



pacte
Programme d'appui au changement
et à la transformation de l'éducation



Rapport d'étude

LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION
DES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE
FRANCOPHONE À L'ÉPREUVE DE L'ODD4

@ OQE-PACTE, 2023
Tous droits réservés

Publié en 2023 par le
Programme d'Appui au Changement et à la transformation de l'Éducation (PACTE)
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-190-2

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Ce rapport est également disponible en version électronique sur www.pacte.confemen.org



ÉQUIPE DE RÉALISATION

Étude réalisée par le **Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation (PACTE)** de la **Conférence des ministres de l'Éducation de la Francophonie (CONFEMEN) des États et gouvernements membres** en vue de soutenir son action pour le renforcement des politiques éducatives des États et gouvernements membres et l'atteinte des cibles de l'ODD4 à l'horizon 2030. L'équipe de réalisation est composée comme suit.

Supervision générale

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire général de la CONFEMEN pour le portage politique et stratégique ainsi que l'appui à l'orientation scientifique

Réalisation scientifique (Consultant)

Professeur Abdeljalil AKKARI, Professeur à l'Université de Genève (Suisse), spécialiste des approches interculturelles et internationales de l'éducation. Ses recherches portent sur l'éducation interculturelle, l'internationalisation des politiques éducatives et la coopération internationale en éducation.

Coordination technique

Guy-Roger KABA, PhD, Responsable de l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE) de la CONFEMEN

Exécution technique

- **Mlle Saphia AZRHAF**, Attachée de recherche au Pôle Politiques Éducatives (PPE)
- **M. Ibrahima BALDÉ**, Stagiaire, ingénieur en statistiques
- **M. Papa Ada SECK**, Stagiaire, master en sciences de l'éducation
- **Mlle Nancy RANDRIANDRAINIBE**, Stagiaire, master en relations internationale

Appui administratif, technique et communication

Mme Fatimata BA DIALLO, Coordinatrice du PACTE;

M. Hilaire HOUNKPODOTÉ, Coordonnateur du PASEC - Mise à disposition et vérification des données des évaluations PASEC 2014 et 2019 ;

M. Abobacar SY, Conseiller spécial en communication et digitalisation de la CONFEMEN et **M. Ndiaga Mahip DIOP** - Communication et édition ;

Mme Maria KANTCHEVA, Conseillère spéciale en relations internationales au Bureau du SG de la CONFEMEN – Analyse des relations internationales inhérente à cette étude.

MM. Amadou Diallo, Responsable du Service administratif et financier (SAF) et **Pape Youga Ndiaye**, Responsable de la Cellule de contrôle et de suivi-évaluation (CCSE)

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
ECM	Éducation à la Citoyenneté Mondiale
EPPE	Éducation et protection de la Petite Enfance
EPT	Éducation pour tous
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
ODD	Objectif de Développement Durable
OQE	Observatoire de la Qualité de l'Éducation de la CONFEMEN
PACTE	Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation de la CONFEMEN
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PME	(GPE) Partenariat Mondial de l'Éducation
PPE	Pôle Politiques Éducatives de la CONFEMEN
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
PTF	Partenaire Technique et Financier
RDC	République Démocratique du Congo
TBS	Taux Brut de Scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

AVANT-PROPOS

En 2015, la communauté internationale s'est fixée de nouveaux objectifs de développement durable dont l'échéance est l'année 2030. L'éducation tient un rôle central dans cet agenda à travers le quatrième objectif de développement durable (ODD4) qui met essentiellement l'accent sur la qualité de l'éducation en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Dans le contexte actuel où l'impact négatif de la pandémie à COVID-19 sur la continuité éducative et sur la qualité des apprentissages s'ajoute à l'impératif de l'atteinte des cibles de l'ODD4 à l'horizon 2030, la CONFEMEN a engagé une réflexion sur les plans sectoriels de l'éducation et leur mise en œuvre en vue d'en tirer des axes pertinents d'intervention pour alimenter son plan stratégique 2022-2026 afin de mieux accompagner les États et gouvernements membres.

À travers ce plan stratégique, la CONFEMEN envisage de renouveler et de renforcer l'impact de son intervention dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et du Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation (PACTE), avec son observatoire de la qualité de l'éducation (OQE). Il s'agit de confirmer l'expertise de l'institution dans l'évaluation, la production et l'analyse de données quantitatives et qualitatives pertinentes pour aider à la prise de décision et aux actions pertinentes de transformation dans les systèmes éducatifs.

La présente étude arrive à point nommé pour faciliter l'engagement des pays dans cette nouvelle dynamique et questionner la manière dont ils prennent en compte les exigences de l'agenda 2030. Elle permet aussi d'identifier les pistes d'investigation thématiques ou d'appui technique pour aider, notamment les pays partenaires de l'OQE à atteindre les cibles de l'ODD4 d'ici à 2030. Les recommandations formulées dans le présent rapport serviront donc de base à l'identification, avec les pays concernés, des pistes d'action à inscrire dans le plan stratégique de la CONFEMEN pour 2022- 2026.

C'est l'occasion de saluer la profondeur de cette étude qui met en évidence deux thématiques particulières parmi les priorités susceptibles d'être explorées : i) la prise en charge des enfants et jeunes déscolarisés ou non scolarisés dans les alternatives éducatives ; ii) la question de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Je remercie le professeur Abdeljalil Akkari, qui a conduit cette étude pour la CONFEMEN ainsi que toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation. Mes remerciements vont aussi aux États et gouvernements membres qui, par leurs contributions, permettent la réalisation des activités de la CONFEMEN et aux partenaires techniques et financiers dont le soutien multiforme n'a jamais fait défaut à la CONFEMEN.

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA
Secrétaire général de la CONFEMEN

TABLE DES MATIÈRES

ÉQUIPE DE RÉALISATION	3
AVANT-PROPOS	4
ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	5
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES GRAPHIQUES	8
LISTE DES TABLEAUX	9
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	11
INTRODUCTION : Questionner le niveau d'atteinte des cibles de l'ODD4 et évaluer leur prise en compte dans les PSE des pays d'Afrique subsaharienne francophone	15
<hr/>	
I. ANALYSE COMPARATIVE DES CIBLES PRINCIPALES DE L'ODD4	19
1.1. Financement de l'éducation	20
1.2. Accès et qualité de l'éducation pré-primaire, primaire et secondaire	21
1.2.1. Accès et achèvement	21
1.2.2. Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école	26
1.2.3. Acquis d'apprentissage et compétences des élèves	27
1.2.4. Éducation à la citoyenneté mondiale	32
1.3. Alphabétisation, accès à la formation professionnelle et l'enseignement supérieur	33
1.3.1. Alphabétisation	34
1.3.2. Accès enseignement technique et professionnel	36
1.3.3. Accès à l'enseignement supérieur et bourses	37
1.4. Infrastructure scolaire	39
1.5. Qualifications, compétences et travail des enseignants	40
1.6. Politiques pour l'équité et pour combattre les inégalités	43
1.7. Synthèse sur l'atteinte des cibles de l'ODD4	44
Conclusion de l'analyse comparative des cibles de l'ODD4	46
<hr/>	
2. LOGIQUES D'ÉLABORATION DES PSE	47
INTRODUCTION	48
2.1. Contextualisation et alignement des PSE sur les cibles de l'ODD4	49
2.1.1. Contextualisation des cibles de l'ODD4	49
2.1.2. Alignement avec les cibles de l'ODD	50
2.1.2.1. Des cibles alignées sur l'ODD4	50
2.1.2.2. Des cibles de l'ODD4 approchées	51
2.1.2.3. Des cibles ignorées	52
2.1.3. Alignement des PSE les plus récents sur les cibles de l'ODD4	52
2.1.4. Un processus de planification complexe et hétérogène	54
2.2. Une planification participative et intégrée au développement économique et social	55
2.2.1. La participation des parties prenantes dans la construction et la mise en œuvre des PSE	55

2.2.2. Une planification de l'éducation plus intégrée au développement économique et social	56
2.2.3. Des rares et pourtant indispensables liens avec les autres ODD	56
2.3. Niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4	59
2.3.1. Méthodologie	59
2.3.2. Résultats de l'analyse des thématiques de l'ODD4	59
2.3.2.1. Accès au primaire	59
2.3.2.2. Accès au secondaire 1 ^{er} et 2 nd cycle	60
2.3.2.3. Gratuité	60
2.3.2.4. Qualité des acquis des apprentissages	60
2.3.2.5. Équité Fille-Garçon	61
2.3.2.6. Éducation, protection et développement de la petite enfance (EPPE)	61
2.3.2.7. Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)	62
2.3.2.8. Enseignement supérieur	62
2.3.2.9. Adéquation formation-emploi	62
2.3.2.10. Équité liée au genre, à l'ethnie, à l'appartenance sociale, à la ruralité, etc.	62
2.3.2.11. Alphabétisation	62
2.3.2.12. Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)	62
2.3.2.13. Adaptation et accessibilité des établissements scolaires	63
2.3.2.14. Bourses et formation des étudiants à l'étranger	63
2.3.2.15. Enseignants qualifiés	63
2.3.3. Synthèse de la prise en compte des thèmes de l'ODD4 dans les PSE	63
Conclusion sur des logiques d'élaboration des PSE	65
<hr/>	
3. REVUE DE LA LITTÉRATURE « ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE »	67
INTRODUCTION : CONCEPT FLOU ET CONTESTÉ	68
3.1. Rareté des recherches consacrées à l'Afrique	68
3.2. Nécessaire ancrage contextuel	69
3.3. Vers une articulation de l'éducation la citoyenneté aux niveaux local, national et global	70
<hr/>	
4. REVUE DE LA LITTÉRATURE « ENFANTS/ JEUNES DÉSCOLARISÉS OU NON SCOLARISÉS ET ALTERNATIVES ÉDUCATIVES »	71
INTRODUCTION	72
4.1. Clarification terminologique	72
4.2. Éducation non formelle pour combler les carences de l'éducation formelle	72
4.3. Scolarisation sans acquis d'apprentissage	72
4.4. Catégories sociales concernées par la sous et la non-scolarisation	73
4.5. Évaluation des alternatives éducatives	73
4.6. Perspectives futures des alternatives éducatives	74
RECOMMANDATIONS	75
RÉFÉRENCES	76

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Recommandations de l'étude sur les plans sectoriels de l'éducation à l'épreuve de l'ODD.....	13
Figure 2 : Les ODD de l'agenda 2030 liés à l'ODD4.....	16
Figure 3 : Principes sous-jacents à l'ODD4.....	17
Figure 4 : Moyennes des scores des acquis d'apprentissage dans le monde de 2000 à 2017.....	31
Figure 5 : Échelle d'appréciation du niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4 dans les PSE.....	59
Figure 6 : Trois concepts fondamentaux de l'ECM et variations locales.....	70

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Indicateur 1.a.2 Dépenses pour l'éducation en pourcentage du total des dépenses.....	20
Graphique 2 : Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), les deux sexes (%).....	22
Graphique 3 : Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans qui vivent des environnements d'apprentissage à domicile positifs et stimulants, les deux sexes (%).....	22
Graphique 4 : Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel d'entrée au primaire), 2018.....	24
Graphique 5 : Taux d'achèvement de l'éducation primaire (filles et garçons).....	24
Graphique 6 : Taux d'achèvement, premier cycle du secondaire, les deux sexes (%).....	25
Graphique 7 : Taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire (les deux sexes) (%).....	25
Graphique 8 : Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, des deux sexes (%).....	26
Graphique 9 : Taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, des deux sexes (%).....	26
Graphique 10 : Taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire.....	27
Graphique 11 : Proportion des élèves du degré 2 ou 3 de l'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture (filles et garçons) (%).....	27
Graphique 12 : Proportion d'élèves à la fin de l'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture (filles et garçons) (%).....	28
Graphique 13 : Proportion d'élèves à la fin de l'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques, les deux sexes (%).....	28
Graphique 14 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en langue au début du primaire.....	29
Graphique 15 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en mathématiques au début du primaire.....	29
Graphique 16 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en langue à la fin du primaire.....	30

Graphique 17 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en mathématiques à la fin du primaire.....	30
Graphique 18 : Espérance de vie scolaire.....	31
Graphique 19 : Pourcentage de pays reflétant les principes des recommandations de l'UNESCO de 1974 dans leur politique éducative, leur formation des enseignants et leurs programmes d'études.....	33
Graphique 20 : Taux d'alphabétisation des jeunes, population de 15 à 24 ans, deux sexes (%).....	34
Graphique 21 : Taux d'alphabétisation des adultes, population âgée de 15 ans et plus, deux sexes (%).....	35
Graphique 22 : Taux d'alphabétisation des femmes adultes par région 1985-2018.....	35
Graphique 23 : Taux d'alphabétisation des hommes adultes par région 1985-2018.....	36
Graphique 24 : Proportion de jeunes de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement professionnel, les deux sexes (%).....	36
Graphique 25 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, deux sexes (%).....	37
Graphique 26 : Taux brut de scolarisation au supérieur par région, 1070-2018.....	38
Graphique 27 : Volume des flux d'aide publique au développement pour les bourses par secteur et type d'études, en dollars US constants.....	38
Graphique 28 : Niveau d'équipement des écoles en 2019 ou lors de la dernière année disponible.....	39
Graphique 29 : Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises dans l'enseignement pré-primaire, les deux sexes (%).....	40
Graphique 30 : Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises dans l'enseignement primaire, les deux sexes (%).....	41
Graphique 31 : Ratio élèves par enseignant qualifié en 2019 ou la dernière année disponible.....	41
Graphique 32 : Pourcentage d'enseignants possédant la qualification minimale requise pour le 1 ^{er} cycle du secondaire, deux sexes (%) en 2019 ou la dernière année disponible.....	42
Graphique 33 : Pourcentage d'enseignants du primaire formés par région 2000-2018.....	43
Graphique 34 : Pourcentage d'enseignants du secondaire formés par région 2000-2018.....	43
Graphique 35 : Taux d'achèvement, enseignement primaire, indice de parité hommes-femmes ajusté.....	44
Graphique 36 : Taux d'achèvement du primaire des enfants les plus pauvres et les plus riches par région.....	44
Graphique 37 : Niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4 dans les PSE étudiés.....	64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison des programmes mondiaux pour l'éducation (UNESCO, 2017).....	17
Tableau 2 : Taux brut de scolarisation au préscolaire (%).....	23
Tableau 3 : Niveau d'atteinte de l'ODD4 par les pays cibles de l'OQE.....	45
Tableau 4 : Indice des ODD des pays africains cibles de l'OQE.....	46
Tableau 5 : Documents de politiques éducatives analysés pour chaque pays.....	49

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Cette étude vise à questionner le niveau d'atteinte des cibles l'ODD4 et de prise en compte de cet objectif dans les plans sectoriels de l'Éducation (PSE) des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Ainsi, les PSE de dix-sept (17) pays ont été étudiés et plusieurs résultats pertinents pour les pays concernés à moins de 10 ans de l'échéance 2030 sont mis en évidence. Pour le financement de l'Éducation, les pays retenus se répartissent en trois (3) groupes : 1) pays dont le niveau de dépenses pour l'éducation est inférieur à 10% du total des dépenses publiques, 2) pays dont le niveau de dépenses pour l'éducation est entre 10% et 15% du total des dépenses publiques, 3) pays dont le niveau de dépenses pour l'éducation est supérieur à 15% des dépenses publiques.

Trois pays ont un niveau de dépenses publiques pour l'éducation supérieur à 20% du total des dépenses publiques. Ces pays se caractérisent donc par un engagement important de l'État dans la priorité donnée au secteur de l'éducation. Le faible pourcentage de dépenses pour l'éducation en pourcentage des dépenses totales de certains pays est probablement en partie lié au fort taux de privatisation de l'enseignement primaire et secondaire dans ces pays. Par contre, pour les autres pays, un effort de financement public de l'éducation est nécessaire pour s'approcher des cibles prioritaires de l'ODD4. Au niveau de l'évolution de ce niveau de dépense entre 2010 et 2018, deux (2) situations sont observables : une tendance est à la baisse dans cinq pays et une tendance à la hausse dans trois pays.

Concernant les cibles de l'ODD4, peu de pays peuvent espérer atteindre l'ensemble d'entre elles. Si les cibles concernant l'accès à l'éducation de base et à la parité filles-garçons sont approchées, celles centrées sur les acquis d'apprentissage, l'alphabétisation et l'équité sont loin de la portée de la majorité des pays. Des efforts importants doivent être consentis afin d'améliorer les performances des pays cibles de l'OQE pour la construction de systèmes éducatifs inclusifs et proposant une éducation de qualité pour tous. Deux indicateurs nous semblent particulièrement centraux dans l'attente des cibles de l'ODD 4 dans les pays retenus par l'étude : l'ODD4.2 (éducation et protection de la petite enfance) et l'ODD 4.1 (qualité de l'éducation au primaire et au secondaire). L'ODD4 accorde donc une importance capitale pour les activités d'apprentissage durant la petite enfance. À l'exception de quatre pays, tous les pays de l'échantillon ne seront pas en mesure d'offrir à tous les enfants des activités organisées d'apprentissage une année avant le début de la scolarisation primaire en 2030. En ce qui concerne les environnements d'apprentissage positifs à domicile, nous disposons de données uniquement pour sept (7) pays. Dans quatre pays, moins de 40 % des enfants expérimentent des environnements d'apprentissage positifs. Dans trois autres pays, une proportion de 50 à 60 % des enfants sont dans des environnements positifs.

Pour le taux d'achèvement du primaire, nous observons des différences notables au niveau des performances entre les pays pour lesquels cet indicateur est disponible. Certains de ces pays ayant un taux d'achèvement du primaire supérieur à 70% semblent sur la bonne voie en maintenant le même effort pour l'éducation d'ici 2030. En revanche, une majorité d'entre eux ont un taux d'achèvement du primaire inférieur à 50%. Ce qui montre qu'ils ont besoin d'un effort exceptionnel à faire pour arriver à atteindre un taux d'achèvement de 100 % d'ici 2030. Probablement, ces pays devraient mettre en place des stratégies nationales ambitieuses et accélérées de construction d'infrastructures scolaires et de formation-recrutement de nouveaux enseignants pour espérer approcher un taux d'achèvement universel pour le primaire. Un effort de plaidoyer pour la scolarisation des enfants auprès des familles et communautés vulnérables est également à prévoir.

À la fin du primaire, la proportion des élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en langue et en mathématiques est faible dans la quasi-totalité des pays de notre échantillon. Plus que jamais, les acquis d'apprentissage des élèves devraient être au centre des politiques éducatives. L'une des cibles nouvelles d'un agenda international pour l'éducation concerne l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'idée est de faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en

faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. Notre analyse met en évidence le fait que nous disposons de peu de données pour analyser la progression des pays cibles de l'OQE dans l'atteinte de cette cible. Certains pays mettent en œuvre des actions relevant de l'éducation civique ou de l'éducation à la citoyenneté, mais font rarement le lien avec l'éducation à la citoyenneté mondiale.

La qualité de l'éducation reçue et l'amélioration du taux d'achèvement sont deux facteurs principaux qui expliquent l'amélioration de l'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans. L'analyse comparative des performances des pays de notre échantillon met en évidence quatre groupes de pays. Un premier groupe de pays qui atteignent 100 % d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans. Ces pays sont les seuls qui ont déjà atteint l'ODD4 en matière d'alphabétisation. Un deuxième groupe de pays qui atteignent 80 % de taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans. L'atteinte de la cible de l'ODD4 concernant l'alphabétisation est à portée de main pour ce deuxième groupe. Un troisième groupe de pays arrivent à une fourchette de 50% à 70 % de taux d'alphabétisation des jeunes. Enfin, un quatrième groupe de pays se situent à moins de 50 % de taux d'alphabétisation des jeunes. Pour le troisième et surtout le quatrième groupe de pays cibles de l'OQE, l'alphabétisation des jeunes nécessitera des efforts substantiels d'ici 2030. En bref, à de rares exceptions, il reste encore beaucoup à faire dans les pays cibles de l'OQE retenus dans notre étude pour améliorer les taux d'alphabétisme des jeunes même si la tendance générale est positive.

Ensuite, l'analyse des PSE débouche sur plusieurs constats. La plupart des pays ont produit des plans ambitieux et bien documentés sur le plan de l'évolution des effectifs et des besoins éducatifs des pays. Néanmoins, l'alignement observé concerne plus les orientations du PME (Partenariat Mondial pour l'Éducation) que les cibles de l'ODD4. Des thématiques cruciales comme l'orientation des jeunes vers les filières professionnelles ou les liens entre perspectives de développement économique et profils de sortie du système éducatif sont faiblement exposés dans les PSE. Les thématiques telles que « l'éducation à la citoyenneté mondiale » ou l'éducation non formelle ne sont pratiquement pas abordées et ont donc fait l'objet d'un approfondissement mettant à jour la nécessité de les intégrer davantage dans les PSE.

Enfin, ce rapport débouche sur dix (10) recommandations résumées dans la figure 1.

Figure 1 : Recommandations de l'étude sur les plans sectoriels de l'éducation à l'épreuve de l'ODD4



INTRODUCTION

Questionner le niveau d'atteinte des cibles de l'ODD4 et évaluer leur prise en compte dans les PSE des pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Le programme de développement durable 2030, également appelé « agenda 2030 », est un engagement adopté par les Nations Unies en 2015 (ONU, 2015).

Il s'agit d'un plan d'action pour l'humanité, la planète et la prospérité comportant dix-sept (17) Objectifs de développement durable (ODD) et 169 cibles. L'agenda 2030 prend en compte trois dimensions du développement: économique, sociale et environnementale (Focus2030, 2018). Il vise à guider les actions à mener par tous les pays jusqu'à l'horizon 2030. Contrairement aux OMD adoptés en 2000, les ODD intègrent la lutte contre les inégalités (Focus2030, 2018).

La question de l'éducation tient une place centrale dans l'agenda 2030 et est appréhendée particulièrement à travers l'ODD4 : « Assurer une éducation inclusive et équitable et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (Déclaration d'Incheon, 2015). Bien que tous les ODD soient interconnectés (Focus2030, 2018), intégrés et indissociables (ONU, 2015), cinq d'entre eux apparaissent plus liés à l'ODD4 que les autres (UNESCO, 2017).

Figure 2 : Les ODD de l'agenda 2030 liés à l'ODD4



Trois (3) principes sont sous-jacents à l'ODD4 (UNESCO, 2017) (figure 3).

¹ 1) Pas de pauvreté, 2) Faim zéro, 3) Bonne santé et bien-être, 4) Éducation inclusive et de qualité, 5) Égalité des sexes, 6) Eau propre et assainissement, 7) Énergie propre et d'un coût abordable, 8) Travail décent et croissance économique, 9) Industrie, innovation et infrastructures, 10) Inégalités réduites, 11) Villes et communautés durables, 12) Consommation et production responsables, 13) Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, 14) Vie aquatique, 15) Vie terrestre, 16) Paix, justice et institutions efficaces, 17) Partenariats.

Figure 3 : Principes sous-jacents à l'ODD4



Les deux premiers de ces principes renvoient à une perception de l'éducation comme un droit fondamental et comme un bien public (Baba-Moussa, 2010; Pilon et al., 2010; UNESCO, 2015c). Le dernier principe concerne l'égalité femmes/hommes et est en relation étroite avec les deux premiers.

Le tableau 1 met en lumière les principaux changements ayant marqué les programmes mondiaux pour l'éducation de Jomtien (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990), à Incheon en 2015 (Déclaration d'Incheon, 2015) en passant par Dakar (Déclaration de Dakar, 2000).

Tableau 1 : Comparaison des programmes mondiaux pour l'éducation (UNESCO, 2017)

PROGRAMMES MONDIAUX POUR L'ÉDUCATION			
	OMD2	EPT	ODD4
Portée	Éducation primaire (enfants)	Éducation de base (enfants, jeunes et adultes)	Éducation de base ; Éducation/Formation post-fondamentales ; Perspectives d'apprentissage tout au long de la vie
Couverture géographique	Pays à faible revenu Pays touché par les conflits	Malgré l'intention universelle, l'accent a été mis en pratique sur les pays à faible revenu	Programme universel pour tous les pays, sans distinction de niveau de revenu/stade de développement
Domaines d'intérêt politique	Accès à l'éducation primaire pour tous et achèvement du cycle correspondant	Accès pour tous à l'éducation de base	Accès pour tous à l'éducation de base; + Équité dans l'accès à l'éducation et à la formation post-fondamentales + Pertinence de l'apprentissage pour le travail et pour la citoyenneté mondiale

Ainsi, l'OMD2 et le mouvement de l'EPT ont permis des progrès remarquables sur l'accès à l'éducation tel que l'illustre l'extrait suivant :

Le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés a chuté de près de la moitié depuis 2000. Près de 34 millions d'enfants supplémentaires ont pu accéder à l'école [...]. Les avancées les plus importantes ont été réalisées dans le domaine de la parité entre les sexes, notamment au niveau de l'éducation primaire, même si cette disparité persiste dans près d'un tiers des pays disposant de données (UNESCO, 2015b).

Mais malgré ces progrès², la qualité des acquis scolaires n'a que très peu suivi. Ce constat est particulièrement valable dans les pays d'Afrique subsaharienne (PASEC, 2015). Dans ces pays, l'EPT a entraîné plus une « démographisation » qu'une véritable démocratisation du fait que l'accès n'ait été que très peu accompagnée par une amélioration de la qualité de l'éducation (Adekou & Baba-Moussa, 2019; Baba-Moussa, 2006). L'ODD4 s'inscrit donc dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il se caractérise par 10 cibles (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation, 2019).

En 2022, plus du tiers du temps imparti depuis 2015 pour l'atteinte des ODD est écoulé, et il paraît donc raisonnable de faire un état des lieux de leur réalisation, en particulier de celle de l'ODD4. La question du suivi des ODD constitue d'ailleurs un véritable défi en particulier dans les pays à faibles revenus (Focus2030, 2018). Précisons qu'il existe un mécanisme de suivi des ODD au niveau mondial, le forum de haut niveau sur le développement durable qui a questionné en 2019 la réalisation de l'ODD4 dans 72 pays (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation, 2019). Mais aucune étude tenant compte des spécificités des pays d'Afrique subsaharienne francophone n'a jusqu'alors été menée.

À travers cette étude, la CONFEMEN envisage donc, d'une part de questionner le niveau d'atteinte des cibles de l'ODD4 par des pays d'Afrique subsaharienne francophone, et d'autre part d'évaluer la manière dont les PSE de ces pays prennent en compte ces cibles. Elle a été développée dans le cadre de l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE) du Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation (PACTE) de la CONFEMEN. Elle porte sur les dix-sept (17) pays identifiés comme cibles de l'OQE. Il s'agit des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad et Togo), du Mali, du Liban et de Maurice.

L'étude se base sur les données de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU)³. Cependant, il est utile de souligner quelques limites de l'étude :

- le décalage entre la disponibilité des données éducatives au niveau du pays et leur transmission et traitement par l'UNESCO ;
- les divergences des statistiques au niveau même du pays selon les sources ;
- la difficulté d'avoir au niveau du pays les données qui correspondent exactement à la définition internationale adoptée par l'ISU. Par exemple, dans de nombreux pays de l'Afrique de l'Ouest, le nombre d'enfants non scolarisés peut être surestimé dans la mesure où les enfants fréquentant différents types d'écoles coraniques sont comptabilisés dans cette catégorie. Or, l'école coranique peut fournir un apprentissage formel et organisé.

Ce rapport d'étude est composé de quatre parties. La première s'est focalisée sur l'atteinte par certains pays de la CONFEMEN de l'ODD4. La deuxième a été consacrée à l'analyse des PSE de ces pays afin de déterminer le degré d'intégration des cibles de l'ODD4 dans leur élaboration. La troisième partie s'est focalisée sur l'analyse de la littérature scientifique portant sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ODD4.7) et la quatrième partie s'est attelée à faire la synthèse de la littérature sur les enfants/jeunes déscolarisés et les alternatives éducatives (ODD4.6).

² Il est important de nuancer car 50 millions d'enfants africains en âge d'être scolarisés au primaire ou au 1er cycle du secondaire (soit environ 25% de cette classe d'âge) n'ont jamais été scolarisés (Bashir et al., 2018a).

