouvoir un environnement de bien-être pour une éducation inclusive	91
Un environnement communautaire qui renforce la pertinence des apprentissages	95
4.2. Se doter des capacités institutionnelles et techniques adéquates	96
La réussite d'une réforme présuppose une action coordonnée de l'ensemble des acteurs publics d'éducation et de formation	96
La réussite d'une réforme exige un pacte de partenariat favorisant la coopération à tous les niveaux entre les divers acteurs publics, privés et de la société civile	97
La réussite d'une réforme exige des mesures et capacités organisationnelles et techniques adaptées aux résultats à obtenir	97
4.3. Vers des financements innovants et des coûts efficaces et soutenables.....	99
Des pistes à explorer pour augmenter la qualité, l'équité et le rapport coût/efficacité des dépenses d'éducation et de formation	100
4.4. Assurer la continuité des réformes : une condition nécessaire de succès ..	103
Comment assurer cette continuité ?	103

4.5. Favoriser l'inter-apprentissage et mutualiser les ressources pour renforcer le développement des compétences à travers la coopération régionale et continentale.....	104
4.6. Accroître l'efficacité de la coopération nord-sud et sud-sud	109
4.7. Les entreprises multinationales comme agents de développement durable	111
Inciter les entreprises multinationales à dynamiser le tissu productif local	111
Impliquer les entreprises multinationales dans l'identification et la production des compétences critiques	112
Responsabiliser les entreprises multinationales comme membres à part entière du partenariat public/privé	112

Chapitre 5 **115**

Perspectives ouvertes : des pas pour aller de l'avant **115**

5.1. Développer des politiques stratégiques d'éducation et de formation.....	116
5.2. Promouvoir un cadre stratégique national et continental de développement des compétences	119
5.3. Gouvernance partenariale et participative	121
5.4. Mobiliser les autres acteurs et secteurs clefs du développement durable .	123
L'éducation et la formation, une des conditions nécessaires du développement durable	123
Pour un pacte continental au service du développement durable	124

Liste des tableaux

Tableau 2.1. Le cadre des compétences clés de l'OCDE	55
Tableau 2.2. La relation entre éducation par la science et enseignement des sciences	62

Liste des graphiques

Graphique 0.1. Common core skills required to build critical skills for sustainable development	19
Graphique 0.2. Les priorités du développement des compétences techniques et professionnelles	22
Graphique 0.3. Construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation	25
Graphique 2.1. Les priorités du DCTP	57
Graphique 2.2. Source UNESCO, Rapport mondial EPT 2010	59
Graphique 3.1. Le positionnement des CNC dans les systèmes d'éducation et de formation	74
Graphique 4.1. Le processus de réussite d'une réforme des systèmes d'éducation et de formation	98
Graphique 5.1. Un cadre stratégique national et continental de développement des compétences	121

AVANT-PROPOS

Cette synthèse générale présente la substance des réflexions préparatoires sur le thème de la Triennale de 2011 : « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable en Afrique : comment concevoir et mettre en œuvre les réponses efficaces des systèmes d'éducation et de formation ». Elle conclut un processus rythmé par des étapes d'une construction progressive :

- a. Le choix du thème de la Triennale 2011 ;
- b. L'élaboration de cadres conceptuels et méthodologiques, -général et thématiques-, pour orienter les travaux préparatoires ;
- c. L'appel à contributions sous forme d'études portant sur des politiques et pratiques porteuses, efficaces et/ou réussies s'inscrivant dans le thème ;
- d. La réalisation, par des Ministères d'éducation et de formation des pays africains, des Agences bilatérales et internationales et des Organisations de la société civile, d'études transversales ciblées sur le thème général ou d'études thématiques ciblées ou sur l'un ou l'autre des trois sous-thèmes retenus : i) « Socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable », ii) « Développement de compétences techniques et scientifiques tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable en Afrique » et iii) « Acquisition de compétences scientifiques et technologiques tout au long de la vie pour le développement de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation » ;
- e. L'organisation de consultations pour impliquer directement dans la réflexion thématique les différents acteurs bénéficiaires et partenaires de l'éducation et de la formation dont notamment les jeunes, la société civile et le secteur privé ;
- f. Les synthèses des contributions par sous-thème, qui sont jointes au présent document et qui ont été effectuées par les coordonnateurs thématiques : Wim Hoppers et Amina Yekhlef pour le sous-thème 1, Georges Afeti et Ayélé Léa Adubra pour le sous-thème 2, Kabiru Kijanju et Khadija Khoudari pour le sous-thème 3.

La synthèse générale, faite à partir des différents apports, par les coordonnateurs généraux Mamadou Ndoye et Richard Walther, a pour objectif d'alimenter le dialogue sur les politiques et les pratiques efficaces relatives au thème durant la Triennale. A cet effet, il met à l'ordre du jour des échanges : i) l'éclairage des problématiques majeures que soulève le thème, ii) les approches adoptées pour les traiter dans les expériences de pays africains ou dans des expériences d'ailleurs, iii) les principales leçons que l'on peut apprendre de ces expériences et iv) les perspectives à ouvrir pour aller de l'avant.

Ce document de discussion se distingue de ceux des Biennales passées en ce qu'il reflète au moins deux évolutions : i) à l'instar de l'ADEA, il ne concerne pas seulement l'Afrique au sud du Sahara, mais l'ensemble du continent en dépit du fait que les données et contributions venant de l'Afrique du Nord n'ont pas été suffisantes et ii) comme mentionné

ci-dessus la synthèse des réflexions préparatoires ne porte pas uniquement sur des études mais a été enrichie par l'expression forte d'acteurs et de parties prenantes de l'éducation et de la formation lors de consultations organisées à cet effet.

Acronymes et abréviations

ACE	Africa Coast to Europe
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence française de développement
ATLV	Apprentissage tout au long de la vie
BEAP	Basic Education in Africa Programme
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEC	Cadre européen des certifications
CNC	Cadre national de certification
CNCP	Commission nationale de certification professionnelle
CNNB	Collèges coopératifs du Nouveau Brunswick
CNUCED	Conférence des Nations-Unies sur le commerce et le développement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CRC	Cadre régional de certification
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
EAC	East African Community
EFTP	Enseignement technique et formation professionnelle
EPT	Éducation pour tous
GIZ	Agence de coopération allemande (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit)
IATT	Inter-Agency Task Team
IDE	Investissements directs à l'étranger
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
JICA	Japan International Coopération Agency
MQA	Mauritius Qualification Authority
NEPAD	New Partnership for Africa's Development
NQF	National Qualifications Framework
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIA	Private Investors for Africa
PQIP/DCTP	Pôle de qualité inter-pays dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles

RDC	République démocratique du Congo
RESEN	Rapport d'État du système éducatif national
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
SADC	Southern African Development Community
SAQA	South African qualifications Authority
SMSI	Sommet mondial sur la société de l'information
STI	Science, Technologie, Innovation
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
ST	Sous-thème
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
UA	Union africaine
UE	Union européenne
UIL	Institute for Life Long Learning
UIT	Union Internationale des Télécoms
UEMOA	Union économique et monétaire de l'Afrique de l'ouest
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO – BREDA	UNESCO Bureau régional pour l'éducation en Afrique
WGBLM	Working Group Books and Learning Materials

ABRÉGÉ

Le grand défi de la Triennale 2012 de l'ADEA sera d'aider les pays africains à concevoir et édifier des systèmes d'éducation et de formation efficaces et pertinents, susceptibles de sortir l'économie du continent de la logique de subsistance et de la spirale de la pauvreté et de la faire entrer dans une dynamique de transformation durable qui concilie croissance économique, promotion de l'équité et préservation des ressources naturelles. En un mot il s'agit permettre à l'Afrique « de courir pendant que les autres marchent » tout en évitant les dégâts que les autres ont provoqués au moment où ils couraient.

Pour arriver à un tel but, le rapport de synthèse propose d'abord la réalisation d'un certain nombre de préalables aux réformes à accomplir. Celles-ci ne peuvent réussir que si elles permettent de revisiter le passé de l'identité africaine pour mieux maîtriser les voies de l'avenir, reposent sur une vision commune de l'avenir définie avec l'ensemble des acteurs concernés et placent l'éducation, la formation et l'emploi au cœur des politiques actuelles et futures.

Le rapport rend ensuite compte de la mobilisation sans précédent des divers responsables et acteurs publics et privés, africains et internationaux pour élaborer des réponses pertinentes et concrètes au défi de Triennale qui est « de promouvoir des connaissances, compétences et qualifications critiques en vue de promouvoir le développement durable de l'Afrique. Ces réponses, classées par sous-thèmes, peuvent être synthétisées comme suit.

Sous-thème 1 • concevoir un socle commun de compétences pour tous

Le système éducatif doit donner accès à tous les âges de la vie à un socle commun de compétences de bases (compétences cognitives, de communication et d'apprendre à apprendre, compétences de développement personnel et social) en vue de maîtriser l'environnement humain, social et économique et de développer une citoyenneté africaine responsable et active.

Sous-thème 2 • développer massivement les compétences techniques et professionnelles

Il y a urgence à investir fortement dans l'élévation des niveaux de formation et de qualification afin de lutter efficacement contre le chômage et le sous-emploi massif des jeunes et le manque de productivité d'une économie largement informelle. Il y a, en même temps, obligation d'investir dans des qualifications de haut niveau afin d'accompagner et, si possible, d'anticiper les mutations et les innovations technologiques et promouvoir la nécessaire industrialisation de l'économie africaine.

Sous-thème 3 • construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation

La recherche-développement, le savoir et l'innovation sont devenus les principaux facteurs de production, de compétitivité économique et de manière plus générale, de développement. L'Afrique doit, en domaine, combler son retard et, pour cela ; bâtir le développement scientifique sur le savoir endogène africain, renforcer l'éducation par la science et la technologie et utiliser l'explosion en cours des technologies de l'information et de la communication comme facteurs de développement.

Tout cela ne sera possible que si l'ensemble des pays s'orientent vers l'adoption d'un pacte continental au service du développement durable.

Résumé

**Le grand défi de la Triennale :
quelles compétences critiques pour
un développement accéléré
et durable de l'Afrique ?**

L'enjeu de la Triennale peut se résumer dans cette question vitale :

Le XXI^{ème} siècle sera-t-il celui du développement accéléré et durable de l'Afrique ?

Les scénarios de développement conçus et mis en œuvre par les pays, les organisations sous-régionales et l'Union africaine tentent tous de répondre positivement à cette question. Mais ils se heurtent à des obstacles et contraintes qu'il n'est pas aisé de surmonter. Ils peuvent être résumés comme suit.

- Comment sortir l'économie africaine de la logique de subsistance et de la spirale de la pauvreté et la faire entrer dans une dynamique de productivité et de compétitivité, susceptible de répondre aux besoins urgents du présent tout en renforçant la capacité des générations futures à vivre dans un monde qui concilie la croissance économique avec la promotion de l'équité et la préservation des ressources naturelles ?
- Comment inscrire cette dynamique dans un processus de transformation durable qui produit de la valeur ajoutée économique, mais également sociale et culturelle et permette notamment de désamorcer cette bombe à retardement qu'est le chômage massif des jeunes ?
- Comment, plus globalement, permettre à l'Afrique « de courir pendant que les autres marchent » tout en évitant les dégâts que les autres ont provoqués au moment où ils couraient ?

La Triennale a fait le choix de faire appel, pour répondre à ces questions, aux responsables et acteurs publics et privés de tous les pays africains, des organisations sous-régionales et continentales ainsi qu'aux responsables et experts des organisations bilatérales et multilatérales de coopération et des ONG. Elle les a invités à investir massivement dans la promotion des connaissances, compétences et qualifications critiques à tous les niveaux des systèmes d'éducation et de formation et au bénéfice de toutes les populations, qu'elles soient scolarisées, en activité ou au chômage. Car, comme l'ont dit les acteurs du secteur privé et de la société civile réunis dans le cadre du processus de préparation de la Triennale, « **les réformes des systèmes d'éducation et de formation sont le moteur du développement durable** ».

1. Comment transformer les promesses d'avenir en développement durable ?

Le processus de préparation de la Triennale a fait appel à l'ensemble des acteurs engagés dans les dynamiques de transformation des systèmes africains d'éducation et de formation : les pays, les organisations ou pôles de coopération inter-pays, les acteurs du secteur privé et de la société civile, les jeunes, les agences internationales

de coopération, des pays partenaires d'autres continents. La mise en commun de toute cette richesse d'analyses, d'expériences et de convictions a montré que l'Afrique était à un moment historique de son devenir et qu'il lui fallait, pour transformer ce moment en promesse d'avenir, franchir plusieurs sur la route du développement durable.

Première étape • revisiter le passé pour mieux maîtriser les voies de l'avenir

Cette exigence fait partie de la charte de renaissance culturelle africaine pour qui « il faut reconstruire la mémoire et la conscience historique de l'Afrique car elles sont porteuses des missions du présent et de l'avenir ». Elle a été au cœur des débats du forum des jeunes. « Nous avons besoin de savoir d'où nous venons pour savoir où nous allons » et nous demandons que la culture, l'histoire et les langues africaines soient placées au cœur du développement de l'éducation et de la formation afin que les compétences soient acquises en lien avec notre patrimoine spécifique ».

La Triennale devra donc trouver des voies et moyens pour permettre à chaque individu comme à l'ensemble des communautés de s'appuyer positivement sur un passé revisité pour maîtriser leur propre devenir et s'insérer avec succès dans le contexte de la mondialisation. Elle devra, pour ce faire, promouvoir le développement des connaissances, compétences et qualifications critiques en valorisant ce qui fait la spécificité et la force de la l'Afrique : une population jeune, des ressources naturelles et culturelles incomparables et une force de résilience ne demandant qu'à se transformer en capacité d'invention de voies nouvelles de développement économique, d'inclusion sociale et professionnelle et de valeurs culturelles profitables pour l'ensemble des autres continents.

Deuxième étape • définir une vision commune de l'avenir du continent avec l'ensemble des acteurs concernés

Les représentants du secteur privé et de la société civile ont été unanimes pour dire que la définition concertée d'un horizon commun, à moyen et long terme, pour chaque pays et pour l'ensemble du continent était une condition *sine qua non* d'un développement accéléré et durables de l'Afrique. Les jeunes, de leur côté, ont affirmé que seule une « vision articulée et à long terme du futur de l'Afrique » leur permettait de savoir « d'où ils viennent, où ils en sont et où ils vont et, qu'à partir de ces repères, ils puissent pleinement leur rôle ».

C'est pour définir en commun une telle vision d'avenir que les ministres et responsables publics et privés des 19 pays du Pôle de qualité inter-pays dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP) et des 9 pays du Pôle de qualité sur l'éducation à la paix se sont réunis respectivement à Abidjan et à Kinshasa. Les premiers ont « identifié de manière concertée les meilleures réponses possibles aux besoins de compétences critiques d'un monde du travail en évolution constante » afin de donner corps à un projet collectif de coopération inter-pays, seul

capable d'enclencher le cercle vertueux du développement durable. Les deuxièmes ont dit vouloir « travailler ensemble, les pouvoirs publics, les agences de coopération et la société civile afin de promouvoir la paix dans et par l'éducation » et ainsi de mettre en oeuvre la vision d'une « Afrique intégrée, prospère et en paix, dirigée par ses citoyens et constituant une force dynamique sur la scène internationale » (Union africaine).

Troisième étape • placer l'éducation, la formation et l'emploi au coeur des politiques d'aujourd'hui et de demain

Les richesses démographiques, économiques et culturelles de l'Afrique sont des atouts incontestables pour l'avenir. Mais une telle présupposition ne devient réalité, que « si l'éducation et la formation deviennent les principaux moteurs du changement ». Cette affirmation est plus que l'expression d'une conviction. Elle est le résultat des analyses du processus de préparation engagé par l'ADEA en vue de la Triennale. Pour le secteur privé et la société civile, « la gestion des ressources humaines est le cœur du développement ». Pour les jeunes, il importe que les pouvoirs publics placent l'éducation, la formation et l'emploi « au centre de toutes les politiques sociales, culturelles et économiques ». Pour l'ensemble des contributeurs, le renforcement des capacités des jeunes comme des adultes doit être au cœur des politiques à mettre en oeuvre. Il est la condition nécessaire pour que l'Afrique transforme les opportunités que sont ses richesses naturelles, la jeunesse de sa population et son patrimoine culturel en leviers efficaces du développement durable. Seul un investissement massif dans l'éducation et la formation peut permettre au continent d'accélérer son développement et ainsi de « courir pendant que les autres marchent ».

2. Comment édifier et concevoir des systèmes d'éducation et de formation efficaces dans chaque pays et sur l'ensemble du continent ?

Le processus de préparation de la Triennale a suscité une mobilisation sans précédent des divers responsables et acteurs publics et privés, africains et internationaux en vue de les faire participer à l'élaboration de réponses pertinentes et concrètes à ce questionnement. Cette élaboration a été réalisée dans le cadre des trois sous-thèmes qui avaient été définies comme déclinaison du thème général.

Sous-thème 1 • Un socle commun de compétences pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable

L'intitulé même du sous-thème met en exergue le changement de paradigme qu'il est nécessaire d'opérer aujourd'hui dans le champ de l'éducation. Ce changement de paradigme est décliné par l'ensemble des contributeurs comme suit.

Inscrire l'apprentissage de base dans une maîtrise active de l'environnement humain, social et économique

Le système éducatif doit augmenter drastiquement la qualité et l'efficacité de ses résultats qui ne permettent pas, à l'heure actuelle, une acquisition durable des connaissances de base pour nombre de jeunes en fin de scolarité. Mais ce faisant, il ne peut pas en rester à une simple amélioration de la lecture, de l'écriture et de la numération. Il doit permettre dans le même temps l'acquisition d'outils d'apprentissage et de savoirs de base dont les jeunes comme les adultes ont besoin pour « survivre, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de leur existence, prendre des décisions éclairées, continuer à apprendre » (Déclaration de Jomtien). Il s'en suit que les réformes à entreprendre doivent inscrire l'apprentissage cognitif dans un monde en mutation rapide, développer une approche interdisciplinaire en lien avec les problèmes de la société environnante et s'inscrire dans des pédagogies d'apprentissage actif tout au long de la vie.

Graphique 0.1 > Cadre commun de compétences requis pour développer les compétences critiques pour le développement durable



Favoriser l'acquisition de compétences pour une citoyenneté africaine responsable et active

Une telle citoyenneté est la base du développement durable. Elle présuppose que les bénéficiaires du système éducatif acquièrent trois types de compétences de base :

- *Les compétences de communication et d'apprentissage tout au long de la vie.* Elles concernent la maîtrise des langues, de la lecture et de la numération ainsi que les capacités d'observation, d'analyse, de réflexion critique, de résolution de problèmes et de prise de décision ;
- *Les compétences d'insertion dans la société et le monde du travail.* Il s'agit de développer les capacités sociales et citoyennes du vivre ensemble démocratique par le dépassement des discriminations et des conflits et la mise en oeuvre d'un esprit de coopération et de paix. Il s'agit également d'acquérir les compétences génériques permettant d'aborder positivement le développement économique et social avec un esprit d'initiative et de créativité et une vision positive du monde du travail.
- *Les compétences de développement personnel et de construction d'une identité africaine.* Elles doivent permettre à chacun d'affronter les défis vitaux que sont les problèmes de santé, de nutrition, de protection sociale et de combattre la spirale de la pauvreté. Elles ont également pour finalité de prendre en compte la diversité historique et culturelle du continent pour faire avancer les valeurs de solidarité et de paix et ainsi participer au mouvement de l'intégration et de la renaissance africaine.

Donner accès au socle commun de compétences à tous les âges de la vie

Les contributions préparatoires à la Triennale mettent en évidence l'importance de tout mettre en oeuvre pour que le socle commun de compétences puisse devenir un bien commun à tous les âges de la vie.

- Ce socle commun doit être mis en oeuvre dès le plus jeune âge car les six premières années de l'existence sont la période la plus critique pour le développement de l'intelligence de l'enfant et la réussite de sa socialisation présente et future.
- Pour les jeunes en phase de scolarisation il est vital d'acquérir, mieux que cela n'existe jusqu'à présent, les compétences cognitives de base. Mais il est tout aussi vital de leur permettre de maîtriser leur vie personnelle et d'acquérir les compétences génériques préparant leur insertion réussie dans la vie sociale et professionnelle.
- Les adultes, enfin, dont beaucoup trop sont analphabètes ou très peu scolarisés, doivent avoir droit à une reconnaissance et progression du niveau de compétences qu'ils ont acquis, la plupart du temps de façon non formelle ou informelle. Il en va du droit de chacun à être un citoyen actif d'une société de la connaissance. Il en va également de la dynamisation du développement économique et social que l'accès des adultes et notamment des adultes actifs au socle minimum de compétences ne manquerait pas de susciter.

La mise en oeuvre du socle commun de compétences dans toutes ses dimensions entraîne un changement de paradigme assez radical du système éducatif. Ce changement concerne autant la mutation des modes d'enseignement et d'apprentissage que la refonte des curricula, la reformation des enseignants et formateurs, la redéfinition des modèles de gouvernance et de leadership et, en fin de compte, la restructuration de la

relation entre l'école et son environnement. Celle-ci est appelée à devenir une école sans murs, un espace au service de tous les citoyens.

Sous-thème 2 • Des compétences professionnelles et techniques pour une croissance à forte valeur ajoutée et une insertion effective dans le monde du travail

La Biennale de Maputo de 2008 avait fortement souligné la place mineure accordée par le continent africain au développement des compétences et l'urgence à investir massivement dans l'élévation des niveaux de formation et de qualification afin de lutter efficacement contre le chômage et le sous-emploi massif des jeunes et le manque de productivité d'une économie largement informelle. L'analyse réalisée dans le cadre de la préparation de la Triennale montre que l'exclusion des jeunes africains du monde du travail et la sous-qualification de la population active restent un phénomène majeur et affectent la capacité de création de richesses du continent tout en rendant de plus en plus explosive la situation sociale des pays. Elle met plus particulièrement l'accent sur trois priorités majeures.

Élever le niveau de qualification des jeunes et des adultes du secteur informel

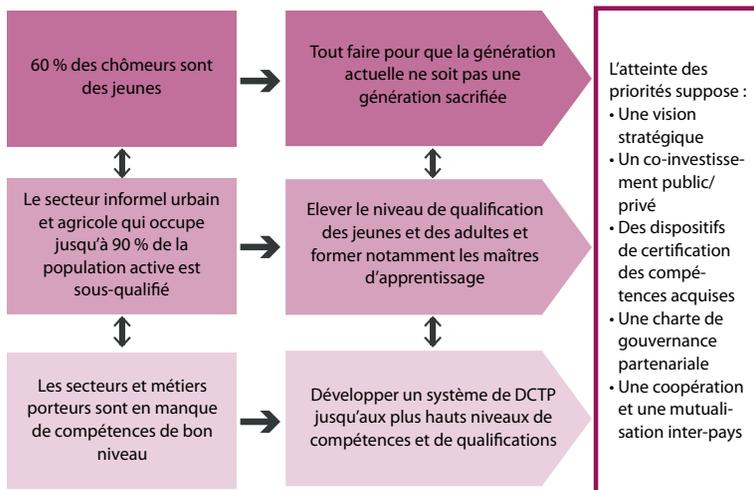
Les analyses faites par les divers pays et acteurs soulignent la nécessité d'apporter des réponses effectives aux constats récurrents de déficits de compétences et de donner la priorité à l'insertion professionnelle des jeunes. Elles proposent ainsi de passer du schéma exclusif de « former puis insérer » à celui « d'insérer et de professionnaliser en situation d'emploi » et de prendre en compte, pour les appuyer, toutes les expériences de rénovation et de modernisation de l'apprentissage traditionnel. Elles insistent également sur le besoin d'élever le niveau de compétences des maîtres d'apprentissage du secteur informel qui forment jusqu'à 90% des jeunes qui entrent dans le monde du travail. Elles soulignent, enfin, la nécessité d'investir massivement dans le secteur agricole et rural, autant pour améliorer et transformer les pratiques existantes que pour qualifier le monde agricole à mettre en oeuvre une « révolution verte sans laquelle il n'y a pas de développement durable. L'ensemble de ces actions doivent aller de pair avec la mise en place de dispositifs nationaux de certification permettant de valider l'élévation du niveau des compétences acquises, quel que soit par ailleurs leur modalité d'acquisition.

Développer dans le même temps des compétences de haut niveau

Le rapport du sous-thème met en lumière les besoins émergents de compétences de haut niveau dans le champ économique. Il en déduit l'obligation d'y former des techniciens supérieurs ayant les compétences nécessaires pour suivre et, si possible, anticiper les mutations et les innovations technologiques, accompagner les

transformations des systèmes nationaux de production et promouvoir la nécessaire industrialisation de l'économie africaine. Le Pôle de qualité inter-pays dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP), lancé et mis en oeuvre dans la perspective de la Triennale, a fortement insisté sur ce point et souligné l'importance de développer, notamment dans les secteurs et métiers porteurs, un système de DCTP allant jusqu'aux plus hauts niveaux des systèmes d'éducation et de formation.

Graphique 0.2 > Les priorités du développement des compétences techniques et professionnelles



Mettre en oeuvre une démarche stratégique de coopération partenariale et inter-pays

Le rapport souligne, enfin, que la conception et l'édification d'une réponse efficace et pertinente aux besoins identifiés de compétences critiques nécessaires pour promouvoir le développement durable de l'Afrique, présuppose les changements de paradigme suivants :

- Il y a besoin d'adopter et de mettre en oeuvre au niveau de chaque pays un plan stratégique et opérationnel de développement des compétences en vue de soutenir une croissance riche en emplois et en valeur ajoutée et d'aboutir à une dynamisation des divers secteurs de l'économie.
- La vision et l'opérationnalisation du DCTP ne peuvent réussir que dans le cadre d'une concertation entre l'ensemble des partenaires publics, privés et de la société civile. Elles appellent à l'adoption d'une charte de gouvernance instituant un partenariat effectif et transparent entre l'ensemble des partenaires concernés.

- L'analyse des dynamiques de transformation en cours dans le champ du DCTP met en lumière l'importance de passer d'une coopération exclusivement nationale à une coopération inter-pays et sous-régionale. Seule une telle coopération, qui a été initiée par le PQIP/DCTP aboutit à une politique régionale intégrée et de ce fait est porteuse de développement durable.

L'ensemble de ces priorités suppose des décisions stratégiques et politiques ayant des effets à moyen et long terme. Toutefois le Forum des jeunes a souhaité interpeller la Triennale sur l'urgence des mesures à prendre et pour cela « invite tous les acteurs publics et privés d'investir au maximum dans les domaines formels, non formels et informels d'éducation et de formation pour que la génération d'aujourd'hui en grande difficulté d'insertion ne soit pas une génération sacrifiée ».

Sous-thème 3 • Des compétences scientifiques et technologiques pour construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation

La recherche-développement, le savoir et l'innovation sont devenus les principaux facteurs de production, de compétitivité économique et de manière plus générale, de développement. Ils sont indispensables pour réussir l'entrée de l'Afrique dans le contexte d'une mondialisation qui a créé une interdépendance étroite entre les pays et les continents.

L'Afrique doit combler son retard

Face aux besoins urgents et vitaux tels que la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité, la sécurité alimentaire, la lutte contre la pauvreté et les maladies pandémiques et épidémiques, l'élévation de la compétitivité économique, l'Afrique doit impérativement développer ses compétences scientifiques, technologiques et d'innovation pour valoriser ses atouts et pour s'engager dans un processus de développement accéléré et durable. A défaut de cela, l'Afrique demeurera condamnée au statut de pourvoyeur de matières premières et à des stratégies de subsistance ou au mieux d'imitation et de rattrapage qui ne feront qu'accentuer son retard et aggraver son appauvrissement.

Le continent doit, pour cela, augmenter drastiquement ses centres de recherches qui ne représentent que 2% de ceux existants en Europe et le nombre de ses étudiants qui sont 10 fois inférieurs à ceux qui ont accès à l'enseignement supérieur dans les pays développés.

Il y a urgence à investir dans la science, la technologie et l'innovation (STI)

Les analyses réalisées montrent que le système éducatif dans son ensemble ne forme pas les jeunes à la culture scientifique et technique, depuis les premiers niveaux d'éducation jusqu'à l'université. Une des raisons en est que peu de pays développent un cadre stratégique susceptible de construire une infrastructure capable de produire la connaissance, le transfert de technologies et l'innovation. Or celle-ci est nécessaire pour adopter une approche sectorielle qui fasse des activités porteuses les moteurs du développement national et, plus largement, continental.

Le plan d'action consolidé pour la science et la technologie (UA/NEPAD, 2005) a toujours affirmé le rôle décisif du renforcement et de l'utilisation des sciences et technologies comme facteurs-clés de transformation socio-économique et de développement durable. Les analyses continentales montrent que ce renforcement et cette utilisation doivent être ciblés prioritairement sur le secteur agricole en relation avec la sécurité alimentaire, la lutte contre la pauvreté et, plus généralement, la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement. Suivent la lutte contre les pandémies et épidémies (VIH-SIDA, paludisme), la préservation de l'environnement, la lutte contre la sécheresse et la désertification, la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité, l'élévation de la compétitivité économique africaine au niveau international.

Le développement des STI exige des ruptures indispensables

■ Première rupture : bâtir le développement scientifique sur le savoir endogène africain

La reconnaissance du patrimoine endogène est un facteur d'appropriation du développement durable. Le ciblage de la recherche sur ce patrimoine permettra de mieux connaître, comprendre et prendre en compte la demande des communautés de base et leur approche des problèmes du développement. Il facilitera l'émergence d'approches scientifiques plus pertinentes et plus efficaces dans les contextes africains ainsi que l'émergence de cultures africaines ouvertes et dynamiques capables de s'approprier les sciences et technologies modernes et de les diffuser largement dans la société.

■ Deuxième rupture : renforcer l'éducation par la science et la technologie

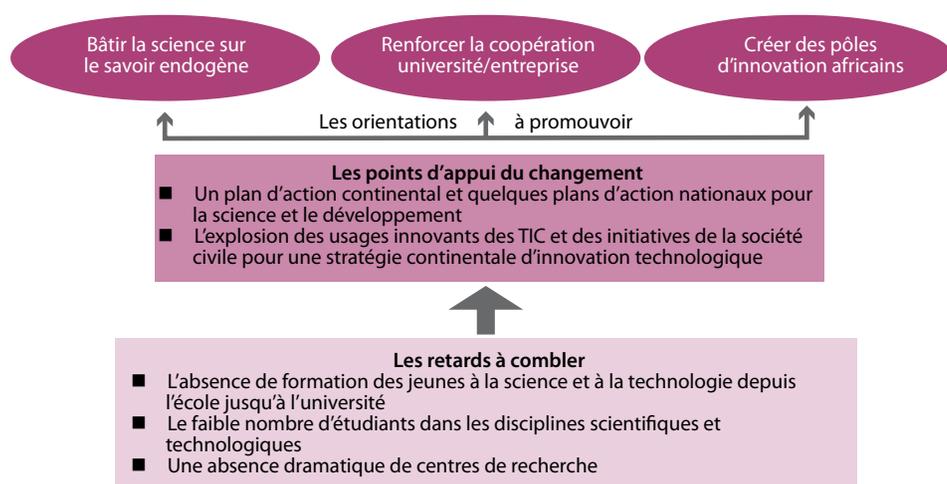
Il s'agit à la fois de développer drastiquement l'enseignement de la science et de la technologie et de promouvoir une culture scientifique qui signifie compréhension et utilisation des interactions entre la science avec les autres domaines de la vie sociale, économique, politique et culturelle. Une telle culture permettra d'éclairer les représentations et les prises de décision, notamment au regard des exigences du développement durable. Pour cela l'éducation par la science doit commencer dès le plus

jeune âge à travers les filières formelles, non formelles et informelles et s'enraciner dans la culture sociale.

