KIX AFRICA 21 HUB
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

GLOBAL PARTNERSHIP for EDUCATION

IDENTIFICATION DES PRIORITÉS RÉGIONALES DANS LES 21 PAYS PARTENAIRES DU PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION EN AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE

PROJET DE RAPPORT

Juillet 2020

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

60 ans 1960-2020 confemen

IFEF Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation

IDRC | CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

SOMMAIRE

1. Introduction 6

1.1. KIX et l'appel régional sur les priorités éducatives. 6

1.2. Brève typologie socio-économique et des systèmes éducatifs des pays membres du Centre KIX Afrique 21 6

1.3 Objectif de l'étude 7

1.4 Equipe de recherche et de coordination de l'étude 8

2. Méthodologie 9

2.1 L'analyse de contenu de la documentation 9

2.2 L'enquête par e-mail et en ligne auprès des représentants des pays 9

2.3 L'enquête par entretiens de groupes 10

2.4 L'enquête en ligne auprès des PTF et de la société civile 10

2.5 Le sondage à travers un CLOM auprès des enseignants et autres praticiens de l'éducation 11

2.6 Limites méthodologiques de l'étude 11

3. Priorités 11

4. Analyse approfondie des priorités 14

4.1 Formation initiale et continue des enseignants 14

4.1.1 Les raisons du dysfonctionnement 14

4.1.2 Solutions existantes : atouts et limites 15

4.2 Équité et inclusion : la question du genre 17

4.3 Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue 19

4.4 Alphabétisation de qualité 20

4.5 Présentation et discussion des priorités ayant émergé lors de l'étude 22

4.5.1 Gouvernance du secteur éducatif 22

5.5.2 Résilience du système éducatif 22

4.5.3 Réforme des curricula 24

4.5.4 Manuels scolaires et pédagogiques 24

4.5.5 Recherche et innovations en éducation 24

4.5.6 Technologies de l'information et de la communication pour l'Education (TICE) 25

4.5.7 Nutrition, santé scolaire et soutien psychologique des élèves 25

4.5.8 Enfants hors du système éducatif 26

4.5.9 Motivation pour l'enseignement et des enseignants 26

5. Etudes De Cas 26

5.1 Burkina Faso 26

5.2 République Démocratique du Congo (RDC) 28

6. CONCLUSIONS 30

7. Bibliographie 31

Annexes 34

Annexe 1 : Répartition des répondants aux enquêtes par pays et des documents de stratégie consultés ... 34

Annexe 2 : PARTICIPANTS A LA REUNION EN LIGNE DU 15 AVRIL 2020 35

Annexe 3 : PARTICIPANTS AU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX SECRETAIRES GENERAUX DE L'EDUCATION . 36

Annexe 4 : PARTICIPANTS Au questionnaire adresse aux groupes locaux des partenaires de l'education (GLE) 37

Annexe 5 : Questionnaire adresse aux secretaires generaux 38

Annexe 6 : questionnaire adresse aux groupes locaux des partenaires de l'education (GLE) 39

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AUF : Agence universitaire de la Francophonie

CEDEAO : Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest

CEMAC : Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale

CLOM : Cours en ligne ouvert et massif

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie

COVID-19 : Maladie à coronavirus 2019

CRDI : Centre de recherches pour le développement international

EFH : Egalité femmes-hommes

ELAN : Programme Ecole et langues nationales

GLPE : Groupes locaux des partenaires de l'éducation

GPE : Global Partnership for Education

IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

IFEF : Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation

KIX : Centre francophone pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations des pays en développement

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

PME : Partenariat Mondial pour l'Education

PTF : Partenaires techniques et financiers

PSEF : Plans sectoriels d'éducation et de formation

SSEF : Stratégie sectorielle d'éducation et de formation

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

UEMOA : Union économique et monétaire ouest-africaine

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RESUME EXECUTIF

L'initiative du Partenariat Mondial pour l'Education (PME) de créer des espaces de partage de connaissances et d'innovations en matière d'éducation, entre ses pays membres, est pertinente et à saluer. C'est dans ce cadre que la présente étude a été conduite pour identifier les thématiques éducatives prioritaires pour les 21 pays membres du centre KIX Afrique 21 : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Comores, Côte d'ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République Centrafricaine, République Démocratique du Congo, République du Congo, Sao Tomé et Principe, Sénégal, Tchad, Togo.

Les résultats de l'étude sont des données sur des connaissances utiles pour informer sur les priorités mises en avant par les 21 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, membres du PME. Ils seront utilisés pour l'élaboration de l'appel à propositions régional sur les priorités éducatives de la région Afrique de l'Ouest et du Centre.

Cinq approches méthodologiques complémentaires ont été simultanément utilisées dans le cadre de cette recherche : (i) la revue documentaire de l'ensemble des documents stratégiques des pays, les documents thématiques du KIX et bien d'autres documents en lien avec le sujet, (ii) une enquête en ligne auprès des représentants des pays, (iii) des entretiens de groupes lors de rencontres avec les représentants des pays, (iv) un sondage sur les besoins des enseignants et autres praticiens de l'éducation (encadreurs, ingénieurs techno-pédagogiques) auprès des participants à un cours en ligne ouvert et massif (CLOM) et, enfin, (v) une enquête en ligne auprès des partenaires techniques et financiers et des partenaires de la société civile qui accompagnent les Etats dans le secteur de l'éducation dans les Groupes Locaux Éducation (GLE) du PME. Les enquêtes en ligne, ainsi que les entretiens ont touché au total 100 personnes, représentant les pays de la région ACO, membres du PME.

Quatre thématiques éducatives prioritaires ont été relevées par les 21 pays de la région ACO : la première, en tête de toutes, est la formation initiale et continue des enseignants qui, d'après la revue de la documentation, va de pair avec le renforcement des capacités de tout le personnel du secteur Education. La survenue de la Pandémie de COVID-19, avec ses corollaires notamment les mesures prises par les pays pour en minimiser la propagation et leur impact négatif sur la continuité éducative, est également ressortie comme une préoccupation de premier ordre. Enfin, la problématique de la gouvernance du secteur de l'éducation est apparue dans la revue de la documentation comme une des priorités importantes, couvrant de façon transversale toutes les autres priorités. Les principaux éléments que les résultats de la présente étude mettent en avant sont résumés comme suit :

Cette étude confirme les quatre thématiques éducatives prioritaires identifiées par le consortium AUF, CONFEMEN et IFEF à savoir :

1. La formation initiale et continue des enseignants
2. L'équité et inclusion
3. La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue
4. L'alphabétisation de qualité

Il est important de noter ici que l'identification de ces quatre priorités et la légitimité qui les sous-tend proviennent du fait que le consortium AUF, CONFEMEN et IFEF a au sein de la Francophonie des mandats aussi bien politiques que techniques que lui ont donné les pays d'expression française. La CONFEMEN, par exemple, réunit tous les ministres de l'éducation des états et gouvernements de la Francophonie pour définir des agendas communs pour le développement de l'éducation dans tous les pays membres. 20 pays sur les 21 que compte le Centre KIX Afrique 21 sont membres de la CONFEMEN, de l'IFEF qui est un institut de la Francophonie, et de l'AUF. Ces deux dernières organisations sont les bras techniques de la Francophonie pour l'éducation, la formation et l'enseignement supérieur.

L'étude a également permis de noter l'émergence d'autres priorités, dont les principales sont :

- L'éducation en situation d'urgence ou les leçons tirées de la gestion des conflits et de la pandémie de COVID-19
- La gouvernance du secteur de l'éducation, y compris les questions de planification de l'éducation, de système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) et de renforcement des capacités.
- La gestion décentralisée et déconcentrée de l'éducation
- La révision des curricula et la formation de concepteurs
- La problématique des enfants hors du système éducatif
- La prise en compte du numérique et des TICE
- L'édition et la diffusion des manuels scolaires et des matériels didactiques
- La révision des systèmes d'évaluation et de certification
- La prise en compte de la problématique liée à la nutrition, à la santé scolaire et au soutien psychologique
- La motivation pour l'enseignement et des enseignants
- La recherche action, la recherche développement et l'innovation en éducation.

1. INTRODUCTION

1.1. KIX et l'appel régional sur les priorités éducatives.

L'objectif de KIX est de contribuer à l'amélioration des politiques éducatives et des pratiques des pays membres du PME. Il vise ainsi le renforcement des systèmes éducatifs nationaux par l'intégration systématique et régulière de nouvelles connaissances et innovations dans ces politiques et pratiques, tout en créant le terreau nécessaire à leur mise à des échelles plus grandes et appropriées. A cette fin, KIX s'appuiera sur l'exploitation et la génération de connaissances nationales et régionales et l'identification des innovations porteuses.

Le Consortium coordonné par l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF) organe subsidiaire de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) pilote le Centre KIX Afrique 21. L'OIF regroupe 88 Etats et gouvernements. Ce consortium est composé de deux autres acteurs de l'éducation de la Francophonie. Il y a la Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), regroupe 44 Etats et gouvernements membres. Elle pilote le seul programme d'évaluation des apprentissages d'Afrique subsaharienne d'expression française ainsi que l'Observatoire de la Qualité de l'Education (OQE). Le deuxième membre est l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), qui regroupe 944 universités, grandes écoles et centres de recherche, répartis dans 116 pays, dont 214 établissements en Afrique. L'AUF met actuellement en œuvre le programme « appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement des ressources éducatives » (APPRENDRE).

Le consortium dispose ainsi de l'expertise et de l'expérience de la conduite de programmes générateurs de connaissances et d'innovations. Cette expertise et cette expérience pourra donc être mise à profit pour valoriser et pour mettre à l'échelle des innovations développés dans les pays du PME membre du centre KIX Afrique 21. Ces innovations pourraient par la suite être partagées à l'ensemble des pays du centre, mais également à ceux des trois autres centres KIX.

1.2. Brève typologie socio-économique et des systèmes éducatifs des pays membres du Centre KIX Afrique 21

Le contexte socio-économique de la région que couvre le Centre KIX Afrique 21 est diversifié et contrasté. Suivant le rapport sur le développement humain (PNUD, 2020), et à l'exception du Cameroun, de Cabo-Verde, du Congo et de Sao Tomé & Principe dont l'indice de développement humain (IDH) est moyen, les

pays du KIX Afrique 21 sont classés parmi les pays dont l'IDH est faible. Au-delà de ces classements, ce rapport met surtout en évidence des difficultés et des disparités économiques et sociales assez importantes dans chacun de ces pays.

Concernant les systèmes éducatifs de ces pays, si des progrès notables ont été enregistrés notamment sur l'accès (AFD, 2018), l'amélioration de la qualité n'a, hélas, que très peu suivi (Banque Mondiale, 2019 ; Observatoire de la Qualité de l'Éducation, 2019). Ainsi, la plupart des pays partagent les mêmes défis, comme en témoigne leur choix de priorités dans cet exercice.

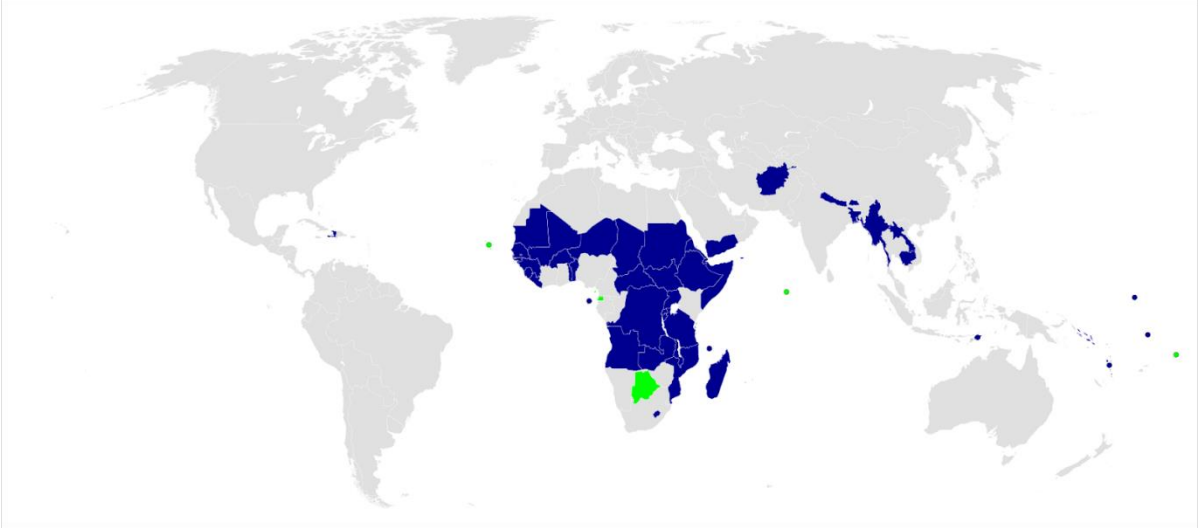

Figure 1 : Pays d'Afrique les moins avancés sur l'IDH 2019 (PNUD 2020)

Désormais basé à Dakar, le centre KIX Afrique 21 couvre les pays partenaires du PME suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République Centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Congo, Sao Tomé et Principe, Sénégal, Tchad, Togo et Union des Comores.

1.3 Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est l'identification des priorités régionales afin de permettre aux pays de relever les défis de politiques éducatives, de planification et de la mise en œuvre technique des programmes et projets. Le processus a impliqué la consultation des principaux décideurs nationaux en matière d'éducation des pays membres du PME, des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE), des experts en éducation de la région, ainsi qu'un examen des plans sectoriels de l'éducation et des analyses régionales de l'éducation.