³ <http://uis.unesco.org/fr/topic/objectif-de-developpement-durable-4>



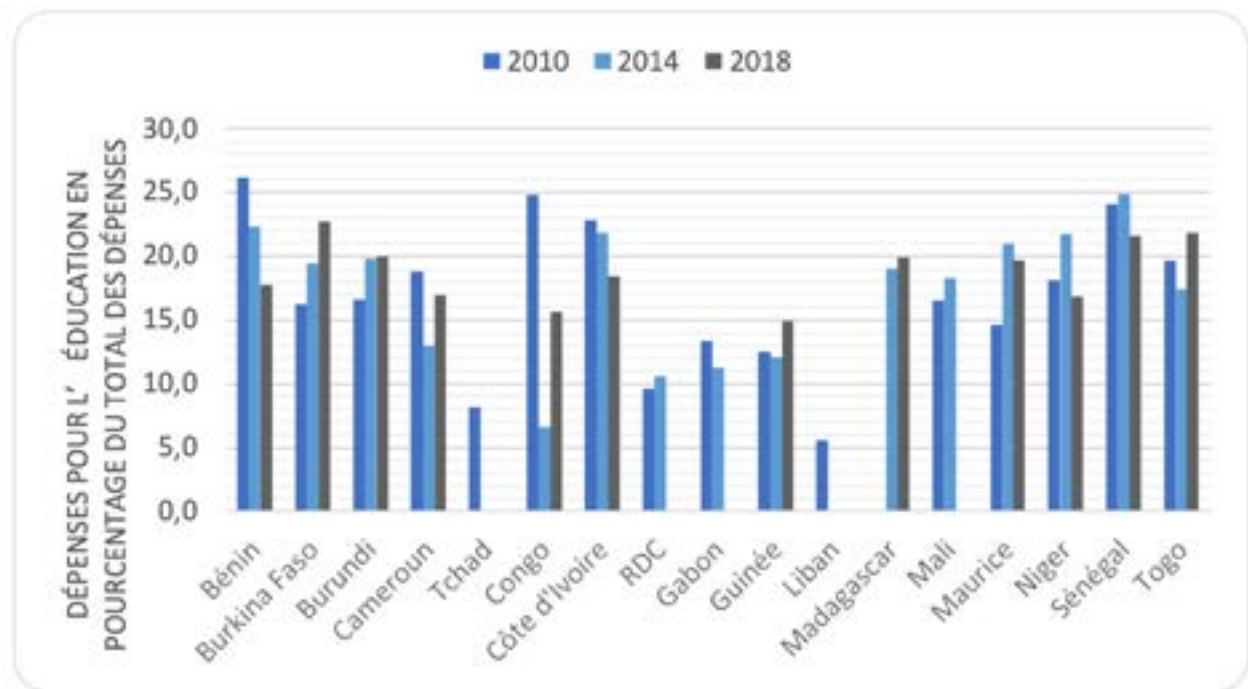
1

**ANALYSE COMPARATIVE DES CIBLES
PRINCIPALES DE L'ODD4**

I.1. Financement de l'éducation

L'étude prend en compte un indicateur portant sur le financement de l'éducation. En effet, il paraît évident que l'atteinte des ODD dépend en partie du financement interne et externe de l'éducation.

Graphique 1 : Indicateur 1.a.2 Dépenses pour l'éducation en pourcentage du total des dépenses



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Les pays retenus se répartissent en trois groupes de pays :

- **Groupe 1** : pays dont le niveau de dépenses pour l'éducation est inférieur à 10 % du total des dépenses,
- **Groupe 2** : pays dont le niveau de dépenses pour l'éducation est entre 10 % et 15 % du total des dépenses et
- **Groupe 3** : pays dont le taux de dépenses pour l'éducation est supérieur à 15 % des dépenses.

Dans le groupe 1 nous trouvons trois pays de notre échantillon : Tchad, le Liban et la RDC. Dans le groupe 2, nous trouvons deux pays de notre échantillon : Gabon et la Guinée. Le reste des pays se trouvent dans le groupe 3.

Au niveau de l'évolution entre 2010 et 2018, la tendance est à la baisse au Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Gabon et Niger. En revanche durant cette même période, l'évolution marque une évolution en hausse des dépenses au Burkina Faso, à Madagascar et au Togo.

Trois pays (Burkina Faso, Sénégal, Togo) ont un pourcentage de dépenses publiques supérieures à 20% du total de dépenses publiques. Ces pays se caractérisent donc par un engagement important de l'État dans la priorité donnée au secteur de l'éducation.

Le faible pourcentage de dépenses en pourcentage des dépenses totales au Liban et dans une moindre mesure en RDC est probablement en partie lié au fort taux de privatisation de l'enseignement primaire et secondaire dans ces deux pays. Par contre, au Tchad un effort de financement public de l'éducation est nécessaire pour s'approcher de certaines cibles prioritaires de l'ODD4.

Fournir une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes, y compris les filles, accroître les perspectives éducatives pendant 12 ans et garantir de solides acquis scolaires sont des objectifs qui nécessiteront la mobilisation de ressources financières supplémentaires nationales et internationales. L'effort attendu est important en Afrique subsaharienne où l'on estime que plus du tiers des filles est déscolarisé (Colin Pescina et al., 2021).

1.2. Accès et qualité de l'éducation pré-primaire, primaire et secondaire

Deux indicateurs nous semblent particulièrement centraux dans l'attente des objectifs de l'ODD 4 dans les pays retenus par l'étude : ODD 4.2 et ODD 4.1. Ces deux indicateurs concernent l'éducation pour la petite enfance et l'accès équitable et de qualité à l'éducation primaire et secondaire.

ODD 4.1 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile (**Accès à l'enseignement primaire, Accès à l'enseignement secondaire du 1er et 2nd cycles, gratuité, qualité des acquis d'apprentissage, permanence à l'école**).

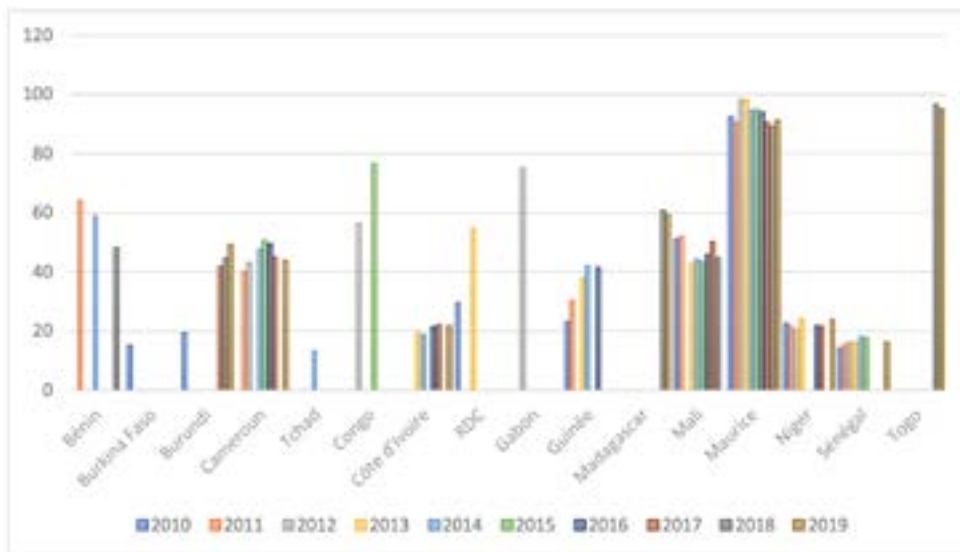
ODD 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire (**Éducation et développement de la petite enfance et pré-primaire (Préscolaire)**).

1.2.1. Accès et achèvement

ODD 4.2.1 : éducation préscolaire : L'ODD4 accorde une importance capitale pour les activités d'apprentissage durant la petite enfance. À l'exception de Maurice, du Congo, du Gabon et du Togo, tous les pays de l'échantillon ne seront pas en mesure d'offrir à tous les enfants des activités organisées d'apprentissage une année avant le début de la scolarisation primaire en 2030



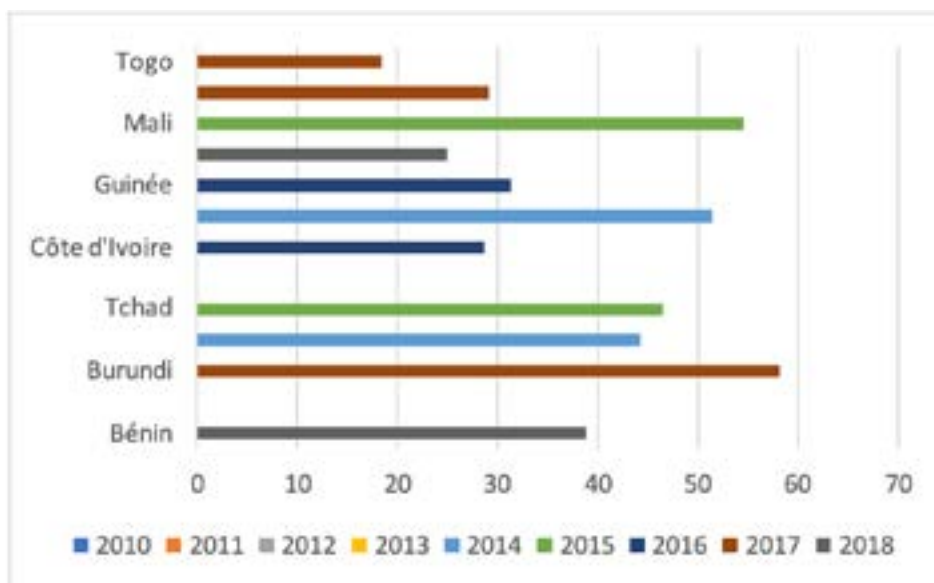
Graphique 2 : Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), les deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

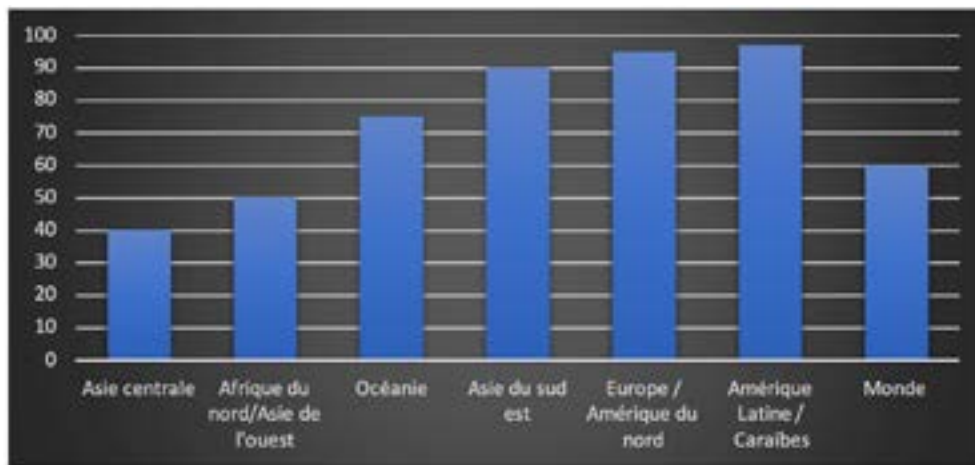
ODD 4.2.3 : l'environnement d'apprentissage : En ce qui concerne les environnements d'apprentissage positifs à domicile, nous disposons de données pour 7 pays. Dans quatre (4) pays, moins de 40 % des enfants expérimentent des environnements d'apprentissage positifs. Dans trois autres pays, une proportion de 50 à 60 % des enfants sont dans des environnements positifs.

Graphique 3 : Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans qui vivent des environnements d'apprentissage à domicile positifs et stimulants, les deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Graphique 4 : Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel d'entrée au primaire), 2018

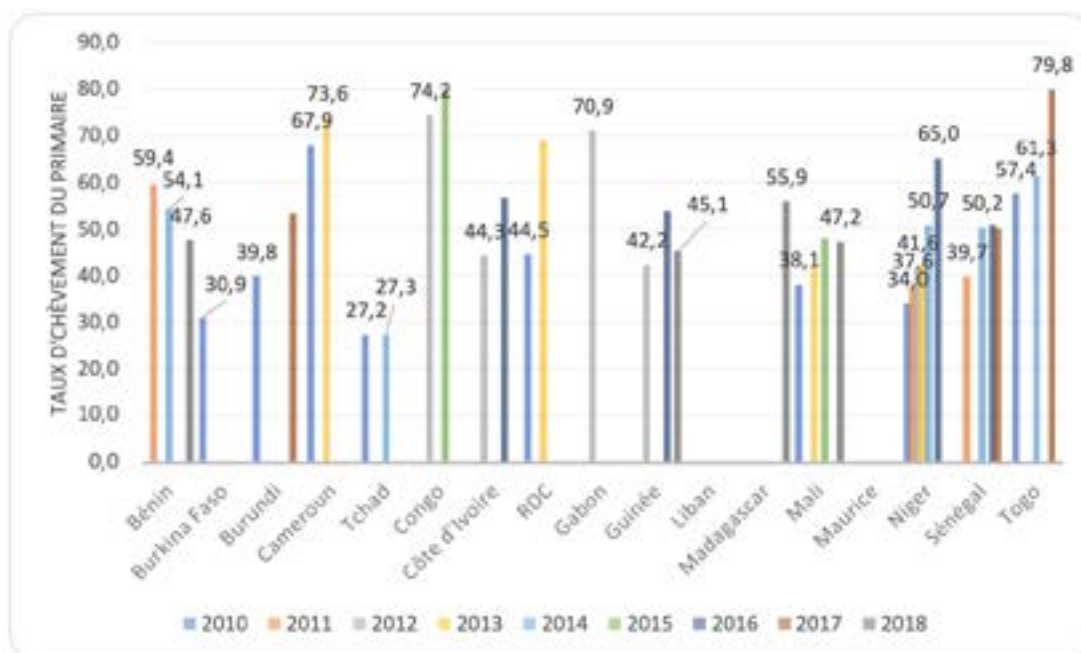


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

2.1.2. Primaire

Au niveau du taux d'achèvement du primaire, nous observons des différences notables au niveau des performances des pays pour lesquels cet indicateur est disponible. Au Tchad, seuls 27,3 % des enfants ont achevé le primaire en 2014. Le pays a donc peu de chance d'atteindre 100 % d'ici 2030 comme stipulé par l'ODD4. En revanche le Togo avec 79,8% de taux d'achèvement en 2017 semble sur la bonne voie en maintenant le même effort d'ici 2030. De même, le Congo, le Cameroun et le Gabon ont un taux d'achèvement supérieur à 70 % pour l'enseignement primaire. Un effort supplémentaire est nécessaire pour atteindre un taux d'achèvement primaire universel.

Graphique 5 : Taux d'achèvement de l'éducation primaire (filles et garçons)

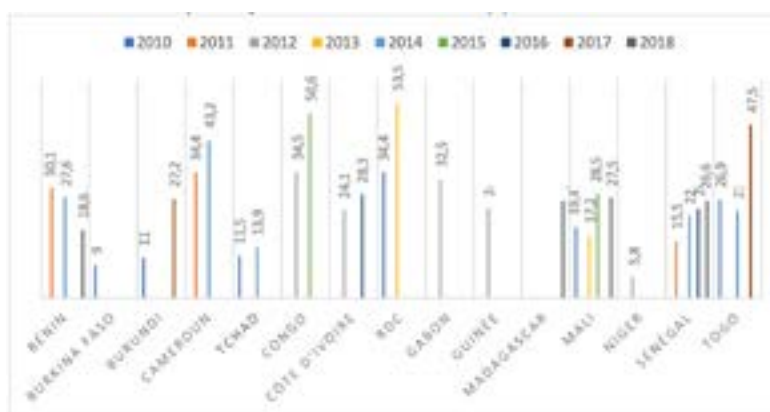


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Cinq (5) pays (Burkina Faso, Mali, Guinée, Niger, Tchad) de notre échantillon ont un taux d'achèvement du primaire inférieur à 50 %. Ce qui montre qu'ils ont besoin d'un effort important à faire pour arriver à atteindre un taux d'achèvement de 100 % d'ici 2030. Probablement, ces pays devraient mettre en place des stratégies nationales ambitieuses de construction d'infrastructures scolaires et de formation- recrutement des enseignants.

Atteindre 100 % de taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est l'une des cibles principales de l'ODD4. Elle correspond dans de nombreux pays à l'âge de la fin de l'obligation scolaire (15 ans). Elle marque aussi le début de la transition vers l'âge adulte. Le graphique ci-dessus montre que pratiquement tous les pays de notre échantillon sont en dessous de 50 %. Il y a quatre pays (Burkina Faso, Burundi, Niger, Tchad) qui sont même en dessous de 15 % de taux d'achèvement.

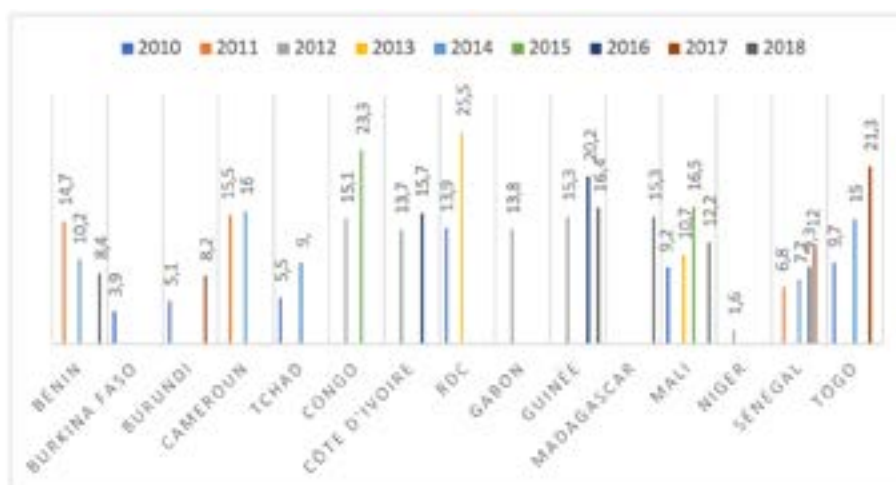
Graphique 6 : Taux d'achèvement, premier cycle du secondaire, les deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Atteindre 100 % de taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire est hors de portée de tous les pays pour lesquels nous disposons de statistiques. Le graphique ci-dessous montre que pratiquement tous les pays de notre échantillon sont en dessous de 25 % avec le taux le plus faible d'achèvement pour le 2nd cycle du secondaire au Niger.

Graphique 7 : Taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire (les deux sexes) (%)

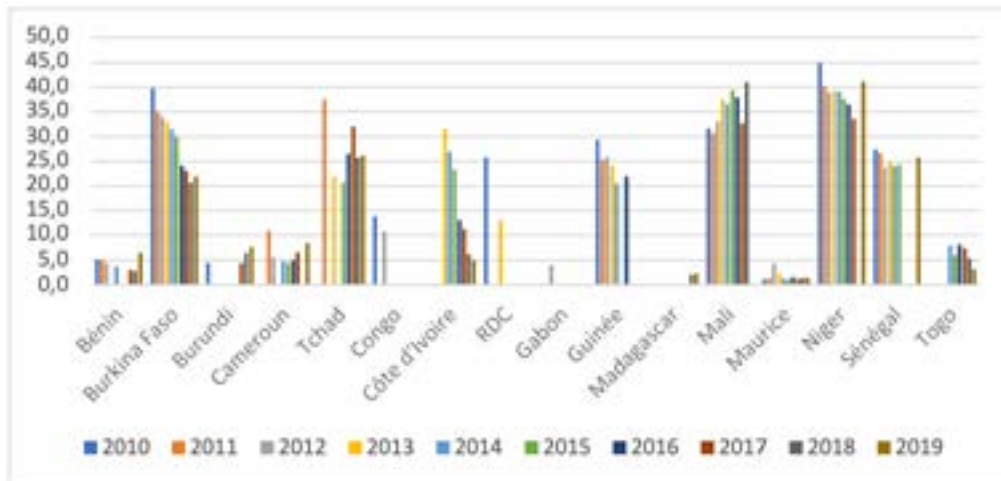


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

1.2.2. Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école

Le taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école est inférieur à 25 % dans la plupart des pays de notre échantillon. Des progrès importants ont été observés au Burkina Faso, en Guinée et en Côte d'Ivoire. En revanche, la non-scolarisation d'enfants en âge de l'école primaire est importante (supérieure à 40 %) au Mali et au Niger.

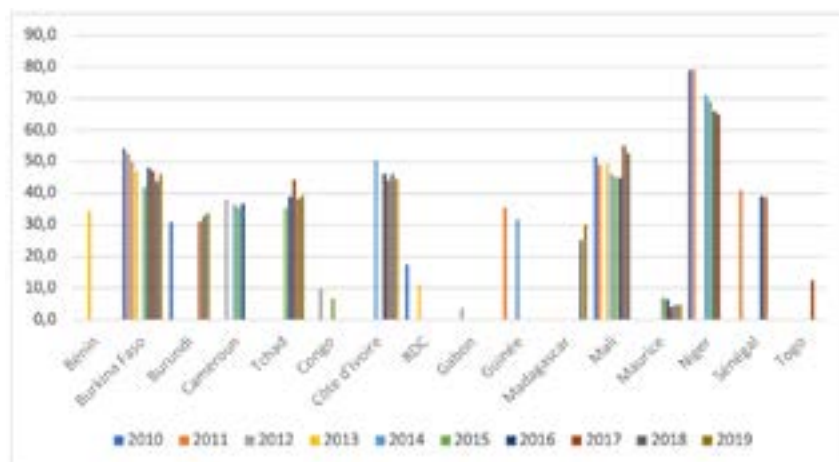
Graphique 8 : Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, des deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Le taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire est important dans tous les pays de l'échantillon. Les taux les plus élevés s'observent au Niger, au Burkina Faso, au Mali, en Côte d'Ivoire et au Tchad. À l'exception de la Côte d'Ivoire, tous ces pays sont marqués par les situations d'urgence. C'est dans ces pays qu'il faut mettre en œuvre des alternatives éducatives

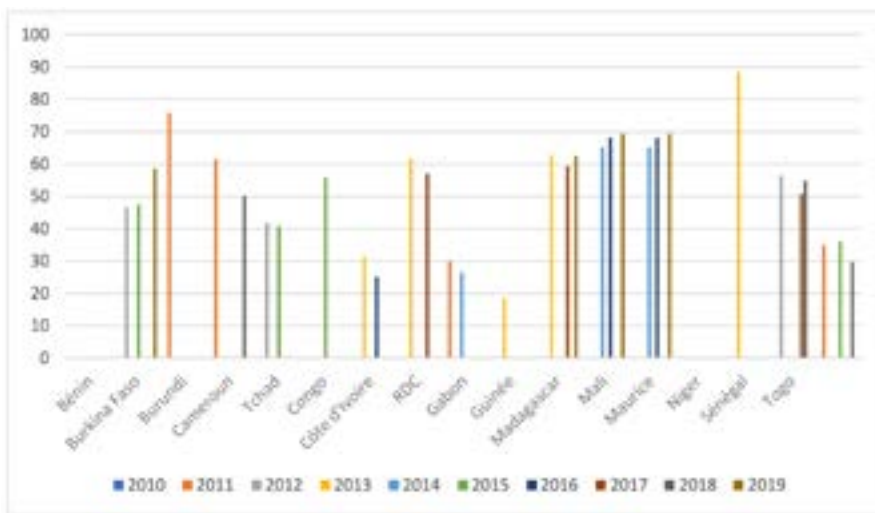
Graphique 9 : Taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, des deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Le taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire est important dans tous les pays de l'échantillon. Les taux les plus élevés s'observent au Sénégal et au Burundi et dans une moindre mesure au Niger et au Mali. La plupart des pays doivent mettre en place des programmes de formation professionnelle ambitieux pour permettre à la tranche d'âge 15-18 ans de se doter des compétences nécessaires pour le développement.

Graphique 10 : Taux de non-scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire

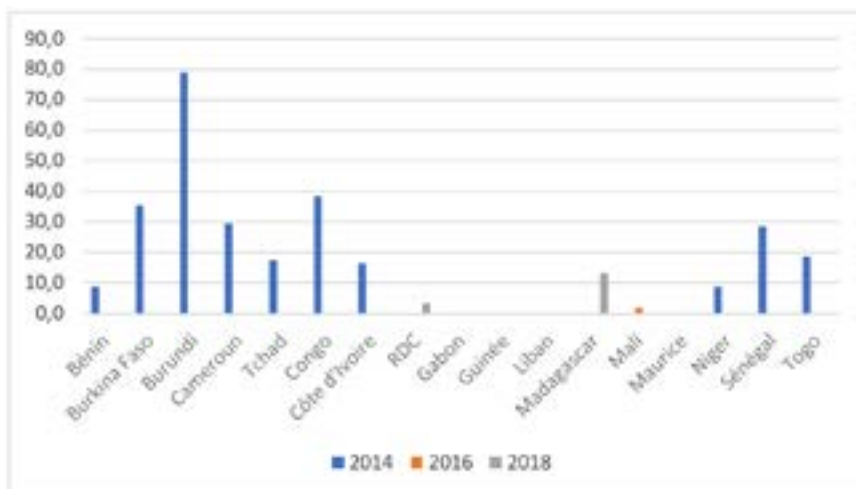


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

1.2.3. Acquis d'apprentissage et compétences des élèves

À l'exception du Burundi et dans une moindre mesure du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal, les acquis d'apprentissage sont faibles au début de la scolarisation primaire. La situation est particulièrement difficile au Bénin, en RDC, au Mali et au Niger.

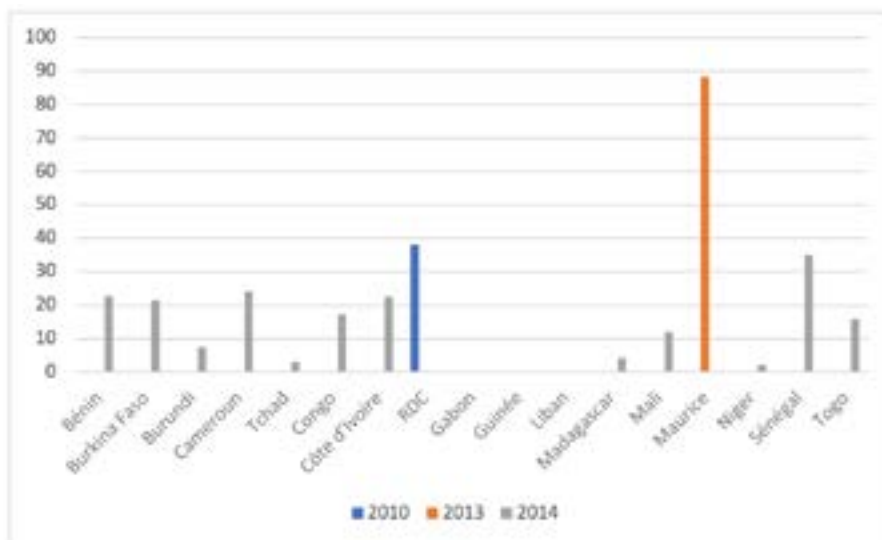
Graphique 11 : Proportion des élèves du degré 2 ou 3 de l'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture (filles et garçons) (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

À la fin de l'enseignement primaire, la proportion des élèves atteignant au moins le niveau minimum de compétence en lecture est faible dans tous les pays de notre échantillon à l'exception de Maurice.