■ Troisième rupture : utiliser les technologies de l'information et de la communication comme facteurs de développement

L'explosion récente de l'utilisation des TIC sur le continent africain (usages innovants du téléphone mobile et de l'internet) montre que ces technologies peuvent fonctionner comme des catalyseurs de changement. En sont la preuve les politiques mises en oeuvre par de nombreux pays pour promouvoir une large utilisation des TIC et, par ce biais, de stimuler les transformations économiques et les mutations sociales. En sont également la preuve les initiatives prises par la société civile (Africa 2.0 et Coders 4 Africa) qui rassemblent les acteurs économiques et sociaux et les leaders d'opinions pour créer une stratégie commune de développement basée sur l'innovation technologique.

Graphique 0.3 > Construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation



La construction des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation ne pourra en définitive réussir que par la création de partenariats étroits de coopération entre le monde de la recherche et le monde de l'entreprise. Le mouvement est en marche, mais il demande à être renforcé et clarifié tant au niveau des pays que des organisations sous-régionales et continentales. Devront notamment être développés des critères définissant ce que l'Union africaine appelle des centres d'excellence. Ils devront devenir à la fois des modèles de coopération public/privé et de recherche fondamentale et appliquée afin de faire de l'Afrique un pôle spécifique de production de savoirs scientifiques et d'innovations dans un monde qui est devenu un village planétaire.

3. Les critères de re-fondation des systèmes d'éducation et de formation au service du développement durable

Les analyses et orientations définies dans le cadre des trois sous-thèmes permettent de dégager un certain nombre de critères qui permettent d'évaluer que cette refondation est effectivement en marche.

I Critère 1 – instituer une « grammaire africaine » de l'école

Promouvoir des systèmes et des politiques à même de former des compétences critiques pour le développement durable de l'Afrique exige de les refonder afin de sortir de la « grammaire de l'école coloniale » et de les inscrire dans la culture et l'identité africaines.

I Critère 2 – orienter nécessairement l'éducation et la formation vers la demande

Seule une réorientation des politiques et des systèmes d'éducation et de formation de la logique d'offre vers celle de la demande permet d'éviter le paradoxe d'un système qui produit des milliers de diplômés tous les ans alors qu'il y a une pénurie criante des compétences effectivement exigées par le marché du travail.

I Critère 3 – apprendre pour agir

Passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage c'est faire en sorte que les jeunes comme les adultes deviennent des acteurs et des agents de transformation de leur vie, de leur environnement et des réalités sociales et économiques de leur pays.

I Critère 4 – apprendre à apprendre, à auto-apprendre et à inter-apprendre

Apprendre à apprendre, à se motiver soi-même à apprendre et à se doter d'outils et d'approches pour auto-apprendre et inter-apprendre engage effectivement ceux qui font cette démarche dans le sillage et la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie.

I Critère 5 – bâtir les savoirs et les compétences hors les murs

Contextualiser les savoirs et les compétences signifie sortir des murs de l'institution et bâtir une démarche pertinente et efficace de résolution de problèmes économiques, sociaux, scientifiques et techniques en lien et avec le concours des populations concernées.

■ Critère 6 – évaluer la capacité des apprenants à mettre en oeuvre et à faire face

Une vraie réforme pédagogique décentre l'acte éducatif sur l'apprenant qui doit être évalué non pas en fonction de sa maîtrise de la connaissance, mais en fonction de sa capacité à utiliser efficacement et de façon créatrice ce qu'il a appris pour faire face avec succès à un contexte problématique.

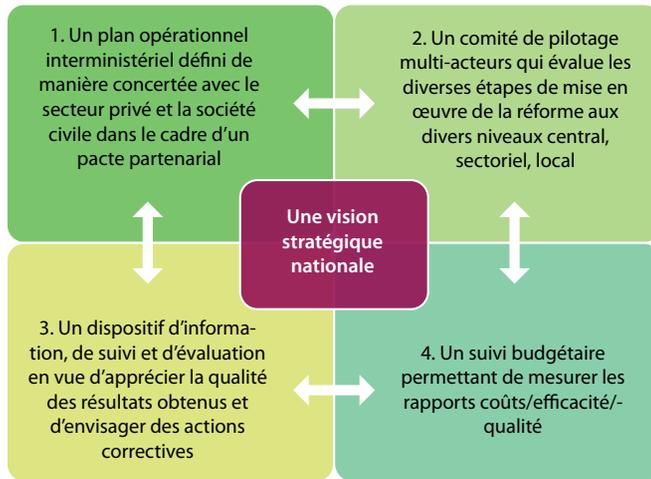
■ Critère 7 – re-former les enseignants pour refonder le système

La refondation ne peut se faire sans un changement culturel et un développement professionnel des enseignants qui sont les conditions de succès des réformes.

4. Les conditions de mise en oeuvre réussie des réformes

La réussite des réformes à mettre en oeuvre nécessite plusieurs conditions qui peuvent être synthétisées comme suit.

- **Première condition : créer un environnement propice pour le développement de compétences critiques.** Un tel environnement suppose une lutte contre la pauvreté et la misère qui l'accompagne et qui constitue la plus importante barrière d'exclusion après le handicap physique ou mental ;
- **Deuxième condition : créer un environnement incitatif à des apprentissages de qualité.** Elle concerne la qualité du leadership des établissements, la compétence et la motivation des enseignants-formateurs, la disponibilité et l'adéquation des infrastructures, des équipements et des autres supports d'enseignement-formation-apprentissage ;
- **Troisième condition : favoriser un environnement communautaire qui renforce la pertinence des apprentissages.** Il s'agit notamment de favoriser la confrontation entre les savoirs et pratiques endogènes, d'une part, et les apprentissages à l'école, d'autre part, de faire prendre en charge par les apprentissages des problématiques locales de développement durable et d'évaluer l'impact des compétences ainsi développées dans la résolution des problèmes que vit la communauté locale.
- **Quatrième condition : se doter des capacités de recherche susceptibles de créer les fondations d'une société de la connaissance et de la compétence.** Seul un investissement significatif dans la recherche peut fournir les informations et les données dont les responsables publics et privés ont besoin pour concevoir et édifier des systèmes d'éducation et de formation efficaces et pertinents.
- **Cinquième et dernière condition : se doter des capacités institutionnelles et techniques adéquates.** Ces capacités ainsi que leurs relations fonctionnelles sont résumées dans le schéma après.



5. Les apports indispensables des coopérations intra-africaines et internationales

Le processus préparatoire de la Triennale a mis en évidence combien les expériences de travail et de concertation existantes tant au niveau intra-africain qu'à celui de la coopération internationale étaient des facteurs indispensables pour la réussite des réformes engagées.

Renforcer les dynamiques de coopération et d'intégration régionale

Ces dynamiques portent sur les échanges d'expériences et le partage des connaissances à travers les pôles de qualité inter-pays ou PQIP (développement des compétences techniques et professionnels ou DCTP, éducation à la paix), les programmes d'évaluation des apprentissages (PASEC et SACMEQ) et les initiatives d'organisations régionales (SADC, CEDEAO, UEMOA) et /ou de bureaux régionaux d'organisations internationales (UNESCO-BREDA, BIT). Elles ont toutes pour caractéristiques d'initier des partages d'expériences et peu à peu d'évoluer vers des pratiques d'intégration et de mutualisation de visions stratégiques, de concepts, d'outils et de moyens.

Ces pratiques sont essentielles pour concevoir et édifier des systèmes et dispositifs efficaces d'éducation et de formation car elles permettent de s'appuyer sur ce que les pays ont de meilleur pour accélérer les réformes et surtout les rendre les plus pertinentes possibles par rapport aux demandes économiques et sociales.

Repositionner la coopération nord-sud et sud-sud

La coopération traditionnelle avec les organismes bilatéraux du nord et les organisations internationales s'est enrichie avec l'intensification des investissements des économies émergentes, notamment de la Chine, de l'Inde et du Brésil. Face aux défis des politiques, des capacités et du financement des réformes nécessaires, la question se pose du positionnement de l'assistance extérieure pour en tirer le meilleur profit possible.

Il s'agit de tirer les leçons du passé et de repositionner de façon stratégique l'assistance extérieure face aux nouveaux posés aux réformes. Cette assistance doit principalement inciter l'expertise nationale à se confronter directement aux défis posés et à construire elle-même ses compétences dans l'action. Elle doit également appuyer avec le même objectif l'apprentissage entre pays confrontés à des défis similaires comme les pôles de qualité inter-pays de l'ADEA en donnent l'exemple.

Inviter les entreprises multinationales à être des agents du développement durables

Les entreprises multinationales se multiplient sur le continent. Ainsi 800 entreprises se sont implantées en Afrique en 2007 et ont investi 12 milliards USD. Ces entreprises ne peuvent être agents du développement durable que si elles vont au-delà de l'exploitation et de l'exportation des ressources naturelles et participent à la création sur place de valeur ajoutée, d'innovations technologiques et d'emplois qualifiés, notamment dans des métiers et secteurs porteurs aux niveaux sous-régional, national et local. Un tel changement de rôle signifie qu'elles acceptent de délocaliser des unités productives et qu'elles y investissent de manière à les transformer en pôles de compétitivité susceptibles d'aider l'Afrique à s'intégrer dans les processus de production mondiaux. Les travaux réalisés en préparation de la Triennale montrent que de nouveaux investisseurs sont prêts à assumer une triple fonction :

- être partie prenante des réformes d'éducation et de formation en cours ;
- aider à identifier les manques de compétences critiques ;
- aider à produire les compétences critiques.

En conclusion : des pas pour aller de l'avant

Les perspectives ouvertes par la thématique de la Triennale définissent trois orientations de travail qui peuvent se résumer comme suit :

Première orientation • placer l'éducation et la formation au cœur des politiques et stratégies de développement

L'éducation et la formation ne sont pas au service d'elles-mêmes mais doivent se situer comme des moteurs du développement durable pour en accélérer la croissance et en garantir la durabilité.

Les axes fondamentaux des réformes allant dans ce sens peuvent être synthétisés comme suit.

I Sous-thème 1

- Refonder et mobiliser tous les dispositifs formels, non formes et informels d'éducation et de formation afin de leur permettre de donner accès à tous, jeunes et adultes, au socle commun de compétences.
- Redéfinir avec l'ensemble des partenaires publics, privés et de la société civile, les finalités de l'éducation en déclinant concrètement ces nouvelles finalités en profils de compétences, ensembles curriculaires et programmes de re-formation des enseignants.
- Inscrire dans ces finalités la culture, l'histoire et les langues africaines afin que les jeunes acquièrent des compétences en lien avec leur patrimoine spécifique.
- Promouvoir la nouvelle culture de l'apprentissage qu'impliquent les options sur les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie : apprendre à apprendre, à entreprendre, à innover, à réaliser des projets... et, en fin de compte, à apprendre de manière durable et tout au long de la vie.

I Sous-thème 2

- Situer la problématique de l'emploi au centre de toutes les politiques économiques, éducatives, sociales et culturelles et associer l'ensemble des partenaires publics et privés à l'élaboration de ces politiques afin qu'elles mettent fin à la situation explosive du chômage des jeunes et favorisent l'acquisition des compétences requises pour s'insérer dans un emploi ou une activité professionnelle.
- Élever le niveau de qualification des jeunes et des adultes et, notamment, des maîtres d'apprentissage du secteur informel urbain et rural qui forment la très grande majorité des jeunes entrant dans le monde du travail.
- Concevoir et édifier, dans les métiers et secteurs porteurs, des dispositifs de développement des compétences de haut niveau permettant de former les techniciens, les techniciens supérieurs et les cadres dont les entreprises innovantes ont le plus besoin.

I Sous-thème 3

- Rompre avec l'académisme formel en prenant effectivement en charge ; dans la formation et dans la recherche, les problématiques de développement auxquelles sont confrontées les communautés locales, les régions, les pays, le monde économique et professionnel et le continent dans un contexte mondialisé.
- Établir des partenariats stratégiques avec le secteur privé, les autorités et les communautés locales pour écouter la demande, interagir avec elle et

la faire participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes, notamment à travers des projets conjoints.

- Prendre en compte la demande des communautés de base et leur approche endogène des problèmes du développement afin de faciliter l'émergence de cultures africaines ouvertes et dynamiques capables de s'approprier les sciences et technologies modernes et de les diffuser largement dans la société.
- Traduire les résultats de la recherche en pratiques et technologies innovantes, utiles et utilisables pour le développement des entreprises de l'économie, l'utilisation rationnelle des ressources naturelles, la protection de l'environnement et le mieux-être de la société.

Deuxième orientation • promouvoir un cadre stratégique national et continental de développement des compétences

L'ensemble du processus préparatoire de la Triennale a fortement mis en lumière l'importance de mettre en place, au niveau national, mais également du continent tout entier, un cadre stratégique de développement des compétences. Ce cadre doit avoir pour finalités de :

- Être élaboré avec l'ensemble des forces vives d'un pays, dont le secteur privé, la société civile et des représentants des jeunes.
- Donner lieu, si possible, à un partage d'expériences sinon à une concertation avec les autres pays sous-régionaux ou régionaux.
- Aboutir à l'adoption d'une charte de valeurs contractuelles qui déterminent sa légitimité et son efficacité et être transcrit dans un document de politique nationale, sous-régionale et/ou continental qui détermine les secteurs prioritaires en demande de compétences critiques.
- Créer une dynamique de coopération inter-pays et donner lieu à une mutualisation des méthodologies et outils de conception, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation.

Troisième et dernière orientation • adopter un pacte continental au service du développement durable

Les problèmes du développement durable se posent au niveau de chaque pays, mais l'interdépendance du partage global des richesses et l'interconnexion des décisions d'une gouvernance de plus en plus mondialisée font qu'aucun pays africain ne peut à lui seul décider et réussir un développement économique qui soit à la fois écologique et social tout en étant efficace en termes de lutte contre la pauvreté.

L'objectif fixé à la Triennale, qui est d'intégrer et de mutualiser toujours davantage les politiques et moyens d'éducation et de formation pour promouvoir le développement durable, exige donc que chaque pays et plus largement l'ensemble du continent se

mettent d'accord sur des instruments de régulation communs susceptibles d'en garantir l'efficacité et la pertinence.

Les systèmes d'éducation et de formation n'atteindront leurs objectifs que si leurs réformes s'inscrivent dans les perspectives d'un pacte continental qui assurera, pour les années à venir, un modèle de développement durable transcendant les égoïsmes nationaux et garantissant l'intégration réussie de l'Afrique dans une vision planétaire de l'intérêt général.W

Introduction

L'Afrique, le continent du XXIème siècle ?

L'enjeu décisif que comporte le thème de la Triennale peut se résumer dans cette question vitale : le XXI^{ème} siècle sera-t-il celui de l'Afrique en terme de développement accéléré et durable?

Des scénarios sont construits pour y répondre. Les plus pessimistes pronostiquent l'accentuation des fractures scientifiques, technologiques et numériques qui séparent l'Afrique du reste du monde, donc son décrochage et son appauvrissement aggravés. A l'opposé, des scénarios optimistes prédisent que le regain et les progrès enregistrés dans la dernière décennie en matière de croissance économique et d'éducation vont permettre à l'Afrique de multiplier par dix (10) son PIB et ainsi d'éliminer la pauvreté extrême.

La perspective qu'ouvre la Triennale ne pose pas le développement comme une accumulation continue à partir de laquelle on peut construire des projections basées sur des constantes. Les prédictions faites, il y a cinquante ans, sur cette base ont été contredites par l'histoire si l'on se réfère aux économies émergentes de certains pays d'Asie.

Le développement est un processus de transformations où interviennent des ruptures avec des changements structurels et des sauts (ou chutes) qualitatifs. En outre, l'Afrique est confrontée à une contemporanéité de défis relatifs à des stades de développement vécus successivement ailleurs.

Comment réussir par exemple l'accélération avec toutes ses implications de productivité et de compétitivité tout en préservant les ressources naturelles et autres exigences de la durabilité dans le développement ?

Ou encore comment faire courir l'Afrique pendant que les autres marchent tout en évitant les dégâts que les autres ont provoqués au moment où ils couraient ?

La réponse à ces questions tout comme les ruptures que demande la transformation sociale orientent avant tout vers l'éclosion des capacités d'innovation des sociétés africaines, capacités basées principalement aujourd'hui sur la maîtrise et l'internalisation des sciences et des technologies. Mais la « révolution de l'intelligence » (Attali, 2006) posée ici comme condition et facteur de développement accéléré et durable de l'Afrique au XXI^{ème} siècle ne s'y limite pas. Elle comprend également des dimensions sociales, culturelles et éthiques qui convoquent la base endogène de développement.

C'est tout cela que veut traduire le concept central de la Triennale, celui de compétence critique. Central car celle-ci est définie comme un savoir combinatoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Central aussi parce que la qualification n'est que la certification d'un niveau de compétences donné. Critique en ce qu'elle permet aux sociétés (et entreprises en termes de compétitivité) de survivre en s'adaptant au changement et de relever les défis d'aujourd'hui et de demain pour assurer leur mieux-être.

C'est pourquoi au-delà des problématiques d'accès, d'équité et de qualité de l'éducation et de la formation qui ont préoccupé les Biennales passées et qui restent actuelles, la Triennale 2011 se focalise sur le sens, l'utilité, l'utilisation et l'impact des apprentissages en relation avec les finalités humaines, économiques, politiques, sociales et culturelles du développement durable.

Autrement dit, la Triennale interpelle sur les conditions et les facteurs de pertinence et d'efficacité externe de l'éducation et de la formation face aux besoins de l'accélération et de la durabilité du développement en Afrique.

A cet égard, le document déroule la réflexion en cinq grandes étapes :

- a. Tout d'abord, il pose la nécessité de construire une vision réaliste du futur, fondée sur les leçons apprises de l'histoire africaine et sur une prise en compte rigoureuse des défis, des atouts et des moteurs du développement accéléré et durable ainsi que de traduire cette vision en options, priorités et stratégies spécifiques ;
- b. Ensuite, il procède à l'identification et à l'évaluation conséquentes des compétences critiques à développer dans la planification de cette vision, en particulier pour relever les défis cruciaux, valoriser les atouts et les avantages comparatifs, actionner les opportunités les moteurs de la croissance. Évidemment, les mutations rapides et profondes qui changent le monde obligent à changer au même rythme sinon les compétences acquises deviennent obsolètes. C'est pourquoi l'acquisition de compétences critiques pour le développement durable implique l'apprentissage tout au long de la vie ;
- c. Puis, il aborde l'orientation et la formulation de politiques d'éducation et de formation stratégiques. Elles sont stratégiques du fait précisément qu'elles répondent étroitement aux besoins identifiés et évalués par la planification du développement tout en restant flexibles et ouvertes aux changements et contextes locaux. De telles politiques imposent et structurent des changements de paradigmes et des réformes centrées pour l'essentiel sur les ensembles curriculaires ;
- d. Il examine, également, le problème crucial de la mise en oeuvre de ces réformes qui représente un défi que partagent la plupart sinon tous les pays africains ;
- e. Enfin, il pose, à partir des leçons apprises de tout cet exercice, les nouveaux pas à accomplir pour aller de l'avant dans la perspective d'une Afrique qui veut entrer dans le cercle vertueux éducation-formation/développement accéléré et durable.

Avant de dérouler la substance de la synthèse et en guise d'avertissement, il convient, de préciser que toute cette réflexion faite sur l'Afrique ne saurait signifier que celle-ci est une et uniforme. Au contraire, la spécificité des contextes naturels et culturels nationaux et les écarts d'évolution politique, économique et sociale entre pays africains amènent à considérer chaque pays comme un cas singulier en dépit des similitudes que l'on peut observer ici ou là.

Cela précisé, il existe tout de même, dans l'approche du thème, des défis majeurs posés à l'échelle du continent et qui sont communs à la plupart, sinon à tous les pays. Même si l'ampleur et le degré de ces défis diffèrent d'un pays à l'autre. Par ailleurs, l'exercice auquel invite la Triennale a largement démontré l'utilité de l'inter-apprentissage africain non pour reproduire mécaniquement les leçons apprises d'un pays africain dans un autre pays africain, mais bien pour développer et recréer dans son contexte spécifique les conditions et facteurs de succès des politiques et pratiques d'éducation qui se sont révélées efficaces.

Chapitre 1

Visions du futur et problématiques de développement durable de l'Afrique

Le processus de consultation du secteur privé et de la société civile ainsi que le Forum des jeunes, organisés dans le cadre du processus préparatoire de la Triennale, ont fortement souligné l'importance pour les divers pays comme pour l'ensemble du continent de « formuler une vision articulée et à long terme...afin que les africains sachent d'où ils viennent, où ils en sont et où ils vont et, qu'à partir de ces repères, ils puissent pleinement jouer leur rôle » (Forum des jeunes, 2011).

1.1. Les visions du futur de l'Afrique

Construire une vision du futur représente un impératif pour réaliser le développement durable. En effet, poser les fondements et les objectifs à long terme du développement permet : i) d'éclairer l'orientation générale de la marche à suivre, ii) d'engager les efforts et les ressources de manière cohérente, efficace et dans la durée nécessaire à la réalisation de ce futur et iii) d'éviter le pilotage à vue et les errements et tâtonnements qui l'accompagnent et qui, dans l'histoire du développement en Afrique, ont constitué jusqu'ici de véritables freins.

L'Union Africaine scrute la prospérité future de l'Afrique

Du point de vue de l'Union Africaine, la vision du futur met en exergue une « Afrique intégrée, prospère et en paix, dirigée par ses citoyens et constituant une force dynamique sur la scène internationale. » Cette perspective à long terme pose les fondements essentiels: i) la nécessité de vaincre à travers l'intégration les handicaps d'un morcellement en États peu viables hérités d'un passé colonial, ii) le dépassement des conflits et guerres civiles qui dévastent et ruinent les pays du continent grâce à l'instauration de la paix, ii) le développement économique accéléré pour mettre fin à la dépendance et réussir une insertion active dans la mondialisation.

Les défis persistants rencontrés jusqu'ici sur les trois axes prédisent une entreprise de longue haleine. Pour les relever et réaliser les objectifs stratégiques qui s'articulent autour de la prospérité, L'Union Africaine mise principalement sur deux piliers : le mouvement de la renaissance culturelle africaine et le NEPAD.

Engager le mouvement de la renaissance africaine

Dans la charte de la renaissance culturelle africaine, « les États s'engagent à oeuvrer pour la renaissance africaine. Ils conviennent de la nécessité d'une reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine. » (UA, 2006) Il s'agit ici d'un passé porteur des missions du présent et de l'avenir car « l'unité africaine trouve son fondement d'abord et surtout dans son histoire » (UA 2006), dans la communauté fondamentale de trajectoire à la fois historique et de destin des peuples du continent.

Le mouvement de la renaissance culturelle africaine est donc chargé de promouvoir, notamment à travers l'éducation, la promotion de l'identité africaine et la fierté retrouvée, l'engagement conscient et civique des femmes et des hommes pour la cause africaine et pour les idéaux d'un panafricanisme rénové. C'est la première condition et le plus vibrant facteur pour la réalisation de l'intégration, de la paix et de la mobilisation des peuples pour le développement en Afrique.

Réussir le NEPAD

Quant au NEPAD, il se veut une philosophie d'action engageant résolument l'Afrique dans trois objectifs : la croissance accélérée et le développement durable, la lutte contre la pauvreté et l'intégration réussie du continent dans la mondialisation. Il se fixe six priorités sectorielles : 1) combler le déficit d'infrastructures, 2) former les ressources humaines, 3) développer un secteur agricole fort et stable, 4) assurer la sauvegarde de l'environnement, 5) diffuser la culture et 6) développer les sciences et la technologie.

A travers le Plan d'action consolidé dans le domaine de la science et de la technologie, la stratégie de développement mise essentiellement sur le potentiel de la science, de la technologie et de l'innovation pour valoriser les ressources humaines et naturelles en vue de la réalisation de la vision du futur.

Des scénarios contrastés du futur de l'Afrique

Au delà de l'expression des intentions de la volonté, des visées et des projets politiques, plusieurs scénarios se construisent pour projeter le futur de l'Afrique.

Des scénarios pessimistes basés sur le retard scientifique et l'absence de classe créative en Afrique

Certains prédisent que la fracture cognitive, scientifique, technologique et numérique qui déjà marginalise l'Afrique va se creuser de plus en plus dans la dynamique d'une révolution scientifique mondiale devenue permanente et avec le rythme rapide des innovations technologiques (Hugon, P., 2000). Car au même moment, les effets de seuil qui limitent les investissements publics et privés dans la science et la technologie (0.3% du PIB pour la plupart des pays africains) vont accentuer le décrochage du continent d'autant plus qu'ils se combinent à d'autres facteurs aggravants : hégémonie dans l'économie d'un secteur informel faible en technologie et en création de valeur ; fragilité de l'état de droit et de la gouvernance démocratique avec pour entre autres conséquences, l'instabilité politique ; luttes désastreuses pour le contrôle des ressources minières, du trafic d'armes et de drogue ; conflits et guerres civiles ; épidémies et pandémies aussi ravageuses que le paludisme et le SIDA sans compter absence d'une vaste classe moyenne et de créateurs : financiers, artistes, entrepreneurs, inventeurs, porteurs d'innovations technologiques, institutionnels et esthétiques. (Attali, 2006)

En définitive, l'Afrique sera confinée à l'exportation de matières premières (90% de ses exportations actuelles) dans une économie mondialisée où la connaissance et l'innovation sont devenues et deviendront encore plus les principaux facteurs de production et de création de valeur. Au surplus, sauf pour le pétrole, la tendance à la baisse de valeurs des matières premières se renforcera aggravant l'échange inégal et, en conséquence, l'appauvrissement du continent. Ainsi, « en 2025, le continent aura un PIB/habitant inférieur au quart de la moyenne mondiale » (Attali, 2006).

Aux scénarios optimistes fondés sur les avantages comparatifs et les performances récentes de l'Afrique

D'autres scénarios soutiennent que l'Afrique dispose aujourd'hui d'opportunités, d'avantages comparatifs et d'atouts considérables par le développement accéléré et un futur plus prospère. En témoignent les progrès exceptionnels qu'enregistre le continent depuis le milieu des années 90 avec un taux de scolarisation qui s'accroît autour de 5% par an tout comme le taux de croissance économique. Cette entrée de l'Afrique dans le cycle vertueux éducation/développement est à articuler à l'énorme potentiel disponible en Afrique : 20% de terres immergées de la planète, dont 20% de forêts et un immense gisement de biodiversité, un énorme potentiel d'énergie propre (notamment hydro-électrique et solaire), 30% des ressources minières du monde avec plus de 60 types de minéraux et de minerais, une population majoritairement jeune pendant que celle-ci est vieillissante ou déjà vieille ailleurs, des réserves énormes de valorisation de la population féminine et des cultures et patrimoines endogènes. Par ailleurs et selon l'ONU, la rentabilité des investissements est plus élevée en Afrique que dans toute autre région du monde.

C'est pour toutes ces raisons que la « nouvelle terre promise de l'investissement » attire aujourd'hui, notamment les économies émergentes de la Chine de l'Inde et du Brésil sans compter celle de l'Afrique du Sud. Les fondamentaux de la croissance de l'économie africaine sont considérés comme solides et se sont relativement maintenus dans la période récente en dépit des chocs produits par les crises successives, bancaires et de la dette, qui ont produit ailleurs des reculs plus que significatifs.

Parmi les scénarios positifs construits sur cette base, celui de la Banque africaine de développement (BAD, 2011) estime que le PIB de l'Afrique pourrait passer de 1700 milliards de dollars en 2010 à 15000 milliards de dollars en 2060 et en termes de PIB par tête, respectivement de 1600 dollars à plus de 5600 dollars. Ainsi en 2060, la majorité des pays africains se situeraient parmi les pays à revenus moyens et la pauvreté extrême serait éliminée.

Entre ces scénarios pessimistes et optimistes où se situe le futur de l'Afrique ?

Le défi est de construire une vision réaliste du futur

La réponse à cette question ne se trouve pas dans aucune perspective fataliste mais

bien dans la construction d'une vision réaliste du futur du continent basée sur une prise en compte rigoureuse des leçons apprises de l'histoire pour définir un cadre stratégique et des scénarii de développement basés sur les facteurs décisifs pour l'inversion des tendances négatives et pour la valorisation des ressources et des atouts critiques de la transformation sociale et économique souhaitée.

1.2. Sur la route du développement durable

Il n'est pas possible pour le continent africain de choisir les voies du développement durable sans faire un diagnostic lucide et courageux des contraintes historiques, économiques et sociales qui risquent de ralentir la marche en avant.

Revisiter toutes les dimensions du passé pour mieux maîtriser les voies de l'avenir

Promouvoir le développement durable de l'Afrique ne peut se faire sans que l'ensemble des africains s'approprient peu à peu leur histoire et en fassent une lecture qui leur permette de bâtir avec confiance et fierté un avenir à la hauteur des grandeurs et des souffrances vécues au cours des siècles passés.

La première appropriation à faire concerne le passé remarquable du continent et son apport à l'humanité qui ont été passés sous silence depuis des siècles par l'Occident (Konaté, 2010). L'histoire de l'Afrique ne se résume pas, en effet, à la période coloniale ou à la période post-coloniale. Elle est d'abord l'histoire d'un continent qui peut se targuer d'être le berceau de l'humanité.

Cette histoire de fierté est inséparable du rôle joué par l'Égypte ancienne dont l'héritage tant symbolique que scientifique et artistique est revendiquée par les non africains et par les africains comme un trésor inestimable du patrimoine mondial de l'humanité.

L'Afrique a été pendant des siècles une terre non colonisée. Dans leur immense majorité les régions africaines sont restées indépendantes vis-à-vis des Européens, y compris pendant la période de la traite atlantique, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle.

Le fait est que la traite des esclaves, qui débuta bien avant la traite atlantique, puis la colonisation européenne qui s'abattit, à quelques rares exceptions près, sur l'ensemble du continent à la fin du XIX^{ème} siècle, ont créé des références si fortes et si structurantes pour l'ensemble du continent qu'elles ont placé à l'arrière scène la richesse d'une histoire longue et diversifiée.

La traite des esclaves et la colonisation constituent, évidemment, des traumatismes toujours actuels que les divers pays devront peu à peu apaiser pour s'insérer positivement dans le contexte de la mondialisation. Ces traumatismes ont tellement bouleversé les

structures politiques, économiques, sociales et culturelles construites au cours de l'histoire par les peuples en place que les cinquante années post-indépendance suffisent tout juste à faire prendre conscience au continent l'immense chantier qui s'offre à lui pour construire un développement durable à la mesure de ses propres richesses et capacités.

Promouvoir, comme le propose la thématique de la Triennale, des compétences critiques pour l'Afrique d'aujourd'hui, c'est concevoir et édifier des systèmes d'éducation et de formation qui, puissent permettre à chaque individu comme à l'ensemble des communautés de s'appuyer positivement sur un passé revisité, de maîtriser leur propre devenir et de s'insérer dans le contexte de la mondialisation avec ce qui fait la spécificité et la force de la l'Afrique : une population jeune, des ressources naturelles et culturelles incomparables et une force de résilience ne demandant qu'à se transformer en capacité d'invention de voies nouvelles de développement économique, d'inclusion sociale et professionnelle et de valeurs culturelles profitables pour l'ensemble des autres continents.