Le but recherché par ce processus est de façonner à la fois l'agenda du centre régional et la base sur laquelle le CRDI choisira les défis à inclure dans l'appel régional. Le choix permettra au Centre de s'aligner sur l'accent mis par KIX sur les systèmes éducatifs nationaux, de la petite enfance au début du secondaire, de combler d'importantes lacunes dans les connaissances et en particulier l'amélioration de l'égalité des sexes, de l'équité et de l'inclusion dans et par l'éducation.

1.4 Equipe de recherche et de coordination de l'étude

L'équipe de recherche était composée de :

- Jean-Martin COULIBALY, Consultant indépendant, ancien Ministre de l'éducation du Burkina Faso
- Guy-Roger KABA, Conseiller Technique du PASEC, Conseiller en politiques éducatives en charge de l'Observatoire de la Qualité de l'Education de la CONFEMEN
- Montrésor Kouassi KONAN, Attaché de programme, Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation
- Mona LAROUSSI, Directrice adjointe de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation
- Ma- Umba MABIALA, Consultant indépendant
- Emile TANAWA, Directeur de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation
- Maïmouna SISSOKO TOURÉ, Spécialiste de programme, Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation, coordinatrice a.i du centre KIX Africa 21

L'étude a été coordonnée par Mme Maimouna SISSOKO TOURÉ.

Légitimité du consortium à identifier les quatre priorités initiales.

De nombreuses études et évaluations ont été réalisées par les différents programmes du consortium à l'endroit des pays en lien avec les différents axes prioritaires identifiés par ces derniers.

Les évaluations des élèves réalisées par le PASEC entre autres, mettent en évidence la faiblesse des apprentissages fondamentaux. Parmi les causes multiples de ces fragilités, l'utilisation des langues autre que celle du milieu (Bon score du Burundi de l'évaluation PASEC 2014), comme médium principal d'enseignement dès la 1ère année, notamment dans les zones rurales peu en contact avec le français par exemple, participe de la difficulté scolaire et de l'échec de nombreux enfants.

Outre ces éléments, les faibles résultats à l'évaluation PASEC 2014 ont conduit à une recommandation sur la nécessité d'améliorer les formations, initiale et continue des enseignants. A cet effet, l'évaluation PASEC 2019 intègre désormais une enquête sur les connaissances des enseignants.

La question de l'équité et de l'inclusion occupe une place centrale au sein du consortium compte tenu du fait que les iniquités de genre constituent l'un des plus grands défis dans les pays d'expression française, lorsque l'on souhaite une éducation inclusive. En Afrique subsaharienne et plus particulièrement dans les pays d'expression française, seulement 38% ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire et plus dramatiquement, 19% au premier cycle secondaire et 6% au second cycle secondaire. On y note des disparités de divers ordres (territoriales, socioéconomiques, de vulnérabilité, etc.) exacerbées par les questions d'insécurité due au terrorisme et aux catastrophes naturelles. La conférence internationale de N'Djamena sur l'éducation des filles et la formation des femmes dans l'espace francophone en juin 2019, témoigne de l'intérêt qu'accorde l'Organisation internationale de la Francophonie à cette problématique et l'adhésion des États et gouvernements pour la cause, en tant que priorité, afin de contribuer au développement économique et social des pays.

Selon plusieurs sources, c'est en Afrique, notamment dans des pays membres de la Francophonie, que les retards les plus significatifs persistent en termes d'équité. Le décrochage scolaire reste un problème majeur : chaque année, des millions d'enfants et de jeunes quittent l'école sans qualifications. Ils abandonnent avant d'avoir achevé l'école secondaire ou avant d'avoir achevé le premier cycle de l'école secondaire et, parfois, avant même d'avoir achevé le niveau primaire. Dans certains pays d'expression française d'Afrique, les taux d'abandon scolaire sont supérieurs ou égaux à 40 % ; dans d'autres, environ la moitié des élèves abandonnent l'école. Ce qui vient grossir davantage le nombre d'analphabètes dans la région.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette partie du rapport présente la méthodologie et les approches de recherche utilisées.

Les cinq méthodes suivantes ont été utilisées de manière combinée :

- L'étude des plans sectoriels d'éducation et de formation (PSEF) ou équivalents de 20 pays sur les 21 pays concernés et de divers autres documents relatifs à la problématique (voir bibliographie). La revue documentaire a porté sur un corpus d'une cinquantaine de documents.
- Une enquête par e-mail et en ligne a été conduite en français, lors d'une réunion virtuelle organisée le 15 avril 2020 par le consortium (IFEF, CONFEMEN et AUF) avec les représentants de 21 pays membres du KIX Afrique 21.
- Une enquête par entretiens de groupes a été réalisée le 15 avril 2020 lors de rencontres avec les représentants des pays organisées par le consortium.
- Une enquête en ligne auprès des partenaires techniques et financiers (PTF) et de la société civile des groupes locaux des partenaires de l'éducation des 21 pays membre du KIX Afrique 21.
- Un sondage sur les besoins des enseignants et autres praticiens de l'éducation (encadreurs, ingénieurs techno-pédagogiques) a été aussi entrepris auprès des participants à un cours en ligne ouvert et massif (CLOM) organisé par l'IFEF. 68 réponses d'apprenants de 10 pays du KIX-21 ont été enregistrées.

2.1 L'analyse de contenu de la documentation

La revue documentaire a été faite à partir des plans stratégiques d'éducation et de formation des pays, quand ils étaient disponibles. Ces documents couvrent des périodes variables selon les pays, mais en général ils vont au moins jusqu'en 2020 et au-delà. Pour la moitié de ces pays, la durée de ces plans est d'au moins 10 ans. D'autres ressources ont été exploitées, dont les documents thématiques du KIX (cf. bibliographie).

L'analyse a porté sur trois aspects : (i) les priorités mises en avant dans ces documents pour chacun des pays, (ii) les arguments qui sous-tendent ces priorisations et (iii) les six priorités thématiques suivantes retenues par le GPE dans le cadre du KIX :

- Améliorer l'enseignement et l'apprentissage
- Ne laisser personne de côté
- Réaliser l'égalité entre les sexes, dans et par l'éducation
- Relever le défi des données dans l'éducation
- Renforcer les systèmes d'évaluation de l'apprentissage
- Renforcer l'éducation et la protection de la petite enfance

Les résultats de l'analyse du contenu sont résumés dans la partie 4 du rapport, qui porte sur l'analyse approfondie des priorités.

2.2 L'enquête par e-mail et en ligne auprès des représentants des pays

L'enquête par e-mail et en ligne a été conduite sur la base d'un questionnaire (Annexe 5) initialement conçu pour recueillir les priorités thématiques des pays avant et pendant la pandémie de COVID-19. Les répondants qui étaient des secrétaires généraux de ministères en charge de l'éducation, des responsables de directions de l'éducation, ont classé par ordre de priorité croissante, les 4 thématiques identifiées par le consortium ou ont fait des propositions d'autres thématiques. 16 pays sur les 21 pays des deux régions d'expression française ont répondu à cette enquête (Annexe 3).

Elle a été complétée par une enquête par interviews, conduite lors d'une réunion sur le centre KIX francophone, où 14 pays étaient représentés (Annexe 2).

Les interviewés devaient classer les thématiques soumises par ordre croissant de priorité, sur une échelle de 1 à 5, 5 étant la priorité la plus importante. Les priorités ayant été classées au moins à 4 et plus par une majorité de pays, sont celles qui ont été considérées comme priorités de la région. La même démarche a prévalu pour déterminer les priorités mises en avant par chaque pays.

L'analyse des réponses a permis de dresser le portrait des thématiques prioritaires de la région et par pays. Elle a également permis d'identifier les thématiques dignes d'intérêts relevés par les 21 pays.

2.3 L'enquête par entretiens de groupes

L'enquête par entretiens de groupes fût réalisée lors de la réunion du 15 avril 2020. Elle avait pour objectif de donner la parole aux pays afin qu'ils puissent s'exprimer par rapport à leur compréhension du programme, d'échanger sur les modalités de son déploiement ainsi que l'alignement des priorités identifiées par le consortium et celles inscrites dans les politiques éducatives des pays.

Les questions posées aux pays étaient de quatre ordres notamment :

- Que pensez-vous du KIX-ACI ? (2mn par pays)
- Les activités du KIX s'articulent-elles avec vos actions ? (2 mn par pays)
- Quels sont les besoins spécifiques au regard de nos objectifs communs ?
- Quelles sont les recommandations pour 2020 ?

14 pays étaient représentés (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, République Centrafricaine, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal et le Togo). La réunion a comptabilisé au total 28 participants. Pour certains pays, en plus de la participation des responsables ministériels comme les secrétaires généraux, il y avait d'autres responsables de directions.

Cette démarche s'est révélée extrêmement pertinente dans la mesure où la présence des secrétaires généraux des ministères de l'éducation ainsi que les responsables des directions de l'éducation, constituaient une opportunité pour nous d'avoir des informations, devant nous permettre de dégager les premières tendances relatives aux priorités nationales et régionales, notamment dans un contexte marqué par la pandémie de la COVID-19.

2.4 L'enquête en ligne auprès des PTF et de la société civile

La deuxième enquête en ligne a été conduite sur la base du questionnaire remanié (Annexe 6), initialement conçu pour recueillir les priorités thématiques des pays avant et pendant la pandémie de COVID-19. Les répondants étaient les partenaires techniques et financiers et la société civile accompagnant les pays dans le secteur de l'éducation/ formation. Ils se sont prononcés sur le classement par ordre de priorité croissante, des 4 thématiques identifiées par le consortium, réalisé par les représentants des pays. Ensuite, ils ont indiqué un ou deux défis empêchant, selon eux, la mise en œuvre efficace des priorités identifiées dans l'enquête et les deux ou trois défis empêchant la mise en œuvre efficace des priorités qu'eux-mêmes ont identifiées. Les répondants ont également été invités à se prononcer sur le fait que l'égalité des genres en termes d'accès, de rétention/survie dans les systèmes et de performance dans les apprentissages ne soit pas apparue à la surface et semble être intégrée/ enfouie dans la nécessité d'assurer l'équité en général. Enfin, ils ont été questionnés sur les trois forces et trois faiblesses concernant les mesures prises pour assurer la continuité des enseignements/apprentissages, dans leurs contextes respectifs.

L'analyse a permis de relever le point de vue des PTF et des acteurs de la société civile de 14 pays (Annexe 4 donne les noms des participants et les pays concernés) sur les 21 pays sur les priorités thématiques de l'éducation.

2.5 Le sondage à travers un CLOM auprès des enseignants et autres praticiens de l'éducation

Le sondage a été réalisé auprès d'enseignants du primaire et du secondaire des pays d'expression française du Sud à travers un cours en ligne ouvert et massif (CLOM). Il a consisté à recueillir les besoins des enseignants et autres praticiens de l'éducation (encadreurs, ingénieurs techno-pédagogiques) et leurs priorités en période de COVID-19.

L'analyse a permis de relever leurs priorités en temps de COVID-19.

2.6 Limites méthodologiques de l'étude

La principale limite de la présente recherche tient au manque de temps manifeste qui n'a pas permis de l'enrichir d'une revue documentaire plus large, incluant les documents de planification des pays, montrant comment les priorités mises en avant sont prises en compte dans les budgets par exemple. Des entretiens individuels étaient prévus avec les chefs de file ainsi que les représentants de la société civile des groupes locaux des partenaires de l'éducation dans les 21 pays, ceci n'a pas pu avoir lieu mais ces derniers ont pu remplir des questionnaires en ligne qui nous a permis de récolter des données significatives. On note également la difficulté liée à la disparité des formes de présentation des données et l'absence de classification des priorités retenues dans la documentation consultée.

