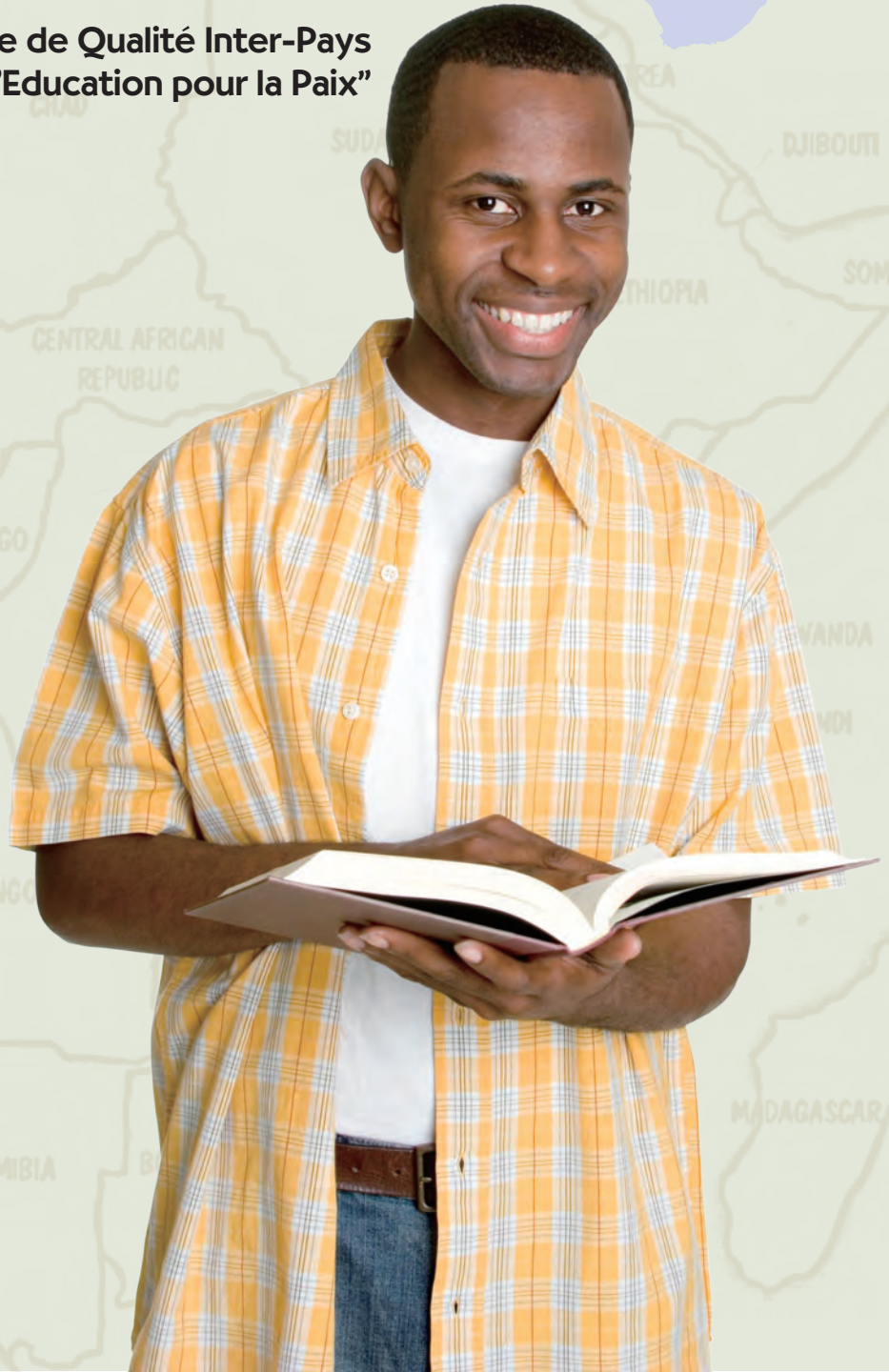


L'ÉDUCATION DANS LES PAYS EN RECONSTRUCTION

Les pratiques prometteuses et les défis dans quatre pays post-conflit

Pôle de Qualité Inter-Pays
sur "l'Éducation pour la Paix"



par Angela Arnott avec l'équipe du GTGEAP de l'ADEA



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

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

Promouvoir les connaissances essentielles, les compétences et les qualifications pour le développement durable en Afrique : comment concevoir et mettre en œuvre une réponse efficace par les systèmes d'éducation et de formation

Sous-thème 1

Compétences de base commune pour l'apprentissage et le développement durable en Afrique

L'éducation dans les pays en Reconstruction : les pratiques prometteuses et les défis dans quatre pays post-conflit

par Angela ARNOTT avec l'équipe du GTGEAP de l'ADEA

**Document de travail.
VEUILLEZ NE PAS DIFFUSER**

DOC One

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa Réunion Triennale (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). Les vues et opinions exprimées dans le présent volume sont celles des auteurs et ne devraient pas être attribuées à l'ADEA, à ses membres ou les organismes affiliés ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail encore dans les stades de la production. Il a été préparé pour servir de base pour les discussions lors de la Réunion Triennale de l'ADEA et ne doit pas être diffusée à d'autres fins à ce stade.

Nous tenons à remercier l'USAID pour avoir fourni au groupe de travail de l'ADEA le financement pour entreprendre des études de ces pays.

©Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) – 2012

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

Banque Africaine de Développement (Bad)
Organisme de Relocalisation Temporaire (ATR)
13 avenue du Ghana
BP 323
1002 Tunis Belvédère
Tunisie
Tél: + 216 / 71 10 39 86
Fax: + 216 / 71 25 26 69
ADEA@afdb.org

Contents

1. ABRÉGMÉ	4
2. RÉSUMÉ.....	6
3. INTRODUCTION.....	11
4. LE CONTEXTE RÉGIONAL : LE RÔLE D'ÉDUCATION DANS LES SITUATIONS POST- CONFLIT	12
5. CONCEPTION DE L'ÉTUDE.....	13
5.1. Justification.....	13
5.2. Méthodologie.....	14
5.2.1. Cadre conceptuel.....	14
5.3.1.1 Éducation en Reconstruction.....	14
5.3.1.2 Éducation holistique.....	15
5.4. Objectifs de la recherche.....	17
5.5. Établir le contexte de la fragilité des pays étudiés.....	18
5.5.1. Libéria.....	18
5.5.2. Kenya.....	20
5.5.3. Zimbabwe.....	21
5.5.4. RDC.....	24
5.6. Résumé des conclusions.....	25
5.6.1. Libéria.....	25
5.6.2. Kenya.....	27
5.6.3. Zimbabwe.....	30
5.6.4. RDC.....	32
6. RÉSUMÉ DES LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS.....	37
6.1.1. Réactivité politique.....	37
6.1.2. Les joueurs, les intervenants, des partenariats clés.....	40
6.1.3. Gestion souple – Finances et sectoriels.....	41
6.1.4. Suivi et évaluation.....	43
6.1.5. Approche holistique.....	44
6.1.6. Gouvernance.....	45
7. CONCLUSION.....	46
8. BIBLIOGRAPHIE.....	48

Sigles et acronymes

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ALP	Programme Accéléré d'Apprentissage
APE	Association des parents d'élèves
BEAP	Programme Elargi d'Éducation de base en Afrique
BM	Banque mondiale
DCTP	Développement des compétences techniques et professionnelles
ENF	Éducation non formelle
EPF	Fonds commun de l'éducation
EPT	Éducation Pour Tous
ESP	Plan sectoriel Education
FFM	Fonds fiduciaire multi-donateurs
FTI	Fast Tract Initiative
GTGEAP	Groupe de travail sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques éducatives
HCR	Haut Commissariat pour les réfugiés
INEE	Réseau inter-Agences pour l'éducation en situations d'Urgences
IRC	Comité international de secours
OEV	Orphelins et enfants vulnérables
OIM	Organisation internationale pour les migrations
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OSISA	Open Society Initiative for Southern Africa
PAM	Programme alimentaire mondial
PDI	Déplacés internes
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
SIGE	Systèmes d'Information de Gestion de l'Education
SRP	Stratégie de réduction de la pauvreté
TBS	Taux Brut de scolarisation
TNS	Taux Net de scolarisation
UE/CE	Union Européenne/ Commission Européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement International
VBG	Violence basée sur le Genre
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
WAEC	Conseil d'examen ouest-africain

1. ABRÉGÉ

1. Partant du sous-thème 1 de la Triennale portant sur le socle de compétences critiques pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable de l'Afrique cette recherche sur le thème de la Reconstruction de *l'Education dans des pays après-conflit* est fondée sur deux cadres de développement. Le premier est l'approche holistique de l'éducation de l'ADEA, qui préconise que les diverses formes d'éducation sont reconnues, indépendamment de leur public cible, du mode de livraison, du sous-secteur dans lequel elles sont placées¹¹. Le deuxième est le pôle de qualité inter pays (PQIP) de l'ADEA sur l'éducation pour la paix, formé en 2010 comme un forum pour des pays confrontés à des crises de leurs systèmes éducatifs à reconstruire dans des circonstances d'après-conflit. Son but est « 'd'utiliser notre systèmes d'éducation comme outils pour la reconstruction, la prévention des conflits, leur règlement et la construction de la nation » . La mise en place de ce PQIP offre aux ministres africains de l'éducation une plateforme d'échange et partage d'expériences nationales afin d'influencer de futures initiatives et stratégies relatives à des réponses éducatives holistiques en temps de crises puissent s'en inspirer. Emanant des préoccupations du PQIP, l'étude participe à l'objectif de l'ADEA pour ce qui est de trouver des solutions africaines innovantes aux défis principaux du développement de l'éducation en Afrique.

2. La présente synthèse est basée sur une revue de la littérature actuelle sur les dynamiques de la reconstruction de l'éducation, en particulier le rôle que peut avoir l'éducation dans l'aggravation ou l'atténuation de la fragilité du pays. Elle repose aussi sur quatre études nationales, entreprises par le groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques éducatives (GTGEAP), au Kenya, au Libéria, en République Démocratique du Congo (RDC) et au Zimbabwe. Les études examinent la capacité des acteurs et des systèmes dans ces pays de répondre aux besoins diversifiés de l'éducation à travers leur gestion de la reconstruction de l'éducation dans les situations de conflit ou fragilité. L'objectif de ces études et celui de cette synthèse, est de mettre en évidence le rôle que la gestion de l'éducation joue dans la reconstruction d'un pays émergent d'urgences et en particulier pour faire valoir la nécessité impérative d'investir des ressources et de mettre toute son énergie dans les capacités du gouvernement à planifier l'éducation, à gérer et mobiliser des ressources financières pour l'éducation.

3. Les études indiquent que le renforcement des capacités gouvernementales en gestion de l'éducation est essentiel pour réussir une réforme de l'éducation. Si les capacités en planification et gestion de l'éducation sont faibles ou inexistantes, il devient alors de plus en plus difficile de réaliser des améliorations soutenables dans les autres fonctions et domaines du système. Le renforcement des capacités qui raffermir les structures de planification et de gouvernance dès les premières phases peut accélérer le développement ultérieur du secteur de l'éducation¹. Cette étude cherche à identifier les conditions facilitant la reconstruction et la transformation positive de l'éducation dérivant des pratiques prometteuses en matière de politique, planification, prestation de services, mobilisation des ressources et des systèmes de suivi-évaluation. Les leçons apprises, on l'espère, serviront de base pour une consultation nationale avec les parties prenantes de l'éducation dans les pays et aussi faire avancer le dialogue entre les États sur des pratiques prometteuses et les défis communs de reconstruction de l'éducation dans les situations d'après-conflit et de fragilité.

2. RESUME

4. En temps de conflit et de crise, les ressources sont détournées des services essentiels tels que l'éducation pour financer situations l'urgence humanitaire. En conséquence, ces services publics de base se détériorent ou s'effondrent selon la gravité de la crise. La fourniture de services éducatifs a été reconnue récemment comme une réponse humanitaire clé dans une situation de crise ou d'urgence dans un pays et aussi comme vitale dans la normalisation d'une situation de conflit. Cependant, il y a moins de reconnaissance du rôle qu'elle peut jouer pendant la phase de transition entre la situation d'urgence et celle de stabilité, durant laquelle les services de base ont repris et une certaine stabilité atteinte. Cette recherche se penche justement sur le rôle que joue l'éducation dans la consolidation de la récupération précoce et des bénéfices.

5. Partant du sous-thème sur le socle commun de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique, cette recherche sur le thème de la reconstruction de l'éducation dans les pays après-conflit est fondée sur deux cadres de développement. Le premier est l'approche holistique de l'éducation portée par l'Association pour le développement de l'éducation en l'Afrique (ADEA) à, et mise au point par son groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF). L'approche

¹ IPE (2009) Eds Nicolai: p53

holistique préconise la reconnaissance des diverses formes d'éducation, s'alimentant mutuellement et méritant toutes d'être valorisées, soutenues, articulées et coordonnées. Le second cadre dans lequel elle s'insère est le Pole de Qualité Inter Pays (PQIP) de l'ADEA sur l'éducation pour la paix, créé en 2010 en tant que forum pour des pays confrontés à des crises de leurs systèmes éducatifs dans des situations d'après-crisis. Son but est « d'utiliser nos systèmes éducatifs en tant qu'outils, medium et forces pour la reconstruction, la prévention de conflits, la résolution de conflits et la construction de la nation » (ADEA 2010, Pôle de Qualité Inter Pays sur l'éducation pour la paix). La mise en place de ce PQIP offre aux ministres africains de l'éducation une plateforme d'échange et partage d'expériences nationales afin d'influencer de futures initiatives et stratégies relatives à des réponses éducatives holistiques en temps de crises puissent s'en inspirer. Emanant des préoccupations du PQIP, l'étude participe à l'ambition de l'ADEA pour ce qui est de trouver des solutions africaines innovantes aux défis principaux du développement de l'éducation en Afrique.

6. La présente synthèse est basée sur une revue de la littérature actuelle sur les dynamiques de la reconstruction de l'éducation, en particulier le rôle que peut avoir l'éducation dans l'aggravation ou l'atténuation de la fragilité du pays. Elle consolide les résultats de quatre études nationales, entreprises par le groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques éducatives (GTGEAP), au Kenya, au Libéria, en République Démocratique du Congo (RDC) et au Zimbabwe. L'objectif de ces études et celui de cette synthèse, est de mettre en évidence le rôle que la gestion de l'éducation joue dans la reconstruction d'un pays émergent d'urgences et en particulier pour faire valoir la nécessité impérative d'investir des ressources et de mettre toute son énergie dans les capacités du gouvernement à planifier l'éducation, à gérer et mobiliser des ressources financières pour l'éducation.

7. On observe actuellement un changement de paradigme dans la façon dont le monde fonctionne. Le chômage à l'échelle mondiale est à des niveaux record et la fragilité fiscale est de plus en plus répandue, même dans les pays à revenu élevé. Les événements de ces derniers mois en Europe, indiquent clairement le que le risque de nouvelles contraintes économiques et financières à l'échelle globale n'est pas à écarter. Cela influe sur la manière dont les pays préparent et planifient leurs stratégies de développement de leur capital humain. Cette recherche appuie l'argument selon lequel ces stratégies, pour répondre à ce changement de paradigme, doivent se baser sur une approche inclusive de l'éducation et de la formation pour être en mesure de prendre en charge les différents besoins en éducation, notamment en reconnaissant l'existence de différents types d'éducation et de voies alternatives à l'offre conventionnelle qui mènent à l'acquisition de qualifications et compétences. D'autres recherches indiquent par ailleurs qu'il s'agit là d'une approche importante, particulièrement pour les États émergeant d'un conflit ou d'une crise, dans la mesure où elle leur permet de pouvoir réagir de manière flexible et de s'adapter aux besoins fluctuants du marché du travail. Elle prépare également les pays à être en mesure de reconnaître les besoins en qualification et compétences des jeunes chômeurs sous qualifiés qui constituent un facteur potentiel de conflits. En outre, cela prépare la population aux exigences de l'éducation tout au long de la vie. En résumé, une telle approche est plus susceptible de contribuer à assurer la paix et la stabilité sociale à long terme.

8. Maximiser l'impact de ressources qui se raréfient de plus en plus est un défi pour tous les décideurs de l'éducation. Face à la diminution des ressources financières à l'échelle mondiale et du fait du caractère changeant des économies du monde, il est plus indispensable que jamais de mettre l'accent sur une gestion efficiente des ressources publiques limitées. Une réforme efficace de l'enseignement efficace s'appuie sur les systèmes et les arrangements institutionnels résilients et responsables. Le renforcement des capacités qui consolident les structures de planification et de la gouvernance de la première phase du

recouvrement national d'un conflit peut accélérer davantage le développement dans le secteur de l'éducation².

9. Les résultats de ces études indiquent que là où les gouvernements ont accordé la priorité au développement de capacités internes en matière de formulation de politiques éducatives, de planification et de gestion de l'éducation, des réformes de l'éducation durables en sont le résultat. . Là où par contre le gouvernement a du recourir à une expertise technique externe dans la conception et la gestion des politiques et interventions la en matière d'éducation, la tendance est à la faible appropriation et mise en œuvre desdites politiques. Faire appel à l'expertise externe, très souvent d'ailleurs des consultants internationaux, tend à produire des résultats génériques calqués sur les programmes et agendas internationaux qui ne tiennent pas compte des spécificités contextuelles et institutionnelles dont les dynamiques propres peuvent entraîner des défis en termes de mise en œuvre. Il y a souvent une mauvaise appréhension de la nature technique de certaines politiques importées et de la manière de les adapter au contexte local. Cela peut conduire à l'échec ou à l'exécution incomplète des réformes de l'enseignement. Cette conclusion n'est certes pas nouvelle dans une certaine mesure. Toutefois, les conclusions, appuyées par les résultats de la recherche internationale, suggèrent que le plus tôt un gouvernement investit dans ses capacités internes, plus rapides et solides seront le relèvement et la reconstruction du pays. .

10. En termes de pertinence des politiques éducatives par rapport aux besoins en l'éducation dans des situations de fragilité, il est essentiel que les Ministères soient conscients du danger que peut représenter le fait d'introduire trop rapidement et sans réelle participation ni appropriation par les personnes concernées (notamment les enseignants, l'administration et les communautés), des politiques complexes car cela peut avoir l'effet inverse à celui recherché . Une pratique plus prometteuse, comme en témoigne au moins deux des pays étudiés, est de simplifier les messages politiques et de les communiquer dans les langues locales afin d'en promouvoir la compréhension et l'adoption par le public.

11. Dans certaines conditions, les communautés sont capables d'apporter un fort appui à l'éducation.. Même dans les pires conditions, elles arrivent à maintenir les services d'offre éducative, comme démontré en RDC. Cependant dans les conditions de forte décentralisation de la gouvernance, des communautés démoralisées et affaiblies par les conflits et marginalisées de par leur situation socio-économique auront du mal à suivre le rythme des réformes de l'éducation.. Des nouvelles stratégies en faveur des pauvres sont requises afin de s'assurer la participation efficace des communautés et districts à la reconstruction de l'éducation.

12. Un dialogue social soutenu sur les réussites et les échecs des politiques éducatives est fondamental pour une reconstruction efficace. Les pays qui ont adopté une approche inclusive avec un engagement fort de toutes les parties prenantes dans la formulation et le suivi des nouvelles politiques ont tendance à développer des réformes plus appropriés de l'éducation.

13. La mise en œuvre des politiques est plus efficace lorsque la réforme est bien coordonnée. Des directions fragmentées au sein d'un ministère et une faible coordination entre plusieurs tutelles empêchent une stratégie sectorielle efficace. Les résultats indiquent qu'une bonne coordination entre les partenaires au développement et autres acteurs et le gouvernement, assure une plus grande harmonisation avec les priorités nationales et une plus grande efficacité dans l'utilisation des ressources. Par ailleurs, une telle démarche promeut des réponses innovantes permettant de rapidement répondre aux crises qui surviennent et de prendre en charge les questions de reconstruction.

14. En général, les États émergeant des conflits et des crises sont très dépendants de l'expertise et du financement des partenaires externes. Les partenaires, dans cette position stratégique, ont souvent un rôle accru dans la formulation de stratégies en matière d'éducation et formation. Afin de maintenir l'intégrité nationale dans ces situations, il est vital que les ministères développent rapidement leur propre capacité en

² IPE (2009) Eds Nicolai: p53

matière d'analyse sectorielle, de planification et de la gestion financière. Habituellement, les plans sectoriels pluriannuels nécessitent l'implication des acteurs clés, une pratique souvent mésestimée par les pays dans leur processus de reconstruction. Afin de mettre en œuvre efficacement ces plans, il est fondamental d'investir dans les capacités internes de gestion et pilotage des systèmes financiers.

15. Bien que l'importance, pour les Ministères, de disposer de capacités en suivi & évaluation soit reconnue, la conclusion générale est que ceci n'est pas une priorité. Le manque de statistiques éducatives solides rend difficile l'appréciation qui peut être faite de l'efficacité de leur planification et budgétisation. Le fait de disposer de statistiques et de la capacité de les utiliser est un outil important de gestion efficace. Sans cela, il n'est pas possible de traiter des questions d'équité, de gouvernance responsable et d'inclusivité. Tous les pays étudiés ont, à des degrés divers, sous-estimé cette nécessité.

16. Les plates-formes de technologie mobile et solaire révolutionnent les systèmes d'information et ceux de gestion de la paie. Le Libéria et dans une moindre mesure, le Kenya, ouvrent la voie dans la réforme de ces systèmes avec pour résultat des systèmes de communication interne rapide, bon marché, et efficaces et le paiement régulier des salaires des personnels servant dans les zones enclavées et difficiles à atteindre. Les pays sont invités à s'investir davantage dans ces stratégies.