Analyser les réussites et les désillusions de la période post-indépendance pour mieux bâtir l'avenir sur des dynamiques endogènes

La plupart des pays du continent ont célébré récemment le cinquantenaire de leur indépendance. L'Afrique est donc entrée depuis plusieurs décennies dans l'ère post-coloniale, c'est-à-dire dans la prise de responsabilité par chaque pays de son propre devenir.

Les premières années de cette nouvelle ère ont été plus que positives pour le continent. Ainsi de 1960 à 1973 la croissance économique a atteint, grâce aux exportations, une moyenne annuelle de 4,6% (une progression bien supérieure à la croissance démographique). Il s'en est suivi une amélioration des indicateurs sociaux (espérance de vie et taux de scolarisation) qui a fait que l'Afrique a été considérée, à cette période, comme un continent en plein décollage contrairement à l'Asie que la Banque mondiale jugeait en 1969 comme étant le continent de tous les dangers (Sévérino et Ray, 2010).

Mais dès les années 1970, plusieurs facteurs ont brisé cette dynamique de croissance parmi lesquels la priorité donnée aux cultures de rente sur les cultures vivrières, le manque de compétitivité de la jeune industrie subsaharienne en raison de sa faible productivité, l'omniprésence d'une administration censée assurer le pilotage et le contrôle d'une économie nationale à forte composante publique ou encore le lancement, avec l'afflux de l'aide extérieure, de grands chantiers surdimensionnés par rapport au contexte africain.

Le résultat de tout cela fut une explosion de la dette africaine qui augmenta de 20% par an à partir de 1972 pour atteindre le quart du PIB africain en 1982 (Sévérino et Ray, 2010).

Cet endettement, aggravé par la chute des cours des matières premières et la hausse des taux d'intérêts à cette même période, a entraîné l'intervention des institutions de Bretton Woods et un ajustement structurel dont les principales conséquences furent le démantèlement des quelques industries manufacturières générées suite aux indépendances, une privatisation généralisée et la mise sous tutelle extérieure des administrations publiques. Il s'en suivit une faillite économique puis symbolique des États concernés. Les conséquences furent une informalisation renforcée de l'activité productive, une paupérisation croissante de la population et un renforcement des inégalités entre ceux qui profitèrent de l'instabilité régnante et ceux qui en furent les premières victimes.

Bâtir l'avenir sur le repositionnement en cours du continent dans l'économie mondiale

La période présente est, de façon étonnante, un temps de publication d'études et d'analyses qui indiquent que la vision du futur de l'Afrique est en pleine évolution. On parle ainsi, dans le monde francophone, du « temps de l'Afrique », de « l'Afrique va bien » (Léridon, 2010) ou encore de « L'émergence de l'Afrique » (Malard, Klein-Bourdon, 2010). Le monde anglophone y répond par des ouvrages tels que « Africa : « Continent of Economic Opportunity » (Fick, 2007), « Africa Progress Panel 2010 » (Anna and alii, 2010) ou en encore « Lions on the move : the progress and potential of African economies » (McKinsey, 2010). Ces études publient des données qui indiquent clairement que l'Afrique est en train de se repositionner tant sur le terrain démographique que sur le terrain économique, technologique, social et culturel. Toutes ces analyses reposent sur un double constat.

Premier constat : l'Afrique de demain sera à la fois jeune, urbaine et active

Les évolutions démographiques calculées par les Nations-Unies estiment, dans leur scénario médian, que la population subsaharienne sera multipliée par 10 en l'espace d'un siècle, passant de 180 millions en 1950 à 1,8 milliards en 2050. Cette mutation gigantesque aura plusieurs effets induits. Elle sera, d'un côté, accompagnée par une accélération de l'urbanisation du continent qui passera de 35%, en 2010 à plus de 50% à partir de 2030 et, de l'autre côté, par un pourcentage de jeunes de moins de 25 ans en Afrique qui n'aura d'équivalent dans aucun autre continent. Des données tirées de la même source montrent ainsi que l'Afrique aura plus de 800 millions de jeunes de moins de 25 ans en 2050 contre moins de 200 millions pour l'Europe. Le continent connaîtra également une montée en puissance très forte de la population active qui totalisera, selon McKinsey, 1,1 milliards de personnes en 2040. A cette période là, selon une étude très récente (Société Générale, 2010), les économies en développement seront mieux parées que les autres pour affronter le vieillissement de la population des pays actuellement développés ou en émergence et ainsi réaliser des gains élevés de productivité. Cette mutation augmentera, enfin, le nombre de ménages africains

de niveau classes moyennes (120 millions en 2020 selon McKinsey) ce qui tirera la croissance africaine par le biais de la consommation intérieure.

Une Afrique d'avenir de plus en plus urbanisée à l'échelle du reste du monde, de surcroît, avec la population la plus jeune du globe, interpelle dès aujourd'hui les systèmes d'éducation et de formation du continent sur leur capacité à donner à tous ces jeunes un capital humain, professionnel et social à la mesure des mutations radicales auxquels ils devront faire face, mais aussi à la hauteur des opportunités qu'ils auront au regard du nouveau positionnement géopolitique de leur continent.

Deuxième constat : l'Afrique sera de plus en plus intégrée dans la globalisation économique

Un tel constat repose d'abord sur le fait qu'il existe une accélération de la croissance africaine. Ainsi 27 des 30 plus grandes économies africaines ont connu cette accélération à partir des années 2000 (McKinsey 2010). Tous les secteurs d'activité (finances, commerce de détail, agriculture, transports, télécommunications) y ont contribué. Cela souligne le potentiel de durabilité de cette croissance. Dans le même temps, les ressources naturelles ont représenté 24% de l'accroissement du PIB entre 2000 et 2008. Quand on considère que dans l'état actuel des choses, l'Afrique ne participe qu'à un 20ème de la valeur ajoutée des produits qu'elle exporte (Hugon, 2010), on imagine la marge dans le potentiel de développement à moyen et long terme.

Le constat repose ensuite sur la capacité du continent à accroître sa propre dynamique de développement. Une étude de la *London School of Economics* (Young, 2009), réalisée à partir de l'analyse statistique de l'achat des biens d'équipement par les africains eux-mêmes, rend compte de cette dynamique que méconnaissent partiellement les approches classiques centrées sur les seuls indicateurs du produit intérieur brut. Les écarts entre les données actuelles et celles projetées sur les années 2020 et 2030 confirment que cette dynamique est fortement en marche (McKinsey 2010).

Le constat repose enfin sur la capacité du continent à tisser des liens de partenariat avec les pays des autres continents. Il y a, en effet, les besoins pesants du reste du monde à utiliser les richesses naturelles africaines pour répondre à leur demande intérieure de biens de consommation. L'accroissement de cette demande a fait que les investissements directs en Afrique sont passés de 15 milliards de \$ en 2000 à un pic de 87 milliards de \$ en 2007. Mais les analystes font également état du rôle irremplaçable que jouera l'Afrique dans l'économie mondiale du futur. Un débat récent au Collège de France sur ce sujet a ainsi fait état du rôle porteur que jouera le continent africain dans l'économie mondiale de demain notamment dans les deux secteurs de l'agriculture et des services.

Il est évident que les dynamiques en cours ne peuvent aboutir à un développement durable que si elles sont sous-tendues par des choix politiques clairs favorisant une intégration régionale susceptible de confronter avec succès les économies du continent

aux défis de la mondialisation. (AfDB, 2011). Elles ne peuvent aboutir que si des politiques d'éducation et de formation efficaces et pertinentes anticipent et accompagnent dans le même temps les mutations en cours. Ces politiques doivent permettre aux jeunes comme à l'ensemble de la population active d'acquérir les connaissances et compétences requises par les emplois et activités professionnelles en constante évolution et, notamment, par les métiers émergents porteurs de croissance et de valeur ajoutée.

Surmonter les obstacles et handicaps du développement durable

Les dynamiques économiques en devenir ainsi que les visions qu'elles permettent de projeter sur l'avenir du continent africain ne seront véritablement efficaces que si elles arrivent à s'appuyer sur des choix et des réalisations politiques permettant de dépasser les difficultés sinon les blocages qui mettent en péril l'avancée de l'Afrique sur la route du développement durable. Ces difficultés et blocages concernent notamment la capacité des systèmes d'éducation et de formation à accélérer le rythme de transformation de la réalité présente et à permettre à la région de prendre une place significative dans l'ensemble du développement mondial. Ils concernent également la capacité qu'aura le continent à dépasser une économie principalement centrée sur la subsistance, à combiner croissance démographique et sécurité alimentaire face au danger de la désertification et de la migration climatique et, finalement, à entrer peu à peu dans une gestion plus apaisée des conflits.

Comblent les déficits et retards éducatifs mettant en péril la croissance économique et le développement social

L'accroissement rapide de l'éducation pour tous (EPT) est la condition *sine qua non* pour que le continent africain puisse relever le défi de son avenir. L'extraordinaire course effectuée par la Corée du Sud pour passer du stade de pays non développé jusque dans les années 80 (1645 \$ de revenu par habitant en 1986) à pays développé à ce jour (20045 \$ de revenu par habitant en 2007) s'explique en effet, en très grande partie, par l'universalisation de la scolarisation primaire qui a été effective dès les années 70. Or les derniers rapports publiés sur l'EPT (UNESCO ,2011) montrent que le continent est loin d'atteindre l'objectif les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

Même si l'Afrique subsaharienne vient en tête de l'inscription récente dans le primaire, avec un gain de 18% entre 1999 et 2009, il n'empêche que 48% des enfants non scolarisés au niveau mondial vivent en Afrique subsaharienne. Il reste encore 47 millions d'enfants illettrés. Ce constat est à croiser avec la qualité médiocre de l'éducation. Pour beaucoup d'enfants la possibilité d'aller à l'école ne débouche pas sur une acquisition des compétences de base dont ils besoin. Environ 10 millions d'enfants

d'Afrique subsaharienne abandonnent en cours de scolarité et, de ce fait, « ne disposent pas de véritables possibilités d'apprentissage tandis que les pays ne bénéficient pas d'une source essentielle de croissance économique et de stabilité » (UNESCO, 2011).

Si l'EPT ne se développe pas au rythme des cibles fixées par les OMD, il en est de même pour les autres niveaux du système éducatif. L'évolution de la scolarisation en Afrique subsaharienne depuis 1999 met en évidence que des efforts importants ont été réalisés pour augmenter la scolarisation dans le secondaire (40% d'accroissement entre 1999 et 2008) sans toutefois arriver à donner les compétences de base nécessaires ainsi que les compétences techniques et professionnelles aux 66% des jeunes qui sont hors de tout parcours éducatif formel au sortir du cycle primaire. Cette évolution montre également que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur est de 6% en Afrique subsaharienne alors qu'il est de 70% en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Il est donc difficile, au regard de ces données, d'imaginer que l'Afrique investit suffisamment dans l'éducation et la formation de ses jeunes pour pouvoir rattraper le retard qu'elle a pris tant au niveau éducatif, économique et social sur les pays développés.

Ce même constat vaut également pour les adultes au travail. L'analyse des taux d'alphabétisation de cette population illustre que les progrès accomplis vers la réduction de moitié des taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ont été au mieux décevants et au pire sporadiques. Ainsi la progression de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne a été de 17% depuis 1994. Ce rythme lent est essentiellement dû au manque d'intérêt que semble susciter la création d'un environnement réellement alphabétisé.

Il importe, enfin, de rappeler que l'accès de tous à l'éducation est un des meilleurs moyens de faire reculer la mortalité infantile et la propagation des maladies telles que le sida, le paludisme ou la tuberculose. Aussi le niveau d'éducation des mères est un facteur clé pour déterminer si les enfants survivront jusqu'à l'âge de 5 ans comme il est un élément déterminant pour faire baisser substantiellement les taux d'infection par le virus du sida (UNESCO. 2011).

Éliminer l'analphabétisme et outiller les jeunes qui doivent entrer dans le monde du travail constituent donc des investissements essentiels et des tâches urgentes si l'Afrique est déterminée à jeter les bases de son développement durable.

Sortir l'économie africaine de la logique de la subsistance et de la spirale de la pauvreté

L'analyse de la situation économique africaine fait état d'un secteur informel omniprésent dans la plupart des pays. Ce secteur se définit par différents critères qui relèvent soit de l'approche statistique (une unité de production et de service sans comptabilité déclarée), soit de l'approche fiscale (peu ou pas de paiement des taxes), soit encore de l'approche du

travail décent (précarité d'un emploi sans garantie ni protection sociale). Il joue un rôle hégémonique dans la mesure où il représente jusqu'à 90% de l'activité professionnelle dans un grand nombre de pays de l'Afrique subsaharienne et entre 40% et 50% des emplois dans les pays de l'Afrique du Nord. Le secteur regroupe essentiellement les travailleurs indépendants, les entrepreneurs des micro-entreprises et les travailleurs familiaux non rémunérés.

L'omniprésence du secteur informel s'explique par la faible présence sinon l'absence d'un tissu économique et industriel structuré, susceptible de produire des richesses compétitives sur un marché tant national que sous-régional et international. Elle est plus fondamentalement le signe d'une économie qui répond au besoin d'une demande locale et dont la raison d'être est de permettre à ceux qui y travaillent de gagner de quoi vivre et de faire vivre ceux dont ils ont la charge. Elle est en ce sens un des vecteurs principaux de lutte contre la pauvreté et, par ce biais, participe à l'atteinte des cibles fixés par les OMD (élimination de l'extrême pauvreté et de la faim). Le dernier rapport sur les OMD prévoit que le taux de pauvreté, tout en restant très élevé, devrait passer en 2015 sous la barre des 40%.

Le défi posé par le développement durable ne peut être gagné en ignorant l'apport du secteur informel tant au niveau de sa contribution à l'emploi qu'à la croissance des pays (60% du PIB dans certains d'entre eux). Mais relever ce défi présuppose une mutation importante du secteur informel qui est de le faire passer d'une économie de la subsistance à une économie de la croissance et de la valeur ajoutée. Un tel passage n'est possible que si les décideurs politiques, à l'instar des recommandations faites par la Banque mondiale ou l'Agence française du développement (AFD), investissent significativement dans l'élévation du niveau de compétences des actifs, adultes et jeunes du secteur, et par ce moyen lui donnent les possibilités de devenir une économie de production de richesses et de valeur ajoutée à part entière.

Gérer les contraintes démographiques et climatiques mettant en danger le développement durable

Les projections démographiques sur les quarante années à venir montrent que l'Afrique devra inventer un type de développement capable d'absorber une augmentation annuelle de la population d'environ 2,5%. Ce taux est deux fois supérieur à celui de l'Asie ou de l'Amérique latine (Banque mondiale). Dans le même temps le développement à promouvoir devra affronter des mutations écologiques telles que la hausse générale des températures, la variabilité des précipitations surtout dans la zone sahélienne, l'élévation du niveau de la mer dans certaines zones côtières particulièrement menacées (Guinée, Egypte) et, bien sûr, la désertification. Selon l'Union africaine, celle-ci affecte 70% de l'activité économique, 43% des terres et 40% de la population avec le risque de perdre, à l'horizon 2025, les deux-tiers des terres arables (Afrique en ligne, novembre 2011).

Tous ces phénomènes auront pour conséquence des migrations internes au continent et devront inciter les décideurs à gérer efficacement et pacifiquement la mobilité des personnes à l'intérieur de chaque pays et entre les pays. Ils interpellent également ces mêmes décideurs à mettre en oeuvre des modalités de gestion des ressources naturelles (forêts, eau, ressources minières) qui favorisent le développement durable c'est-à-dire, selon la définition première de ce concept, un développement qui « s'efforce de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures » (Rapport Brundtland).

Les compétences critiques que les systèmes d'éducation et de formation sont appelés à promouvoir devront intégrer toutes les dimensions d'un développement capable de répondre aux spécificités de la situation démographique et écologique du continent. Elles devront aider à concevoir une croissance économique et un marché du travail susceptible de prendre en compte les conditions de vie évolutives des populations concernées, notamment des populations les plus exposées. Elles devront répondre à leurs besoins conjugués d'insertion économique, professionnelle et sociale dans le cadre de modes de production leur garantissant tout à la fois un revenu décent et une préservation maximale des écosystèmes dont ils sont à la fois les héritiers et les garants.

Promouvoir la paix et la stabilité en tant que bases du développement

Lorsque les gouvernements ont adopté en 2000 le cadre d'action de Dakar, ils ont dit que les conflits étaient « un obstacle majeur à la réalisation de l'éducation pour tous » (UNESCO, 2000). Si on considère que 21 pays africains sur 54 ont été ou sont en conflit ces dernières années, il devient évident que l'impossibilité pour l'Afrique d'atteindre les OMD relève en grande partie des situations de guerre qui ont sévi dans une grande partie du continent. Les analyses réalisées par l'UNESCO en 2011 montrent, en effet, très clairement que les pays touchés par un conflit sont à la traîne dans le domaine de l'éducation. Ce constat vaut autant pour les taux d'achèvement de l'EPT, que pour la fréquentation de l'enseignement secondaire ou les taux d'alphabétisation ceci se traduit généralement par des années de scolarisation perdues (par exemple 3,4 années au Burundi et 5,3 années au Mozambique selon les données de l'ISU). Cette régression éducative est l'expression d'un ensemble de facteurs traumatisants dont les effets entravent gravement les bases du développement. Il y a, en premier lieu, le fait que les conflits frappent de plus en plus les civils, dont les enfants, et constituent pour des communautés entières une épreuve de souffrance et d'insécurité qui remet en cause leur capacité même à se donner un avenir économique, professionnel et social viable. Il y a ensuite la dure réalité des diverses formes de violences imposées aux civils qui ont des conséquences dévastatrices sur leur intégrité physique, psychologique et morale et dont les expressions les plus courantes, en termes d'éducation et de formation, sont le retard de croissance ou la détérioration grave des capacités d'apprentissage. Il y

a, enfin, tous les dommages causés au tissu d'activités économiques ayant des effets immédiats sur la croissance et, bien sûr, sur l'emploi et sur l'insertion des jeunes et, plus particulièrement, sur celle des ex-combattants.

Comment courir pendant que les autres marchent ?

Tous ces handicaps ne sont pas insurmontables. Il y a, comme évoqué plus haut, le riche patrimoine historique de l'Afrique qui devra être placé au coeur des visions et projets d'éducation et de formation afin de promouvoir les connaissances et compétences des jeunes en relation étroite avec leurs cultures, leurs langues et l'histoire du continent. Il y a les immenses ressources naturelles à valoriser qui sont constituées autant par les nombreuses terres arables disponibles que par les ressources minières, hydrauliques, forestières et énergétiques. Celles-ci devront être exploitées et gérées dans le sens d'une croissance respectueuse du droit de la génération future à hériter d'une terre vivable, accueillante et à haute valeur environnementale. Il y a, enfin, le capital essentiel que constitue la population africaine qui a d'immenses réserves en capital humain : une population qui est déjà et sera dans l'avenir la population la plus jeune du globe ; des femmes laborieuses dont l'accès renforcé à l'éducation et à la formation, soulignera le rôle irremplaçable de prévention de la santé, mais également de promotion de la scolarisation et de l'inclusion sociale ; les nombreux adultes analphabètes que l'accès à un socle minimal de compétences aidera à passer d'acteurs d'une économie de la subsistance à une économie de la croissance et du développement.

Le développement durable deviendra une réalité en Afrique si l'ensemble des pays du continent prennent les moyens pour investir de manière significative et efficace dans l'acquisition, par tous, des compétences critiques nécessitées par une croissance faite de richesse, de valeur ajoutée, mais aussi de travail partagé et de recherche commune d'une société cimentée autour des valeurs d'équité et de paix. Comme l'a exprimé un expert du développement africain (Mkandawire, 2009), il ne suffit pas que l'Afrique avance. Il faut encore qu'elle coure pour arriver peu à peu à rattraper les autres continents qui continuent à marcher sur le chemin du développement. Or cette course n'est possible qu'à condition d'investir au maximum, plus que cela est le cas aujourd'hui, dans des politiques d'éducation et de formation à la fois efficaces, soutenables et accessibles au grand nombre.

Chapitre 2

L'identification et la promotion des compétences critiques pour le développement accéléré et durable de l'Afrique

*« L'avenir ne s'écrit par
dans les richesses des
sous-sols, mais dans les
têtes »*

[J. Attali, 2006]

Le type de relation qu'entretiennent l'éducation-formation et le développement a déjà fait l'objet de plusieurs recherches et réflexions. S'il n'est pas scientifiquement établi de relation causale, de nombreuses études démontrent l'interaction et la corrélation positives entre la dynamique de l'éducation-formation et les secteurs du développement (croissance économique, santé, sécurité alimentaire, niveau de vie) ou le développement en général.

Mais de quelle éducation- formation parlons-nous ?

2.1. La compétence fait la différence

Toutes les analyses convergent pour affirmer qu'une éducation de qualité a certainement le plus d'impact sur le développement. Toutefois, l'expression recouvre plusieurs acceptions dont celle de l'excellence (élitisme) et celle de la réussite des apprentissages par tous (culture démocratique de la qualité) (ADEA, ?). Dans la perspective de la compétence, la qualité n'est plus simplement « la maîtrise d'un ensemble de savoirs théoriques ou appliqués dans l'absolu », mais plutôt « la capacité de transformer des connaissances particulières en activités génératrices de solutions dans un contexte problématique » (ADEA , ST3a, 2011). C'est pourquoi aussi le concept de compétence renvoie à celui d'innovation. Ce n'est pas l'acquisition de connaissances qui compte en premier mais le développement de la faculté de faire un usage créatif et utile de ces connaissances pour répondre à des besoins de développement personnel ou collectif posés dans un environnement spécifique.

Dans ce sens, le stock et la qualité des compétences mobilisables et mobilisées fait la différence entre pays (Thuront, 1994) : productivité du travail, attraction de l'investissement, compétitivité économique, progrès social.

Quelles sont les compétences critiques à cibler face aux défis du développement durable en Afrique ?

Une fois encore, l'analyse du contexte spécifique de chaque pays et de ses objectifs et plans de développement détermine la sélection de telles compétences. Toutefois, au regard des défis de développement durable posés à l'échelle du continent, de l'engagement des pays dans les Objectifs du Millénaire pour le développement, du retard économique de l'Afrique et du contexte de la mondialisation, trois catégories de compétences ont été ciblées :

- Le socle commun de compétences de base ;
- Les compétences techniques et professionnelles ;
- Les compétences scientifiques et technologiques.

2.2. Socle commun de compétences pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable

Le socle commun réalise le droit à l'éducation pour tous, droit qui ouvre la porte à l'exercice des autres droits humains fondamentaux. Le socle commun valorise aussi le capital humain comme facteur et condition nécessaire du développement. Dans le cadre du développement durable, la valorisation du capital humain ne peut s'effectuer sans valorisation de l'homme qui en est son fondement et sa finalité. Or, celle-ci passe par la valorisation de la citoyenneté. Autrement dit, le développement durable a pour condition la prise de conscience, la responsabilité, l'engagement et l'action de tous et de chacun, quels que soient l'âge, le sexe ou l'origine, afin que les comportements individuels et collectifs soient en accord avec ses exigences environnementales, sociales, économiques et culturelles.

Une approche curriculaire systémique pour promouvoir les compétences de base

Au regard des politiques et des expériences en cours dans les pays africains, l'approche du socle commun requiert l'élaboration d'un profil de compétences de base autour duquel se construit un ensemble curriculaire qui :

- Décline dans une approche curriculaire systémique et cohérente de l'éducation de base comme un tout : les finalités politiques, économiques, sociales et culturelles en relation avec les défis cruciaux et les atouts majeurs à valoriser en Afrique et dans les différents contextes nationaux (BEAP - UNESCO - BREDA) ;
- Vise la maîtrise des outils d'apprentissage et des savoirs de base dont l'être humain a besoin « pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » (Déclaration de PT de Jomtien, 1990) ;
- Intègre les besoins d'adaptation continue à un monde en mutation rapide et profonde donc l'apprentissage tout au long de la vie tout comme les différentes opportunités d'apprentissage formelles, non-formelles et informelles (UIL, 2011) ;
- Dépasse le cloisonnement disciplinaire dans une approche d'apprentissage en lien avec les problèmes de la société environnante (CONFEMEN, 2011) ;
- Planifie et spécifie adéquatement les apprentissages en fonction des besoins et des possibilités de chaque âge en accordant une attention particulière à la stimulation du potentiel d'apprentissage et de socialisation des enfants d'âge préscolaire afin de les préparer à la réussite scolaire et socioéconomique (groupe de travail sur la petite enfance) ;

- S'inscrit dans des pédagogies d'apprentissage actif et dans les interactions entre formation et problèmes de la société environnante (pédagogie du texte).

■ Trois orientations fondamentales du programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP, UNESCO/BREDA)

- étendre l'éducation de base (primaire) de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire
- envisager ce cycle dans une perspective holistique, en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et transparent
- émettre au point un cadre curriculaire intégré axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour une intégration au marché du travail à travers l'initiation à l'entreprenariat et pour un apprentissage tout au long de la vie.

L'esquisse d'un socle commun pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable

Il ressort de ces analyses et réflexions, l'esquisse d'un socle commun de compétences pour le développement durable en Afrique axé sur trois capacités de base :

- La capacité de communiquer et d'apprendre à apprendre qui comprend deux types de compétences :
 - a. Les compétences de communication : maîtrise des langues dans des contextes bi-ou-multi-multilingues, du lettrisme et du système de numération ;
 - b. Les compétences cognitives : maîtrise des différents niveaux taxonomiques (observer, s'informer, analyser, conceptualiser, synthétiser, évaluer et prendre des décisions rationnelles) et des démarches de résolution de problèmes, de réflexion critique, de culture scientifique et d'innovation . en vue d'apprendre à apprendre, base de l'apprentissage tout au long de la vie.
- La capacité de s'insérer efficacement dans la collectivité et dans le monde du travail :
 - a. Les compétences sociales et citoyennes : savoir vivre ensemble sans discrimination, coopérer avec les autres, gérer les conflits, respecter la différence, composer avec le changement, promouvoir les processus démocratiques et de paix, exercer ses droits et ses devoirs, oeuvrer au meilleur devenir de la société ;
 - b. Les compétences relatives au travail dont des compétences génériques orientées vers le développement économique et social (connaissance du monde du travail et de ses exigences et opportunités, exploration de son propre potentiel pour une guidance vocationnelle, développement d'un esprit d'initiative pour l'auto-emploi, la création et l'employabilité) et/ou des compétences spécifiques développées en fonction de l'offre du marché du travail.

- La capacité d'assurer son épanouissement personnel et de contribuer au développement du panafricanisme :
 - a. Les compétences de vie et de développement personnel pour affronter des défis vitaux dans un environnement spécifique (santé : VIH-SIDA, paludisme ; environnement au sens de sécheresse, désertification, pénurie d'eau ; nutrition au sens de crise alimentaire, qualité de l'alimentation ; protection sociale synonyme de lutte contre la pauvreté et les misères qui l'accompagnent, sécurité au sens de conflits armés et dévastations) et pour réussir ses choix de vie (prise de décisions personnelles, pensée positive, motivation, autonomie, initiative) ;
 - b. Les compétences panafricanistes qui ont pour finalité de construire une identité africaine à travers la connaissance et la compréhension de l'unité dans la diversité historique et culturelles du continent (langues, cultures et histoire), de contribuer à la connaissance, au respect mutuel et à la solidarité entre différents groupes culturels en vue de la paix et de l'intégration africaine, de participer au mouvement de la renaissance africaine.

Une telle esquisse n'épuise pas les dimensions pédagogiques, organisationnelles, évaluatives et de formation des formateurs que comporte un ensemble curriculaire et qui sont traitées dans la partie consacrée aux réformes. La grande question posée au dialogue politique est de savoir si l'Afrique, à l'instar de l'Union Européenne, peut enclencher, à partir de cette esquisse, un processus d'élaboration d'un socle commun pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable.

Tableau 2.1 > Le cadre des compétences clés de l'OCDE

Compétence de catégorie 1 : se servir d'outils de manière interactive	
Compétence 1a	Utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
Compétence 1b	Utiliser le savoir et l'information de manière interactive
Compétence 1c	Utiliser la technologie de manière interactive
Compétence de catégorie 2 : interagir dans des groupes hétérogènes	
Compétence 2a	Établir de bonnes relations avec autrui
Compétence 2b	Coopérer, travailler en équipe
Compétence 2c	Gérer et résoudre les conflits
Compétence de catégorie 3 : agir de façon autonome	
Compétence 3a	Agir dans le contexte global
Compétence 3b	Élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels
Compétence 3c	Défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins

2.3. Des compétences professionnelles et techniques pour une croissance à forte valeur ajoutée et une insertion effective dans le monde du travail

La Biennale de Maputo de 2008 avait fortement souligné la contradiction qui existait entre la place mineure accordé par le continent africain à l'enseignement technique et à la formation professionnelle (EFTP) et le besoin d'investir massivement dans l'élévation des niveaux de formation et de qualification afin de lutter efficacement contre le chômage et le sous-emploi massif des jeunes. Elle avait, en réponse à cette situation, proposé un investissement significatif dans toutes les formes de formation formelles, non formelles et informelles, afin de faire du développement des compétences techniques et professionnels (DCTP) un facteur important de croissance économique et d'insertion dans le monde du travail. Elle avait ainsi amorcé le passage du concept d'EFTP à celui de développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) qui est au coeur de la thématique de la Triennale.

Élever le niveau de qualification des jeunes et des adultes du secteur informel

L'analyse réalisée dans le cadre de la préparation de la Triennale montre que le constat de Maputo reste plus que jamais d'actualité. L'exclusion des jeunes africains de l'emploi ou de l'activité professionnelle reste un phénomène majeur et affecte la capacité de création de richesses du continent tout en rendant de plus en plus explosive la situation sociale des pays. Le secteur urbain informel, composé essentiellement de micro et de petites entreprises, continue à croître tout en restant fortement sous-qualifié. De même le secteur agricole et rural, qui assure l'emploi et la subsistance des très nombreuses populations, attend toujours un investissement significatif dans l'élévation du niveau d'alphabétisation et de compétences afin d'accroître la productivité de ses activités et la qualité de ses productions.

Face à cette situation, il est nécessaire d'apporter des réponses effectives aux constats récurrents de déficits de compétences tout en donnant la priorité à l'insertion professionnelle. Il faudra passer du schéma exclusif de « former puis insérer » à celui « d'insérer et de professionnaliser en situation d'emploi », prendre en compte les expériences de rénovation de l'apprentissage traditionnel et appuyer toutes les formes de modernisation qui permettront à ce dispositif de formation des jeunes en situation professionnelle de mieux répondre aux besoins évolutifs des mutations technologiques et du monde du travail.