3. PRIORITÉS

Les thématiques éducatives mises en priorité par les 21 pays sont représentées par le graphique 1 ci-dessous :

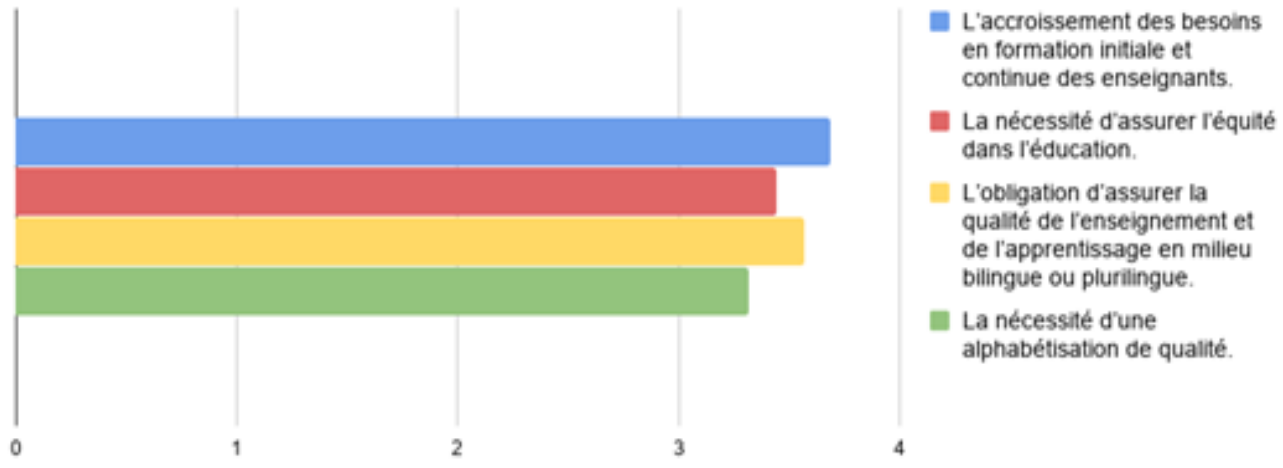

Figure 2 : Priorités thématiques éducatives des 21 pays des régions d'Afrique du Centre et de l'Ouest

Comme le montre la Figure 2, les pays ont confirmé la pertinence des 4 priorités identifiées par le consortium. Le classement par ordre d'importance révèle ce qui suit :

Priorités par ordre d'importance (pays)
1. **L'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants**
2. L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue
3. La nécessité d'assurer l'équité et l'inclusion dans l'éducation
4. La nécessité d'une alphabétisation de qualité

A travers une deuxième enquête en ligne, nous avons pu cerner l'avis des partenaires techniques et financiers (PTF) et de la société civile d 14 pays sur les 21 du Centre KIX Afrique 21. De leurs réponses, il ressort une priorisation des thématiques telle que le montre la figure 3 ci-dessous :

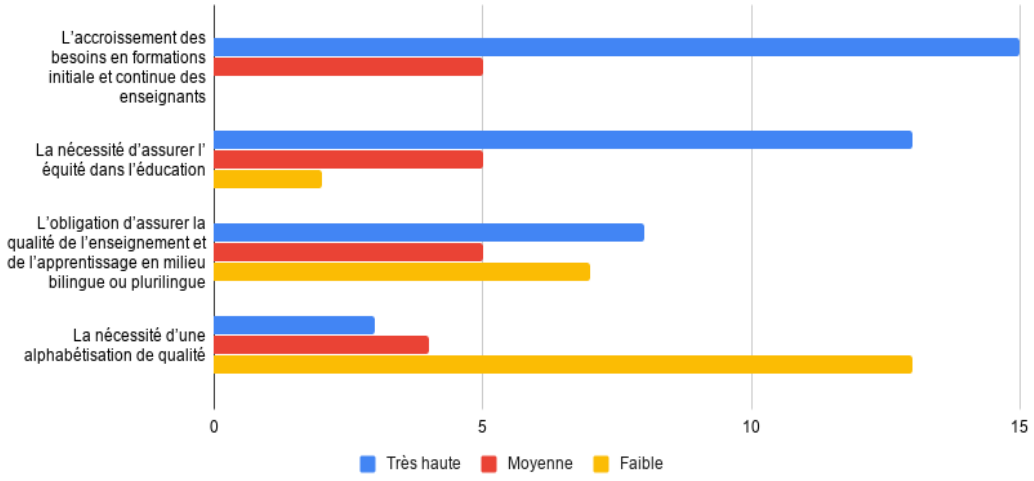

Figure 3 : Priorités thématiques éducatives définies par les Chefs de file des PTF et des représentants de la société civile.

Comme le montre la Figure 3, les Chefs de file des PTF et la société civile des groupes locaux des partenaires de l'éducation ont confirmé la pertinence des 4 priorités identifiées par le consortium. Les PTF et les organisations de la société civile ont confirmé l'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants comme la première des priorités au niveau régional.

Priorités par ordre d'importance (PTF et OSC)
1. **L'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants**
2. La nécessité d'assurer l'équité et l'inclusion dans l'éducation
3. L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue
4. La nécessité d'une alphabétisation de qualité

Cependant, et contrairement aux représentants pays et des organisations de la société civile, les PTF ont mis en première position les questions de l'équité, de l'inclusion et du genre (cf. figure 4). Ensuite arrivent les questions de qualité des enseignements/apprentissages et d'alphabétisation en 3ème et 4ème position respectivement.

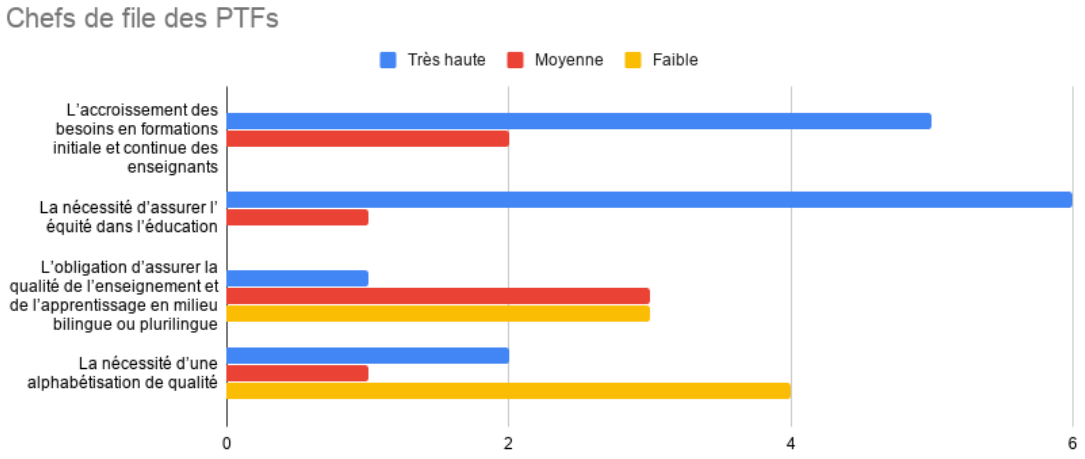

Figure 4 : Priorités thématiques éducatives identifiées par les Chefs de file des PTF

Priorités par ordre d'importance (PTF)
1. **La nécessité d'assurer l'équité et l'inclusion dans l'éducation**
2. L'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants
3. L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue
4. La nécessité d'une alphabétisation de qualité

Cette différence n'est pas surprenante car les PTF et les pays et organisations qu'ils représentent ont fait de la question du genre une priorité absolue dans leur politique d'aide au développement.

Malgré quelques différences relevées par pays, les quatre thématiques reflètent bien les priorités thématiques éducatives de la région Afrique de l'Ouest et du Centre selon le croisement effectué de l'analyse du contenu documentaire (développée plus bas) et des données de l'enquête.

Outre les quatre priorités thématiques ci-dessus confirmées, de l'analyse documentaire et du retour fait par les pays ayant répondu au questionnaire, il ressort d'autres priorités principales, qui malheureusement ne sont pas classées par ordre d'importance. Elles sont résumées en neuf thématiques ci-dessous :

- La question de la gouvernance du secteur : elle englobe des questions telle que (i) la panification de l'éducation, (ii) l'élaboration d'un système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), (iii) le renforcement des capacités des personnels y compris la professionnalisation des enseignants, (iv) la décentralisation et la déconcentration du système éducatif et (v) la motivation pour l'enseignement et des enseignants ;
- La résilience du système aux facteurs de déstabilisation externes ou la capacité d'offrir une éducation en situation d'urgence (conflits, désastres naturels, pandémies, etc.) ;
- La révision des curricula et la formation des concepteurs, y compris la révision des systèmes d'évaluation et de certification, la prise en compte du bilinguisme, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle ;

- L'édition et la diffusion des manuels scolaires et didactiques ;
- La recherche action, la recherche développement et l'innovation en éducation ;
- La prise en compte du numérique et des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques et dans les apprentissages (TV, Radio et autres supports adaptés aux différents contextes) ;
- La prise en compte de la problématique liée à la nutrition, à la santé scolaire et au soutien psychologique
- La question des enfants hors du système éducatif
- La motivation pour l'enseignement et des enseignants.

Comme on peut le relever, ces problématiques sont multiples et très pertinentes dans leur grande majorité, au regard des réalités des systèmes éducatifs des pays.

4. ANALYSE APPROFONDIE DES PRIORITÉS

L'analyse plus approfondie a été réalisée à partir de l'étude documentaire, afin de déceler dans les documents de stratégies des pays les éléments de justification de ces priorités et également les défis qui y sont associés.

4.1 Formation initiale et continue des enseignants

Le principal déterminant d'une éducation de qualité, outre l'apprenant lui-même est sans conteste l'enseignant, dans sa présence, sa qualification, son savoir-faire et son savoir-être.

L'accroissement continu des besoins en enseignants formés, de leurs besoins en formation initiale et continue, soutenu par une forte progression démographique dans la plupart des pays concernés fait de cette thématique la priorité des priorités pour la majorité des pays ayant participé à l'enquête. La revue documentaire le confirme. Beaucoup de participants aux réunions à distance sont revenus sur cette thématique.

4.1.1 Les raisons du dysfonctionnement

Le manque d'enseignants qualifiés à tous les niveaux d'éducation reste une réalité courante dans les différents pays. La question de la qualification concerne également les enseignants en poste dont certain n'ont pas reçu de formation initiale pour le métier qu'ils exercent tandis que les enseignants de métier ont besoin d'actualiser leurs compétences et en développer de nouvelles. Les principales raisons avancées par différentes études sont :

- La mauvaise planification et gestion des ressources humaines ;
- La pression démographique qui engendre des classes pléthoriques et des ratios élèves/ enseignants très élevés et donc de faibles taux d'encadrement ;
- Le niveau de qualification au recrutement (enseignants contractuels avec un faible niveau de bagages académiques) ;
- La faiblesse du vivier de recrutement ;
- Le déficit de supervision et d'encadrement pédagogique ;
- La motivation des enseignants à entrer en formation, notamment continue ;
- La quasi-absence ou la faible efficacité, quand elle existe, de la formation continue.

Huit pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, République Centrafricaine, Sénégal, Tchad, Togo, Union des Comores) sur les 16 ayant répondu à l'enquête portent cette priorité en tête de toutes les priorités :

4.1.2 Solutions existantes : atouts et limites

En matière de formation initiale, tous les pays ont pratiquement cessé les recrutements sans formation d'enseignants, quel que soit le niveau, mais il existe encore dans certains cas en zone rurales notamment des enseignants dits "communautaires" ou "maîtres des parents" qui enseignent et qui sont essentiellement rémunérés par les parents et la communauté. Les recrutements donnent désormais la priorité à des enseignants mieux formés.

Des réformes sont en cours ici et là pour relever le niveau de recrutement, notamment pour les enseignants du primaire, du BEPC au Baccalauréat (diplôme de fin du secondaire 2ème cycle). Ces réformes induisent également la réforme des structures de formation des enseignants. En raison de leur fort impact sur l'augmentation de la masse salariale des fonctions publiques, elles n'ont pas pu intervenir plus tôt dans les différents pays. Ces problématiques s'appliquent aussi aux enseignants des écoles privées dont le nombre est en constante progression. La problématique des enseignants du secteur privé est différente de celle des secteurs publics et concerne la régularité des paiements des salaires, la formation continue, etc. Toutes ces questions étant à prendre en compte dans l'assurance qualité dans la formation des enseignants.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, plusieurs initiatives cohabitent :

- les conférences pédagogiques annuelles qui regroupent les enseignants d'une part et leurs encadreurs de l'autre, par niveaux d'enseignement ;
- les groupes d'animation pédagogiques, qui regroupent les enseignants d'une circonscription éducative et sont animées par les encadreurs de la circonscription ;
- les formations basées sur les approches d'enseignement et d'apprentissage à distance (voir encadré ci-dessous), avec plusieurs variantes comme celle mise en œuvre par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) ou celles promues par le « projet UNESCO-Fonds en dépôt de Chine » (UNESCO-CFIT).

Les principales limites à la formation continue des enseignants, de tout niveau, est la motivation à entrer en formation aussi bien des enseignants que de leurs encadreurs, dominée par l'exigence de perdiems, la disponibilité des enseignants en dehors du temps scolaire pour suivre la formation, afin de ne pas nuire à la continuité éducative.

L'approche IFADEM, plus structurée et suivant des normes de qualité, en apportant quelques éléments de motivation (certification de la formation, matériel informatique, etc.) a suscité de l'engouement et apporté une réelle professionnalisation des acteurs impliqués.

Cependant, des questions de recherche subsistent dont les principaux thèmes portent sur :

- *L'auto-formation dans IFADEM* : quelle est la part de l'auto-formation dans ce processus d'apprentissage et quel type de savoirs professionnels les enseignants IFADEM acquièrent-ils dans ces processus d'auto-apprentissage et d'autoformation ? Comment les enseignants IFADEM investissent-ils ces acquis pour améliorer leurs pratiques professionnelles ?
- *L'utilisation des espaces numériques* : Comment créer rapidement les conditions minimales pour que les enseignants IFADEM puissent s'approprier l'usage des TICE dans des contextes où beaucoup d'entre eux ne sont pas compétents dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ? Quels types d'usages les enseignants IFADEM font-t-ils des espaces numériques mis à leur disposition ?
- *L'éducation à l'environnement et au développement durable* (EEDD) : comment les enseignants IFADEM appréhendent-ils les questions de l'éducation en vue du développement durable ? Quels sont les enjeux du point de vue didactique ?

- *La situation et le ressenti des enseignants bénéficiaires, une année après la fin de la formation IFADEM* : Quels sont les savoirs professionnels et les compétences jugés les plus pertinents dans la pratique professionnelle des enseignants qui ont suivi une formation IFADEM ? Comment mobilisent-ils ces savoirs et ces compétences dans leur pratique professionnelle quotidienne ?
- *La prise en compte des problématiques liées au genre par les pratiques pédagogiques promues par IFADEM* : comment les pratiques de genre sont-elles abordées dans la formation des enseignantes IFADEM ? Quels en sont les enjeux du point de vue didactique ? Quelles sont les bonnes pratiques dans ce domaine ?