17. Parmi les pays étudiés, l'on peut observer un début d'approche holistique inclusive de l'éducation et formation. Afin de recouvrer rapidement d'une crise, les gens ont besoin d'emploi et les pays de main-d'œuvre qualifiée. En général, à l'exception éventuelle du Kenya, les pays étudiés connaissent une immigration importante de leurs citoyens hautement qualifiés, laissant un vide de leadership dans tous les secteurs de l'économie. Le secteur informel prédomine, qui apporte peu ou pas de valeur ajoutée qui pourrait attirer les capitaux et l'investissement nécessaires. Même pour le Kenya et le Zimbabwe, qui sont pourtant relativement stables et ont une tradition d'éducation de qualité éducative, l'on remarque un taux important d'apprenants en dehors du secteur post-primaire formel. Avec l'évolution rapide des besoins technologiques, les pays doivent faire face à une demande en développement de compétences hautement qualifiées. De même, ils sont confrontés à une demande au niveau de l'alphabétisation fonctionnelle en calcul et compétences de vies.

18. Malgré l'importance stratégique de l'enseignement et la formation technique et professionnelle, l'on remarque très peu de suivi et rapportage, sur les programmes y afférents et leurs résultats. La raison en est souvent l'attention insuffisante des gouvernements à la nécessité de suivre systématiquement les offres publiques dans ce domaine car gérées par plusieurs ministères mais aussi de documenter régulièrement l'offre privée et non formelle pléthorique. Dans ces conditions, il devient difficile de développer des interventions pertinentes qui offrent aux apprenants potentiels des voies alternatives. Néanmoins, certains pays considèrent ces stratégies alternatives. Par exemple, en trois ans de rattrapage scolaire, le Libéria amène ses apprenants au niveau de complétion du primaire au lieu des six ans requis. Ces diplômés se retrouvent dans divers programmes post primaires, et ont le choix entre autres pour l'apprentissage, la formation préalable à l'emploi, le placement dans un emploi ou alors la transition vers les collèges formels. A l'aide de stratégies novatrices, le Kenya et le Zimbabwe ont entamé ce processus, de reconnaissance des écoles alternatives, et celle des différentes offres d'enseignement supérieur et des programmes intra-sectoriels de développement de compétences. L'éducation non formelle est généralement plutôt vue sous l'angle de la protection sociale et non pas appréhendée à partir de la plus-value qu'elle apporte à l'éducation. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la complexité des rôles et des mandats des divers acteurs sont déroutantes et les coûts qu'implique la restructuration des systèmes éducatifs pour offrir des solutions holistiques sont perçus comme trop risqué par les décideurs.

19. Les résultats des quatre études de cas nationales mettent en exergue la valeur et le rôle de l'éducation dans la normalisation de situations d'après-conflit ou de crises et son impact qu'elle peut avoir en termes de consolidation des bénéfices de la paix ou au contraire de réifier les raisons de continuer les conflits. Elles soulignent l'importance d'accorder la priorité le développement de capacités internes en

planification et gestion aux fins d'une reconstruction efficace des systèmes éducatifs. Réformer l'éducation dans un contexte d'après crise est un processus dynamique, en partie parce qu'il se doit d'être rapide et innovant mais aussi parce qu'il est complexe et dépend de financements externes pour mettre en œuvre les programmes. Le rythme, la complexité et même rareté des réformes peut avoir des effets induits indésirables, particulièrement si ceux-ci sont perçus comme inéquitables. Les nouvelles politiques sont souvent empruntées aux agendas internationaux sans pour autant être suffisamment contextualisées. L'urgence de s'attaquer aux problèmes l'emporte sur la nécessité de prendre le temps d'élaborer des réformes conformes aux réalités nationales qui prennent en compte la nécessité de développer des capacités internes et aussi celle de donner aux acteurs le temps de s'acclimater au changement, notamment aux niveaux de l'enseignant, de l'école, de l'administration et des communautés. Les capacités de ces dernières à assurer les services éducatifs durant et après les crises sont un point de départ sur lequel on peut valablement s'appuyer. Toutes les communautés ne sont néanmoins pas résilientes de la même manière, une réalité que les gouvernements tendent souvent à oublier. Aussi, des réformes qui s'appuient trop sur la décentralisation des systèmes peuvent contribuer à davantage affaiblir les communautés. Les résultats de cette étude établissent la nécessité pour les ministres de l'éducation, de s'engager dans un dialogue social régulier pour se mettre d'accord avec les parties prenantes et les bénéficiaires de l'éducation tout en investissant parallèlement dans le renforcement de capacités internes de planification et de gestion. Ce sont des deux démarches qui, entre autres, vont les assurer d'être en bonne voie quant à la pertinence de leurs réformes and vont jeter les fondations de la consolidation de la paix.

Les leçons apprises de ces études de cas, notamment les pratiques prometteuses et les défis serviront pour une consultation nationale afin d'en affiner les résultats et attirer l'attention sur les meilleures pratiques dans les pays. De plus, ces leçons aussi les concertations et dialogues politiques entre les pays membres du PQIP pour l'éducation à la paix.

3. Introduction

20. Partant des préoccupations du sous-thème 1 de Triennale sur le socle commun de compétences pour l'éducation tout au long de la vie et le développement durable de l'Afrique, cette recherche se base sur deux cadres de développement ; dont le premier est l'approche holistique de l'éducation, élaborée par le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF). Elle préconise la reconnaissance des diverses formes d'éducation, s'alimentant mutuellement et méritant toutes d'être valorisées, soutenues, articulées et coordonnées dans une approche holistique. Le second cadre dans lequel elle s'insère est celui du Pole de Qualité Inter Pays (PQIP) de l'ADEA sur l'éducation pour la paix, créé en 2010 en tant que forum pour des pays confrontés à des crises de leurs systèmes éducatifs dans des situations d'après-crisis. Son but est de promouvoir le dialogue politique autour de l'utilisation des systèmes éducatifs en tant qu'outil et médium pour la reconstruction, la prévention de conflits, la résolution de conflits et la construction de la nation. Émanant des préoccupations de ce PQIP, la présente étude participe à l'ambition de l'ADEA pour ce qui est de trouver des solutions africaines innovantes aux défis principaux du développement de l'éducation en Afrique.

21. Ces études sont opportunes vu les turbulences et les conflits récents au Nord, à l'Ouest et dans la Corne de l'Afrique qui ont affecté les occasions d'éducation des enfants et jeunes dans ces pays. Les conflits en Afrique sont toujours omniprésents et destructeurs, causant de sérieux dommages aux sociétés et économies africaines. Durant les conflits, les ressources sont détournées des secteurs pourtant essentiels pour financer l'urgence humanitaire.

"Une étude de la Banque mondiale sur les guerres civiles depuis 1960 a conclu qu'un « pays qui a plus de dix points de pourcentage de sa jeunesse à l'école – disons 55 pour cent au lieu de 45 pour cent – réduit son risque de conflit de 14 % à environ 10 pour cent » (Collier, 2000). En outre, Collier (2007) a conclu qu'un des trois facteurs clés contribuant à sortir un pays de sa fragilité et de situation de conflits était le fait, pour une plus grande proportion de sa population, de terminer ses études secondaires. (DFID, 2011)

22. La présente synthèse est basée sur une revue de la littérature actuelle sur les dynamiques de la reconstruction de l'éducation, en particulier le rôle que peut avoir l'éducation dans l'aggravation ou l'atténuation de la fragilité du pays. Elle consolide les résultats de quatre études nationales, entreprises par le groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques éducatives (GTGEAP), au Kenya, au Libéria, en République Démocratique du Congo (RDC) et au Zimbabwe. L'objectif de ces études est d'analyser la capacité du système et de ses acteurs de répondre aux différents besoins en éducation à travers leur gestion de la reconstruction précoce dans des situations de conflit et de fragilité. L'accent des quatre études et de la présente synthèse est mis sur le rôle que la gestion de l'éducation joue dans la reconstruction d'un pays émergent d'urgence et en particulier pour faire valoir la nécessité impérieuse d'investir des ressources et de mettre toute son énergie dans les capacités du gouvernement à planifier l'éducation, à gérer et mobiliser des ressources financières pour l'éducation

23. Les études indiquent que le renforcement des capacités gouvernementales en gestion de l'éducation est essentiel pour réussir toute réforme de l'éducation. Si les capacités en planification et gestion de l'éducation sont faibles ou inexistantes, il devient alors de plus en plus difficile de réaliser des améliorations soutenables dans les autres fonctions et domaines du système. Le renforcement des capacités qui raffermis les structures de planification et de gouvernance dès les premières phases peut accélérer le développement ultérieur du secteur de l'éducation. Cette étude cherche à identifier les conditions facilitant la reconstruction et la transformation positive de l'éducation dérivant des pratiques

prometteuses en matière de politique, planification, prestation de services, mobilisation des ressources et des systèmes de suivi-évaluation. Une conclusion livrera les leçons principales tirées des études.

4. Le contexte régional : Le rôle d'éducation dans les situations POST-CONFLIT

L'Afrique subsaharienne (ASS) se distingue des autres régions en développement par le nombre de conflits et leur l'impact important sur les vies et les moyens de subsistance. Comme la distinction entre violence criminelle et politique s'estompe de plus en plus, l'on est en droit de se poser certaines question, à savoir si les conflits armés ne sont pas devenus la cause principale de la pauvreté ?. ELDIS. *Pauvreté vs conflit : comprendre les guerres de l'Afrique (2011) p1.*

24. Il semble exister une relation dynamique et réciproque entre la guerre et la pauvreté. Souvent, les conflits, du fait qu'ils changent constamment d'intensité, s'atténuent pour reprendre de plus belle. Ils sont rarement réglés par des « accords de paix ». C'est ainsi que les interventions politiques ne pourront favoriser une paix soutenable que si elles sont basées sur une analyse plus subtile des économies de guerre et des États qui sont défailants

25. Ce qui est évident, c'est que la violence et les conflits touchent généralement les civils plutôt que les combattants. Il est difficile d'évaluer précisément l'impact d'un conflit du fait que la destruction des institutions et du capital social est incalculable. Un rapport récent estime qu'il y aurait près de 18-20 millions de déplacés internes (PDI) en Afrique Subsaharienne, dont la majorité sont les femmes et enfants qui luttent pour leur survie dans un environnement violent.

26. Il y a présentement quinze pays africains impliqués dans une guerre, ou qui sont dans une phase de tensions et conflits d'après-guerre et on remarque que de plus en plus, les conflits ont une dimension régionale. On constate par ailleurs qu'il existe plusieurs séries « de conflits nationaux » étroitement imbriqués comme en témoignent les événements en Afrique du Nord, de l'Ouest et du Centre. Un des enseignements est que les pays doivent s'impliquer dans la consolidation de la paix chez leurs voisins en raison de possibles effets de débordement sur leur propre situation.

27. Quel peut être le rôle de l'éducation en de pareilles circonstances ? Elle peut avoir tant un effet positif que négatif et elle peut avoir un effet démultiplicateur dans les deux sens, contribuant à promouvoir la paix et la stabilité ou à enflammer davantage le conflit. Très peu d'éducation, des inégalités d'accès ou le mauvais type d'éducation peuvent rendre une société plus encline au conflit armé.

28. La jeunesse joue un rôle fondamental dans la stabilité d'un pays. Plus de 60% de la population dans beaucoup de pays africains a moins de 25 ans. Quand un grand nombre de jeunes n'a pas accès aux compétences critiques en vue de l'éducation tout au long de la vie, avec pour corolaire le chômage et la pauvreté, ils deviennent plus enclin à être recrutés dans les conflits armés. Les jeunes chômeurs sous-scolarisés ruraux, ont occupé une place importante dans le génocide de 1994 au Rwanda. La perception de distribution inéquitable des opportunités en éducation et des allocations de ressources a été un facteur non négligeable dans l'émergence de nombreux conflits comme pour la région riche en pétrole Delta du Niger du Nigéria et les régions nordiques de la Côte d'Ivoire. Dans plusieurs conflits armés, l'éducation a été utilisée pour renforcer activement l'exclusion politique et la ségrégation ethnique par la politisation et la manipulation de l'accès, des structures, des curricula et des manuels. Dans les années 1976, les écoliers

sud africains se sont ouvertement révoltés pour protester contre les programmes d'études racistes qu'ils étaient forcés d'apprendre. L'enseignement tiré de ces expériences est que l'éducation peut refléter le statu quo en le reproduisant quand elle ne conteste pas les modèles existants d'injustice, de violence, de corruption et d'inefficacité. L'éducation doit s'attaquer aux injustices et s'assurer qu'on enseigne des compétences fondamentales et des aptitudes qui permettent aux jeunes de se développer et de s'assurer de moyens de subsistance pérennes.

5. Conception de l'étude

Une forme inadaptée d'éducation peut alimenter des conflits violents. L'éducation est capable d'être une force de paix — mais, trop souvent, les écoles sont utilisées pour renforcer les divisions sociales, l'intolérance et les préjugés qui conduisent à la guerre. Aucun pays ne peut espérer vivre dans la paix et la prospérité s'il ne construit pas une confiance mutuelle entre ses citoyens, en commençant dans les salles de classe.
'Rapport mondial de suivi de l'EPT 2011 : La crise cachée : Les Conflits Armés et l'Education. P 3

5.1. Justification

29. Les besoins éducatifs des enfants et jeunes affectés par des conflits, urgences et fragilités sont devenus un domaine de préoccupation grandissante. Une étude récente de la Banque Mondiale note que, là où les données sont disponibles, seulement 11% des états fragiles ont réalisé ou sont en voie de réaliser l'achèvement de l'enseignement primaire universel ; tandis que 50% sont sérieusement en déroute (Banque Mondiale, 2007). L'éducation des filles est particulièrement affectée, avec notamment certains pays impliqués dans un conflit prolongé se trouvant au bas de l'échelle en termes de parité entre les genres (Nicolai, 2009). Le rapport de suivi global 2011 de l'EPT note que l'impact d'un conflit armé sur l'éducation est grandement négligé, alors que près de la moitié (42%) de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire en dehors de l'école vivent dans des pays affectés par un conflit. Le taux d'alphabétisation chez les jeunes est de 79%, comparé à 93% pour d'autres pays en développement (p.56).

30. La recherche démontre que l'éducation joue un rôle crucial dans la consolidation de la paix. Peut-être plus que pour n'importe quel autre secteur, l'éducation est en capacité de fournir les premiers gains fortement visibles de pacification dont peuvent dépendre la survie des accords de paix. En situation d'urgence, et lors de crises chroniques et efforts de reconstruction précoces, l'éducation peut à la fois sauver des vies et garder en vie. Elle peut sauver des vies en protégeant contre l'exploitation et la souffrance et en disséminant des messages de survie clés. Elle maintient par ailleurs en vie en offrant une structure, une stabilité et un espoir pour l'avenir, particulièrement pour les enfants et les jeunes. Finalement, elle peut contribuer au processus de rétablissement et de réconciliation, bâtir des compétences et appuyer la résolution de conflit et la construction de la paix. Dans les pays affectés par les conflits, l'éducation reste cependant le secteur le plus négligé par un système d'aide humanitaire sous-financé et peu efficace. Les accords de paix offrent aux gouvernements de pays après conflit et à la communauté internationale opportunité de mettre en place des stratégies de rétablissement et de reconstruction.

31. Cette étude cherche principalement à identifier les conditions et stratégies qui accentuent la reprise précoce et la reconstruction du secteur de l'éducation. De solides systèmes nationaux de planification et d'information doublés de systèmes de fourniture de services inclusifs et bien gérés, le tout sous-tendu par une gestion financière efficiente permettent aux pays fragiles d'aller vers une reprise stable et le développement durable. La capacité d'un système éducatif à répondre promptement et efficacement à une

situation d'après-conflit est fondamentale pour la reconstruction du secteur et la reprise économique et sociale du pays.

5.2. Méthodologie

5.2.1. Cadre conceptuel

32. De récentes théories sur le rôle de l'éducation dans la reconstruction et le rétablissement émergent qui se basent sur la recherche entreprise par les agences internationales cherchant des synergies entre leurs objectifs et ceux, plus large, du développement. L'évaluation des réponses du secteur de l'éducation dans des situations de fragilité se fonde sur une approche holistique de l'éducation qui reconnaît les besoins divers d'apprenants dans des contextes différents qui peuvent mener hors du cadre de l'enseignement formel.

5.3.1.1 L'Éducation dans un contexte de Reconstruction

33. Cette étude se concentre sur des pays sortant d'une période de conflit ou en situations de fragilité liée aux crises sociopolitiques et économiques, plutôt que des catastrophes naturelles.

34. Un concept clé de cette étude est la notion de **fragilité** introduite six ans plus tôt et qui décrit des situations dans lesquelles un gouvernement n'est pas en mesure de, ou ne veut pas, fournir les services essentiels à une proportion importante de sa population, y compris les pauvres. Les principes qui aident à définir la fragilité comprennent la qualité des relations entre ceux ayant le pouvoir de gouverner et les acteurs et groupes clés dans la société ; les résultats produits par ces relations ; et la perception du public quant à l'efficacité et la légitimité de l'état. La notion de fragilité est contestée ; avec comme argument qu'elle contient implicitement des assomptions normatives sur ce que devraient être les performances d'un Etat basées sur la notion malavisée que la conception occidentale de l'Etat sert de référence à tous les pays. En dépit des critiques sur la conceptualisation de l'Etat fragile, il est indiscutable que sans progrès socio-économique, il leur sera difficile d'atteindre les OMD. L'on estime qu'un milliard de pauvres, parmi lesquels les 340 millions de personnes vivant dans une extrême pauvreté vit dans le petit groupe de 30 à 50 Etats fragiles, dont la majorité se trouve en Afrique. Non seulement ces Etats accusent du retard mais ils s'effondrent. Un consensus s'est dégagé autour du fait que ces pays continueront d'accuser du retard tant qu'un modèle d'engagement international fort ne sera pas en place. Pour les besoins de la présente étude, et afin de réduire la charge normative associée aux modèles étatiques, ces Etats en crise ou après-conflits comme étant des « dans des situations ou contextes de fragilité ».

35. Il existe un certain nombre de cadres conceptuels pour évaluer la capacité de réponse d'un pays aux problématiques de l'éducation en situation de fragilité. L'approche de cette étude est basée sur ces cadres ont évolué ces dernières années. Il y a tout d'abord la prise de conscience que l'on ne peut se contenter des réponses usuelles dans des situations pareilles et que la situation de fragilité requiert une approche coordonnée et systémique qui combine l'appui à la construction de l'Etat à la consolidation de la paix ; ce qui nécessite une approche pangouvernementale. Les pays dans ces situations sont sous-assistés par l'aide internationale et ne bénéficient que de flux d'aide volatiles, mal coordonnés et plutôt réactifs que préventifs.

36. Par ailleurs, l'accent est mis sur la nécessité d'arriver à une compréhension commune de la nature des déterminants de la fragilité et des moyens par lesquels l'appui à l'éducation peut atténuer ces causes et contribuer à la résilience et aux capacités de l'Etat à fournir des services éducatifs. Tous les acteurs doivent s'engager dans et participer à la construction de cette compréhension commune.

37. L'un des principaux partenaires dans les pays en situation fragile est le partenariat mondial pour l'éducation (anciennement FTI) qui fournit des « fonds catalytiques » aux pays pour les aider à accélérer leurs progrès dans la perspective de l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Le cadre du FTI indique que les pays ne devraient pas se contenter de continuer avec les schémas usuels de fourniture de services éducatifs, étant donné que ceux-ci pourraient être sources de tensions et conflits sociaux, mais plutôt s'atteler à trouver de nouvelles solutions novatrices pour satisfaire les besoins de l'éducation de tous les apprenants.

38. Le cadre du FTI mesure la trajectoire de développement d'un pays en fonction de quatre domaines :

- i. **Évaluation, planification et coordination du secteur;** - L'accent est mis sur la coordination des agences et parties prenantes principales dans le secteur, pour établir des processus coordonnés d'évaluation, de suivi-évaluation et de rapportage qui permettent d'identifier les enjeux prioritaires et les opportunités quant à la planification du secteur.
- ii. **Mobilisation de ressources et gestion financière** - Les mesures nécessaires au renforcement des systèmes locaux et nationaux de gestion et contrôle financier et à la coordination de différentes sources de revenus et de financement tout en mettant l'accent sur la contrôle et la transparence.
- iii. **Fourniture de services éducatifs** - L'accent est mis, au niveau systémique, sur les droits de l'homme, les questions de genre, d'équité et d'inclusion, les besoins de protection et ceux psychosociaux, de même que les questions d'état de droit.
- iv. **Amélioration du système de suivi** – Le suivi des progrès est particulièrement nécessaire dans les situations de fragilité où les sources d'information officielles sont souvent limitées. L'accent est mis sur le renforcement de la capacité du gouvernement à rendre compte régulièrement sur les principaux indicateurs de progrès, y compris les résultats de l'apprentissage. Le suivi des progrès en l'éducation doit également comprendre celui des causes sous-jacentes de la fragilité et du rôle de l'éducation à cet effet.

39. Une seconde hypothèse sous-tendant cette étude est l'argument selon lequel les échecs des interventions de reprise précoce sont souvent dus au manque d'attention que les gouvernements et les partenaires au développement accordent à la mise en place de systèmes de planification et de gestion inclusifs, holistiques et efficaces. Dans tous les pays qui fournissent une éducation équitable et de qualité à la majorité de leur population, l'information joue un rôle clé dans le niveau de prestation des services éducatifs car elle induit une plus grande responsabilité de l'État envers ses citoyens et l'incite à se conformer d'avantage à leurs souhaits. Un des objectifs de cette étude est d'analyser la capacité des autorités des pays à répondre durablement aux besoins de tous les apprenants, même les plus marginalisés ; et ce en termes de vision, de finances, de systèmes d'information et de planification.