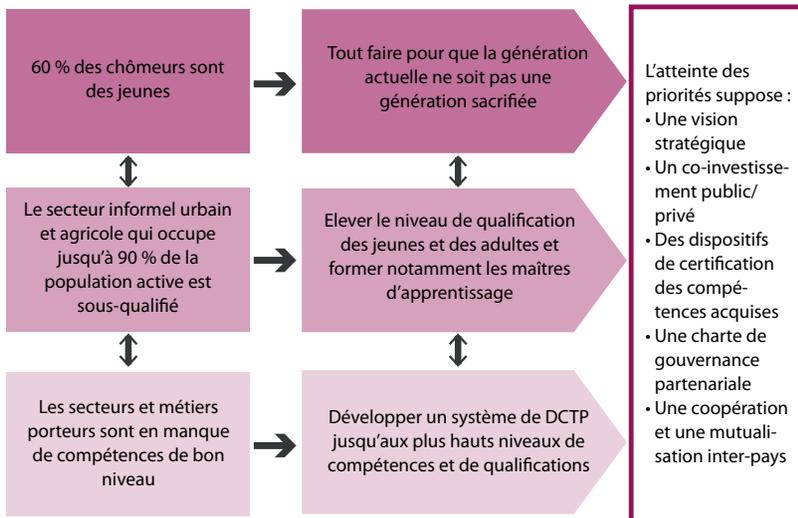
Il est ainsi proposé d'élever en priorité le niveau de compétences des maîtres d'apprentissage du secteur informel qui forment jusqu'à 90% des jeunes qui entrent dans le monde du travail. Il est également proposé de qualifier, de requalifier et de

renforcer la polyvalence de l'ensemble de la population adulte en activité. La Triennale devra, enfin, répondre aux besoins prioritaires d'investissement dans le secteur agricole africain qui possède 60% des terres arables non cultivées dans le monde. Le secteur a besoin d'un investissement massif dans l'acquisition de compétences relatives aux pratiques de l'irrigation, de la mécanisation de la production, de la fertilisation des terres, de l'élevage ou encore de la transformation agro-alimentaire sans parler des qualifications nécessaires à la mise en oeuvre d'une « révolution verte » qui est indispensable pour assurer le développement durable.

Développer dans le même temps des compétences de haut niveau

Le rapport sur le DCTP souligne ensuite l'émergence de nouvelles priorités dans le champ économique et social. Il met en lumière les besoins émergents de compétences de haut niveau dans le champ économique et l'obligation d'y former des techniciens supérieurs ayant les compétences nécessaires pour suivre et, si possible, anticiper les mutations et les innovations technologiques, accompagner les transformations des systèmes nationaux de production et promouvoir la nécessaire industrialisation de l'économie africaine. Le Pôle de qualité inter-pays dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP), lancé et mis en oeuvre dans la perspective de la Triennale, a fortement insisté sur ce point et souligné l'importance de développer, notamment dans les secteurs et métiers porteurs, un système de DCTP allant jusqu'aux plus hauts niveaux des systèmes d'éducation et de formation.

Graphique 2.1 > Les priorités du DCTP



Mettre en œuvre une démarche stratégique de coopération partenariale et inter-pays

Le rapport DCTP souligne, enfin, que la conception et l'édification d'une réponse efficace et pertinente aux besoins identifiés de compétences critiques nécessaires pour promouvoir le développement durable de l'Afrique, présuppose les changements de paradigme suivants :

- Il y a besoin d'adopter et de mettre en œuvre au niveau de chaque pays, comme l'a fortement souligné la consultation du secteur privé et de la société civile, un plan stratégique et opérationnel de développement des compétences en vue de soutenir une croissance riche en emplois et en valeur ajoutée et d'aboutir à une dynamisation des divers secteurs de l'économie.
- La vision et l'opérationnalisation du DCTP ne peuvent réussir que dans le cadre d'une concertation entre l'ensemble des partenaires publics, privés et de la société civile. Elles appellent à une mutation en profondeur des politiques, systèmes et dispositifs de DCTP et, plus concrètement encore, à l'adoption d'une charte de gouvernance instituant un partenariat effectif et transparent entre l'ensemble des partenaires concernés.
- L'analyse des dynamiques de transformation en cours dans le champ du DCTP met en lumière l'importance de passer d'une coopération exclusivement nationale à une coopération inter-pays et sous-régionale. Il s'agit d'échanger les expériences, de concevoir en commun les dispositifs de DCTP et, plus largement encore, de mutualiser des outils et méthodologies tels que les systèmes d'information sur les marchés du travail, les ingénieries et curricula de formation ou encore les cadres nationaux et sous-régionaux de certification. Seule une telle coopération est porteuse de développement durable.
- Les contributions nationales et inter-pays réalisées en vue de la Triennale mettent enfin en relief le difficile passage de paradigme de l'EFTP au DCTP. Il manque, pour réussir avec succès ce passage, des analyses, études et recherches susceptibles d'identifier l'impact du développement des compétences sur la création de richesses, sur l'accroissement de la qualité et de la valeur ajoutée des produits et des services ou encore sur la création d'emplois.

Investir de manière urgente pour ne pas faire de la génération d'aujourd'hui une génération sacrifiée

La Triennale devra ouvrir des pistes de travail et d'action réalistes et efficaces pour relever les défis socio-économiques de l'Afrique. Elle devra, à cet effet, en réponse à la forte demande exprimée par le Forum des jeunes, proposer des actions à court terme et « inviter tous les acteurs publics et privés d'investir au maximum dans les domaines formels, non formels et informels d'éducation et de formation pour que la génération d'aujourd'hui en grande difficulté d'insertion ne soit pas une génération sacrifiée ». Elle devra dans le même temps aider à formuler des visions et actions à moyen et long terme.

Il s'agira, dans ce sens, d'inciter l'ensemble des acteurs africains à coopérer à tous les niveaux afin de mettre en oeuvre des systèmes et dispositifs de DCTP susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle et la croissance d'aujourd'hui tout en investissant dans les emplois et la création de richesse de demain. Telle est l'exigence du développement durable qui ne peut être satisfaite que par la formation équitable du plus grand nombre tout au long de la vie active pour maîtriser et, si possible, accompagner et anticiper les évolutions socio-économiques et technologiques qui permettront à l'Afrique d'affronter avec succès les défis de la mondialisation.

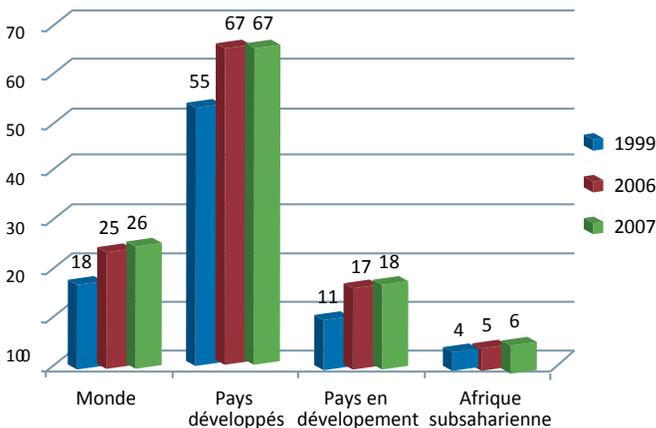
2.4. Des compétences scientifiques et technologiques pour construire des économies et des sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation

La mondialisation en cours se caractérise par la permanence de la révolution scientifique, technologique et médiatique combinée à la transnationalisation des rapports de production et d'échanges ainsi qu'à la réduction des distances qu'exprime, en condensé, le concept de « village planétaire ». Dans ces processus, la recherche-développement, le savoir et l'innovation sont devenus les principaux facteurs de production, de compétitivité économique et de manière plus générale, de développement.

Comblent le retard de l'Afrique

Il se trouve que l'Afrique accuse ici un énorme retard. En 2011, seulement 6% de la cohorte d'âge correspondant ont accès à l'enseignement supérieur contre 60% dans les régions développées du monde (UNESCO, 2011). En 2006, alors que l'Afrique ne comptait que 35 centres de recherche, ce nombre s'élevait respectivement à 861 pour l'Amérique du Nord, 1576 pour l'Europe et 655 pour l'Asie

Graphique 2.2 > Source UNESCO, Rapport mondial EPT 2010



Face aux besoins urgents et vitaux tels que la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité, la sécurité alimentaire, la lutte contre la pauvreté et les maladies pandémiques et épidémiques, l'élévation de la compétitivité économique, l'Afrique doit impérativement développer ses compétences scientifiques, technologiques et d'innovation pour valoriser ses atouts et pour s'engager dans un processus de développement accéléré et durable. A défaut de cela, l'Afrique demeurera condamnée au statut de pourvoyeur de matières premières et à des stratégies de subsistance ou au mieux d'imitation et de rattrapage qui ne feront qu'accroître son retard et aggraver son appauvrissement.

A ce sujet, il faut également prendre en compte la diversité des pays. A titre d'exemple, le développement de l'enseignement supérieur au Malawi, (39 étudiants pour 100 000 habitants) se trouve très éloigné de celui de l'Afrique du Sud (1500 étudiants pour 100 000 habitants).

Choisir les priorités en développement de compétences scientifiques

Chaque pays doit en conséquence choisir ses priorités pour former une main d'oeuvre hautement qualifiée et des capacités recherche/développement dans des domaines où il possède des avantages de comparatifs et où se posent des besoins urgents et/ou majeurs. Certains pays comme l'Afrique du Sud, le Mozambique, le Maroc et la Tunisie développent un cadre stratégique pour construire une infrastructure capable de produire la connaissance, le transfert de technologies et l'innovation. D'autres pays adoptent une approche sectorielle à travers des programmes et des investissements en lien avec les moteurs du développement : agriculture, biotechnologie, énergie, minerais et minéraux

Aux niveaux continental et régional, (UA ð NEPAD ð CER), l'Afrique, du plan de Lagos (1980-2000) à l'actuel plan d'action consolidé pour la science et la technologie (UA/NEPAD, 2005), a toujours affirmé le rôle décisif du renforcement et de l'utilisation des sciences et technologies comme facteurs-clés de transformation socio-économique et de développement durable.

Au niveau continental, le Plan d'action consolidé articule aux trois piliers (le renforcement des capacités, la production de connaissances et l'innovation technologique) des programmes prioritaires : la biotechnologie, la biodiversité et les savoirs endogènes, l'eau, l'énergie, les TIC, l'utilisation des technologies de base, les sciences mathématiques et des matériaux

Dans la plupart des réflexions continentales et régionales, l'agriculture est posée comme première étape de développement et domaine prioritaire d'investissement scientifique et technologique en relation avec la sécurité alimentaire, la lutte contre la pauvreté et, plus généralement, la réalisation des Objectifs du Millénaire pour

le développement. Suivent la lutte contre les pandémies et épidémies (VIH-SIDA, paludisme), la préservation de l'environnement, la lutte contre la sécheresse et la désertification, la gestion des ressources naturelles et de la biodiversité, l'élévation de la compétitivité économique africaine au niveau international.

Accomplir les indispensables ruptures

Trois facteurs de rupture et de changement structurel dans le développement des compétences STI en Afrique méritent d'être soulignés : l'intégration du patrimoine endogène africain, l'éducation par la science et l'utilisation des TIC. Tous concernent l'ensemble du système d'éducation et de formation et développement des compétences scientifiques et technologiques y jouent aussi un rôle central.

Le patrimoine endogène africain est constitué de savoirs, de pratiques et de compétences développées par les communautés locales pour répondre aux besoins vitaux que leur pose leur environnement spécifique. Il investit les prises de décision, les actions et la recherche de solutions relatives « à la sécurité alimentaire, à la santé humaine et animale, à l'éducation, à la gestion des ressources naturelles et à d'autres activités vitales » (Gorjestani, 2000). De plus en plus, ce patrimoine endogène est reconnu comme facteur d'appropriation du développement durable (Banque mondiale, 2004). La relégitimation de la mission des institutions de formation et de recherche en Afrique tout comme la pertinence de leur production commandent d'intégrer le patrimoine endogène afin de mieux connaître, comprendre et prendre en compte la demande des communautés de base et leur approche des problèmes du développement. Dans le processus d'utilisation, l'interaction entre ce patrimoine et les sciences peut permettre une double rupture : i) l'émergence d'approches scientifiques plus pertinentes et plus efficaces dans les contextes africains avec, à la clé, la production de connaissances spécifiques contribuant au développement international des sciences et ii) l'émergence de cultures africaines ouvertes et dynamiques capables de s'approprier les sciences et technologies modernes et de les diffuser largement dans la société.

Évidemment, les stratégies d'éducation bilingue ou multilingue doivent servir d'appui à ces processus à la fois pour la facilitation des apprentissages et pour l'affirmation de l'identité culturelle africaine.

Quant à l'éducation par la science, elle se focalise au-delà de l'enseignement des sciences, sur la promotion d'une culture scientifique qui signifie compréhension et utilisation des interactions entre la science avec les autres domaines de la vie sociale, économique, politique et culturelle pour éclairer les représentations et les prises de décision, notamment au regard des exigences du développement durable. Pour implanter cette culture, l'éducation par la science doit commencer dès le plus jeune âge à travers les filières formelles, non formelles et informelles et s'enraciner dans la culture sociale. Le but est de développer des compétences scientifiques liées aux préoccupations de la vie quotidienne et au développement de l'innovation. Sont

résumées sur le tableau ci-dessous les différences entre enseignement des sciences et éducation par la science (Holbrook et Rannikmac, 2009).

Tableau 2.2 > La relation entre éducation par la science et enseignement des sciences

La science à travers l'enseignement	L'enseignement à travers la science
Apprendre les connaissances, les lois, les théories et les concepts scientifiques généraux	Apprendre les connaissances et les concepts scientifiques importants pour la compréhension et la gestion des défis socio-scientifiques au sein de la société
Entreprendre les processus scientifiques à travers la recherche comme partie du développement d'une carrière scientifique	Entreprendre une méthode de résolution de problèmes basée sur l'investigation scientifique afin de mieux comprendre l'arrière-fond scientifique lié aux questions socio-scientifiques au sein de la société
Acquérir une appréciation de la nature de la science à partir du point de vue de l'homme de science.	Acquérir une appréciation de la nature de la science à partir d'un point de vue sociétal
Entreprendre des travaux pratiques et apprécier les travaux des scientifiques	Développer des compétences personnelles liées à la créativité, au sens de l'initiative, et à l'innovation...
Développer des attitudes positives vis-à-vis de la science et des scientifiques	Développer des attitudes positives vis-à-vis de la science en tant que facteur de développement social
Acquérir des compétences communicatives liées aux formats oraux, écrits, symboliques, tabulaires et graphiques comme partie intégrales de l'apprentissage scientifique	Acquérir des compétences de communication liées aux formats oraux, écrits, symboliques, tabulaires et graphiques afin de mieux exprimer des idées scientifiques dans un milieu social donné
	Entreprendre des prises de décision socio-scientifiques liées à des problématiques qui émergent dans le milieu social
Appliquer les résultats scientifiques à la société et apprécier les questions éthiques auxquelles les scientifiques font face	Développer les valeurs sociales nécessaires à la constitution d'un citoyen responsable et entreprendre des carrières scientifiques qui correspondent à ses valeurs

Les nécessaires changements de paradigmes pour refonder les systèmes et les politiques d'éducation et de formation au service du développement durable

« Si l'éducation doit remplir un potentiel en tant qu'agent de changement pour une société plus durable, une attention suffisante doit être accordée à l'éducation elle-même en tant qu'objet de changement »

(Stelling, cité dans ADEA, ST1, 2011)

Les systèmes formels d'éducation et de formation qui perdurent en Afrique ne sont pas généralement le produit du développement interne des sociétés africaines. Ils ont été imposés par la colonisation. Leur orientation extravertie et leur caractère insulaire par rapport au milieu environnant demeurent pour l'essentiel en dépit des efforts de réforme entrepris depuis les indépendances. La « grammaire de l'école coloniale » faite de conceptions scholastiques, de formalisme abstrait, d'élitisme et d'exclusion du patrimoine historique africain (langues et cultures) du champ scolaire reste, consciemment ou inconsciemment, la référence du leadership qui en est le produit, voire paradoxalement des masses analphabètes qu'elle marginalise.

Promouvoir des systèmes et des politiques à même de former des compétences critiques pour le développement durable de l'Afrique exige donc une rupture d'ordre épistémologique et idéologique et une refondation conséquente.

Ceci implique de revisiter de manière systémique les curricula :

- La philosophie des politiques et des systèmes d'éducation et de formation quant à leurs buts et finalités ;
- Les programmes portant les objectifs et contenus d'apprentissage et de formation ;
- Les pédagogies et les environnements de formation qui déterminent la qualité et les résultats des processus d'enseignement-apprentissage-formation ;
- Les évaluations en congruence avec le renouvellement des critères de qualité et des normes de la réussite ;
- Le développement professionnel et la valorisation des enseignants-formateurs ;
- Le leadership et la gouvernance des systèmes avec les nécessaires interactions entre toutes les parties prenantes de l'éducation et de la formation.

3.1. Réorienter les politiques et les systèmes d'éducation et de formation : de la logique d'offre à l'orientation vers la demande

La légitimité de la mission de l'éducation et de la formation ne réside pas dans la satisfaction des exigences, des logiques et des objectifs propres aux systèmes, mais bien dans le service à la société et aux communautés qui la composent. Les enfants, les jeunes et les adultes qui entrent dans les systèmes d'éducation et de formation sont censés en sortir avec des connaissances, des capacités et des attitudes qui répondent efficacement aux besoins de progrès économique, social, politique et culturel de leurs communautés. C'est pourquoi, la définition des finalités et des buts d'éducation qui informent les programmes d'éducation et de formation doit s'aligner sur l'analyse et la prise en compte de la demande des communautés en relation avec les défis du développement durable.

La prise en considération de la dimension économique de cette demande exige la connaissance du potentiel et des opportunités du marché du travail. Selon les expériences étudiées, certains pays mettent en place des systèmes d'information, d'autres des observatoires avec des enquêtes, des recensements et des études à cet effet. D'un point de vue plus large, l'orientation stratégique vers le secteur productif suppose l'analyse des besoins de l'agriculture, de l'industrie et de l'artisanat ainsi que l'écoute des employeurs du secteur formel et informel sur les défis actuels et futurs de l'employabilité en relation avec l'élévation de la productivité du travail et de la compétitivité des entreprises et de l'économie.

La démarche est aussi sociale et culturelle. Elle demande une maîtrise des besoins de santé, de nutrition, d'eau, d'assainissement, de lutte contre la pauvreté, de valeurs de référence, de cohésion sociale, de solidarité et d'identité. L'interaction avec les communautés en butte avec ces problématiques s'avère ici décisive pour mieux comprendre et prendre en charge celles-ci dans l'orientation et les activités des systèmes d'éducation et de formation. Cette interaction permet aussi d'étendre les apprentissages aux différents secteurs de la société, de faire interagir les acquisitions scolaires et les savoirs et pratiques endogènes et de renforcer ainsi la pertinence et l'efficacité des actions en vue du développement durable.

3.2. Réformer les curricula : de la maîtrise de « savoirs décontextualisés » à l'acquisition de compétences

Le passage de l'offre à la demande de l'économie et des communautés a été fortement requis par les acteurs du secteur privé et la société civile lors du processus de consultation. Il implique que les acquisitions s'orientent précisément vers les compétences identifiées ci-dessus. Le concept de compétence, en tant que « savoir combinatoire mobilisant et intégrant connaissances théoriques, procédurales et d'environnement ou savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, réaliser des projets », exige à cet égard, au moins une triple rupture à opérer dans la conception et l'implantation des curricula. La première concerne l'atomisation, le cloisonnement et l'acquisition analytique et additive des savoirs qu'adoptent traditionnellement les apprentissages scolaires dans la logique des disciplines, des matières et des emplois du temps. Ces approches éloignent les acquisitions scolaires des problèmes et des enjeux de la vie quotidienne et des contextes spécifiques.

Sur ce point, la compétence s'inscrit contradictoirement dans une logique d'intégration pluri-ou transdisciplinaire en tant que savoir combinatoire. La seconde rupture est relative à la finalité de l'apprentissage qui n'est pas la simple maîtrise d'un savoir. C'est plutôt la capacité et l'intérêt d'utiliser ce savoir combinatoire pour affronter des défis spécifiques et significatifs de son environnement pour des bénéfices individuels

et sociaux. La troisième rupture pose l'acquisition de la compétence non plus dans la transmission d'un savoir par l'enseignement, mais dans sa construction par l'apprenant à travers la confrontation, dans la formation elle-même, avec les défis de l'environnement.

L'analyse des expériences africaines de réforme curriculaire axées sur l'approche par les compétences révèle que ces ruptures ne se réalisent pas toujours sur le terrain. Pour ce qui est des pays francophones, la CONFEMEN souligne entre autres leçons apprises sur les difficultés à surmonter celles relatives :

- Aux stratégies de mise en oeuvre et de coordination dont la planification a souffert d'empressement ou de lenteur excessive ;
- A la sous-estimation de la résistance des acteurs au changement ;
- Au déficit de formation des enseignants et de leur encadrement sur l'approche adoptée ;
- A l'insuffisance des dispositifs de suivi et d'évaluation de la réforme à des fins d'ajustement ;
- A l'inadéquation des ressources éducationnelles, naturelles et financières mobilisées.

En fait, les traditions scolaires soulignées ci-dessus (notamment l'atomisation des apprentissages et le saucissonnage des horaires et des examens) représentent des obstacles majeurs qui ne peuvent être levés sans un changement culturel et structurel que les espaces extracurriculaires et non formels d'éducation et de formation semblent mieux favoriser que les systèmes formels rigides. Les changements requis ciblent la flexibilité et l'ouverture du curriculum aux adaptations des rythmes et cadres (emplois du temps et disciplines) d'apprentissage ainsi qu'aux relations interactives entre l'éducation et le milieu environnant. Ce qui permet d'ouvrir l'espace et le temps des initiatives nécessaires pour le développement d'activités pluri-et transdisciplinaires en confrontation avec les problématiques de développement durable afin d'assurer une éducation holistique et inclusive.

Le passage de l'ETFP au DCTP souligne précisément le caractère holistique et inclusif de ce dernier concept plus flexible et plus réactif à la demande du marché du travail. Dans cette perspective, l'approche par compétences s'inscrit également dans la transition de la formation au monde du travail et accomplit l'interaction de deux processus.

Le succès ici dépend également du degré d'implication des représentants des communautés et de l'économie dans l'élaboration et la mise en oeuvre des curricula.

L'exemple des Collèges communautaires du Nouveau Brunswick (CCNB) met en évidence une implication forte des entreprises, des employeurs et des communautés dans la conception et la mise en oeuvre des cours et des programmes. Cette implication va de pair avec une diversification de l'offre de cours (plus de 90 cours sont proposés annuellement), des activités de recherche appliquée effectuées par le personnel enseignant, une implication des collèges dans le développement local ainsi que dans la coopération internationale. L'ensemble de ces facteurs ont pour effet de renforcer l'employabilité des diplômés. En réalité 90% des diplômés du CCBN trouvent un emploi dans les six mois qui suivent la certification (Assigon et Roy, 2011). Il est à remarquer que 25% des diplômés de 2006 ont créé leur propre entreprise.

Le développement des compétences scientifiques et technologiques se joue dans les processus de différenciation et d'articulation de l'enseignement supérieur avec des réformes curriculaires conséquentes. L'objectif est d'assurer la mobilité intra- et interinstitutionnelle et la complémentarité des formations afin de répondre spécifiquement aux différentes problématiques de développement durable.

Les expériences étudiées montrent que ces réformes curriculaires, en plus des obstacles déjà mentionnés, se heurtent aux conceptions insulaires de l'éducation et de la formation ancrées dans l'académisme et l'encyclopédisme.

Les changements annoncés dans les réformes, en particulier une éducation pertinente, holistique et inclusive, ne peuvent s'implanter sans subvertir les pratiques et les processus d'enseignement-apprentissage c'est-à-dire ce qui se passe réellement sur le terrain de la classe ou le lieu de formation.

3.3. Réforme pédagogique : apprentissage et construction de compétences pour le développement durable

Former un acteur du développement durable signifie tout d'abord le responsabiliser, l'autonomiser et l'engager dans la prise en charge des problématiques qui y sont impliquées et dans la recherche de solutions. C'est précisément le projet que porte la « révolution copernicienne » en pédagogie ou le passage de la centration sur l'enseignant et l'enseignement à la centration sur l'apprenant et l'apprentissage y compris dans le domaine scientifique comme le montre la JICA.

« 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).

Apprendre à apprendre, à se motiver soi-même à apprendre et à se doter d'outils et d'approches pour auto-apprendre et inter-apprendre (travail en groupe et apprentissage avec les pairs) engage effectivement dans le sillage et la dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie. Que la motivation soit personnelle ou professionnelle, il s'agit bien de processus de formation qui renforcent le développement personnel, la citoyenneté active et l'employabilité (ROCARE, 2011)

Les études (Pédagogie du texte, JICA, 2011, Acker et Hardeman, 2001) soulignent ici le nécessaire changement de base pédagogique c'est-à-dire le passage de la focalisation quasi-exclusive sur les connaissances formelles et leur transmission au développement de la capacité des apprenants de mobiliser, d'intégrer et d'utiliser diverses acquisitions, y compris les savoirs et pratiques endogènes, pour faire face à un problème. Autrement dit, la possibilité offerte à l'apprenant de construire des réelles compétences en confrontation avec des défis caractéristiques de son environnement local, régional, national, continental et mondial (BEAP, Curriculum 2005 en Afrique du Sud, Pédagogie du texte, 2011). L'écart observé entre les compétences techniques et professionnelles développées par la formation et celles qui correspondent effectivement à la demande du marché, confirme la nécessité de cette confrontation.

Ceci implique la nécessité pour l'apprentissage de sortir des murs de l'institution. Pour le développement de compétences scientifiques et technologiques, certaines expériences engagent ainsi les étudiants dans des enquêtes et des projets de recherche ciblés sur les problématiques des communautés locales. Il s'agit d'étudier ces problématiques avec les populations concernées, de prendre en compte leurs approches et savoirs et de les confronter avec les approches et savoirs scientifiques afin de bâtir une démarche pertinente et efficace de résolution de problèmes. Les étudiants construisent de cette manière des compétences mobilisables pour donner des réponses efficaces aux besoins des communautés.

Les changements sur ce qui doit être appris et comment il doit être appris risquent d'être limités, voire de perdre leur impact si l'on ne change pas ce qui est évalué et comment il est évalué. Autrement dit, les contrôles de connaissances et examens traditionnels représentent des obstacles pour les changements de paradigme curriculaire et pédagogique. Car c'est en fonction des attentes de cette évaluation que les enseignants enseignent et que les étudiants apprennent. Il ne s'agit donc plus seulement d'évaluer la maîtrise de connaissance par l'apprenant mais sa capacité à utiliser efficacement et de façon créatrice ce qu'il a appris pour faire face avec succès à un contexte problématique. Ce qui transforme les critères et indicateurs de la réussite des apprentissages ainsi que la nature et la substance des tests d'évaluation. Certaines expériences vont plus loin en articulant l'évaluation de la réussite des apprentissages (nombre de diplômés) à l'évaluation de leur impact en termes d'efficacité externe : la capacité effective d'insertion socio-économique des diplômés (CNNB, 2011).

L'introduction d'un nouveau programme dans le Collège est toujours le résultat d'un effort collectif des parties prenantes pertinentes, notamment les experts dans le domaine de l'activité professionnelle proposée, les enseignants, les concepteurs du curriculum et les différents conseils académiques. Normalement, la demande de création d'un nouveau programme doit émaner de la communauté ou de l'industrie locale ou être basée sur l'examen de l'environnement du marché du travail. L'évaluation des résultats des apprenants est effectuée périodiquement ; elle est basée sur les résultats et implique les enseignants ainsi que le personnel de l'industrie (Assignon et Roy, 2011).

Dans ces changements, l'effet enseignant/formateur est central. Il nécessite à la fois un changement culturel et un développement professionnel des enseignants qui sont traités dans les conditions de succès des réformes tout comme le leadership.

La gouvernance partenariale et participative est censée offrir un environnement systémique et communautaire propices aux réformes visant à promouvoir les compétences critiques pour le développement durable en Afrique. Elle est abordée dans les défis de l'environnement et dans les perspectives pour aller de l'avant.

3.4. Intégration des problématiques essentielles de l'éducation et de la formation au développement durable dans les curricula

Il est utile de rappeler ici que ces problématiques essentielles du développement durable en Afrique sont relatives, dans la perspective du cadre conceptuel de la Triennale, à quatre dimensions combinées : i) la protection de l'environnement et la préservation des ressources naturelles, notamment avec les risques de sécheresse et de désertification

que fait peser sur le continent le réchauffement de la planète, ii) la promotion d'un modèle de croissance économique à la fois accélérée et durable parce que basée sur une exploitation rationnelle et efficace des ressources, iii) la construction de sociétés inclusives fondées sur une lutte conséquente pour l'élimination de la pauvreté et de toutes les sources de discrimination et de marginalisation et iv) le renforcement de la connaissance mutuelle et de l'inter-compréhension culturelle et spirituelle afin d'enrayer les conflits et guerres civiles et de promouvoir la solidarité des peuples, la paix et l'intégration continentale.

La question est ici de savoir comment ces différentes dimensions de développement peuvent être intégrées dans les curricula d'éducation et de formation.

Adopter une approche systémique

Dans les expériences étudiées, certains pays ont opté pour une approche systémique qui consiste à revisiter l'ensemble curriculaire pour l'éducation de base ou pour la totalité du système. L'exercice peut partir d'une entrée environnementale, économique, sociale ou culturelle pour aligner l'ensemble curriculaire sur les finalités liées à cette entrée. C'est le cas par exemple du Ghana qui a choisi une entrée socio-économique pour identifier les compétences à développer auprès des jeunes pour les aider à s'orienter et à s'insérer dans le marché du travail. La réforme procède alors à un alignement des curricula sur la demande du marché du travail (ROCCARE, 2011).

Partant de l'interdépendance entre le bien-être humain et un environnement sain, la stratégie d'intégration du Kenya engage tout le système, formel, non-formel et informel, de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur en passant par l'éducation des adultes dans « l'apprentissage de l'action environnementale » s'appuyant sur cinq piliers : i) projet de développement environnemental (« éco-code ») mobilisant école et environnement communautaire, ii) développement de curricula locaux adaptés aux contextes spécifiques ; iii) coopération locale école-communauté pour développer des projets environnementaux et iv) programmes de réseautage et d'échanges des écoles à travers des visites de sites Internet et divers média.

A Maurice, l'entrée est également environnementale mais l'approche se base sur une pédagogie critique qui considère les apprenants non pas comme des bénéficiaires mais des acteurs de l'éducation environnementale. Cette dernière y devient une alphabétisation environnementale dotant les participants d'un instrument de réflexion critique qui permet d'analyser et d'évaluer l'importance d'une interaction harmonieuse entre toutes les créatures et entre celles-ci et le milieu tout en reconnaissant les obstacles à surmonter et les efforts à réaliser dans ce sens. C'est « l'alphabétisation environnementale » qui s'inscrit alors dans une perspective de transformation compréhensive, inclusive et durant tout au long de la vie.

Ces approches systémiques semblent converger vers l'orientation donnée dans le cadre de la Décennie des Nations-Unies pour l'éducation au développement durable : intégrer les principes, les valeurs et les pratiques inhérentes au développement durable dans tous les aspects de l'apprentissage pour encourager les changements de comportement en direction de sociétés durables et justes pour tous (UNESCO, 2006).