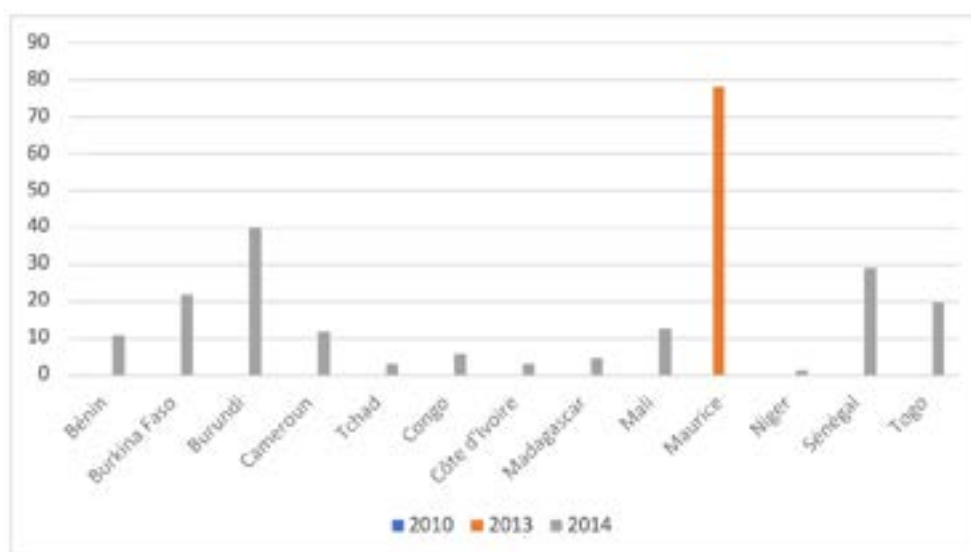
Graphique 12 : Proportion d'élèves à la fin de l'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture (filles et garçons) (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

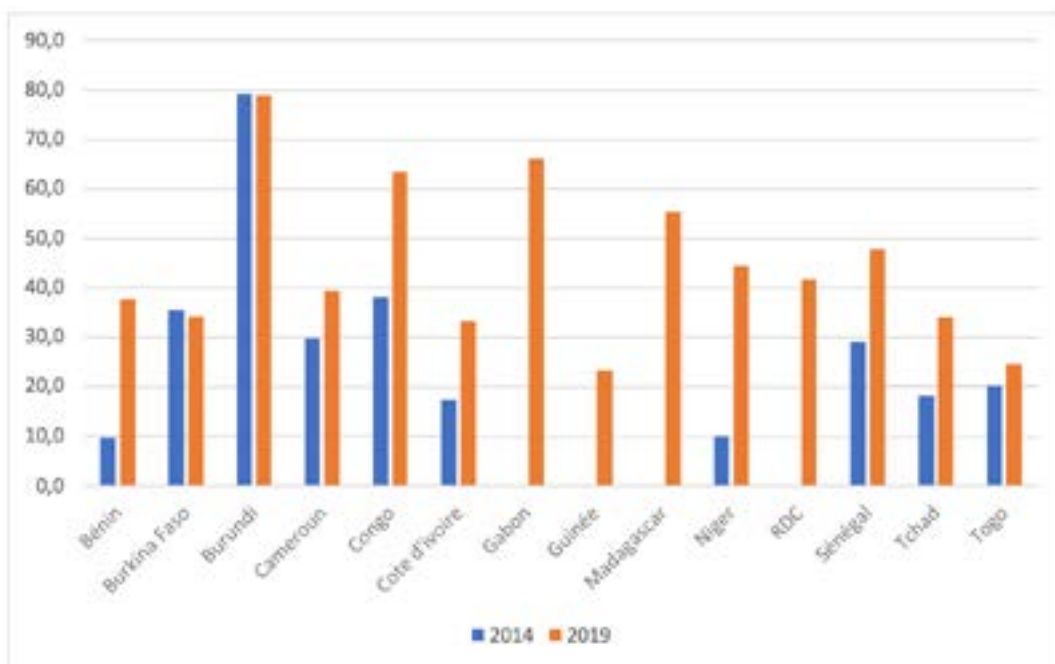
À la fin de l'enseignement primaire, la proportion des élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques est faible dans tous les pays de notre échantillon à l'exception de Maurice et dans une moindre mesure au Burundi. C'est le niveau de développement économique à Maurice et l'usage de la langue maternelle comme langue d'instruction qui peuvent expliquer ce constat.

Graphique 13: Proportion d'élèves à la fin de l'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques, les deux sexes (%)



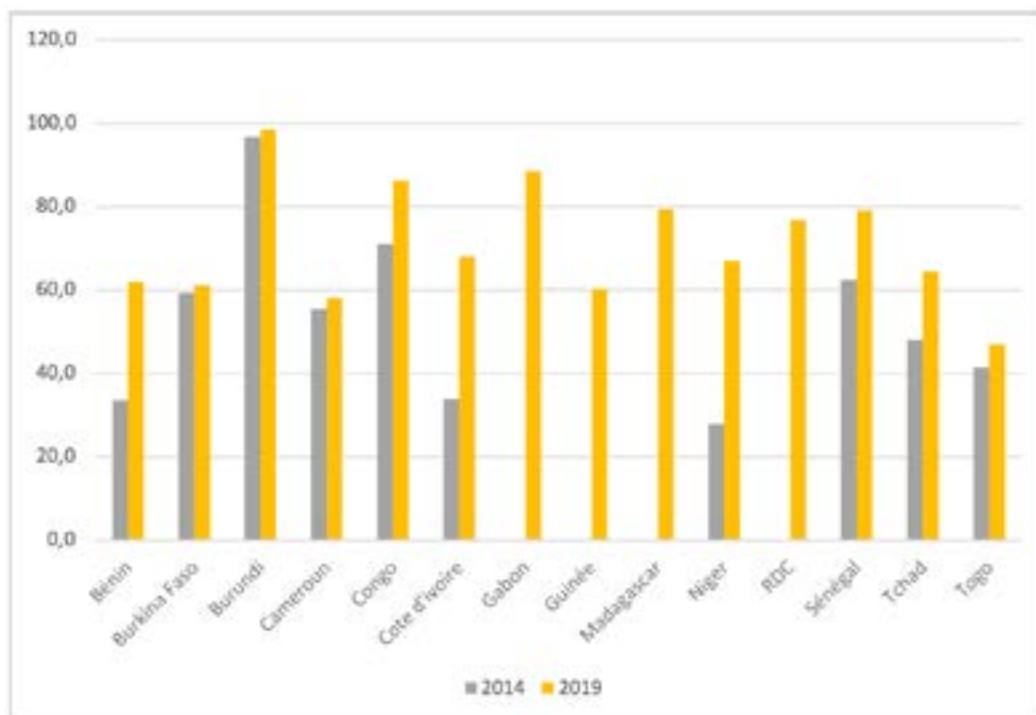
Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Graphique 14 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en langue au début du primaire (Source : rapports des évaluations PASEC2014 et 2019)



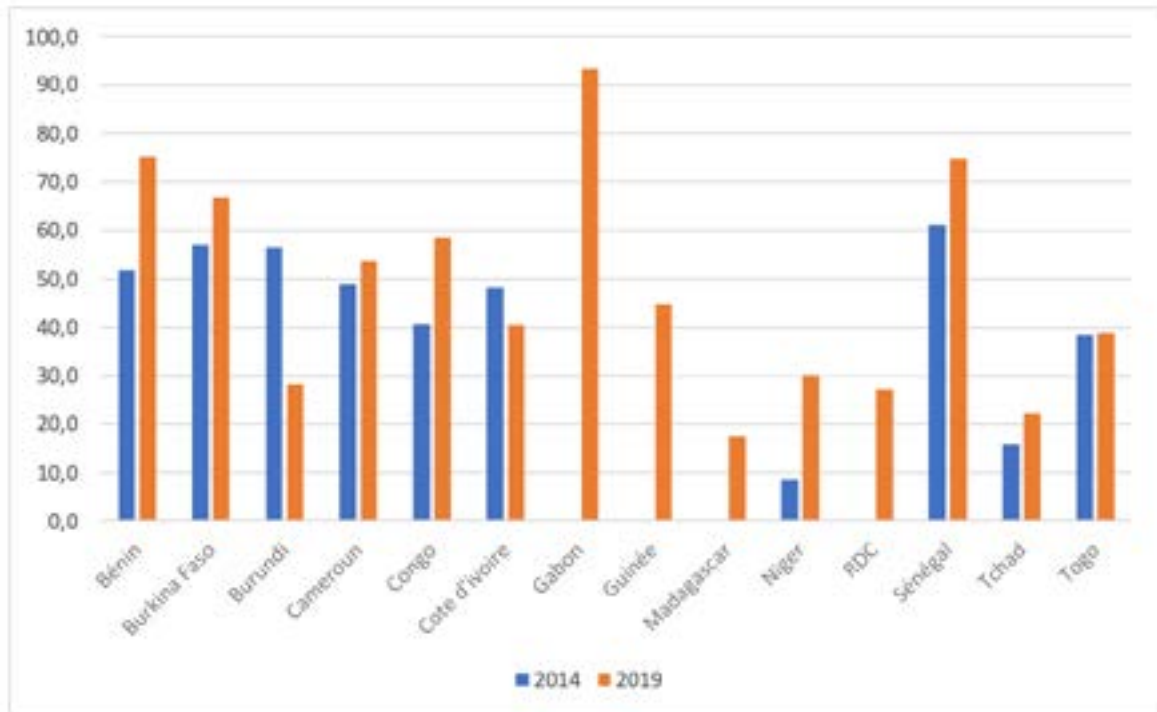
Source : <https://www.pasec.confemen.org/>

Graphique 15 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en mathématiques au début du primaire (Source : rapports des évaluations PASEC2014 et 2019)



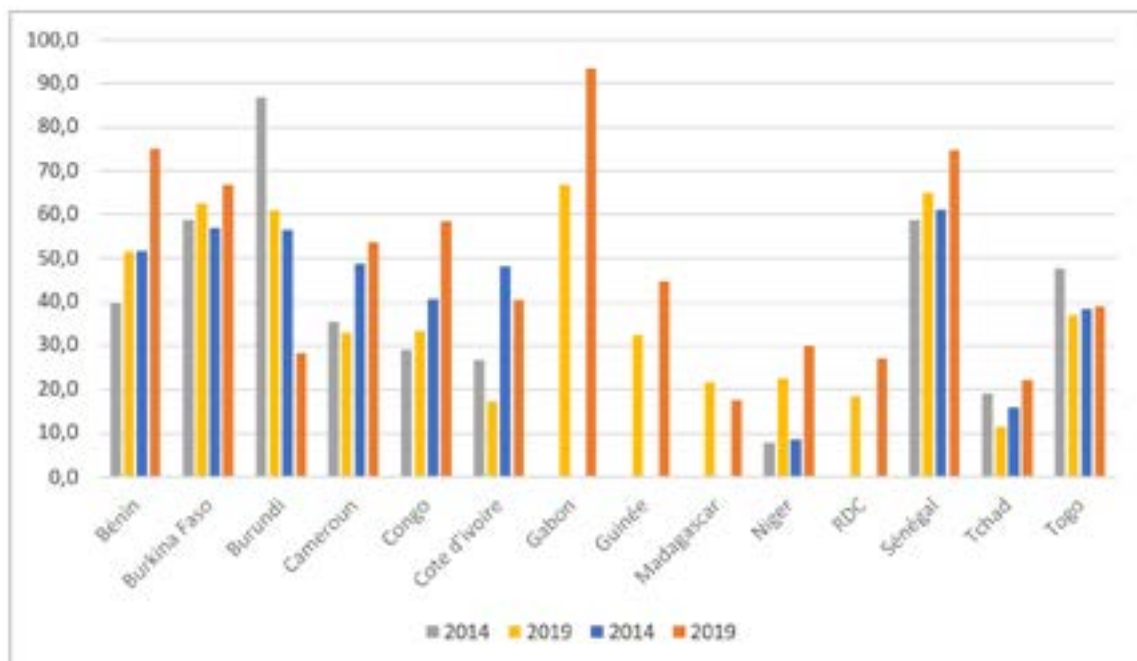
Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Graphique 16 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en langue à la fin du primaire (Source : rapports des évaluations PASEC2014 et 2019)



Source : <https://www.pasec.confemen.org/>

Graphique 17 : Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil minimum de compétences en mathématiques à la fin du primaire (Source : rapports des évaluations PASEC2014 et 2019)



Source : <https://www.pasec.confemen.org/>

L'étude de Angrist et al. (2021) sur l'évolution globale des scores des acquis d'apprentissages, montre que les pays retenus dans notre étude se situent dans la fourchette de 245-393 points.

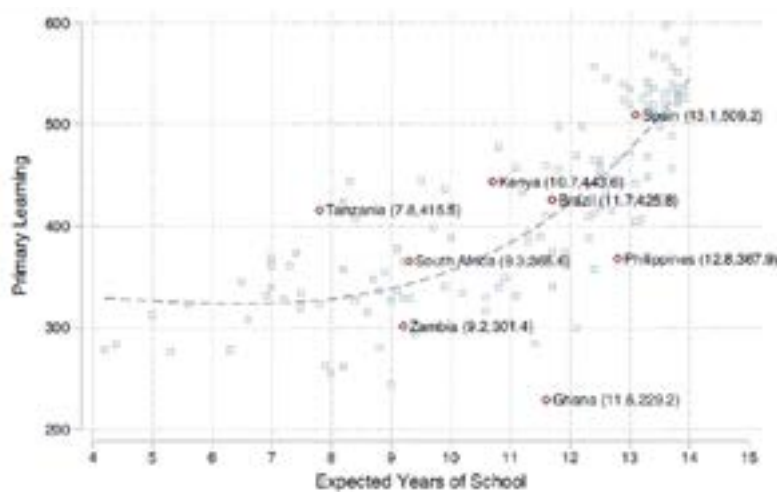
Figure 4 : Moyennes des scores des acquis d'apprentissage dans le monde de 2000 à 2017



Source : Angrist et al. (2021, p. 404)

La même étude met en évidence l'importance de distinguer acquis d'apprentissage et espérance de vie scolaire. Le Kenya a une espérance de vie scolaire plus faible que le Ghana, mais réalise des acquis d'apprentissage beaucoup plus élevés. Probablement, l'utilisation d'une langue nationale dans l'instruction et une meilleure qualité de l'instruction expliquent cette différence. Les résultats du Burundi aux évaluations PASEC2014 et 2019 corrobore l'idée du rôle clé joué par l'apprentissage dans une langue que les élèves maîtrisent.

Graphique 18 : Espérance de vie scolaire



Source : Angrist et al. (2021, p. 413)

La comparaison des différentes régions du monde permet de tracer le chemin possible pour l'Afrique au niveau de l'amélioration des acquis d'apprentissage. La moyenne des acquis d'apprentissage varie énormément entre les différentes régions du monde : Asie de l'Est et Pacifique (445), Europe et Asie centrale (489), Amérique latine et Caraïbes (402), Moyen Afrique de l'Est et du Nord (399), Amérique du Nord (529), Afrique subsaharienne (342) et Asie du Sud (335). Quelques tendances émergent : les régions d'Afrique subsaharienne sont à la traîne de toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud, avec des pays comme l'Inde (368) à égalité avec les pays d'Afrique subsaharienne moins performants tels que l'Ouganda (369). En Afrique subsaharienne, quelques pays comme le Kenya (444) et la Tanzanie (416) sont à égalité avec de nombreux pays d'Amérique latine comme le Mexique (435). En Amérique latine, quelques pays comme le Chili (449) sont meilleurs que certains pays européens comme la Géorgie (437). Les pays du Moyen-Orient ont des performances similaires ou inférieures à l'Amérique latine. Enfin, de nombreux pays asiatiques surclassent l'Amérique du Nord et l'Europe, par exemple, le Japon (553) a des performances supérieures aux États-Unis (521) (Angrist et al., 2021). Les pays cibles de l'OQE retenus dans notre étude devraient s'inspirer de pays tels que le Kenya et la Tanzanie pour identifier les éléments d'une amélioration notable dans les acquis d'apprentissage.

Nous pouvons avancer l'hypothèse que l'amélioration des acquis d'apprentissage nécessite trois axes des politiques éducatives : 1) un financement interne accru de l'éducation, 2) une culture de l'évaluation et de la mesure des performances des élèves implantée dans le système éducatif, 3) une prise en compte de la langue maternelle (nationale) dans l'instruction.

1.2.4. Éducation à la citoyenneté mondiale

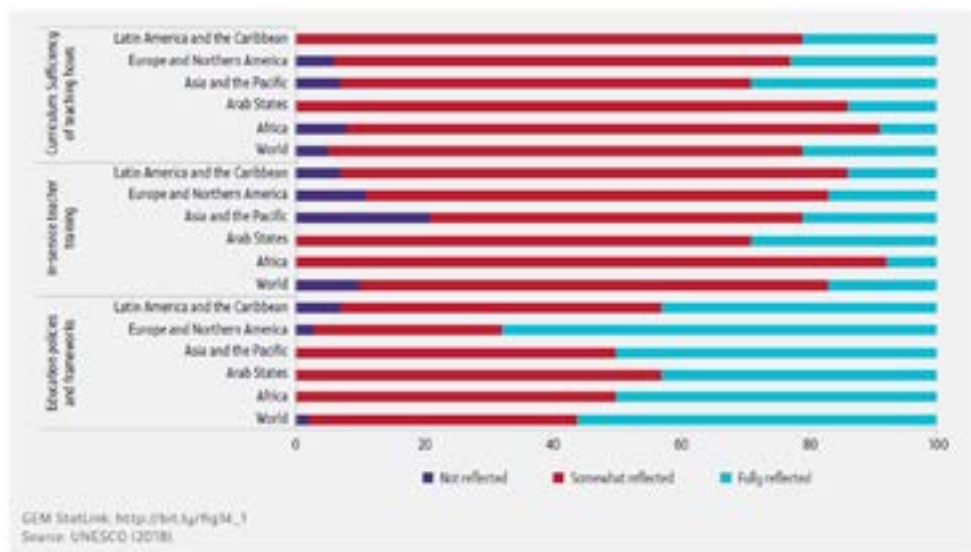
ODD 4.7 : D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (**Éducation à la citoyenneté Mondiale**).

Nous disposons de peu de données pour analyser la progression des pays cibles de l'OQE dans l'atteinte de l'ODD 4.7 portant sur la citoyenneté mondiale. Néanmoins, l'Afrique selon le graphique ci-dessus se situe mieux que la moyenne mondiale au niveau de la présence de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les curricula, la formation des enseignants et les politiques éducatives.

Probablement cette étude a considéré l'éducation civique, commune dans de nombreux pays, comme un des composantes de l'éducation à la citoyenneté mondiale.



Graphique 19 : Pourcentage de pays reflétant les principes des recommandations de l'UNESCO de 1974 dans leur politique éducative, leur formation des enseignants et leurs programmes d'études



Source : <https://www.pasec.confemen.org/>

La cible 4.7 de l'ODD est l'une des cibles dont il est le plus difficile de mesurer et de suivre les progrès accomplis, et qui est très influencée par les diverses façons dont elle est comprise par les pays suivant leur culture. Dès lors, il n'est pas surprenant que 81,5 % des pays africains ne disposent pas encore de données pour cet indicateur (ISU-UNESCO, 2021).

1.3. Alphabétisation, accès à la formation professionnelle et l'enseignement supérieur

ODD 4.6 : D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter (**Alphabétisation**).

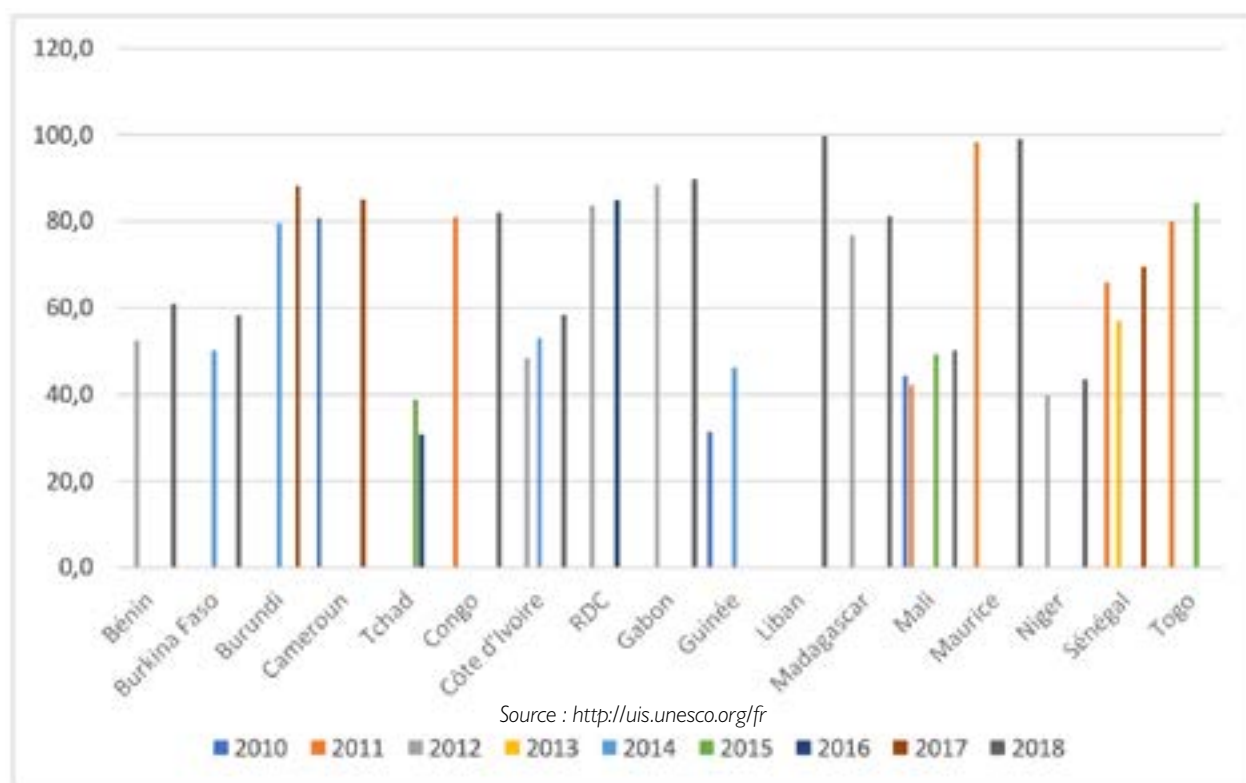
ODD 4.3 : D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

ODD 4.b : D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement (**Bourses et formation des étudiants à l'étranger**).

1.3.1. Alphabétisation

La qualité de l'éducation reçue et l'amélioration du taux d'achèvement au primaire et au secondaire sont deux facteurs principaux qui expliquent l'amélioration de l'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans.

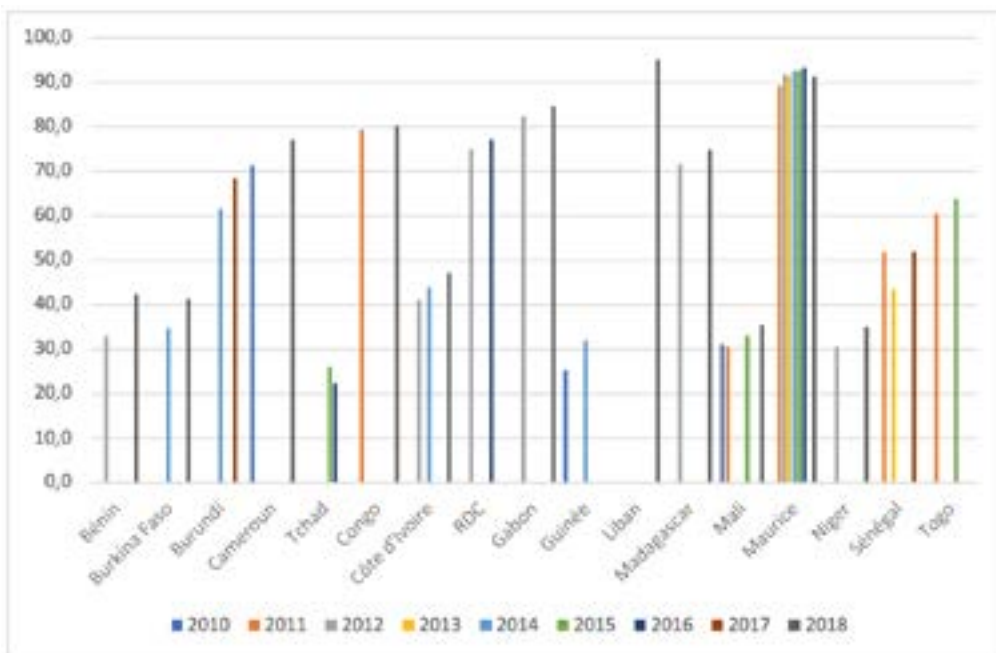
Graphique 20 : Taux d'alphabétisation des jeunes, population de 15 à 24 ans, deux sexes (%)



L'analyse comparative des performances des pays de notre échantillon met en évidence quatre groupes de pays. Un premier groupe formé par Maurice et le Liban qui atteignent 100 % d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans. Ces deux pays sont les seuls qui atteignent déjà l'ODD4 en matière d'alphabétisation.

Un deuxième groupe de pays (Burundi, Cameroun, Congo, Gabon, RDC, Madagascar, Togo) qui atteignent 80 % de taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans. L'atteinte de la cible de l'ODD4 concernant l'alphabétisation est à portée de main pour ce deuxième groupe. Un troisième groupe de pays (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Sénégal) arrive à fourchette de 50% à 70 % de taux d'alphabétisation des jeunes. Enfin, Un quatrième groupe de pays (Niger, Mali, Tchad) se situent à moins de 50 % de taux d'alphabétisation des jeunes. Pour le troisième et surtout le quatrième groupe de pays cibles de l'ODD4, l'alphabétisation des jeunes nécessitera des efforts importants d'ici 2030. En bref, à de rares exceptions, il reste encore beaucoup à faire dans les pays cibles de l'ODD4 retenus dans notre étude pour améliorer les taux d'alphabétisme des jeunes.

Graphique 21 : Taux d'alphabétisation des adultes, population âgée de 15 ans et plus, deux sexes (%)

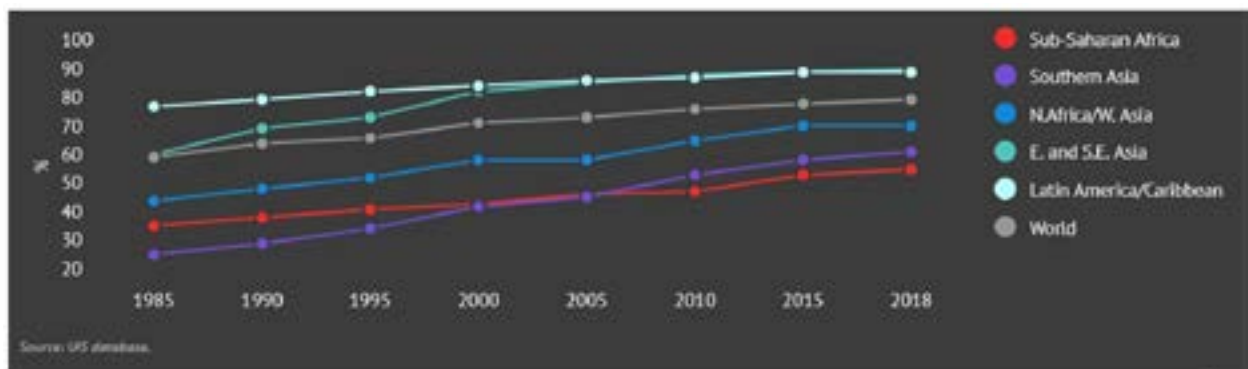


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Le taux d'alphabétisation des adultes se situe à plus de 90 % au Liban et à Maurice. En revanche, le taux d'alphabétisation des adultes est inférieur à 40 % au Tchad, en Guinée, au Mali et au Niger.

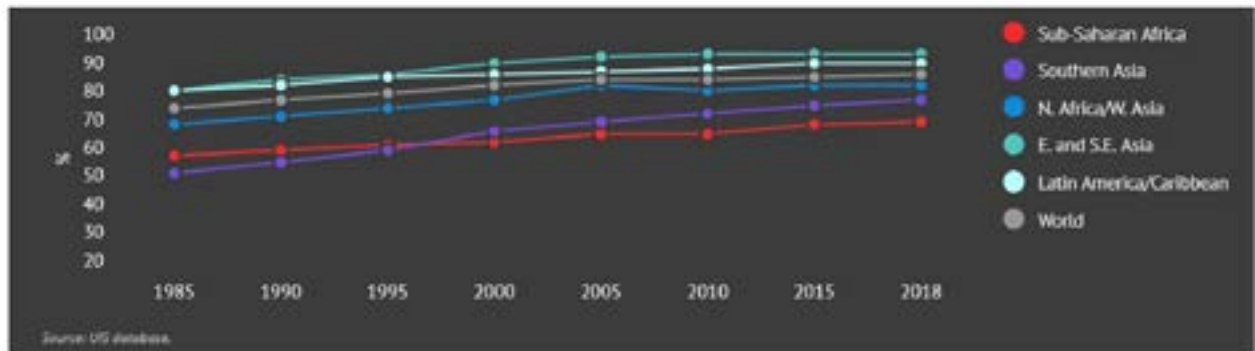
Quand on examine l'évolution du taux d'alphabétisation des adultes (hommes, Femmes) en Afrique subsaharienne comparé avec d'autres régions du monde, on observe que le taux d'alphabétisation s'est amélioré en Afrique entre 1985 et 2018. Toutefois, l'Afrique demeure en retard au niveau de l'alphabétisation des adultes par rapport aux autres régions. Plus préoccupant, les courbes de l'Afrique et de l'Asie du Sud se sont croisées dans les années 2000 à la faveur de cette dernière. Probablement, les succès économiques de l'Asie et la réduction du taux de pauvreté ont agi en tant que levier pour améliorer les compétences en alphabétisation. Il ne faut pas non plus négliger l'utilisation plus importante des langues maternelles à la fois à l'école et dans l'alphabétisation des adultes en Asie du Sud comparativement à l'Afrique.