5.3.1.2 Éducation holistique

40. Le cadre conceptuel de cette étude est celui d'une perspective holistique du système éducatif qui va au-delà de la fourniture de services éducatifs de base et inclut le secondaire, l'enseignement technique et la formation professionnelle de même que l'enseignement supérieur. Encore plus important, ce cadre accorde de l'importance aux offres alternatives pour les enfants et jeunes qui n'ont pas eu d'opportunités éducatives.

41. De plus en plus, les politiques nationales d'éducation et formation reflètent la préoccupation d'offrir des opportunités aux apprenants qui ont des besoins différents; et ce par des systèmes d'éducation et formation de plus en plus cohérents. Beaucoup de pays africains promeuvent la diversité des cursus afin de créer plus d'opportunités d'acquisition de qualifications pour le travail et la vie en direction de groupes cibles spécifiques. Le fait que la formation doive être en adéquation avec les perspectives d'emploi et les

objectifs sociaux et économiques est de plus en plus reconnu. Ceci a des implications pour ce qui est du rôle gouvernement qui passe de fournisseur principal de formation à un rôle de facilitateur, régulateur et celui de suivi des formations mises à l'essai et délivrées par une variété de partenaires :

42. L'ADEA a l'un des cadres conceptuels les plus aboutis en ce qui concerne l'éducation holistique qui préconise que toutes les formes d'éducation, quelles soient traditionnelles, classiques, formelles et non formelles, devraient être interdépendantes et liées. Ce cadre (voir infra) apporte un regain d'intérêt pour la façon dont les pays touchés par les crises et les conflits apportent des réponses éducatives globales - dans les domaines de la coordination des acteurs, la mobilisation de l'engagement communautaire dans la planification de et fourniture de services en éducation, dans la gouvernance et la gestion aux niveaux déconcentrés; la diversité des modes de provision et de suivi des différents programmes, du soutien politique pour une nouvelle vision holistique, et aussi celui du renforcement des capacités et de répartition des ressources.

Le Cadre Holistique de l'Education du Groupe de Travail de l'Education Non Formelle (2010) de l'ADEA

11 pratiques sont proposées :

- i. 1. Mobiliser toutes les parties prenantes – tous sont engagés à développer un cadre inclusif qui comprend tous les sous secteurs. Les communautés locales sont au cœur de la préparation de la vision de l'éducation.
- ii. Aller vers des offres diversifiées de sorte à assurer l'interdépendance et l'équivalence entre les différentes formes, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie.
- iii. Réviser les programmes, méthodes d'enseignement et d'apprentissage afin d'être en mesure de satisfaire toutes les demandes (programmes différenciés selon des groupes d'âge différents) tout en s'assurant de la complémentarité des offres.
- iv. Harmoniser les curricula nationaux pour assurer la reconnaissance des différents profils de sortie de même que leur articulation avec d'autres mode d'apprentissage.
- v. Améliorer la gouvernance du secteur de l'éducation en améliorant la coordination des interventions, renforçant les partenariats entre les parties prenantes et en décentralisant les stratégies.
- vi. Promouvoir une vision diversifiée de l'éducation par une volonté et un appui politique forts, constants pour arriver à un système éducatif intégré qui bénéficie d'un soutien financier conséquent.
- vii. Mettre en place les systèmes de suivi-évaluation pour les différents programmes afin d'améliorer le dialogue et les effets des interventions.
 - a. Ceci comprend aussi l'évaluation de l'apprentissage.
 - b. Les services de planification créent des structures dans tous les sous-secteurs de l'éducation afin d'éviter la marginalisation de l'éducation non formelle.
 - c. Les annuaires statistiques annuels couvrent tous les sous-secteurs.
- viii. Mettre en place un système de validation des connaissances qui accredit toutes les compétences et toutes les formations.
- ix. Promouvoir le renforcement de capacités –en mettant notamment l'accent sur l'autonomisation des structures décentralisées.
- x. S'assurer que tous les sous-secteurs de l'éducation sont mises dans les conditions idoines pour, dotés de suffisamment de ressources distribuées équitablement afin de pouvoir s'acquitter convenablement de leur mission. Le

secteur de l'éducation alternative devrait avoir la latitude de mobiliser des ressources additionnelles.

xi. Innover dans la recherche et mettre à l'échelle les programmes alternatifs et d'éducation non formelle.

43. De même, le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) de l'UNESCO est un cadre (2009) cherche à promouvoir une réforme holistique et complète de l'éducation de base, qui se concentre pleinement sur le renouvellement des curricula. Parmi les principes clés du BEAP il y a l'accent mis sur les qualifications et compétences en tant que processus et résultats de l'apprentissage; ainsi que l'inclusion au niveau de la prise de décision, et l'importance de « la diversité équitable ». Il faut aussi noter un fort accent mis sur l'éducation à l'entrepreneuriat et ses divers modes de mise à disposition (dès la petite enfance) pour préparer les jeunes à la vie et au monde de travail. .

44. Le BEAP apporte une plus-value au cadre conceptuel de la présente étude en mettant l'accent sur le rôle des acteurs et les partenariats en tant que conditions cruciales à la réussite des réformes de l'enseignement de base dans le sens d'une approche holistique. Celles-ci comprennent l'évaluation des rôles et responsabilités des parties prenantes dans tout le processus - notamment l'Etat et ses partenaires non étatiques, la mise en place de nouveaux partenariats qui soient réalisables, y compris les partenariats public-privé. Une telle coopération peut non seulement apporter une expertise et des capacités additionnelles, mais également contribuer à mobiliser des ressources supplémentaires.

5.4. Objectifs de la recherche

45. Les grandes questions qui guident cette recherche sont les suivantes :

- Quels sont les facteurs de conflit et de fragilité dans un pays?
- Quels sont les structures et les processus nécessaires a la reconstruction de l'éducation et de la restauration qui font partie d'une réponse de la direction effective?
- Quelles sont les caractéristiques des réponses apportées par les autorités des pays objet de l'enquête? notamment en termes de :
 - Réponse politique à la crise.
 - Parties prenantes et partenariats clés
 - Planification, gestion et coordination
 - Mécanismes de suivi évaluation
 - Mobilisation des ressources et de la gestion financière
 - Les domaines thématiques critiques nécessitant des réponses
 - Besoins des groupes vulnérables
- Comment est-ce que les réponses apportées par le secteur de l'éducation à la nécessité de reconstruction atténuent ou aggravent t-elles la fragilité dans un pays?

5.5. Établir le contexte de la fragilité des pays étudiés

46. Les quatre pays étudiés se trouvent à différents niveaux de trajectoires de développement relativement à leurs capacités de fournir des services éducatifs de même que leur niveau de gouvernance et de sécurité. Tous ont récemment subi une crise en conséquence de contestations politiques. La sévérité et durée des crises ainsi que leur impact sur les services éducatifs diffèrent d'un pays à l'autre. Afin de pouvoir étudier la capacité du système éducatif national à répondre aux crises par la mitigation de leurs effets et la construction de capacités résilientes et de la paix, il est important d'analyser les forces motrices des conflits auxquelles les politiques éducatives, une planification et gestion efficaces doivent apporter des solutions.

5.5.1. Libéria

47. Les 14 années de guerre civile intermittente entre 1989 et 2003 ont dévasté l'économie libérienne et la base de son capital humain. Cela a conduit à la destruction massive des infrastructures et paralysé la capacité du gouvernement à fournir des services sociaux. Le nouveau gouvernement qui est arrivé au pouvoir en janvier 2006, dirigé par la Présidente Ellen Johnson Sirleaf, a la lourde tâche et la responsabilité de revitaliser et reconstruire l'économie et les secteurs sociaux, notamment la santé et l'éducation.

48. Le traumatisme infligé par la guerre civile continuera à persister pendant des générations à venir. Les groupes les plus touchés par le conflit étaient les femmes et les filles, les enfants et les jeunes et les populations vivant dans des zones particulièrement prônes aux conflits pendant la guerre. On estime qu'environ 1 million de personnes ont fui le Libéria vers des pays voisins et qu'entre 5 à 10 % de la population a été tué durant le conflit³ qui a aussi conduit à des niveaux élevés de viols des femmes et des filles, de violences sexuelles et de recrutement des enfants et des jeunes en tant que soldats. La nature intermittente et durable du conflit a rendu difficile la fréquentation de l'école par les enfants, laissant ainsi une génération entière sans instruction et un fort taux d'analphabétisme chez les adultes.

49. Il existe de nombreux facteurs qu'une stratégie de reconstruction de l'éducation doit considérer ; qui, s'ils ne sont pas traités, pourraient conduire à la résurgence du conflit :

- **Des niveaux élevés d'analphabétisme en raison de l'éducation interrompue** - environ 30% des Libériens âgés de 15 à 24 ans sont analphabètes⁴ et environ 33 % de la population ont reçu un quelconque enseignement primaire, 31 pour cent ont le niveau secondaire et seulement quatre pour cent ont reçu l'enseignement supérieur⁵. Cette situation affecte le potentiel des Libériens à s'engager dans le secteur formel et dans la société dans son ensemble.
- **Le chômage élevé des jeunes et le désengagement des adolescents dans la société** - environ 70% des personnes « employées » le sont dans le secteur informel⁶, la majeure partie d'entre eux étant dans le petit commerce, aussi connus sous le sobriquet de « garçons brouette ». Avec 53 pour cent⁷ de la population en dessous de 20 ans, les jeunes non engagés représentent une source potentielle de conflit.
- **Le manque de soutien aux anciens combattants** – Bien qu'en 2008, environ 81 062 ex-combattants, dont 13 % étaient des enfants, avaient été désarmés et démobilisés, il y a une

³ Ministry of Education (2007) *Liberian Primary Education Recovery Plan*, prepared for the Fast Track Initiative. Monrovia: Republic of Liberia.

⁴ 2008 population report

⁵ (LISGIS) *Liberia Demographic and Health Survey 2007*. Monrovia: Republic of Liberia

⁶ The World Bank (2010) *Project Appraisal Document On A Proposed Grant In The Amount Of USD 40 Million To The Republic Of Liberia For A Fast Tack Initiative Grant For Basic Education Project*

⁷ Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services (LISGIS) *Liberia Demographic and Health Survey 2007*. Monrovia: Republic of Liberia

perception que le processus a certes retiré leurs armes sans s'attaquer adéquatement à l'état mental des ex-combattants ; ce qui a conduit à des violences sexuelles continues, de même qu'à des comportements agressifs et violents⁸. En outre, la plupart des programmes de formation professionnelle étaient insuffisants et outillaient peu les ex-combattants avec des qualifications et compétences leur permettant de s'assurer de moyens de subsistance qui a entraîné nombre de ces ex-combattants vers des activités criminelles afin de subvenir à leurs besoins.

- **L'insécurité alimentaire** peut conduire au mécontentement et à des émeutes; causés par la hausse des prix des denrées alimentaires sur les marchés internationaux, que même que par une forte dépendance aux importations de riz et enfin par la faiblesse du secteur agricole . Il y a peu d'incitations et de possibilités d'entrer dans le secteur agricole et la majorité des jeunes n'est pas intéressée par cette activité.
- **Conflits fonciers** – La gestion de la terre est une question tribale sur laquelle le gouvernement a apparemment peu de contrôle; un problème aggravé par le manque de titres de propriété. Le Président a instauré un comité chargé de gérer les questions foncières, cependant qu'il y a déjà eu des affrontements violents qui ont fait plusieurs morts et des incendies de villages en 2009⁹.
- **Les taux élevés de pauvreté** – la longue durée du conflit a contribué à des niveaux extrêmement élevés de pauvreté au Libéria, avec 48 % de la population vivant en dessous du seuil extrême de pauvreté et souffrant de faim chronique et incapable de satisfaire à ses besoins fondamentaux.
- **La marginalisation perçue et réelle et l'inégalité dans la répartition des ressources** peut déclencher des troubles sociaux – Il y a un certain nombre de questions ici. Tout d'abord les tensions sous-jacentes entre les autochtones et les descendants des colons Américano libériens. Deuxièmement, la population du Libéria est inégalement répartie avec presque un tiers résidant à Monrovia, la capitale. Les zones rurales, qui sont mal connectées avec le reste du pays en raison de mauvaises ou manque de routes, sont souvent négligées et ont un faible potentiel économique.
- **La méfiance et le manque de cohésion sociale** – Dans la mentalité de la population libérienne subsiste toujours un fort ressentiment , tensions et un sens aigu des droits. La guerre a sérieusement érodé de nombreuses institutions sociales et le crime, les vols à main armée et les viols sont fréquents. De même, les populations se méfient de la police, qui est considérée comme inefficace et corrompue¹⁰. Des phénomènes comme le viol, les violences basées sur le genre persistent encore, ce qui exacerbe les plaies.
- **Instabilité de la région** - les élections contestées et la flambée de violence en Côte d'Ivoire en 2011, la mort du président Guinéen en décembre 2008, après une longue maladie et le coup d'état militaire qui s'en est suivi de même que les émeutes politiques du voisin Sierra Léonais en 2009 et enfin l'afflux de réfugiés en provenance de Côte d'Ivoire peuvent avoir un effet sur la stabilité du Libéria.

50. L'économie libérienne est passée des programmes humanitaires d'urgence à court terme à des interventions de planification, reconstruction et développement à long terme de l'économie. Toutefois, si les facteurs ci-dessus mentionnés ne sont pas abordés adéquatement, ces agents potentiels de fragilité pourraient entraîner la résurgence du conflit. L'éducation est un outil indispensable pour réduire l'impact de la fragilité, mais la pauvreté demeure la menace sous-jacente que l'éducation doit affronter.

⁸ USAID YFA 2009

⁹ ibid

¹⁰ USAID YFA 2009

5.5.2. Kenya

51. Depuis 1992, le Kenya subi des violences politiquement motivées, consécutives aux élections générales, tenues tous les 5 ans. L'occurrence la plus récente et la plus virulente est la violence postélectorale de 2007-2008, qui a entraîné le déplacement massif de communautés– menant à la pénurie d'enseignants, la destruction de biens et infrastructures (y compris les bâtiments scolaires et les ressources d'enseignement et d'apprentissage) et la perte de vies. Ceci a conduit à un nombre important d'orphelins et des personnes déplacées (PDI), y compris les enfants en âge scolaire. Selon une évaluation effectuée par le ministère de l'éducation en février 2008, plus de 100 000 des 650 000 personnes déplacées étaient élèves du primaire et secondaire, tandis que près de 765 enseignants du primaire et du secondaire ont été déplacés, 40 écoles incendiées et 65 autres vandalisées¹¹.

52. D'autres causes qui ont menacé la paix comprennent la pauvreté, les conflits inter communautaires dans certaines parties du pays autour de l'accès aux ressources comme l'eau et les pâturages, l'accès à l'éducation, l'emploi et au logement dans les zones urbaines. Bien que la politique de gratuité l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire de jour du gouvernement ait accru l'accès, les taux de rétention et de transition ont été négativement affectés.

53. Sur une note plus brillante, le système éducatif Kenyan a connu d'importantes améliorations depuis 2008, soutenues par une économie résiliente –l'année 2010 enregistrait une croissance de 5,6 % du PIB réel après des croissances de 1,5 à 2,6 % en 2008 et 2009 respectivement. Le taux brut de scolarisation primaire a augmenté en 2009 et le taux d'enfants d'âge primaire en dehors de l'école a diminué durant la même période après avoir augmenté de 4% entre 2007 et 2008. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté, avec le ministère de l'enseignement supérieur, la Science et la technologie qui enregistre une augmentation la plus élevée, de l'ordre de plus de 80% des dépenses récurrentes entre 2009/10 et 2010/11, contre 15,4 % pour le ministère de l'éducation à pendant la même période¹².

54. Une nouvelle Constitutionnel est en vigueur, qui, avec l'introduction de 47 comtés, a déplacé les structures de gouvernance d'un système centralisé traditionnel vers un système déconcentrée. Le pays se concentre à nouveau sur le fait d'inculquer la notion de « nation » à travers l'intégration nationale et la création d'un système éducatif inclusif. Les acteurs étatiques et non étatiques continuent également de mettre en exergue la paix dans leurs diverses initiatives éducatives. Diverses alternatives éducatives sont disponibles, y compris les écoles polytechniques de jeunesse (anciennement polytechniques de village), écoles techniques et écoles mobiles pour les groupes nomades dans la partie nord du pays.

55. Un défi majeur est de savoir comment créer la paix et la cohésion sociale dans la société kenyane dans un environnement ethnique associé avec la distribution de ressources biaisée. Si l'on s'en réfère à sa place dans le classement le plus récent des pays africains en matière de gouvernance, le pays semble être sur la bonne voie qui, en un an, a amélioré sa cote de quatre places, passant ainsi de la position 27 en 2010 à 23 en 2011, selon l'indice Ibrahim 2011¹³. 56. S'ils ne sont pas traités, certains facteurs pourraient mener à la résurgence du conflit que l'éducation doit prendre en considération si elle veut assurer sa capacité de réponse. Il s'agit de :

- **Les inégalités dans la distribution des ressources entre groupes socio-économiques et les régions** sont omniprésentes. Historiquement, les provinces généralement perçues comme défavorisées, soit en raison de leur positionnement politique (Western et Nyanza) ou comme conséquence de facteurs environnementaux comme le Nord-Est et l'Est, (connus comme les régions arides ou semi-arides) sont considérées comme étant les plus touchées.

¹¹ J.K. Onsongo. (2008). Effects of post election crisis on education in Kenya

¹² Kenya National Bureau of Statistics. (2011). Economic Survey 2011. Republic of Kenya

¹³ Peter Leftie, posté le 0 October 2011 : www.nation.co.ke/News/politics/Kenya+moves+up+in+governance+rating+/-/1064/1253402/-/h0hmyaz/-/index.html.

- **Les facteurs environnementaux:** certaines parties du Kenya, particulièrement la province du Nord-est connaissent de dramatiques conditions climatiques telles que les inondations et les sécheresses saisonnières qui empêchent les enfants d'aller à l'école. Une enquête récente sur la sécheresse dans 25 districts touchés au Kenya a montré que les mouvements des communautés de pasteurs semi-sédentaires ont conduit à une augmentation de la scolarisation, une surpopulation dans certaines écoles et une pression sur les internats, tandis que beaucoup d'écoles rurales connaissent un taux de participation très réduit ou irrégulier d'élèves. Ceux du secondaire quittent également l'école en raison de l'incapacité des parents à payer les frais de scolarité¹⁴.
- **L'emploi et la sécurité pour les enfants et les jeunes:** Environ 60% de la population kényane (40 millions) est en dessous de l'âge de 25 ans et beaucoup sont sans emploi. La majorité de ceux qui ont participé à la violence postélectorale de 2007/8 étaient de jeunes chômeurs et, compte tenu des prochaines échéances électorales (présidentielles, parlementaires et civiques en 2012), il est possible que ce groupe puisse être à nouveau entraîné dans la violence.
- **L'ethnicité:** parmi les personnes n'appartenant pas aux groupes dominants, il y a un sentiment de rejet basé sur la tribu. Les principaux partis politiques dérivent leur soutien le plus fort de la région d'origine de leurs principaux dirigeants. Pour le parti au pouvoir, cela a déjà conduit à une tendance à promouvoir le développement en faveur des circonscriptions d'origine de leurs dirigeants ; ce qui, à son tour, exacerbe les rivalités ethniques.
- **La pauvreté:** en dépit de la croissance économique positive réalisée au cours des trois dernières années, 46% des Kenyans vivent en dessous du seuil de pauvreté¹⁵ et 73% d'entre eux sont dans les régions arides ou semi-arides. Les défis économiques continuent d'être un contributeur potentiel à la survenance d'un conflit¹⁶. Le cycle de pauvreté est plus omniprésent chez les femmes¹⁷ qui, lorsqu'elles travaillent, occupent pour beaucoup des postes non qualifiés aux salaires bas. Des données récentes¹⁸ montrent que le taux de mortalité pour les enfants de moins de cinq ans double pour ceux qui sont nés de mères qui n'ont pas terminé l'école primaire.
- **Les facteurs politiques:** Les élections, pendant la dernière décennie, ont été accompagnées par des conflits constants ; ce en raison de la perception public que ces dernières sont entachées de fraudes , et aussi en raison de la méfiance et du manque de confiance dans les institutions électorales et autres institutions de gouvernance car leur constitution ainsi que la nomination de leurs membres étaient perçues comme partisans. Les parlementaires kenyens sont parmi les politiciens mieux payés en Afrique, gagnant en moyenne 10 000 dollars US par mois, alors que la majorité des Kenyans gagne moins de deux dollars américains par jour¹⁹. Pareille situation conduit à des stratégies de captages de votes qui ne sont pas dans l'intérêt de la société kényane.

5.5.3. Zimbabwe

57. Entre 2000 et 2008, le Zimbabwe a subi une récession économique qui affaiblit le bien-être humain, le bien-être économique et causé une augmentation significative de la pauvreté rurale, de 20 % en 1995 à 48% en 2003²⁰. ^[45] En 2008 le revenu national brut par habitant était estimé à 360 dollars US

¹⁴ INEE Secretariat and IASC Education Cluster. (17 August 2011). Crisis Update 2: Drought in Horn and East Africa - Education Needs and Response.

¹⁵ Kenya vision 2030, first Mid Term Plan 2008-2012

¹⁶ Kenya vision 2030, first Mid Term Plan 2008-2012

¹⁷ Selon le plan à moyen terme 2008-2012 (MTP), la proportion de femmes parmi les chômeurs est plus élevée que celle des hommes

¹⁸ Kenya National Bureau of Statistics, and research par ICF Macro (2010)

¹⁹ Sunday Independent, South Africa 18th September 2011

²⁰ Plan d'Action 2010-2015 de la FAO

comparativement à la moyenne sub-saharienne de 1 428 dollars ; ce qui a fait du Zimbabwe l'un des pays les plus pauvres au monde. De 2000 à 2007, le Zimbabwe a enregistré une contraction cumulative de son PIB réel de 46 pour cent²¹.