Cibler sur une ou des disciplines porteuses

Toutefois, certaines expériences indiquent d'autres modèles d'intégration comme ceux qui identifient et exploitent des disciplines porteuses telles que l'éducation civique, la géographie ou les sciences de la vie et de la terre sans exclure les autres disciplines comme les langues, les mathématiques. L'approche consiste ici à intégrer des problématiques de développement durable dans les contenus et objectifs de ces disciplines en convergence avec leurs contenus et objectifs propres : intégrer la responsabilité environnementale dans la responsabilité citoyenne en éducation civique, inclure des textes d'éducation au développement durable dans l'apprentissage de la langue, proposer un calcul de niveau de pauvreté à partir de la répartition inégale d'un PIB entre un nombre donné habitants d'un même pays. Une telle intégration de l'éducation environnementale dans une ou plusieurs disciplines porteuses peut être occasionnelles ou systématisée, additive (ajouts aux contenus et objectifs spécifiques de la discipline) ou transformationnelle (réorientation et restructuration de la discipline).

Explorer l'intégration extra-curriculaire

Par ailleurs, on note des expériences d'intégration extra-curriculaire de l'éducation au développement durable dans les systèmes. En RDC et en Côte d'Ivoire, l'éducation à la paix se déroule dans des clubs pour la paix, dans le théâtre ou dans les activités sportives au sein des établissements d'enseignement et de formation.

Sur le modèle latino-américain, certains pays d'Afrique expérimentent aussi l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté dans l'organisation et le fonctionnement de l'école et de la classe gérée par des gouvernements d'élèves élus par leurs camarades.

En somme, l'intégration des différentes dimensions du développement durable peut s'effectuer selon différentes modalités mais elle ne requiert pas l'ajout de nouvelles disciplines à celles qui existent. Elle nécessite plutôt la réorientation et la restructuration de celles-ci ou mieux, de l'ensemble curriculaire pour les mettre en cohérence avec les finalités du développement durable.

3.5. Les cadres nationaux de reconnaissance et de validation des acquis

La décision prise à la Biennale de Maputo d'intégrer, à part entière, les voies formelles, non formelles et informelles d'acquisition de connaissances et de compétences dans une approche holistique des systèmes d'éducation et de formation a placé au centre des débats de l'ADEA la question de la reconnaissance, de la validation et de la certification des acquis. Cette question est centrale dans le cadre de la promotion de compétences critiques en vue du développement durable dans la mesure où ces compétences ne sont pas nécessairement produites de manière formelle et doivent pouvoir être identifiées et valorisées quels que soient leur lieu et mode de production. Il s'agit de donner visibilité et valeur sociale à l'ensemble des efforts réalisés par les différents pays pour mettre leurs ressources humaines à hauteur des défis posés par leur développement économique et social.

Le contexte international de reconnaissance et de validation des acquis

Le développement d'une forte demande d'éducation et de formation des jeunes comme des adultes, ainsi que la mise en place, à cet effet, de voies et modalités d'éducation et de formation non formelles et informelles susceptible de répondre à cette demande, ont suscité une pluralité d'expériences, de dispositifs et/ou de structures ayant pour objet de reconnaître et de valider les connaissances et compétences ainsi acquises. Un rapport de l'UNESCO (UIL, 2011) met en lumière un certain nombre de décisions prises soit au niveau des pays, soit au niveau de communautés de pays, soit au niveau de l'institution elle-même pour valider et reconnaître les acquis obtenus dans le cadre des parcours non formels ou informels.

Le Japon adopte dès 1990 la loi sur « l'apprentissage tout au long de la vie » qui vient en complément de toute une série de mesures législatives adoptées entre 1969 et 1987 sur la « Promotion des ressources humaines » qui avaient incité les employeurs à développer les compétences, aptitudes et expériences des travailleurs en lien avec les mutations sociales, industrielles et technologiques et l'internationalisation des activités économiques. La Thaïlande promeut en 1999 la « loi de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie » puis en 2002 la « loi fondamentale sur l'éducation » qui décident que l'éducation et la formation doivent être accessibles à tous et être mis en oeuvre selon les trois types d'apprentissage formel, non formel et informel tout en garantissant, selon les cas, la spécificité ou l'équivalence des diverses voies ainsi promues.

En 2002, la France publie la loi de modernisation sociale qui reconnaît que tout diplôme, titre ou qualification peuvent aussi bien être obtenus par les voies académiques que par

celles de la validation des acquis de l'expérience. L'adoption de la loi est accompagnée de la mise en place de la Commission nationale de certification professionnelle (CNCP) qui donne un pouvoir de certification conjoint aux autorités publiques et aux partenaires sociaux. Dans le même temps la CNCP est chargée de mettre en oeuvre un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) dont le but est de rendre disponibles toutes celles reconnues afin de faciliter les passerelles favorisant ainsi les parcours et trajectoires professionnels tout au long de la vie.

Durant la même année 2002, le Conseil européen adopte « la Résolution sur la formation tout au long de la vie » qui affirme que la validation et la reconnaissance des acquis valent autant pour l'éducation et la formation formelle que non formelle et informelle. En 2004 le Conseil européen adopte des principes communs, valables pour tous les pays, d'identification et de validations des diverses voies d'éducation et de formation. Dans cette optique, la Norvège et le Danemark promeuvent chacun, en 2007, des stratégies et mesures nationales donnant droit à la reconnaissance des compétences acquises de manière non formelle ou informelle et créant ainsi des possibilités effectives d'éducation et de formation tout au long de la vie.

En 2008, est adopté par les Institutions européennes un Cadre européen des certifications (CEC) qui a pour objet d'établir des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays à partir de huit niveaux de référence décrivant le savoir, les aptitudes et les compétences à acquérir par un apprenant à chaque niveau. Il encourage l'éducation et la formation tout au long de la vie en favorisant la validation de l'apprentissage non formel et informel. Le programme « Éducation et formation 2010 » adopté par l'UE a pour but de renforcer les stratégies et pratiques de validation des parcours non formels et informels d'apprentissage tout au long de la vie et de créer des synergies positives entre les pays qui sont à des stades inégaux de progression en ce domaine.

Les dynamiques africaines en cours de reconnaissance et de validation des acquis

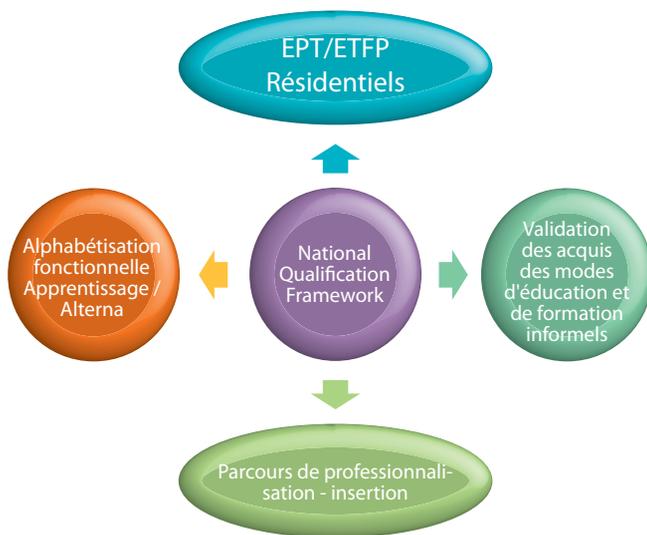
L'Afrique est entrée dans la dynamique de reconnaissance et de validation des acquis à l'instar de ce qui se passe en Europe et dans les autres continents.

L'Afrique du Sud a établi, dès le début des années 1990, après consultation des partenaires sociaux, un cadre national de certification ou CNC dans le but de réduire les inégalités très fortes, instituées par l'apartheid, entre les diverses voies d'éducation et de formation, de reconnaître les compétences acquises par la population active noire en dehors des dispositifs institués et, plus largement de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Mis en oeuvre par l'Autorité nationale sud-africaine de certification ou SAQA (South African Qualification Authority), créée en 1995, le CNC a récemment

adopté une classification des qualification à dix niveaux, promu l'inclusion des instances professionnelles et des titres professionnels et ciblé la valorisation et reconnaissance de toutes les formes de compétences acquises, notamment en situation professionnelle. (ADEA, NQF, 2011).

Maurice a institué l'Autorité nationale de certification ou MQA (Mauritius Qualification Authority) depuis 2002. Celle-ci a mis en place un CNC qui a promu la reconnaissance des acquis de l'expérience dans le but de développer les compétences et qualifications dans les secteurs économiquement porteurs (2009). Il s'agit, à travers ces mesures, de promouvoir la mobilité sociale et professionnelle de la population active qualifiée et, par ce biais, de renforcer les performances économiques des secteurs considérés comme prioritaires. Le MQA a également décidé de promouvoir l'alphabetisation des adultes (2010) afin de combattre la pauvreté et de permettre à celles et ceux qui sont alphabétisés d'entreprendre un véritable parcours de promotion professionnelle.

Graphique 3.1 > Le positionnement des CNC dans les systèmes d'éducation et de formation



D'autres pays tels que le Sénégal, l'Ouganda, le Malawi, le Botswana ou la Namibie sont entrées dans des phases actives de validation des modes non formels ou informels de validation des compétences acquises. Mais il existe plus globalement, selon les travaux menées, en septembre 2011, à Abidjan, par le Pôle de qualité inter-pays dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnels (PQIP/DCTP), des dynamiques de concertations inter-pays ayant pour objet cette validation et, plus largement, la création de cadre nationaux ou régionaux de certification. Ainsi l'UNESCO a organisé, dans le cadre de la CEDEAO, un atelier de travail sur la mise en

place d'un cadre régional de certification. Les ministres de l'emploi et de la formation de l'UEMOA, réunis à Bissau en juillet 2011, ont également envisagé la création d'un cadre de certification commun à l'ensemble des pays représentés. Les pays de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique centrale (RDC, Burundi, Rwanda) se sont réunis en 2010 à Kigali pour envisager un développement harmonisé de l'acquisition et de la validation des compétences. Tous les pays lusophones travaillent en commun, depuis 2010, dans le cadre du projet PIRPALOP pour harmoniser les cadres juridiques de la formation professionnelle. La SADC, enfin, travaille depuis 1997 sur la possibilité de mettre en place un cadre régional de certification (CRC).

Les perspectives futures de développement de cadres nationaux et sous-régionaux de certification

Les conclusions de la rencontre du PQIP/DCTP ainsi que l'étude comparative menée par la Coopération allemande (GIZ) sur les CNC à l'oeuvre ou en émergence dans l'Afrique subsaharienne (ADEA/GIZ, 2011) permettent d'esquisser quelques orientations d'avenir concernant l'importance stratégique de la reconnaissance et de la validation des acquis et celle de la conception et mise en oeuvre d'un cadre national de certification. Ces orientations peuvent être énumérées comme suit :

- La reconnaissance de toutes les formes de compétences acquises permet de donner consistance au concept de système d'éducation et de formation intégrant les formes non formelle et informelle d'acquisition de connaissances et de compétences et, par ce biais, de valoriser les parcours de publics sans diplôme ou sans niveau de qualification reconnu ;
- La non nécessité, pour reconnaître et valider les acquis, de concevoir et mettre en oeuvre des CNC trop structurés et trop coûteux. Vu l'état actuel des systèmes d'éducation et de formation en Afrique, il vaut mieux prioriser les publics bénéficiaires et mettre en avant ceux qui n'ont pas accès à des modes de reconnaissance et de validation existants, dont les jeunes et les adultes insérés dans le monde du travail ;
- L'association de divers partenaires, surtout sociaux, les organisations professionnelles et les chambres consulaires dans le processus de validation et de certification devient indispensable
- La coopération inter-pays et sous-régionale permet de gagner du temps et de la qualité dans la mise en place d'outils et de méthodologies de CNC adaptées aux besoins réels des pays. Elle favorise par ailleurs les synergies économiques et une mobilité professionnelle entre les pays en fonction des besoins concertés du marché du travail.

La rencontre 2011 des 19 pays membres du PQIP/DCTA réunis à Abidjan a abouti à la proposition de mettre en place, dans le cadre du Pôle de qualité, un groupe de travail inter-pays et une plate-forme régionale sur l'échange d'expériences et d'informations dans le domaine de la validation des acquis et la constitution de cadres nationaux et

sous-régionaux de certification. Une telle proposition ne peut que favoriser la promotion et la reconnaissance des compétences critiques dont l'Afrique a besoin pour promouvoir son développement durable.

3.6. La nécessaire intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle de plus en plus en central dans tous les domaines de la vie des sociétés comme des individus (SMSI, 2005). Elles sont au cœur de ce que l'on appelle les économies de la connaissance et à ce titre leur vitesse d'intégration dans toutes les composantes de ces économies et, prioritairement, dans les domaines de l'éducation et de la formation est un facteur d'accélération ou de ralentissement du développement d'un pays, d'une sous-région ou d'un continent tout entier.

Lors du 14^{ème} Sommet de l'Union africaine (UA), qui s'est tenue du 31 janvier au 2 février 2010 à Addis-Abeba, les chefs d'État des pays africains ont manifesté leur détermination à mettre à profit les potentialités des TIC pour stimuler le processus d'intégration et de développement du continent notamment à travers la mise en oeuvre du plan d'action régional africain pour l'économie du savoir adopté par les ministres en charge des technologies de l'information et de la communication. Ces technologies sont en effet, comme l'a affirmé Koffi Annan à Tunis (SMSI, 2005), susceptibles de « donner une nouvelle impulsion au développement des économies et des sociétés des pays pauvres et à l'amélioration des conditions de vie des personnes démunies ». Les TIC sont donc une des voies incontournables du développement durable.

L'Afrique est en train de rentrer à plein pied dans l'ère du numérique

Il existe toujours une fracture numérique entre l'Afrique et les autres continents. Cependant, l'évolution des TIC lors de la dernière décennie montre que cette fracture est en train de se réduire. Selon les données de l'Union Internationale des Télécoms (UIT) sur les taux de pénétration des TIC¹ sur le continent africain, il y a eu une progression spectaculaire de toutes les technologies entre 1998 et 2008. Ainsi, entre 2003 et 2008, les taux de croissance annuels pour l'internet et pour la téléphonie mobile en Afrique ont été pratiquement deux fois plus élevés que ceux enregistrés dans le reste du monde. S'ajoute à cela le fait que la mise en oeuvre, en 2012, du câble sous-marin ACE (Africa

1. Le concept de TIC comprend à ce stade les abonnements à la téléphonie mobile, les abonnements aux lignes téléphoniques fixes, l'utilisation d'internet, les abonnements à large bande fixe et les abonnements à large bande mobile.

Coast to Europe) desservira 23 pays du continent et offrira un débit en bande 1500 fois supérieur à celui de SAT-3 qui continuera de fonctionner en parallèle. (Humanitarian Techno Pole, 2010/2011).

Ces avancées en termes d'infrastructures n'auraient pas d'efficacité optimale si elles ne s'accompagnaient pas dans le même temps d'une mobilisation des compétences africaines au service de la mise en oeuvre des nouvelles opportunités offertes par ces infrastructures. Or, plusieurs initiatives récentes, qui ont été présentées lors du Forum des Jeunes organisé, en octobre 2011 à Rabat par l'ADEA dans le cadre du processus de préparation de la Triennale, montrent que cette mobilisation est en cours et met au service du continent les fortes expertises acquises par la nouvelle génération africaine. Ainsi une première initiative appelée « Africa 2.0 » prend appui sur l'arrivée du Web 2.0, qui permet l'interactivité entre les internautes, pour rassembler des jeunes leaders de l'ensemble des pays africains et de la diaspora afin de promouvoir une vision commune de l'avenir du continent et de concevoir les diverses voies et modalités susceptibles de donner corps à cette réalité. Une réunion récente à Mombasa, au Kenya, a rassemblé 250 jeunes chefs d'entreprises, entrepreneurs sociaux et leaders d'opinion de 40 pays en vue d'élaborer en commun une stratégie de développement des TIC, capable de faire faire au continent une avancée significative en ce domaine et ainsi d'accélérer fortement son développement. Une deuxième initiative intitulée « Coders 4 Africa » fournit un accès gratuit à des formations de haute qualité à des programmeurs et développeurs d'origine africaine dans le domaine de l'industrie du logiciel. L'objectif immédiat est de former gratuitement 1000 programmeurs et développeurs de logiciels en Afrique d'ici 2016 et par ce biais « de contribuer concrètement au développement du capital humain dans la technologie qui est indispensable à la réduction de la pauvreté et au développement des économies ». L'objectif à moyen et long terme est « de créer un cadre idéal de communauté de programmeurs et développeurs pouvant partager le savoir et, si possible, de le transférer aux générations futures » (Site internet de l'organisation).

Toutes ces avancées significatives de l'Afrique dans le domaine du numérique donnent toutes leurs chances à une meilleure introduction des TIC dans les systèmes, dispositifs et parcours d'éducation et de formation.

La maîtrise des TIC est devenue une composante incontournable du développement durable

Le changement de paradigme opéré par la thématique de la Triennale suppose de pouvoir passer de l'enseignement d'un savoir formel décontextualisé vers l'acquisition de savoirs et de compétences permettant de mieux appréhender les diverses situations de la vie personnelle, professionnelle et socio-économique et d'agir en conséquence afin de mieux vivre, travailler et participer efficacement au développement de l'ensemble de la société. La maîtrise des technologies fait partie des connaissances et compétences

critiques à acquérir. Elle est partie intégrante des nouvelles modalités d'apprentissage qui de plus en plus s'imposent à la génération apprenante actuelle. Ces modalités incluent toujours davantage la capacité à utiliser les différents types de média, à pouvoir identifier et analyser la qualité et la pertinence des informations accessibles sur le net et qui croissent à un rythme exponentiel, de savoir entrer dans des relations et des activités de coopération en réseau ou encore à savoir construire individuellement son propre parcours d'apprentissage.

Il serait superficiel de considérer la maîtrise des TIC comme étant une simple capacité à mieux maîtriser des outils techniques. L'évolution rapide des nouvelles technologies change le rapport des individus à la société. Elle induit une construction du savoir et de la compétence qui privilégie l'appropriation personnelle tout en situant celle-ci dans une interconnectivité de plus en plus étroite avec l'ensemble des acteurs intervenant dans le même champ. Elle est, en ce sens, non seulement un outil au service d'une meilleure éducation et formation, mais également un facteur de mutation des processus cognitifs et donc de transformation des systèmes en place.

L'introduction progressive des TIC dans les politiques nationales

Il n'est pas aisé d'avoir une vue d'ensemble de la manière dont les TIC sont mises en oeuvre dans les pays. Les recherches menées dans le cadre de l'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC, par ROCARE et l'Université de Montréal en lien avec d'autres institutions (Institut statistique de l'UNESCO) et réseaux (SchoolNetAfrica, Université virtuelle africaine, Gesci, eLearning Africa, Apreli@...) donnent une première approche de la manière dont les pays inscrivent les TIC dans leur politique nationale. Une analyse réalisée sur 27 pays (Bulletins d'information PanAf, 2009) met en évidence que tous les pays enquêtés «considèrent les TIC comme des outils de développement et ont élaboré en conséquence des visions et des objectifs impliquant les TIC dans le développement socio-économique. Les pays semblent convaincus que les TIC contribueront, entre autres, à l'éradication de la pauvreté, à l'amélioration de la santé et de l'éducation et à l'exercice d'une bonne gouvernance. »

Toutefois la mise en oeuvre des TIC se heurte à un certain nombre de difficultés majeures dont les infrastructures inadéquates, les ressources humaines insuffisantes et l'accès inadéquat des publics concernés. Il ne suffit pas, pour surmonter ces difficultés, que chaque pays trouve de manière spécifique ses propres solutions. L'étude propose un travail partenarial inter-pays avec des investisseurs locaux et internationaux ainsi qu'une coopération avec les grandes organisations internationales. Il convient, en effet, de réaliser des économies d'échelles et des mutualisations de conception et de moyens sans quoi il sera difficile de créer un environnement propice à la mise en oeuvre effective des TIC.

La difficile intégration pédagogique des TIC

Une étude réalisée dans le cadre du même agenda de recherche (PanaFEdu, 2011) sur la manière dont plus de 100 établissements africains (depuis l'école primaire jusqu'à l'université, en milieu urbain comme en milieu rural) ont réalisé l'intégration pédagogique des TIC et sont ainsi passés des TIC au TICE (technologies de l'information et de la communication en éducation) donnent des résultats instructifs sur la manière dont il faudra relever à l'avenir les défis que pose l'appropriation effective par les systèmes d'éducation et de formation en Afrique des TICE. Une analyse comparée des pratiques des établissements met, en effet, en lumière, plusieurs grands obstacles à une intégration pédagogique réussie des TIC.

Premier obstacle : il est nécessaire de transformer fondamentalement l'usage des TIC

L'enquête révèle que dans plus de 80% des cas, l'enseignement des TIC porte sur la manière dont les outils technologiques fonctionnent. Les nouvelles technologies sont seulement utilisées dans 13% des cas comme moyen de faciliter l'enseignement des disciplines scolaires. Dans seulement 5% des cas, elles deviennent pour les élèves un moyen d'appropriation individuelle des connaissances. Ces derniers n'ont donc pratiquement aucune chance d'apprendre à appliquer l'usage des TIC dans les divers domaines de leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

Deuxième obstacle : il est urgent de remédier à l'insuffisance des équipements disponibles et à la faiblesse de leurs performances

Le ratio apprenant/ordinateur est la plupart du temps trop élevé pour permettre un usage raisonnable de l'informatique par chacun d'entre eux. Une analyse de ce ratio dans les établissements d'enseignement supérieur de six pays (Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Kenya, Sénégal et Afrique du Sud) montre que ce ratio va de 8 apprenants à 295 par machine. Si dans certains cas la situation d'apprentissage touche à l'absurdité, elle empêche dans tous les cas un apprentissage réel. Elle rend difficile sinon impossible la maîtrise de l'outil informatique. S'ajoute à cette situation la difficulté d'accéder à internet vu la faiblesse des débits proposés.

Troisième obstacle : il faut faciliter l'appropriation par les enseignants eux-mêmes des TIC

L'étude fait référence à des écoles normales supérieures qui ont au programme l'apprentissage des TIC par les futurs enseignants mais dont les professeurs n'ont pas eux-mêmes la maîtrise des technologies et des méthodologies qu'ils sont censés transmettre. Se pose donc un véritable problème de renforcement des capacités à l'intérieur même des systèmes d'éducation et de formation. Il s'agit d'un côté de renforcer la culture technologique des enseignants et, de l'autre, de les former à un contexte pédagogique où ce sont les usagers qui apprennent à s'approprier les TIC et ainsi

acquièrent autant des compétences informationnelles et sociales que des compétences techniques dont ils ont et auront besoin au niveau de leur vie professionnelle.

En conclusion : bâtir une véritable force de frappe africaine dans le domaine des TIC

Il reste beaucoup à faire pour que les TIC soient complètement intégrées dans l'enseignement et la formation en Afrique. Il convient pour cela d'investir dans une meilleure formulation de l'usage des TIC dans les politiques nationales d'enseignement et de formation, dans l'achat et la maintenance d'équipements accessibles et de connexions performantes et dans la conception et mise en place de curricula introduisant les nouvelles technologies comme moyen d'apprentissage et d'acquisition de connaissances et compétences critiques tant au niveau personnel que professionnel et technique.

La conjoncture actuelle montre que les forces vives dans le domaine des TIC sont peut-être surtout et avant tout dans les initiatives développées par les jeunes leaders d' « Africa 2.0 » et « codeurs 4 Africa », dans les expériences innovantes à l'image de celles développées par l'université virtuelle africaine (UVA), lancée par la Banque africaine de développement, ou les e-jumelages portés par divers acteurs dont l'ADEA, la CONFEMEN ou l'UNESCO. La conjonction de tous ces acteurs est un gage d'avenir pour l'entrée effective des TIC dans des systèmes d'éducation et de formation efficaces, accessibles et soutenables et leur transformation en TICE. Mais rien ne se fera non plus et surtout sans que les pays, les organisations économiques sous-régionales et l'UA donnent priorité, tant au niveau des infrastructures, des équipements que des investissements immatériels à la création d'une véritable force de frappe africaine dans le domaine des TIC. Les forces vives existent, il faut leur donner les moyens d'aller jusqu'au bout de leurs capacités d'initiative et d'innovation et de déploiement qui sont les compétences critiques dont l'Afrique a besoin pour s'inscrire avec succès dans le contexte technologique de la mondialisation.

C'est pour aider à mobiliser encore davantage ces forces vives que l'ADEA a décidé de créer une Task Force pour l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation en Afrique. Cette Task Force est appelée à proposer des pistes d'analyse, de réflexion et d'action afin de renforcer la place des TIC dans les politiques nationales d'éducation et de formation et de souligner leur apport spécifique dans la promotion du développement durable.

3.7. L'articulation des changements systémiques et des réformes spécifiques aux différents niveaux et filières

La Biennale de Maputo avait largement souligné que les dispositifs d'éducation et de formation devaient être articulés de manière systémique à partir d'une vision renouvelée de leurs liens réciproques. Elle avait insisté sur la restructuration nécessaire de la relation éducation/formation dans le sens de la création de passerelles permettant de passer d'un dispositif à l'autre et évitant notamment que la formation professionnelle ne devienne une impasse pour celles et ceux qui y étaient engagés. La Biennale avait, d'autre part, inscrit les voies et moyens d'éducation et de formation formels, non formels et informels dans un système unique, intégré et cohérent et plaidé pour une reconnaissance, à valeur égale, des connaissances et compétences acquises, quelque soit par ailleurs leur mode d'acquisition.

La Triennale de Ouagadougou souligne encore davantage cette approche holistique en ciblant l'ensemble des voies et parcours diversifiés d'éducation et de formation sur des objectifs communs à atteindre : permettre à tous d'accéder à des connaissances, compétences et qualifications critiques susceptibles de constituer les bases du développement durable de l'Afrique c'est-à-dire d'une croissance respectueuse de l'environnement tout en développant dans le même temps des valeurs sociales d'inclusion, de participation et de solidarité ; créer dans le même temps les conditions optimales pour un apprentissage tout au long de la vie qui est la seule manière de mobiliser l'ensemble des bénéficiaires, jeunes et adultes autour des objectifs du développement durable.

Un premier défi : concevoir et édifier un système d'éducation et de formation basé sur la demande économique, sociale et citoyenne

Le processus préparatoire à la Triennale permet d'identifier un certain nombre d'obstacles qui empêchent ou ralentissent les changements et les réformes à accomplir.

Le premier obstacle a trait à l'équivalence, affirmée à Maputo, entre les approches formelles, non formelles et informelles d'acquisition des connaissances et compétences. Cette équivalence avait pour but de valoriser les modes d'acquisition de connaissances et de compétences mises en oeuvre autant par les acteurs économiques et professionnels que par la société civile. Or elle reste pour le moment très aléatoire. Les méthodologies et outils de reconnaissance et de validation des acquis non formels et informels demeurent, la plupart du temps, à l'état embryonnaire ou intentionnel. Un travail est en cours au niveau international (UIL, 2011) ainsi qu'au niveau d'un certain nombre de pays

pour dépasser la logique dominante des diplômes et développer des modes alternatifs de certification (SAQA, 2011 ; PQIP, 2011 ; GIZ 2011). Ce travail demande toutefois à être fortement valorisé et accéléré. Sinon la réalisation d'un système africain, intégré et cohérent, d'éducation et de formation mobilisant toutes les forces vives de la société restera une promesse sans grand avenir.

Le deuxième obstacle relève de la difficulté des systèmes d'éducation et de formation essentiellement basés sur l'offre à devenir des systèmes prenant en compte les besoins économiques et sociaux, dont ceux exigés par le développement durable. La consultation du secteur privé et de la société civile dans le cadre de la préparation de la Triennale a fortement insisté sur ce changement nécessaire de paradigme (Forum secteur privé/société civile 2011). Elle a souligné qu'un tel changement exige que chaque pays se dote d'un plan ou d'une politique stratégique nationale élaborée en partenariat étroit avec les partenaires économiques, professionnels et associatifs. Elle a également proposé que soient déterminés, dans ce cadre, à la fois les domaines prioritaires de compétences à développer et les modalités à suivre pour les mettre en oeuvre de la manière la plus efficace possible. La consultation a enfin souligné que l'absence d'une formation tout au long de la vie, notamment au bénéfice de la population adulte en activité (artisans, agriculteurs, jeunes au chômage et responsables des organisations professionnelles ou civiles), compromettrait la mise en oeuvre d'une dynamique de développement durable.

Le troisième obstacle concerne le difficile passage d'une gouvernance centralisée et dominée par l'État à une gouvernance et des partenariats décentralisés. Cette difficulté a été autant soulignée par le Forum de consultation du secteur privé et de la société civile que par les 19 pays réunis à Abidjan au sein du Pôle de qualité inter-pays dans le domaine des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP). La décentralisation a pour effet, au niveau de l'éducation de base, d'impliquer les responsables locaux et les parents, ce qui est un facteur essentiel de sa réussite au bénéfice du plus grand nombre (Étude Burkina, 2011 et Duflo, 2010). Elle permet également, au niveau du développement des compétences techniques et professionnelles, de prendre en compte les besoins locaux et, par ce biais, de mieux répondre aux demandes de qualifications des entreprises tout en favorisant l'insertion des jeunes dans le monde du travail. (Forum secteur privé/société civile 2011).

Une deuxième condition: repositionner la relation conceptuelle et institutionnelle entre éducation et formation

Le ciblage du système d'éducation et de formation sur la demande économique et sociale en vue de promouvoir le développement durable change sensiblement les logiques et le fonctionnement actuel de ce système.

Ce changement de logique et de fonctionnement est symbolisé par le concept de « socle commun de compétences ». En situant ce concept au coeur de la vision éducative, la

thématique de la Triennale fait bouger fortement les lignes actuelles des systèmes en place. Ce socle commun vaut, en effet, aussi bien pour les jeunes scolarisés que pour les jeunes hors parcours scolaire ou les adultes au travail. Il désigne une base de connaissances et de compétences, à la fois professionnelles, sociales et individuelles, à laquelle tout citoyen a le droit d'accéder tout au long de sa vie et dont l'acquisition, dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie, est un gage de développement durable. Or la réalisation d'un tel droit ne devient effective que si les réformes à accomplir relativisent les distinctions établies entre éducation et/ou formation initiale et continues et créent, à l'intérieur des systèmes existants, des structures institutionnelles ouvertes ou des plates-formes multiservices accessibles à tout moment par tout type de public (jeune ou moins jeune, rural ou urbain, homme ou femme, scolarisé ou analphabète). Autrement dit, l'acquisition du socle commun de compétences présuppose une mutation en profondeur des cloisonnements existants entre les divers dispositifs, parcours et publics d'éducation et de formation (ST 1, 10.10)

Le changement conceptuel et institutionnel concerne également la relation établie entre l'éducation générale, qu'elle soit primaire, secondaire ou tertiaire, et ce qu'on appelle la formation professionnelle ou l'enseignement et la formation technique et professionnelle (ETFP). Toute la logique actuelle de la relation éducation/formation repose sur un double principe de dérivation par l'échec et de deuxième chance. L'éducation générale reste en effet la voie royale de la réussite scolaire et sociale. L'entrée dans des parcours professionnels concerne quasi exclusivement ceux qui échouent à monter les divers niveaux de l'éducation générale et sont de ce fait dérivés vers la marge du système. Il en résulte que la formation professionnelle devient une voie de rattrapage ou de deuxième chance et est, dans la plupart des cas, considérée comme une simple adaptation des jeunes aux besoins du monde du travail. Or le concept de développement des compétences techniques et professionnels, tels qu'il est mis en oeuvre dans le PQIP/DCTP et défini par le réseau NORRAG (Lettre N° 38) suppose que ceux qui en bénéficient acquièrent de « fortes compétences de réflexion et de relations interpersonnelles » c'est-à-dire suivent une voie différente mais tout aussi productrice de connaissances et de savoir être que l'éducation générale. Il est donc plus que jamais urgent d'inscrire le DCTP au coeur du processus global d'acquisition de connaissances et de compétences et d'en faire une voie de réussite tout aussi valorisée et valorisante que l'enseignement général. Ce qui suppose la création de passerelles à double sens entre les deux sous-systèmes et une équivalence, à niveau égal, des titres et certifications.