Graphique 22 : Taux d'alphabétisation des femmes adultes par région 1985-2018



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Graphique 23 : Taux d'alphabétisation des hommes adultes par région 1985-2018

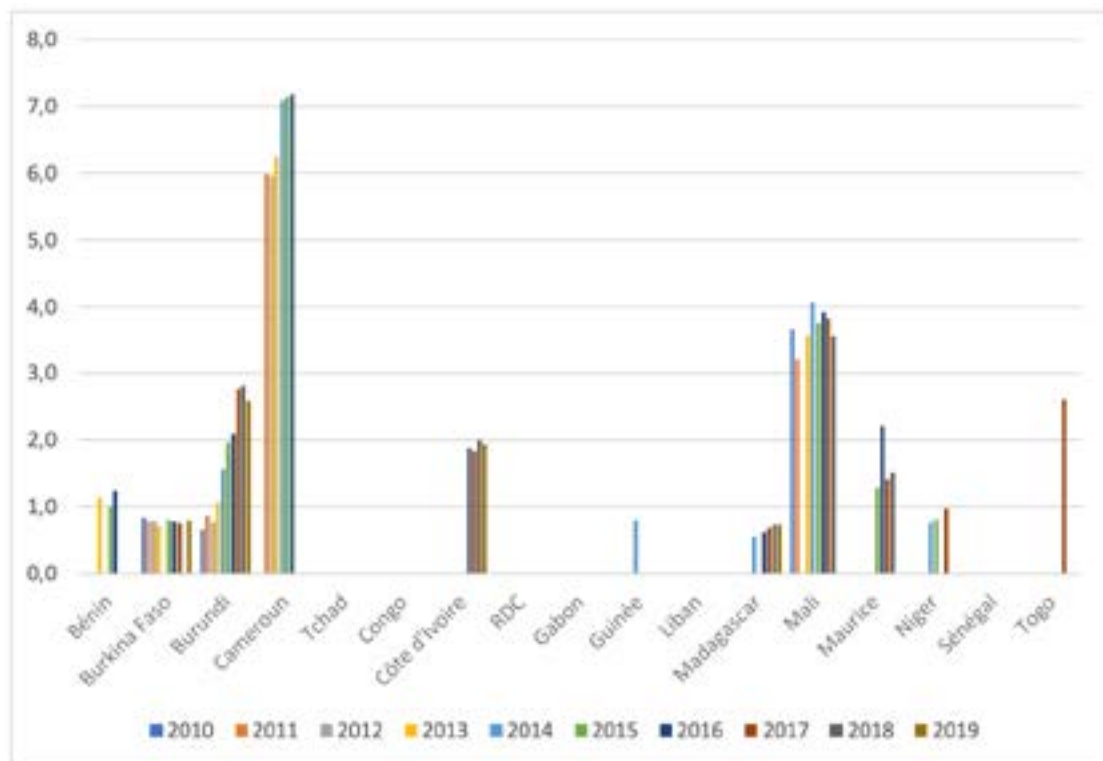


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

1.3.2 Accès enseignement technique et professionnel

Le secteur de la formation professionnelle des jeunes de 15 à 24 ans constitue le parent pauvre des systèmes éducatifs des pays analysés. À l'exception du Mali et du Cameroun où 4 à 7 % des jeunes de 15-24 ans fréquentent des programmes de formation professionnelle, tous les autres pays comptent un pourcentage négligeable en formation professionnelle. Nous arrivons au même constat que l'étude de l'ISU-UNESCO (2021) : les effectifs des programmes d'enseignement et de formation technique et professionnelle sont faibles.

Graphique 24 : Proportion de jeunes de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement professionnel, les deux sexes (%)

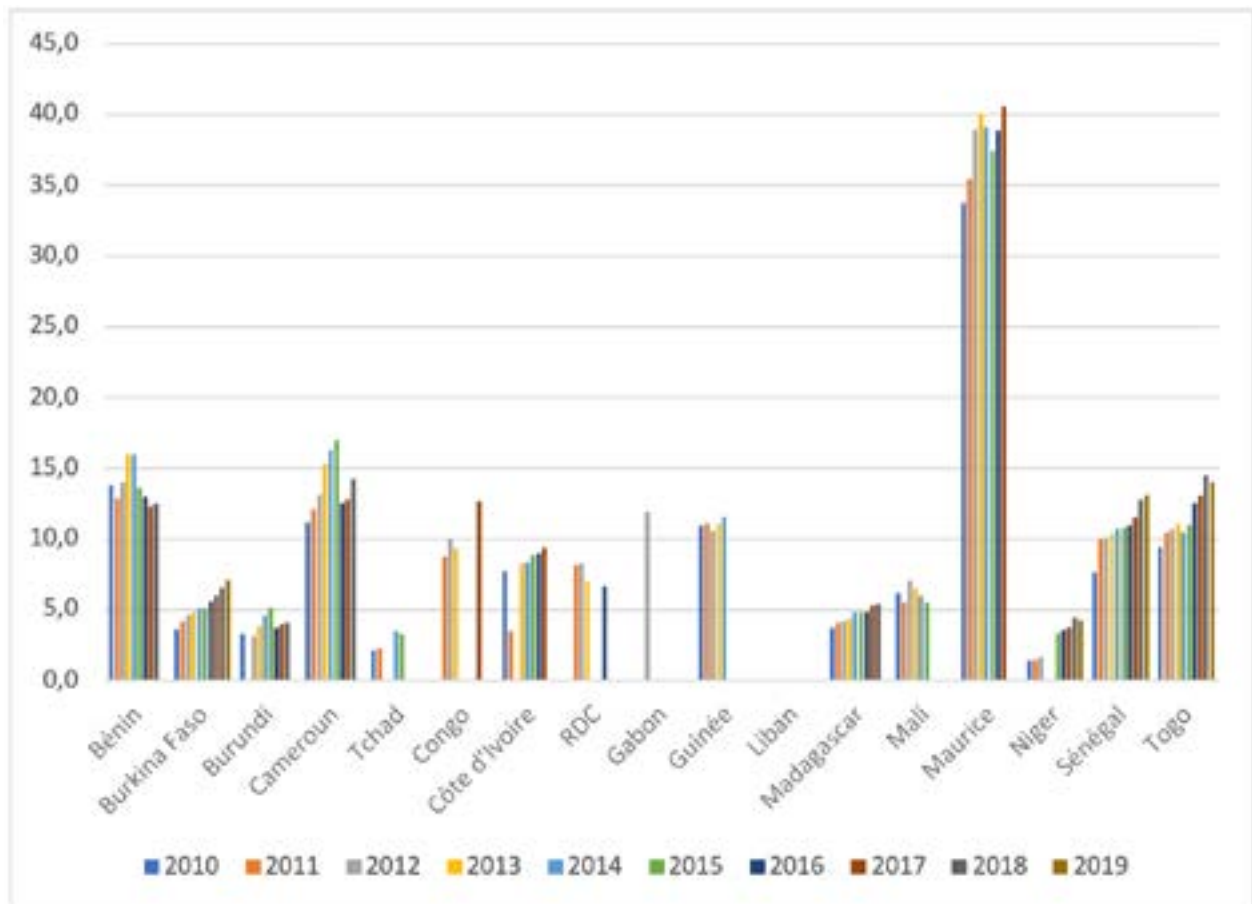


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

1.3.3. Accès à l'enseignement supérieur et bourses

À l'exception de Maurice où ce taux est de 40 %, l'accès à l'enseignement supérieur reste réservé à une minorité de jeunes. La plupart des pays ont un taux qui se situe entre 5 et 10 %. Trois pays (Niger, Burundi et Tchad) ont un taux d'accès à l'enseignement supérieur inférieur à 5 %.

Graphique 25 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, deux sexes (%)

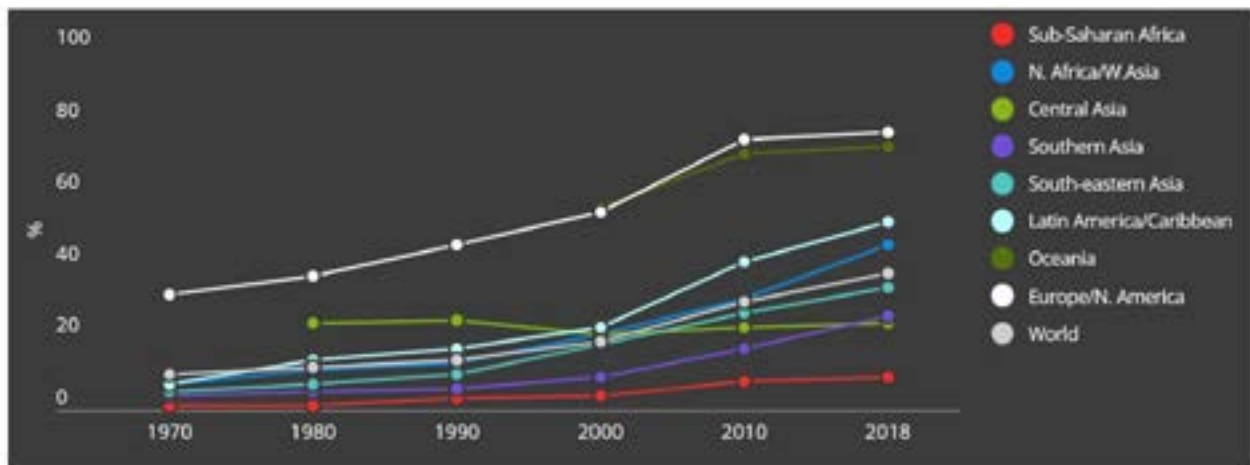


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

En comparaison internationale, l'Afrique demeure le continent où l'enseignement supérieur est le moins développé. Néanmoins, le taux de chômage important des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur hypothèque la croissance de l'enseignement supérieur si des réformes visant à améliorer la qualité et les filières professionnalisantes ne sont pas entreprises.



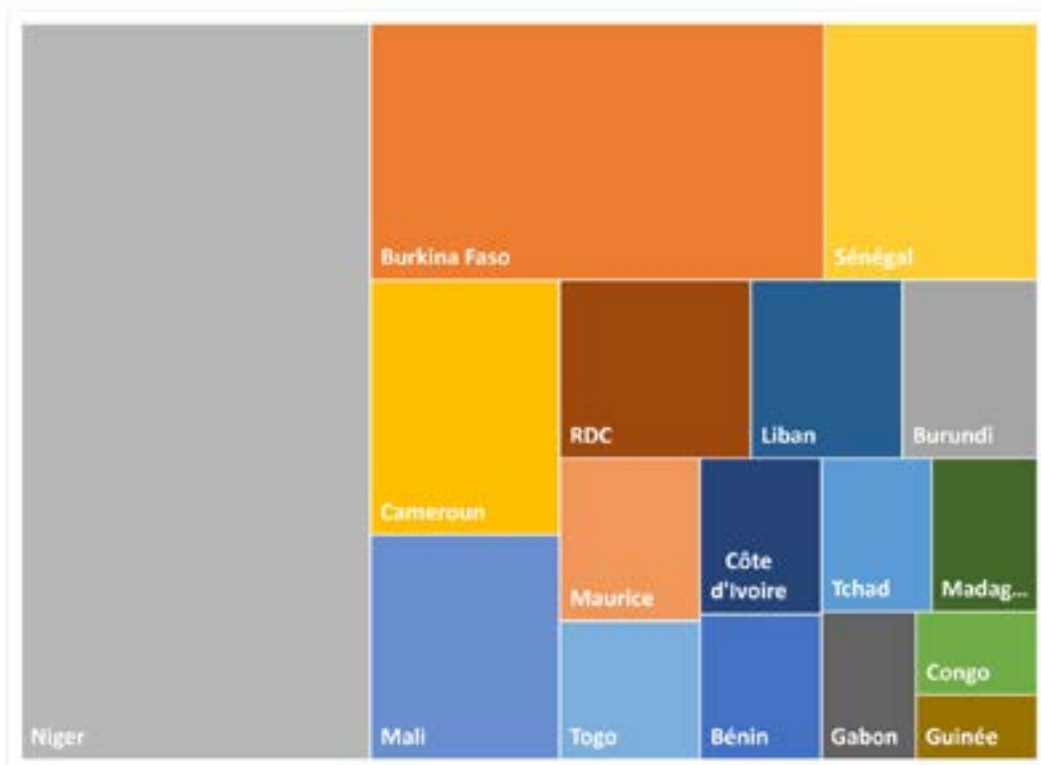
Graphique 26 : Taux brut de scolarisation au supérieur par région, 1970-2018



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

L'analyse du volume des bourses offertes aux pays de notre échantillon dans le cadre de l'Aide publique au développement mise en évidence le volume important de bourses attribuées au Niger, au Burkina Faso et au Sénégal. En revanche, le volume de bourses est faible au Congo, en Guinée et à Madagascar. Si on rapporte ces volumes à la population des pays, on observe une faible attribution de bourses à la RDC, à Madagascar et au Mali.

Graphique 27 : Volume des flux d'aide publique au développement pour les bourses par secteur et type d'études, en dollars US constants



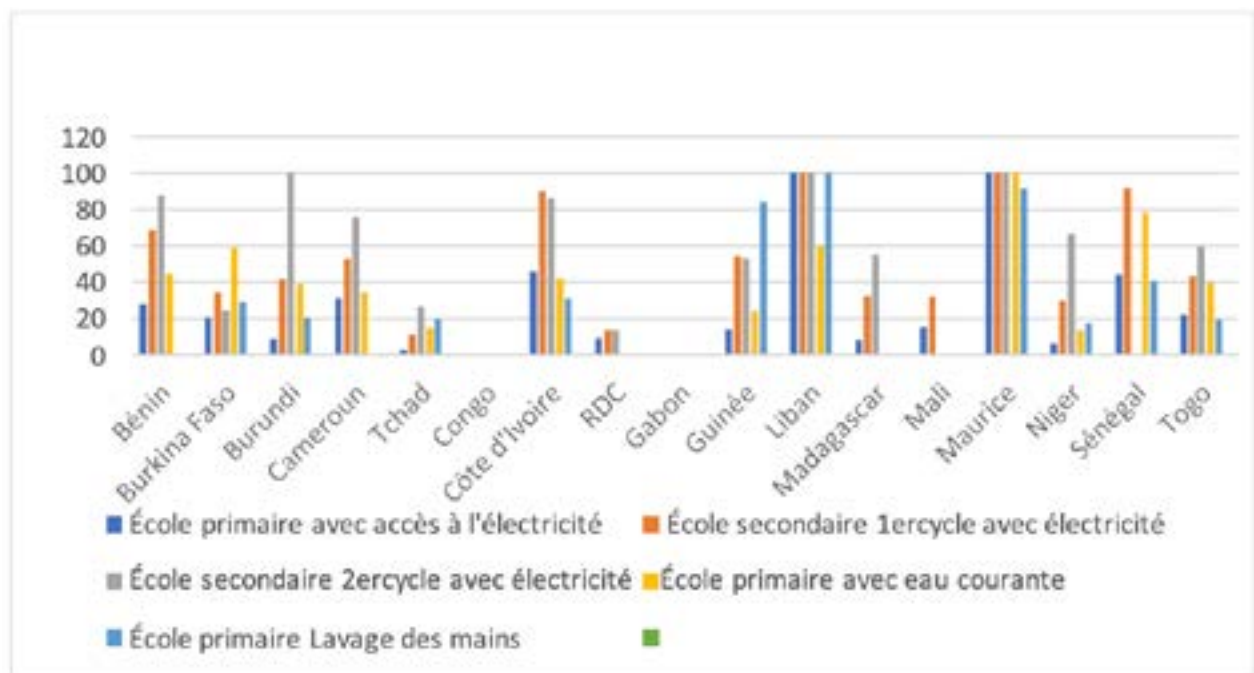
Source : <http://uis.unesco.org/fr>

I.4. Infrastructure scolaire

ODD 4.a : Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous (**Adaptation et accessibilité des établissements scolaires**).

Le niveau d'équipement des écoles est hétérogène dans les pays de notre échantillon. Le niveau est adéquat au Liban et à Maurice. En revanche, le Tchad, le Mali, la RDC et le Niger se caractérisent par un taux d'équipement faible des écoles primaire et secondaire.

Graphique 28 : Niveau d'équipement des écoles en 2019 ou lors de la dernière année disponible



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Quand on examine l'évolution de l'état d'équipement des écoles dans le temps, on observe une certaine stabilité (stagnation). Des écarts considérables sont constatés entre les pays cibles de l'OQE et aucun progrès durable n'est constaté dans l'ensemble de ces pays.

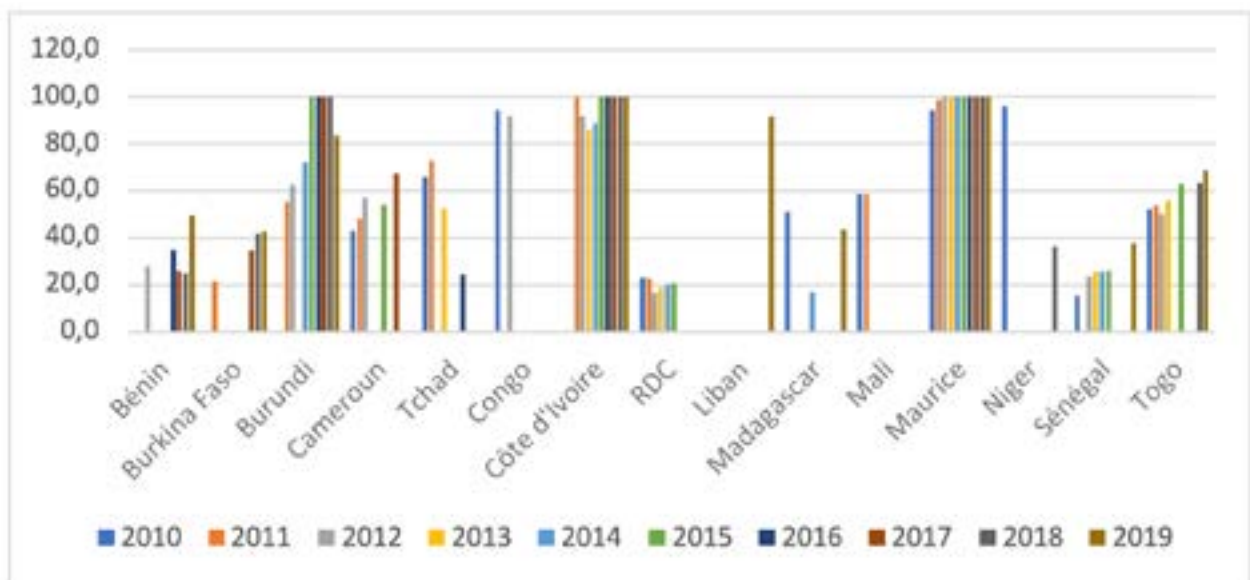


I.5. Qualifications, compétences et travail des enseignants

ODD 4.C : D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement (**Enseignants qualifiés**).

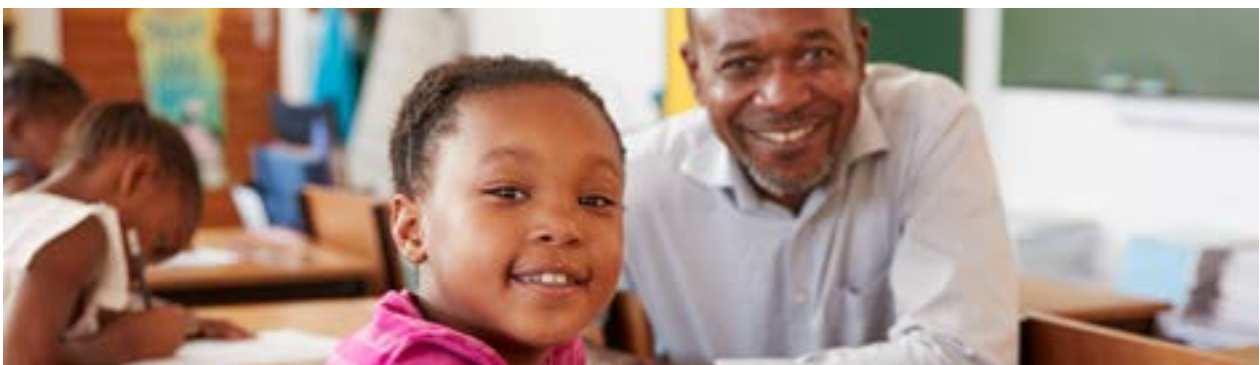
Les enseignants du primaire disposent majoritairement des qualifications minimales requises dans trois pays : Burundi (80%), Côte d'Ivoire (100%) et Maurice (100%). En revanche, moins du quart des enseignants disposent des qualifications minimales requises pour exercer au préscolaire au Burkina Faso, au Tchad, en RDC, à Madagascar et au Sénégal.

Graphique 29 : Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises dans l'enseignement pré-primaire, les deux sexes (%)

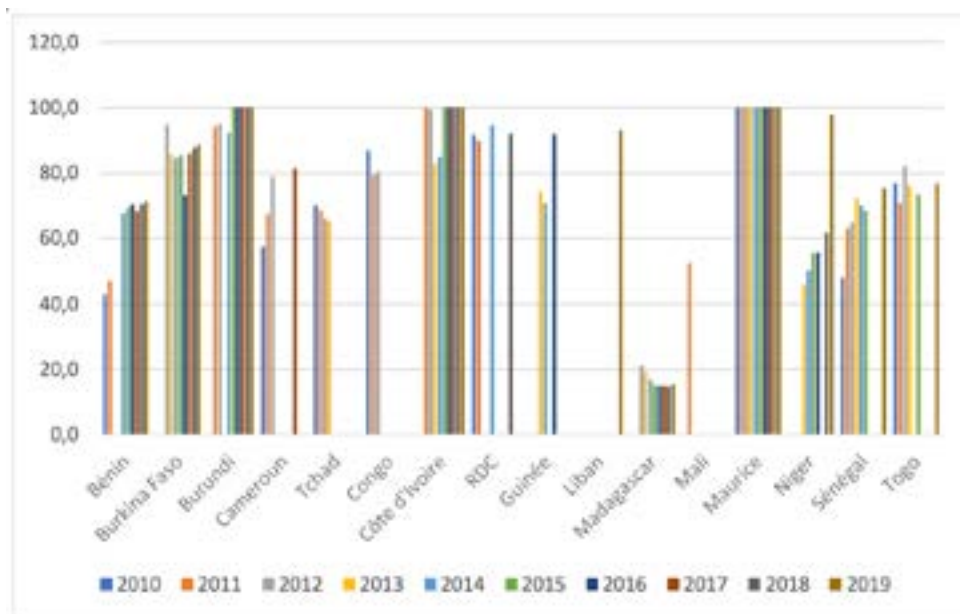


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Au niveau de l'enseignement primaire, la plupart des pays retenus pour l'étude ont entre 60 et 100 % des enseignants disposant des qualifications minimales requises. Seuls le Bénin (46,9 %) et Madagascar (15,3%) sont loin de la cible fixée par l'ODD4.



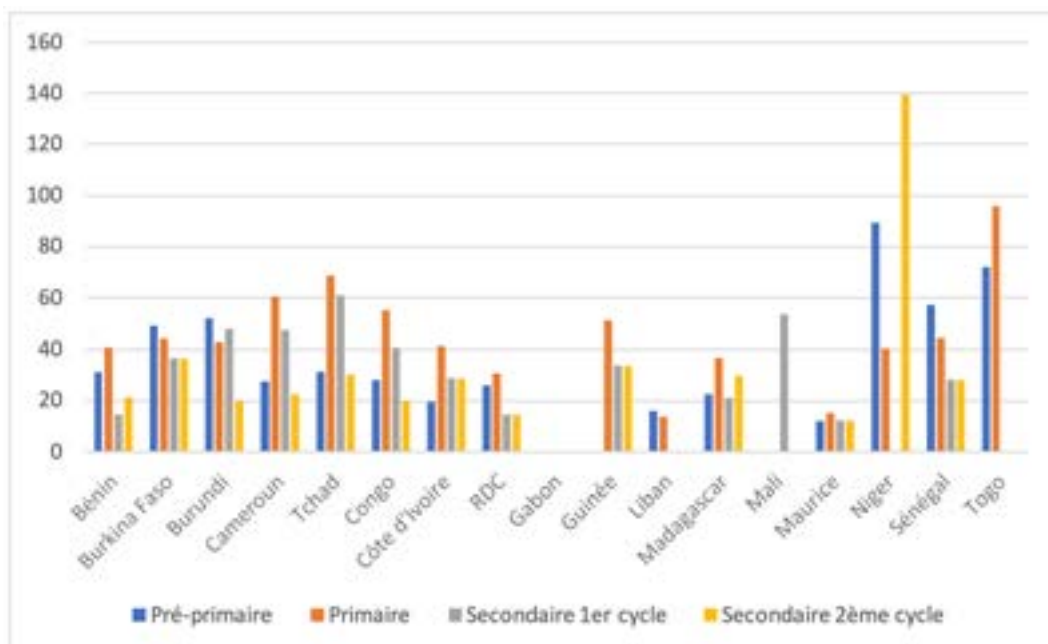
Graphique 30 : Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises dans l'enseignement primaire, les deux sexes (%)



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Si l'on examine le ratio du nombre d'élèves par enseignant qualifié, la plupart des pays ont amélioré ce ratio durant les dernières années et se situent actuellement à moins de 40 élèves par enseignant qualifié. Seuls le Niger (139,4) et le Togo (96) ont encore un ratio trop élevé.

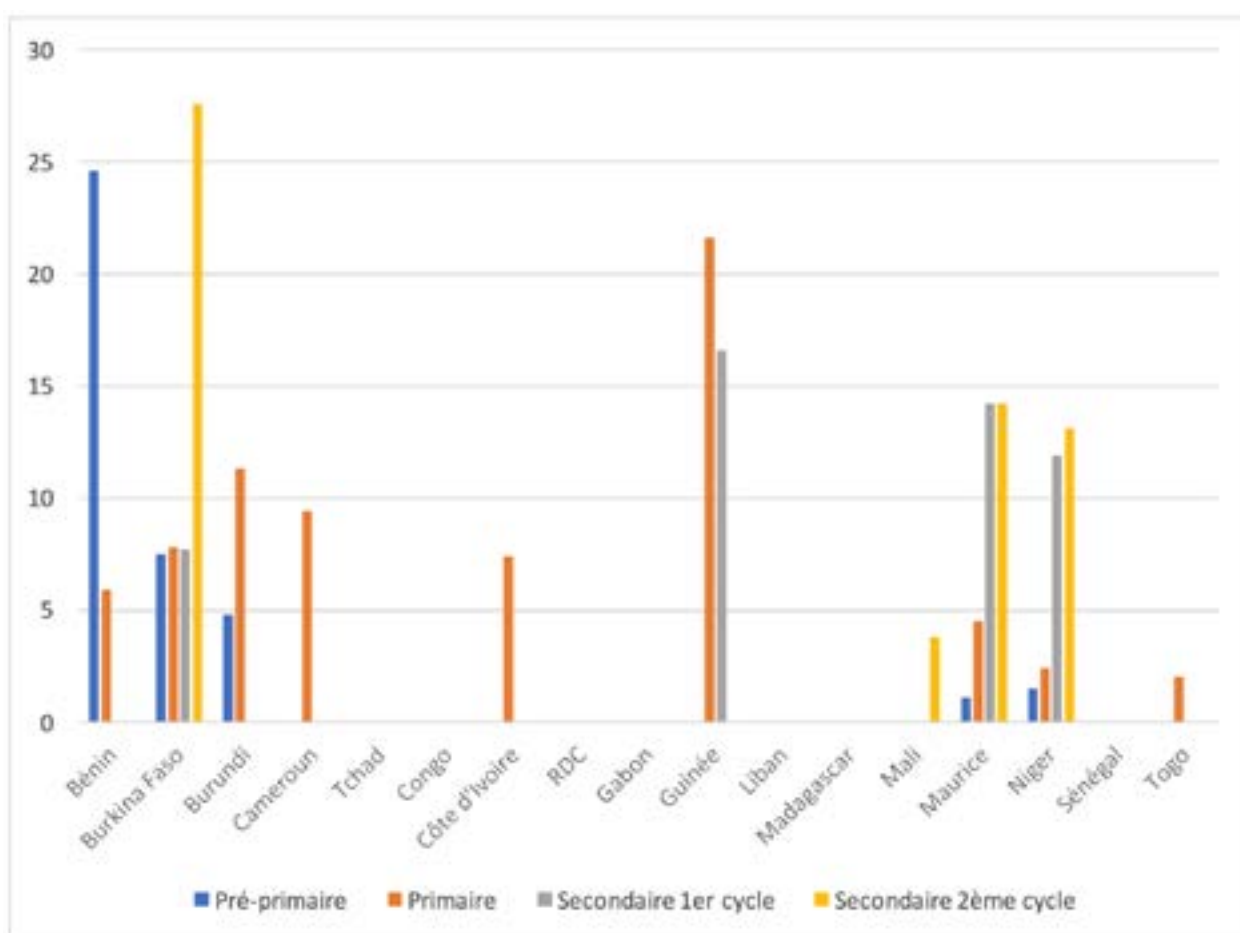
Graphique 31 : Ratio élèves par enseignant qualifié en 2019 ou la dernière année disponible



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Le pourcentage des enseignants possédant les qualifications minimales requises pour enseigner semble en net progrès dans de nombreux pays de notre échantillon. Pour le continent africain dans son ensemble, le constat est similaire, ISU-UNESCO (2021) a noté une augmentation du pourcentage moyen des enseignants possédant la qualification minimale requise pour le cycle du secondaire passant de 77,8 % en 2016 à 83,2 % en 2020. Cependant, cette augmentation peut indiquer une amélioration de l'indicateur, mais elle pourrait aussi s'expliquer par une baisse des exigences officielles pour les enseignants. Par ailleurs, disposer de la formation requise par le pays pour enseigner ne signifie pas obligatoirement la maîtrise de compétences professionnelles nécessaires pour enseignants. Le constat statistique positif par rapport à la qualification des enseignants mérite d'être retenu.