58. En 2007, l'hyperinflation a culminé à 200 millions pour cent, poussant l'économie dans une spirale descendante. Cela a causé une diminution spectaculaire des fonds disponibles pour les services publics, causant encore plus de souffrance pour des populations de plus en plus pauvres. Tandis qu'en 1991 le gouvernement consacrait six dollars américains à l'éducation d'un enfant, ce chiffre est tombé à environ 18 centimes US par enfant en 2008. Près de 50 % des enfants n'ont pu transiter à l'école secondaire et la qualité générale de l'enseignement primaire et secondaire a considérablement diminué en raison de l'insuffisance du matériel didactique, des manuels et des fournitures²². La persistance des sécheresses durant cette période a affecté les niveaux de production des principales cultures vivrières et continue de causer des difficultés et l'insécurité alimentaire chez les populations rurales et urbaines, surtout dans les ménages vulnérables. Les mécanismes de protection sociale tels que les sociétés funèbres et le Nzunde Ra Mambo (greniers du chef) ont aussi été touchés. Comme la pauvreté augmentait, les réseaux familiaux traditionnels de soutien étaient aussi tendus, comme la pauvreté augmentait.

59. L'instabilité politique au cours de la période préélectorale de 2008, a également contribué aux déplacements de personnes et entraîné des perturbations de l'apprentissage car les écoles devenaient un terrain de contestation. Il y a des cas où les enseignants étaient contraints de fuir leurs lieux d'affectation en raison de la violence politique tandis que les communautés se retrouvaient polarisées.

60. En 2008, le gouvernement avait menacé d'interdire les opérations de certaines ONG citant leur participation apparente à des activités politiques, ce qui est en dehors de leur mandat. Beaucoup de travailleurs du développement international se virent refuser leur permis de travail. L'impact en fut 20 % soutien humanitaire externe de moins que prévu pour atténuer la crise.

61. Depuis 2009, le pays a fait des progrès significatifs vers la stabilité économique en raison de l'adoption du système monétaire de multi devises basé sur le Dollar des États-Unis d'Amérique. Un changement de politique positif a également contribué à la stabilisation de l'économie, qui a vu la mise en œuvre d'un accord politique global entre les trois principaux partis politiques en prélude à la formation d'un gouvernement d'unité nationale. Dès son installation le gouvernement inclusif a lancé un Programme de Recouvrement à court terme (STERP) dont l'objectif principal était de renverser l'hyper inflation, le taux de croissance négatif du PIB, les faibles capacités productives et d'améliorer la prestation de services dans le secteur social en 2009²³. La formulation du Plan à moyen terme qui est le successeur de STERP est une réponse directe aux défis fondamentaux du développement. Afin de remplir un de ses mandats tel que consacré dans l'Article III de l'accord politique Global le gouvernement inclusif va appuyer la consolidation de la stabilité économique accomplie sous STERP et promouvoir la croissance, qui sera inclusive et pro pauvres afin de traiter simultanément les niveaux élevés de pauvreté et d'inégalité du pays.

62. Les facteurs qui, s'ils ne sont pas traités, pourraient mener à la réapparition de la situation d'urgence, incluent :

- **L'incertitude politique.** Bien que des mesures aient été prises en arrêtant le déclin économique et en stabilisant de la monnaie, les perspectives pour le Zimbabwe restent politiquement volatiles en raison de la nature instable de l'alliance politique régissant actuellement le pays. Il y a incertitude politique dans la finalisation de la constitution, et cela induit un manque de clarté sur les prochaines dates d'élection. Les prises au plus haut niveau de l'Etat sont souvent

²¹ Zanamwe, L and Devillard, A (2009) Zimbabwe Migration Profile. ZIMSTAT and IOM Zimbabwe

²² Note conceptuelle :Zimbabwe Education Transition Fund (ETF)

²³ Government of Zimbabwe (2009) Short Term Emergency Recovery Programme

contradictoires du fait que les trois partis politiques actuellement au pouvoir manquent de vision commune. Les signaux politiques mixtes, par exemple sur l'indigénisation des entreprises appartenant aux étrangers et les élections, sont également en train de ralentir le tempo de la récupération dans le pays.

- **Chômage élevé chez les jeunes.** Comme l'économie s'est contractée de 46% au cours des dernières années, le chômage a atteint un taux alarmant de 80% en 2007²⁴. Les jeunes sont les premiers à être exclus de l'économie formelle. S'ils sont laissés à eux-mêmes, les jeunes chômeurs peuvent devenir un groupe instable qui aura recours à des pratiques socialement inacceptables. Le chômage des jeunes a été alimenté par une industrie ne travaillant plus qu'en deça de ses capacités de production ou même qui ferme ses portes. Le nombre de jeunes dépourvus de toute forme d'éducation post primaire est en hausse ; ce qui fait qu'une grande partie de la société est inemployable. Ceux qui ont la chance d'avoir une qualification post-secondaire font face à une dure réalité lorsqu'ils tentent d'entrer dans le marché du travail étant donné que leurs compétences ne sont pas adaptées aux besoins de l'industrie et que les employeurs sont réticents à employer des jeunes inexpérimentés.
- **L'instabilité économique.** Une combinaison de politiques intérieures et extérieures continuent de déstabiliser l'économie. Certaines politiques gouvernementales telle que la politique récente relative à l'indigénisation et l'autonomisation économique²⁵ ont créé une perception négative parmi les investisseurs étrangers, conduisant entre autres à une baisse de 20 % à la bourse zimbabwéenne²⁶^[51]. La circulation de fonds des marchés extérieurs vers le pays est entravée tant par l'existence de sanctions imposées à certaines entreprises zimbabwéennes et certains hauts fonctionnaires que par l'existence de lois telle que la loi sur la Démocratie Zimbabwéenne et Recouvrement Economique, (2001) qui en outre limite des lignes de crédit pour les entreprises zimbabwéennes.
- **Financement insoutenable du secteur public.** Les Finances publiques du Zimbabwe sont dans une situation précaire et intrinsèquement intenable. La dette extérieure du Zimbabwe (à 8,8 milliards de dollars selon des estimations due FMI) doit être urgemment renégocié avec les créanciers internationaux car elle limite les possibilités pour le gouvernement de faire des emprunts futurs dont il a vraiment besoin. Actuellement, le gouvernement fonctionne sur un budget de trésorerie et possède peu de marge de manœuvre. Des augmentations de salaire des fonctionnaires en 2011 ont exacerbé le problème en produisant un déficit de financement sur les salaires de 402 millions de dollars (un montant qui a presque doublé la quantité des réserves internationales brutes du Zimbabwe et à l'exclusion des autres arriérés de paiements). Cette situation est intenable et, selon les économistes²⁷, il faudrait faire des coupes sur les dépenses d'investissement et celles récurrentes pour équilibrer les livres. Pratiquement tout le budget serait utilisé par les salaires. À moins que les investissements du secteur privé reprennent le flambeau, l'investissement global dans l'économie diminuera, ce qui affectera négativement le service et sapera les projections de croissance du gouvernement. Il y a une perception qu'il y a un besoin urgent d'action pour éviter cette tempête financière prévisible que l'économie, en l'état actuel, n'est peut-être pas capable d'absorber.

²⁴ Baseline Survey Youth Working Group, University of Zimbabwe, 2011

²⁵ Elle stipule que toutes les compagnies doivent allouer 51% de leur capital à des zimbabwéens autochtones, ce qui exclue les zimbabwéens blancs nés avant 1980

²⁶ Cependant, des entreprises comme OLD MUTUAL et ZIMPLATS ont interpellé le gouvernement sur cette politique d'indigénisation et sont arrivés à des accords négociés qui bénéficient largement aux travailleurs et à la communauté. Ce faisant, elles ont mis en place des fonds de jeunesse pour aider les jeunes défavorisés dans leur quête d'emplois.

²⁷ Zimbabwe Monthly Economic Review, No 3. August 2011

5.5.4. RDC

63. Le profil de sécurité et les conflits de la RDC sont très complexes et trouvent leurs racines dans le passé colonial du pays durant lequel il a été entre autres la propriété privée d'un monarque européen. Les conséquences de cette notion de propriété individuelle, a persisté en grande partie, même après l'indépendance, en raison d'une transition pauvre d'un statut à un autre.

64. La RDC, avant ses élections de 2006, avait à peine connu une période de paix. Le pays a connu beaucoup des luttes internes et de guerres, qui ont culminé dans la guerre de 1998, qui a coûté la vie à près de 3,9 millions de personnes et entraîné le déplacement de près de 4,5 millions de personnes. Depuis, le pays s'attèle à instaurer la paix et la démocratie.

65. Le gouvernement élu lors des premières élections libres et démocratiques du pays en 2006 rencontre d'énormes défis, en matière de réhabilitations de certaines fonctions et valeurs de sa société. Hormis l'immensité du pays et son inaccessibilité, les problèmes sociaux liés au manque d'accès aux ressources, à l'éducation de qualité, à l'emploi et au logement, mènent souvent à des conflits. Les indicateurs socio-économiques de la RDC sont parmi les plus bas au monde, avec un produit intérieur brut par habitant (PIB) de 182 \$ (prix courants) et une majorité écrasante de 60% de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté de 1,25 \$ par jour²⁸. ..

66. Sur le plan politique, le pays continue de souffrir de défis de la mauvaise gestion de biens publics ainsi que du manque de responsabilité et de mécanismes de contrôle efficaces. Cette situation est aggravée par une culture politique marquée par la défiance envers les élites du pays et une absence générale des valeurs de la Citoyenneté et de l'idée que les fonctionnaires sont au service de leur pays. La situation sécuritaire est inégale dans le pays qui connaît des poches d'insécurité, notamment dans les provinces orientales, qui sont encore actuellement dans un état de fragilité de conflit ou d'après-conflit précaire..

67. Une dimension clé qui affecte le processus de paix, est l'expérience de la violence que vit la société. Le conflit a conduit à des niveaux élevés de viols de femmes et de filles, de violences sexuelles et de recrutement des enfants et jeunes comme soldats, particulièrement dans le sud du pays, au Nord-Kivu et au Katanga. Cela a produit un grand nombre de groupes vulnérables, parmi lesquels les enfants soldats, ceux des rues et les orphelins, ainsi que des déplacements massifs de communautés. .

68. A cela on peut ajouter un élément supplémentaire de déstabilisation des sphères politiques, économiques et sociales du pays, occasionnée par la présence de certaines multinationales, notamment dans l'industrie extractive..

69. C'est dans ce contexte que le pays essaye progressivement de rétablir dans une certaine mesure la fourniture de services de base comme la santé et l'éducation. Quelques chiffres sont utiles pour se faire une idée des défis auxquelles se trouve confronté le système, notamment le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP) qui doit pourvoir aux besoins de 6,5 millions d'enfants du préscolaire, 11 millions d'élèves au primaire et 7,2 millions au secondaire, dispersés sur un immense territoire 1.5 fois la taille de l'Europe²⁹. En outre, le système n'est pas inclusif, car il ne parvient pas à atteindre plus de 7 millions d'enfants qui sont hors de toute forme de scolarisation, qu'elle soit formelle ou non formelle. Les inégalités renforcent les clivages en termes de genre, statut socio-économique et disparités urbaines- rurales, ainsi que celles entre les différentes provinces. .

70. En dépit de toutes les difficultés, le gouvernement s'est attelé au rétablissement du système éducatif ainsi qu'à la fourniture effective de services éducatifs. En effet le système d'éducation de la RDC poursuit son expansion avec un taux brut de scolarisation (TBS) passant de 48 % en 1999 à 64 % en 2001/02, puis 91% en 2009 ; ce qui est tout de même inférieur à la moyenne pour l'Afrique Subsaharienne et le TBS

²⁸ PNUD RDH 2010

²⁹ EPSP, 2011

national atteint dans les années 70. En outre, la question du nombre élevé d'abandons de même que les faibles taux d'achèvement, et de la transition, à quoi il faut ajouter la faible qualité des résultats d'apprentissage obtenus. De plus, le système souffre d'une pénurie d'enseignants qualifiés à tous les niveaux. .

71. La RDC se trouve actuellement dans une phase de reconstruction et de stabilisation qui doit être consolidée. Les appréhensions demeurent cependant que les conflits pourraient ressurgir si le pays ne s'attaque pas à certains de ses problèmes comme la gouvernance inefficace, la corruption, la répartition inéquitable des ressources, la violence omniprésente, un grand nombre d'orphelins et enfants vulnérables, et aussi l'interférence déstabilisante de multinationales et autres intérêts dans la vie politique et économique. Bien que le pays ait été fortement endommagé suite aux multiples conflits qu'il a connus, il souffre encore plus de fragilité structurelle causée par les défis politiques, géopolitiques, économiques et sociaux auxquels il est confronté.

5.6. Résumé des conclusions

72. Les quatre pays partagent plusieurs points communs en ce qui concerne les facteurs de déstabilisation qui pourraient faire ressurgir les conflits si des solutions n'y sont pas trouvées. . Il s'agit de l'incertitude politique, des difficultés économiques et de la pauvreté, une population majoritairement jeune qui connaît des taux de chômage élevés et se tourne largement dans le secteur informel, de perceptions publiques d'inégalités en termes d'accès aux moyens de production et d'allocation des ressources publiques et enfin des inégalités relatives aux groupes et régions marginalisées. Étant donné les diverses réalités contextuelles et les différents choix de développement, les capacités de réponses des pays diffèrent elles aussi en termes de leur capacité à fournir des réponses stratégiques efficaces, celle de coordination des acteurs clés, de mobilisation des ressources et de gestion financière, de gestion du système et de suivi évaluation de la mise en œuvre.

73. Tous ont des pratiques prometteuses et font face à des défis qui sont autant de leçons utiles à tous les pays devant reconstruire leurs services d'éducation après une crise nationale.

5.6.1. Le Libéria

74. Le gouvernement libérien a fait beaucoup d'efforts pour améliorer le niveau de et l'offre en éducation dans le pays. À cet égard, le gouvernement a fait des progrès phénoménaux, mais des efforts encore plus soutenus restent à accomplir. Ce qui suit est un examen des pratiques prometteuses mises en œuvre par le gouvernement.

75. Il y a une forte volonté d'inclusion de toutes les parties prenantes, tant aux niveaux gouvernemental que non gouvernemental. Le gouvernement cherche activement à renforcer ses capacités à travers des partenariats avec d'autres joueurs clés. Il est engagé dans un dialogue à grande échelle avec la tandis que les universités libériennes aident à élaborer des évaluations sectorielles. Ces processus détaillés d'évaluation ont mené à des politiques globales sur l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation au Libéria. En outre, le gouvernement libérien fait appel à la Diaspora pour disposer de compétences pointues, étant donné que seuls 14% des fonctionnaires libériens sont diplômés.

76. Le ministère de l'éducation a entrepris des initiatives de renforcement de capacités internes, notamment en matière de planification, de SIGE et de gestion financière ; ce, afin de renforcer les capacités de gestion du système. On note une forte collaboration intersectorielle dans le cadre des stratégies de réduction de la pauvreté..

77. La décentralisation de l'éducation au niveau des comtés a été autorisée et approuvée par le ministère de l'éducation telle que stipulée dans la nouvelle loi sur la réforme de l'éducation de 2011 qui a défini des nouveaux rôles et responsabilités élargis des Officiers de l'Éducation au niveau comté et district. Si le

processus de décentralisation réussit, il pourrait mener à une renaissance des communautés, mais ce succès est tributaire d'une responsabilisation accrue, de l'efficacité et de l'efficacé des acteurs. Le manque de moyens et de ressources aux niveaux déconcentrés peut cependant compromettre la réussite de la mise en œuvre de la décentralisation.

78. Une autre pratique prometteuse se trouve être la prise de conscience par le gouvernement libérien de la nécessité d'offrir des voies diverses pour l'éducation et la formation. Certes les méthodes traditionnelles d'apprentissage présentiel sont importantes, mais les méthodes alternatives telles que la formation technique et professionnelle et l'apprentissage par les TICs gagnent en importance. Une dynamique est en cours quant aux réponses à apporter aux défis du développement des compétences de jeunes et divers programmes ont été lancés à cet effet avec l'aide des partenaires au développement. La mise en œuvre de la gratuité du primaire a entraîné l'augmentation de l'accès à ce sous ordre.

79. Enfin, les fonds institutionnels novateurs, tels que le fonds commun de l'éducation, développé par OSISA et l'UNICEF, ont été un mécanisme important pour combler les lacunes de financement de l'éducation. .

80. Bien que beaucoup de pratiques prometteuses aient été mises en œuvre par le gouvernement du Libéria celui-ci reste cependant confronté à de nombreux défis.

81. Un des problèmes qui impactent négativement les partenariats et l'harmonisation entre les principaux intervenants en éducation au Libéria est le fait que les structures internes du Ministère sont fragmentées et la coordination inégale entre les partenaires financiers. Le ministre de l'éducation a trois ministres délégués alors qu'il n'y a aucun secrétariat permanent au ministère. En outre, le ministère manque de capacité technique plus précisément en planification, suivi évaluation et gestion financière. Cela a conduit à une forte dépendance de l'aide extérieure.

82. La faible coordination entre les bailleurs et la mobilisation de ressources posent un problème pour ce qui est de la mise en œuvre efficace des processus et programmes. Il y a souvent des « batailles internes » entre les donateurs, dont le gouvernement dépend à hauteur de 80% des dépenses d'éducation, mais ces ressources sont souvent réservées pour des programmes spécifiques. Les ressources externes se concentrent essentiellement sur le niveau primaire, alors qu'il est nécessaire de mettre l'accent sur l'éducation non formelle. En outre, le financement des bailleurs est imprévisible avec des retards de décaissement, ce qui rend toute entreprise de planification et mise en œuvre encore plus difficile. .

83. La focalisation du gouvernement sur les « politiques dures » (celles qui sont reconnues par la Loi) et le fait qu'il ignore en grande partie les « politiques douces » (règlements et procédures) atténue l'application effective de ces nouvelles politiques. En outre, ces difficultés sont exacerbées par le fait qu'à cause de la guerre, la mémoire institutionnelle concernant les systèmes de gouvernance est perdue, ce qui, additionné à la faible capacité technique du staff, entrave l'utilisation de bonnes pratiques en matière de planification et gestion sectorielle.

84. La répartition inéquitable des ressources est un aussi un problème majeur au Libéria. Certains comtés sont négligés qui ont un ratio de 30 étudiants pour 1 manuel, alors que la moyenne nationale est de 4 à 1. En outre, l'utilisation de la langue internationale à tous les niveaux de l'éducation comme langue d'instruction n'est pas efficace. La politique linguistique actuelle ne se saisit pas de l'alphabétisation en langue maternelle en dépit de la large reconnaissance de l'importance de les utiliser au niveau de l'éducation de base.

85. Les taux de fréquentation et de rétention scolaire sont aussi inquiétants, surtout chez les femmes. Au niveau secondaire, le ratio de fréquentation net pour les femmes est de 6 % tandis qu'il est de 13 % pour les hommes dans les écoles rurales. Dans les zones urbaines les taux ne sont que légèrement supérieurs - 29 % et 32 pour cent, respectivement. Les normes culturelles valorisent le rôle de la femme comme

épouse et mère et encouragent l'idée qu'une femme n'a pas besoin d'aller à l'école ou obtenir une éducation.

86. Malgré un fort taux de chômage dans le secteur formel, le secteur privé se plaint que les libériens ne peuvent combler la demande en cadres et techniciens moyens car ils n'ont pas les compétences ou les connaissances nécessaires pour combler ces postes.

87. Il n'y a aucun doute sur l'engagement fort du gouvernement du Libéria à élaborer et à conduire une réponse efficace à la reconstruction de son secteur de l'éducation. Le défi, comme c'est le cas dans de nombreux pays, est de trouver des ressources financières et humaines suffisantes pour mettre en œuvre ses politiques sur le terrain. Le défi est également celui de mettre en place un système efficace de gestion qui guide la mise en œuvre des politiques sur le terrain

5.6.2. Le Kenya

88. Ces dernières années, le Kenya a introduit de nombreuses politiques éducatives novatrices, y compris la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire. En réaction à la crise électorale de 2007/2008, le ministère est en train d'élaborer des politiques éducatives en matière d'interventions d'urgence et de programmes d'enseignement pour la paix. Sous la direction d'une unité nouvellement établie de coordination de l'éducation pour la paix, des supports pédagogiques sur la sûreté et la sécurité dans les écoles ont été distribués partout dans le pays et plus de 8 000 éducateurs ont été formés. Le processus de formation et sensibilisation des directeurs d'école et d'établissements sur la gestion des conflits et la consolidation de la paix est en cours. Ces politiques sont écrites dans une terminologie simple pour en faciliter l'interprétation et la compréhension, certaines sont en Kiswahili – la langue nationale – et d'autres dans les principales langues autochtones et diffusés auprès des communautés visées.

89. Le vieil adage qui dit : "si vous voulez voyager loin, allez avec des gens... mais si vous voulez voyager rapidement, allez seul" garde toute sa pertinence en ce qui concerne la promotion de la paix dans toute société. Le Ministère de l'Education du Kenya, faisant sien cet adage, a encouragé une forte culture de consultation et de collaboration dans le développement de ses plans et programmes sectoriels de l'éducation. La conception de son premier Programme d'Appui au Secteur de l'Education (KESSP I (2005-2012), a impliqué d'autres ministères, la société civile, les partenaires au développement et les communautés locales à travers les associations d'enseignants de parents, les comités de gestion de l'école et les conseils des gouverneurs. Un système de gouvernance décentralisée structurée est venu renforcer le degré d'engagement avec les acteurs au niveau local, surtout les communautés.