Une troisième condition: mieux articuler le passage de la dimension stratégique à la dimension opérationnelle des réformes

Il ne fait pas de doute que la plupart, sinon l'ensemble des pays africains partagent la conviction que la promotion de connaissances, compétences et qualifications critiques est la voie privilégiée pour assurer le développement durable de l'ensemble du continent.

Mais le partage quasi unanime de cette conviction ne suffit pas pour concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation.

Le grand problème du continent africain, selon l'avis d'un groupe d'experts africains en éducation et formation appuyé par l'Agence française de développement (GEFOP, 2010), est de passer de la vision stratégique, quand elle existe, aux modalités de sa mise en oeuvre. Selon le GEFOP, il devient urgent d'engager une réflexion sur les nombreux obstacles qui empêchent la concrétisation et le déploiement de réformes jugées pertinentes et de concevoir un outillage méthodologique sur les voies et moyens de passer des concepts à la pratique et de l'expérimentation jugée réussie à son déploiement et sa généralisation.

Un premier obstacle du passage à l'opérationnel concerne la manière dont les nombreuses réformes entreprises, tant au niveau de la mise en place de l'approche par compétences que de la rénovation des curricula, se heurtent à la résistance des enseignants à mettre en oeuvre ces réformes (WGBLM, 2011). Les raisons de cette résistance sont, selon certains, un manque d'appui et d'aide méthodologique des enseignants pour bien comprendre et traduire en pratiques les nouvelles approches (ROCARE, 2011). Elles tiennent également, selon d'autres, au manque de motivation des enseignants (DUFLO, 2009) dont une des raisons pourrait être leur manque de reconnaissance financière et sociale. Le fait que la Corée du Sud comme la Finlande, attribuent une position sociale élevée à leurs enseignants et formateurs et occupent dans le même temps les premières places du classement PISA, rend plausible une telle explication.

Un deuxième obstacle de la mise en oeuvre est d'ordre sociologique. Il tient au fait que la réussite scolaire est principalement liée à la situation sociale privilégiée des familles (UNESCO, 2011) tandis que l'échec est principalement dû à des situations de précarité économique, sanitaire et professionnelle (SADC, 2011). Ce constat entraîne une certaine relativisation des changements à opérer dans la mesure où, quelques soient les efforts réalisés, le succès des changements se heurte presque toujours à cette loi d'airain qu'est l'inégalité sociale. Il en ressort que les réformes éducatives ne sont efficaces que si elles sont inscrites dans un projet plus large de transformation économique et sociale.

Un dernier obstacle à l'opérationnalisation des réformes est d'ordre budgétaire. L'analyse des coûts de formation et d'insertion professionnelle (AFD, 2010) montre que les budgets attribués, tant au niveau de l'administration centrale qu'à celui des établissements, sont essentiellement fonctionnels et comportent peu ou pas d'investissements de type immatériel, susceptibles de soutenir l'innovation pédagogique et de favoriser l'adaptation continue des systèmes et dispositifs aux évolutions en cours. Il en résulte que les réformes sont conçues sans qu'il existe au niveau des acteurs de terrain des moyens financiers suffisants pour les former et les aider à devenir des acteurs effectifs du changement.

En conclusion : la Triennale devra aider à identifier et opérationnaliser les vrais leviers du changement

L'ensemble des données disponibles indique que ces leviers sont de trois ordres :

- une appréhension juste des besoins de compétences critiques pour le développement durable à partir d'une analyse documentée de la demande économique et sociale ;
- un repositionnement de la spécificité des parcours d'éducation et de formation dans le cadre d'un système global prônant à la fois la diversité des modes d'apprentissage et leur équivalence en termes de reconnaissance et de certification ;
- une mobilisation de l'ensemble des acteurs autour de la nécessité d'inscrire dans des dispositifs efficaces et soutenables, les visions stratégiques adoptées aux niveaux national, sous-régional ou continental.

La mise en oeuvre de ces trois leviers est la seule manière pour les africains de « courir » sur les voies et d'avoir des chances d'arriver à la hauteur de ceux qui continuent à avancer dans la réalisation d'un développement durable où l'acquisition de connaissances, de compétences et de qualifications critiques devient plus en plus compétitive (Mkandawire, 2009).

3.8. Pour des politiques, des systèmes et des stratégies d'éducation et de formation orientées vers l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV)

En Afrique, l'ATLV semble avoir de la peine à s'implanter à cause d'obstacles que les décideurs et professionnels de l'éducation et de la formation n'arrivent pas encore à surmonter

Une compréhension limitée de l'ATLV et de ses enjeux

Selon les expériences analysées (UIL, ROCARE), la compréhension de l'apprentissage tout au long de la vie reste encore limitée chez les décideurs politiques, voire chez les professionnels de l'éducation et de la formation en Afrique. Il existe une tendance à assimiler apprentissage tout au long de la vie et éducation des adultes. Parmi les défis posés à l'implantation de l'apprentissage tout au long de la vie en Afrique, le paradigme systémique postule la construction de systèmes d'apprentissage plus complexes et plus diversifiés que ceux existants afin de pouvoir appréhender le monde actuel. Or tel ne semble pas être le cas en Afrique.

Il n'y est pas non plus établi que l'apprentissage tout au long de la vie constitue une dimension essentielle du développement durable au sens où il détermine la capacité des individus et des sociétés à s'adapter aux mutations rapides et profondes qui affectent le monde. Pour l'individu, il favorise l'ouverture d'esprit, la motivation et l'engagement

dans l'auto-apprentissage et l'inter-apprentissage continus tout en favorisant le développement de compétences génériques : rationalité, esprit d'équipe, résolution de problèmes, pensée critique, innovation, adaptation aux situations inédites, Du point de vue collectif, l'apprentissage tout au long de la vie se présente comme une véritable force de transformation sociale.

Pour le développement de compétences techniques et professionnelles, l'apprentissage tout au long de la vie oriente vers la flexibilité qui favorise la transition de la formation vers l'emploi, l'employabilité et la reconversion en élevant, recalibrant et diversifiant les capacités en fonction de l'évolution du marché du travail. Lorsque le processus alimente les interactions entre la recherche, la formation et la production, l'apprentissage tout au long de la vie contribue globalement à une transformation qualitative des systèmes et des méthodes de travail et d'organisation pour plus d'efficacité.

Concernant le développement de compétences scientifiques et technologiques, l'apprentissage tout au long de la vie établit effectivement les liens avec la recherche-développement, l'innovation et les besoins évolutifs, notamment lorsque l'approche du renforcement des compétences ne s'y limite pas à la maîtrise des technologies les plus récentes, mais bien à la capacité à s'ajuster à l'innovation technologique.

La recherche scientifique et technique peut impulser ce double mouvement si celle-ci s'oriente vers les besoins évolutifs du marché et que les résultats de la recherche sont techniquement traduits en pratiques innovantes. Alors l'enjeu pour l'apprentissage tout au long de la vie est d'influencer dans le sens de l'ouverture et du changement tous les acteurs de la chaîne de production.

L'Afrique est confrontée à une faiblesse de l'approche holistique de l'ATLV.

L'analyse des expériences africaines souligne ici la faiblesse de l'approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que le manque de stratégies concrètes. L'apprentissage tout au long de la vie pose le problème de l'apprentissage en tous lieux (famille, communautés, lieux de travail et de loisirs), à tout âge (de la naissance à la mort) et dans tous les domaines (« apprentissage universel » : culture, social, politique, économique, professionnel, scientifique, philosophique, spirituel « apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être » comme l'anticipait le rapport Delors). Ce qui implique comme conditions : i) la disponibilité d'opportunités d'apprentissage continu adaptées aux besoins et à la situation de chacun, ii) la mobilisation et

l'intégration de tout le potentiel d'éducation, de formation et d'apprentissage de l'État et de la société qu'il soit de type formel, non-formel et informel ou présentiel, à distance et libre , iii) l'auto-motivation et l'engagement personnel dans l'apprentissage continu et universel. L'approche holistique nationale de l'apprentissage tout au long de la vie suppose donc la mise en place d'un cadre stratégique de politique qui oriente et structure des réformes des systèmes d'éducation, de formation et d'apprentissage pour les ouvrir, les développer, les intégrer et les rendre flexibles dans la perspective de la construction de sociétés apprenantes. Celles-ci demandent que soient établies l'articulation et la complémentarité entre les différents niveaux, sous-secteurs et types d'éducation, de formation et d'apprentissage, y compris traditionnels, mais aussi entre eux et le secteur productif économique, social, culturel, politique .

Des opportunités à saisir pour s'orienter vers des sociétés et des communautés d'ATLV

Cette articulation et cette complémentarité permettront de construire des réseaux et des communautés d'apprentissage dans tous les territoires urbains comme ruraux qui permettront, non seulement que tous aient accès au savoir, mais encore que tous éprouvent l'apprentissage comme un besoin et une nécessité pour partager et développer le savoir dans le sens de l'innovation face aux défis des mutations.

Deux opportunités traitées dans d'autres parties, peuvent être saisies dans cette direction.

En tenant compte des leçons apprises, l'adoption de l'approche par compétences engage l'apprentissage comme une confrontation à un contexte problématique, que celui-ci soit local, régional, national, continental ou mondial. Elle favorise en conséquence le renforcement des capacités de recherche de solutions face à des situations inédites tout en renforçant l'autonomie, l'auto-motivation et l'engagement personnel dans l'apprentissage, toutes choses favorables à l'enracinement des bases de l'apprentissage tout au long de la vie.

En second lieu, l'apprentissage tout au long de la vie peut aujourd'hui se saisir des TIC comme d'une opportunité d'expansion exceptionnelle : développement et utilisation de logiciels libres et gratuits, télé-enseignement et autres modes de formation à distance, apprentissage libre, bibliothèque virtuelle, forum de discussion

En 2009, le premier magazine électronique d'informations sur le « e-learning » a été lancé en Tunisie, sous le nom de e-Taalim. E-Taalim est un « magazine électronique sur la formation et les TIC pour les cadres, professionnels et étudiants en Afrique et dans le Monde Arabe » (<http://www.e-taalim.com>)

«e-Taalim.com» est un portail gratuit et indépendant offrant les informations pertinentes, tendances et initiatives dans le e-learning et le «blended learning» et plus généralement sur l'éducation et la formation ainsi que des données relatives aux institutions d'enseignement qu'elles soient académique ou professionnelles, les ressources éducatives et les solutions technologiques en rapport. Ce portail, disponible actuellement en trois langues (Français, Arabe et Anglais) est destiné principalement aux élèves, étudiants, cadres, responsables de formation, responsables informatiques et décideurs de l'enseignement dans les pays Africains et Arabes. » Depuis février 2010, le fondateur de ce portail travaille sur la première plateforme d'enseignement à distance en Afrique, avec des extensions audio et des liens vers des bibliothèques de recherche dans des pays développés accordés comme encouragement au développement du e-learning en Afrique. Des professeurs ont été contactés et ont été encouragés à mettre leurs cours en ligne et les étudiants seront capables de les télécharger moyennant un paiement par téléphone portable (suite à un accord avec un opérateur téléphonique).

Les enjeux de l'apprentissage tout au long de la vie sont énormes pour l'Afrique :

- Réduire la dispersion des efforts et leur assurer une meilleure efficacité pour accélérer l'élévation du niveau d'éducation de la population vers une citoyenneté responsable garantie de démocratie, de justice sociale et de développement durable ;
- Développer une masse critique d'expertise effectivement mobilisable pour l'accélération du développement économique ;
- Réduire le fossé entre chercheurs africains et homologues des autres régions du monde pour que le continent participe activement à la mondialisation imprécise pour la révolution scientifique et technologique ;
- Renforcer la capacité d'innovation des sociétés et des économies africaines pour les refonder sur le principal facteur de développement d'aujourd'hui et certainement plus, de demain : le savoir.

Chapitre 4

Problématiques de mise en oeuvre des reformes

La plupart des études soulignent dans l'analyse du contexte que, malgré les réformes entreprises depuis les indépendances des années 60, les systèmes d'éducation et de formation n'ont pas pour l'essentiel changé de nature au regard de la structure et de l'orientation élitistes, du caractère disciplinaire et encyclopédique des curricula et des modèles pédagogiques directifs. Ce ne sont pourtant pas les projets de réformes sur ces sujets qui ont manqué. La question qui est alors posée porte sur la capacité à mettre effectivement les réformes en oeuvre sur le terrain.

• Un terrain chargé historiquement et difficile pour implanter les réformes projetées

Il faut dire que les options prises en direction de la formation de compétences critiques pour le développement durable et l'apprentissage tout au long de la vie ne trouvent pas, dans l'état actuel des lieux, un terrain favorable. De telles options correspondent à une éducation à orientation holistique et inclusive, à une approche curriculaire basée sur la construction de compétences transdisciplinaires et à une pédagogie centrée sur l'apprenant avec de nouvelles approches congruentes de l'évaluation. Or les traditions sur le terrain se situent à l'opposé.

Au-delà de l'identification des réformes pertinentes à entreprendre et qui a été menée dans la partie sur les changements de paradigme, la réponse à la question posée ci-dessus est plutôt à rechercher dans les conditions et facteurs de succès de ces réformes.

• Des défis persistants et des défis nouveaux

Le processus d'élaboration et de mise en oeuvre des réformes en tant que processus de formulation et d'implantation de politiques d'éducation et de formation soulève les défis dans chacune de ses étapes. Des capacités de connaissance, d'analyse et d'évaluation s'appuyant sur un système d'information pertinentes et fiables sont nécessaires pour identifier et comprendre le ou les problèmes que la réforme veut résoudre ainsi que les options appropriées.

La traduction de l'orientation et des options générales d'une réforme en options et stratégies spécifiques ainsi que leur planification opérationnelle exigent, non seulement une expérience et une expertise professionnelle qui garantissent leur faisabilité et leur efficacité, mais également un leadership de dialogue et de négociation qui s'appuie sur la recherche pour en assurer l'acceptabilité politique et sociale. L'Afrique a enregistré des acquis notables qui lui permettent de relever le premier type de défis relatifs à l'expertise technique nécessaire aux systèmes d'information et à la planification, alors que les défis concernant l'économie politique des réformes persistent

Toutefois, au regard des expériences étudiées, c'est au niveau de la mise en oeuvre des réformes que se concentrent les plus grands défis :

- Créer un environnement propice tenant compte des principaux facteurs politiques, sociaux, culturels et autres qui déterminent la réussite ou l'échec ;
- Se doter des capacités institutionnelles et techniques adéquates, notamment pour préparer rigoureusement les acteurs et partenaires chargés de la mise en oeuvre sur le terrain à changer leurs conceptions et leurs approches ;
- Mobiliser les indispensables ressources pour fournir les nécessaires intrants et assurer le fonctionnement des structures ;
- Assurer la continuité de la réforme dans le temps nécessaire à sa réalisation effective.

4.1. Créer un environnement propice pour le développement de compétences critiques en vue du développement durable

Les défis sont ici nombreux et complexes. Pour ceux qui ressortent des contributions, on peut, dans cette partie, en retenir principalement trois : un environnement sain et inclusif, un environnement incitatif pour les apprentissages et un environnement d'appui à la pertinence de l'éducation et de la formation.

Promouvoir un environnement de bien-être pour une éducation inclusive

Construire une société inclusive requiert une éducation inclusive qui doit tendre à éliminer toutes les barrières discriminatoires en interaction avec la société. Le développement des compétences suppose une éducation de qualité qui implique elle-même la réussite de tous. Le tableau ci-dessous illustre, dans le cas des pays de la SADC, les conditions et facteurs essentiels qui contribuent à la réalisation d'un environnement sain et inclusif en procurant aux acteurs de l'éducation et de la formation, notamment aux enfants, bien-être social, santé et protection contre les maladies et la violence.

Un tel environnement suppose une lutte contre la pauvreté et la misère qui l'accompagne et qui constitue la plus importante barrière d'exclusion après le handicap physique ou mental. Ce qui implique des partenariats croisés entre les écoles, la communauté, les organisations de la société civile . autour de l'école pour apporter un soutien approprié dans la résolution des problèmes de santé, de nutrition et de mal-être en général.

Les exemples de partenariat qui se sont développés autour des centres « Alphabétisation Formation Intensive des Jeunes pour le Développement » ou AFI-D (Burkina Faso 2011) ou des programmes développés dans le cadre de la pédagogie du texte montrent l'utilité et l'efficacité de ces partenariats, notamment lorsqu'ils sont établis dans tout le processus de la conception à la mise en oeuvre en passant par la planification des programmes.

Les pays du SADC ont fait un saut qualitatif dans cette direction en décidant de passer de l'approche par projets à une approche holistique et intégrée en référence à un cadre politique régional (SADC, 2011). Les initiatives développées à travers une collaboration intersectorielle pour lutter contre la faim, la maladie, la violence, les abus et le mal-être dont sont victimes les femmes tirent leur cohérence et leur efficacité de la coordination effectuée par le Ministère de l'Éducation et du centrage des activités sur l'école.

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 répond 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)

Dans de telles activités, la dimension genre est partout posée dans la mesure où les barrières discriminatoires contre les filles font l'objet d'une attention particulière, notamment celles causées par la violence et les abus dont elles sont les principales victimes (ADEA ST1, 2011).

En somme, il s'agit de créer dans et à travers cet environnement sain et inclusif un climat qui fait que tous se sentent bien et aiment se retrouver dans le cadre d'apprentissage.

Pour un environnement incitatif à des apprentissages de qualité

L'environnement systémique fournit la philosophie éducative, les curricula et les standards qui orientent les apprentissages et leurs normes tout comme les intrants qui déterminent les conditions favorables à une éducation de qualité. Un tel environnement

I Le cadre juridique et politique actuel de l'EFTP au Ghana

Reconnaissant la nécessité de réformer l'offre d'EFTP au Ghana, le Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (COTVET) a été créé par une loi adoptée au Parlement en 2006 en vue de coordonner et superviser tous les aspects de l'EFTP et aussi de formuler des politiques nationales de développement des compétences entre tous les niveaux (pré-supérieur et supérieur) et tous les secteurs (formel, informel et non formel). Le Conseil des activités de coordination s'étend aux 9 ministères du gouvernement assurant des formations d'une nature ou d'une autre ainsi qu'aux prestataires privés. Le Conseil est dirigé par un conseil d'administration composé de 15 membres, présidé par un industriel et comptant des représentants des secteurs public et privé. Plus précisément, le Conseil est habilité à :

- Rationaliser le système d'évaluation et de certification de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- Prendre des mesures pour assurer la qualité de l'offre et de l'égalité d'accès à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels ;
- Maintenir une base de données nationale sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
- Faciliter la recherche et le développement du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels ;
- Mobiliser des financements pour soutenir les activités de l'enseignement et la formation techniques et professionnels ;
- Faciliter la collaboration entre les prestataires de formation et l'industrie pour promouvoir la conception de curricula fondés sur la demande, le placement et les programmes nationaux de stage ;
- Promouvoir la coopération avec les organismes internationaux et les partenaires du développement ;
- Conseiller le gouvernement sur tous les sujets liés à la gestion et à l'amélioration du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels.
- Au cours de ses quelques années d'existence, le Conseil a à son actif les principales réalisations suivantes :
 - Le pilotage de la Formation par compétences dans trois établissements différents à trois niveaux différents ;
 - La production de normes professionnelles, de caractéristiques d'unité et de matériels didactiques de certains domaines professionnels dans les secteurs formel et informel ;
 - La création d'un Fonds de développement des compétences de 70 millions d'USD ;
 - L'organisation de la Semaine nationale annuelle de l'EFTP afin de sensibiliser le public à l'EFTP et à en améliorer l'image ;
 - La mise en œuvre d'un Programme national d'apprentissage pour les jeunes ayant quitté prématurément le système éducatif.

Source: Baffour-Awuah et Thompson (2011)

oriente, motive et soutient effectivement les activités en direction de la qualité de l'éducation. Les progrès accomplis récemment par plusieurs pays (Ghana, Rwanda, Sénégal, Kenya) dans la mise en place d'un cadre cohérent et intégré de politique avec des systèmes d'accréditation et d'assurance qualité ont permis d'appuyer avec plus d'efficacité le développement des compétences techniques et professionnelles. L'exemple qu'offre le Ghana illustre cette avancée.

■ **Recommandations adressées aux gouvernements par la Conférence sur le développement du livre en Afrique, 3-5 Octobre 2011, Nairobi**

- Engager sans délais les processus de formulation de politiques nationales du livre cohérentes, incluant les langues nationales, là où elles n'existent pas encore, en vue de promouvoir un environnement social, juridique et économique favorable au développement du livre et de la lecture.
- Faire promulguer une Loi sur le livre par les pays ayant déjà formulé et adopté les textes fondamentaux de la politique nationale du livre.
- Engager des consultations préalables avec les différents parties prenantes de la chaîne du livre (enseignants, éditeurs, parents, etc.) avant de réformer les curricula pour assurer une transition aisée entre les anciens et les nouveaux contenus des manuels et des autres matériels éducatifs.
- Instituer au niveau des Ministères de l'Éducation des commissions permanentes de dialogue et de concertation avec les autres parties prenantes (enseignants, éditeurs, parents, etc.) lors de la mise en œuvre des réformes curriculaires basées sur l'approche par les compétences.
- Appliquer des politiques linguistiques volontaristes en vue de l'utilisation effective des langues nationales comme vecteurs de l'éducation et de la formation, et pour freiner la tendance à l'extinction de ces langues.
- Viser à court terme l'objectif d'un ratio de 1 livre par élève dans les disciplines fondamentales et au moins de 1 livre pour 2 élèves dans les autres jusque dans les zones rurales, à l'école fondamentale.
- Assurer l'implication des libraires locaux dans les systèmes de distribution des manuels pour renforcer ce maillon reconnu comme le plus faible de la chaîne du livre presque partout en Afrique.
- Apporter un soutien conséquent aux associations professionnelles nationales (écrivains, éditeurs, libraires, imprimeurs) en vue de soutenir leurs efforts en matière de dialogue et de lobbying institutionnels.
- Travailler en bonne entente avec le secteur privé, les éditeurs et les autres parties prenantes pour contribuer matériellement et constituer des groupes de réflexion sur le développement des langues nationales.

La restructuration de l'enseignement supérieur à travers des cadres stratégiques et opérationnels de différenciation et d'articulation s'inscrit également dans cette coordination qui assure complémentarité et efficacité au développement des compétences scientifiques et technologiques.

L'autre dimension concerne l'environnement favorable des apprentissages déterminé par la qualité du leadership transformationnel des établissements, la compétence et la motivation des enseignants-formateurs, la disponibilité et l'adéquation des infrastructures, des équipements et des autres supports d'enseignement-formation-apprentissage. Sur ce dernier point, le rôle important joué par les TIC a été fortement souligné aussi bien en tant que source d'informations (Internet) que support d'activités d'information.

Un environnement communautaire qui renforce la pertinence des apprentissages

L'environnement communautaire représente en tant que tel un espace d'éducation et de formation en même temps qu'un appui aux apprentissages qui se passent dans l'école. La participation communautaire permet de favoriser l'interaction entre les deux pôles dans le sens de renforcer l'appropriation locale et la pertinence de l'éducation et de la formation. Les expériences africaines soulignent particulièrement ici i) la confrontation entre les savoirs et pratiques endogènes, d'une part, et les apprentissages à l'école, d'autre part ; ii) la prise en charge par les apprentissages des problématiques locales de développement durable et iii) l'impact des compétences ainsi développées dans la résolution des problèmes que vit la communauté locale.

L'intérêt pour le développement durable est évident et il ne concerne pas simplement les compétences de base, mais aussi les compétences techniques et professionnelles avec l'exemple donné par les collègues communautaires du Nouveau Brunswick.

Concernant les compétences scientifiques et technologiques, la prise en charge dans la formation et la recherche des problématiques locales de développement s'effectue à travers un partenariat entre les institutions d'enseignement supérieur, les laboratoires et les autorités et communautés locales. Elle crée un lien direct entre les compétences promues et le développement durable, valorise la science et le scientifique dans la société et dans la prise de décision locale, prend en compte les connaissances locales dans la recherche de solutions. Dans cette dynamique peuvent se créer des réseaux d'intégration interdisciplinaire et interinstitutionnelle qui favorisent une « différenciation par la base » (ADEA 2011 st 3a).

En résumé, les trois dimensions de l'environnement propice analysées : un environnement sain et inclusif, incitatif et motivant, source de pertinence et d'efficacité interne exigent toutes de tisser des partenariats intersectoriels, horizontaux et verticaux, avec les diverses parties prenantes dont les communautés et autorités locales, la société civile, le secteur privé

et les autres Ministères. Respectivement et de manière convergente, elles contribuent à rendre possible l'apprentissage pour tous, tout en assurant les conditions et facteurs de sa qualité, de son efficacité et de sa pertinence à travers des liens interactifs, directs et indirects, avec les problématiques du développement durable.

4.2. Se doter des capacités institutionnelles et techniques adéquates

La mise en oeuvre des réformes des systèmes d'éducation et de formation constitue une pierre d'achoppement dans de nombreux pays. Ce constat est du, comme évoqué plus haut, à diverses raisons dont le manque d'appui aux enseignants et formateurs dans la traduction des nouvelles approches en pratique effective sur le terrain, la difficile bataille contre les effets de l'inégalité sociale sur la réussite scolaire ou encore le manque de moyens pour soutenir l'adaptation continue des approches pédagogiques et didactiques aux évolutions en cours. Il amène de fait à une réflexion en profondeur sur les mesures à mettre en oeuvre pour donner toutes ses chances au passage d'une stratégie de réforme à sa mise en oeuvre effective.

La réussite d'une réforme présuppose une action coordonnée de l'ensemble des acteurs publics d'éducation et de formation

Les analyses diagnostiques réalisées dans de nombreux pays arrivent à la conclusion que la mise en oeuvre des réformes bute, dans bon nombre de cas, sur un manque de coordination entre les divers acteurs qui y sont engagés. Ces analyses pointent d'abord la dispersion des responsabilités et des pratiques entre les différents ministères intervenant dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il existe ainsi, selon les pays, jusqu'à sept ou huit ministères ayant des compétences dans ce domaine sans qu'il existe, la plupart du temps, une instance interministérielle capable de créer un minimum de cohérence et de synergie entre les actions des uns et des autres. La décision prise par le Burkina Faso de créer un plan d'action interministériel et intersectoriel dans le domaine de la formation professionnelle, qui a été adopté par le Conseil des ministres du 24 septembre 2010 (Plan d'action 2011-2015), apparaît à ce titre comme exemplaire. L'absence d'un tel plan a notamment pour effet de doubler les interventions menées dans les différents secteurs d'activités et aboutit la plupart du temps à une ignorance réciproque, sur le terrain, des actions spécifiques menées par les divers ministères dans leur champ de compétences : artisanat, agriculture, commerce, mines, transport... Une réforme ne peut pas réussir si le pouvoir politique ne met pas en place un minimum de synergie et de cohérence entre l'ensemble des actions sectorielles mises en oeuvre. Toute dispersion engendre des coûts inutiles et un manque d'efficacité globale sur les mutations à opérer et les compétences à acquérir.

La réussite d'une réforme exige un pacte de partenariat favorisant la coopération à tous les niveaux entre les divers acteurs publics, privés et de la société civile

Le Forum de consultation du secteur privé et de la société civile (Forum secteur privé/société civile 2011) a proposé la mise en place d'un pacte de partenariat entre les pouvoirs publics et tous les acteurs de l'éducation et de la formation afin de donner le maximum de chances à l'acquisition des connaissances, compétences et qualifications critiques exigées par le développement durable. Le forum a décliné les composantes de ce pacte comme suit :

- Il a insisté sur le fait que les gouvernements devaient reconnaître le rôle crucial joué par les divers acteurs privés et de la société civile en leur proposant un cadre juridique approprié lorsque celui-ci n'existe pas encore ;
- Il a demandé que les réformes à faire ou en cours définissent clairement les rôles que doivent y jouer les divers acteurs et leurs attentes par rapport à leur implication tant au niveau central que local ;
- Il a recommandé que les organisations économiques et professionnelles et les ONG établissent un cadre de travail en commun afin d'être plus crédibles dans leurs domaines d'intervention spécifique ;
- Il a, enfin, demandé que les interventions des ONG et des organisations socioprofessionnelles puissent bénéficier d'un appui financier grâce à l'affectation d'un certain pourcentage du budget national ou des transactions financières réalisées dans le pays.

La réussite d'une réforme exige des mesures et capacités organisationnelles et techniques adaptées aux résultats à obtenir

Les échecs enregistrés dans la mise en oeuvre des plans stratégiques tiennent très souvent à l'oubli ou à la négligence des autorités de mettre en place un système de gouvernance, du type gestion de programme ou de projet, capable de poser les jalons et de déterminer les fonctions qui sont nécessaires à la réussite de la réforme. Il s'agit notamment :

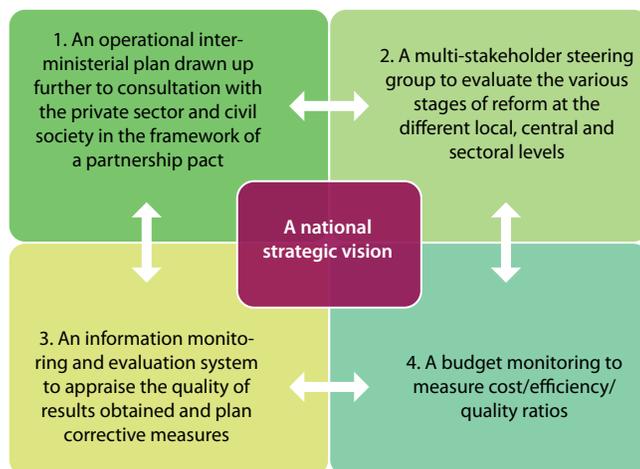
- d'instaurer un comité de pilotage qui comprend les acteurs identifiés dans le pacte de partenariat et dont la mission est d'évaluer les diverses étapes de la mise en oeuvre de la réforme, au niveau central, territorial et local et de prendre les décisions qui s'imposent pour transcrire efficacement les objectifs stratégiques en actions sur le terrain ;
- de mettre en place des critères de suivi et d'évaluation et un dispositif d'information qui permettront au comité de pilotage, ou le cas échéant à un groupe ad hoc de suivi,

d'avoir tous les éléments en main pour apprécier la qualité des résultats obtenus au fur et à mesure de la mise en oeuvre du plan d'action et de décider des actions correctives à prendre si nécessaire ;

- d'assurer un suivi budgétaire de la réalisation de la réforme selon une ingénierie de type coûts/efficacité et de chercher, si nécessaire, des moyens financiers complémentaires pour assurer la finalisation, au niveau local, des transformations initiées par la réforme.

Le diagnostic posé par le réseau des experts inter-pays du GEFOP montre clairement que la réussite des réformes souffre très souvent du manque de capacités organisationnelles et techniques nécessaires à une gestion structurée et efficace de leur mise en oeuvre.