Graphique 32 : Pourcentage d'enseignants possédants la qualification minimale requise pour le 1^{er} cycle du secondaire, deux sexes (%) en 2019 ou la dernière année disponible

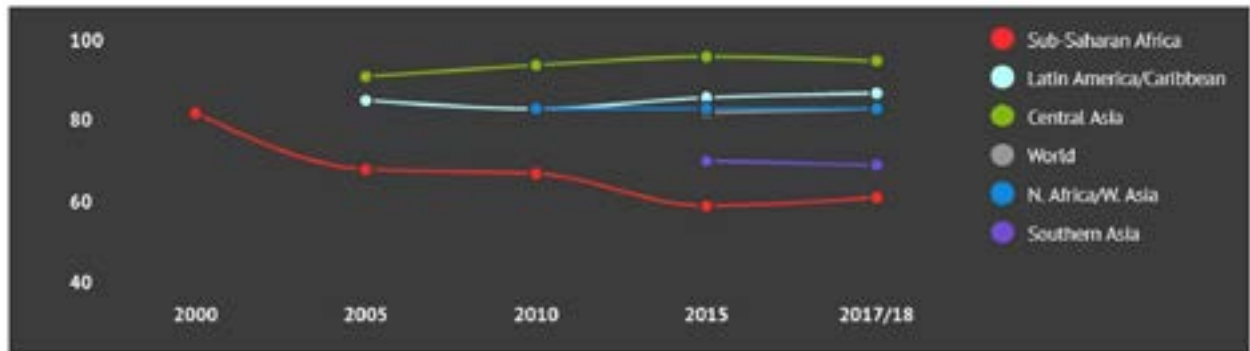


Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Pour le taux d'abandon de la profession, on observe une hétérogénéité dans les pays retenus. Pour l'enseignement pré-primaire, le Bénin a le taux d'abandon le plus élevé. Pour l'enseignement primaire, c'est en Guinée où le taux d'abandon est le plus élevé. Pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle, le Burkina a le taux d'abandon le plus élevé.

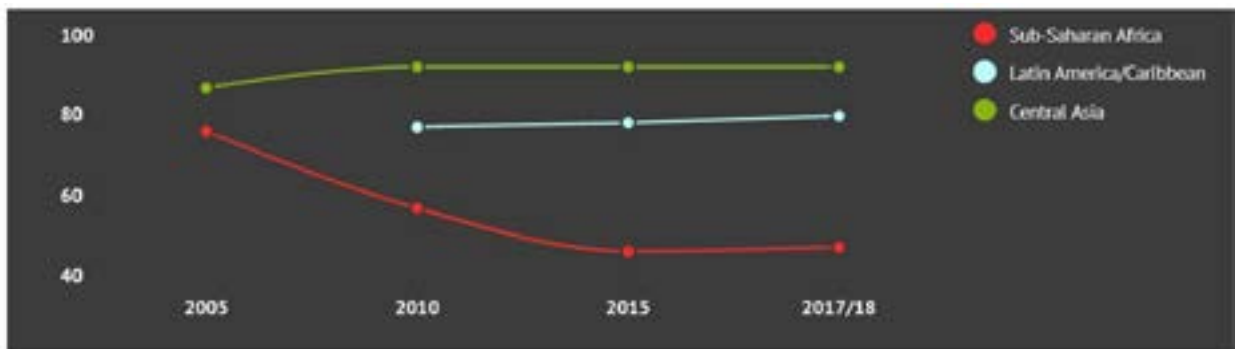
En comparaison avec les autres régions du monde, les deux graphiques ci-dessous montrent une dégradation entre 2000 et 2018 du pourcentage d'enseignants formés en Afrique au primaire et au secondaire.

Graphique 33 : Pourcentage d'enseignants du primaire formés par région 2000-2018



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

Graphique 34 : Pourcentage d'enseignants du secondaire formés par région 2000-2018



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

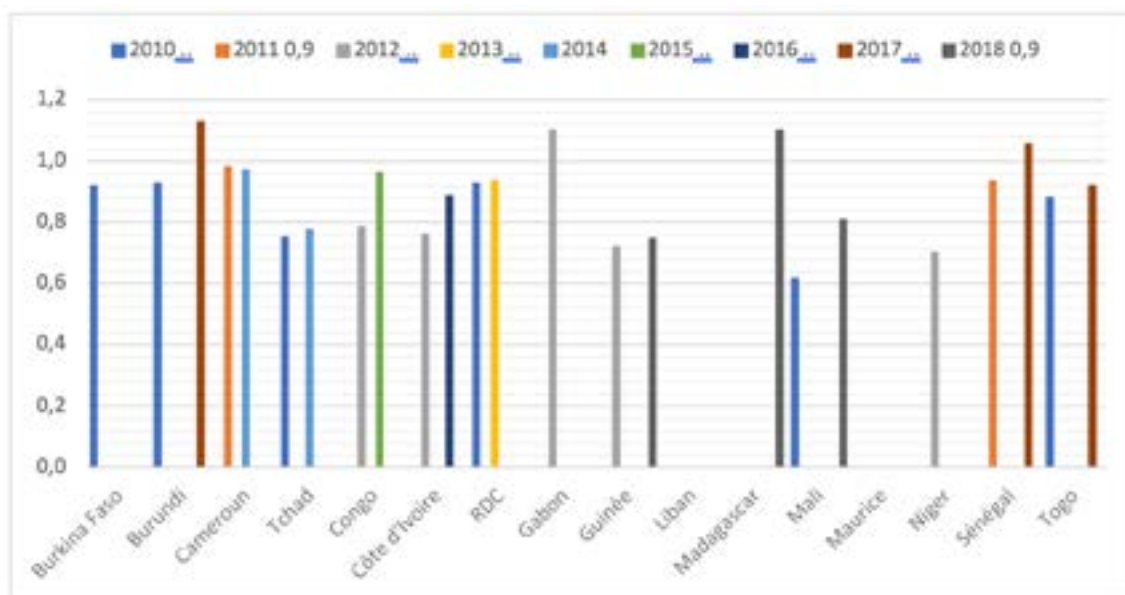
1.6. Politiques pour l'équité et pour combattre les inégalités

ODD 4.C : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle (**Politiques pour l'Équité et pour combattre les inégalités liées au genre, appartenance sociale, ethnicité ruralité, religion, etc.**).

D'emblée, observons que nous ne disposons pas de données pour l'ensemble des dimensions de l'iniquité en éducation. Nous n'analyserons donc ici que la dimension « achèvement de l'enseignement primaire » pour laquelle nous disposons de données comparables pour l'ensemble des pays cibles de l'OQE.

Ainsi, les pays retenus dans notre étude ont amélioré l'équité en faveur des filles à l'exception de deux pays du Sahel (Niger, Mali) et du Tchad. Dans plusieurs pays, le taux d'achèvement des filles est meilleur que celui des garçons : Gabon, Madagascar, Burundi et Sénégal.

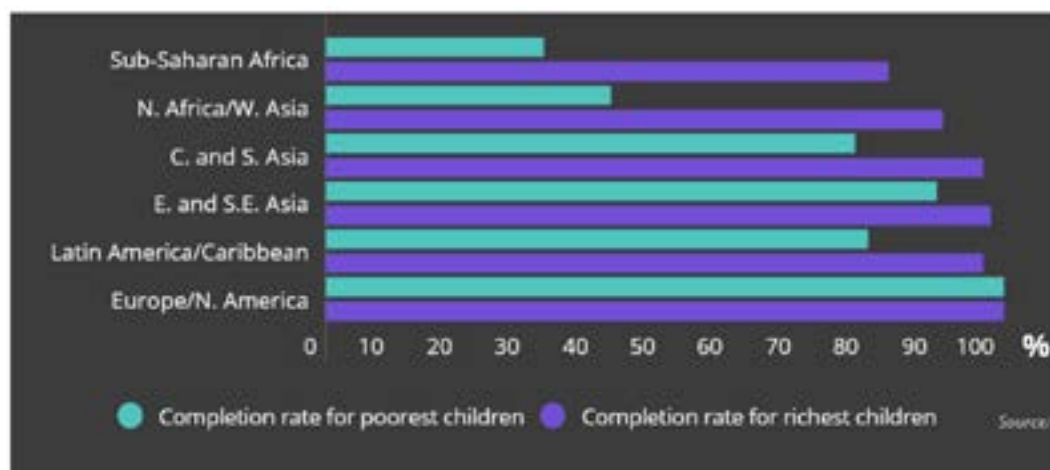
Graphique 35 : Taux d'achèvement, enseignement primaire, indice de parité hommes-femmes ajusté



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

En comparaison avec les autres régions du monde, nous observons que les enfants pauvres ont moins de chance en Afrique pour achever l'enseignement primaire.

Graphique 36 : Taux d'achèvement du primaire des enfants les plus pauvres et les plus riches par région



Source : <http://uis.unesco.org/fr>

1.7. Synthèse sur l'atteinte des cibles de l'ODD4

La synthèse réalisée ci-dessous (tableau 2) montre que les pays retenus dans l'étude ne sont pas en mesure d'atteindre les cibles de l'ODD4 à l'exception de Maurice et du Liban. L'explication pour ces deux derniers pays renvoie à leur statut de pays à revenu intermédiaire et à la taille modeste de leur territoire permettant d'atteindre plus facilement certaines cibles.

Tableau 3 : Niveau d'atteinte de l'ODD4 par les pays cibles de l'OQE

	Bénin	Burkina Faso	Burundi	Cameroon	Tchad	Congo	Côte d'Ivoire	RDC	Gabon	Guinée	Liban	Madagascar	Mali	Maurice	Niger	Sénégal	Togo
Éducation de la petite enfance	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Taux d'achèvement du primaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Taux d'achèvement du 1 ^{er} secondaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Taux d'achèvement du 2 ^{ème} cycle du secondaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Acquis d'apprentissage (début du primaire)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	-	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compétence en lecture fin du primaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	-	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compétence en mathématiques fin du primaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	-	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Éducation à la citoyenneté mondiale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alphabétisation des jeunes (15 ans à 24 ans)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Alphabétisation des adultes (15 ans et plus)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Proportion des jeunes ayant accès à la formation professionnelle	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Accès à l'enseignement supérieur	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Infrastructure scolaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Enseignants possédant les qualifications minimales requises	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Équité filles-garçons dans l'achèvement de l'enseignement primaire	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

- 😊 Atteinte réalisée ou proche des cibles de l'ODD4
- 😊 Atteinte difficile des cibles de l'ODD4
- 😊 Atteinte improbable des cibles de l'ODD4

Conclusion de l'analyse comparative des cibles de l'ODD4

Les tendances identifiées dans notre analyse semblent converger avec d'autres études comme celle effectuée par le Centre des ODD pour l'Afrique et réseau de solutions pour le développement durable (2019)

Tableau 4 : Indice des ODD des pays africains cibles de l'OQE

Pays	Rang	Score	Pays	Rang	Score
Maurice	1	69,95	Bénin	9	51,48
Gabon	2	59,6	Niger	10	50,32
Sénégal	3	56,93	Burundi	11	50,25
Côte d'Ivoire	4	55,56	Guinée	12	49,34
Burkina Faso	5	53,47	Congo	13	48,62
Togo	6	52,67	Madagascar	14	45,56
Mali	7	51,74	RDC	15	41,62
Cameroun	8	51,54	Tchad	16	38,73

Source : Centre des ODD pour l'Afrique et réseau de solutions pour le développement durable (2019).

Il semble que la plupart des cibles de l'ODD4 ne sont pas réalistes pour de nombreux pays retenus dans l'étude. Il serait légitime de se demander donc s'il n'est pas plus raisonnable de se centrer sur les objectifs susceptibles d'être atteints par la plupart des pays. Ces derniers peuvent se limiter à :

- L'accès universel de tous les enfants à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- Des mesures fiables pour améliorer les acquis d'apprentissage à la fin du primaire et à la fin du 1er cycle de l'enseignement secondaire ;
- L'alphabétisation généralisée des jeunes de 15 à 24 ans ;
- L'accès élargi à la formation professionnelle (30 % des jeunes de 15 ans) ;
- L'infrastructure scolaire (classes de matériel durable, accès à l'eau courante et à l'électricité) ;
- Les compétences pédagogiques des enseignants de l'éducation de base (pré primaire, primaire et premier cycle du secondaire) ;
- L'équité selon le genre, le niveau de revenu et la région (rural/urbain).

Cependant, à la vue de l'évolution du contexte économique et social à l'échelle mondiale et plus particulièrement au niveau des pays d'Afrique subsaharienne, il est raisonnable d'estimer que certains de ces objectifs comme l'équité entre régions rurales et urbaines et l'infrastructure scolaire seront difficilement atteignables par certains pays à l'horizon 2030.

Cette étude sur l'atteinte des cibles de l'ODD4 pour les pays cibles de l'OQE montre au final que la question qui pourrait aussi être posée est la suivante : « Les cibles n'ont-elles pas été trop optimistes pour les pays d'Afrique subsaharienne qui cumulent déjà plusieurs problèmes notamment celui du financement des systèmes éducatifs? ». L'étude a également mis en évidence la nécessaire hiérarchisation des cibles d'une manière spécifique pour chaque pays.



A decorative orange wave graphic that starts from the left edge, dips down, rises to a peak, and then dips down again towards the right edge. A circular orange element with a white border is positioned at the peak of the wave, containing the number 2.

2

LOGIQUES D'ÉLABORATION DES PSE

INTRODUCTION

Un Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) est un document officiel produit par le gouvernement qui définit ce qu'il compte accomplir et faire en matière d'éducation souvent en référence explicite à la réalisation des orientations nationales et internationales. Selon la définition du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) un plan « complet » couvre l'ensemble du secteur éducatif ; s'étend sur le « moyen terme », généralement trois ans ; et inclut un cadre de résultats, une stratégie de suivi et d'évaluation, un cadre de financement complet et un plan d'action sur plusieurs années (ou plan d'exécution ou de mise en œuvre).

1. Par une approche qualitative et comparative, cette deuxième partie du rapport vise à répondre à quatre questions principales :
2. Dans quelle mesure les PSE des pays retenus dans l'étude s'articulent aux cibles de l'ODD4 et mettent en œuvre une planification de la progression vers l'agenda 2030 ?
3. Quel est le degré de participation des parties prenantes de l'éducation à l'élaboration et à la mise en œuvre des PSE ?
4. Comment les PSE abordent-ils les liens avec les autres objectifs de l'ODD4 ?
5. Comment les PSE abordent les thèmes prioritaires et les indicateurs de l'ODD4 ?

Il importe de souligner que nous avons analysé 17 plans sectoriels des pays cibles de l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE) de la CONFEMEN (14 pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, le Mali, le Liban et Maurice) dont la période couverte et la date diffèrent par rapport à l'ODD4 (2015- 2030). Certains plans sectoriels ont été produits avant 2015. D'autres sont plus récents. Il est donc normal que les premiers ne se réfèrent pas à l'ODD4, mais plutôt à l'EPT (Éducation pour tous). Il convient de préciser que certains documents analysés par exemple celui du Gabon ne sont pas des plans sectoriels dans le sens où l'entend le PME.

Tableau 5 : Documents de politiques éducatives analysés pour chaque pays

	Intitulé	Période couverte	Auteur (année de publication)
Bénin	Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)	2018-2030	Ministère des Enseignements maternel et primaire (2018)
Burkina Faso	Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2017-2030	2017-2030	Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (2017)
Burundi	Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation	2012-2020	République du Burundi (2012)
Cameroun	Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)	2013-2020	Ministère de l'Économie et du plan (2013)
Congo	Stratégie sectorielle de l'éducation 2015- 2025	2015-2025	République du Congo (2015)
Côte d'Ivoire	Plan sectoriel Éducation/Formation 2016- 2025	2016-2025	Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (2017)
Gabon	Plan de développement de l'éducation		Ministère de l'Éducation nationale chargé de la formation civique (2020)
Guinée	Plan Décennal de l'éducation en Guinée ProDEG « 2020-2029 »	2020-2029	République de Guinée (2019)
Liban	Foundations for building forward better Education Reform Path for Lebanon	2021 2019-?	World Bank Ministry of Education and Higher Education (2019)

	National policy for alternative education pathways		
Madagascar	Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022)	2018-2022	Ministère de l'Éducation nationale (2017)
Mali	Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028	2019-2028	Ministère de l'Éducation nationale (2019)
Maurice	Education Human Resources Strategy Plan 2008-2020	2008-2020	Republic of Mauritius
Niger	Projet de plan de la transition du secteur de l'éducation et de la formation PTSEF 2020-2022	2020-2022	République du Niger (2019)
RDC	Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025	2016-2025	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté (2015)
Sénégal	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET)	2013-2025	Ministère de l'Éducation nationale (2013)
Tchad	Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020	2018-2020	Ministère de l'Éducation nationale Promotion civique (2017)
Togo	Plan sectoriel de l'éducation PSE 2014-2025	2014-2025	République togolaise (2014)

2.1. Contextualisation et alignement des PSE sur les cibles de l'ODD4

L'établissement d'un agenda mondial de l'éducation porté par l'ODD4 est un engagement de la communauté internationale pour faire converger les systèmes éducatifs vers des paramètres communs. Toutefois, ce choix rend la tâche des planificateurs de l'éducation plus difficile dans la mesure où il faut faire preuve de beaucoup d'imagination et de créativité afin de contextualiser les cibles internationales par rapport aux conditions de départ, possibilités et priorités nationales. Le choix des stratégies et des indicateurs à adopter et à contextualiser variera d'un pays à l'autre selon les contextes nationaux, les priorités de développement et les capacités institutionnelles et en matière de ressources, entre autres (Neyestani-Hailu, 2017).

2.1.1. Contextualisation des cibles de l'ODD4

La démographie et son évolution constituent une dimension présente dans la plupart des PSE analysés. On peut distinguer deux catégories de pays. Les pays qui entrevoient un début de transition démographique favorable. Et les pays qui soulignent dans leurs PSE les défis que représente une démographie encore galopante.

Dans la première catégorie, nous trouvons des pays comme le Cameroun, le Bénin ou la Côte d'Ivoire où les PSE soulignent l'intérêt de la transition démographique engagée :

« La population du Cameroun a atteint 20 millions d'habitants en 2011. Elle s'accroît toujours, mais à un taux en baisse, puisque la transition démographique commence à être observée dans les années 90. Pour la période 2010-2020, le taux annuel de croissance est estimé à 2,1%, ce qui correspond à un accroissement d'environ 420.000 habitants par an » (Cameroun).

« Une croissance plus faible de la population jeune en l'occurrence les moins de 15 ans, mais une croissance à des niveaux plus élevés pour les 16-23 ans » (Bénin).

« La population croît à un rythme relativement élevé, même si on note une baisse du rythme d'accroissement au cours des dernières années consécutives à une baisse de la fécondité. Ainsi, d'un taux moyen de croissance annuelle avoisinant les 3,7 % entre 1960 et 1998, on est passé à 2,5 % entre 1998 et 2014. Les perspectives indiquent une baisse de cet indicateur pour la période 2014 - 2025. Si dans le passé, les flux migratoires ont fortement joué dans la dynamique de population, celle-ci est aujourd'hui largement tributaire du taux d'accroissement naturel ; le solde migratoire tendant à s'annuler. Ainsi, le taux brut de natalité se situait à 37‰ et le taux brut de mortalité autour de 11 ‰ en 2012 » (Côte d'Ivoire).

Dans la deuxième catégorie des pays, nous trouvons des pays comme le Mali, le Niger, Madagascar et bien d'autres où la démographie continue de peser durablement sur la planification de l'éducation :

« Les données du dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitant réalisé en 2009 fixent le taux de croissance de la population malienne à 3,2% par an. Ce rythme de croissance, supérieur à la moyenne africaine estimée à 2,8%, augmente de fait la proportion de jeunes (près de 65%), générant ainsi une demande sociale élevée à laquelle il faut pouvoir répondre » (Mali).

« Les projections de l'INS montrent que la population en âge d'entrer en 1ère année de l'école fondamentale (CI) devrait atteindre plus d'un million d'enfants chaque année d'ici 2030 contre un chiffre de 350 000 enfants en 2001 » (Niger).

« La population était estimée à 24,2 millions d'habitants en 2015 et sa croissance est particulièrement élevée (+3 % par an) avec cependant une légère tendance à la baisse de ce taux qui pourrait s'établir à 2,5% en 2030. La population d'âge scolaire (3-24 ans) devrait passer de 12,8 millions en 2015 à 17,6 millions en 2030 » (Madagascar).

Malgré la mention de la démographie dans les PSE analysés, il n'a pas été possible de trouver un plan qui détaille l'évolution prévisible de différentes catégories d'apprenants et les conséquences de cette évolution sur la planification de l'éducation. Certains PSE le font pour le primaire. Cela est d'autant plus important que les tendances peuvent être contradictoires. D'une part, une baisse du nombre de jeunes scolarisables au niveau du primaire peut être observée dans certains pays comme la Côte d'Ivoire. D'autre part, et dans le même temps, le pays peut connaître une hausse importante au niveau du nombre des jeunes scolarisables au secondaire et au supérieur. Il y a en effet toujours un décalage entre le début de la transition démographique et son impact sur l'ensemble du système éducatif.

En définitive, la question démographique dans les PSE mérite un examen plus détaillé, des liens avec les autres ODD (éradication de la pauvreté, égalité entre les sexes, travail digne...) et des scénarios plausibles pour chaque segment des systèmes éducatifs des pays cibles de l'OQE de la CONFEMEN pris en compte dans cette étude.

2.1.2. Alignement avec les cibles de l'ODD

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'alignement des cibles utilisées dans les PSE est variable selon le pays examiné et la période couverte par le PSE. Il n'y a aucun plan qui utilise systématiquement toutes les cibles proposées par l'ODD4. Toutefois, la plupart des PSE citent l'ODD, l'agenda 2030 et pour les plus anciens l'EPT comme références pour les stratégies et les orientations pour le secteur de l'éducation. Ces références demeurent générales et les PSE adoptent rarement la logique d'ensemble de l'ODD4 comme matrice systématique pour la planification :

« Mettre en place une éducation de base universelle de douze ans en application de l'ODD 4 » (Bénin).

La présence des cibles de l'ODD est donc hétéroclite. Nous avons toutefois identifié, (a) des cibles qui sont qualitativement présentes et opérationnelles du point de vue de la planification, (b) des cibles évoquées, mais pas opérationnelles du point de vue de la planification et (c) des cibles ignorées. Nous présenterons brièvement ci-dessous ces trois catégories de cibles.

2.1.2.1. Des cibles alignées sur l'ODD4

Les cibles qui sont dans cette catégorie sont généralement des cibles liées à l'accès, à la permanence à l'école, à la réduction du taux de redoublement (efficacité interne du système éducatif) et au financement (besoins d'infrastructure et d'enseignants).

L'atteinte de cet objectif se traduira entre autres par les évolutions suivantes :

- augmentation du taux de transition 3ème-2nde Général qui passera de 38,6% en 2016 à 48,5% en 2021, à 49,2% à 2025 puis à 50% en 2030 ;
- augmentation du taux d'accès en seconde de l'enseignement technique qui passera de 3,5% en 2016 à 6% en 2021, à 8% en 2025 puis à 11,3% en 2030 ;
- amélioration du taux d'achèvement au second cycle de l'enseignement général qui passera de 27,5% en 2016 à 30,4% en 2021, à 32,5% en 2025 puis à 35% en 2030 ;
- l'amélioration du taux d'achèvement au second cycle de l'enseignement technique qui passera de 0,5% en 2016 à 1,2% en 2021, à 1,8% en 2025 puis à 2,5% en 2030 » (Bénin).

Les principaux objectifs concernant les flux d'élèves ont été fixés pour l'année 2025 :

- tous les enfants accèdent au cycle primaire et les abandons sont limités à 3%. Les élèves abandonnant sont repris dans les programmes de rattrapage scolaire ;
- 15% des enfants de 3 à 5 ans bénéficieront d'une pré scolarisation ;
- 90% des élèves de 6ème année primaire poursuivent dans le 1er cycle secondaire, dans le cadre de la mise en place d'un enseignement de base de 8 ans ;
- 66% des élèves de 2ème année du 1er cycle secondaire poursuivent en 2nd cycle ;
- 40% des élèves de 2nd cycle sont dans des filières techniques, professionnelles ou de formation d'enseignant ;
- le taux de scolarisation des 18-22 ans dans l'enseignement supérieur s'améliorera, mais reste en deçà de 10% à l'horizon 2025 » (Cameroun).

« L'option du programme, à l'horizon 2030, est de ramener le pourcentage de redoublants aux six premières années du fondamental de 15,3% en 2015 à 10% et de 33% à 15% aux trois dernières années » (Mali).

Les hypothèses pour le financement du PSE reposent sur :

- une croissance régulière de la richesse nationale au rythme moyen de 8,8% par an jusqu'en 2020 et une croissance moyenne de 5% jusqu'en 2025 ;
- une part des ressources publiques dans le PIB d'environ 20% ;
- une quasi-stabilisation du volume des ressources publiques allouées aux dépenses de l'éducation autour de 30% sur la période 2015-à 2025 » (Côte d'Ivoire).

Les cibles des PSE qui sont alignées sur l'ODD4 sont des indicateurs habituels et disponibles dans la mise en œuvre d'un diagnostic d'un système d'éducation. Elles aboutissent le plus souvent à des données chiffrées sur les besoins de financement.

2.1.2.2. Des cibles de l'ODD4 approchées

Les cibles approchées sont évoquées dans les PSE, mais rarement traduites en processus de planification. Ils concernent diverses thématiques : acquis d'apprentissage, qualité de l'infrastructure, alternatives éducatives et de l'éducation non formelle, équité, enseignants.

« Améliorer les compétences de base des élèves et des apprenants du système en lecture, écriture et calcul. L'option du programme, à l'horizon 2030, est de permettre aux enfants de 7-12 et 13-15 ans ainsi qu'aux apprenants de disposer de compétences en lecture/écriture et calcul » (Mali).

« La projection du nombre de salles de classe à construire d'ici 2022 se base sur deux éléments. Le premier élément est l'hypothèse d'une croissance annuelle de la population scolaire de 7% ; et le deuxième élément est la contrainte de passer progressivement de 70 élèves par classe (situation actuelle), à une moyenne de 40 élèves par classe dès la rentrée 2022-2023, selon la progression suivante : 60 élèves par classe en 2020-2021, 50 en 2021, 2022 et 40 en 2022-2023. Bien entendu, cet effort sera poursuivi pour atteindre 35 élèves par classe dès la rentrée 2023-2024 » (Gabon).

« Les enfants déscolarisés ou non scolarisés dont l'âge est compris entre 9 et 14 ans représentent 37% du nombre total des enfants de 9-14 ans, soit près de 700 000 enfants en 2016 » (Tchad).

« Parallèlement, l'indice de parité entre filles/garçon, qui était en faveur des garçons au début de la décennie pour tous les cycles, voit le rapport s'inverser notamment aux niveaux du préscolaire et de l'élémentaire. L'indice de parité se situe à 1.1 en faveur des filles en 2011 » (Sénégal).

« Le programme vise à mettre à la disposition du système éducatif des enseignants qualifiés et en nombre suffisant » (Mali)

Les cibles approchées sont importantes pour la pertinence et la qualité du système d'éducation et de formation. Les planificateurs les abordent sans toutefois systématiquement les traduire dans des indicateurs fiables et compréhensifs. Comme le souligne Varly (2021), il aurait fallu attendre 2015 pour qu'on prenne en compte véritablement la dimension des acquis scolaires dans le suivi du secteur de l'éducation. Les institutions internationales ont insisté trop longtemps sur les taux de scolarisation. Mais, la prise en compte des acquis d'apprentissage ne se traduit pas dans les PSE analysés dans des politiques éducatives et pédagogiques explicites.

Il nous semble difficile de contextualiser ces cibles étant donné la complexité des facteurs impliqués. À titre d'exemple, il est indéniable que l'ODD4 tente de ne pas sacrifier la qualité à l'accès puisque ces deux impératifs sont tout aussi indispensables l'un que l'autre en Afrique :

« Le principal défi en Afrique est de maintenir l'accès tout en améliorant les acquis d'apprentissage. Une trentaine de millions d'enfants en âge d'aller à l'école sont actuellement non scolarisés et il faudrait les inscrire à l'école, tout en s'assurant que ceux qui y sont inscrits acquièrent des aptitudes et des connaissances appropriées à la fin de leur éducation de base » (Union Africaine, 2018, p. 15).