90. La coordination des partenaires externes impliqués dans l'éducation se fait par le biais du Groupe de l'Education, présidé par le ministère de l'éducation et dont un large éventail de partenaires est membre. L'équipe cluster a mené des évaluations et des interventions prévues à son programme, notamment la distribution des fournitures, lors de la crise de 2007/08. La collaboration intersectorielle s'est renforcée. A titre illustratif, le ministère de l'éducation a collaboré avec les ministères compétents tels que le ministère de la Voirie et des Travaux Publics ainsi que celui de la Défense dans la reconstruction des écoles endommagées et l'érection de structures temporaires d'apprentissage pour répondre aux besoins des enfants et jeunes dans les camps de personnes déplacées (PDI).

91. Le ministère a entrepris des efforts en matière d'équité dans la répartition des ressources, augmentant et redistribuant ainsi le nombre des écoles secondaires « nationales » dans chacun des 47 comtés – conformément aux dispositions de la nouvelle constitution – afin d'augmenter, partout dans le pays, l'accès à une éducation de qualité. Une autre pratique courante pouvant servir de bonne pratique est celle des « Centres d'Excellence » répartis à travers tout le pays, des écoles modèles très bien dotées et desservant les apprenants doués des collectivités environnantes dont ils nourrissent et entretiennent les talents. Ce, en plus des implémentées dans les zones pastorales au mode de vie nomade de même que les

écoles coranique intégrées qui fournissent des voies alternatives à l'éducation formelle, particulièrement pour les communautés musulmanes.

92. Le programme gouvernemental de cantine scolaire, lancé en 2008 avec le soutien du Programme alimentaire mondial, conçu pour utiliser la sécurité alimentaire afin d'améliorer la santé des apprenants et fournir ainsi un moyen de rétention par le biais d'une scolarisation accrue et de la réduction des abandons, a enregistré un succès remarquable. Suivant un changement de stratégie visant à responsabiliser les écoles et les collectivités environnantes et réduire les coûts, le gouvernement a introduit en 2009 un Programme local de cantines scolaires en par lequel les subventions sont versées directement aux écoles et chefs d'établissements ou à l'enseignant responsable. Tous sont formés aux techniques de gestion des fonds pour l'achat de nourriture. Le programme couvre présentement 63 districts et touche 640 000 enfants bénéficiaires. Son coût unitaire est de 7 Kenya Shillings (USD 0,08) par enfant et par jour. Par l'entremise du ministère des finances, le gouvernement a récemment dévoilé un plan de relance économique qui engage les écoles dans la pisciculture et autres projets de plantation d'arbre – à ce jour, plus de quatre mille écoles sont impliquées dans le projet.

93. Pour la première fois dans son budget de 2011/12, le gouvernement a alloué des fonds pour la fourniture de produits sanitaires gratuits aux filles dans toutes ses écoles publiques, dans le but de réduire l'absentéisme et l'abandon des filles.

94. Pour créer un environnement qui autonomise les femmes et promeut les activités économiques rentables pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et universitaire, le gouvernement a mis en place plusieurs programmes et initié des mécanismes de financement décentralisés pour ce groupe de population dans tout le pays. Aux niveaux les plus élevés, le gouvernement adopte une approche holistique de l'éducation à travers l'instauration de programmes de diplôme parallèle dans ses universités publiques et la création de campus virtuels pour la formation à distance. Ceci a entraîné un accès accru aux opportunités d'apprentissage, particulièrement pour les jeunes. Pour pouvoir mieux répondre aux besoins toujours changeants du marché du travail, le secteur privé a également joué un rôle non négligeable dans l'élaboration de programmes pour le développement des compétences techniques.

95. Le gouvernement, la société civile et d'autres acteurs non étatiques continuent de promouvoir un fort sentiment d'identité nationale par la diffusion de messages de consolidation de la paix et de la coexistence dans les écoles et dans la société kenyane. Pour ce faire des forums tels que les festivals annuels de musique, de sports, de théâtre et de radio et télévision pour les diffusions des enfants et des jeunes en direct sont mis à contribution. En outre, les comités consultatifs de quartier et des « unités familiales » dans les écoles propagent ces messages dans le cadre nouvellement introduit de l'orientation scolaire et conseils.

96. La participation des communautés dans le processus décisionnel au niveau des écoles a été renforcée par le biais de systèmes de gestion décentralisée de l'école – les associations de parents et enseignants, les comités de gestion scolaire et les comités exécutifs. Les membres de ces entités sont formés à la gestion financière, aux procédures d'approvisionnement, de suivi et évaluation. Les rapports financiers sont diffusés sur les panneaux publicitaires de l'école pour contrôle public et examen, ce qui contribue à renforcer la reddition de comptes envers les parents et la communauté. Il est à espérer que l'introduction d'un système décentralisé de gouvernement au Kenya et donc une plus grande autonomie dans la gestion des ressources par les comités, continuera à cimenter cette pratique. Dans un effort pour adopter les nouvelles technologies pour la planification et la gestion des écoles à travers des statistiques de qualité, l'unité de gestion des systèmes d'information (SIGE) du ministère de l'éducation étudie l'utilisation de la technologie mobile – laquelle jusqu'à présent a connu un succès dans l'industrie bancaire au Kenya – pour augmenter le taux de réponses dans les recensements de l'école.

97. Plusieurs défis doivent cependant être notés. En termes de capacités à gérer, planifier et coordonner – plusieurs questions ont été soulevées par la recherche sur le terrain et la documentation : il y a une

perception que la faiblesse de la gouvernance et des systèmes de reddition des comptes, ainsi que les inégalités, demeurent parmi les principaux déterminants de conflit au Kenya. Le système actuel de gouvernance nationale a le potentiel de propager des messages politiques implicites qui peuvent être un obstacle au fonctionnement efficace et efficient de ces systèmes. Bien que la décentralisation de la gestion des ressources et des services puisse apporter de meilleures prestations de services au plus proche des communautés et donc mieux prendre en charge leurs besoins exprimés, de faibles capacités et des ressources fiscales locales limitées – surtout dans les zones aux maigres ressources naturelles ou localisées – entraînent une réduction des normes sociales et une augmentation des marges d'équité et de pauvreté.

98. Les structures et procédures ministérielles de gestion de l'éducation, de suivi évaluation et de retour sont perçues comme manquant les capacités et d'engagement solide. Certains répondants les ont qualifiés de mécanismes sous développés de production et diffusion d'informations. L'investissement dans les SIGE et l'assurance qualité semble faible et pourtant ces deux éléments sont fondamentaux une planification et un suivi informés et efficaces.

99. La mise en place de structures managériales au niveau des écoles et des districts est parfois perçue comme n'étant ni transparente ni basée sur les capacités des personnes choisies. De telles structures sont sujettes à l'influence possible des dirigeants politiques locaux, ce qui induit une érosion potentielle du niveau de transparence et de reddition des comptes envers les communautés locales.

100. La nature complexe du sous-secteur kenyan de développement des compétences techniques, industrielles et professionnelles, additionné à la multitude d'acteurs y intervenant, en rend sa gestion par le ministère de l'enseignement supérieur, la Science et la technologie difficile, qui est censé le rationaliser et aussi fournir le leadership et la direction à suivre. Le chevauchement des mandats entre ce ministère et les autres ministères et le secteur privé complique ce défi.

101. Les inégalités dans la répartition des ressources éducatives demeurent un défi pour le ministère de l'éducation dans certaines régions, les effectifs des classes atteignent 50 élèves, ou même plus et les matériaux achetés n'atteignent pas toujours les bénéficiaires visés. FAWE a par exemple effectué un exercice de suivi évaluation dans l'un des bidonvilles de Nairobi et trouvé des manuels supposés être des dons qui étaient vendus sur le marché à proximité.

102. Les processus de consultation sont décrits dans certains quartiers comme étant des processus durant lesquels «le gouvernement soliloque». Le ministère de l'éducation est également aux prises avec des allégations sur son intégrité et des questions de reddition de comptes, notamment sur l'utilisation de certains fonds des bailleurs. Ceci a conduit certains partenaires au développement à contourner le l'accord de financement conjoint en place et opter pour un financement direct de certaines écoles. La difficulté étant que certaines zones ainsi financés ne font pas nécessairement partie des priorités immédiates, aux yeux du ministère. Il est également difficile, en temps de crise, pour le ministère de se conformer strictement aux normes rigoureuses de passation de marchés exigées par les partenaires au développement. On peut, à cet effet, signaler un cas où le marché pour la reconstruction d'écoles endommagées avait été donné au ministère de la défense puisqu'il lui était possible, au plus fort de la crise postélectorale de 2007/2008, d'accéder aux zones hostiles.

103. Les populations continuent de suspecter un manque de transparence quant à la sélection des écoles devant faire partie du programme de cantine scolaire local, avec comme argument avancé le fait que des écoles se trouvant dans des zones inondables n'en font pas partie, et ce malgré le fait que la clarté des critères et éléments de succès aient été documentés.

104. L'incidence croissante de harcèlement sexuel dans un certain nombre d'écoles publiques primaires et secondaires au Kenya et les cas persistants de violence à l'école, notamment les viols, sont préoccupants

qui nécessitent que l'on s'y penche plus sérieusement car ils constituent une négation des efforts de promotion de la paix dans le secteur de l'éducation.

105. L'espoir du peuple pour un meilleur Kenya réside dans la mise en œuvre intégrale de la nouvelle constitution. Des éléments sont déjà visibles, notamment le fait que la participation du public dans la gestion des affaires du pays continue à croître – surtout dans le processus de nomination des hauts fonctionnaires et la mise sur pied des nouveaux corps législatifs.

5.6.3. Le Zimbabwe

106. Il est apparu que, malgré les indicateurs macro-économiques sombres, le secteur de l'éducation ne s'est pas complètement effondré au Zimbabwe. En raison de la résilience du système, la reprise a été rapide après la formation du gouvernement d'unité nationale. Cependant, certaines difficultés persistent.

107. De nombreuses initiatives gouvernementales s'attaquent à la question de l'accès à l'école des enfants défavorisés. Il y a notamment le programme sur l'accès à l'éducation de base (BEAM) pour ceux déjà à l'école, la cantine scolaire dans le cadre de la campagne pour le retour à l'école primaire des enfants, les bourses militaires et celles estudiantines pour le post secondaire. En réponse à la crise, le gouvernement a introduit la gratuité dans les écoles primaires rurales afin de favoriser l'accès à l'éducation pour les ménages pauvres des campagnes. Des politiques visant à plafonner le niveau des frais scolaires ont permis de les maintenir à un niveau raisonnable pour la plupart des familles. Il n'est par ailleurs pas permis d'exclure des élèves pour défaut de paiement des frais scolaires, ce qui est un vrai répit pour les familles urbaines pauvres. Par ailleurs, l'inclusion de classes du niveau maternelles dans plus de 90% des écoles primaires contribue à améliorer l'accès à l'éducation et alléger la pression financière pour les parents. Afin d'assurer la qualité de cette récente initiative, un nouveau cours diplômant pour devenir éducateur en matière de développement de la petite enfance a été créé ; cours donné dans les collèges de formation des enseignants du primaire.

108. Les frais de scolarité élevés pour l'enseignement supérieur en a limité l'accès aux seuls étudiants des classes moyennes et supérieures. Malgré l'expansion rapide du nombre d'institutions et une capacité d'accueil accrue par l'introduction de programmes conventionnels, en alternance et ceux parallèles, les étudiants d'origine socio-économique pauvre de même que ceux des zones rurales restent une minorité dans les institutions zimbabwéennes d'enseignement supérieur. Les aides estudiantines ont été revues à la hausse en 2010, même s'ils restent encore inférieurs aux niveaux antérieurement atteints. Les bourses militaires et estudiantines sont disponibles pour les élèves défavorisés mais dont le nombre n'arrive tout simplement pas à couvrir la demande. La perception demeure que l'impact de toutes ces aides pourrait être amélioré si on les concentrait sur des domaines spécifiques pour lesquels le pays manque de compétences en lieu et place de la pratique actuelle de large couverture.

109. Conscient du fait que certains apprenants ont été laissés à la marge durant la décennie de la crise, et pour remédier à cela, le Ministère de l'éducation a laissé entendre que la relance de l'A/ENF était imminente. Malgré les efforts évidents pour améliorer l'accès à l'éducation, il est évident que plus d'efforts seront nécessaires, comme illustré par le phénomène observé dans le pays, notamment, la floraison d'écoles privées non reconnues qui émergent brusquement dans des locaux non adaptés, sortes de « cages à poules ». De manière évidente, ces écoles sont le derniers recours pour des élèves qui n'ont pu avoir accès aux établissements du système d'éducation générale.

110. La relance du secteur a pu être accélérée dès lors que les ressources financières ont été disponibles du fait que l'on a pu faire appel à la mémoire institutionnelle des cadres supérieurs du ministère. Les ressources du secteur ont été canalisées par le fonds transitoire pour l'éducation (ETF), une stratégie innovante de mobilisation de ressources mise en œuvre par le ministère et ses partenaires, et qui s'est avéré être un outil fondamental pour la mise à disposition de livres et matériels didactiques.

111. Le gouvernement dépense moins de 15% pour l'éducation, bien loin des 22% recommandés par la Banque mondiale. Il semble que les dépenses de salaire fassent plus de 85% du budget de l'éducation, laissant le secteur fortement sous-financé et n'ayant pas beaucoup de marge de manœuvre vu que la budgétisation ne peut se baser que sur les disponibilités en liquide. Il est également évident qu'il y a une dépendance historique « systématiquement » les pratiques comptables et un plan à moyen terme pleinement chiffré est absent. Ce sont les communautés qui, durant la crise ont supporté le fardeau du financement de l'éducation, une situation qui persiste encore, notamment par le complément de salaires qu'ils versent aux enseignants, leur participation dans la construction et maintenance des écoles. Les ressources externes, et plus précisément le lancement en 2009 du fonds transitoire pour l'éducation (ETF), ont également amené un certain répit. Il s'agit d'un mécanisme par lequel les bailleurs mettent leurs fonds en commun aux fins de financer l'éducation durant la phase de transition du Zimbabwe et qui a amélioré la mise à disposition de livres et matériels didactiques essentiels pour le primaire et le secondaire. La première phase de l'ETF ayant été un succès, une seconde phase est envisagée avec des promesses de dons de la part des bailleurs qui atteignent le double du montant de la première.

112. Le ministère de l'éducation a élaboré des plans sectoriaux qui n'ont pas encore été lancés publiquement, à savoir un Plan stratégique à moyen terme ainsi qu'un Plan stratégique provisoire pour l'année 2010-2011 sur lesquels reposent toutes les activités. La gestion du secteur est entravée par le manque de personnel, les faibles capacités de gestion à certains niveaux et les ressources inadéquates données aux écoles par la tutelle nationale. Pour diverses raisons, le ministère a tiré en longueur le processus de production du plan sectoriel et s'est largement appuyé sur des compétences externes ; ce qui a résulté en un manque de clarté quant à la direction stratégique que le ministère entendait donner à l'exercice. Le ministère de l'enseignement supérieur et universitaire par contre prépare de manière consistante et participative ses plans stratégiques à moyen terme.

113. Les deux ministères de l'éducation ont leurs structures de suivi évaluation mais dont le manque de ressources continue d'entraver leur efficacité. Un programme de mise en œuvre de SIGE a été développé pour non seulement servira à en suivre le développement mais aussi fera la promotion d'une culture de l'usage des statistiques pour la planification et la gestion. Les deux ministères manquent d'une culture de publication annuelle de statistiques ; ce en dépit de signes annonciateurs de reprise tels que la publication d'une brochure de statistiques, la mise en œuvre d'une enquête de référence et d'une évaluation rapide du secteur.

114. C'est le manque de personnel et de compétences requises dans les divisions importantes telles que la planification, les ressources humaines et les finances qui expliquent le fait de ne pouvoir publier d'annuaires statistiques. Ceci empêche la formulation de stratégies et le développement de plans, de même que l'impact est négatif en matière de suivi évaluation. En outre l'équipement actuel, notamment les ordinateurs et les véhicules, n'est pas adéquat pour assurer ne serait-ce que des fonctions minimales de planification et de gestion car, faute de moyens, il ne peut être modernisé, entretenu ou remplacé. Il faut quand même mentionner à leur actif qu'à l'aide de méthodes novatrices, les ministères ont su recueillir et analyser les données de 2009 et 2010. Pour cela, elles ont utilisé des logiciels libres et d'une application développée avec la technologie orientée web.

115. En dépit de l'exode des enseignants, le corps enseignant Zimbabwéen s'est tout de même avéré être résilient dans la mesure où l'apprentissage a continué pendant longtemps malgré des salaires dérisoires. Dans la période après la crise des progrès ont été accomplis pour régler la pénurie d'enseignants : la renonciation aux procédures de réengagement et l'attrait des incitations offertes par les parents a ramené les enseignants déserteurs à leur poste. Les postes actuellement vacants devraient pouvoir être pourvus d'enseignants nouvellement formés dans un avenir proche. Cet optimisme quant à la capacité de pouvoir résorber le manque d'enseignants résulte du fort taux d'inscriptions dans les institutions de formation des enseignants et aussi de l'introduction de l'enseignement à distance.

116. Pour relever ce défi enseignants de la diaspora bien rodés pour aider, mais l'impact de cette initiative a été limitée en raison de la non-disponibilité des ressources. Malgré ces gains au début, il est clair que la durabilité à long terme peut être atteinte par l'amélioration de la rémunération et les conditions de service de l'enseignant qui restent pauvres.

117. Dans un contexte de sanctions économiques, la mise en place d'instances de coordination des acteurs avec représentation communautaire tels que le Cluster de l'éducation, a permis un soutien actif des acteurs non étatiques au processus de planification stratégique, de financement et de réforme. Les acteurs impliqués dans l'appui sont essentiellement les ONG nationales et internationales et les agences des Nations Unies. L'introduction de l'ETF a permis d'harmoniser la coordination des bailleurs tandis que le processus de mobilisation de fonds a permis d'élever la prise de conscience autour de l'éducation à l'échelle nationale et assuré une collaboration plus étroite entre le ministère de l'éducation et les partenaires au développement. Toutefois, une crise de confiance entre les ministères et les bailleurs rend plus difficile la synchronisation plus étroite ainsi que l'appui aux programmes. Il est évident que les priorités des bailleurs, qui ne sont pas toujours alignées à celles du gouvernement, déterminent en grande partie les dépenses qu'ils font relativement à des projets / programmes non discutés avec et validés les autorités. La fourniture de services éducatifs est ralentie par le faible niveau de coordination interne entre les responsables des ministères de l'éducation et la formation. Cette situation est exacerbée par un faible niveau d'infrastructures en TIC qui entrave la communication efficace entre les parties prenantes clés et ainsi la gestion du secteur au niveau des inspections locales d'académie.

118. Une perception commune est qu'il est nécessaire de se pencher urgemment sur les curricula de l'enseignement de base étant donné qu'ils n'ont pas été revus depuis longtemps et qu'ils ne sont pas en adéquation avec les besoins du marché du travail. Il y a un consensus général des parties prenantes autour de la nécessité de professionnaliser le système éducatif afin d'être en mesure d'offrir à la multitude de jeunes défavorisés par le système actuel. Cette ambition est cependant tempérée du fait de la non disponibilité de ressources adéquates. Il y a très peu d'opportunités pour les apprenants désireux d'étudier dans ce sous-secteur.

119. Le nombre de programmes de formation professionnelle et d'apprentissage a beaucoup diminué durant la crise économique à cause du manque de fonds publics. Cependant, avec le début de la reconstruction beaucoup de programmes d'enseignement technique et formation professionnelle ont pu reprendre, notamment par la prestation de services et les partenariats public-privé. Dans un pays dans lequel le secteur informel est le plus gros pourvoyeur d'emplois, l'accent n'a pas été suffisamment mis sur la recherche et le développement de compétences dans les institutions d'enseignement supérieur afin de répondre aux besoins de ce secteur. Les jeunes continuent de faire face au défi de leur accès aux compétences qui leurs permettent d'améliorer leur employabilité tandis que ceux qui sont qualifiés se trouvent eux aussi démunis parce ce qu'il est difficile de trouver un travail, qu'il soit salarié ou pas.

120. Le futur est encore pavé de défis, notamment la nécessité de mettre en œuvre des décisions politiques difficiles afin de consolider les progrès réalisés depuis la formation du gouvernement d'union nationale. La revitalisation des systèmes et structures doit être accélérée pour s'assurer que le secteur de l'éducation est de nouveau en capacité de répondre aux besoins du pays ; et ce, selon les standards les plus élevés. Au fur et à mesure de la relance de l'économie nationale, les défis occasionnés par le manque de ressources se feront de moins en moins sentir. Ceci, additionné à la volonté des bailleurs de continuer à soutenir le secteur va promouvoir encore davantage l'éducation.

5.6.4. La RDC

121. Malgré l'effondrement des services de base dans presque tous les secteurs en raison des conflits continuels, ceux d'éducation sont restés fonctionnels. L'éducation a en effet été le seul secteur qui ne se

soit pas effondré, même au plus fort des conflits et guerres. Plus de recherche est nécessaire pour comprendre la résilience remarquable du système éducatif en RDC dont les conclusions pourraient servir de levier significatif aux réponses politique et aux actions en direction de l'éducation pour la paix, mais aussi de la stabilité nationale.

121. L'éducation est l'un des cinq chantiers prioritaire du Président et du gouvernement congolais actuel. Elle a été identifiée dans la stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté (DSCR) comme un pilier essentiel pour la reconstruction du pays et notamment de ses institutions, ainsi que pour la promotion d'une croissance économique qui corrige les inégalités. Les réponses politiques du gouvernement mettent l'accent sur trois objectifs stratégiques essentiels pour la reconstruction du système éducatif, à savoir la promotion de l'accès, l'équité et la rétention des apprenants ; l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système ; de même que le renforcement de la gouvernance du système.