L'encadré qui suit présente les deux expériences majeures utilisant les TIC en vue de renforcer les capacités des enseignants.

Projet UNESCO- CFIT

Lancé en 2012, le projet UNESCO-CFIT a pour objectif de faire progresser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour améliorer la formation et le perfectionnement des enseignants au Congo, en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Libéria, en Namibie, en Ouganda, en République Démocratique du Congo, en République-Unie de Tanzanie, au Togo et en Zambie. Dans certains pays, le projet a permis de concevoir des modules et des systèmes de gestion de l'apprentissage qui ont fourni aux élèves enseignants les outils pratiques, les modèles et les idées qui leur seront nécessaires lorsqu'ils commenceront à enseigner. Grâce à ces modèles clés-en-main, les élèves enseignants en formation initiale seront mieux préparés à leur travail en classe et incités à réfléchir à l'intégration des TIC dans chaque matière (mathématiques, langues, sciences, etc.). En Côte d'Ivoire, le projet a renforcé les capacités des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques en améliorant la formation en cours d'emploi des enseignants. Au Congo, le projet UNESCO-CFIT a permis de former des membres du personnel enseignant et non enseignant aux compétences en TIC, de créer des centres de formation sur les TIC et, surtout, de renforcer les capacités des enseignants en poste. En République Démocratique du Congo, le projet a davantage privilégié la mise en place d'infrastructures afin de donner aux enseignants en poste les compétences nécessaires pour intégrer les TIC à leurs cours. (Source : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261941).

IFADEM

La formation continue des enseignants du primaire et du post-primaire est soutenue dans 62% des 21 pays par l'IFADEM. Dans la plupart de ces pays, l'approche expérimentale qui consiste à déployer l'initiative sur un échantillon de 1000 à 2000 enseignants est terminée, avec des résultats très concluants. De sorte qu'IFADEM a pu engager la mise à l'échelle, soit pour de plus grands groupes, soit pour la totalité des enseignants en classe. Cette mise à l'échelle a même démarré dans nombre de pays et est en cours d'élaboration dans les autres. Malgré les difficultés liées notamment à la motivation des enseignants et des encadreurs à entrer en formation, à la fracture numérique, au faible taux d'électrification dans les pays, l'initiative IFADEM, est une vraie réponse à la formation continue des enseignants, de tous les ordres d'enseignements. L'expérimentation réussie au Burkina Faso, de la prise en charge des enseignants du post-primaire en a démontré la faisabilité. Dans un contexte de rupture brutale de la continuité éducative, on note la pertinence accrue de l'Initiative, notamment dans des pays en proie à l'insécurité (G5 Sahel, République Centrafricaine, Cameroun) et avec la survenue de la pandémie de COVID-19. Avec la survenue de la pandémie de COVID-19, dans le contexte de confinement qui en a résulté dans tous les pays, IFADEM à la demande de certains pays, a initié la réflexion pour contribuer à la continuité des activités éducatives par le renforcement des capacités, 100% en ligne. On peut aussi travailler à mieux cerner les différentes formes de formation continue et initiale des enseignants (présentielle, hybride, 100% en ligne) en relation avec les apprentissages des élèves, telles qu'elles sont déployées aujourd'hui.

4.2 Équité et inclusion : la question du genre

Toutes les littératures sur l'éducation soulignent la nécessité d'assurer l'équité et l'inclusion, dans la perspective de rendre effectif, le droit à une éducation de qualité. Dans les pays en développement et dans la région plus qu'ailleurs, les iniquités de genre constituent l'un des plus grands défis, à côtés des iniquités géographiques, de conditions socio-économiques, etc. En Afrique subsaharienne, seulement 38% des pays ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, et plus dramatiquement 19% au premier cycle du secondaire et 6% au second cycle du secondaire. Et ces chiffres cachent de grandes disparités selon qu'on est en milieu rural ou urbain, qu'on est riche ou pauvre, qu'on vit avec un handicap ou non, etc. En ce qui concerne la survie et la performance des filles en termes de réussite dans les apprentissages, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a montré dans son rapport 2014 que dans le cycle primaire la disparité en compétences en mathématiques est à la défaveur des filles (UNESCO 2018, p.19).

D'auteurs facteurs non moins importants comme la langue et les situations de conflit et d'insécurité contribuent également à l'iniquité et à la non-inclusion.

On note que 8 des 21 pays du KIX Afrique 21 (soit 38%) sont en proie à l'insécurité depuis près d'une décennie. Dans ces pays, qui comprennent les pays membres du G5 sahel (Burkina Faso, Mali, Niger, Tchad), et certains pays d'Afrique centrale (Cameroun, RDC, RCA) des milliers d'écoles sont fermées dans les zones où les attaques terroristes sont devenues récurrentes, rompant de façon abrupte la continuité éducative. Au Burkina Faso (mars 2020), l'aggravation de la crise sécuritaire a impliqué le déplacement interne de près d'un million de personnes dont la majorité sont des femmes et des enfants, la fermeture de plus de 2500 écoles, mettant près de 350 000 élèves et plus de 11 mille enseignants en situation de rupture scolaire. Ceci constitue une véritable problématique en termes d'éducation en situation d'urgence.

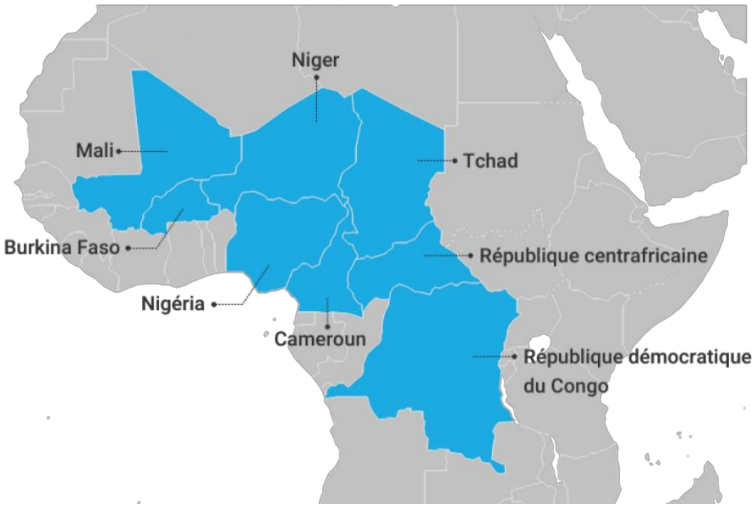

Figure 5 : Pays en proie à l'insécurité avec une totale rupture de la continuité éducative dans les zones concernées (source : UNICEF-SOS Enfants, L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale, août 2019).

La survenue de la pandémie de COVID-19 en fin d'année 2019 et les mesures barrière qu'elle a inspirées dans la plupart des pays pour en atténuer la propagation ont exacerbé les inégalités en tout genre et réduit quasiment à néant la continuité éducative. Et les filles et les femmes en sont les principales victimes. Avec la survenue de la pandémie on a noté pour les femmes « leur surexposition au virus, l'augmentation de leur charge de travail, les dommages économiques qu'elles subissent, l'explosion des violences sexistes, des impacts sur la santé et en particulier sur leur santé sexuelle et reproductive et la baisse de leur pouvoir d'agir »[1]. Cela concerne également dans une grande mesure les filles.

[1] *Source : Equipop (2020) : Droits et santé des femmes à l'épreuve du Covid-19, témoignages et perspectives féministes de la société civile ouest-africaine*

Les réponses des pays pour plus d'inclusion et d'équité sont bien variées, mais portent essentiellement sur les principaux éléments ci-dessous :

- L'adoption par quelques pays de la planification et budgétisation sensibles genre, ainsi que la mise en place de formations y relatives.
- Pratique de discriminations positives : octroi de bourses et tout autre soutien en faveur des filles et pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (prise en charge des frais de scolarité, des manuels et des fournitures scolaires des élèves, etc.)
- Inclusion des enfants vivant avec un handicap et autres enfants à besoins spécifiques (construction de rampes d'accès dans les établissements, appui aux structures d'accompagnement de personnes malvoyant, malentendant, etc.)
- Constructions d'infrastructures dans des zones prioritaires ou sous équipées (construction de toilettes séparées pour filles et garçons, résorption de classes sous paillottes, développement des internats et autres formes d'hébergement, etc.)
- Mise en œuvre d'une éducation en situation d'urgence dans les zones touchées par des catastrophes naturelles ou des conflits (déplacés, réfugiés, etc.)
- La définition de passerelles entre les différents niveaux d'éducation.

Pour le PME, parvenir à l'égalité entre les sexes dans l'éducation et par l'éducation est un des leviers incontournables pour plus d'inclusion et d'équité. C'est ainsi qu'il en a fait un élément central du programme de promotion du respect des droits de l'homme et de la réalisation des transformations associées au Programme de développement durable à l'horizon 2030. Le PME reconnaît de plus en plus largement les besoins intrinsèques et extrinsèques d'investir dans l'éducation des filles et plus particulièrement des adolescentes, notamment dans les situations de crises ou de conflits.

La revue documentaire montre que cette problématique de l'équité et de l'inclusion, prend en compte les questions liées à l'égalité de genre, aux situations de handicap, aux disparités géographiques et socioéconomiques, aux situations d'insécurité liées aux conflits, aux désastres climatiques, etc.

L'inclusion et l'équité comme premières priorités sont portées par quatre pays (Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire et Togo) sur les 16 ayant pris part à l'enquête.

L'encadré ci-dessous présente l'initiative du Portail "Egalité Femme-Homme, EFH", qui permet aux personnels pédagogiques d'accéder à des formations en ligne sur l'égalité femmes-hommes.

Portail "Egalité Femme-Homme, EFH"

A la conférence de N'Djamena, sur l'éducation des filles et la formation des femmes (juin 2019), les Ministres ont souligné l'importance de l'intégration de l'EFH dans les supports de formation des enseignants et du partage des bonnes pratiques entre les pays.

On estime en 2019, que sept millions d'enseignants œuvrent dans l'éducation de base en Afrique subsaharienne (primaire, collège) dont 1,8 million enseignants francophones [1] sans toujours disposer de supports pédagogiques leur permettant d'intégrer le concept d'EFH dans leurs supports de formation. L'idée d'un portail éducatif destiné à pallier cette lacune a dès lors pris forme.

Ce portail (plateforme) permettra aux enseignants et aux personnels de supervision pédagogique d'avoir accès à des formations en ligne portant sur l'égalité femmes-hommes. Il facilitera le développement d'initiatives numériques en faveur de la formation des filles et la ***formation des femmes*** *et contribuera à susciter la production et la valorisation des ressources en français dans les programmes de la Francophonie.*

4.3 Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue

La problématique de la qualité de l'éducation (enseignement et apprentissage), pose la question de ses principaux déterminants. Au point 4.1, nous avons relevé l'un de ces déterminants qu'est l'enseignant, outre l'apprenant lui-même. Mais bien d'autres facteurs influencent négativement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, dont notamment la ou les langues d'enseignement.

Parmi les pays présents à la rencontre sur le centre KIX francophone le 15 avril 2020, plusieurs d'entre eux ont affirmé avoir une politique d'intégration d'un enseignement « bi ou plurilingue » qui articule une langue africaine comprise et parlée par les enfants comme langue principale des apprentissages pendant les premières années et l'introduction du français de manière progressive pour devenir la langue principale d'enseignement par la suite.

Bien que des progrès aient été accomplis dans la plupart des pays d'expression française en ce qui concerne le taux de scolarisation, l'évaluation des acquis des élèves dans neuf pays (Rapport PASEC, 2014) utilisant le français comme langue d'apprentissage a montré que 60% des enfants ne maîtrisent pas les premiers apprentissages à la fin du primaire, notamment en raison du fait que ces enfants, qui évoluent dans des contextes plurilingues, apprennent les premières bases dans une langue (le français) qu'ils ne parlent ni ne comprennent tous. L'efficacité du système et la qualité de l'enseignement s'en trouvent remis en cause.

Cependant, les avis restent partagés sur l'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue. Bien des pays indiquant faire de cette problématique des langues en éducation une priorité ne disposent pas d'une réelle politique linguistique en matière d'éducation, rendant les innovations en matière de bilinguisme très peu mises à l'échelle. Très peu de pays ont systématisé le bilinguisme dans leur système éducatif. Sur les 21 pays, il faut relever que le Burundi, les Comores, la République du Congo et Madagascar, sont les pays sur la bonne voie de promouvoir réellement le multilinguisme dans l'éducation, en ce que leurs politiques linguistiques dans l'éducation, ont fait les arbitrages nécessaires. (Voir par ex. https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_au_Burundi).

En Mauritanie, le bilinguisme est perçu par la chercheure Aurélie Candalot comme une « juxtaposition de plusieurs unilinguismes ».