Néanmoins, la planification signifie en dernière instance la gestion de la rareté des ressources. Donc, des arbitrages forcément difficiles.

2.1.2.3. Des cibles ignorées

Malgré le fait que l'éducation à la citoyenneté et au civisme est mentionnée dans quelques PSE, l'éducation à la citoyenneté mondiale telle qu'elle est définie dans le cadre de l'ODD4 est dans l'ensemble complètement ignorée. Ce constat rejoint celui fait par l'ISU-UNESCO :

« Le suivi des progrès accomplis vers la réalisation de la cible 4.7 et son accent particulier mis sur le contenu de l'éducation restent difficiles. Aucune méthodologie n'a encore été adoptée pour cet indicateur mondial qui vise à refléter les efforts menés par les pays pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue du développement durable, notamment l'égalité entre les sexes et les droits de l'homme, à tous les niveaux, dans leurs politiques d'éducation, leurs programmes d'études, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves » (ISU-UNESCO, 2019, p.9).

La même absence peut être observée pour l'éducation en situation d'urgence qui, à l'exception du Niger où elle est légèrement abordée, n'est pas non plus présente dans les orientations des PSE analysés. Des pays tel que le Cameroun, le Mali, le Tchad, le Burkina Faso auraient pu consacrer un espace important pour cette problématique.

2.1.3. Alignement des PSE les plus récents sur les cibles de l'ODD4

L'analyse des PSE ou des documents stratégiques les plus récents publiés par les ministères de l'Éducation des pays retenus dans l'étude met en évidence un alignement plus consistant avec les cibles de l'ODD4 par rapport à ce qui a été observé dans les documents analysés dans la section précédente.

⁵ Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (2030). Plan Sectoriel de l'Éducation de la République du Togo 2020-2020. Lomé : MEPS.

Ainsi, le Plan Sectoriel de l'Éducation 2020 – 2030 du Togo⁵ s'inspire résolument des objectifs et différents documents internationaux :

« les Objectifs de Développement Durable (ODD) qui guident la communauté internationale ainsi que les gouvernements nationaux dans l'élaboration de leurs politiques, plus spécifiquement le quatrième objectif (l'ODD 4) qui vise à « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et qui propose un ensemble de dix cibles – sept cibles stratégiques et trois cibles de mise en œuvre » ; l'agenda 2063 de l'Union Africaine pour une « révolution des compétences » à même de promouvoir une « Afrique pacifique et prospère, intégrée, dirigée par ses propres citoyens et occupant la place qui est la sienne dans la communauté mondiale et l'économie du savoir ». (p.29).

Le nouveau PSE du Togo aligne intégralement la politique éducative du pays sur les principales cibles de l'ODD4 :

- Étendre la couverture du préscolaire (ODD 4.2)
- Développer un enseignement fondamental de qualité qui prend en compte le primaire et le secondaire avec pour objectif prioritaire l'atteinte de l'ODD 4.1
- Développer l'enseignement technique et la formation professionnelle afin que les filières répondent aux besoins de l'économie togolaise (ODD 4.3 et ODD 4.4)
- Disposer d'un enseignement supérieur orienté vers le marché du travail (ODD 4.4)
- Augmenter le nombre d'apprenants dans les centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle (ODD 4.6).

Au Sénégal, nous observons également un alignement global plus résolu sur les cibles de l'ODD4 dans le document de stratégie éducative⁶ publié par le MEN (2018)⁷ :

« Le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'ODD4 qui fixe dix cibles, sept cibles-résultats et trois cibles-moyens, pour promouvoir une éducation de qualité inclusive et équitable et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, notamment la généralisation d'une année de préscolarisation et la préparation à un travail décent pour tous ainsi que l'alphabétisation des jeunes et des adultes ». (p.17).

Le document met en exergue les opportunités et les menaces qui pèsent sur l'actualisation du PSE au Sénégal. Le contexte international est marqué par des opportunités qui plaident en faveur de la réalisation d'un cycle scolaire fondamental de 10 ou 11 ans, à travers la cible 4.1, 4.5 et 4.7 de l'ODD4. Au niveau régional et/ou national, le PSE notamment en son axe 2 Capital humain, Protection sociale et Développement durable et les dispositions de la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991 doivent être exploitées en ce sens, et d'autres opportunités sont à saisir, entre autres :

la réorientation du système éducatif vers la promotion du numérique, des mathématiques et des sciences, d'ailleurs soutenue par de nombreux partenaires ;

- i. la promotion du paradigme de la gestion axée sur les résultats et des principes d'efficacité, d'efficience et de transparence de la gouvernance, de reddition des comptes et de contrôle citoyen de l'utilisation des ressources publiques.

⁶ Même s'il ne s'agit pas au sens strict d'un PSE, nous avons considéré qu'il vise à une actualisation du PSE. C'est pour cette raison que nous l'avons retenu pour l'analyse.

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence – Éducation/Formation (PAQUET-EF) 2018-2020. Dakar : MEN.

Le programme est néanmoins confronté à des menaces :

- ii. le manque de disponibilité à temps des ressources pour la mise en œuvre de la politique éducative dans le moyen, notamment en termes d'amélioration de l'accès ;
- iii. le manque d'adhésion des communautés aux offres alternatives d'éducation ;
- iv. l'insuffisance de mobilisation adéquate de tous les acteurs extrascolaires autour des enjeux de développement de l'enseignement moyen.

Certaines thématiques absentes dans les PSE publiés antérieurement à 2020 semblent mieux abordés dans les documents les plus récents. Ainsi, le Burkina Faso, confronté à une crise sécuritaire sans précédent ayant fortement affecté la fréquentation scolaire, a publié deux récents documents sur les enfants et adolescents en dehors de l'école (ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation, 2017)⁸ et sur la stratégie nationale pour la prise en charge en éducation et formation des enfants et adolescents en dehors de l'école (ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation, 2020)⁹. Ces deux documents fournissent une base solide pour diagnostiquer la situation des enfants en dehors de l'école et proposent des solutions concrètes pour le développement des alternatives éducatives.

En ce qui concerne l'éducation en situation d'urgence, le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (2020) reconnaît que le PDSEB (Plan du Développement économique et social du Burkina) s'appuie sur une analyse de la vulnérabilité qui intègre des mesures de prévention et de mitigation, mais très peu de mesures de préparation. Le dernier PSE du pays (PSEF, 2017-2030) fait également peu cas des urgences, en termes d'actions concrètes à prendre pour renforcer la résilience du système éducatif pendant que plusieurs régions du pays s'installent progressivement dans la crise. Il en résulte en définitive que l'environnement sectoriel doit mobiliser davantage de ressources pour faire face aux situations d'urgence, si l'on veut maintenir la bonne tendance de développement du système éducatif et atteindre les ODD en 2030.

L'absence de référence à la citoyenneté mondiale dans les documents plus anciens n'est pas systématiquement observée dans ceux publiés récemment. Ainsi, au Sénégal, on propose une « Re- finalisation de l'Éducation et de la Formation vers la promotion de modes de vie durables, de compétences pour l'accélération économique et un emploi décent pour tous, l'affirmation de l'identité culturelle et l'ouverture à la citoyenneté mondiale renforçant ainsi le sens des apprentissages » (MEN, 2018, p. 19). L'objectif du MEN (2018) est de « former un type de sénégalais ancré dans une citoyenneté républicaine et démocratique consciente et active, attaché au respect et à la promotion des valeurs nationales et africaines, acquis aux comportements et modes de vie durables, compétent et motivé dans l'exercice de sa profession et dans le service à la nation, intégré dans la culture scientifique et technologique du XXI^e siècle et engagé dans l'apprentissage tout au long de la vie » (p. 18).

2.1.4. Un processus de planification complexe et hétérogène

Nous terminerons cette première partie de l'analyse qualitative par noter des différences notables en matière de conception des PSE. Tous les PSE consacrent une part importante au diagnostic du système éducatif au détriment de la planification et de la prospective. Dans certains pays, la planification se présente comme des orientations stratégiques globales du système éducatif et des cibles plus ou moins alignées avec l'ODD4 à atteindre. Dans d'autres pays, le PSE se décline en programmes ciblés avec des objectifs opérationnels et les plans financiers pour les atteindre. Probablement, cette dernière tendance, très marquée dans certains PSE, provient de l'importance prise ces dernières années par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) dans la production des PSE. L'exercice de produire un PSE semble lié aux besoins de financements extérieurs. Cette tendance n'est pas favorable à une vision holistique, réaliste et plausible de la planification de l'éducation.

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (2017). Rapport sur l'étude des enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école au Burkina Faso. Ouagadougou : MEN.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. (2020). La stratégie nationale pour la prise en charge en éducation et formation des enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école au Burkina Faso. Ouagadougou: MEN.

Deux pays semblent d'ailleurs peu enclins à l'alignement avec les cibles de l'ODD : Maurice et le Liban. Ces deux pays n'ont pas de PSE à proprement parler, mais une stratégie écrite pour l'un des deux (Maurice) qui insiste sur des thématiques peu présentes dans les autres PSE telles que l'économie de la connaissance ou les TIC. Pour le Liban, seul un plan officiel pour l'éducation alternative en lien notamment avec la problématique de l'éducation des réfugiés est disponible. Plus récemment, la Banque Mondiale a produit un document ressemblant à un plan sectoriel de l'éducation pour le Liban (World Bank, 2021).

Deux tendances sont à retenir en conclusion de cette première partie de notre rapport. En premier lieu, la dynamique des PSE des pays cibles de l'ODD n'est que partiellement alignée sur les ODD4. Les cibles quantitatives et en lien direct avec le financement ou l'accès à l'éducation sont les plus documentées. Les cibles qualitatives ou difficiles à définir sont laissées en friche. Les PSE les plus récents semblent plus enclins à être alignés sur l'ODD4.

En second lieu, un effort de contextualisation, de prospective et d'opérationnalisation des cibles retenues dans les PSE est nécessaire pour les futurs plans sectoriels de l'éducation. Une approche intégrée sera nécessaire pour une collaboration intersectorielle et intra gouvernementale plus systématique afin de répondre aux domaines des modes de vie durables et de compétences de vie, à la diversité culturelle, à l'éducation à la santé et au bien-être, ainsi que pour intégrer d'autres secteurs cruciaux pour la réalisation de l'objectif de l'éducation comme le travail et l'environnement (Neyestani- Hailu, 2017).

En bref, il n'est pas réaliste d'attendre que tous les pays poursuivent les mêmes cibles de l'ODD4 étant donné leurs positions de départ si différentes. Des cibles nationales pertinentes doivent être fixées et hiérarchisées parce qu'autrement il est difficile de déterminer si les pays sont vraiment sur la bonne voie (ISU-UNESCO, 2019).

2.2. Une planification participative et intégrée au développement économique et social

Cette partie de notre étude est consacrée à l'examen de la dimension participative des PSE et à l'identification des liens éventuels entre l'élaboration des PSE et les 16 autres objectifs de l'ODD. Les organisations internationales incitent les gouvernements des pays du Sud à élaborer des PSE à la fois complets et crédibles dans un cadre participatif. Le PSE et d'autres agences de développement incluent les PSE dans leurs critères et leurs processus d'accès aux financements.

2.2.1. La participation des parties prenantes dans la construction et la mise en œuvre des PSE

La participation des parties prenantes de l'éducation est présente dans la plupart des PSE analysés. Nous observons cependant un traitement différent réservé aux partenaires techniques et financiers internationaux (PTF) et à la société civile nationale/représentants syndicaux. Les PTF sont beaucoup plus présents et leur participation au processus est située dans le cadre du dialogue politique et des revues sectorielles de l'éducation. En revanche, la société civile et les ONG sont citées dans certains PSE, mais leur participation est plus diffuse. De rares PSE envisagent un processus de consultation décentralisée aux régions.

« Renforcer le dialogue sectoriel participatif et inclusif avec toutes les parties prenantes de l'éducation (coopération internationale, ONG, syndicats, représentants des parents, etc.) » (Burkina Faso).

« La mobilisation autour de l'éducation et de la formation a connu des avancées avec un dispositif de concertation et de dialogue assez opérationnel au niveau national à travers les tables d'acteurs (PTF, Collectivités Locales, Gouvernement, coalitions de la société civile), les organisations (syndicats) avec des espaces de dialogue (revue conjointe, rencontres Gouvernement-PTF, gouvernement-syndicats, etc.). Cependant, l'efficacité du partenariat est limitée par : i) l'insuffisance organisationnelle de certaines familles d'acteurs (organisations syndicales, société civile) ne favorise pas la qualité et l'efficacité du dialogue pluriel, et ii) la faible participation du secteur privé dans la dynamique partenariale ; ce qui constitue un défi et un chantier majeurs à adresser » (Sénégal).

La participation et le dialogue politique sont des dimensions présentes dans les PSE retenus dans cette étude. Les revues sectorielles jouent un rôle clef dans le débat national sur l'éducation. Toutefois, elles ne doivent pas se substituer à un processus de la reddition de compte national (Varly, 2021).

Le processus de participation semble donc plus attentif aux partenaires internationaux par rapport à la société civile nationale. Les voix des syndicats d'enseignants sont rarement mentionnées ou intégrées. Or, la participation de la société civile à l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation doit permettre de garantir que l'équité est au cœur du projet, et que celui-ci est à la fois inclusif, flexible et réalisable (Global Campaign for Education, 2014).

2.2.2. Une planification de l'éducation plus intégrée au développement économique et social

Nous avons observé que la majorité des PSE font référence aux plans nationaux de développement économique et social. Néanmoins, ce lien demeure dans la plupart des cas rhétoriques et est insuffisamment étayé :

« À cet égard, la politique éducative a intégré les objectifs poursuivis à travers, l'EPT, les OMD, la stratégie nationale de développement économique et social (SNDES), qui visent entre autres, la réalisation d'une scolarisation primaire universelle, un accès équitable entre filles et garçons, la réduction de la pauvreté, la formation qualifiante des jeunes et des adultes, etc. » (Sénégal).

« la vision du Secteur de l'Éducation et de la Formation est celle d'« un système éducatif démocratique, performant, inclusif et ouvert sur le monde, développant les compétences et l'expertise nécessaires et suffisantes pour le développement socioéconomique du Burkina Faso ... Cet exercice intervient dans un contexte international marqué par l'adoption des Objectifs de développement durable (ODD) à l'horizon 2030, et du Plan national de développement économique et social (PNDES) » (Burkina Faso).

Par ailleurs, la période couverte par les plans de développement économique et social peut être différente de celle visée par le PSE, ce qui ne facilite pas l'articulation entre les deux processus.

En fin, il est utile de souligner que la diversité de l'organe chargé de la rédaction du PSE (cellule au sein du MEN, groupe de travail ad hoc de tous les ministères impliqués dans l'éducation, secrétariat technique permanent rattaché au Premier ministre, etc.) peut expliquer le degré d'intégration du PSE à la vision globale du développement du pays.

2.2.3. Des rares et pourtant indispensables liens avec les autres ODD

Parmi les 16 ODD autres que l'ODD4, nous avons constaté que les PSE envisagent des liens essentiellement avec 3 objectifs du développement durable: ODD1 (éradication de la pauvreté), ODD 5 (égalité entre les sexes) et ODD8 (accès à des emplois décents). Comme l'a observé Lewin (2020), la planification de l'éducation peine à intégrer les objectifs du développement durable :

« Les objectifs de développement durable et les engagements visant à ralentir le changement climatique et à diminuer le taux d'épuisement des ressources non renouvelables doivent encore être traduits en une planification et un développement de l'éducation qui minimisent l'impact environnemental en Afrique Subsaharienne. Une mauvaise carte scolaire et de grandes variations de qualité sont responsables de grandes quantités de pollution liée aux transports et de morbidité bronchique. Une conception de bâtiment inappropriée entraîne des coûts d'exploitation élevés, des émissions de carbone inutiles et une pédagogie compromise »¹⁰ (p. 10)

L'ODD5 est mentionné dans de nombreux PSE des pays cibles de l'OQE, par exemple au Bénin, au Burundi, au Burkina Faso, au Sénégal et en RDC. Tous ces PSE abordent la nécessaire équité filles- garçons :

¹⁰ Traduction par les auteurs.

"The sustainable development goals and commitments to slow climate change and diminish the rate of non-renewable resource depletion have yet to be translated into educational planning and development that minimizes environmental impact in SSA. Poor school mapping and wide variations in quality are responsible for large amounts of transport related pollution and bronchial morbidity. Inappropriate building design results high operating costs, unnecessary carbon emissions and compromised pedagogy" (p.10).

« Les études PASEC et EGRA montrent aussi que les filles sont désavantagées dans leurs résultats scolaires et donc plus exposées à l'échec. Leurs conditions de vie dans la famille, en particulier une charge plus importante que celle de leurs frères dans les travaux domestiques, leur occasionnent plus de fatigue et leur laissent moins de temps pour les études. De ce point de vue les devoirs à domicile peuvent être considérés comme un élément de renforcement des discriminations de genre, et il serait utile de bien étudier les modalités de cet exercice qui a son importance » (RDC).

L'ODD1 est présent par l'insistance des PSE sur les liens entre pauvreté et inégalités :

« Alignement des avec les priorités politiques du PSE avec les objectifs nationaux plus larges de développement durable (faim, pauvreté, santé, travail décent) » (Bénin).

« La pauvreté reste omniprésente malgré le recul du taux de pauvreté monétaire enregistré entre 2005 et 2012 (63,4% en 2012 contre 71,3% en 2005). En effet, selon les résultats de l'enquête sur l'emploi, le secteur informel et sur la consommation des ménages de 2012, l'incidence de la pauvreté était de 63,4% en 2012 et elle dépasse 70% dans les provinces du Kasai Oriental (78,6%), de l'Équateur (77,3%), du Kasai occidental (74,9%) et du Bandundu (74,6%) alors qu'elle atteint 36,8% à Kinshasa » (RDC).

« Une pauvreté qui n'est pas que rurale : en 2015 par exemple, près de 53% de la population rurale vit en dessous du seuil de pauvreté, contre 11,2% à Bamako et 47,7% dans les milieux urbains autres que Bamako » (Mali).

« Les conditions de vie des ménages se traduisent par un recul de la pauvreté : en ce sens que 62% des nigériens qui vivaient en dessous du seuil de la pauvreté en 2005 ne sont plus que 45% en 2014 (Enquête ECVMA). Mais cette situation est très inégalitaire dans la mesure où la richesse profite plutôt au milieu urbain au détriment du monde rural dans lequel vit 80% de la population » (Niger).

Dans la plupart des PSE, la pauvreté est essentiellement abordée en tant que frein à l'accès à une éducation de qualité. Plus rarement, dans l'autre sens, c'est-à-dire la contribution de la scolarisation et de l'éducation à une meilleure intégration socio-économique des populations et donc l'éradication de la pauvreté.

Notre analyse montre que les liens les plus intéressants et les plus longuement abordés dans les PSE sont faits entre éducation et travail décent (ODD8). Tous les PSE vont dans le sens de dire que l'accès à l'éducation et même l'obtention d'un diplôme ne garantissent pas l'accès à un travail décent. Cela signale un décalage entre les produits (outputs) du système éducatif et les besoins du système de production économique :

« La République du Congo est considérée comme l'un des pays les plus scolarisés de la sous-région de l'Afrique centrale. Mais l'éducation et la formation ne semblent pas répondre aux attentes de la société et de l'économie. En 2011, la situation du chômage était préoccupante avec un taux moyen estimé à 19,7% selon l'Office national de l'emploi et la main-d'œuvre (ONEMO). Ce chômage frappe plus particulièrement les populations âgées de 15-29 ans pour lesquelles le taux était estimé à 34,1%, dont 29,0% pour les filles et 39,3% pour les garçons... Le système éducatif actuel a une production « déséquilibrée », en contradiction avec le marché national de l'emploi : d'une part, il y a une surproduction de diplômés sans qualification (d'où un chômage important dû à une sous-utilisation des diplômés), et, d'autre part une possible sous-production de diplômés répondant aux besoins de l'économie » (Congo).

« La nouvelle architecture du système éducatif auquel le présent plan sectoriel sert de cadre s'inscrit dans une dynamique de rupture avec les dispositifs actuels qui, du reste, demeurent élitistes et inadaptés aux exigences de qualité, d'équité, d'insertion socioprofessionnelle et de bonne gouvernance. Aussi, cette architecture de forme rectangulaire, ambitieuse-t-elle de rompre avec la primauté de la forme scolaire de l'éducation, la déperdition massive, les disparités de toute nature sans oublier l'inadéquation formation-emploi avec son corollaire de chômage massif des jeunes » (Bénin).

« L'essentiel des emplois (près de 92%) se retrouve dans le secteur informel. Le secteur informel agricole occupe 97,5% des emplois contre 73,6% dans le milieu urbain. Le secteur moderne, quant à lui, occupe seulement 7,8% des actifs de 15-64 ans (2,0% dans le secteur public et 5,7% dans le secteur privé). La proportion de 5% d'emplois salariés apparaît somme toute faible, surtout lorsqu'on prend en compte le fait que c'est la destination professionnelle convoitée par la quantité relativement importante des sortants du niveau terminal du système éducatif » (Burkina Faso).

« Dans la mesure où l'offre d'emploi moderne est très restreinte dans le pays, l'une des explications aux difficultés d'insertion des sortants du système éducatif est l'inadéquation quantitative de l'offre du système éducatif par rapport à la capacité réelle d'absorption du marché du travail. En effet, selon le PND 2016-2020, en 2013 le nombre de sortants du système éducatif est trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme du marché du travail et les sortants du supérieur étaient même 3,5 fois plus nombreux que le nombre d'emplois offert dans le secteur moderne au cours de la même année. Ce déséquilibre quantitatif a comme conséquence un déclassement et un désajustement important chez les sortants. L'exploitation des données de l'Enquête Emploi de 2014 montre qu'environ 80% des personnes en emploi affirment exercer un emploi qui ne correspond pas à leur formation, près de 54% affirment que la formation qu'elles ont suivie n'a pas été utile pour l'accès à leur premier emploi » (Côte d'Ivoire).

En dépit de ce diagnostic pertinent sur l'inadéquation « entre formation et emploi » ou sur le fossé entre « des diplômés produits pour un secteur moderne » dans des « économies caractérisées par l'omniprésence du secteur agricole, informel ou non formel », peu de PSE planifient ou envisagent des pistes de solutions novatrices à l'exception de la réduction de l'orientation/transition au deuxième cycle du secondaire général au profil du développement de la formation professionnelle :

« Maîtriser progressivement la transition vers le 2nd cycle du secondaire. C'est pourquoi la promotion du premier au second cycle du secondaire, qui concerne aujourd'hui environ 60 % des élèves, ne devrait en concerner que 30 % en fin de période, ce qui correspond malgré tout au triplement du nombre d'élèves de terminale d'ici 2021, en raison de l'augmentation considérable des cohortes qui sont attendues à la fin du nouveau sous cycle d'orientation dans la perspective de l'enseignement fondamental » (Cameroun).

« Pour le second cycle du secondaire, il est prévu une réduction du taux de transition entre le collège et le lycée qui passera progressivement de 62 % en 2011 à 50 % en 2025 et s'accompagnera d'une amélioration de la rétention et de l'achèvement au lycée. Ceci afin de calibrer quantitativement les effectifs du cycle en conformité avec les capacités d'accueil de l'enseignement supérieur. Il s'agira, en outre d'accroître l'efficacité interne et la qualité du secondaire second cycle dans la perspective d'une articulation renforcée à une offre de formation supérieure performante répondant aux standards internationaux et orientés par le marché de l'emploi » (Togo).

D'un point de vue du diagnostic, les PSE pointent à juste titre l'inadéquation formation-éducation- emploi, mais ne proposent pas des changements structurels et planifiés pour la réduire durablement. De nombreux PSE sont toujours dans une logique de croissance de l'accès et de réponse impérieuse à la demande familiale de scolarisation sans égard à la qualité ou la pertinence pour le développement socio-économique du pays. Tant que l'approche privilégiée reste la production de diplômés et la transition du plus grand nombre d'un cycle d'enseignement à l'autre, il est vain de s'attendre à une planification de l'éducation plus intégrée au développement économique et social.

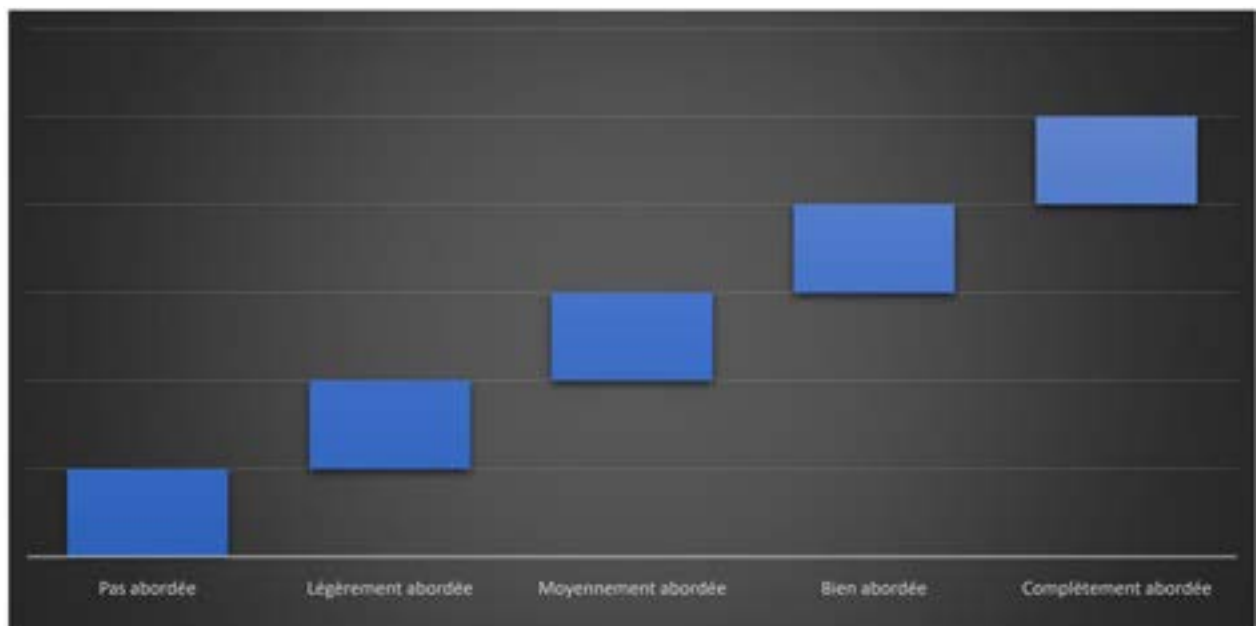


2.3. Niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4

2.3.1. Méthodologie

Le niveau de prise en compte de chacune des thématiques de l'ODD4 est évalué à travers son nombre d'occurrences et une appréciation qualitative de la profondeur de l'analyse proposée dans le PSE. Ainsi, cinq niveaux de prise en compte ont été définis tel qu'indiqué dans la figure 5.

Figure 5 : Échelle d'appréciation du niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4 dans les PSE



Ainsi une thématique est qualifiée de :

- « Pas abordée » lorsqu'elle n'est pas du tout évoquée dans le PSE (zéro occurrence) ;
- « Légèrement abordée » lorsqu'elle est faiblement évoquée (un petit nombre d'occurrences) et très peu développée dans les analyses du PSE ;
- « Moyennement abordée » lorsqu'elle est développée juste à travers quelques-unes de ses dimensions ;
- « Bien abordée » lorsqu'elle présente un nombre important d'occurrences et est bien développée dans les analyses bien que certaines dimensions soient absentes ;
- « Complètement abordée » lorsqu'elle présente un nombre très important d'occurrences et est très bien développée dans les analyses en prenant en compte toutes les dimensions de la thématique.

2.3.2. Résultats de l'analyse des thématiques de l'ODD4

2.3.2.1. Accès au primaire :

Cette thématique est globalement « bien abordée ». En effet, alors que certains pays soulignent la question primordiale de l'accessibilité à l'école primaire, d'autres élaborent des stratégies développées pour faire face à cette question. Ainsi, des pays comme le Gabon ont déjà des stratégies efficaces d'inclusion à l'école puisqu'ils ont parmi les meilleurs taux de scolarisation en Afrique subsaharienne, il y a des pays tels que la Guinée qui tente de promouvoir la gratuité scolaire afin d'assurer l'insertion académique des plus jeunes. En effet, la gratuité est l'un des éléments fondateurs assurant l'intégration

dans le cursus scolaire. Pour plusieurs pays (RDC, Tchad, ...), les enjeux d'accessibilité au primaire sont notamment marqués par les questions de rétention des élèves. Les différents pays n'abordent pas explicitement les stratégies d'action envisagées pour pallier au manque d'infrastructures, au manque d'enseignants et donc les questions de corrélation entre les deux. Certaines contraintes telles que le faible niveau d'exécution des infrastructures et la pression croissante des dépenses de personnels enseignants ne sont pas prises en compte dans la nouvelle stratégie portant sur l'accès au primaire. Ceci entraîne un effectif pléthorique d'apprenants dans les classes précaires affectant en retour la qualité des enseignements apprentissages. Ainsi, depuis des années la problématique des classes précaires en paillotes est connue au Sahel sans qu'un plan crédible d'éradication de ce type d'infrastructure ne soit mis en œuvre.