122. Des efforts concertés certains de dialogue sectoriel inclusif sont entrepris pour impliquer les acteurs, et qui sont formalisés à différents niveaux du système. Ils servent en tant que laboratoire d'analyse et d'expertise pour nourrir le dialogue sectoriel ou en tant que forum chargé de concevoir et valider la stratégie sectorielle globale. L'élaboration d'un plan de développement de l'éducation à moyen et long terme est très avancée et sur laquelle se basera la requête du pays auprès du partenariat mondial pour l'éducation (anciennement FTI). Une collaboration intersectorielle croissante avec les autres ministères de même qu'un début de dialogue budgétaire sont perceptibles ; des efforts qui doivent être consolidés davantage.

123. Après des décennies d'intervention minimale, voire nulle, la planification de l'ensemble du système éducatif a repris avec chacun des trois ministères en charge de l'éducation ayant soit validé ou en train de finaliser sa stratégie. L'objectif est de consolider les trois stratégies dans un seul document sectoriel. Compte tenu de la nécessité urgente d'action et du manque de capacité au sein du ministère, les capacités de planification ont été obtenues par le biais de la mise en place de canaux parallèles qui assurent la coordination d'un cadre commun de politique éducative et l'élaboration de documents stratégiques. Le système efficace de planification est appuyé par le biais d'un système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE). A cet effet, un Comité technique a été mis en place pour coordonner le cycle de production des données pour tous les ministères en charge de l'éducation et la formation. En conséquence, les annuaires statistiques de l'éducation sont disponibles depuis 2007.

124. La gestion et pilotage du système éducatif ont été décentralisés dans l'espoir de fournir de meilleures prestations de services, tandis que la définition des politiques et de la conception des stratégies restent au niveau central. Des décrets ministériels assurent maintenant la participation de la communauté dans le processus décisionnel et dans la gestion financière au niveau de l'école, grâce à la création du conseil de gestion de l'école et des comités de parent.

125. La communauté a toujours été très impliquée dans le financement de l'éducation, si fortement que même au plus fort de la crise, le système éducatif a continué de fonctionner et les enseignants ont été payés de leur salaire. Les contributions des communautés peuvent être de l'ordre de 70% des coûts unitaires. Compte tenu de cette lourde charge, il y a eu un plaidoyer pour que l'état s'acquitte de ce devoir. Le dialogue budgétaire récemment entamé avec les Ministères des finances et du plan a induit une certaine prise de conscience croissante de la nécessité d'allouer plus de ressources publiques à l'éducation. Par conséquent, le budget de l'éducation a augmenté, passant de moins de 1% au plus fort de la crise et des conflits, à 5% en 2001 pour s'établir autour de 11% aujourd'hui.

126. Selon la Constitution, l'enseignement primaire est gratuit et obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. C'est ainsi qu'en réponse à la privatisation de fait de l'éducation congolaise, la gratuité de ce sous-ordre a été décidée en 2010, mise en œuvre graduellement d'abord pour les trois premières années du primaire et, depuis 2011, également la quatrième année de l'enseignement primaire dans tout le pays, à l'exclusion de

Kinshasa et Lubumbashi. Elle s'étendra progressivement jusqu'à couvrir les six années d'école primaire, et sera déployée sur tout l'ensemble du territoire. .

127. Plusieurs initiatives ont été mises en œuvre pour revaloriser la profession enseignante. La grande majorité des enseignants congolais est sous qualifiée, ou simplement non qualifiée. Parce que les enseignants ne peuvent faire valoir de droits à une retraite honorable, ou tout autre droit ou avantage social du reste, le corps est vieillissant. Les salaires des enseignants sont très faibles, étaient irrégulièrement payés. La gestion financière efficace est un enjeu fondamental dans un pays avec un système bancaire faible. Plus de 12 millions \$ de salaires, gérés sous forme de liquide, étaient mensuellement décaissés en espèces et envoyés de Kinshasa jusqu'au plus petit village. Ceci donnait à plusieurs intervenants sur le circuit l'occasion, à chaque étape, de ponctionner les salaires des enseignants à la source ; des prélèvements pouvant atteindre une hauteur de 40%. Différentes zones salariales étaient déterminaient le niveau de salaire, ce qui a contribué à renforcer des inégalités régionales déjà prononcées en faveur des enseignants dans les zones urbaines. En outre, la grande majorité des enseignants, qui n'était pas mécanisée, à savoir n'étaient pas recensés au niveau des autorités était payée, non pas par le gouvernement, mais par les parents. Enfin, les enseignants tendent à être sous motivés et souvent absents.

128. Les réponses à ces problématiques sont variées. Un nouveau statut de l'enseignant a été déposé au Parlement, dont l'adoption devrait avoir lieu bientôt. Les enseignants relevant du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel sont en cours de mécanisation. C'est ainsi que leur enregistrement et intégration dans le budget en tant que fonctionnaires payés par l'Etat. En outre, une augmentation de leurs salaires a été obtenue avec la suppression des disparités régionales et l'harmonisation au niveau national, de la grille de rémunération. 57. D'autres mesures sont actuellement expérimentées afin de promouvoir la bonne gestion financière, qui éradiquent les retards de paiement de salaires tout en garantissant simultanément leur intégrité : l'approche par « paie de sécurité et paie par association » – sont deux mesures qui, en cas de succès, seront mises à l'échelle et généralisées. En outre, l'EPSP a mis en place un système de mutuelle maladie afin que les enseignants puissent désormais bénéficier de soins de santé gratuits. Enfin, un projet de réforme de la formation professionnelle des enseignants est en cours avec une refonte de la formation initiale et continue, afin de s'assurer que les enseignants sont mieux qualifiés et aussi mieux encadrés avec un contrôle régulier par des visites de suivi dans les classes. .

129. Actuellement, près de 72 % de l'offre en pré primaire (maternelle) est privée et se concentre dans les centres urbains. Pour accroître l'accès à ce niveau, une politique de la petite enfance a été élaborée et le ministère de l'éducation de base met actuellement à l'essai une stratégie de développement de la petite enfance (DPE), qui se base sur des espaces communautaires d'éveil (ECE). . Il est intéressant de noter l'intégration des enfants de la naissance à l'âge de trois ans de même que la collaboration avec le Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (MESU) pour la formation professionnelle (initiale et continue) des éducateurs comme gage de qualité. Cette nouvelle politique adopte de manière embryonnaire une approche holistique et inclusive du DPE, y compris l'intégration de l'éducation des parents par l'entremise de l'éducation non formelle. .

130. Une grande partie de l'infrastructure physique nécessite des réparations. Les efforts de réhabilitations des vieilles infrastructures et de nouvelles constructions, ainsi que pour équiper ces dernières sont en bonne voie. Ils sont fortement soutenus par plusieurs bailleurs. Cependant, pour en assurer la durabilité et compte tenu des contraintes financières du pays, le gouvernement a élaboré des normes techniques et sorti un guide de construction scolaires à moindre coût, dans un effort de réduire les coûts d'une telle opération. Des négociations sont en bonne voie avec les communautés, et un démarrage effectif est espéré pour 2013.

131. La sécurité et sureté des élèves à l'école est une question cruciale, en partie prise en charge par la stratégie nationale de réhabilitation et construction scolaire, qui détermine que les nouvelles écoles ne devraient pas polariser au-delà d'un rayon de cinq kilomètres afin d'assurer la sécurité des apprenants. Pour tenter d'aller au-delà de la question de l'intégrité physique, le Ministère a entamé une réflexion afin de promouvoir une compréhension partagée de la sacralisation de l'école par toutes les parties concernées. L'on peut toutefois regretter qu'une initiative aussi importante ne soit pas reflétée dans les documents stratégiques du sous secteur. .

132. Plusieurs autres initiatives sont en cours afin d'assurer la sécurité et la protection des élèves, que ce soit en temps de crise ou pas. L'UNICEF a mis en place des mesures pour assurer une réponse rapide aux mouvements de population provoqués par les crises humanitaires et maintenir des services éducatifs, même au plus fort des conflits et guerres. En outre, il y a un certain nombre d'interventions, nationales et internationales, qui mettent l'accent sur les soins psychologiques et sociaux, en vue de gérer les traumatismes psychologiques et émotionnels. Il est utile de mentionner à cet effet les interventions du Forum des éducatrices africaines (FAWE) contre les violences basées sur le genre. Une plus grande collaboration est néanmoins nécessaire, entre le secteur de l'éducation et les organisations non gouvernementales. .

133. L'environnement pédagogique de l'école a souffert des crises et bouleversements divers. Des générations entières d'élèves ont terminés l'école sans avoir jamais tenu un livre entre leurs mains, une situation telle qu'on a pu observer un phénomène « d'analphabétisme de retour » peut être observé parmi la population estudiantine qui étaient devenu analphabètes fonctionnels. Plusieurs projets s'attachant à assurer l'accès aux livres et aux matériels didactiques sont en place. Une nouvelle politique nationale du « paquet minimum » de manuels scolaires est présentement testée auprès des bacheliers, en vertu de laquelle des manuels dans les matières fondamentales leur sont mis à disposition à un prix très modeste. 63. De plus, cette politique a pour ambition de répondre à deux impératifs ;la nécessité, au niveau sectoriel, d'assurer un accès pérenne aux livres et matériels didactiques dans une optique d'éducation de qualité tout en prenant en compte la nécessité de croissance et de développement du pays à travers la création d'un secteur économique viable. l'intérêt ici est le fait que cette politique vise à combiner deux exigences pour le pays, à savoir au niveau sectoriel, la nécessité d'assurer un accès durable aux livres et au savoir pour assurer la qualité de l'éducation, en prenant simultanément en considération la nécessité de croissance et d'un développement national, grâce à la création et au développement d'un secteur économique local viable. .

134. Afin de promouvoir la paix, les curricula sont en train d'être réformés avec l'introduction de l'éducation pour la paix. Par le truchement de l'éducation civique et morale, le pays se promet de former le nouveau citoyen congolais pétri de notions telles que la citoyenneté, la démocratie, etc. les manuels sont en cours de finalisation. De plus, les secteurs formels et non formels collaborent pour atteindre les enfants marginalisés.

135. Le ministère des affaires sociales a une action en direction des jeunes marginalisés, avec un programme de rattrapage scolaire sur trois ans. Les résultats de ce programme, qui permet à ces jeunes d'entrer dans le secondaire formel sont très encourageants car son taux de réussite (75 à 80%) est supérieur à celui du système formel³⁰ avec en plus des coûts unitaires sensiblement inférieurs. En outre, ce programme contribue à atténuer la menace potentielle que constituent les plus de 7 millions d'enfants non scolarisés, qui pourraient se laisser entrainer dans des pratiques socialement inacceptables ou recruter comme enfants soldats. .

136. Le développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP) est également en cours de réforme. Le pays étant membre du PQIP de P l'ADEA sur le sujet, on remarque une formalisation d'un

³⁰ Affaires Sociales, 2011, p. 26

dialogue intersectoriel et la mise sur pied d'un Comité directeur ministériel, qui réexamine actuellement les programmes et curricula du secteur. .

137. Malgré toutes les pratiques prometteuses susmentionnées, plusieurs défis pourraient entraver la reconstruction du système éducatif de la RDC, s'ils ne sont pas pris en charge correctement.

138. il est plus que nécessaire de clarifier les rôles et responsabilités des réseaux conventionnés, qui ont un rôle crucial dans la prestation de services éducatifs et fournissent près de 90 % de l'offre éducative globale ; et notamment de les délimiter par rapport à ceux de l'Etat. La législation actuelle ne formule pas clairement les modalités de fonctionnement de ces acteurs majeurs du système éducatif congolais, qui, fort de leur pouvoir, peuvent influencer sur la réussite ou l'échec de toute politique ou intervention de l'Etat.

139. En tout huit ministères, dont trois principaux, sont impliqués dans la fourniture de services éducatifs et de formation. Cela entrave la coordination et la collaboration dans une optique sectorielle. Ceci est aggravé par des capacités disparates des différents ministères en matière de planification, gestion et pilotage ; ce qui a des effets néfastes sur le rythme des réformes. En conséquence, l'approche utilisée en RDC consiste, pour chacun des principaux ministères, de développer sa propre stratégie, et ensuite de les regrouper et en un document dans une deuxième phase. En outre, l'éducation n'est pas appréhendée en termes de secteur holistique et diversifié. L'éducation non formelle est plus perçue sous l'angle de bien-être social que comme partie intégrante de l'éducation. .

140. La coordination du secteur souffre pour plusieurs raisons. Les partenaires ont souvent des difficultés à parvenir à un consensus sur les principaux enjeux pour cause de priorités et agendas différents pas toujours alignés avec les priorités nationales. En conséquence, certains d'entre eux ont tendance à contourner le gouvernement central pour travailler directement avec le niveau provincial, minant ainsi la capacité des ministères à piloter le système. En outre, la société civile se plaint souvent d'un manque de consultation de la part des ministères, même sur des sujets qui les concernent directement.

141. Le processus de décentralisation est certes toujours en cours, mais pour qu'elle soit plus efficace, il est nécessaire de clarifier les rôles et responsabilités de tous aux différents niveaux et aussi du lien fonctionnel avec les ministres provinciaux de l'éducation. En outre, bien qu'il y ait 11 provinces administratives, il y a 30 provinces éducatives et autant de responsables provinciaux de l'éducation qui doivent rendre compte au ministère central de l'éducation. Cela pose des difficultés en termes de l'organisation de la dévolution du pouvoir ; des difficultés qui doivent être surmontées. .

142. Bien que beaucoup ait été fait en termes de planification, les capacités au sein du système sont encore faibles. En outre, le SIGE, est financé en grande partie à l'extérieur, pourrait inclure plus de données comme par exemple des indicateurs financiers. La qualité de la base de données du SECOPE qui détermine la masse salariale est également un sujet de préoccupation. Il est essentiel pour le système d'éducation congolais de s'assurer que la planification, la gestion et la capacité de pilotage sont disponibles au sein des ministères. Au-delà, il est important de leur donner dans l'architecture institutionnelle une place correspondant à leur importance. Ceci assure, entre autre aussi, que la planification n'est pas minée par les politiciens et les autorités traditionnelles qui établissent des écoles dans leurs quartiers ou circonscriptions sans aucune consultation préalable avec le ministère. .

143. Des améliorations notables quant au financement de l'éducation sont certes à signaler mais il y a encore des défis. Le financement public de l'éducation est de 11% mais il semble que le plafond du budget de l'éducation soit déterminé de manière ex ante par le Ministère du Plan et communiqué aux ministères sectoriels ; et ce sans tenir compte des besoins du secteur. Le processus budgétaire souffre d'un manque de capacité, de clarté et de transparence. L'information n'est pas disponible pour le grand public, que ce soit pour les budgets ou pour les dépenses. En l'absence d'outils à cet effet ; Il est difficile de vouloir exercer un quelconque contrôle budgétaire et / ou financier efficace.

144. Malgré la politique de gratuité mise en place, les parents sont encore obligés de payer pour l'éducation de leurs enfants. Ces frais sont d'ailleurs souvent plus élevés que ceux décidés par le Ministère, qui n'a pas les moyens de faire respecter ses décisions³¹. En outre, les parents ont rarement un mot à dire dans la façon dont les ressources sont dépensées. Les frais scolaires sont devenus, un moyen de capter des rentes. Comme le notait un chercheur, « il est particulièrement alarmant de voir à quel point les administrations éducatives nationales et provinciales « se gavent » littéralement sur le dos de millions de ménages »³². Ceci est d'ailleurs aussi valable pour les réseaux conventionnés.

145. Bien que les considérations et exigences fiduciaires des bailleurs soient légitimes et bien qu'ils expriment des préoccupations relatives aux enjeux d'intégrité et de reddition de comptes dans le contexte de la RDC, les partenaires ne prennent pas en compte le contexte de fragilité nationale dans lequel opère le secteur de l'éducation en RDC. En conséquence, beaucoup d'entre eux ne sont pas prêts à s'engager dans le système avec des interventions de programmes, mais préfèrent rester au niveau des projets ; un financement imprévisible, et qui a beaucoup moins d'impact au structurel et systémique.

146. Cette évaluation montre que la reconstruction et la du système éducatif congolais, suite à sa dévastation par la guerre, est bien en cours avec plusieurs pratiques prometteuses, qui s'attaquent aux enjeux et défis du moment. Mais pour lui permettre de réussir, un environnement national enclenche un cercle vertueux est nécessaire ; avec la réorganisation des structures politiques et économiques, qui deviendraient plus inclusives, en faveur des pauvres et équitables. Tant que des efforts nationaux pour créer une nouvelle société et un nouveau citoyen ne seront pas entrepris, le rôle de l'éducation ne peut avoir qu'un effet ad hoc. La principale conclusion de cette étude étant, qu'il y a besoin de restaurer l'autorité de l'État comme une condition préalable pour une reconstruction efficace de l'éducation. .

6.1.1. Réactivité des politiques

147. Un processus de transition et de crise offre des possibilités d'avancées remarquables pour les politiques éducatives. Cela a été amplement mis en exergue dans les quatre pays concernés par l'étude, en particulier pour ce qui est de l'amélioration de l'accès à l'éducation et des modes de d'enseignement.

- Le Kenya fait de précieux progrès en ce qui concerne les situations d'urgence et des conflits dans les écoles avec les nouveaux curriculums sur la paix introduits, la mise en place d'une unité de coordination pour l'éducation à la paix, les manuels scolaires sur la sécurité et la sûreté de l'environnement scolaire diffusées et les enseignants et les responsables formés en gestion des conflits et à l'édification de la paix. Afin de régler les problèmes de distribution équitable de ressource et de contrer la partialité urbaine existante, le ministère a introduit deux modèles de scolarisation dans chacun des 47 comtés. Les écoles secondaires « Nationales », se focalisent sur l'offre d'un enseignement de qualité et d'excellence destinés aux étudiants brillants et talentueux et disponible pour tous sur l'étendue du pays. Les « Centres d'Excellence » sont des modèles d'écoles très favorisées dont les écoles environnantes pourront en tirer profit. Ceux-ci seront distribués largement à travers les comtés.
- Le ministère de l'éducation au Libéria et en République Démocratique du Congo a introduit une réforme éducative globale couvrant un large éventail d'initiatives de politiques allant de l'amélioration de l'accès, l'efficacité et la qualité. Une stratégie de développement intégrale de petite enfance est prise en compte au Libéria tandis que la RDC est à une phase pilote d'un modèle de DPE communautaires. Alors que le Libéria aborde les questions de l'enseignement des langues autochtones ou indigènes, un consensus autour de cette question, bien qu'à l'ordre du jour

³¹ EPSP, 2010, p.16

³² Verhaghe, 2007, p. 4.

des autorités nationales en RDC, semble difficile à atteindre. Les deux pays ont introduit la gouvernance au niveau décentralisé avec une plus grande participation des acteurs locaux dans l'éducation et les questions de formation.

- Tous les pays concernés par l'étude ont introduit des variantes de la gratuité de l'éducation dans les écoles formelles. La politique de gratuité du Kenya inclut les écoles secondaires et la RDC limite sa politique pour les quatre premières années de scolarité primaire jusqu'à nos jours qui seront dans les années à venir, couvrira l'enseignement primaire ensemble. Au Zimbabwe, l'accent est mis sur la gratuité des frais de scolarité dans les écoles primaires rurales car elles sont considérées comme les plus nécessiteux groupes socio-économiques.
- Dans tous les pays étudiés, les comités de gestion de l'école ont reçu des nouveaux pouvoirs décisionnels et de responsabilisation pour les allocations de ressources de l'éducation. Au Zimbabwe, ils ont reçu des nouveaux pouvoirs sur la mobilisation des ressources et le paiement des indemnités de motivations des enseignants qui, dans une certaine mesure, a amené à une détérioration des ressources allouées en faveur des écoles défavorisées étant donné que les enseignants migrent vers les écoles plus nanties, où les mesures incitatives sont plus conséquentes. L'impact positif de cette stratégie en RDC est encore à voir en raison du pouvoir des réseaux des écoles confessionnelles qui rendent compte de préférence de leurs administrations plutôt qu'aux parents.

148. Une conclusion commune tirée au moins de trois de ces études de pays est que les politiques ont tendance à adopter en gros de bonnes pratiques internationales sans suffisamment de d'apprentissage et d'ajustement sur la façon dont ils seront traduit par rapport aux nouvelles réalités contextuelles. Les Ministères souffrent d'un manque de capacité initiale pour élaborer leurs propres politiques spécifiques, et ils sont souvent orientés par les préférences, l'expertise et les conseils des bailleurs de fonds internationaux. Il y a une tendance à mettre l'accent sur la politique rigide (comme spécifié dans la législation) plutôt que de politique souple – les règles et les lignes directrices pour la mise en œuvre. L'adoption d'un modèle de politique ou de stratégie est souvent basée sur des motifs et des perspectives politiques.

- Au Libéria, l'éducation primaire gratuite a été mise en place avec l'appui financier aux écoles par l'entremise de subventions par personne, mais il y avait un degré élevé de mauvaise gestion financière, car les procédures transparentes de décaissement des subventions à l'endroit des chefs de l'école ont été insuffisamment formulées.
- Au Zimbabwe, le Ministère déploie une stratégie d'écoles « amies des enfants » en utilisant des matériaux le bureau siège de l'UNICEF grâce à une formation en cascade mais les enseignants et les écoles n'ont aucun matériel local sur les droits de l'enfant pour contextualiser la formation. De plus l'opposition de certains syndicats d'enseignants à l'introduction d'une matière obligatoire sur le VIH/SIDA, sous l'instigation des donateurs, dans un programme déjà surchargé avec aucune formation supplémentaire à l'endroit des enseignants sensés l'enseigner. Le contenu des matières enseignées fait l'objet de questionnement en termes de sa pertinence culturelle.
- De même les promesses faites par les partis politiques Kenyans de décentraliser la gouvernance par un parti politique, contrairement à une promesse de politique de recentralisation par une autre

parti politique conduit par une coalition de structures de gouvernance de compromis qui ne sont ni l'un ni l'autre. Les politiques de gratuité de l'éducation ont été largement promulguées comme un vote à la recherche de stratégies. Cependant, le ministère la trouve extrêmement difficile en termes de soutenabilité financière.