En République Démocratique du Congo, l'enseignement en langues nationales est une obligation légale relevant de la constitution de la République (article 1er) et de la loi-cadre de l'enseignement national (article 9 point 13, article 38 et 195). Sur le plan réglementaire, les dispositions suivantes ont été édictées. Au degré élémentaire (1er et 2eme année primaires), les langues nationales ou du milieu sont à la fois langues d'enseignement et disciplines enseignées. Le français est à ce niveau discipline enseignée. Son apprentissage est limité à l'oral. Au degré moyen (3eme et 4eme primaires), la langue nationale ou du milieu continue à être à la fois la langue d'enseignement et discipline enseignée. Le français demeure discipline enseignée mais l'écrit s'ajoute à l'oral. Dès la 3eme, l'élève transfère en français les acquis de l'écriture et de la lecture en langue nationale ou du milieu assimilé au degré élémentaire. Les deux formes orale et écrite sont enseignées et apprises ensemble jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Au degré terminal (5eme et 6eme primaires), le français devient langue d'enseignement et continue à être discipline enseignée jusqu'à la fin de scolarité et des études ultérieures.

En lien avec la qualité des enseignements/ apprentissages, la revue documentaire relève que les pays y incluent les questions liées :

- au curriculum : dans les aspects de révision du système d'évaluation et de certification, d'intégration des arts, de la culture et du sport, d'adaptation aux besoins socioéconomiques (EFTP), adoption de l'approche par les compétences (APC) ;
- à la formation initiale et continue, y compris à distance, des personnels et notamment des enseignants et des chefs d'établissements ;

- à l'encadrement pédagogique et au recrutement des enseignants et des personnels d'encadrement ;
- à l'amélioration des temps d'apprentissage ;
- à la disponibilité des manuels, des fournitures scolaires et du matériel didactique ;
- à la recherche action et aux innovations en éducation.

Le programme « Ecole et langues nationales – ELAN » œuvre dans 12 des 21 pays du KIX Afrique 21 depuis huit années. Ce programme appuie la formation des enseignants et leurs encadreurs. Il expérimente également une approche pédagogique de l'enseignement de la lecture-écriture. Des documents d'orientation ainsi que des matériels pédagogiques ont également été conçus comme supports de formation. Il ressort des travaux du programme Élan que, parmi les grandes questions non encore résolues il y a les suivantes :

- Les transferts de compétences linguistiques et non linguistiques de la langue première au français ;
- La prise en compte du bilinguisme dans les écoles de formation initiale des enseignants avec l'amélioration des processus de formation des maîtres et notamment l'utilisation des ressources à distance en formation ;
- La gestion du plurilinguisme dans la classe : quand la langue d'enseignement n'est pas la langue première de tous les élèves de la classe ;
- Les réformes curriculaires devant prendre en compte le bilinguisme ;
- Les réformes pour de réelles politiques linguistiques éducatives bilingues.

Pour ces pays du KIX Afrique 21, la problématique de la qualité des enseignements et des apprentissages est donc intrinsèquement tout aussi liée à ces derniers facteurs qu'à celui des médias d'enseignement et de formation. La plupart des pays, dans cette perspective, ont engagé des réformes, parfois lourdes (cas du Burkina Faso) du curriculum et l'édition de nouveaux manuels scolaires. En matière de recherche, des pays comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Sénégal, pour ne citer que ceux-là, disposent dans certaines de leurs universités de laboratoires de recherche en sciences de l'éducation.

Six (6) des seize (16) pays ayant participé à l'enquête ont noté cette thématique parmi les premières priorités. Il s'agit du Bénin, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, du Niger, de la République Démocratique du Congo et du Tchad.

4.4 Alphabétisation de qualité

D'après les statistiques de l'UNESCO, il y a encore 750 millions d'adultes analphabètes à travers le monde. Les femmes représentent les deux tiers de la population adulte analphabète, un chiffre inchangé depuis 2000 (ISU 2019). Les pays d'expression française sont majoritairement concernés. Le taux d'alphabétisation dans les 21 pays membres du GPE de l'Afrique du Centre et de l'Ouest va de moins de 20% (Niger) à près de 87% (Cabo Verde). Ce qui dénote de l'importance du défi à relever et du niveau de priorité à accorder à cette thématique.

Cette situation est alimentée par le fait qu'encore aujourd'hui, bon nombre d'enfants et de jeunes ne vont pas à l'école. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (rapport de juillet 2016), ils sont 263 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés du primaire au deuxième cycle du secondaire, répartis comme suit :

- 61 millions d'enfant en âge d'aller à l'école primaire (6-11 ans),
- 60 millions d'adolescents en âge d'aller au post-primaire ou premier cycle du secondaire (12-14 ans),
- et 142 millions de jeunes en âge d'être inscrits au secondaire ou deuxième cycle du secondaire (15-17 ans).

Elle est aussi alimentée par le décrochage scolaire qui reste un problème majeur : chaque année, des millions d'enfants et de jeunes quittent l'école sans qualifications. Ils abandonnent avant d'avoir achevé l'école secondaire ou avant d'avoir achevé le premier cycle de l'école secondaire et, parfois, avant même d'avoir achevé le niveau primaire. Dans certains pays d'expression française d'Afrique, les taux d'abandon scolaire sont supérieurs ou égalent 40 % ; dans d'autres, environ la moitié des élèves abandonnent l'école. Ce qui vient grossir davantage le nombre d'analphabètes dans la région.

Mais la situation globale s'améliore, la scolarisation des enfants progresse dans le monde.

En Afrique subsaharienne, le taux net de scolarisation au primaire a progressé de 60% (2000) à 78% (2015), tandis que celui du secondaire passait de 20% (2000) à 33% (2015). Cependant ces progrès cachent des situations complexes, parfois peu comparables. Dans la plupart des classes on note des effectifs pléthoriques allant de 50 à plus de 120 élèves au primaire. Et au post-primaire et secondaire la situation n'est pas tellement différente. (Unesco (ISU) © Observatoire des inégalités.)

Enfin, il faut souligner que plus de trente ans d'alphabétisation, dans les langues nationales ou en langues étrangères de travail de l'administration (anglais, français, portugais) n'ont pas véritablement contribué à améliorer le taux d'alphabétisation. En cause, la faible continuité de ces campagnes massives d'alphabétisation et le manque de supports d'entretien des acquis (support écrits) pour ce qui est de l'alphabétisation dans les langues nationales.

Pour répondre à ce défi, une expérimentation ou innovation cherchant à créer une passerelle entre les centres d'alphabétisations et les écoles de base est en cours dans plusieurs pays du Centre KIX Afrique 21 (francophone). Dans ces pays, au niveau de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation, la politique des États est de mettre en place des classes passerelles inspirées par les programmes d'alphabétisation dans les écoles pour donner une première ou une deuxième chance à ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école ou à ceux qui en sont partis très tôt. Pour les communautés sans écoles, l'État encourage les centres d'éducation communautaire (CEM) qui fonctionnent avec un personnel enseignant local recruté auprès des sortants de l'école avec environ 10 ans d'éducation de base. Ces enseignants sont formés et encadrés par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques relevant du ministère de l'éducation.

Le modèle actuel de classe passerelle est conçu pour réduire la durée de l'éducation de base / école primaire de 6 à 3 ans. Les trois (3) sous-cycles du l'éducation primaire, cours préparatoire, cours élémentaire et moyen qui durent chacun deux ans ont été divisés par deux. Un programme d'études et une nouvelle pédagogie d'apprentissage accélérés ont été mis en place pour mener à bien ce processus. L'intégration au niveau formel se fait à chaque niveau et pour le lycée par exemple, un enfant de onze ans qui entre dans les classes de transition aura en 3 ans accès au premier cycle du secondaire en passant un examen. Il ou elle commencera ses études secondaires à 14 ans au lieu de 11-12 ans.

Cette expérimentation/innovation est toujours en cours et les facteurs de réussite ne sont pas encore tous documentés, mais nous pouvons déjà en souligner quelques-uns : (1) la nécessité de créer un environnement propice, (2) un cadre incitatif pour maintenir les étudiants et les enseignants dans l'expérience en termes de mesures d'accompagnement par l'État et ses partenaires. Sur le plan technique, l'introduction de technologies de l'information et de la communication telles que les téléphones portables dans les salles de classe a eu un impact positif sur l'enthousiasme des jeunes pour l'apprentissage.

L'un des facteurs les plus importants dans la réussite et la durabilité de l'expérience en classe passerelle est l'appropriation communautaire du projet et la vision qui la sous-tend. L'implication des leaders de la communauté et des parents dans le projet du début de la phase de conception et la création de multiples partenariats tout autour permettent une meilleure appropriation de l'expérience.

Classes passerelles au Sénégal

En partenariat avec l'UNICEF, le Ministère de l'Education Nationale, son Secrétariat d'Etat à l'Alphabétisation et à la Promotion des Langues Nationales, ont mis en place une expérience pilote dite d'Insertion et de Réinsertion d'enfants hors école dans le Cycle Elémentaire couvre les régions de Kédougou et Tambacounda.

La cible, les enfants de 9 à 12 ans concernés par le programme représentent 47% de l'ensemble des enfants en âge scolaire. Parmi les objectifs visés par l'Etat du Sénégal figure en bonne place la résorption des inégalités pour plus de justice sociale.

4.5 Présentation et discussion des priorités ayant émergé lors de l'étude

4.5.1 Gouvernance du secteur éducatif

La question de la gouvernance est transversale. Elle est omniprésente dans les stratégies sectorielles même si peu de pays ont identifié cette thématique comme priorité explicite de leurs politiques éducatives. Cependant, dans l'enquête auprès des PTF et de la société civile des groupes locaux des partenaires de l'éducation, la dimension gouvernance est ressortie avec la problématique de la lourdeur et de la lenteur des procédures administratives. La gouvernance prend plusieurs formes. Elle se caractérise par la volonté de promouvoir une gestion efficace et rigoureuse à tous les niveaux, l'établissement des normes et des mécanismes de transparence dans la gestion des ressources, une meilleure organisation des partenariats, une décentralisation très prononcée, l'implication du secteur privé en particulier pour la gestion des établissements d'enseignement technique, la participation de la communauté et de la société civile dans la gestion du système éducatif, en particulier au niveau de la base. Les principales mesures que les pays y élisent portent sur :

- le leadership et la mise au travail coordonnée et articulée des personnels
- le renforcement des capacités des personnels (y compris les enseignants)
- la gestion des ressources humaines, notamment des enseignants et des encadreurs, leurs plans de carrières, leur motivation et maintien
- la planification des activités, la mise en œuvre et la reddition des comptes
- la décentralisation et le transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales, mais aussi la déconcentration du système
- la mobilisation des ressources internes et externes
- une meilleure exécution des ressources financières
- l'implication du secteur privé, de la société civile et des partenaires au développement
- le suivi et évaluation du système

5.5.2 Résilience du système éducatif

Huit pays sur les 21 du KIX-21 font face depuis près de dix ans à des situations de conflits et de terrorisme. Depuis fin 2019, la survenue de la pandémie de COVID-19 est vécue comme un élément de déstabilisation important à travers le monde entier. A ces deux situations on peut ajouter les catastrophes naturelles (inondation, sécheresses, etc.) qui ont également touchés des pays du KIX 21 ces dernières années. Face à ce type de situations, comment le système éducatif peut-il faire preuve de résilience et rester capable d'offrir une éducation de qualité pour tous ?

Les systèmes éducatifs des pays ont fait preuve de résilience à travers nombre de mesures que l'on retrouve dans les études de cas du Burkina Faso et de la République démocratique du Congo ci-dessous. Mais ces réponses sont souvent arrivées tard.

L'encadré qui suit présente une initiative particulière prise par l'IFEF pour accompagner les pays en période de COVID-19.

Un CLOM pour répondre à la crise de la COVID

La pandémie du Covid-19 a imposé dans plusieurs pays un confinement quasi général réduisant drastiquement la continuité de leurs activités économiques, sociales et culturelles y compris l'accès à l'éducation. Plusieurs pays développés qui disposent d'une logistique numérique avancée ont dès lors mis en œuvre des solutions d'urgence sous forme de télétravail et d'enseignement à distance pour permettre aux acteurs socio-économiques et éducatifs de travailler à domicile. Des facilités circonstancielles leur ont été proposées pour assurer une ***continuité éducative*** *malgré le confinement.*

Or, dans plusieurs pays en développement, ces mesures d'urgence n'ont pas été de la même envergure. Les enseignants et les apprenants, tous niveaux confondus, se sont trouvés en situation de rupture pédagogique pour des délais indéterminés. Il en résulte une inégalité des chances dans l'accès au savoir et à la connaissance qui serait d'un grand préjudice pour les pays en développement.

*L****'IFEF a mis en place un*** *mini CLOM dont l'****objectif*** *est de proposer à des enseignants du primaire et du secondaire de pays d'expression française du Sud, une formation en ligne qui leur permettrait de découvrir des moyens et des ressources pédagogiques innovantes, pour accompagner leurs apprenants à distance en période de crise. La* ***durée*** *du cours était de 10 jours et il était structuré autour de cinq thématiques. Chaque thématique était articulée comme suit : un webinaire suivi d'une lecture complémentaire (texte, vidéos, liens utiles), un quiz et une évaluation sous forme d'étude cas. Les études de cas des cinq thématiques correspondaient à un synopsis d'un cours que l'enseignant pouvait déployer directement.*

858 apprenants provenant de 70 pays, 367 femmes et 491 hommes se sont inscrits à ce CLOM. Le cours a commencé le 1er Avril 2020. À ces 858 participants, pour la plupart personnel d'éducation (enseignants, encadreurs, ingénieurs techno-pédagogiques), l'IFEF a proposé un sondage sur leurs priorités en période de COVD-19. La question du sondage était :

Classer par ordre croissant les 4 besoins ci-dessous :

1. *Être formé sur l'usage techno-pédagogique du numérique*
2. *Avoir une connexion internet plus fiable et moins coûteuse*
3. *Avoir une connaissance sur les évaluations en ligne*
4. *Avoir des moyens pour accompagner les élèves en décrochage pour reprendre l'école (Plateforme, réseaux d'utilisateurs, ressources, etc.)*

Sur les 858, l'IFEF a extrait 68 réponses d'apprenants des pays du KIX-21. La répartition des répondants par pays est présentée en Annexe 1. La figure 6 ci-dessous traduit et illustre les réponses des 68 répondants.