2.3.2.2. Accès au secondaire 1^{er} et 2nd cycle

La question est généralement « bien abordée » parmi les pays analysés. De façon générale, les écoles privées offrent plus de services dans le niveau secondaire de premier et deuxième cycle. Aussi, les questions d'accessibilité dans le secteur public diffèrent d'un pays à l'autre en fonction de la capacité de l'État à étendre la couverture territoriale du secondaire. Les questions de décrochage scolaire et de redoublement restent le plus souvent à développer. Si les constats sont faits sur les objectifs et les problématiques touchant l'accessibilité aux cycles du secondaire, les solutions ne sont pas bien élaborées dans la plupart des plans sectoriels, notamment sur la question de la rétention et de la lutte contre le décrochage. Au Niger, une politique d'élargissement de l'offre éducative est prévue qui tient compte des zones cibles et des capacités d'accueil des établissements. Aucun des pays retenus pour l'étude n'avait de réels plans d'action d'accessibilité et de rétention pour le niveau secondaire.

2.3.2.3. Gratuité

La question de la gratuité scolaire est « légèrement abordée » dans les PSE des pays analysés. Sans avoir de réelles stratégies d'intervention, il est convenu que la gratuité a des effets bénéfiques sur l'accessibilité et la rétention des enfants à l'école. À Madagascar par exemple, il n'est pas question de gratuité, mais d'allègement des charges scolaires telles que les cantines scolaires, les caisses-écoles et l'amélioration générale des conditions de vie dans les environnements scolaires malgaches. En Côte d'Ivoire, la gratuité des fournitures scolaires est un levier d'allègement des charges de scolarisation pour les élèves et leurs familles. Au Sénégal la gratuité ne concerne que les cycles fondamentaux donc primaire et moyen¹¹, ce qui ne garantit pas l'accessibilité au secondaire et aucune stratégie n'est envisagée en vue de 2030. Pour ce qui est du Tchad, un des objectifs en vue de 2030 est d'établir un dispositif de suivi de veille d'application de la politique de gratuité de l'école et une politique de sensibilisation à la gratuité à l'intention des parents et des apprenants afin d'assurer la gratuité effective et la scolarisation des enfants.

2.3.2.4. Qualité des acquis des apprentissages

La prise en compte de la question de la qualité des apprentissages diffère entre « moyennement abordée » (Mali, Niger, RDC), « bien abordée » (Tchad, Togo) et « complètement abordée » (Côte d'Ivoire). Sur cette question, les pays proposent dans l'ensemble une analyse adéquate, mais opérationnalisent moins le travail de suivi et la mise en application en vue des objectifs de 2030 en matière d'acquis d'apprentissage. Par exemple, en Côte d'Ivoire, malgré les efforts des pouvoirs publics, les évaluations standardisées nationales et internationales du niveau des acquis scolaires et notamment au primaire indiquent que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales en français et en mathématiques. Un travail d'analyse approfondie des moyens concrets pour améliorer les acquisitions des élèves demeure en chantier.

Le taux de redoublement élevé de certains pays révèle aussi l'inefficacité interne du système éducatif et signale la persistance d'un phénomène structurel (Bernard et al., 2005). La proportion des redoublants est plus élevée au niveau du système éducatif public comparé au privé dans la plupart des pays évalués. Par exemple en Côte d'Ivoire ce taux est deux fois plus élevé dans le public que dans le privé. Ceci pourrait être dû à un faible suivi de la part du système public en raison des effectifs plus élevés. Les questions des infrastructures ont également des effets sur la qualité des apprentissages. Au Gabon, le nombre réduit de salles de classe a un effet sur les ratios élèves/enseignants, établissant une moyenne de 70 élèves par classe. De tels résultats ont un effet sur la qualité des acquis et des apprentissages.

¹¹ Au Sénégal, le terme « moyen secondaire » renvoie au 1^{er} cycle du secondaire de la CITE (Classification Type de l'Éducation) de l'UNESCO.

À l'horizon 2030, les défis autour de la question de la qualité des apprentissages sont très importants. Pourtant, aucun pays de notre échantillon n'a de plan détaillé pour la mise en œuvre de solutions pour l'atteinte de l'ODD4. Les infrastructures manquantes ne sont pas abordées selon un angle permettant de trouver des financements/investissements. Les questions de suivi-évaluation, de formation des enseignants et d'augmentation du nombre d'enseignants recrutés, ne sont presque pas abordées.

Certains auteurs consultés contestent la nécessité de prioriser les acquis d'apprentissage qui seraient une imposition des centres de référence internationaux sur la gouvernance :

« En résumé, l'objectif de la Banque mondiale et des autres bailleurs de fonds qui forment les « agences de normalisation et de standardisation » correspond à une approche cognitive un peu minimaliste dont l'ambition est de former des personnes qui sachent lire, écrire et compter. Cette approche s'accompagne d'une autre tendance, quasi physiocratique ou keynésienne qui consiste à accepter les inégalités socio-économiques déterminant l'accès aux ressources (l'enseignement supérieur), suivant une logique pragmatiste » (Eboko, 2015).

2.3.2.5. Équité Fille-Garçon

Les questions d'équité entre fille et garçon sont une perspective « bien abordée » dans les PSE. Les solutions et la mise en application pour des changements en 2030 diffèrent énormément d'un pays à l'autre. Pour certains pays, la question de l'équité n'est pas prioritaire, les questions d'inclusion et de rétention des élèves à l'école sont plus importantes que les spécificités de genre. Toutefois, les filles, malgré leurs performances scolaires, restent sous-représentées dans tous les niveaux de scolarisation. Au Gabon, à Madagascar et au Mali, l'équité de genre est abordée comme s'il ne s'agissait pas d'un défi du secteur de l'éducation, car la parité en matière d'accès étant généralement respectée. Si les diagnostics sur l'équité et l'inclusion des filles à l'école sont souvent actualisés, peu d'indicateurs sont définis pour mesurer les résultats attendus en 2030.

De plus, l'actualisation des questions d'équité dans la société et dans les Ministères est nécessaire afin que les répercussions dans les milieux scolaires soient adressées également dans les autres sous- secteurs de la société civile (santé, sécurité, etc.).

2.3.2.6. Éducation, protection et développement de la petite enfance (EPPE)

L'EPPE est en moyenne « bien abordée ». Les perspectives d'accessibilité et d'amélioration de l'accès équitable au préscolaire consistent, en Guinée par exemple, à la réduction de la durée de préscolarisation de 3 à 2 ans et l'adaptation de l'âge d'entrée et des horaires aux réalités locales. L'objectif étant d'accueillir un nombre plus important d'enfants et de les préparer au primaire dans de bonnes conditions de prise en charge. Dans d'autres pays, la réalisation de l'intégration des enfants au préscolaire est ralentie par le manque d'infrastructure d'accueil des enfants. Les offres communautaires et publiques sont souvent moins significatives que celles des établissements privés. Le suivi et l'évaluation dans les institutions privées sont donc moins possibles. Au regard de 2030, la plupart des pays ne disposent pas de plan spécifique sur les questions de développement de la petite enfance et en particulier sur l'équilibre entre offres publique, communautaire et privée.

2.3.2.7. Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)

Sur les questions d'accessibilité à l'EFTP, les PSE abordant la question font des diagnostics assez clairs : inadéquation des curricula, manque d'enseignants, manque de financement, relations maître-apprenti difficiles à changer, réforme du secteur non mise en application. Très peu de solutions ou perspectives sont envisagées en vue de 2030. Par ailleurs, l'insertion des diplômés de l'enseignement technique et professionnel sur le marché de l'emploi est peu planifiée même si la plupart des PSE préconisent l'augmentation substantielle du nombre d'inscrits (cf. comme illustration le cas du Niger). La thématique de l'EFTP peut donc être considérée comme « moyennement abordée » dans les PSE.

2.3.2.8. Enseignement supérieur

Généralement, la thématique est qualifiée de « faiblement abordée » du fait que peu de perspectives sont envisagées pour l'atteinte des objectifs en 2030. En effet, l'ensemble des PSE mettent en évidence deux tendances contradictoires. D'une part, le chômage actuel des diplômés de l'enseignement supérieur et leur difficile insertion sur le marché du travail. D'autre part, une massification plus grande de l'enseignement supérieur est escomptée.

2.3.2.9. Adéquation formation-emploi

Si la thématique peut être considérée comme « pas abordée » dans certains PSE, dans d'autres, certaines solutions sont proposées sans perspectives de mise en application au vu de 2030. Par exemple, afin de contribuer à la réduction du chômage et du sous-emploi, Madagascar prévoit d'informer les jeunes sur les emplois potentiels et les offres de formation correspondantes. En Guinée, on remarque une efficacité externe faible et une insertion difficile des jeunes sur le marché de l'emploi. La proportion des jeunes qui ne sont ni intégrés au système éducatif et de formation ni au marché du travail est importante. De plus, les sortants du cycle préuniversitaire arrivent sur le marché du travail sans disposer des compétences requises.

2.3.2.10. Équité liée au genre, à l'ethnie, à l'appartenance sociale, à la ruralité, etc.

Le phénomène de non-scolarisation touche davantage les filles, les enfants ruraux, les enfants issus des familles les plus pauvres et ceux des régions éloignées des grands centres urbains ou appartenant à certains groupes ethniques. Les inégalités d'accès et le manque d'infrastructures dans les milieux ruraux ou non urbains sont « complètement abordés », notamment sur l'insertion et la rétention scolaire. Les réalités des milieux ruraux accentuent aussi les effets sur les filles. Aucune réelle mise en place de dispositifs de corrections de ces inégalités n'est en vue à l'horizon 2030.

2.3.2.11. Alphabétisation

L'analphabétisme est un facteur structurel qui réduit le développement social et économique de la plupart des pays retenus dans l'étude. Il s'agit d'un enjeu qui figure dans les préconisations et les interventions des organisations internationales. Mais les pays n'ont en général pas de stratégies sur cette question au regard de l'atteinte des objectifs pour 2030. Ainsi, la thématique est « légèrement abordée » par certains pays, et « pas abordée » par d'autres.

2.3.2.12. Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)

La mise en application de l'ECM dans différents pays peut prendre plusieurs perspectives différentes. Si la question est abordée dans les PSE, c'est de façon sommaire et rapide. Il est donc possible de la qualifier de « moyennement abordée » dans deux pays (Gabon et Madagascar) et « légèrement abordée » dans les autres pays.

Ainsi, à Madagascar, un cours d'éducation à la citoyenneté et au civisme s'est développé et ses effets se ressentent sur certaines cohortes. De nombreux pays n'ont pas abordé la question. Au Gabon, les problèmes récurrents sont liés à l'hygiène individuelle ou collective et à l'environnement scolaire. Les objectifs pour 2030 sont d'assainir l'environnement scolaire et améliorer l'état de santé des élèves et du personnel en milieu scolaire.

2.3.2.13. Adaptation et accessibilité des établissements scolaires

Cette thématique est « moyennement abordée » dans l'ensemble des pays. Ainsi, la Guinée fait des énormes efforts au niveau de l'accessibilité et l'adaptation des établissements scolaires. Elle en fait un pilier même du développement du système éducatif guinéen, car une meilleure accessibilité et un accès sécuritaire des établissements encourageraient non seulement les enfants à aller à l'école, mais aussi les parents à envoyer leurs enfants à l'école sans crainte. À Madagascar, la santé scolaire et son accessibilité restent des sujets susceptibles pour le développement de l'éducation à Madagascar. Il s'agira à cet effet de :

- Changer le comportement de la population scolaire en matière d'Eau ;
- Assainissement ;

- Hygiène, de la lutte contre le paludisme, de la santé des adolescents et des jeunes et de la nutrition ;
- Promouvoir l'Eau-Assainissement-Hygiène au niveau des écoles ;
- Surveiller la santé des élèves du préscolaire à la terminale ;
- Faire acquérir aux élèves des comportements responsables en matière de Santé des Jeunes et Adolescents ;
- Contribuer à la lutte contre le paludisme ;
- Promouvoir la nutrition des élèves.

2.3.2.14. Bourses et formation des étudiants à l'étranger

Cette thématique n'est « pas abordée » dans les PSE. Cela s'explique par le fait que l'attribution des bourses à l'étranger relève de la coopération internationale portée par les pays du Nord même si certains pays de notre échantillon ont des politiques anciennes d'attribution de bourses pour études à l'étranger. Les informations sur ces dernières ne figurent pas la plupart du temps dans les PSE. La présence de cet indicateur dans l'ODD4 interroge.

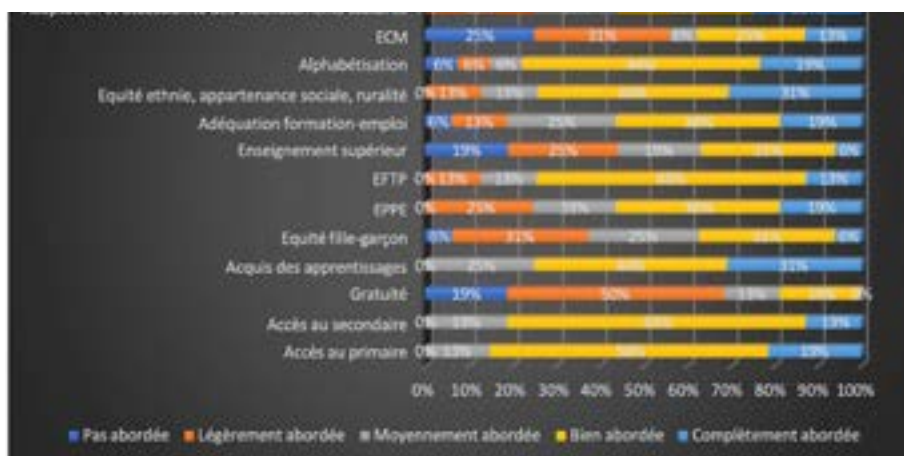
2.3.2.15. Enseignants qualifiés

La thématique des enseignants qualifiés est « bien abordée » dans la plupart des plans sectoriels de l'éducation. Il y a une compréhension générale que la qualité de la formation du personnel enseignant a des effets positifs sur tout le système éducatif. Face aux résultats des acquis d'apprentissages et pour soutenir les trajectoires scolaires des élèves, la Côte d'Ivoire prévoit d'adapter la politique de recrutement et de formation des enseignants. Pour sa part, la Guinée souhaite améliorer la qualité des apprentissages à tous les niveaux. Pour cela, il y aura une adaptation des formations initiales du personnel enseignant. Des améliorations dans la gestion du personnel enseignant, à tous les niveaux, visent à rendre la profession enseignante plus attractive, à améliorer la transparence des affectations et à renforcer la motivation des enseignants. Comme on déplore à Madagascar la dégradation régulière des apprentissages des élèves, le pays décide d'améliorer la qualification des enseignants. Pour cela, plusieurs formations seront mises à disposition : une formation initiale centrée sur le développement des compétences professionnelles des enseignants, une formation initiale destinée à d'autres catégories de personnels, une formation continue élargie et pérenne. Au Mali, à cause des conditions de travail qui se dégradent, les enseignants peinent à rester et faire évoluer leur carrière de manière positive. Pour pouvoir les maintenir dans le système, il faut une revalorisation du statut de l'enseignant, de l'enseignant-chercheur et du chercheur.

2.3.3. Synthèse de la prise en compte des thèmes de l'ODD4 dans les PSE

Le graphique ci-dessous donne un aperçu synthétique du niveau de prise en compte des différentes thématiques dans les PSE des pays retenus dans l'étude.

Graphique 37 : Niveau de prise en compte des thématiques de l'ODD4 dans les PSE étudiés



Tout d'abord, nous constatons que l'accès au primaire et au secondaire est généralement bien ou complètement abordé dans les PSE. Ensuite, la question de la gratuité est insuffisamment abordée dans les PSE. En revanche, les thèmes de la qualité des acquis d'apprentissages et l'équité fille-garçon semblent bien présents dans les PSE analysés. Par ailleurs, l'accès à l'éducation pour la petite enfance et au pré-primaire est présent dans tous les PSE. Le constat est le même pour l'accès à l'enseignement technique et professionnel. Le thème des bourses et de la formation des étudiants à l'étranger est pratiquement absent dans les PSE. On peut d'ailleurs, s'étonner de la présence de cet indicateur très spécifique dans les objectifs de l'éducation 2030. L'accès à l'enseignement supérieur n'est pas présent ou légèrement abordé dans près de la moitié des PSE. Malgré, l'urgence de la question de l'adéquation formation-emploi, ce thème n'est pas abordé dans tous les PSE.

Les thèmes « équité et politiques pour combattre les inégalités », « alphabétisation » et « éducation citoyenneté mondiale » sont moyennement présents. En revanche, la question de la qualification des enseignants est bien abordée. Cependant, on peut s'interroger sur la possibilité d'aborder la question des qualifications sur la base de réglementation et de formation hétérogène. Les thèmes prioritaires abordés par les PSE sont donc pour l'essentiel quantitatifs et se concentrent sur l'accès aux différents niveaux d'enseignement du pré-primaire à l'université. Les éléments qualitatifs sont généralement sous-représentés.



Conclusion sur des logiques d'élaboration des PSE

Neyestani-Hailu (2017) a mis en évidence que de nouveaux PSE devraient être développés dans plus d'un tiers des pays interrogés par l'UNESCO au cours de la période 2016-2017. Cela devrait constituer une opportunité pour prendre en compte les cibles de l'ODD4 et les engagements dans les politiques nationales et dans les cycles de planification nationale de l'éducation. D'autres pays profiteront de la révision des politiques sectorielles et des plans existants pour intégrer les cibles et les engagements en matière d'ODD4. Nous avons effectivement constaté que les PSE intègrent la logique de l'ODD4 dans leur approche.

L'affirmation de la crédibilité d'un PSE soulève bien sûr la question de savoir qui juge de sa crédibilité et en vertu de quels critères. Les donateurs partenaires chercheront toujours à déterminer si le plan s'accompagne d'objectifs clairs, s'il est stratégique, chiffré, réalisable et adapté au contexte national. Il doit aussi s'appuyer sur des données probantes, tenir compte de la notion d'équité et définir précisément les responsabilités et les rôles des parties prenantes, et prévoir un suivi et une évaluation en fonction des besoins des communautés. La société civile devra peut-être contrôler ces aspects et suivre aussi le processus d'élaboration du plan, en veillant à ce qu'il se déroule en consultation avec toutes les parties prenantes et sous la direction des autorités nationales plutôt que d'être un produit fermé créé par des universitaires ou des consultants internationaux (Global Campaign for Education, 2014). Le présent rapport met en évidence l'intérêt d'intégrer dans les futurs PSE la notion de « plausibilité ». C'est-à-dire, ce que l'on peut admettre ou croire parce que vraisemblable. À ce niveau, il me semble qu'un PSE en cours de rédaction gagnerait à intégrer une dimension historique dans sa construction en faisant un bilan détaillé de ce qui n'a pas fonctionné dans le PSE précédent. Il serait aussi utile de regarder ce qui a bien fonctionné dans les PSE de pays comparables.

Notre étude montre que les PSE analysés, même ceux publiés et préparés après 2015 (année d'adoption des ODD), ne prennent pas systématiquement en compte les cibles de l'ODD4. Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer ce constat.

En premier lieu, l'intérêt et, mais aussi la limite des cibles de l'ODD4 s'explique par le fait qu'ils sont conçus pour tous les pays du monde abstraction faite de leur niveau de développement économique et éducatif de départ (Akkari, 2018). Or, on l'a vu même pour des pays francophones d'Afrique subsaharienne, l'hétérogénéité des situations rend difficile la tâche de tenir compte des tous les indicateurs de l'ODD4 de la même manière pour tous les pays.

En second lieu, il importe de situer la production actuelle des PSE des pays cibles de l'ODD4 dans le cadre de la disponibilité des financements internationaux pour l'éducation. En effet, dès le lancement du PME (Partenariat Mondial pour l'Éducation), l'existence d'un Plan sectoriel crédible était l'une des conditionnalités pour avoir le soutien financier du PME. D'où, la tendance de certains PSE de se résumer en une liste de projets et programmes finançables mélangeant des données stratégiques avec des données opérationnelles. Par ailleurs, l'impératif sous-jacent de financement international fait que les PSE se concentrent sur les problématiques de l'accès et des infrastructures en priorité. Il est donc utile de réfléchir sur différents types de documents à produire pour un pays pour planifier son éducation. Tout miser sur les PSE est discutable, d'autant plus qu'en matière de planification de l'éducation, les visions à court terme, moyen terme et long terme sont toutes indispensables.

En troisième lieu, les liens faibles observés entre les plans de développement économique et les PSE minent la crédibilité des PSE dans le sens où les relations entre « éducation » et « développement social et économique » sont faiblement analysées et documentées. Beaucoup de réponses plausibles aux impasses dans le secteur de l'éducation se situent dans d'autres secteurs des politiques publiques (politiques économiques, réformes administratives, politiques sociales, etc.). Il est crucial de décloisonner le processus de planification de l'éducation.

En quatrième lieu, on peut s'étonner de l'absence dans les PSE de thèmes prioritaires dans les pays de notre échantillon : l'éducation en situation d'urgence (réfugiés et déplacés internes), les moyens pour améliorer les acquis d'apprentissage et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

En cinquième lieu, on peut se demander si les PSE sont capables d'articuler à la fois des « objectifs stratégiques » du secteur de l'éducation et « des objectifs opérationnels » liés à des actions et des projets dans les sous-secteurs de l'éducation et de la formation. Une alternative pourrait être envisagée consistant d'une part, à produire un document stratégique et prospectif global sur l'éducation à l'horizon 2030 dans le pays (articulé au Plan de Développement Économique et Social), et d'autre part, des documents détaillés par sous-secteur de l'éducation précisant le diagnostic, les changements structurels nécessaires, les programmes et projets, leurs financements et évaluation.





3

REVUE DE LA LITTÉRATURE « ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE »

Nous avons observé pendant l'analyse des PSE que le thème « Éducation à la Citoyenneté Mondiale » (ECM) est rarement abordé ou évoqué. Il est donc important de faire la synthèse de la littérature sur ce thème en focalisant sur les travaux de recherche consacrés à l'Afrique et plus particulièrement aux pays de la CONFEMEN.

INTRODUCTION :

Concept flou et contesté

À la suite de la conférence d'Incheon en Corée du Sud en 2015, la notion d'éducation à la citoyenneté mondiale a été adoptée et consacrée dans les politiques éducatives internationales. L'Agenda Éducation 2030 et le Cadre d'action, notamment la Cible 4.7 des Objectifs de développement durable (ODD 4 sur l'Éducation), appellent les pays à « faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (Déclaration d'Incheon, 2015).

Cette définition de l'ECM est à la fois ambitieuse, large et floue. Elle laisse la place à des interprétations variées ou même contradictoires. Ainsi combiner « développement », qui se conjugue avec croissance et exploitation des ressources naturelles et « durabilité » constitue l'une des principales zones d'ombre. La définition évacue également tout conflit idéologique autour des notions de citoyen et d'identité nationale ou globale. La globalisation est elle-même interrogée dans la mesure où elle produit des « gagnants » et des « perdants ». Associer « citoyenneté » et « globalisation » aboutit à des conceptualisations hétérogènes de l'éducation mondiale (de Andreotti, 2014). Cela amène également de nombreux auteurs à douter de la fécondité conceptuelle de l'ECM (L. Davies, 2006; Lauwerier, 2020; Marshall, 2011) et à appeler à sa véritable décolonisation (Abdi, 2015; Howard et al., 2018). L'UNESCO a utilisé pendant longtemps l'expression « vivre ensemble » pour exprimer ses orientations éducatives (Delors, 1999). On peut dire que cette « expression vivre ensemble » a suscité moins d'oppositions que l'ECM.

3.1. Rareté des recherches consacrées à l'Afrique

Les recherches empiriques sur l'ECM ayant eu comme terrain d'enquête l'Afrique sont rares à l'exception de quelques études anglophones (Okafor & Onwudufor, 2012; Schoeman, 2006; Wainaina et al., 2011). En Afrique Francophone, nous avons repéré pour l'essentiel des guides ou des recommandations des organisations internationales pour la région (UNESCO, 2015a; UNESCO BREDIA ECOWAS, 2013).

Les débats et échanges au sein des groupes de travail mis en place par l'UNESCO (2015a) ont permis de voir que la notion de « citoyenneté mondiale » existe déjà au niveau régional africain et s'exprime par des expressions telles que Tartite – (en Tamasheq), soit « être ensemble ». Mbok – (Wolof): la famille (au sens élargi) Fokk –(Sérère): la famille (au sens élargi) Teranga – (Wolof): l'étranger est roi Madoli – (South Liberia): ne faire qu'un Dunkoleoua – (Hausa): ne faire qu'un Ubuntu – (Afrique du Sud) Humanité envers l'autre ou «gentillesse humaine. L'idée d'ECM est souvent utilisée dans un sens plus philosophique pour signifier que « la croyance est un lien universel de partage qui connecte toute l'humanité ».

Le document final de la Conférence ministérielle régionale de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation post-2015, ou « Déclaration de Kigali »¹², reconnaît l'importance de l'ECM dans la promotion du développement des valeurs, des attitudes et des compétences qui sont nécessaires pour un monde plus pacifique, juste, inclusif et harmonieux. La Déclaration propose en outre d'institutionnaliser l'Éducation pour le développement durable (EDD), une initiative proche de l'ECM, à travers toutes les formes d'éducation – formelle, non formelle et informelle – par ailleurs, la Déclaration de Kigali préconise :

- une approche humaniste de l'éducation (Ubuntu Spirit) qui renforce entre autres le respect de soi, des autres et de la planète,
- l'implication de toutes les parties prenantes dans la promotion de l'agenda EDD-ECM,
- l'utilisation des initiatives régionales en cours pour promouvoir l'agenda ECM
- l'intégration de l'ECM dans les programmes d'étude à tous les niveaux d'enseignement (UNESCO, 2015d)

L'inclusion de l'ECM dans les systèmes éducatifs de nombreux pays africains est encore vague, et cela est principalement

¹² https://www.achpr.org/fr_legalinstruments/detail?id=39

associé aux programmes politiques des pays. Les futurs enseignants ne disposent pas des connaissances, des valeurs et des compétences nécessaires pour amener les élèves à devenir des citoyens du monde compétents, même dans les pays qui ont intégré l'ECM dans leur système éducatif. De plus, la plupart des systèmes éducatifs se concentrent sur les épistémologies et les valeurs occidentales qui accordent moins d'attention aux savoirs autochtones africains (Tsegay & Bekoe, 2020). En analysant la situation en Afrique du Sud, Geldenhuys (2015) met en évidence la faible assise locale de l'ECM.

Howard et al. (2018) utilisent des perspectives postcoloniales pour examiner les possibilités et les limites de s'inspirer des idées panafricaines pour établir des pratiques et des significations pour l'éducation à la citoyenneté mondiale dans une école secondaire d'élite au Ghana. Dans leur analyse, les auteurs explorent les façons dont les interventions de l'école pour renforcer la similitude/l'unité produisent différentes compréhensions de la citoyenneté mondiale quand on compare des élèves de différentes origines sociales.

3.2. *Nécessaire ancrage contextuel*

Abdi (2015) et Swanson (2015) ont préconisé une décolonisation du concept de ECM et à son nécessaire ancrage dans les contextes africains. Ainsi, pour illustrer les riches contextes dans lesquels les sociétés ont lié les droits à la participation politique, Quaynor (2018) a examiné les symboles Adinkra des Akans au Ghana et la Charte du Mandé de 1222, de ce qui est aujourd'hui le Mali. Elle a illustré l'inclusion des connaissances autochtones dans la recherche empirique via une étude sur l'éducation à la citoyenneté au Libéria qui comprenait des questions sur la justice traditionnelle démontrant un accès variable aux systèmes de justice traditionnelle selon le sexe.

Waghid (2018) estime que l'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique australe, plus particulièrement en Afrique du Sud, a le potentiel de s'améliorer grâce à l'adoption des approches fondées sur les valeurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui semblent avoir émergé en réponse à l'exclusion politique, sociale, et à la colonisation ou à l'apartheid. Avec l'avènement des démocraties constitutionnelles dans la région, il est devenu inévitable que l'éducation à la citoyenneté démocratique, principalement à travers des approches fondées sur les valeurs, ait pris de l'importance dans les milieux éducatifs. L'argument de Waghid (2018) est de défendre la mise en œuvre et l'adoption de « valeurs » d'éducation à la citoyenneté démocratique. Un tel biais global pourrait contribuer à trois objectifs : (1) amélioration de la reconnaissance des droits et des responsabilités des personnes, (2) accès à la culture des droits de l'homme dans une atmosphère de démocratie et d'ouverture, et (3) exercice universel et un respect moral égal à tous les individus et à tous les groupes. C'est une telle approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui peut contribuer à élargir l'imaginaire moral et épistémologique des élèves et des enseignants en permettant de « perturber » leurs rencontres de manière dissonante (UNESCO, 2015d).