Graphique 4.1 > Le processus de réussite d'une réforme des systèmes d'éducation et de formation



La réussite d'une réforme nécessite impérativement le renforcement de capacité de tous les acteurs membres du pacte de partenariat

Le manque d'appui et d'aide méthodologique aux enseignants en vue de les aider à traduire en pratiques les nouvelles approches introduites par la mise en oeuvre des réformes (ROCARE, 2010) vaut aussi bien pour les décideurs politiques que pour les acteurs privés et de la société civile. Ces derniers sont, en effet, de plus en plus considérés comme des partenaires à part entière des systèmes d'éducation et de formation en tant qu'ils participent à l'élaboration des stratégies et politiques nationales et jouent le rôle de prestataire, notamment dans les dispositifs non formels et informels d'acquisition

de connaissances et de compétences. Tous ces acteurs, et prioritairement le secteur privé et la société civile, ont donc également besoin d'un renforcement de capacités afin de prendre toute la mesure des mutations dont ils sont de plus en plus les initiateurs et les réalisateurs. Ce renforcement de capacité a été une des grandes revendications des partenaires sociaux tunisiens dans le cadre de leur implication dans le programme MANFORME initié en 1996. Il est plus que jamais nécessaire aujourd'hui dans la mesure où, comme le constate la déclaration finale des ministres et de leurs représentants lors de la réunion du PQIP/DCTP septembre 2011 à Abidjan, les organisations économiques et professionnelles interviennent toujours davantage dans la gestion des dispositifs et établissements d'éducation et de formation et font évoluer cette gestion du stade de l'autonomie à celui de la cogestion et de la gestion déléguée (PQIP/DCTP, 2011). Or une telle évolution ne donne des résultats efficaces que si toutes les parties prenantes concernées accroissent leurs compétences critiques à tous les stades et niveaux de leur intervention.

4.3. Vers des financements innovants et des coûts efficaces et soutenables

Le problème du financement et du coût des systèmes d'éducation et de formation a fait récemment l'objet de plusieurs études portant soit, sur l'ensemble du système d'éducation et de formation (UNESCO ISU, 2011), soit plus spécifiquement sur l'enseignement supérieur en Afrique (Banque mondiale, 2011), sur l'enseignement supérieur au Moyen Orient et en Afrique du Nord (Banque mondiale/AFD, 2011) et sur les coûts de formation et d'insertion professionnelle (AFD, 2010). Le défi posé par toutes ces trois études est semblable à celui posé par l'étude de l'ISU : « comment augmenter les opportunités éducatives, améliorer la qualité et faire avancer l'équité tout en disposant de ressources financières limitées et inadéquates ? »

Ce questionnement est au coeur de la thématique de la Triennale. Il s'agit, en effet, de tout faire pour que le maximum de jeunes et d'adultes acquièrent les connaissances, compétences et qualifications critiques dont l'Afrique a besoin pour assurer son développement durable tout en sachant que l'investissement à réaliser à cette fin se heurte à la difficulté des pays à faire face à un accroissement des dépenses d'éducation et de formation. L'éducation et la formation pour tous, sinon pour le plus grand nombre serait-elle donc un leurre parce que non finançable ? Ce questionnement est au coeur de la problématique du développement durable dans la mesure où seule une accélération forte de l'acquisition quantitative et qualitative des connaissances, compétences et qualification critiques permet à l'Afrique de « courir pendant que les autres marchent » (Mlandwire, 2009) et par conséquent de prendre toute sa place dans le contexte de la mondialisation.

Les limites et inadéquations du financement public face aux exigences du développement durable

L'Afrique subsaharienne consacre 5% du PIB aux dépenses publiques d'éducation soit le deuxième pourcentage le plus élevé après l'Amérique du Nord et l'Europe (5,3%). Une analyse comparative avec les autres continents montre que 2,2% de ces dépenses sont affectées à l'enseignement primaire contre 0,5% en Asie et 1,8% dans les États arabes, l'Amérique latine et les Caraïbes. Cette polarisation sur l'éducation de base est due à l'importance du facteur démographique (2,4%) et aux engagements pris dans le cadre des OMD (UNESCO, 2011). Elle se justifie également par le fait que cet investissement est la condition *sine qua non* du développement d'un pays, comme le montre de manière exemplaire l'histoire sud-coréenne qui sera présentée et débattue lors de la Triennale. Pourtant force est de constater que cette polarisation ne suffit pas à atteindre les objectifs de scolarisation fixés par les OMD. Le rapport UNESCO 2011 sur l'EPT demande un effort financier supplémentaire aux pays à l'horizon 2015.

L'investissement prioritaire dans la scolarisation universelle a pour effet d'amoinrir les possibilités de financement des autres dispositifs et niveaux d'éducation et de formation. Ainsi les moyens budgétaires disponibles sont-ils insuffisants pour promouvoir, à hauteur de la demande, les niveaux post-primaires, (généraux et professionnels) dont l'importance pour l'inclusion économique et sociale des jeunes africains a été au coeur des travaux de la dernière Biennale (Maputo, 2009). Ils sont également insuffisants pour former les techniciens et techniciens supérieurs dont les PME africaines ont besoin pour développer des activités à forte valeur ajoutée dans des secteurs et métiers particulièrement porteurs (PQIP, 2011).

Des pistes à explorer pour augmenter la qualité, l'équité et le rapport coût/efficacité des dépenses d'éducation et de formation

Le développement des connaissances, compétences et qualifications critiques, appelé de ses vœux par la Triennale de l'ADEA, exige de trouver des voies et moyens innovants pour dépasser les limites et inadéquations des financements publics. Les nouvelles opportunités d'éducation et de formation dans le sens du développement durable seront ainsi favorisées.

Première piste : mieux gérer les ressources disponibles

L'analyse budgétaire des politiques financières des pays met clairement en lumière l'absence, dans beaucoup de cas, d'une gestion efficace et rationnelle des dépenses d'éducation et de formation. Le Pôle de Dakar a montré que les coûts unitaires peuvent varier de 1 à 6, selon les établissements, pour des formations de même niveau dans un même pays (RESEN Côte d'Ivoire, 2005). Il existe donc des gisements de réduction des coûts qu'une comptabilité analytique permettrait facilement d'identifier.

L'étude UNESCO sur le financement indique comme autre piste d'optimisation des dépenses celle relative au décaissement de l'aide publique au développement (APD). Ainsi, entre 2002 et 2008, « la différence entre les engagements des donateurs et les décaissements s'est élevée à environ 9 % (ou 221 millions de dollars EU) chaque année ». Des sommes qui auraient pu être investies dans des dispositifs et actions particulièrement prioritaires.

Deuxième piste : introduire comme critère d'allocation budgétaire le rapport coût/efficacité/soutenabilité

Il est patent que la plupart des budgets nationaux sont établis et décidés sans que les responsables publics des affaires financières aient une idée précise des coûts unitaires d'éducation et de formation par établissement ou type de dispositif financés. La conséquence en est que les dotations budgétaires ne sont pas adaptées aux besoins réels de financement.

Il ressort de ce constat qu'il faudrait un changement assez radical des habitudes budgétaires existantes et faire précéder toute allocation de ressources d'une identification préalable des coûts effectifs des mesures financées et de leur efficacité interne et surtout externe. Ainsi une analyse des dispositifs d'alternance et d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP) permet de constater que ce type de formation peut diviser les coûts unitaires d'une formation en centre par trois tout en augmentant fortement les chances d'acquisition de compétences en rapport avec la demande économique. Par conséquent les chances d'insertion des jeunes dans le monde du travail sont accrues (AFD, 2010). S'y ajoute le fait qu'une formation, ayant un coût unitaire équivalent en moyenne à 500 euros par an, est beaucoup plus soutenable, c'est-à-dire adaptée aux ressources disponibles, qu'une formation atteignant un coût annuel d'environ 1500 euros dont aucun gouvernement ne pourra assumer à moyen et long terme la solvabilité.

Troisième piste : faire appel à un cofinancement efficient et équitable

Les données disponibles sur le financement de l'éducation et de la formation rendent compte d'une participation effective et significative du secteur privé aux dépenses d'éducation et de formation. Les données de l'UNESCO sont claires à ce sujet. « Les contributions du secteur privé varient selon le niveau d'enseignement. La part de la contribution des ménages passe de 29 % au niveau primaire à 46 % au premier cycle du secondaire et à 41 % au deuxième cycle du secondaire. Toutefois, cette part se réduit à 22 % pour l'enseignement supérieur, ce qui implique une très forte contribution gouvernementale à ce niveau » (UNESCO, 2011). S'ajoute à ces données le fait que le secteur privé, au sens économique du terme, cofinance largement tous les parcours de formation professionnelle réalisés en alternance ou en apprentissage et forme par

ailleurs, dans le cadre de l'économie informelle, un nombre de jeunes pouvant être jusqu'à 100 fois supérieur à celui formé dans les dispositifs EFTP.

Une participation accrue du secteur privé, notamment dans le cas de la formation professionnelle, est une voie incontournable pour permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir les compétences critiques exigées par le développement durable. Selon les conclusions du Forum du secteur privé et de la société civile organisé par l'ADEA, « les besoins en éducation et en formation sont gigantesques et dépassent les capacités gouvernementales. Ainsi les membres d'une confédération d'employeurs contribuent à la formation à hauteur de 6% de leur masse salariale. La majorité des compétences produites grâce à l'apprentissage traditionnel ou sur le lieu de travail est en fait payée par le secteur privé et les familles ».

Le cofinancement public/privé est donc une des voies d'avenir de l'augmentation des ressources disponibles. A condition, comme le soulignent les auteurs de l'étude sur le financement, que les efforts demandés aux partenaires privés respectent les règles de l'équité et ne pèsent pas davantage, comme c'est actuellement le cas, sur les familles les plus démunies ayant des enfants dans l'enseignement primaire et secondaire que sur les familles aisées qui ont la possibilité d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement supérieur.

Quatrième et dernière piste : mettre en place des mesures efficientes à moyen et long terme

Les modes actuels de gestion des ressources disponibles se heurtent à plusieurs limites. Il y a d'abord celle liée à l'absence, dans la plupart des cas, d'une comptabilité analytique qui rend difficile sinon impossible une approche des coûts unitaires des mesures financées. Il y a ensuite la difficile identification de modes de financement basés sur la triple exigence de l'efficacité, de l'équité et de la soutenabilité. Il manque à ce niveau des études sur la rentabilité sociale et économique de l'éducation et de la formation à l'image de celle réalisée sur l'enseignement supérieur au Moyen Orient et en Afrique du Nord (Banque mondiale/AFD, 2011). Il y a, enfin, l'absence d'évaluation des effets à moyen et long terme, d'expériences innovantes portant sur la cogestion avec les communautés locales d'action éducatives de type non formel (exemple du Burkina Faso) ou sur la gestion déléguée des centres de formation à des organisations professionnelles (exemple de la Tunisie et du Maroc).

Des avancées dans tous ses domaines auraient pour avantage de permettre à l'ensemble des acteurs publics et privés de modéliser des modes de planification stratégique et de gestion permettant de cibler et d'atteindre effectivement, à moyen et long terme, les résultats visés par les réformes en cours ou en prévision.

Il existe dans la quasi-totalité des pays ayant des données disponibles dans le domaine, une pratique de financement qui développe une vision quantitative du système éducatif

et de formation (quelles sommes sont nécessaires pour accueillir combien d'élèves dans combien d'établissements ?) et privilégié, dans les cadres des budgets mis en oeuvre, les dépenses de fonctionnement ou dépenses courantes qui peuvent atteindre et quelquefois dépasser 90% du budget global alloué (UNESCO, 2011). Il reste donc peu de place pour des investissements matériels et quasiment aucune place pour les investissements immatériels dont la formation des enseignants, la conception ou la rénovation des curricula et l'innovation pédagogique. Il en résulte des politiques budgétaires davantage centrées sur le maintien ou le renforcement de l'existant que sur son renouvellement ou sa mutation à moyen et long terme.

4.4. Assurer la continuité des réformes : une condition nécessaire de succès

Les réformes d'éducation et de formation exigent du temps pour se réaliser, notamment lorsqu'il s'agit de refonder les systèmes. Dans cette perspective à long terme, la continuité des réformes dans la durée représente une condition nécessaire de succès comme le montre l'expérience dans d'autres régions du monde.

Les pays qui connaissent le plus de succès en matière d'innovation sont ceux qui ont su assurer la cohérence de leurs politiques et de leurs actions, ce sont aussi souvent ceux qui ont réussi à en garantir la continuité sur le long terme. Les exemples de la Corée, de la Finlande et du Japon sont frappants à cet égard : dans ces trois pays, le progrès technologique a été un impératif national depuis un demi-siècle et les politiques d'innovation un axe constant de l'action gouvernementale. Les experts nationaux ont insisté sur le fait que cette continuité était assurée par-delà les alternances du pouvoir, qui ne remettaient pas en cause ces aspects de la politique. Nul doute que ce point constitue un des maillons faibles des STI Africains.

Comment assurer cette continuité ?

Pour répondre à cette question, il convient tout d'abord d'identifier les obstacles à la continuité des réformes. En plus des différentes formes d'instabilité politique, ont été analysés divers obstacles d'ordre social, économique et financier, culturels et idéologiques : opposition de groupes qui se sentent menacés par la réforme, résistances passives ou actives, contraintes macro-économiques, manque de ressources financières, conflit de valeurs, facteurs historiques d'inertie

La compréhension des causes de la plupart de ces obstacles conduit au rôle crucial du dialogue, de la concertation, de la négociation et de la communication en tant que processus de construction d'un consensus national le plus large possible sur les réformes. Les études soulignent :

- La nécessité d'une vision partagée que favorisent les réflexions collégiales s'appuyant sur la recherche et la prospective ;
- La nécessité de l'implication de toutes les parties prenantes dès le début du processus et dans les étapes suivantes, en particulier des acteurs et partenaires de l'éducation et de la formation ;
- L'utilité de divers types de communication en relation avec les cibles et les objectifs spécifiques : i) communication sociale pour le marketing de la réforme auprès de l'opinion et la mobilisation sociale de soutien ii) communication institutionnelle pour les relations publiques et les partenariats à tisser et iii) communication éducative pour favoriser l'échange et le développement de savoirs sur le processus d'implantation, le suivi, l'évaluation et les ajustements.

Il en résulte qu'un consensus de départ n'est pas suffisant pour garantir la continuité d'une réforme. Le dialogue doit se poursuivre tout au long du processus de réforme avec transparence et franchise sur les défis et les succès de la mise en oeuvre et des perspectives pour entretenir la confiance, le contrat moral et l'engagement des parties prenantes. C'est à cette condition que la réforme peut vaincre les oppositions et les résistances, survivre et se développer au-delà de l'instabilité ministérielle, du cycle démocratique et des alternances politiques au pouvoir.

Parmi les autres facteurs déterminant la continuité des réformes, il faut noter :

- Un leadership politique qui assure suivi et prise de décision, arbitrages favorables et mobilisation conséquente de ressources ;
- Une expertise d'analyse sectorielle et de recherche qui produit des données pertinentes aux différentes étapes pour éclairer la prise de décision, mettre en place des dispositifs et tableaux de bord pour le suivi de la réforme, fournit une vision à long terme à travers simulations et projections

En vérité, la réforme n'a ni véritable début, ni véritable fin car le monde ne cesse de changer : l'éducation et la formation doivent changer avec. Au surplus, l'évaluation d'une réforme pose toujours un nouveau cycle de réforme, par ajustement ou remédiation, produisant ainsi un développement spiralaire du changement continu.

4.5. Favoriser l'inter-apprentissage et mutualiser les ressources pour renforcer le développement des compétences à travers la coopération régionale et continentale

La plupart des contributions sur la coopération régionale et continentale portent sur les échanges d'expériences et le partage des connaissances à travers les pôles de qualité

inter-pays ou PQIP (développement des compétences techniques et professionnels ou DCTP, éducation à la paix), les programmes d'évaluation des apprentissages (PASEC et SACMEQ) et les initiatives d'organisations régionales (SADC, CEDEAO, UEMOA) et /ou de bureaux régionaux d'organisations internationales (UNESCO-BREDA, BIT).

Au niveau des deux pôles de qualité inter-pays, les domaines de coopération couverts sont en lien direct avec les défis du développement durable. Les cadres d'échanges entre les pays s'inscrivent dans le renforcement mutuel des politiques et des pratiques.

Le premier PQIP sur le développement des compétences techniques et professionnelles explore des champs critiques d'inter-apprentissage et de renforcement des capacités : gouvernance des systèmes, livraison efficace de la formation, partenariats innovants de financement durable. Les systèmes d'apprentissage alternant formation théorique et pratique professionnelle dans la production et l'approche par compétences orientées, notamment vers la modernisation d'un secteur informel hégémonique dans les pays concernés y font l'objet d'une attention particulière. La plateforme d'échanges aborde également la formation inclusive avec l'objectif d'élimination, dans le DCTP, des barrières discriminatoires liées au genre, à la zone d'habitation, à l'origine sociale et au handicap.

Le second PQIP sur l'éducation à la paix souligne le rôle important que l'éducation peut jouer en termes de protection des enfants et des jeunes pendant les conflits et dans les périodes de reconstruction où elle représente un réel besoin pour les populations. L'éducation peut alors entretenir l'espoir et prévenir les jeunes de la violence et de ses effets néfastes. Dans ce domaine, les échanges d'expériences entre les pays du PQIP, des initiatives inter-agences et des organisations de la société civile (INEE) sont particulièrement utiles, notamment pour les États fragiles. Ils enseignent que l'éducation peut renforcer la cohésion sociale et la stabilité en développant des compétences individuelles et sociales d'action en faveur de la paix en renforçant la bonne gouvernance et la transparence contre la corruption. En définitive, elle renforce ainsi l'État de droit et la démocratie comme conditions essentielles de paix (PQIP 2011).

Le potentiel de l'éducation en faveur de la paix se renforce notablement dans le cadre de l'approche par compétences et de l'apprentissage tout au long de la vie orienté vers le développement durable. La première favorise l'apprentissage en confrontation avec le contexte problématique qui engendre les conflits et, donc, permet de construire des compétences pour les éviter ou pour y faire face. Le second permet à la fois un renouvellement et un ancrage des références et des valeurs de paix en relation avec les mutations sociales et engage à leur adaptation créatrice et positive aux situations inédites.

Un PQIP Alphabétisation a été lancé par le Burkina Faso à destination des pays du Sahel (Mali, Niger, Sénégal) qui sont caractérisés par des taux d'analphabétisme les plus élevés au monde. Les domaines prioritaires d'intervention du Pôle de qualité concernent

■ **Extraits de la Déclaration adoptée par les Ministres le 21 septembre 2011 à l'issue de la réunion du PQIP/DCTP**

Des mesures sont à prendre pour:

- **mettre en place des dispositifs efficaces d'insertion des jeunes par l'activité économique dans une activité professionnelle ou un emploi afin de lutter contre leur trop grande exclusion du monde du travail ;**
- **instituer et renforcer, à tous les niveaux de qualification, les parcours et dispositifs de formation en alternance et par apprentissage, et notamment les diverses formes d'apprentissage traditionnel rénové et d'apprentissage moderne, afin de favoriser l'acquisition et le développement des compétences au plus près des besoins du marché du travail ;**
- **développer des modes de formation et d'apprentissage en milieu agricole et rural permettant aux différents types de producteurs (paysans, exploitants, entrepreneurs...) d'acquérir les compétences nécessaires à la maîtrise de leur avenir ;**
- **former tous les acteurs impliqués dans la mise en œuvre des dispositifs de formation et notamment les maîtres d'apprentissage ;**
- **concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation répondant aux besoins de qualification des métiers émergents ;**
- **développer un système de formation professionnelle à tous les niveaux répondant aux besoins de compétitivité économique et de promotion sociale ;**
- **former des techniciens et des techniciens supérieurs aux compétences exigées par le développement d'activités innovantes et à forte valeur ajoutée des entreprises et, notamment, des petites et moyennes entreprises ;**
- **impliquer toujours davantage les partenaires économiques et professionnels dans la conception, le pilotage, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des dispositifs et parcours de développement des compétences techniques et professionnelles ;**
- **développer une gestion partenariale des centres de formation allant de l'autonomie à la cogestion et à la gestion déléguée;**
- **instituer des cadres, outils et moyens à la fois structurés et flexibles, susceptibles de reconnaître et de certifier les compétences acquises de manière formelle, non formelle ou informelle ;**
- **favoriser l'accès régulier de l'ensemble de la population active au développement des compétences et ainsi mettre en œuvre des parcours et dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie ;**
- **mettre les ressources financières publiques et privées à la hauteur des défis d'insertion sociale et de compétitivité économique à relever par les pays africains.**

■ Les orientations de travail du PQIP sur l'éducation à la paix

Instaurer et renforcer la collaboration entre les ministres de l'éducation et d'autres acteurs importants dans les pays en situation post-conflit et les Etats fragiles du continent africain ;

Approfondir les implications de l'éducation à la paix dans la pédagogie des enseignants et l'éducation des parents ;

Affirmer et renforcer les valeurs culturelles et spirituelles susceptibles de combattre la violence et le conflit aux niveaux individuel, collectif et institutionnel ;

Faire travailler ensemble, les pouvoirs publics, les agences de coopération et la société civile afin de promouvoir la paix dans et par l'éducation.

l'insertion professionnelle des jeunes, la maîtrise des statistiques de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (AENF) et la promotion des langues nationales. Un travail analytique ainsi qu'une mobilisation des partenaires institutionnels et stratégiques sont en cours au niveau sous-régional avec l'appui du Groupe de travail de l'éducation non formelle (GTENF) de l'ADEA.

Le PASEC pour les pays francophones d'Afrique et le SACMEQ pour les pays d'Afrique australe et orientale analysent les systèmes éducatifs sur une base comparative régionale à partir de l'évaluation des apprentissages. Le feed-back donné aux pays de la région concernée permet à chacun de mesurer le chemin parcouru et le reste à parcourir dans l'amélioration des résultats de l'apprentissage.

En moyenne les résultats des apprentissages se sont révélés médiocres (environ 50% des élèves maîtrisent les apprentissages de base en langue et mathématiques) mais ils sont aussi diversifiés car certains pays font moins mal que d'autres.

Ces évaluations ouvrent un espace de dialogue régional sur les politiques et les pratiques d'amélioration de la qualité de l'éducation, notamment à travers la CONFEMEN, le SADC et la EAC. L'analyse des facteurs qui déterminent les résultats des apprentissages et de leurs coûts est particulièrement utile et suscite des réflexions collégiales entre décideurs politiques et professionnels de l'éducation sur les options de politiques et les investissements les plus productifs pour obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage aux coûts les plus avantageux.

Sont ainsi interpellés, en termes d'impact sur les résultats, la formation initiale et continue des enseignants, les livres et matériels didactiques, la localisation de l'école, l'origine socio-économique des élèves. On y apprend en particulier que :

- Le niveau des ressources allouées à l'éducation ne déterminent pas toujours le niveau des apprentissages car les pays qui dépensent le plus n'ont pas les meilleurs résultats et inversement ;

- La formation initiale et continue, le statut et les salaires des enseignants ne font pas toujours la différence sur les résultats d'apprentissage de leurs élèves ;
- Les résultats des élèves semblent être déterminés principalement par le soutien de l'environnement communautaire/familial (livres et possibilité de parler la langue d'instruction à la maison (PASEC) ou par le redoublement, l'origine socio-économique, l'âge et le sexe (SACMEQ).

Les études mentionnent des initiatives régionales en matière de curricula (BEAP-UNESCO- BREDIA) d'éducation de base, pour la revitalisation du développement des compétences techniques et professionnelles (IATT), l'alignement des opportunités de formation sur les plans de développement des communautés (plate-forme de services appuyée par l'UEMOA), le développement d'une stratégie pour créer un espace régional d'harmonisation du développement des compétences techniques et professionnelle (SADC-UNESCO programme et UEMOA).

L'innovation commune qui caractérise ce type d'initiatives régionales est qu'elles tendent à aller au-delà des échanges sur la formulation de réformes pour se focaliser à partir de la mutualisation des leçons apprises sur les stratégies et modalités spécifiques d'implantation et de réussite des réformes.

L'idée que toutes les compétences scientifiques et technologiques ne peuvent être développées dans un seul pays conduit à adopter une stratégie de coopération régionale en matière d'enseignement supérieur et de recherche. A l'exception peut-être de pays comme l'Afrique du Sud, il est en effet difficile d'imaginer que l'ensemble des compétences que requiert le développement durable puissent être promues dans le cadre de ressources et d'institutions uniquement nationales. C'est pourquoi, il faudra également pour le développement de compétences visées :

- Mutualiser les ressources d'éducation au niveau de la coopération régionale et continentale ;
- Accroître l'efficacité de la coopération sud-sud et nord-sud ;
- Négocier un appui plus conséquent avec les sociétés transnationales et internationales opérant en Afrique ;
- Mobiliser la diaspora africaine pour contribuer au renforcement des compétences.

A travers le « Plan d'action consolidé de l'Afrique dans le domaine de la science et de la technologie » (UA-NEPAD), les pays africains s'engagent dans une démarche progressive de développement de centres d'excellence dans le court, moyen et long terme : i) définir les normes, critères et indicateurs pour la sélection des centres d'excellence, ii) renforcer la qualité et la pertinence des programmes ainsi que le personnel qualifié et l'infrastructure des centres d'excellence sélectionnés et iii) constituer des réseaux de centres d'excellence aux niveaux régional et continental, renforcer les programmes

conjointes de recherche, établir des liens avec les institutions extérieures à l'Afrique et développer des systèmes d'enseignement à distance pour renforcer l'enseignement supérieur au niveau régional et, notamment, en faveur des petits États.

Outre les centres d'excellence, le Plan cible un second pilier axé sur le développement de l'infrastructure en matière de science et de technologie : disponibilité et capacité d'utilisation des TIC, construction et réhabilitation des institutions, expansion progressive des infrastructures et des équipements.

Le troisième pilier porte sur les liens de collaboration avec le secteur productif comme condition de mise en place de systèmes d'innovation : cartographie des besoins et priorités économiques des pays en relation avec la disponibilité de l'expertise requise, alliances stratégiques avec des partenaires des secteurs productifs pour l'intégration de la formation dans l'entreprise et dans les institutions d'enseignement supérieur.

Tout en alignant le développement de compétences sur les priorités du développement des pays africains, cette démarche stratégique comporte, pour le moins, deux autres enjeux majeurs : l'élévation de la formation et de la recherche africaines au niveau des standards internationaux les plus élevés ainsi que la possibilité de développement des secteurs de pointe et/ou hautement spécialisées qui ne peuvent pas être soutenables à l'échelle d'un seul pays africain.

4.6. Accroître l'efficacité de la coopération nord-sud et sud-sud

L'assistance extérieure, notamment dans le partenariat entre Agences de développement et Ministres de l'Éducation et de la Formation d'Afrique au sein de l'ADEA, occupe une place et joue un rôle dans le développement des compétences pour la construction du futur.

Il se trouve que depuis 2000 les pays africains ont progressé de manière significative dans l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques d'élaboration et la mise en oeuvre de politiques basées sur l'analyse et la recherche. Il ne semble pas toujours en être de même pour l'assistance extérieure qui ne cesse de clamer que son action est orientée vers la réduction de la pauvreté alors que les faits ne le confirment pas. Par exemple, l'allocation des ressources qu'elle affecte à l'éducation n'est pas directement orientée vers les groupes les plus marginalisés. En effet, en dépit des inégalités manifestes, elle ne privilégie spécifiquement ni l'alphabétisation des femmes, ni le développement des compétences des populations rurales et du secteur informel qui constituent la majorité de la population active, encore moins une éducation de seconde chance pour les enfants exclus de la scolarisation primaire.

Il est impératif que l'assistance extérieure inverse cette tendance d'autant que les crises économiques actuelles risquent d'aggraver la situation de ces populations défavorisées. Déjà, en 2010, moins de la moitié de l'aide promise à l'Afrique subsaharienne au Sommet du G 8 de 2005 à Gleneagles a été mobilisé (UNESCO, 2011) et plusieurs agences sont en train de réduire le nombre de bénéficiaires de leur aide réduisant ainsi de façon drastique le financement de partenariats globaux comme l'ADEA.

Par ailleurs,, la coopération traditionnelle avec les organismes bilatéraux du Nord et les organisations internationales s'est enrichie avec l'intensification des investissements des économies émergentes, notamment de la Chine, de l'Inde et du Brésil. C'est une nouvelle perspective prometteuse à condition que le dialogue et la coordination se renforcent dans le sens d'une meilleure efficacité de l'assistance extérieure. Au regard du développement des compétences critiques que pose le thème de la Triennale, le soutien au succès des réformes est ici capital. En effet, face aux défis des politiques, des capacités et du financement des réformes nécessaires, la question se pose du positionnement de l'assistance extérieure pour en tirer le meilleur profit possible. Le renforcement des capacités semble être un axe privilégié dans les pratiques des agences et dans les expériences étudiées. Toutefois, l'évaluation des résultats obtenus dans ce domaine n'a pas démontré l'efficacité du renforcement des capacités dans les modalités d'assistance où il s'est déroulé. Au contraire, les pratiques de substitution et les formations à l'extérieur ont respectivement eu tendance à renforcer la dépendance et à favoriser l'émigration de l'expertise formée.

En outre, les défis posés aux capacités de réforme des pays africains ont évolué et orientent maintenant plus vers l'économie politique des réformes (construction de consensus, recherches pratiques et gouvernance partenariale et participative), l'alignement des systèmes de formation sur les problématiques de développement et les conditions et facteurs d'implantation réussie des réformes.

Les leçons tirées de l'expérience et les nouveaux défis posés aux réformes doivent permettre de repositionner de façon stratégique l'assistance extérieure. Comme pour le développement des compétences à travers les processus d'apprentissage, l'assistance au renforcement des capacités tirera une meilleure efficacité dans l'appui de l'expertise nationale à se confronter directement aux défis posés et à construire elle-même ses compétences dans l'action. Elle doit également appuyer avec le même objectif l'apprentissage entre pays confrontés à des défis similaires comme les pôles de qualité inter-pays de l'ADEA en donnent l'exemple. L'auto-apprentissage et l'apprentissage entre pairs renforcent l'autonomie et la responsabilité des apprenants tout en les préparant à la recherche de solutions et à l'innovation dans des contextes problématiques. Le financement et l'appui technique qui accompagnent de telles démarches devraient accroître l'efficacité de l'assistance extérieure au renforcement des capacités (Fredriksen, B., 2011)

4.7. Les entreprises multinationales comme agents de développement durable

L'Afrique a été pendant longtemps et demeure toujours un exportateur de produits primaires très peu ou pas transformés. Elle est, à ce titre, un continent convoité pour la richesse de ses ressources naturelles. La progression déjà mentionnée des investissements directs à l'étranger (IDE) à destination de l'Afrique conforte cette analyse dans la mesure où les trois quarts des flux de l'IDE durant ces 20 dernières années sont allés vers les pays producteurs de pétrole ou d'autres ressources minérales. Mais cette progression a également servi à appuyer des initiatives régionales en matière de développement notamment dans le domaine des infrastructures et de l'élargissement des marchés existants (CNUCED). Il est donc possible d'envisager que l'investissement des acteurs économiques étrangers puisse devenir, à moyen terme, un facteur de développement durable de l'Afrique à condition que les responsables régionaux et nationaux invitent ces acteurs à modifier sensiblement leurs modalités d'intervention sur le continent.