149. Un défi commun pour tous les quatre pays et de nombreux autres pays africains, est que les politiques et stratégies sur le développement des compétences techniques et professionnelles sont mal conçus et articulés car ils se placent à l'intersection de plusieurs domaines et dépendent de nombreux acteurs différents au sein du secteur privé et des ministères concernés. Un constat de ces études de cas met en relief une reconnaissance croissante des stratégies de développement des compétences qui commencent à aborder l'employabilité des jeunes, une dynamique critique dans un contexte de la reconstruction, il existe un déficit général de leadership et d'orientation à cet égard. Des stratégies de développement des compétences allant du développement des qualifications de base à la lutte contre la pauvreté à des niveaux élevés et intermédiaires des compétences techniques dans l'industrie, l'ingénierie et la construction. La complexité de l'élaboration d'une stratégie de développement des compétences et de politique est aggravée par la multiplicité des acteurs et du chevauchement des mandats des différents acteurs des ministères et le secteur privé. Il y a aussi une perception qui consiste à penser que la production d'une politique cohérente dans ce domaine nécessite une importante restructuration et une utilisation des rares ressources existantes, ce qui pourrait potentiellement se terminer par un échec. Ce traduit un manque d'accord sur la direction et sur la façon de s'attaquer à ce problème.

150. Il y a des mesures préliminaires que les ministères pourraient prendre pour répondre de manière holistique de la nécessité d'une politique cohérente sur le développement des compétences. Voici quelques exemples illustratifs des obstacles politiques :

- Au Libéria, il y a deux ministères – celui de l'éducation et celui de jeunes - avec des portefeuilles qui se chevauchent mais avec une intégration limitée des stratégies de développement de compétences pour des jeunes déscolarisés. En outre, il n'y a potentiellement un mauvais alignement des structures nouvellement créés traitant le sous-secteur – le Bureau de la Science, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle du ministère de l'éducation a proposé dans le cadre de la nouvelle Loi sur la réforme de l'éducation et du projet de création d'une nouvelle Commission nationale pour l'enseignement technique et la formation professionnelle qui consoliderait les divers programmes dispersés sur l'enseignement professionnel et renforcer les centres de formation professionnelle existants dans le pays. ^[59]
- En RDC, plusieurs ministères sont impliqués dans l'enseignement technique et la formation professionnelle qui pourraient être une opportunité pour atteindre 7 millions ou plus d'enfants déscolarisés, d'enfants vulnérables et de jeunes. Mais le sous-secteur souffre d'un manque de coordination, de sous-financement ainsi que de manque de pertinence des offres de programmes existants. En outre, l'éducation non formelle n'est pas une option d'enseignement reconnu mais souvent perçu comme une stratégie de protection sociale.
- Certains pays comme le Zimbabwe offrent des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire du second cycle, mais celles-ci ne sont pas reconnues comme unités de valeurs pour accéder aux établissements post-secondaires.

151. Une tension entre les objectifs de politique spécifique du pays de développement durable, à travers des stratégies intersectorielles nationales et les objectifs internationaux de développement du Millénaire

ou les objectifs de l'éducation pour tous, souvent mis en avant par les donateurs, est parfois apparente. Le Zimbabwe et le Libéria ont indiqué des cas où ils auraient préféré orienter des fonds externes vers des interventions qui auraient débouché sur un pôle de croissance économique, comme une industrie défunte de l'édition ou un couloir de croissance agricole, au lieu de mettre l'accent sur la réalisation maximale d'économies d'échelles (dans l'achat de manuels scolaires à l'étranger) ou la répartition à peine des ressources pour atteindre une large distribution (par la construction d'écoles dans les régions éloignées plus cher en raison de leur éloignement). Parfois une relance de la croissance économique dans des situations de post-crise exige parfois des interventions ciblées pour construire un avantage comparatif qui ne sont pas nécessairement bénéfiques pour tous.

152. Une pratique positive qui mérite d'être mentionner est l'utilisation de la langue locale dans les politiques. Habituellement les politiques sont formulées dans la langue académique n'ont pas vraiment en de lien entre les recommandations et la réalité. La politique du genre du Libéria a agréablement utilisé Pidgin dans une grande partie de son texte autorisant cette connexion directe. Cela dit, il convient de noter que le Libéria, contrairement à la recherche bien établie sur l'amélioration de l'alphabétisation, ne préconise pas l'enseignement de la langue maternelle dans les premières années du primaire, contrairement aux autres pays. De même, le Kenya met la politique en terminologie simple et dans les langues nationales pour une distribution auprès des communautés autochtones.

153. Face à trois principaux ministères traitant de l'éducation avec différents niveaux de compétences et de mandat et de la nécessité d'apporter une réponse urgente de la reconstruction de l'éducation, le gouvernement de la RDC a mis en place des structures parallèles qui ont pu rapidement produire l'analyse nécessaire, élaborer la stratégie ainsi que créer des documents de mise en œuvre pour un système de planification et de gestion des capacités dans le moyen à long terme. Cependant une grande prudence est nécessaire à cet égard, car cela peut facilement être inefficace dans cet exercice de compromis.

154. En conclusion, un constat général issu des pays concernés par l'étude montre une faiblesse du dialogue social entre les différents acteurs, au niveau institutionnel ou au niveau individuel, sur le bien-fondé de ces politiques pour les bénéficiaires et les communautés, ce qui pose souvent des problèmes en ce qui concerne leur mise en œuvre et adoption. Il y a aussi une tendance pour les pays étudiés, particulièrement ceux sortant récemment d'un conflit avec de faibles niveaux de capacité interne d'adopter des politiques empruntés ailleurs sans prendre en considération les réalités de leur mise en œuvre dans le contexte de la dynamique de la situation de leur pays.

6.1.2. Les principaux acteurs, les intervenants, des partenariats.

155. Le dialogue social sur les réussites et les échecs des interventions politiques est une caractéristique vitale pour les politiques d'apprentissage. Où les ministères font face à des structures internes mal coordonnées et ceci est exacerbé par la faiblesse de la communication interne et de dialogue – des caractéristiques communes à la plupart des pays étudiés, la capacité des politiques d'apprentissage du ministère et de la réactivité dans la gestion est limitée.

156. Dans certains pays, où le réseau de donateurs semble robuste et aligné, les synergies entre les donateurs et le gouvernement ont produit certaines pratiques innovantes, notamment dans les mécanismes de financement et d'interventions d'urgence, particulièrement au Zimbabwe et au Kenya. Le mécanisme de groupe dans ces pays a également permis aux ONG de petite taille d'avoir une voix dans le secteur du dialogue sur les questions éducatives. Officialisé le dialogue social entre le gouvernement et les partenaires de développement semble critique pour fournir une action rapide réceptive. Cependant, le manque de confiance reste présent du fait de l'absence de consensus sur les questions de gouvernance et de transparence d'une part et la perception que les donateurs sont en train de pousser leur propre agenda national qui n'est pas nécessairement en adéquation avec les priorités nationales du pays partenaire, d'autre part.

157. Il y a un partenariat potentiellement inégal entre les donateurs et le gouvernement dans les pays en post-conflit étudiés. Cela crée un mauvais alignement des objectifs ; notamment, un manque d'appropriation lors de la mobilisation des ressources et de l'adhésion des donateurs qui s'appuient sur l'expertise externe. Il y a une tendance dans certains des pays étudiés pour le gouvernement de se retrouver seuls à assumer des projets initiés par des donateurs pour laquelle ils n'avaient pas prévu.

158. Dans au moins trois pays étudiés le gouvernement a fait des efforts concertés pour engager la société civile dans diverses initiatives nationales de reconstruction de la paix tout en répondant aux besoins fondamentaux des communautés. Il existe plusieurs niveaux de réussite avec une tendance à mettre l'accent sur les régions métropolitaines et les régions facilement accessibles. Cette initiative est entravée par la faiblesse société civile, particulièrement au Libéria et en République Démocratique du Congo où il y a des taux élevés d'analphabétisme et la dynamique de l'exercice du pouvoir étant défavorable aux acteurs non étatiques en raison de leur manque d'organisation et d'accès au financement.

159. Dans tous les pays étudiés, les communautés jouent un rôle essentiel dans le soutien et la promotion de la qualité et l'accès à l'éducation. Avec l'autonomisation des structures décentralisées, les comités de gestion / développement scolaires, notamment en République Démocratique du Congo, au Zimbabwe et au Kenya ont amélioré la participation communautaire dans l'éducation. Dans tous les pays, face à la crise et à la reconstruction, les ménages et les communautés ont rempli les vides laissés par le gouvernement pour restaurer les services d'éducation mais les défis restent où les communautés pauvres ne sont pas en mesure d'apporter les ressources ou de gérer les écoles. Une conclusion générale est que la politique mise en œuvre et la participation communautaire sont confrontées à des défis des affiliations politiques qui pourraient conduire à une distribution inéquitable des ressources dans certaines régions.

160. En conclusion, où les ministères de l'éducation font face à des structures internes fragmentées ou leur portefeuille réparti sur plusieurs ministères, la coordination et la synergie de stratégie reste difficile. La coordination de l'alignement des partenaires et des ONG présent sur le terrain est rehaussée où il existe des mécanismes Cluster de l'ONU. Un déficit de confiance entre les donateurs et les ministères continue sur les questions de gouvernance et de gestion financière. Lorsqu'il n'y a pas une forte coordination par les ministères, les donateurs ont tendance à suivre leur propre programme. Autrement, une bonne coordination avec les donateurs, conduit à des pratiques novatrices réceptives qui apportent des réponses rapides aux problèmes de crise et de reconstruction. La participation communautaire à l'éducation est résiliente dans les pires conditions, mais à moins qu'il y ait une reconnaissance minutieuse des spécificités dont certaines communautés font face, les nombreuses communautés pauvres sont marginalisées.

6.1.3. Gestion souple – Finances et sectoriels

161. La gestion souple de l'éducation fonctionne à plusieurs niveaux, mais a besoin d'être guidé par un plan d'ensemble de développement du secteur. Le développement inclusif d'un plan complet pluriannuel du secteur précisant les politiques et les objectifs et nationaux qui prennent en compte les aspects de pertinence et de l'adhésion des principaux intervenants et acteurs. Rendre opérationnel efficacement le plan du secteur nécessite un bon système d'information adapté à différents niveaux de gouvernance en conformité avec les règlements et procédures internes. La gestion souple nécessite des systèmes d'information performants et de personnes avec des compétences techniques suffisantes pour générer des informations stratégiques pour les prises de décisions sur où allouer des ressources et le personnel et comment les ajuster les adapter à l'évolution des situations. C'est dans ce scénario que les quatre pays ont été évalués.

162. Un plan sectoriel est critique pour mettre en exergue des objectifs de performance des ministères et à assurer la mobilisation et l'alignement des ressources. Les pays étudiés pourraient être classés sur un continuum où il y a des ministères qui sont dans un processus d'élaboration de leurs plans sectoriels (sur plusieurs années ce sont les cas de la République Démocratique du Congo et du Zimbabwe) à ceux qui

sont inclusifs, mais largement développés par expertise externe au ministère (comme dans le cas du Libéria) ou lorsque le plan du secteur élaboré avec expertise interne est pluriannuel, global et inclusif, mais est bloqué par le biais de contestation sur l'utilisation des fonds externes (dans le cas de la Kenya). Libéria a utilisé avec succès son plan du secteur obtenir un financement externe du Fonds catalytique, géré par l'Initiative Fast Track. Le Zimbabwe et la RDC cherchent des stratégies de mobilisation des fonds externes similaires mais des retards ont mis de tels arrangements en attente.

163. Une mauvaise planification et des compétences de gestion du secteur ont un impact sur la capacité des ministères de l'éducation et la formation de répondre efficacement aux besoins de l'éducation. Les compétences techniques nécessaires pour la bonne gestion du secteur sont limitées par les ressources et le statut inférieur qui leur est donné dans l'architecture institutionnelle dans les pays étudiés. Une conclusion est également qu'il existe une tendance à aller à l'échelle avec des réformes éducatives majeures, telles que l'introduction de la politique de la gratuité des frais scolaires et la réforme des programmes d'études sans une phase pilote, qui, même ayant reçu une légitimité politique initiale, cause des problèmes de planification et de gestion.

164. Kenya, cependant, a présenté des leçons prometteuses en s'assurant que la planification des sous-sectorielles et du secteur de l'éducation est alignée sa vision nationale est alignée. Cela n'est pas toujours explicite dans les autres pays étudiés.

165. En réponse à la crise de leur pays, au moins trois pays étudiés ont développé une évaluation rapide des besoins de l'impact sur les services de l'éducation. Ceux-ci ont été utilisés avec succès pour coordonner l'action et de recueillir des fonds auprès des partenaires.

166. Tous les pays étudiés suivent à un impératif de forte décentralisation pour accroître l'engagement avec les structures locales et les communautés dans la gouvernance. Cela a donné des résultats mixtes, particulièrement lorsque les communautés ont ressources humaines limitées et sont démoralisées ou gravement affaibli par le contexte de la crise. En outre, lorsqu'il existe une dépendance à la main tendue (comme dans certains camps de réfugiés au Liberia et au Kenya), à moins qu'il y a une inclusion claire dans la prise de décisions au départ par la communauté, cette dépendance sape la force de résistance de la communauté et de leadership.

167. Dans les quatre pays étudiés, leurs systèmes de gestion financière sont un défi. Les systèmes d'approvisionnement sont lourds et le manque de personnel qualifié peut causer des retards de huit mois dans certains pays. Les systèmes financiers sont soumis à des abus et des allégations de la corruption des ministères dans au moins deux pays. La nature complexe du système financier et la capacité interne inadéquate d'utiliser efficacement les systèmes est une autre caractéristique des pays étudiés. Les multiples demandes des donateurs pour des procédures d'approvisionnement transparentes et de décaissement de leurs fonds plus compliquent la gestion financière du secteur public.

168. Il y a une tendance pour les donateurs à contourner les systèmes financiers du gouvernement avec leurs propres fonds de projet qui ne favorise pas l'autonomisation, l'appropriation et le renforcement des capacités. L'approche projet tend à ne pas avoir un impact structurel et améliore la dépendance sur le financement du projet.

169. Le risque fiduciaire peut être diminué en créant des arrangements parallèles de manière transitoire qui peuvent contribuer pour une mobilisation accrue des ressources et de la coordination des partenaires. Un défi est l'alignement avec les objectifs de développement national. Ces mécanismes peuvent être une étape vers la création d'une coordination plus formelle du secteur. Les arrangements de cluster peuvent soutenir une telle approche et s'assurer de la participation du secteur des ONG.

170. Il est difficile d'obtenir de financement externe en période de transition par rapport à une situation d'urgence ou stable dans un pays. Souvent, les systèmes de gouvernance sont perçus comme risqué et les donateurs n'ont pas confiance à y investir. Néanmoins, comme indiqué par le Libéria et en particulier, au

Zimbabwe, les nouvelles modalités de financement sont possibles et peuvent lever des montants non négligeables d'argent sans faire référence sur la capacité interne de gestion financière ou même l'analyse sectorielle (comme c'est une condition requise pour les fonds FTI). Dans certains quartiers, il a été suggéré que les donateurs devraient être un facteur dans le contexte de la crise « baisser » la demande fiduciaire dans la période d'urgence alors que simultanément il peut construire cette capacité pour la phase de reconstruction. La conclusion principale sur la gestion financière, c'est qu'il est essentiel qu'il y a des investissements consentis pour construire la capacité interne et des systèmes pour une restauration rapide et d'une réponse efficace du secteur de l'éducation.

6.1.4. Suivi et évaluation

171. La production de statistiques fiables et complètes, dont dépendent les bons diagnostics, fait souvent défaut en particulier dans les pays post-crise en raison de leurs contextes non sécurisés. Où cependant, il n'y a investissement et quelque statut donné à la production de statistique régulière comme au Libéria, cela a donné lieu à une confiance dans leurs systèmes de suivi et d'évaluation. Au Kenya, l'investissement et le statut accordé au domaine statistique restent faibles et le suivi et l'évaluation est perçu comme étant aussi insuffisant. Au Zimbabwe, les statistiques et informations officielles sont rarement diffusées, et donc des évaluations des performances du secteur ont tendance à être absentes. En RDC, les statistiques sont incomplètes, leur qualité douteuse fournit de l'information insuffisante pour les évaluations complètes du secteur et pour la planification. Tous les pays étudiés font face à des problèmes pour assurer une production durable de statistiques, particulièrement en RDC et au Libéria où le gouvernement est presque totalement dépendante de financement externe pour cette fonction.

172. Les statistiques sous-tendent la gestion efficace mais sont chères à produire. Récemment, l'accent sur la scène internationale est pour les ministères à aller vers l'utilisation des systèmes d'information transactionnelle plutôt que le système de recensement annuel plus onéreux et statique. Le premier s'appuie sur les informations mensuelles transmises entre les écoles, les services régionaux et le niveau central. Au moins un pays, le Libéria s'oriente dans cette direction, avec leçons novatrices à partager en utilisant la technologie mobile et l'énergie solaire pour lier les écoles à leurs bureaux de comté et services centraux. Au Kenya, le Ministère étudie la technologie mobile pour accélérer le temps de traitement sur des profils statistiques des écoles.

173. Le suivi des progrès de l'éducation doit également inclure la surveillance des causes sous-jacentes de la fragilité et le rôle de l'éducation en son sein. La conclusion est qu'il y a suffisamment d'attention à cet égard dans les pays étudiés. Le Kenya offre la pratique la plus prometteuse par laquelle le ministère de l'éducation participe comme l'un des neuf ministères dans le Comité National sur la prévention des catastrophes et la gestion. En outre, les stratégies de secteur de l'éducation la plupart ciblent l'équité et dans une certaine mesure, cherchent à répondre aux besoins des groupes vulnérables. Les facteurs ci-dessous doivent être plus explicites dans les systèmes de suivi et d'évaluation des ministères. Elles comprennent :

- Suivi de la responsabilisation de l'équité et de la transparence, avec une référence particulière à la répartition des ressources pédagogiques (enseignants qualifiés, manuels, formation, mobiliers, etc.).
- Gouvernance transparente, avec un accent mis sur le niveau d'engagement des communautés (représentation sur les instances de prise de décision de district/comté, commissions scolaires, etc.).
- Les taux de pauvreté, en se concentrant sur l'insécurité alimentaire et les frais cachés pour les ménages, accès à l'éducation (prélèvements scolaires, uniformes, repas, etc.).

- Inclusivité et soutien pour les groupes vulnérables, en particuliers les orphelins et les enfants vulnérables, filles, marginalisés des communautés, anciens combattants, à l'interne des personnes déplacées, réfugiés, rurales, des enfants de l'école ; en vertu de jeunes éduqués, les éleveurs nomades et les groupes linguistiques minoritaires.

174. La conclusion est qu'il y a des investissements insuffisants par les quatre pays dans leurs systèmes de suivi et d'évaluation et d'assurance qualité. En conséquence, il n'y a pas suffisamment de recherche et vos commentaires sur ce qui fonctionne. Même où les analyses quantitatives prévalent, ils échouent souvent de fournir les renseignements complexes nécessaires pour comprendre l'évolution des réalités. Une approche proposée par cette étude est que les informations techniques sont essentielles, mais pas suffisantes. L'engagement fort des intervenants au niveau local qui permet un réseau d'apprentissage horizontal (par la communauté, gouvernement et politiciens) améliore le processus de prise de décision adéquate et une cohérence dans le suivi et l'évaluation.

175. En conclusion, plus d'investissements sont nécessaires par les ministères de l'éducation dans les systèmes de suivi et d'évaluation qui fournissent des informations aux intervenants et décideurs au niveau local sur une base régulière. Ministères sont invités à explorer de nouvelles plates-formes technologiques – telles que l'utilisation de téléphones mobiles, et les sources d'énergie fiable telles que solaire, qui réduisent considérablement les coûts de la fourniture des informations et augmente considérablement la vitesse et la régularité des informations générées. Cela renforcera les solutions au niveau local pour faire face aux défis de l'éducation.

6.1.5. Approche holistique

176. Dans l'ensemble, il y a un manque général de reconnaissance de la valeur de l'approche holistique de l'éducation car les quatre des pays étudiés sont encore largement coincés dans les anciens paradigmes, où une attention disproportionnée est donnée à une allocation accrue des ressources à l'éducation formelle et à l'enseignement primaire en particulier. Les options pour les offres de l'éducation non formelle ou articulé autour de l'apprentissage tout le long de la vie sont rarement reconnues.

- Au Kenya, est peut-être la plus innovatrice à cet égard avec la promotion de la scolarisation mobile et en offrant des systèmes parallèles à l'Université, mais la perception est que l'impact n'est pas assez large. Presque toutes universités publiques et privées offrent des possibilités d'apprentissage de distance.
- Zimbabwe s'oriente vers l'éducation holistique, mais il y a toujours d'énormes défis dans la recherche de solutions aux besoins de ses jeunes sous-qualifié. En particulier, il a introduit pré-primaire dans toutes les écoles primaires publiques ; une éducation formelle Non rendue prioritaire, introduit des inscriptions parallèles et modulaires dans ses établissements d'enseignement supérieur ainsi que des modalités de l'éducation de distance. Cependant, le système d'éducation favorise le système scolaire officiel, et malgré les multiples certificats des programmes professionnels offerts aux jeunes, la plainte est qu'ils ne sont pas valorisés sur le marché ou articulés avec d'autres programmes d'éducation formelle.
- Libéria a fait des progrès considérables en repérage rapide des enfants scolarisés et jeunes analphabètes à travers des programmes d'apprentissage accéléré et des interventions de compétences d'éducation base. Cependant, les profils des apprenants sortants demeurent problématiques avec peu de possibilités pour les différents modes d'enseignement à articuler les uns avec les autres. Il n'y a aucune offre de l'éducation à distance au plan nationale au Libéria.