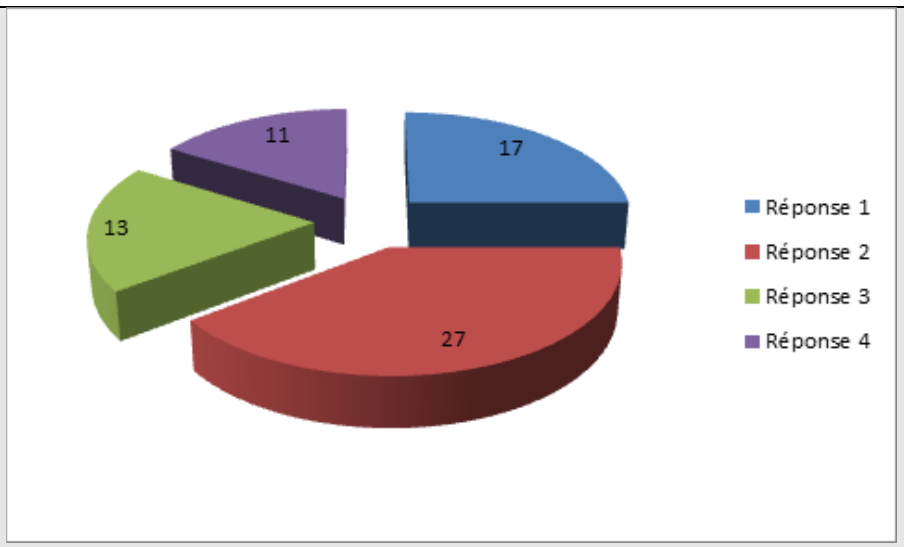

Figure 6 : Réponses des participants au sondage par CLOM

4.5.3 Réforme des curricula

Dans les déterminants de la qualité de leurs systèmes éducatifs, tous les pays du KIX-21 citent entre autres, la problématique des curricula et programmes d'enseignement et de formation, adaptés aux contextes socioéconomiques, celle de la réforme des systèmes d'évaluation et de certification et de la promotion du bi-multi-linguisme, des arts, de la culture et du sport.

En lien avec la volonté d'améliorer la qualité de l'éducation, tous les pays du KIX-21 ont engagé ces dernières années des réformes, parfois lourdes, du curriculum qui comprend les éléments ci-dessus cités. Ces curricula sont pour la plupart encore en expérimentation, dans divers niveaux d'éducation. Leur contribution à l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages reste à questionner.

4.5.4 Manuels scolaires et pédagogiques

Autour de la thématique des manuels scolaires et pédagogiques, les pays entendent faciliter l'accessibilité et la disponibilité non seulement des manuels, mais aussi des fournitures scolaires et des matériels didactiques de qualité. Ces initiatives sont prises par les pays, tout logiquement, en accompagnement de la réforme des curricula, mais aussi parfois pour renouveler tout simplement des manuels devenus trop vieux. Un des principaux traits de caractère de cette initiative est la volonté aussi des pays de promouvoir une expertise locale en la matière, au regard des volumes en constante croissance. S'y rattache également la formation des concepteurs de manuels.

4.5.5 Recherche et innovations en éducation

Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs au XXIème siècle imposent des questionnements sur l'avenir de l'Ecole. Ces questionnements sont envisagés sous divers angles, selon les contextes. Il y a néanmoins quelques tendances qui se dégagent. La première, tourne autour de la question de la qualité en lien avec la demande sociale en faveur de l'équité et la fin des inégalités. La question centrale qui se pose est de savoir comment concilier qualité et équité dans les réformes éducatives. Des questionnements émergent également sur les mesures de qualité qu'il est souhaitable de mettre en place afin de prendre en considération l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu. Avec l'émergence de nouvelles thématiques comme le changement climatique, la question des contenus éducatifs devient centrale et nécessite des réflexions sur les choix à faire. Une autre tendance interroge la gouvernance des systèmes éducatifs dans le cadre des réformes, à l'heure des changements politiques complexes et dans le contexte des ressources limitées. Ce qui soulève aussi la question liée aux financements des systèmes

éducatifs. Enfin, il y a la question des technologies de l'information et de la communication en tant que outils susceptibles de révolutionner les modalités d'enseignement et d'apprentissage mais aussi les changements qu'ils entraînent dans la gestion des systèmes éducatifs.

C'est donc portés par ces différents questionnements que les pays du KIX-21 ont aussi mis en avant la problématique de la recherche et des innovations en éducation, pour soutenir l'adaptation des curricula, l'innovation pédagogique et le suivi des politiques d'éducation. C'est ainsi que plusieurs pays disposent de laboratoires de recherche centrés sur les questions éducatives, qui conduisent des études dans ce sens. Par exemple, de 2012 à 2015, le Laboratoire de psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation et de politiques éducatives (LAPAME) à l'université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso) a conduit un programme de recherche et de développement d'outils de formation, dénommé « Observation des Pratiques Enseignantes en Rapport avec les Apprentissages des élèves » (OPERA). Il a mobilisé une importante équipe d'enseignants-chercheurs (du Burkina Faso, de la France et Sénégal), d'encadreurs pédagogiques de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, d'étudiants de Master et Doctorat en sciences de l'éducation, de responsables pédagogiques du ministère de l'éducation nationale ainsi que de spécialistes internationaux. Il a permis de faire le diagnostic des pratiques des enseignantes dans leurs classes sur le plan relationnel, pédagogique et didactique, à partir des données, notamment des observations directes de leçons données par les enseignants en contexte réel et habituel de classe.

Les pays posent principalement, en rapport avec cette thématique, les défis de la disponibilité des chercheurs et de leur maintien dans le système et de la valorisation des résultats de la recherche.

4.5.6 Technologies de l'information et de la communication pour l'Education (TICE)

La crise sanitaire du COVID-19 a permis de voir à quel point les technologies de l'information et de la communication présentent un potentiel extraordinaire. Elles peuvent révolutionner les méthodes de travail, de gestion et d'administration mais elles constituent également une formidable alternative du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage.

Bien que les évaluations ne soient pas encore disponibles, il est d'ores et déjà établi que, grâce à l'utilisation des TIC et plus généralement du numérique, des millions d'enfants ont acquis des connaissances et développé des compétences pendant la période durant laquelle les écoles étaient fermées. Les TIC ne constituent certes pas une panacée, mais il est indéniable qu'elles sont devenues une chance de révolutionner et de changer positivement les enseignements et les apprentissages.

Avec la crise sanitaire de la COVID-19, les gouvernements ont compris qu'ils peuvent en tirer un plus grand avantage. Il n'est donc pas surprenant que, dans les mois à venir, une attention spéciale soit accordée à l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs. Il y a des pays qui ont une stratégie plus ou moins claire de l'utilisation du numérique dans le secteur de l'éducation. Il y a d'autres pays qui n'ont pas encore de stratégies ou de politiques spécifiques mais qui se posent sans doute des questions sur les choix à faire, la voie à suivre ainsi que sur les implications qui en découlent. Dans cette perspective, l'initiative KIX constitue sans doute une opportunité pour faciliter les échanges et permettre aux pays partenaires du Partenariat Mondial pour l'Education d'apprendre les uns des autres.

4.5.7 Nutrition, santé scolaire et soutien psychologique des élèves

Au regard du niveau de développement économique de la plupart des pays du KIX-21, la question de la pauvreté des ménages est une question récurrente. Elle a comme corolaire, des élèves qui vont à l'école sans avoir mangé. Cette problématique touche à la fois à la question de la qualité de l'éducation que d'équité et d'inclusion. Pour pallier cette défaillance alimentaire au niveau familial, les pays ont adopté les systèmes de cantines, afin de fournir au moins un repas équilibré par jour aux enfants. Selon les pays cette initiative va du préscolaire jusqu'au secondaire. Dans la mise en œuvre ces initiatives, font face à la lourdeur et la lenteur des procédures de passation de

marchés, au point de parfois perdre leur objectif, lorsque les vivres arrivent en fin d'année scolaire.

Quant à la question du soutien psychologique, elle est devenue indispensable dans le contexte d'insécurité que connaissent les pays en proie au terrorisme et aux conflits armés. Parce que « l'école » est souvent une des institutions clairement ciblées par les terroristes, on y compte aussi des victimes du terrorisme. Ces situations traumatisantes nécessitent une prise en charge psychologique des victimes, qui se heurte à la faiblesse de disponibilité, en nombre et en expérience, de psychologues.

4.5.8 Enfants hors du système éducatif

Cette préoccupation est déjà prise en compte dans la partie sur l'équité et l'inclusion (cf. partie 4.2). Néanmoins, les pays l'ont mise en avant pour garder en vue le nombre important d'enfants hors système, soit parce qu'ils n'y ont pas eu accès, soit parce qu'ils sont sortis trop tôt. Elle est traitée à travers les politiques d'éducation non formelle ou d'alphabétisation (cf. partie 4.4).

4.5.9 Motivation pour l'enseignement et des enseignants

La question de la motivation et du maintien des personnels et notamment enseignants est au cœur de la qualité de l'éducation. Cette thématique est priorisée par les pays en raison des difficultés qu'ils rencontrent à organiser la formation continue et la professionnalisation des enseignants. Sans perdiems « conséquents » il n'est quasiment plus possible d'inciter les enseignants à entrer en formation continue ou de professionnalisation. Dans les documents de stratégies des pays, les cadres logiques (là où il y en as) relèvent comme hypothèse de risque la motivation des enseignants pour la formation, dans le cadre de la mise en des formations à leur profit.

5. ETUDES DE CAS

Les deux études de cas ci-dessous étayent les résultats de l'étude exposés dans ce qui précède et renforcent la confirmation des quatre thématiques prioritaires identifiées par le consortium, par les pays du KIX-21.

5.1 Burkina Faso

Le Burkina Faso à la suite de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) de Jomtien (1990), avait porté sa priorité en éducation sur l'accès à l'éducation de base (préscolaire au post-primaire), notamment sur l'accroissement de l'offre éducative (infrastructures éducatives), le recrutement et la formation initiale des enseignants, l'équité et l'inclusion, dont le maintien des filles, et une mention particulière pour l'enseignement et la formation professionnelle (EFTP). Des initiatives telles que l'instauration de bourses scolaires, la subvention des cotisations au titre des associations de parents d'élèves (APE) des filles et la systématisation des cantines scolaires, ont renforcé l'inclusion et l'équité. Cette ambition était portée par le plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB).

Après 10 ans (2000 - 2010) de promotion de l'accès à l'éducation de base à travers le PDDEB, et à la suite de l'adoption des OMD, puis des ODD, le Burkina Faso a mis l'accent sur la qualité, s'étant aperçu que les progrès faits au niveau de l'accès s'étaient réalisés au détriment de la qualité de l'éducation (PDSEB 2011-2020, RESEN 2014).

Le PSEF 2017-2030 met en avant comme principales priorités éducatives pour le Burkina Faso :

- La qualité, tournée vers la formation initiale et surtout continue des personnels, notamment des enseignants. Un plan de renforcement des capacités a été adopté dans ce sens. La qualité signifie également l'amélioration de la disponibilité des manuels et des fournitures scolaires. Ensuite, elle vise également une réforme du curriculum, dans la perspective d'un continuum éducatif du préscolaire jusqu'au secondaire (réforme curriculaire en cours depuis 2014).Cette qualité implique aussi l'amélioration des apprentissages, par la révision des mécanismes d'évaluation et de certification, par l'équipement des salles de classes en laboratoires (mathématiques, physique, chimie, science de la vie et de la terre, informatique) pour l'enseignement des STEM et la révision et l'édition des manuels scolaires. Enfin, l'appui à l'enseignement privé, est le dernier maillon de cette priorité sur la qualité.
- L'accès à travers la poursuite des efforts faits pendant les 20 ans passés et qui ont permis d'avoir des ratio élèves/ maîtres au primaire de 50,6 (public) et 44,4 (privé), au post-primaire de 61 (Public) et 50 (privé) et au secondaire de 51 (public) et 43 (privé). La priorisation de l'accès concerne également le maintien des cantines scolaires, la poursuite du recrutement conséquent et la formation initiale des enseignants, l'attribution de bourses scolaires pour promouvoir l'accès et le maintien des filles, ainsi que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP).
- La dernière priorité mise en avant par le Burkina Faso est la décentralisation du système éducatif. Avec le transfert des compétences de construction des structures scolaires du primaire et du post-primaire, de leur entretien, de l'acquisition des fournitures scolaires du primaire et des vivres des cantines scolaires au niveau déconcentré, le Burkina Faso veut rapprocher la gestion de l'éducation des bénéficiaires.

Alors que la continuité pédagogique était déjà bien mise à mal par l'insécurité préoccupante, dans plus de la moitié des régions du pays, la survenue de la pandémie de COVID-19, comme dans nombre de pays, a momentanément mis un terme à cette continuité.