Inciter les entreprises multinationales à dynamiser le tissu productif local

Les entreprises multinationales se multiplient sur le continent. Ainsi 800 entreprises se sont implantées en Afrique en 2007 et ont investi 12 milliards USD (Hugon, 2010). Ces entreprises ne peuvent être agents du développement durable que si elles vont au-delà de l'exploitation et de l'exportation des ressources naturelles et participent à la création sur place de valeur ajoutée, d'innovations technologiques et d'emplois qualifiés, notamment dans des métiers et secteurs porteurs aux niveaux sous-régional, national et local. Un tel changement de rôle signifie qu'elles acceptent de délocaliser des unités productives et qu'elles y investissent de manière à les transformer en pôles de compétitivité susceptibles d'aider l'Afrique à s'intégrer dans les processus de production mondiaux. « Pour exercer des effets d'entraînement et non d'enclave, ces insertions doivent s'articuler avec le tissu productif local. » (Hugon, 2010). Tel est le but poursuivi par le réseau des « Private Investors for Africa » (PIA), qui regroupe neuf grandes entreprises de dimension mondiale et qui a décidé d'investir en Afrique et de s'inscrire dans une dynamique de développement d'activités sur place (161 400 emplois directs ou indirects fournis en 2010) de préférence à une dynamique d'exportation. Il s'agit de développer des activités industrielles et de service favorisant le partenariat public/privé, l'intégration régionale et les échanges économiques intra-régionaux.

Impliquer les entreprises multinationales dans l'identification et la production des compétences critiques

L'intégration des multinationales dans le tissu productif, régional, national et local, ne peut réussir que si elle s'appuie sur des compétences et qualifications adaptées au contexte d'un marché globalisé et, par conséquent, sur une politique volontariste de développement des compétences de base, professionnelles et techniques de leurs salariés et sur la prise de responsabilité des actions et projets sur place par les cadres locaux.

Une enquête réalisée en 2011 par PIA, auprès des entreprises partenaires présentes sur le sol africain, permet de mesurer les défis que les entreprises multinationales doivent relever pour disposer des compétences critiques nécessaires à leur intégration positive dans une économie régionale et locale de plus en plus compétitive. Elle autorise également une modélisation des fonctions positives que doivent jouer les multinationales si elles veulent passer d'un rôle d'accaparement des richesses à celui de producteur de transfert technologique, de richesse et de valeur ajoutée au service du continent africain.

- **Première fonction : être partie prenante des réformes d'éducation et de formation en cours.** Les entreprises multinationales doivent s'impliquer dans le dialogue des pays sur les réformes du système éducatif et apporter leur contribution à la conception des curricula, à la mise en oeuvre des formations et à leur financement ;
- **Deuxième fonction : aider à identifier les manques de compétences critiques.** Les entreprises doivent aider à diagnostiquer les secteurs d'activité dans lesquels ces compétences sont plus particulièrement à développer. Ainsi l'enquête PIA identifie les secteurs particulièrement en manque des qualifications requises : celui du management et de l'ingénierie, celui de l'artisanat et de l'agriculture ou encore celui de la finance et de la construction ;
- **Troisième fonction : aider à produire les compétences critiques.** Il s'agit pour les entreprises de participer concrètement à la qualification des jeunes et de la population active en offrant des places de formation en situation de travail, en développant un partenariat actif avec le système éducatif et en impliquant dans l'ensemble des ces initiatives le tissu économique local.

Responsabiliser les entreprises multinationales comme membres à part entière du partenariat public/privé

Les résultats de l'enquête dépassent largement le cercle des entreprises partenaires de PIA. Ils posent la question de la meilleure manière de créer des synergies positives entre les pouvoirs publics nationaux et les partenaires économiques, dont les investisseurs étrangers, afin de favoriser l'acquisition des compétences requises par

le développement économique et social. La création de ces synergies a été au coeur du processus préparatoire de la Triennale.

La réunion 2011 du PQIP/DCTP, qui a réuni les ministres et responsables publics et privés d'une vingtaine de pays du continent, a fortement souligné que seule une concertation permanente entre les acteurs publics et privés, nationaux et internationaux, ainsi qu'une mobilisation de tous ces partenaires autour du développement économique et social, permettaient de susciter une vision pertinente, partagée et efficace des politiques et stratégies d'acquisition des compétences critiques. Il importe donc que les entreprises nationales et multinationales s'inscrivent comme acteurs à part entière dans cette concertation et y apportent leur capacité à devenir partie-prenante aussi bien de la définition de la demande que de la mise en oeuvre de l'offre de formation (PQIP/DCTP, 2011).

Le Forum de consultation du secteur privé et de la société civile a également rappelé l'urgence qu'il y avait, dans l'optique du développement durable, à « introduire des changements dans les politiques, les systèmes financiers et institutionnels et à établir un partenariat qui implique les investisseurs étrangers ainsi que les autres acteurs de l'éducation et de la formation ». Cette implication des partenaires économiques est essentielle, souligne le Forum. Les gouvernements ne peuvent pas assurer seuls le fardeau de l'éducation et de la formation. Les investisseurs locaux et étrangers doivent y participer dans le cadre d'un partenariat bien structuré et bien organisé. « Le partenariat entre le gouvernement et le secteur privé, les autorités locales, les prestataires privés de formation ainsi que les investisseurs étrangers devrait s'appuyer sur un dialogue et une responsabilité partagées et ainsi profiter au développement des compétences »

Il ne fait donc pas de doute, au regard de tous ces constats, que le rôle des entreprises multinationales doit s'inscrire dans les changements de paradigme promus par la Triennale. Elles doivent résolument abandonner leur rôle de prédatrices de ressources primaires pour dynamiser le tissu économique local et ainsi endosser une responsabilité effective dans la production des compétences critiques dont l'Afrique a besoin pour affronter avec succès le contexte de la mondialisation.

Chapitre 5

Perspectives ouvertes : des pas pour aller de l'avant

Eu égard aux principales leçons tirées des études et des réflexions préparatoires, quelles options stratégiques se dégagent pour s'orienter résolument vers des politiques et pratiques d'éducation et de formation au service du développement accéléré et durable de l'Afrique ?

La diversité des situations africaines et la richesse des expériences et réflexions analysées fournissent ici une foule de réponses possibles. Ce qui fonde la nécessité d'opérer des choix. Pour le faire, il est proposé de prendre appui sur la vision du futur de l'Afrique qui implique des perspectives de développement à long terme et sur l'orientation vers le développement durable à partir d'une transformation qu'impulsent les ruptures et les refondations engendrées par le développement de compétences critiques.

Les deux convergent vers les sociétés et les économies africaines basées sur le savoir et l'innovation dont la construction, en Afrique et ailleurs, ne peut qu'être progressive.

Pour commencer à aller de l'avant dans cette direction, quatre options porteuses se dégagent de l'exercice :

- Développer des politiques stratégiques d'éducation et de formation ;
- Mettre en place un cadre stratégique de développement de compétences critiques pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable ;
- Promouvoir une gouvernance partenariale et participative ;
- Mobiliser les autres acteurs et secteurs clefs du développement durable.

5.1. Développer des politiques stratégiques d'éducation et de formation

Les politiques et les systèmes d'éducation en Afrique doivent accomplir une rupture avec la logique de fonctionnement pour se refonder sur une logique de développement. Le changement de paradigme impliqué de l'offre à la demande signifie que l'éducation et la formation ne sont pas au service d'elles-mêmes mais du développement durable et de ses composantes qui en déterminent les finalités et buts, en l'occurrence, écologiques, économiques, sociaux, politiques et culturels.

Au regard des défis spécifiques posés à l'Afrique, l'émergence de politiques stratégiques comprises dans ce sens signifie tout d'abord l'alignement de l'éducation et de la formation sur les moteurs de la croissance économique accélérée et sur les bases de la durabilité : production d'une richesse à plus forte valeur ajoutée, élévation de la productivité du travail et de la compétitivité économique, formation d'une citoyenneté responsable et active, construction de sociétés inclusives, promotion de la stabilité et de la paix. Relever dans le même temps ce double défi exige ingéniosité, efficacité et capacité d'innovation.

C'est pourquoi, cet alignement ne réussit vraiment que s'il s'appuie sur la base endogène de pertinence et d'appropriation tout en intégrant une vision stratégique du rôle que la science, la technologie et l'innovation jouent dans le développement durable.

Les axes fondamentaux de réforme des systèmes dans cette direction peuvent être ainsi rappelés :

- Démocratiser les systèmes d'éducation et de formation dans une orientation inclusive qui assure l'accès et la réussite de tous en éliminant toutes les barrières discriminatoires ;
- Aligner de manière holistique le développement des compétences sur les exigences du développement durable, les besoins de la croissance économique, la demande du marché du travail et les communautés ;
- Relégitimer la mission de l'éducation et de la formation en redéfinissant conséquemment les finalités des systèmes et en déclinant concrètement ces nouvelles finalités en profils de compétences et ensembles curriculaires ;
- Inscrire dans ces finalités la culture, l'histoire et les langues africaines afin que les jeunes acquièrent des compétences en lien avec leur patrimoine spécifique ;
- Promouvoir la nouvelle culture de l'apprentissage qu'impliquent les options sur les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie : apprendre à apprendre, à entreprendre, à innover, à appliquer le savoir et l'innovation à la solution des problèmes du développement, à prendre des décisions éclairées, à réaliser des projets, à apprendre de manière durable et tout au long de la vie ;
- Situer la problématique de l'emploi au centre de toutes les politiques économiques, éducatives, sociales et culturelles et associer l'ensemble des partenaires publics, privés et de la société civile à l'élaboration de ces politiques afin qu'elles mettent fin à la situation explosive du chômage des jeunes et favorise l'acquisition des compétences requises par un développement riche en emplois et en valeur ajoutée ;
- Intégrer les langues, les cultures, les savoirs et pratiques des sociétés africaines comme objet et support des apprentissages de façon à assurer, dans le processus et dans les objectifs, la pertinence et l'appropriation locales et nationales de l'éducation et de la formation.

L'enjeu de taille de toutes ces réformes oriente vers le développement durable de l'Afrique basée sur la connaissance, l'innovation et l'apprentissage tout au long de la vie. Il pose en premier lieu la promotion de la culture scientifique (cf éducation par la science) en tant que base d'approche du développement à tous les niveaux non seulement des systèmes d'éducation et de formation mais également de la société. Il implique le développement et l'intégration des TIC à la fois comme moyens de facilitation et d'expansion de la formation et de la recherche et en tant que secteur à part entière de l'économie du savoir. Il nécessite la mise en oeuvre d'un système d'éducation et de formation ouvert aux jeunes comme aux adultes et leur donnant des possibilités d'accès réel à une élévation permanente de leur niveaux de compétences et de qualifications.

La restructuration des systèmes qui en découle souligne la place centrale de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le leadership des réformes et dans l'influence exercée sur le changement des autres niveaux pour la promotion de la science, de la technologie et de l'innovation au service des communautés et de l'économie.

Pour que l'enseignement supérieur et la recherche jouent ce rôle décisif en direction de l'émergence de politiques et de systèmes d'éducation axés sur la construction d'économies et de sociétés africaines basées sur le savoir et l'innovation, ils doivent eux-mêmes faire l'objet de véritables mutations :

- Rompre avec l'académisme formel en prenant effectivement en charge dans la formation et dans la recherche les problématiques de développement auxquelles sont confrontées les communautés locales, les régions, les pays, le monde économique et professionnel et le continent dans un contexte mondialisé ;
- Développer et planifier un cadre stratégique et opérationnel de différenciation et d'articulation qui restructure les systèmes et sous-systèmes d'enseignement supérieur pour assurer leur convergence et leur complémentarité dans la prise en charge des priorités du développement durable ;
- Établir dans ce sens des partenariats stratégiques avec le secteur privé, les autorités et les communautés locales pour écouter la demande, interagir avec elle et la faire participer à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des programmes, notamment à travers des projets conjoints ;
- Promouvoir avec l'ensemble des partenaires et les États des systèmes nationaux d'innovation non pas seulement pour diffuser la culture de l'innovation, mais surtout pour traduire les résultats de la recherche en pratiques et technologies innovantes, utiles et utilisables pour le développement des entreprises de l'économie, l'utilisation rationnelle des ressources naturelles, la protection de l'environnement et le mieux-être de la société.

En résumé, les politiques à mettre en oeuvre doivent se fonder sur une vision à long terme et être au service des priorités définies par les stratégies de développement en termes de défis à relever, d'atouts à valoriser et de problématiques à résoudre. Compte tenu de la place et du rôle actuels et futurs de la science, de la technologie et de l'innovation dans le développement, les politiques stratégiques sont appelées à s'orienter résolument vers la construction d'économies et de sociétés basées sur le savoir. Toutefois, elles doivent le faire en relation étroite avec la base d'accueil et d'appropriation locale des apports scientifiques et technologiques à la fois pour garantir leur pertinence et leur efficacité dans des contextes spécifiques et pour ouvrir et dynamiser les cultures qui constituent cette base endogène.

■ Les axes stratégiques des réformes des systèmes d'éducation et de formation vus par les jeunes. Forum de Rabat, octobre 2011

- Les dirigeants des pays doivent élaborer une vision du futur de l'Afrique et un projet éducatif à long terme afin que les jeunes d'où ils viennent, où ils en sont et où ils vont et qu'à partir de ces repères ils jouent pleinement leur rôle ;
- La culture, l'histoire et les langues africaines doivent être placées au coeur du développement de l'éducation et de la formation afin que les jeunes acquièrent des compétences en lien étroit avec leur patrimoine spécifique ;
- L'éducation à l'éthique, à la citoyenneté et aux droits humains doit être partie intégrante des programmes de formation et permettre d'aborder les problèmes réels des sociétés africaines comme la corruption et d'autres comportements à combattre ou à promouvoir ;
- L'emploi doit être placé au centre de toutes les politiques sociales, culturelles et économiques ;
- Les pouvoirs publics doivent inciter les entreprises à s'engager activement dans le développement de formations en alternance ou en apprentissage, à tous les niveaux, ce qui permettra de combiner formation et expérience de travail et ainsi de renforcer l'employabilité des jeunes
- Les jeunes invitent tous les acteurs publics et privés à investir au maximum dans les domaines formels, non formels et informels d'éducation et de formation pour que la génération d'aujourd'hui en grande difficulté d'insertion ne soit pas une génération sacrifiée.

5.2. Promouvoir un cadre stratégique national et continental de développement des compétences

L'ensemble du processus préparatoire de la Triennale a fortement mis en lumière l'importance de mettre en place, au niveau national mais également du continent tout entier, un cadre stratégique de développement des compétences. Ce cadre doit être élaboré avec l'ensemble des forces vives d'un pays, dont le secteur privé, la société civile et des représentants des jeunes. Il doit donner lieu, si possible, à un partage d'expériences sinon à une concertation avec les autres pays sous-régionaux ou régionaux. L'exemple des PQIP montre combien il est profitable pour chaque pays d'entrer dans une mutualisation inter-pays des politiques et des pratiques d'éducation et de formation.

Le cadre stratégique doit définir une vision à long terme du développement économique et social qui fixe les objectifs prioritaires de développement du pays et détermine le rôle et la place que doivent occuper l'éducation et la formation en tant que moyens privilégiés pour soutenir et accélérer la croissance et lutter contre la pauvreté.

Le cadre stratégique doit adopter une charte de valeurs contractuelles, mises en avant dans le cadre du processus préparatoire de la Triennale, qui déterminent sa légitimité et son efficacité : un partenariat effectif public/privé impliquant l'ensemble des acteurs concernés à toutes les étapes de la conception, de la mise en oeuvre et de l'évaluation ; une décentralisation des décisions, des actions et des moyens allant depuis l'autonomie jusqu'à la cogestion et la gestion déléguée des parcours et dispositifs ; un équilibre des politiques et des moyens entre performance et équité ; une équivalence des modes d'acquisition et de reconnaissance des connaissances, compétences et qualifications.

Le cadre stratégique doit être transcrit dans un document de politique nationale, sous-régional et/ou régional d'éducation et de formation et dans un plan opérationnel à court et moyen termes. Il s'agit de faire en sorte que le développement des compétences soit au coeur des actions mises en oeuvre, tant par les pouvoirs publics que par les acteurs privés et de la société civile, pour promouvoir le développement durable.

Le cadre stratégique doit comporter une identification claire des secteurs prioritaires et des métiers porteurs de croissance et de valeur ajoutée et donner lieu à la conception et à la mise en place, en partenariat avec le monde économique et professionnel, de parcours et de dispositifs d'éducation et de formation qui répondent aux besoins de compétences de ces secteurs et métiers porteurs.

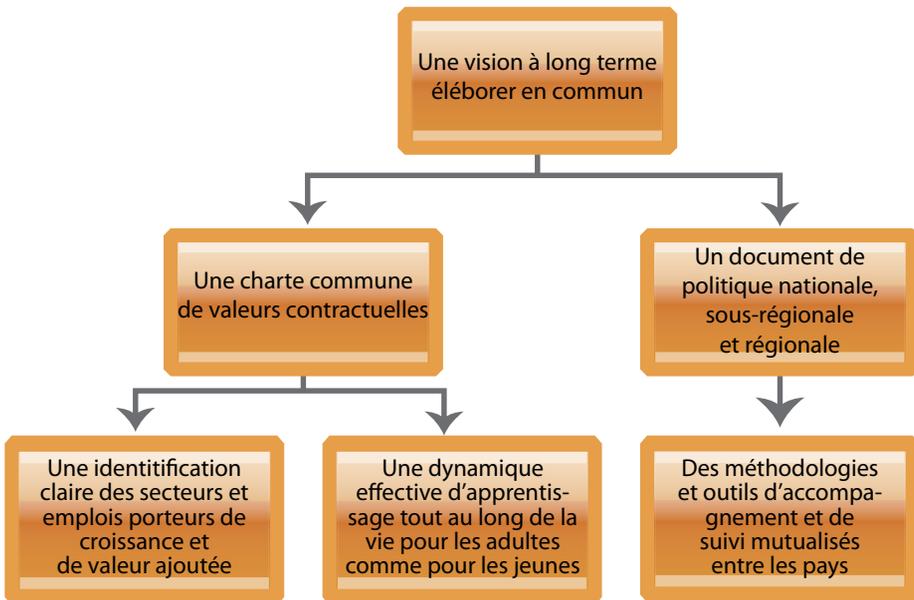
Le cadre stratégique doit répondre aux besoins d'accroissement des compétences de l'ensemble de la population active et faire en sorte que les jeunes en recherche d'emploi comme les adultes en activité puissent entrer dans une dynamique effective d'apprentissage tout au long de la vie.

Le cadre stratégique nécessite, pour être efficace, la mise au point de méthodologies et d'outils d'accompagnement et de suivi : des observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, des démarches éprouvées de diagnostic et d'analyse des besoins et de la demande, une ingénierie structurée et opérationnelle de l'approche par les compétences, des critères pertinents et des structures instituées d'évaluation et d'amélioration des résultats visés. Le cadre stratégique doit, enfin, s'appuyer sur un cadre conceptuel et opérationnel, donnant la possibilité aux systèmes d'éducation et de formation de créer les conditions optimales du développement durable :

- La mise en oeuvre effective d'un socle commun de compétences basé à la fois sur une prise en compte de l'ensemble des compétences à vivre, professionnelles, sociales et citoyennes et sur le droit effectif de tous, et notamment des adultes, à acquérir ce socle commun de compétences tout au long de leur vie ;

- La reconnaissance du développement des compétences techniques et professionnelles comme étant un dispositif à valeur égale des autres dispositifs scolaires et permettant d'accéder, par des moyens et passerelles à renforcer ou à créer, à tous les niveaux du système éducatif ;
- La conception et la mise en oeuvre, par l'enseignement supérieur, de pôles nationaux et régionaux d'innovation et de compétitivité. Les universités et autres établissements supérieurs doivent, dans cette optique, prendre en compte et valoriser le savoir et la culture endogènes et ainsi mettre en marche une véritable révolution scientifique et technique sur le continent africain.

Graphique 5.1 > Un cadre stratégique national et continental de développement des compétences



5.3. Gouvernance partenariale et participative

Il ne peut exister de véritables politiques stratégiques sans implication des communautés, de la société civile, du secteur privé et des autres acteurs et partenaires de l'éducation et de développement. La gouvernance partenariale et participative est précisément destinée à les intégrer dans la conception, le pilotage, la mise en oeuvre, la gestion et l'évaluation des politiques et des pratiques pour prendre en compte leurs préoccupations, leurs besoins, leur points de vue, leurs connaissances et leurs expériences.

Il a été souligné plus haut l'importance cruciale de la construction de consensus pour garantir la continuité des réformes. La gouvernance partenariale permet en plus de mobiliser les ressources latentes d'éducation et de formation dans la société et dans l'économie, de renforcer la pertinence et l'efficacité externe des apprentissages et de faire en sorte que l'éducation et la formation deviennent l'affaire de tous et pas simplement du gouvernement.

En direction de la Triennale, les représentants des organisations de la société civile et du secteur privé ont lancé un message pour que les pays africains instaurent cette gouvernance partenariale sous la forme d'une Charte.

■ Les messages clés des acteurs du secteur privé et de la société civile

- **Le développement durable de l'Afrique exige une vision commune de l'avenir du continent et de chaque pays, élaborée avec l'ensemble des acteurs concernés.**
- **Chaque pays doit adopter un cadre stratégique de développement des compétences et une charte de gouvernance instituant un partenariat effectif et transparent entre secteur public, secteur privé et société civile.**
- **Il faut tout faire pour encourager la coopération et l'échange d'expériences entre les acteurs africains de l'éducation et de la formation car leurs défis, attentes et besoins sont communs.**
- **La réforme du système d'éducation et de formation est le moteur du changement.**
- **Afin de compenser les insuffisances des systèmes africains de formation, il est vital pour favoriser les relations entre les partenaires publics et privés, d'adopter une bonne gouvernance qui s'appuie sur la rigueur, l'équité et la transparence entre les partenaires.**

En plus des principes énoncés, les études montrent des exemples de gouvernance partenariale et participative à tous les niveaux des systèmes d'éducation et de formation.

- Construction de consensus entre les acteurs et partenaires du développement des compétences techniques et scientifiques autour de cadres nationaux cohérents de politique ;
- Distribution adéquate et coordonnée des rôles et responsabilités dans l'élaboration, la livraison et le financement des programmes dans les partenariats publics-privés ;
- Gestion communautaire de centres de formation ;
- Systèmes d'informations et observatoires entrepris conjointement pour mieux connaître le marché du travail et faciliter la transition de la formation à l'emploi.

C'est tout cela que traduit l'appel visant à promouvoir dans chaque pays une charte de gouvernance partenariale et participative qui doit :

- Fixer les orientations, les objectifs et les principes d'une gouvernance partenariale ;
- Définir le champ des partenariats et distribuer adéquatement les rôles et responsabilités ;
- Mettre en place le cadre institutionnel, les organes et le fonctionnement rendant opérationnels les partenariats et la participation ;
- Préciser les dispositifs qui permettent des bilans périodiques et des ajustements.

5.4. Mobiliser les autres acteurs et secteurs clefs du développement durable

Si l'acquisition de connaissances, compétences et qualifications critiques est une condition nécessaire pour promouvoir le développement durable, il est évident que la garantie de ce développement dépend d'un certain nombre de facteurs qui relèvent de la pluri-dimensionnalité du concept de développement durable, mais également de l'internationalisation des politiques en ce domaine.

L'éducation et la formation, une des conditions nécessaires du développement durable

L'éducation et la formation au service du plus grand nombre de citoyens africains sont le gage que le continent se donnera le maximum de chances pour maîtriser son propre devenir et entrer dans le cercle vertueux d'un développement qui produira de la richesse tout en garantissant pour la génération future un mode de croissance respectueux de l'environnement et générateur d'une société basée sur les valeurs de l'inclusion, de la solidarité et de la paix.

Mais une telle vision d'avenir doit prendre en compte le fait que l'interdépendance des politiques économiques, financières, climatiques et sociales situe les réformes des systèmes d'éducation et de formation dans un cadre stratégique plus vaste qui est celui du projet de société qu'un pays ou un continent se donnent comme horizon de leur avenir. Il importe donc que ces réformes soient conçues comme partie-prenantes d'un plan d'action global et associent à leur mise en oeuvre l'ensemble des responsables nationaux et internationaux intervenant dans le champ global du développement, mais également les divers acteurs de terrain chargés de le mettre en oeuvre.

L'éducation et la formation ne sont pleinement efficaces que par leur inscription comme éléments facilitateurs d'une action de transformation économique, sociale et culturelle. Mais dans le même temps elles doivent être au coeur de cette transformation et lui

donner son sens : celui d'un développement qui ne devient durable que s'il inscrit l'accès équitable de tous au savoir, savoir faire, savoir être et savoir devenir comme un élément structurant et incontournable de la réussite des politiques actuelle et futures.

Pour un pacte continental au service du développement durable

Les problèmes du développement durable se posent au niveau de chaque pays, mais l'interdépendance du partage global des richesses et l'interconnexion des décisions d'une gouvernance de plus en plus mondialisée font qu'aucun pays africain ne peut à lui seul décider et réussir un développement économique qui soit à la fois écologique et social tout en étant efficace en termes de lutte contre la pauvreté. L'objectif fixé à la Triennale, qui est d'intégrer et de mutualiser toujours davantage les politiques et moyens d'éducation et de formation pour promouvoir le développement durable, exige donc que chaque pays et plus largement l'ensemble du continent se mettent d'accord sur des instruments de régulation communs susceptibles d'en garantir l'efficacité et la pertinence.

250. Il s'agit de situer l'acquisition de connaissances, compétences et qualifications critiques dans un ensemble cohérent de décisions et de pratiques qui lient de manière inséparable la croissance économique, la préservation des ressources naturelles, l'inclusion de tous dans le monde du travail et la vie citoyenne et la construction d'une société solidaire et diversifiée. Les systèmes d'éducation et de formation n'atteindront leurs objectifs que si leurs réformes s'inscrivent dans les perspectives d'un pacte continental qui assurera, pour les années à venir, un modèle de développement durable transcendant les égoïsmes nationaux et garantissant l'intégration réussie de l'Afrique dans une vision planétaire de l'intérêt général (Brunel, 2010).

Bibliographie

- Ackers, J. and Hardman, F. (2001)**, *Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 21, no. 2, pp. 245-61.
- ADEA ST1, (2011)**, *Synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012*
- ADEA ST2, (2011)**, *Synthèse sur le sous-thème 2 préparé pour la Triennale 2012*
- ADEA ST3a, (2011)**, 1ere version de la *synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012*
- ADEA ST1, (2011)**, 1ère version de la *synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012*
- AfDB (2011)**, *Africa in 50 Years's Time. The Road towards inclusive growth*. Tunis.
- AFD (2010)**, *Compte-rendu de la réunion du GEFOP du 20/10/2010*. Document non publié. Paris.
- Anna, K., Mohohlo, L., and alii, (2010)**, *Africa Progress Report 2010*. Johannesburg.
- Banque mondiale, CMI et AFD (2011)**, *Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. Paris.
- Assignon, E. and Roy, L. (2011)**, *Analyse de l'expérience du collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)*. ADEA Working Document for Triennale 2012
- Attali, J., (2006) ; Une brève histoire de l'avenir, Fayard**
- Brunel, S., (2010)**, *Le développement durable*. Paris.
- Bundtland, G.H., Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Genève.**
- CNUCED, (2009)**, *L'enquête annuelle sur les tendances de l'investissement international 2009-2011*.
- Coquery-Vidrovitch C., (2010)**, *Petite histoire de l'Afrique*. Paris.
- Declaration de Jomtien, (1990)**, *Déclaration de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990
- Duflo, E., (2010)**, *Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I)*. Paris.

- Fick, D., (2007),** *Africa: Continent of Economic Opportunity.* Johannesburg.
- Fredriksen, B., (2011),** *Education Ressource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through more Strategic Use of Education Aid,* in Results for Development Institute R 4 D, August, 2011
- Gorjestan, N.(2000),** *Les savoirs endogènes pour le développement : défis et opportunités,* Banque mondiale
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007),** *Nature of science education for enhancing scientific literacy,* in International Journal of Science Education, 29(11), 1347-1362
- Hugon, Ph., (2000),** *Prospective de l'Afrique subsaharienne,* in Futuribes No 257, octobre, 2000
- Hugon, Ph., (2010),** *Géopolitique de l'Afrique.* Paris.
- Hugon, Ph., (2010),** *Les nouveaux acteurs de la coopération en Afrique.* Revue internationale de politique de développement. Paris.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2011),** *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne, relever les défis de l'expansion, de la qualité et de l'équité.* Montréal.
- Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2012),** *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines.* IDRC. Ottawa
- Konaté, M., (2010),** *L'Afrique noire est-elle maudite ?* Paris.
- Leridon, M., (2010),** *L'Afrique va bien.* Paris.
- Malard, Ch., Klein-Bourdon, Fl., (2010),** *L'émergence de l'Afrique.* Paris.
- McKynsey Company (2010),** *Lions on the move: The progress and potential of African economies.* MacKynsey Global Institute.
- Mkandawire, Th., (2009),** *Running while other walk: knowledge and the challenges of Africa's development.* LSE. London.
- Nations Unies (2011),** Rapport des objectifs pour le Millénaire.
- NORRAG (2007),** *Technical and Vocational Skills Development,* NN 38, Policy Brief.
- PIA, (2011),** Assessment of current learning and skills gaps within PIA companies. Brussels.
- Piolanti, L., et De Herdt, S., (2010/2011),** *Fracture numérique, Afrique : bilan et des lieux.* Humanitarian Techno Pole. Paris.

- Pôle de Dakar/ Banque mondiale (2005)**, *Rapport d'État du système éducatif ivoirien*. Washington.
- Rapport ADEA, (2011)**, *Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP)*. Tunis.
- Rapport ADEA, (2011)**, *Forum de consultation du secteur privé et de la société civile*. Tunis.
- Sévérino, JM., Ray,O.,(2010)**, *Le temps de l'Afrique*. Paris.
- ROCARE, (2009)**, *Recueil des bulletins d'information du PanAF*. Université de Montréal.
- Société Générale (2010)**, *En 2050, l'Europe sera-t-elle encore une puissance économique?* Paris.
- Nations-Unis (2005)**, *Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI)*. Tunis.
- The World Bank , (2011)**, *Financing higher education in Africa*. Washinton.
- Thurow, L., (1994)**, *New game, new rules, new strategies*, in RSA Journal vol. CXLII No 545, 1994
- UIL (2011)**, *Draft on the UNESCO guidelines for the RVA of the outcomes of Non formal and Informal learning*. To be published. Hamburg.
- UNESCO, (2000)**, *Rapport mondial sur l'éducation*, (Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000). Paris.
- UNESCO (2011)**, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris.
- UNESCO INSTITUTE of STATISTICS (2011)**, *Financing education in Sub-Saharan Africa*. Montreal.
- UNION AFRICAINE (2006)**, *Charte de la renaissance culturelle africaine*, Khartoum
- UNION AFRICAINE,(2009)**, *Plan stratégique 2009-2012*, Ethiopie
- UNION AFRICAINE-NEPAD, (2007)**, *Plan d'action consolidé en science et technologie*, Pretoria
- Walther, R., Savadogo, B., (2009)**, *Les coûts de formation et d'insertion professionnelle. Les conclusions d'une enquête terrain en Côte d'Ivoire*. AFD. Paris.
- Walther, R., Savadogo, B., (2010)**, *Les coûts de formation et d'insertion professionnelle en au Burkina Faso*. AFD. Paris.
- Young, A., (2009)**, *The African Growth Miracle*.LSE. London.