3.3. *Vers une articulation de l'éducation à la citoyenneté aux niveaux local, national et global*

Cette analyse de la littérature montre à la fois les limites, mais aussi les potentialités du concept d'ECM. Afin d'accroître l'approche de l'ODD4.7 en Afrique, une meilleure articulation des différents niveaux de la citoyenneté (locale, nationale, mondiale) est nécessaire dans le sens où l'amélioration du processus de participation politique met en évidence en particulier la révolte des jeunes et la nécessité de dialoguer avec eux (Touré, 2017).

Comme l'a bien mis en évidence l'UNESCO (2018) dans la figure suivante, si les pays africains partagent le socle commun de l'ECM, ils ont des priorités spécifiques qu'il s'agit d'intégrer dans l'approche globale de l'éducation à la citoyenneté par exemple la sécurité alimentaire ou la paix sociale.

Figure 6 : Trois concepts fondamentaux de l'ECM et variations locales



Source : UNESCO (2018).

De nombreuses sociétés africaines subissent la violence de mouvements extrémistes notamment dans le Sahel central. Au-delà de la réponse sécuritaire, il s'agit aussi d'éviter la stigmatisation de certains groupes ethniques ou le développement des idéologies africaines de l'autochtonie .



4

**REVUE DE LA LITTÉRATURE « ENFANTS/JEUNES
DÉSCOLARISÉS OU NON SCOLARISÉS
ET ALTERNATIVES ÉDUCATIVES »**

Dans la plupart des PSE analysés dans notre rapport, nous avons observé l'importance accordée à la problématique des enfants non scolarisés, déscolarisés et aux moyens d'offrir des alternatives éducatives pertinentes à cette population. Par conséquent, il est utile d'effectuer une analyse de la littérature sur ce thème dans les pays de l'Afrique subsaharienne et plus particulièrement dans les pays de notre échantillon.

4.1. Clarification terminologique

Dans cette revue de la littérature, nous nous focalisons sur la population d'enfants et des jeunes déscolarisés ou non scolarisés âgés de 6 à 15 ans (éducation de base). L'alphabetisation qui concerne les adultes de plus de 15 ans ne fera pas l'objet de cette revue de la littérature. En plus des alternatives éducatives, nous prendrons en compte les programmes d'éducation non formelle et les passerelles entre « alternatives éducatives » et « école formelle ».

4.2. Éducation non formelle pour combler les carences de l'éducation formelle

La plupart des études consultées soulignent les liens étroits entre « éducation formelle » et « éducation non formelle ». En effet, même si de nombreux enfants dans les pays retenus dans l'étude n'ont jamais fréquenté l'école formelle, leur nombre a eu tendance au début du 21^e siècle à diminuer sous l'effet des politiques de l'éducation pour tous (EPT) et d'élargissement de l'accès. De plus en plus d'enfants décrochent après quelques années de scolarisation. Autrement dit, les apprenants des alternatives éducatives ont souvent une expérience préalable plus ou moins longue de scolarisation.

Il est utile de définir l'éducation formelle et non formelle. Selon (Mintsa M'Obiang, 2017) :

L'éducation formelle dite scolaire est donnée dans les institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés) et des conditions d'admission définies pour tous (p. 93).

(Mintsa M'Obiang, 2017) estime que les activités qui relèvent de l'éducation non formelle possèdent les caractéristiques suivantes :

- Organisées et structurées
- Destinées à un public cible identifiable
- Visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation
- Non institutionnalisées, se déroulant hors du système éducatif établi et s'adressant à des élèves non régulièrement inscrits (même si dans certains cas, le lieu d'enseignement peut être l'école) (p. 93).

Probablement, ce qui caractérise le plus les programmes d'éducation non formelle et l'appui insuffisant de l'État et leur dépendance des financements de la coopération internationale :

Les services alternatifs d'éducation, tels que l'éducation non formelle et les programmes d'alphabetisation, sont des pistes à explorer pour les enfants, jeunes et adultes qui n'ont pas pu accéder à l'école. Malheureusement, le plus souvent, ces services sont considérés comme des systèmes de rattrapage ou de second ordre. Dans la plupart des cas, ils ne reçoivent pas un appui suffisant de la part des gouvernements, en termes de volonté politique et de ressources humaines, matérielles et financières » (Mintsa M'Obiang, 2017, p. 95).

4.3. Scolarisation sans acquis d'apprentissage

Les études effectuées par les économistes ou par la Banque Mondiale privilégient un changement de paradigme en matière de scolarisation en Afrique qui passerait par la priorité donnée aux acquis d'apprentissage (Bashir et al., 2018b; Biao, 2018; Bold et al., 2017) et aux compétences (Arias et al., 2020) par rapport au simple accès. Cette crise d'apprentissage explique en partie l'engouement que suscitent les alternatives éducatives dans la mesure où elles mettent en œuvre des pédagogies et des approches en lien avec l'environnement socioculturel des apprenants.

4.4. Catégories sociales concernées par la sous et la non-scolarisation

La problématique du décrochage scolaire est ancienne et concerne tous les systèmes éducatifs qui produisent des sorties prématurées de l'école (Momo et al., 2019). En Afrique, elle affecte en particulier certaines catégories sociales comme les filles (Bonini, 2021; Deleigne & Pilon, 2016; Loua, 2021), les enfants travailleurs (Traore & Lauwerier, 2020), les réfugiés (Kamdem, 2016) ou certains groupes ethniques (Gaye Diop, 2018; Gnomou-Thiombiano & Kaboré, 2019).

Les filles sont particulièrement concernées par l'abandon scolaire :

Le décrochage scolaire des filles au Mali peut être globalement lié au capital économique des familles, d'où la capacité des ménages à assurer les besoins en dépenses de l'éducation; le capital culturel qui fait allusion à la connaissance de l'importance de l'éducation de la part des parents ainsi que leur accompagnement dont l'enfant doit bénéficier durant son parcours scolaire. L'environnement familial peut être un facteur d'échec scolaire notamment les travaux domestiques dans lesquels les filles sont régulièrement impliquées (Loua, 2021, p. 245).

Selon l'ISU-UNESCO (2015), deux raisons expliquent la récente augmentation du nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés. Tout d'abord, un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne rencontrent des difficultés pour faire face à la demande croissante en éducation d'une population en âge d'être scolarisée qui continue d'augmenter. Par ailleurs, les formidables progrès réalisés au début du siècle étaient dus en grande partie aux mesures de grande ampleur prises pour améliorer l'accès à l'éducation, telles que l'abolition des frais de scolarité et la construction massive de nouvelles écoles.

L'omniprésence de la déscolarisation dans certaines régions est une dimension importante à prendre en compte. Selon le Blog l'éducation dans les pays du Sud (2018), la non-scolarisation au Cameroun a une dimension régionale forte. Ainsi, le pourcentage d'enfants non scolarisés est important dans 4 régions du pays: le Nord (25,6%), l'Extrême Nord (35%), l'Adamaoua (19,1%) et l'Est (13,3%) et plus prononcé en milieu rural (21%) qu'en milieu urbain (6,2%). Dans les autres régions, plus de 95% des enfants de 6-11 ans sont scolarisés. Les enfants non scolarisés au moyen (12-15 ans) se concentrent dans ces mêmes régions défavorisées. Le fait d'être une fille, un handicapé, un orphelin, de vivre en milieu rural, d'avoir un chef de ménage musulman sont des facteurs associés à une plus grande probabilité d'être déscolarisé. Le niveau d'éducation de la mère est un des facteurs les plus discriminants. Les populations autochtones, les enfants confiés ou les travailleurs domestiques, les réfugiés et dans une moindre mesure les déplacés internes, sont aussi plus susceptibles de ne pas fréquenter l'école.

En raison de son dynamisme économique, la Côte d'Ivoire compte au nombre des pays où de réels progrès de scolarisation sont attendus. En effet, plus de 6 millions d'enfants et d'adolescents étaient exclus de l'école en 2015. Avec quel capital humain, le pays peut espérer atteindre l'émergence économique tant prônée ? Car les individus exclus du système scolaire aujourd'hui seront les exclus de la croissance économique de demain. Les résultats de cette croissance économique seront captés par une élite restreinte ayant bénéficié d'une bonne éducation. Le danger de cette exclusion est réel à court et long terme. Le cas des « microbes », ces bandes de jeunes et d'adolescents en déshérence qui sèment le chaos et la désolation sur leur passage devrait interpeller les autorités (Sika Glebelho & Kacou Amino, 2018).

4.5. Évaluation des alternatives éducatives

Les alternatives éducatives ont connu une expansion importante durant les dernières décennies portées par la fragmentation de l'offre éducative (Charlier et al., 2017) et l'incapacité des États à répondre à l'ensemble de la demande d'éducation et de formation (Tapsoba, 2017).

En Côte d'Ivoire, les classes passerelles ont répondu à une demande d'éducation durant la crise et jusqu'à présent, en offrant des opportunités de réussite à des enfants qui étaient pour des raisons diverses en dehors du système éducatif. Le pilotage de cette offre par les ONG internationales et nationales a permis la mise en place d'un dispositif opérationnel efficace, plus proche des bénéficiaires. Les contenus des formations et les activités pédagogiques ont été élaborés en partenariat avec les services techniques du MEN. Les évaluations des enfants et leurs orientations vers les écoles formelles ont été réalisées par les Inspecteurs d'école primaire. Toutefois, le « Guide de mise en œuvre des classes passerelles en

Côte d'Ivoire », fruit de la collaboration entre les services du MEN et les partenaires techniques et financiers, est très peu utilisé par les promoteurs des classes passerelles, et peu connu des services décentralisés du MEN. Par ailleurs, la transition des enfants issus des classes passerelles vers les écoles formelles présente souvent des difficultés, liées notamment à la mauvaise perception des classes passerelles par les enseignants, à l'insertion tardive, ou encore au manque d'extraits de naissance. Finalement, l'inexistence de données statistiques sur les classes passerelles en termes d'offre, d'infrastructure, d'effectifs et de performance empêche un pilotage effectif de cette offre d'éducation alternative par le MEN. L'absence de ressources gouvernementales dans le financement des classes passerelles et la faible implication des collectivités locales couplée à l'insuffisance de l'internalisation des expériences par le MEN n'œuvrent pas en faveur de l'appropriation du modèle par l'État et de la pérennisation de la stratégie (Tapsoba, 2017).

Sanfo (2020) a fourni des preuves empiriques qui soutiennent les modèles de participation communautaire et les résultats d'apprentissage des élèves dans des régions du Burkina Faso où la scolarisation est difficile en raison de l'attractivité de l'activité minière et du travail sur les enfants et les jeunes. Toutefois, l'auteur met en évidence les limites des modèles communautaires en fournissant des informations qui soulignent que dans la modélisation de la participation communautaire et des résultats d'apprentissage des élèves, il est important de conceptualiser qui participe au sein des communautés. Aborder la « communauté » comme une unité fourre-tout, même si sa participation cible principalement les acquis d'apprentissage, cache le type de personnes qui peuvent contribuer à améliorer la qualité de l'éducation, ainsi que les mécanismes précis ou les conditions qui doivent être pris en compte pour mieux intégrer les liens communautaires qui encourager l'apprentissage et la réussite scolaire.

4.6. Perspectives futures des alternatives éducatives

La Stratégie de scolarisation accélérée/passarelle (SSA/P) mise en œuvre par la Fondation Stromme en Afrique de l'Ouest est une formule éducative accélérée qui permet aux enfants de 9 à 12 ans non scolarisés ou déscolarisés précoces, d'être transférés en 4^e année de l'école primaire (CE2) ou à défaut dans les classes de niveau inférieur 3^e année de l'école primaire (CE1) après 9 mois d'enseignement. Initiée en 2004 au Mali par la Fondation Stromme, cette stratégie a été mise en œuvre dès 2006 au Burkina Faso et dès 2007 au Niger. Pour mesurer l'impact de cette formule éducative sur les bénéficiaires, la Fondation Stromme a commandité une étude sur recommandation de son principal bailleur de fonds, l'Agence Norvégienne pour le Développement International (NORAD). Cette étude a été conduite par l'Institut norvégien FAFO en 2018 et a concerné la période 2014-2018. Le programme Stromme semble avoir un taux d'efficacité de 90% en ce qui concerne le nombre d'enfants inscrits dans les centres SSA/P, puis devenus éligibles pour être transférés dans des écoles primaires. Il ressort également de l'étude que 53% des apprenants issus des centres SSA/P de la promotion 2015 et transférés à l'école primaire sont actuellement scolarisés à l'échelle des trois pays, soit 33% pour le Niger, 56% pour le Burkina Faso et 71% pour le Mali.

Baba-Moussa (2017, 2020) estime que l'avenir des alternatives éducatives réside dans leur capacité de faire des liens entre formation et emploi. Il serait aussi important d'intégrer les alternatives dans la planification du secteur de l'éducation. On peut même imaginer que le système formel puisse adopter certaines orientations pédagogiques réussies dans l'éducation non formelle telle que le curriculum basé sur les compétences pratiques, l'utilisation des langues nationales ou un curriculum concentré/accélééré.

Recommandations

Ce rapport met en lumière la nécessité de faire le point dans chaque pays sur les progrès vers l'atteinte des cibles de l'ODD4. On peut imaginer qu'un tel exercice puisse être effectué tous les 3-4 ans afin de permettre aux ministères de l'Éducation et de la Formation de mesurer le chemin qui reste à parcourir. Même si la comparaison entre pays adoptée dans ce rapport est utile, il nous paraît important de recommander que chaque pays puisse diagnostiquer les raisons spécifiques qui entravent l'atteinte nationale des cibles de l'ODD4. En outre, nous formulerons ci-dessous **dix (10) recommandations clés** pour l'ensemble des pays pris en compte dans l'étude :

Sur les cibles de l'ODD4

Recommandation 1 : Hiérarchiser les cibles en trois (3) niveaux de priorité : 1) cibles à atteindre obligatoirement, 2) cibles à approcher, 3) cibles à impulser/déclencher.

Recommandation 2 : Établir une liste réduite des cibles prioritaires et préciser les moyens prévus pour les atteindre dans un délai raisonnable.

Recommandation 3 : Identifier les moyens, stratégies et projets concrets permettant d'atteindre ces cibles prioritaires. Cela suppose une coopération étroite entre les différentes entités chargées de coordonner les ODD, la cellule de production PSE, les départements de statistique, planification et d'évaluation, etc.

Recommandation 4 : Identifier les bonnes pratiques ayant permis à certains pays d'approcher les cibles et d'explorer les possibilités de leur transfert à d'autres pays.

Recommandation 5 : Fixer un objectif intermédiaire en 2026 permettant de corriger les stratégies de mise en œuvre avant et de documenter les stratégies futures.

Sur les plans sectoriels de l'éducation

Recommandation 6 : Intégrer d'une manière explicite les cibles prioritaires de l'ODD4 dans le processus d'élaboration du PSE.

Recommandation 7 : Appuyer la rédaction du PSE sur des données probantes et des scénarios de financement plausibles. Il est important d'éviter de construire des PSE uniquement compatibles avec les possibilités de financement extérieur, mais de donner la priorité aux financements internes et leur pérennité.

Recommandation 8 : Faire du PSE un outil stratégique d'orientation du secteur de l'Éducation et pas une addition de programmes et d'activités détaillés.

Sur l'ECM et les enfants/jeunes déscolarisés ou non scolarisés et alternatives éducatives

Recommandation 9 : Lancer des recherches empiriques sur les compétences civiques et citoyennes des élèves des pays cibles de l'ODD4. Ces recherches permettront de mieux opérationnaliser ce concept dans les systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN et de visibiliser le concept dans les manuels d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté.

Recommandation 10 : Accorder plus d'importance à la problématique des enfants et jeunes non scolarisés et déscolarisés et de s'interroger sur un modèle éducatif intégrant des composantes formelles, non formelles et informelles. Cette interrogation saine sur une pluralité de modules doit se refléter dans les PSE qui demeurent pour la plupart ancrés dans une vision exclusivement scolaire de l'éducation et de la formation.

RÉFÉRENCES

- Abdi, A. A. (2015).** Decolonizing Global Citizenship Education. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay (Éds.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (p. 11-26). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_2
- Adekou, C., & Baba-Moussa, A. R. (2019).** La formation initiale et continue au Bénin : Entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27(1), 20-36.
- Akkari, A. (2018).** International agenda education 2030 : An uncertain consensus or a tool to mobilize educational actors in the 21ST century ? *International Journal of Educational Studies*, 5(2), 59-70.
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K., & Patrinos, H. A. (2021).** Measuring human capital using global learning data. *Nature*, 592(7854), 403-408. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03323-7>
- Baba-Moussa, A. R. (2006).** Problématique de la crise de l'éducation en Afrique francophone subsaharienne. *Actes des assises francophones de l'éducation et de la formation*, 229-240.
- Baba-Moussa, A. R. (2010).** L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ? In *Le droit à l'éducation : Quelle université ?* (M. Pilon, J.-Y. Martin & A. Carry, p. 127-145). Archives Contemporaines Éditions.
- Baba-Moussa, A. R. (2017).** La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin : Contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif. *International Review of Education*, 63(5), 631-656. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9659-9>
- Baba-Moussa, A. R. (2020).** L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 167-176. <https://doi.org/10.4000/ries.9416>
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Jee-Peng, T. (2018a).** Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique. Banque mondiale. © Banque mondiale.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Jee-Peng, T. (2018b).** Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique. Banque mondiale. © Banque mondiale.
- Bayart, J.-F., Geschiere, P., & Nyamnjoh, F. (2001).** Autochtonie, démocratie et citoyenneté en Afrique. *Critique internationale*, 10(1), 177. <https://doi.org/10.3917/cii.010.0177>
- Bernard, J.-M., Simon, O., & Vianou, K. (2005).** *Le redoublement : Mirage de l'école africaine ?* CONFEMEN. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/Le_redoublement_1_.pdf
- Biao, I. (2018).** Supplying Basic Education and Learning to Sub-Saharan Africa in the Twenty-First Century. *World Journal of Education*, 8(2), 181. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p181>
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J., & Wane, W. (2017).** Enrollment without Learning : Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 185-204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>
- Bonini, N. (2021).** L'enjeu sociétal de la scolarisation des filles de pasteurs est-africains : Confrontation des discours et des pratiques en présence. *Autrepart*, 87(3), 143-160. <https://doi.org/10.3917/autr.087.0143>
- Centre des ODD pour l'Afrique et réseau de solutions pour le développement durable. (2019).** *Résumé du rapport Afrique 2019 : Indice et tableau de bord*. Centre des ODD pour l'Afrique et réseau de solutions pour le développement durable. <https://sdgcafrica.org/wp-content/uploads/2019/07/Africa-SDG19-Sum-FRENCH.pdf>
- Charlier, J.-É., Croché, S., & Panait, O. M. (2017).** Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal : La difficile conciliation des modernités occidentale et islamique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 125-134. <https://doi.org/10.4000/ries.6079>
- Colin Pescina, J. U., Fry, L., & Fyles, N. (2021).** *De meilleurs financements pour faire progresser l'égalité des genres dans l'éducation*. Initiative des Nations Unis pour l'éducation des filles (UNGEI). <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Spending-Better-for-Gender-Equality-in-Education-policy-note-2021-fre.pdf>
- CONFEMEN. (2019).** *Document de Réflexion et d'Orientation Favoriser le développement de petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : Un socle pour la réussite des apprentissages*. CONFEMEN : Dakar.
- Davies, L. (2006).** Global citizenship : Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- de Andreotti, V. O. (2014).** Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey (Éd.), *Development Education in Policy and Practice* (p. 21-31). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137324665_2

- Déclaration de Dakar. (2000).** *Cadre d'action de Dakar— L'éducation pour tous : Tenir nos engagements* (p. 79). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre
- Déclaration d'Incheon. (2015).** *Cadre d'action Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous* (p. 6). UNESCO. <file:///C:/Users/grkaba/Downloads/233137fre.pdf>
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. (1990).** *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (p. 42). UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- Deleigne, M. C., & Pilon, M. (2016).** Le taux de scolarisation à l'épreuve du genre en Afrique. In *Etre fille ou garçon : Regards croisés sur l'enfance et le genre* (M. Jacquemin, D. Bonnet, C. Deprez, M. Pilon et G. Pison, p. 179-201). INED. <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010068587>
- Delors, J. (1999).** *L'éducation : Un trésor est caché dedans*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Eboko, F. (2015).** Vers une matrice de l'action publique en Afrique ? Approche transsectorielle de l'action publique en Afrique contemporaine. *Questions de recherche*, 45, 1-40.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation. (2019).** Au-delà des engagements : *Comment les pays mettent en œuvre l'ODD4 ?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369753>
- Focus2030. (2018).** L'agenda 2030 pour le développement durable : Focus sur les Objectifs de développement durable (ODD). *Notes d'analyse* [en ligne], 2, 1-9.
- Gaye Diop, I. (2018).** Socialiser par le troupeau, une alternative à l'emprise croissante de la scolarisation sur les destins sociaux : Cas des jeunes pasteurs du Ferlo Sénégal. *Revue des Sciences Sociales*, 5(5), 189-230.
- Geldenuys, D. (2015).** The weak domestic base of South Africa's good global citizenship. *South African Journal of International Affairs*, 22(4), 411-428. <https://doi.org/10.1080/10220461.2015.1123648>
- Global Campaign for Education. (2014).** *Au sujet de la planification dans l'éducation. Un guide sur la participation de la société civile aux activités et processus liés au plan sectoriel national de l'éducation*. GCE. <http://www.campaignforeducation.org/>
- Gnomou-Thiombiano, B., & Kaboré, I. (2019).** Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso: *Autrepart*, 83(3), 25-49. <https://doi.org/10.3917/autr:083.0025>
- Howard, A., Dickert, P., Owusu, G., & Riley, D. (2018).** In service of the western World : Global citizenship education within a Ghanaian elite context. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 497-514. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533100>
- ISU-UNESCO. (2015).** *Un nombre croissant d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés, car l'aide n'est pas à la hauteur*. ISU. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233610_fre
- ISU-UNESCO. (2019).** *Respecter les engagements. Les pays sont-ils sur la bonne voie d'atteindre l'ODD4 ?* ISU. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4-fr.pdf>
- ISU-UNESCO. (2021).** *Vue d'ensemble continentale : Passerelles entre CESA et l'ODD4 en Afrique*. Institut de Statistique de l'UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375419_fre/PDF/375419fre.pdf.multi
- Kamdem, P. (2016).** Scolarisation et vulnérabilité : Les enfants réfugiés centrafricains dans la région de l'Est-Cameroun. *Espace populations sociétés*, 2016/3. <https://doi.org/10.4000/eps.7019>
- Lauwerier, T. (2020).** Global Citizenship Education in West Africa : A Promising Concept. In *Global Citizenship Education* (A. Akkari & K. Maleq, p. 99-109). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-44617-8_8
- Loua, S. (2021).** Décrochage scolaire des jeunes filles au Mali : Contraintes et défis. *The Journal of Quality in Education* (JoQIE), 11(17), 231-246.
- Marshall, H. (2011).** Instrumentalism, ideals and imaginaries : Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Mintsa M'Obiang, D. (2017).** Socialisation et scolarisation : Mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique [Text/html,application/PDF]. *Trajectories Humanas Transcontinentales*, 91-103. <https://doi.org/10.25965/TRAHS.506>
- Momo, M. S. M., Cabus, S. J., De Witte, K., & Groot, W. (2019).** A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 496-522. <https://doi.org/10.1002/rev.3134>
- Neyestani-Hailu, L. (2017).** *Intégration de l'ODD4 dans la planification nationale de l'éducation. Éducation 2030 Note d'orientation*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247239_fre
- Okafor, V. E., & Onwudufor, F. (2012).** Creating effective citizenship through implementation of citizenship education in secondary schools : A panacea for good governance in Nigeria. *AFFRV IJAH*, 1(4), 267-273.
- ONU. (2015).** *Transformer notre monde : Le Programme de développement durable à l'horizon 2030* (Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015 A/RES/70/1; p. 38). Organisation des Nations Unies. https://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf
- PASEC. (2015).** *PASEC2014-Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN : Dakar.

- Pilon, M., Martin, J.-Y., & Carry, A. (Éds.). (2010).** *Le droit à l'éducation : Quelle universalité ? Éditions des Archives contemporaines.*
- Quaynor, L. (2018).** Remembering West African indigenous knowledges and practices in citizenship education research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 362-378. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1444468>
- Sanfo, M. B. . J.-B. (2020).** Leaving no place behind : Community participation and primary school students' learning achievements in Burkina Faso's small-scale gold mining communities. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100010. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100010>
- Schoeman, S. (2006).** A blueprint for democratic citizenship education in South African public schools : African teachers' perceptions of good citizenship. *South African Journal of Education*, 26(1), 129-142.
- Sika Glebelho, L., & Kacou Amoin, É. (2018).** La Situation Des Enfants En Dehors Du Systeme Scolaire En Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal, ESJ*, 14(31), 1-14. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n31p1>
- Swanson, D. M. (2015).** Ubuntu, indigeneity, and an ethic for decolonizing global citizenship. In *Decolonizing global citizenship education* (Ali Ali Abdi, Lynette Shultz etThashika Pillay). Sense.
- Tapsoba, A. (2017).** *Éducation non formelle et qualité de l'éducation : Le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso* [Thèse de Doctorat]. Normandie Université.
- Touré, I. (2017).** Jeunesse, mobilisations sociales et citoyenneté en Afrique de l'Ouest : Étude comparée des mouvements de contestation «Y'en a marre» au Sénégal et «Balai citoyen» au Burkina Faso. *Afrique et Développement*, 42(2), 57-82.
- Traore, I. S., & Lauwerier, T. (2020).** Les écoliers sur les sites d'orpillage au Mali : Une des niches de la déperdition scolaire. *Mondes en développement*, 3, 137-151.
- Tsegay, S. M., & Bekoe, M. A. (2020).** Global Citizenship Education and Teacher Education in Africa. In *Global Citizenship Education and Teacher Education* (D. Schugurensky&C. Wolhuter, p. 139-160). Routledge.
- UNESCO. (2015a).** *Atelier international de renforcement de capacités des pays de la CEDEAO 07-09 Juillet 2015 (Rapport final)*. UNESCO.
- UNESCO. (2015b).** *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux : rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*. Éd. Unesco.
- UNESCO (Éd.). (2015c).** *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial?* UNESCO. <file:///C:/Users/grkaba/Downloads/232696fre.pdf>
- UNESCO. (2015d).** *Sub-Saharan Africa Regional Ministerial Conference on Education Post 2015 : Kigali Statement*. UNESCO. <http://bit.ly/1cYU4lx>
- UNESCO. (2017).** *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 Éducation 2030—Guide*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_fre
- UNESCO. (2018).** *Éducation à la citoyenneté Mondiale. Pour une approche locale*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/news/education-citoyennete-mondiale-approche-locale#:~:text=L'ECM%20se%20fonde%20sur,dans%20la%20notion%20de%20multiculturalis%20me>.
- UNESCO BREDIA ECOWAS. (2013).** *Éducation à la culture de la paix, aux droits humains, à la citoyenneté, à la démocratie et à l'intégration régionale : Manuel de référence de la CEDEAO, à l'usage de la formatrice/du formateur de formateurs/formatrices*. UNESCO.
- Union Africaine. (2018).** *Déclaration de Nairobi et Appel à l'Action sur l'éducation : Créer le lien entre les cadres d'éducation continental et mondial pour l'Afrique que nous voulons*. Union Africaine. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre
- Varly, P. (2021).** Vers de nouvelles formes de suivi du secteur de l'éducation. *Education south*. <https://varlyproject.blog/suivi-du-secteur-de-leducation/>
- Waghid, Y. (2018).** Global Citizenship Education : A Southern African Perspective. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Éds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (p. 97-109). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_7
- Wainaina, P. K., Arnot, M., & Chege, F. (2011).** Developing ethical and democratic citizens in a post- colonial context : Citizenship education in Kenya. *Educational Research*, 53(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572366>
- World Bank. (2021).** *Foundations for building forward better Education Reform Path for Lebanon*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35802>



Consulter le site Internet du PACTE :
<http://www.pacte.confemen.org>

Complexe Sicap Point E, Immeuble C
3^e étage, avenue Cheikh Anta Diop
BP 3220 Dakar Sénégal
Tél. : +221 33 859 29 79 / 33 859 29 91
Fax : +221 33 825 17 70
confemen@confemen.org