En effet, au cours de l'année 2019/2020, plus de 2500 écoles et établissements du post-primaire sont fermées (quadruplement depuis 2017), mettant en arrêt d'activités pédagogiques près de 350 mille élèves (350 000) et 11300 enseignants (Source : plan de riposte, mars 2020). Dans le même temps, le pays comptait près d'un million de déplacés internes très majoritairement des femmes et des enfants.

Les principales mesures prises pour assurer la continuité éducative face à l'insécurité, consignées dans la stratégie de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires ont porté sur :

- la mise en place de patrouilles systématiques des forces de défense et de sécurité dans les écoles (2017) ;
- l'affectation dans les zones du Nord d'enseignants bilingues arabe-français ;
- l'organisation des examens scolaires, pour certains des élèves de ces zones, selon un calendrier spécifique et sous protection des forces de défense et de sécurité ;
- la formation des enseignants, élèves et parents d'élèves à l'éducation en situation d'urgence ;

Photo : élèves en formation sur l'éducation en situation d'urgence (crédit photo UNICEF)

La survenue de la COVID-19 (le Burkina Faso a connu son 1er cas le 9 mars 2020) a montré que peu de systèmes éducatifs étaient préparés à une telle situation. Au Burkina Faso, les mesures barrière prises contre la propagation du virus ont compris la fermeture totale des écoles et universités, sur toute l'étendue du territoire, dès 16 mars 2020.

En réponse au COVID-19, le Gouvernement s'est doté d'un plan de riposte pour la continuité éducative. Ce plan comporte quatre axes de réponse :

- l'utilisation des TICE pour la continuité éducative : il s'agit de la production et de la diffusion (plateforme Web, télévision, radio) de ressources pédagogiques numériques
- de la production, édition et diffusion d'annales pour les classes d'examen dans les disciplines fondamentales et d'éveil
- la reprise des cours pour l'achèvement de l'année scolaire 2019-2020 : en fonction de l'évolution de la propagation de la pandémie, la réouverture des écoles et établissements scolaires a eu lieu le 1er juin 2020, seulement pour les classes d'examens. Pour les autres classes l'année scolaire 2019-2020 a été considérée comme achevée.
- l'information, sensibilisation et communication : pour communiquer sur les gestes barrière instaurés pour la réouverture des écoles et établissements pour les classes d'examen.
- et la coordination et le suivi & évaluation du dispositif.

En fonction du nouveau calendrier scolaire révisé, les cours ont donc repris pour les classes d'examens du primaire au secondaire et pour tous les étudiants à l'université.

Cependant, aucune évaluation de l'efficacité des mesures de continuité pédagogique prises n'est disponible. Une hypothèse de travail serait que ces mesures ont eu très peu d'impact sur la continuité pédagogique, au regard de l'impréparation du système éducatif à la mise en place de ces mesures, mais aussi des caractéristiques des pays en développement, marquées par la fracture numérique (disponibilité géographique et coût de la connexion Internet), les conditions socioéconomiques modestes de la plupart des élèves et l'impossibilité pour la très grande majorité des parents d'assurer le suivi des enfants.

5.2 République Démocratique du Congo (RDC)

Malgré des progrès remarquables réalisés au cours de deux dernières décennies en termes d'accès, la République Démocratique du Congo (RDC) reste l'un des pays avec un grand nombre d'enfants non scolarisés. En outre, le secteur de l'éducation est confronté à de nombreux défis en termes de qualité, de gouvernance et de disparités. Afin de relever ces défis, la stratégie sectorielle pour l'éducation et la

formation pour la période 2016-2025 (SSEF) a mis l'accent sur l'élargissement de l'accès et de l'équité, l'amélioration de la qualité de l'apprentissage ainsi que sur l'amélioration de la gouvernance et de la gestion dans le secteur. De manière spécifique, la stratégie sectorielle devait permettre à tous les enfants de bénéficier d'une éducation primaire gratuite. La stratégie avait prévu des mesures spécifiques pour les populations défavorisées et les enfants ayant des besoins spéciaux. Sur le plan de la qualité, la stratégie devait contribuer à renforcer les capacités des enseignants, à fournir aux élèves les matériels nécessaires à l'apprentissage et à développer des mécanismes de suivi et d'assurance qualité. La stratégie avait également prévu la mise en place d'un plan d'amélioration des apprentissages en lecture au primaire en utilisant les langues nationales.

Une évaluation récente de la stratégie sectorielle a montré que les progrès réalisés en matière d'accès à l'enseignement de base sont en grande partie à attribuer à la politique de gratuité, concrétisée par la prise en charge progressive par l'État des frais supportés par les familles (primes des enseignants, financement des frais de fonctionnement des écoles et des bureaux gestionnaires…), et aussi des actions ponctuelles en lien avec la scolarisation des filles (actions d'appui ou de sensibilisation). En 2019, la politique de gratuité a entamé une nouvelle phase pour toucher toutes les provinces et redoubler son impact sur les familles les plus défavorisées. Une nette volonté politique s'est exprimée pour accélérer la généralisation immédiate de la gratuité pour l'ensemble de l'enseignement de base et sur tout le territoire de la République. Le budget de 2020 qui double la masse salariale du ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et technique (EPST) par rapport à 2019 traduit dans les faits cette volonté politique. Le nombre d'élèves inscrits au primaire a progressé de près d'environ 4 millions entre 2015 et 2018. La participation des filles s'est améliorée mais connaît une stagnation au niveau du premier cycle du secondaire alors que la présence des filles se confirme de plus en plus au second cycle du secondaire. Les objectifs de la stratégie ont été atteints à ce niveau. En ce qui concerne la préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans, la cible prioritaire est le monde rural qui accuse beaucoup de retard en la matière. Pour développer l'offre préscolaire en milieu rural, il est envisagé des partenariats avec les communautés et la création de classes préparatoires (ou pré primaires) dans les écoles primaires. La formation initiale des enseignants est essentiellement assurée au sein des humanités pédagogiques. Elle est sanctionnée par le diplôme d'État en pédagogie générale qui permet directement d'enseigner à l'école primaire. Malheureusement ce dispositif de formation se caractérise aujourd'hui par de nombreuses faiblesses et des dysfonctionnements manifestes. Cette formation initiale reste inadéquate à bien des égards : filière non-professionnelle, apprentissage essentiellement théorique, tremplin vers l'université, effectifs pléthoriques, expansion incontrôlée de la filière, etc.

Depuis le début de la crise du COVID-19, la continuité de l'apprentissage est au centre de toutes les préoccupations. Très tôt, des dispositions ont été prises, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, pour organiser des cours à distance à l'intention des élèves de différents niveaux d'enseignement. Au total, environ 27 millions d'enfants ont été ciblés par ce programme d'enseignement à distance. Plusieurs outils et moyens ont été utilisés à cet effet. La Radio-Télévision Nationale Congolaise (RTNC) ainsi que Radio Okapi, la radio de la Mission des Nations Unies au Congo (MONUSCO) ont été mises à profit. La Radio Okapi et la Radio Nationale Congolaise diffusent deux à trois heures par jour des séquences didactiques grâce au soutien de l'Agence Américaine pour le Développement International (USAID). Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST) possède également une chaîne de télévision. Depuis la fermeture des écoles, cette chaîne, dénommée EDUC-TV, a été mise à profit : des contenus éducatifs y sont diffusés et l'offre des programmes est complétée par la Télévision Nationale Congolaise. Des plateformes en ligne sont également disponibles. Le Gouvernement s'est associé à la compagnie téléphonique Vodacom pour offrir un site web éducatif en ligne accessible gratuitement aux utilisateurs. Une autre entreprise privée, Schoolap, offre des contenus éducatifs adaptés au programme scolaire congolais. Des cahiers d'exercices ont été conçus par des spécialistes du Ministère et imprimés avec l'appui de l'UNICEF et du Partenariat Mondial pour l'Education. La priorité a été accordée aux élèves des classes terminales du primaire et du secondaire. Ces cahiers sont en cours de distribution dans les 26 provinces du pays.

6. CONCLUSIONS

Comment la connaissance des priorités thématiques éducatives des pays peut-elle aider au partage de connaissance et d'innovations, afin de les accompagner à la planification et la mise en œuvre d'une éducation de qualité, équitable et inclusive pour tous ?

L'étude retient quatre thématiques comme priorités pour les 21 pays partenaires du PME dans les régions d'Afrique Centrale et de l'Ouest. Les pays ont en fait, confirmé l'alignement de leurs priorités éducatives avec les axes prioritaires préalablement identifiés par le KIX et ceux identifiés par le consortium. Au-delà de ces constats, il y a de nombreuses questions qui demeurent sans réponses et qui nécessitent quelques investigations. A titre d'exemple, il serait intéressant d'examiner comment les approches d'enseignement et d'apprentissage à distance peuvent être généralisées pour la formation continue des enseignants, à une échelle beaucoup plus grande, de sorte à avoir un impact plus fort sur l'ensemble du système éducatif. De même, il serait intéressant de voir comment les pays concernés vont capitaliser sur ces acquis pour avoir une stratégie cohérente d'intégration des TICE dans les systèmes éducatifs.

La problématique de la gouvernance, de par les justifications qui la sous-tendent dans les documents stratégiques des pays, apparaît comme une priorité d'importance égale aux quatre priorités qui ont été confirmées. Elle regroupe presque toutes les problématiques liées à ces quatre thématiques. Des questions restent également en suspens dans ce domaine. A titre d'exemple, comment des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) peuvent-ils être mis à profit pour la planification et la reddition des comptes ? Quels sont les principaux renseignements à tirer de la mise en place de ces SIGE ?

D'autres thématiques non moins importantes sont apparues, dont la prise en charge aux yeux des pays, dans le cadre de cette étude, est prioritaire. Il s'agit de (i) la mise en œuvre du bi-milti-linguisme, (ii) la réforme des curricula et l'édition et la diffusion des manuels scolaires et pédagogiques, (iii) la recherche et les innovations en éducation, (iv) la nutrition, la santé scolaire et le soutien psychologique (en situation de détresse), (v) la prise en charge des enfants hors du système éducatif, et (vi) la motivation pour l'enseignement et des enseignants.

Enfin, notons que la survenue de la pandémie de COVID-19 a révélé l'impréparation des systèmes éducatifs à faire face à ce type de catastrophes. Même les mesures mises en place par des pays qui vivaient déjà des situations de ruptures éducatives, n'ont pas su répondre à la situation de la pandémie. L'étude a révélé une préoccupation majeure, celle de l'insécurité liée au terrorisme et ses conséquences en termes de populations déplacées internes, majoritairement des femmes et des enfants, compromettant ainsi la continuité éducative, tout aussi gravement que la pandémie de COVID-19.

De ce qui précède, la connaissance des priorités thématiques éducatives des pays et de leur prise en charge, est indispensable dans une perspective de partage de connaissances et d'innovations.

7. BIBLIOGRAPHIE

Ministère des enseignements maternel et primaire, République du Bénin (2018), Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)

AFD. (2018). *L'éducation en Afrique subsaharienne : Idées reçues*. Agence Française de Développement. https://www.afd.fr/sites/afd/files/2018-01/education-afrique-subsaharienne-idees-recues.pdf

Burkina Faso (2013), Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) (2012-2021)

Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, Burkina Faso (2017), Document de programme soumis au Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) (2017-2030)

République du Burundi (2012), Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (2012-2020)

République du Burundi (2018), Plan transitoire de l'éducation au Burundi (2018-2020)

Cabo Verde (2018), Requête de financement GPE ESPIG, pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (PEE), proposition de programme " renforcement institutionnel du secteur de l'éducation " de Cabo Verde (2018-2021)

République du Cameroun (2013) , Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture, Union des Comores (2017), Plan de transition du secteur de l'éducation (PTSE) (2017-2020)

République du Congo (2015), Stratégie sectorielle de l'éducation (2015-2025)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Ministère de l'enseignement supérieur, et de la recherche scientifique, République de Côte d'Ivoire (2016), Plan sectoriel éducation/ formation (2016-2025)

Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, République de Djibouti (2010), Schéma directeur (2010-2019)

Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, République de Guinée (2007), Description du programme sectoriel de l'éducation (PSE) (2008-2015)

Ministère de l'éducation nationale, République de Guinée-Bissau (2027), Programme sectoriel de l'éducation de la Guinée-Bissau (2017 -2025)

République de Madagascar (2017), Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022) pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable

Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'innovation et de la recherche scientifique, Ministère de la jeunesse de l'emploi et de la construction citoyenne, République du Mali (2019),

Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération - PRODEC 2 (2019-2028)

République islamique de Mauritanie (2011), Programme nationale de développement du secteur éducatif - PNDSE II (2011-2020), Plan d'action triennal (2012-2014), document provisoire

Ministère de l'économie et des finances, République islamique de Mauritanie (2016), Stratégie nationale de croissance accélérée et de prospérité partagée - SCAPP (2016-2030), Volume II, Orientations stratégiques et plan d'actions 2016-2020

République du Niger (2013), Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2014-2024), document de stratégie

République Centrafricaine (2014), Plan de transition 2014-2017, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique

République Centrafricaine (2017), Plan national de relèvement et de consolidation de la paix (2017-2021)

Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté, Ministère de l'enseignement technique et professionnel, Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire, Ministère des affaires sociales, action humanitaire et solidarité nationale, République démocratique du Congo (2015), Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (2016-2025)

Ministère du plan et de finances, République démocratique de Sao Tomé et Principe (1998), Etude nationale de perspective à long terme, réflexion stratégique Sao Tomé et Principe 2025

Ministère de la femme, de l'enfant et de l'entrepreneuriat féminin, Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'artisanat, République du Sénégal (2013), Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET), secteur éducation formation (2013-2025)

Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la formation professionnelle et technique, de l'apprentissage et de l'artisanat, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Ministre de la bonne gouvernance et de la protection de l'enfance, République du Sénégal (2018), Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence - éducation/ formation (PAQUET-EF) (2018-2030)

Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique, Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, République du Tchad (2017), Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET), (2018- 2020)

République Togolaise (2014), Plan sectoriel de l'éducation PSE (2014-2025), amélioration de l'accès, de l'équité et de qualité de l'éducation au Togo

Baba-Moussa A. R., Kaba G.R., Hounkpodoté H. & Diallo L. L. (2019), Contribution de la CONFEMEN aux politiques éducatives des pays francophones d'Afrique subsaharienne, prise en compte des résultats de l'évaluation PASEC 2014 dans l'élaboration de politiques éducatives, *L'éducation en débats : analyse comparée*, Dakar : Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN)

Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), Observatoire de la qualité de l'éducation, Rapport périodique 2018

PASEC (2015). PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PNUD. (2020). Rapport sur le développement humain 2019 Au-delà des revenus, des moyennes et du temps présent : Les inégalités de développement humain au XXIe siècle. Programme des Nations Unies pour le Développement.