- RDC est très focalisé sur l'enseignement primaire et ne reconnaît pas l'éducation non formelle comme un autre mode d'apprentissage tout le long de la vie.

177. Développement des compétences techniques et professionnelles (TVSD) bénéfique d'une reconnaissance pour répondre aux besoins des jeunes chômeurs, mais il n'y a pas de preuves suffisantes sur comment acquis des apprentissages contribuent dans l'amélioration de l'employabilité des jeunes. Il y a une double approche TVSD qui est nécessaire dans la plupart des pays post-crise. Il est nécessaire pour répondre aux besoins de compétences d'une technologie évolutive rapide ainsi que les compétences pour la production alimentaire dans l'agriculture et d'autres métiers. Les pays sortant d'un conflit ont généralement des grands marchés informels, les industries de types extractives et agricoles.

178. Pour que programmes TVSD puissent répondre aux besoins spécifiques du monde de travail, il y a un nouveau rôle que le secteur privé doit jouer dans le développement de programmes d'études techniques – cela est l'étude au Kenya. Dans les pays où le secteur privé est peu développé, c'est un défi car leurs besoins de compétences actuelles peuvent ne pas être pertinents dans un proche avenir.

179. Une approche intra-sectorielle est indispensable, surtout pour le développement de compétences, mais les conclusions indiquent le manque de coordination entre les acteurs, une compétition pour les ressources et que le concept de développement des compétences mal articulés entre les acteurs.

180. En conclusion, malgré l'appui pour une vision diversifiée de l'éducation dans les pays étudiés, il y a trop de défis de sa mise en oeuvre –, un manque de soutien financier ; une multitude d'acteurs et une mauvaise coordination entre autres et des politiques des risques dans la falsification du statu quo.

6.1.6. Gouvernance

181. Une conclusion clé tirée de l'étude est que leadership clair et éclairé du gouvernement et la capacité est cruciale. Les divisions manifestes d'alignements politiques sont un obstacle majeur, comme en témoigne le Kenya et le Zimbabwe et éventuellement la RDC.

182. Les Etats émergeant d'un conflit prolongé ou crise font face à des défis particuliers en termes de gouvernance. La bonne gouvernance sous-entend la capacité de planification et de gestion en particulier de gestion financière. Cette capacité permet une réactivité rapide aux conflits potentiels et la capacité à aborder les questions de durabilité, de responsabilisation et de l'équité dans la répartition des ressources. C'est aussi la clé dans la gestion de l'équilibre des pouvoirs avec des intervenants et des partenaires externes.

183. Les réformes complexes ou multiples, si elles sont pas bien gérées, peuvent avoir un impact négatif ralentissant les changements dans l'éducation. Lorsque les États ont encore au stade de renforcement de leur capacité de planification et de gestion, il est conseillé de piloter les nouvelles réformes et assurer l'appropriation au niveau local avec les innovations simples.

184. La décentralisation de la gestion de service peut aggraver les défis au niveau local. Par exemple, les incitations politiques mixtes, les faibles ressources financières limitées et en qualité peuvent conduire les communautés défavorisées ayant connues des de détérioration des standards et normes, autant qu'ils puissent apporter une offre de services le plus proche possible au peuple et répondent directement à leurs besoins réels.

185. Telles sont les principales leçons qui semblent avoir été tirées des connaissances acquises autour du thème de l'éducation en situation de reconstruction.

7. Conclusion

186. Un changement de paradigme dans la façon dont le monde fonctionne est en train de se passer actuellement. A l'échelle mondiale le chômage est des niveaux record et la fragilité financière est répandue, même dans les pays à revenu élevé. Les événements de ces derniers mois en Europe fournissent une indication claire du risque pour les contraintes économiques et financières renouvelée à l'échelle mondiale. Cela influe sur la manière dont les pays se préparent et planifient leurs stratégies de développement du capital humain. Ces stratégies doivent aborder ce changement de paradigme en se déplaçant vers une approche holistique pour l'éducation et la formation qui répond aux besoins divers des apprenants en adoptant les différentes modalités et voies alternatives, intégrées et inclusives. La recherche indique qu'il s'agit d'une approche importante, particulièrement parmi les États émergeant d'un conflit ou de crise, qui assure la stabilité sociale à long terme et une résistance accrue à l'assaut de l'évolution des scénarios globaux qui ont une incidence sur les économies nationales.

187. Compte tenu de ce scénario émergent de la diminution des ressources financières à l'échelle mondiale et le caractère changeant des économies du monde, il y a un impératif croissant que les systèmes du secteur public adoptent des approches et des méthodes de gestion orientées résultats. Cela exige une dépendance accrue à l'égard de stratégies fondée sur des faits ou informations crédibles dans la formulation de la politique, de planification et de gestion financière et sectorielle. Allant au-delà de cela pour regarder les spécificités de la reconstruction de l'éducation dans les pays en transition d'une crise, les résultats de ces études indiquent que là où les gouvernements ont pris un leadership informé sur la réforme de l'éducation, soutenue par des capacités internes, il existe une tendance pour une émergence des pratiques prometteuses. Lorsqu'ils ont soit été inspirés par des acteurs externes ou s'appuient fortement sur une expertise technique externe dans la conception des interventions de l'éducation, il y a une tendance à ne pas prendre connaissance des spécificités contextuelles et institutionnelles et la dynamique donnant lieu à des défis. Ceci peut mener des défaillances ou de la mise en œuvre incomplète des réformes de l'enseignement.

188. En termes de politique de réactivité aux besoins de l'éducation dans les situations fragiles, il est essentiel qu'il y ait la reconnaissance par les ministères de l'éducation que les nouvelles politiques complexes de plusieurs volets peuvent avoir des effets négatifs si elles sont introduites trop rapidement et sans l'engagement véritable et l'appropriation des acteurs chargés de la mise en œuvre. Une preuve de pratique prometteuse dans au moins deux des pays étudiés est l'utilisation des messages simplifiés de politiques dans les langues locales qui peuvent être comprises par l'ensemble des citoyens.

189. Le soutien de la communauté à l'éducation est conséquent sous de bonnes conditions. Même dans les pires conditions, les communautés maintiennent des services de l'éducation. Cependant, les communautés démoralisées et affaiblies par le conflit et marginalisées par des situations socio-économiques lutteront pour maintenir une réforme éducative fortement décentralisée. Nouvelles stratégies en faveur des pauvres

pourraient être tenus de rassurer certaines communautés et districts de participer efficacement à la reconstruction de l'éducation.

190. Une de ces conditions est le dialogue social sur les réussites et les échecs des politiques d'intervention. Les pays qui ont adopté une approche inclusive de l'engagement des intervenants avec les nouvelles politiques qui ont tendance à développer des réformes éducatives appropriées. La mise en œuvre des politiques est plus efficace lorsque la réforme éducative est bien coordonnée par les structures internes unifiées du ministère et où les partenaires de développement et d'autres acteurs, comme les ONG, sont harmonisés avec les priorités du gouvernement. Une bonne coordination avec les donateurs mène à pratiques novatrices réceptives qui rapidement apportent des solutions aux problèmes de crise et de la reconstruction.

191. La prestation des services publics dans les États en situation fragile, une caractéristique des pays étudiés, est fortement tributaire du financement des partenaires externes qui ensuite ont un rôle accru dans la formulation et la conception de stratégies de développement du capital humain. Afin d'équilibrer les priorités des donateurs avec les objectifs nationaux du secteur public, il est important que les ministères développent, avec leur propre capacité interne, impliquant des intervenants clés dans les plans sectoriels pluriannuels. Afin de mettre en œuvre efficacement ces plans, l'investissement dans les capacités internes pour gérer et exécuter des systèmes financiers est critique.

192. La planification, les capacités de suivi et d'évaluation sont également cruciales pour la reconstruction du système. Ils sont aussi des instruments essentiels pour surveiller les causes sous-jacentes de la fragilité et le rôle de l'éducation en son sein. Il n'est pas possible de traiter des questions d'équité, de gouvernance transparente et d'inclusivité sans ces compétences. Tous les pays étudiés les ont sous-estimés à des degrés divers.

193. Les nouvelles plateformes technologiques – mobiles et solaires – révolutionnent les systèmes de gestion des informations et la paie. Le Libéria et dans une moindre mesure, le Kenya, ont ouvert la voie dans la réforme de ces systèmes et assurant une communication interne rapide, souple et régularisé le paiement des salaires versés au personnel qui éprouve des difficultés pour atteindre les écoles et les communautés.

194. Parmi les pays étudiés, il y a une prise de conscience croissante au sein du gouvernement sur la nécessité d'avoir un regard sur une approche globale et intégrée de l'éducation qui prépare l'apprenant pour le monde du travail. Plus récemment, il y a aussi une reconnaissance que la majorité des apprenants, en dehors du système formel et ont besoin d'une variété de modalités d'enseignement pour s'engager dans le développement des compétences dans un contexte qui d'évolution extrêmement rapide des besoins technologiques et à finalités moindres avec des compétences fonctionnelles de base en calcul et en alphabétisation.

195. Les nombreuses leçons peuvent être tirées de ces études de cas qui peuvent éclairer davantage le dialogue politique, tant à l'échelle nationale parmi les intervenants locaux dans ces pays, aussi bien au niveau du discours international sur les pratiques prometteuses et les défis communs auxquels sont confrontés les pays émergents de crise dans la reconstruction de leurs systèmes éducatifs.

8. Bibliographie

ADEA. (2003). Amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Procédures de la Biennale de l'ADEA. Réunion Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 2-5 décembre 2003.

Groupe de travail de l'ADEA sur l'appui et à la gestion des politiques éducatives (2011). *Éducation en Reconstruction : République Démocratique du Congo (ébauche)*. Harare, Zimbabwe

Groupe de travail de l'ADEA sur l'appui et à la gestion des politiques éducatives (2011). *Éducation en Reconstruction : Kenya (ébauche)*. Harare, Zimbabwe.

Groupe de travail de l'ADEA sur l'appui et à la gestion des politiques éducatives (2011). *Éducation en Reconstruction : Libéria (ébauche)*. Harare, Zimbabwe

Groupe de travail de l'ADEA sur l'appui et à la gestion des politiques éducatives (2011). *Éducation en Reconstruction : Zimbabwe (ébauche)*. Harare, Zimbabwe

Groupe de travail de l'ADEA sur l'Éducation Non Formelle, (Nov. 2010) : *Note conceptuelle*. Harare, Zimbabwe

ADEA (2010) : Pôle de qualité inter-pays sur l'éducation pour la paix. Mombasa au Kenya. Rapport de l'atelier.

Enquête de référence auprès de la jeunesse (2011). Groupe de travail des jeunes de l'Université du Zimbabwe. PNUD.

Collier, P. (2007), ' The Bottom Billion : pourquoi the Poorest Countries are Failing et ce qui peut être fait à ce sujet ', Oxford University Press, Oxford

Collier, P. (2007), ' le Fond Milliard : Pourquoi les Pays les Plus pauvres laissent tomber ce qui peut être fait à ce sujet ', Presse de l'Université d'Oxford, Oxford

Plan d'Action du FAO 2010-2015.

Gouvernance et Centre de ressources de développement Social, l'Université de Birmingham.
<http://www.gsdc.org/go/fragile-States/Chapter-1--Understanding-fragile-States/Introduction-fragile-States-on-the-international-agenda>

IIEP/UNESCO Eds. S. Nicolai (2009) Possibilités de changement : innovations éducatives et réformes pendant et pendant les conflits : Paris : France

BIT (septembre 2006): Tendances du marché du travail régional pour les jeunes, . Genève.

INEE (2004) : Normes minimales pour l'Éducation en Reconstruction, Crises Chroniques et Précoces Reconstruction

INEE (2011) les multiples visages de l'éducation dans des contextes de conflit et fragilités.
Secrétariat de l'INEE et IASC éducation Cluster. (17 Août 2011). Mise à jour de la crise 2: Sécheresse dans la corne l'Afrique de l'est - besoins d'éducation et réponse.

ICF Macro (2010) : Bureau National de la Statistique et de la Recherche du Kenya.

Bureau National de la Statistique du Kenya(2011) . Enquête Economique 2011. République du Kenya.
Kenya vision 2030, un premier plan à mi-parcours 2008-2012-2012, gouvernement du Kenya, Nairobi.
Vision 2030 du Kenya, premier Plan à Mid-parcours 2008-2012, Gouvernement du Kenya.

∴

Institut de la Statistique et des Services de géo-information du Libéria. Enquête Démographique et de Santé du Libéria (2007). République du Libéria

Luckham, R., *et al* (2001) : Conflits et la pauvreté en Afrique subsaharienne : une évaluation des problèmes et des faits

Ministère de l'éducation (2007) : Education primaire du Libéria , Plan de reconstruction, préparé pour l'Initiative Fast Track. Monrovia : République du Libéria

Ministère de l'éducation (2011) politiques de l'éducation nationale, 2011 : politiques de réforme grâce à l'analyse et de Consultation.Monrovia : Libéria.

Ministère de l'enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP, 2010), la Stratégie pour le Développement du Sous-secteur de l'EPSP : 2010/2011 – 2015/2016, Kinshasa, mars 2010

Ministère de l'enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP, 2011), Annuaire Statistique de l'enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel – Année scolaire 2009-2010, Kinshasa, Juin 2011

OCCHA, évaluation des effets de la guerre sur le système éducatif et la scolarisation, 2005

Onsongo, j.k. (2008). Effets de post crise électorale sur l'éducation au Kenya.

Stratégie de réduction de la pauvreté de République du Libéria (avril 2008).

République du Libéria la Loi portant réforme de l'éducation de 2011.

Schmidt, C & Taylor, l'éducation du Libéria d'un (2010) en commun des fonds : un Cas d'Engagement de la fondation privée dans la reconstruction de l'éducation en situation de post-conflit.

La Banque mondiale (2010) Projet d'évaluation : Document sur une proposition de subvention d'un montant de USD 40 millions à la République du Libéria. Pour une Initiative Accélérée FTI pour un projet de l'éducation de base.

L'USAID (2009) Libéria Evaluation de fragilité de la jeunesse USAID / Libéria Compétences éducatives de base pour les jeunes Libériens (CESLY) récupérée 13 octobre 2011 de <http://liberia.usaid.gov/node/295>.

Rapport de suivi mondial UNESCO (2011) d'EPT. Paris, France.

Le PNUD (2011): Rapport Mondial sur le Développement Humain 2010, l'Édition du 20ème Anniversaire. La richesse des Nations : les voies de développement humain, New York

L'UNICEF (2011) Proposition de Programme, Fonds de Transition pour l'Éducation 2011-2015, Harare.

Walther, R et Krönner, h. (2008) Compétences et le monde du travail : les défis de l'éducation et de la formation : Biennale de l'ADEA. Maputo

Zanamwe, L et Devillard, un profil de Migration du Zimbabwe (2009). ZIMSTAT et IOM Zimbabwe

Étude de base du Zimbabwe (2009) sur le statut du développement de Capital humain et établissements de formation au Zimbabwe, ministère du supérieur et tertiaire éducation, ADEA et l'UNESCO, Harare.

Codes du Zimbabwe (1997) et Allocations de 1980 à 1996, Ministère de l'Éducation, des Sports, des Arts et de la Culture, Harare

Zimbabwe Fonds de Transition pour l'Éducation (2011), Note conceptuelle. non publiée

Zimbabwe, gouvernement, Programme de reconstruction d'urgence de terme court (2009)
Zimbabwe Revue Economique Mensuelle No 3. Août 2011. Banque Africaine de Développement.

^[1] Groupe de travail de l'ADEA sur Harare de *Note conceptuelle* de l'éducation (Nov 2010) Non formelle : Zimbabwe

^[2] ADEA (2010) *interpays qualité nœud paix l'éducation*.

^[3] IIEP (2009) Eds Nicolai : p53

^[4] IIEP (2009) Eds Nicolai : p53

^[5] Groupe de travail de l'ADEA sur Harare de *Note conceptuelle* de l'éducation (Nov 2010) Non formelle : Zimbabwe

^[6] ADEA (2010) *interpays qualité nœud paix l'éducation*.

^[7] IIEP (2009) Eds Nicolai : p53

^[8] Luckham, R., et al (2001) *conflits et la pauvreté en Afrique subsaharienne : une évaluation des questions et des éléments de preuve*,

^[9] Ibid..

^[10] <http://www.africasunnews.com/Wars.html>

^[11] Luckham, R et al.(2001).

^[12] BIT: Labor régional tendances du marché pour les jeunes, septembre 2006.

^[13] P52 EFA GMR (2011)

^[14] P14 INEE (2011)

- [16] Banque mondiale, (2007)
- [16] Nicolai (2009)
- [17] L'UNESCO (2011) EFA GMR
- [18] Rapport de suivi mondial UNESCO (2011) d'EPT.
- [19] Normes minimales pour l'éducation en Reconstruction, la chroniques Crises et la Reconstruction au début de INEE (2004)
- [20] UNESCO(2011) EFA GMR
- [21] Chef de file et Colenso, 2005
- [22] Gouvernance et Centre de ressources de développement Social, l'Université de Birmingham. <http://www.gsdr.org/go/fragile-States/Chapter-1--Understanding-fragile-States/Introduction-fragile-States-on-the-international-agenda>
- [23] [Collier, P., 2007, ' The Bottom Billion : pourquoi the Poorest Countries are Failing et ce qui peut être fait à ce sujet ', Oxford University Press, Oxford](#)
- [24] FTI (2008).Le cadre Progressive incarne quatre clés *Principes pour l'Engagement International bon état Fragile s* formulée par l'OCDE :Coordination intervenants derrière un processus de planification stratégique conjoint ;Contribuer au renforcement des capacitéspar, par exemple, développement de systèmes pour la nomination et le paiement des enseignants ;Contexte d'utilisation comme point de départ'est pourquoi le cadre Progressive cherche à assurer une bonne analyse contextuelle du secteur de l'éducation ; etNe pas nuirepar, par exemple, s'engager dans des projets à court terme qui faussent les échelles de rémunération et de mesures incitatives et ne sont pas durables, ou en privilégiant les factions particulières ou régions.
- [25] DIFD, la consolidation de la paix et la construction des Etats, 2011
- [26] R. Walther, h. Kröner (2008) développement des compétences et le monde du travail : les défis de l'éducation et de formation : Biennale de l'ADEA. Maputo
- [27] ADEA cadre de holistique de l'éducation Non formelle éducation groupe de travail (2010). Rapport de Harare.
- [28] Ministère de l'éducation (2007) libérien primaire l'éducation Recovery Plan, préparé pour l'Initiative Fast Track. Monrovia : République du Libéria.
- [29] rapport de la population 2008
- [30] (LISGIS) *au Libéria démographique et santé levé 2007*. Monrovia : République du Libéria.
- [31] La Banque mondiale (2010) *Document d'évaluation de projet sur une subvention proposée dans le montant de USD 40 millions de à la République du Libéria. Pour un Rapide Tack Initiative Grant pour l'éducation de base Projet* .
- [32] Au Libéria Institut de la statistique et de la géo-Information Services (LISGIS) *au Libéria démographique et santé levé 2007*. Monrovia : République du Libéria
- [33] L'USAID YFA 2009
- [34] Ibid.
- [35] L'USAID YFA 2009
- [36] J.K. Onsongo. (2008). Les effets de la crise électorale de post sur l'éducation au Kenya.
- [37] Kenya National Bureau of Statistics. (2011). Économique Survey 2011.République du Kenya.
- [38] Un rapport par Peter Leftie, publiée le 10 octobre 2011 à www.nation.co.ke/News/politics/Kenya+moves+up+in+governance+rating+/-/1064/1253402/-/h0hmyaz/-/index.html .
- [39] Secrétariat de l'INEE et IASC éducation Cluster. (17 Août 2011). Crise mise à jour 2: Sécheresse dans la corne et Afrique de l'est - besoins d'éducation et de la réponse.
- [40] Vision de Kenya 2030, premier terme mi Plan 2008-2012
- [41] Vision de Kenya 2030, premier terme mi Plan 2008-2012
- [42] Selon le Plan de mandat 2008-2012 Mid (PSG), la proportion de femmes parmi les chômeurs est supérieure à celui des hommes
- [43] Kenya National Bureau of Statistics et la recherche par ICF Macro (2010)
- [44] Sunday Independent, Afrique du Sud 18th septembre 2011.
- [45] FAO Plan d'Action 2010-2015.
- [46] Zanamwe, L et Devillard, un profil de Migration du Zimbabwe (2009). ZIMSTAT et IOM Zimbabwe
- [47] NOTE de CONCEPT : Zimbabwe Education Transition Fund (ETF)
- [48] Gouvernement du Zimbabwe (2009) court terme Emergency Recovery Programme
- [49] Baseline Survey jeunes Groupe de travail, Université du Zimbabwe, 2011
- [50] Cela stipule que toutes les entreprises existantes devraient allouer une participation de cent 51per aux Zimbabwéens autochtones – ce qui exclut les Zimbabwéens blancs nés avant 1980
- [51] Cependant des organisations tellesAncienne mutuelle et ZIMPLATS ont approché le gouvernement sur indigénisation et atteint des ententes négociées qui a largement bénéficiaient les travailleurs et la communauté et dans le processus mis en place un fonds jeunesse pour aider l'emploi de sous privilégiés de jeunesse.
- [52] Zimbabwe mensuel Economic Review, non 3. Août 2011.

^[53] IRC 2008. OCCHA 2005

^[54] LE PNUD HDR 2010.

^[55] EPSP, 2011

^[56] Affaires Sociales, 2011a, p. 26

^[57] EPSP, 2010, p.16

^[58] Verhaghe, 2007, p. 4.

^[59] AllAfrica.com (2011) au Libéria, *les questions de politique du Cabinet appuie pour améliorer le salaire Minimum et le renforcement de l'enseignement technique et professionnel et formation*. Récupérée 22 septembre 2011 de : <http://allafrica.com/stories/201105241346.ht>