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Améliorer l'enseignement et l'apprentissage*

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Renforcer l'éducation et la protection de la petite enfance*

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Réaliser l'égalité entre les sexes, dans et par l'éducation*

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Relever le défi des données dans l'éducation*

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Renforcement des systèmes d'évaluation de l'apprentissage*

GPE. (2019). Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations KIX : *Ne laisser personne de côté*

Institut de statistique de l'UNESCO. (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Document d'orientation 27/ Fiche d'information 37 : *Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ?*

Institut de statistique de l'UNESCO. (2018). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Résumé sur l'égalité des genres. *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*

ANNEXES

ANNEXE 1 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS AUX ENQUÊTES PAR PAYS ET DES DOCUMENTS DE STRATÉGIE CONSULTÉS

Pays	Nb. répondants enquête par e-mail et en ligne auprès des représentants pays (Questionnaire SG de MEN)	Nb. répondants enquête par entretiens de groupes auprès des représentants pays (Réunion de lancement)	Nb. de répondants enquête en ligne auprès des GLE (Questionnaire PTF et OSC)	Nb. de répondants au sondage CLOM	Nb. pays dont les documents de stratégie ont été exploités
Bénin	1	1	4	1	1
Burkina Faso	1	1	2	7	1
Burundi	1	1	0	0	1
Cameroun	1	1	1	16	1
Cabo Verde	0	0	3	0	1
Côte d'ivoire	1	1	1	28	1
Djibouti	1	1	1	1	1
Guinée	1	1	1	0	1
Guinée-Bissau	1	2	0	0	1
Madagascar	1	1	3	0	1
Mali	1	1	2	2	1
Mauritanie	0	1	0	0	1
Niger	1	1	1	2	1
République démocratique du Congo	1	1	1	1	1
République du Congo	0	0	0	0	1
République Centrafricaine	1	1	1	0	Anciens documents (voir bibliographie)
Sao Tomé et Principe	0	0	0	0	Anciens documents (voir bibliographie)
Sénégal	1	1	2	10	1
Tchad	1	1	0	0	1
Togo	1	2	1	0	1
Union des Comores	0	0	0	0	1
Total	16	19	24	68	19

ANNEXE 2 : PARTICIPANTS A LA REUNION EN LIGNE DU 15 AVRIL 2020

N°	Nom et prénoms	Pays
1	Alain HOUNLEYI	Bénin
2	André ADANYOSSI	Bénin
3	Ibrahim SANOU	Burkina Faso
4	Liboire BIGIRIMANA	Burundi
5	Raoul KONE	Côte d'ivoire
6	Mohamed Abdallah MAHYOUB	Djibouti
7	Casimir DIAORA	Guinée
8	Samuel Fernando MANGO	Guinée-Bissau
9	Niasse OUSSEYNOU	Guinée-Bissau
10	Helikanto RAKOTOVOLOLONA	Madagascar
11	Kinane AG GADEDA	Mali
12	El Moustapha Idoumou ABDI JIYED	Mauritanie
13	Mahamadou ASSOUMANE	Niger
14	Jean Marie MANGOBE	République démocratique du Congo
15	Bernadette FOULOU	République Centrafricaine
16	Cheikhna LAM	Sénégal
17	Galy Panain DIBE	Tchad
18	Kokou BIYAO	Togo
19	Tawuim TITORA	Togo

ANNEXE 3 : PARTICIPANTS AU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX SECRETAIRES GENERAUX DE L'EDUCATION

N°	Noms et prénoms	Pays
1	Alain Dossou HOUNLEYI	Bénin
2	Ibrahima SANON	Burkina Faso
3	Liboire BIGIRIMANA	Burundi
4	Madeleine DAIFERLE MAMAT	Cameroun
5	Daroussi Bacar Issouf	Comores
6	KONE Raoul François	Côte d'Ivoire
7	Mohamed Abdallah MAHYOUB	Djibouti
8	Mango Samuel FERNANDO	Guinée Bissau
9	Helikanto Tsimandefitra RAKOTOVOLOLONA	Madagascar
10	ASSOUMANE Mahamadou	Niger
11	Jean-Marie MANGOBE BOMUNGO	République Démocratique du Congo
12	Bernadette PAKOSSA	République centrafricaine
13	Malick BAH	République de Guinée
14	Cheikhena LAM	Sénégal
15	Galy Panain DIBÉ	Tchad
16	Tawuim TITORA	Togo

ANNEXE 4 : PARTICIPANTS AU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'EDUCATION (GLE)

N°	Nom et Prénoms / Organisation	Pays
1	BIZO MOUSSA	Niger
2	Pires-Ferreira Ana Cristina	Cap-Vert
3	Khalid Chenguiti	Djibouti
4	SEDJRO Franck Arnauld	Bénin
5	Carla Palavra	Cap-Vert
6	ESSOUN Olatoundji Martin	Bénin
7	Inge Vervloesem	Mali
8	EPOKOU Désiré Lemaire	Côte d'Ivoire
9	Albertino Delgado	Cap-Vert
10	MBOW Cheikh	Sénégal
11	TUMBA NZUJI AUGUSTIN	République Démocratique du Congo
12	TOURE Boureima Allaye	Mali
13	BIO YARA Jean Pierre	Bénin
14	RANDRIAMANANJARA Fara Andriatsiferana	Madagascar
15	ALVARO FORTIN	Madagascar
16	Beck Julian	Madagascar
17	Hervé KINHA	Bénin
18	TANKEU MBOGNING Martial Olivier	Cameroun
19	PIEUME CALICE OLIVIER	Sénégal
20	DIALLO Thierno Ibrahima	Guinée
21	SIDIKI COULIBALY	Burkina Faso
22	RAMANANTSOA Roger	République centrafricaine
23	AKPALO Adjoa Delali	Togo
24	Agence Japonaise de coopération internationale	Burkina Faso

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX SECRETAIRES GENERAUX

Questionnaire pays / programme KIX Francophone

KIX avait défini six (6) grandes thématiques qui devraient guider l'ensemble des activités aussi bien dans ls centres/pôles régionaux que les projets globaux et régionaux : améliorer l'enseignement et l'apprentissage, l'égalité des sexes, la protection et l'éducation de la petite enfance, l'équité et l'inclusion, les systèmes de données, et les systèmes d'évaluation des apprentissages.
Ces thématiques, qui sont aussi des priorités dans la plupart des pays, sont assez génériques et n'appréhendent pas toute la complexité et la diversité des contextes nationaux et régionaux.

Dans le but de mieux cerner les priorités et défis aux niveau national et régional au sein des quatre régions de KIX, le CRDI et le PME lanceront un appel à propositions régional dans quelques mois et ce questionnaire a pour objectif de renseigner cet appel ; et ainsi mieux guider la recherche des types de connaissances et d'innovations à même d'enrichir les échanges interpays.

*Obligatoire

Nom et Prénoms *

Votre réponse

Votre pays *

Votre réponse

Suivant

Questionnaire pays / programme KIX Francophone

*Obligatoire

Les attentes des pays

Les attentes des pays sont plus ou moins connues, les priorités nationales communes aux différents pays ont été identifiées dans de nombreux documents de politique nationale et régionale. Le consortium (AUF, CONFEMEN et IFEF) avait dans un premier temps identifié les quatre priorités listées dans le tableau ci-dessous. Veuillez confirmer par ordre d'importance la pertinence de ces quatre priorités en donnant une note de 1 à 5 et si elles ne reflètent pas les priorités clés dans votre contexte, veuillez lister vos priorités et notez-les sur la même base que celles indiquées par le consortium.

L'accroissement des besoins en formation initiale et continue des enseignants. *

1 2 3 4 5

La nécessité d'assurer l'équité dans l'éducation. *

1 2 3 4 5

L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue.

1 2 3 4 5

La nécessité d'une alphabétisation de qualité. *

1 2 3 4 5

Autre

Votre réponse

Dans un contexte marqué par la pandémie du COVID 19, les priorités citées dans la question 1 sont-elles susceptibles d'être revues ? *

- Oui
- Non

Retour Suivant

COVID-19 : Domaines prioritaires des pays dans l'éducation

Identifier les domaines prioritaires dans le secteur de l'éducation de vos pays dans le cadre de l'évolution de la pandémie du COVID-19 et de son impact sur l'éducation.

Veuillez lister les attentes de vos pays dans le cadre de la pandémie du COVID 19 te les mesures suite au confinement qui ont été prises :

- Les attentes (assurer un enseignement des classes « examen », assurer un enseignement des les classes du secondaire, assurer un enseignement des classes du collège, assurer un enseignement des classes primaires, mettre à disposition des ressources pédagogiques, faire diffuser des émissions radio/TV).

- Les mesures (diffusion d'émission radio, diffusion d'émission vidéo, mise à disposition des ressources en ligne, mise à disposition d'une plateforme en ligne, autre)

Dans un contexte marqué par la pandémie du COVID 19, les priorités citées dans la question 1 sont-elles susceptibles d'être revues ?

L'accroissement des besoins en formation initiale et continue des enseignants. *

1 2 3 4 5

La nécessité d'assurer l'équité dans l'éducation. *

1 2 3 4 5

L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue. *

1 2 3 4 5

La nécessité d'une alphabétisation de qualité. *

1 2 3 4 5

Retour Envoyer

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'EDUCATION (GLE)

Questionnaire destiné aux Groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLE) / Centre régional KIX Afrique 21

KIX avait défini six (6) grandes thématiques qui devraient guider l'ensemble des activités aussi bien dans ls centres/pôles régionaux que les projets globaux et régionaux (voir infographie ci-dessous).

Ces thématiques, qui sont aussi des priorités dans la plupart des pays, sont assez génériques et n'appréhendent pas toute la complexité et la diversité des contextes nationaux et régionaux.

Dans le but de mieux cerner les priorités et défis aux niveau national et régional au sein des quatre régions de KIX, le CRDI et le PME lanceront un appel à propositions régional dans quelques mois et ce questionnaire a pour objectif de renseigner cet appel ; et ainsi mieux guider la recherche des types de connaissances et d'innovations à même d'enrichir les échanges inter-pays.

Temps de remplissage : 10 min

*Obligatoire

Nom et Prénoms *

Votre réponse

E-mail *

Votre réponse

Pays du GLE *

Sélectionner

Quel est votre rôle dans le GLE ? *

Sélectionner

Suivant

Page 1 sur 3

3. La question de l'égalité des genres en termes d'accès, de rétention/survie dans les systèmes et de performance dans les apprentissages n'est pas apparue à la surface et semble être intégrée/enfouie dans la nécessité d'assurer l'équité en général. Pensez-vous que c'est une bonne approche ? si oui, pourquoi ? Dans le cas contraire, que suggériez-vous pour une meilleure prise en compte de cette question ?

Votre réponse

4. Dans le cadre des réponses du secteur de l'éducation à la COVID-19, pouvez-vous énumérer 3 forces et 3 faiblesses des mesures prises pour assurer la continuité des enseignements/apprentissages dans votre contexte ?

Votre réponse

Retour

Envoyer

Page 3 sur 3

Questions destinées aux représentants de la société civile dans le GLE

La vision qui sous-tend KIX fait reposer les échanges des connaissances et des innovations sur un partenariat solide entre les différentes parties prenantes de l'éducation. A cet égard, il est donc nécessaire que la formulation des priorités régionales et nationales fasse l'objet d'un certain consensus au sein de tous les acteurs ; et plus particulièrement ceux qui accompagnent les états sur le terrain. C'est dans cet esprit que s'inscrit le présent questionnaire/guide d'entretien.

1.a Pouvez-vous classer par ordre d'importance la pertinence de ces quatre priorités identifiées par les Etats ? *

	Très haute	Haute	Moyenne	Faible	Très faible
L'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants	○	○	○	○	○
La nécessité d'assurer l'équité dans l'éducation	○	○	○	○	○
L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue	○	○	○	○	○
La nécessité d'une alphabétisation de qualité	○	○	○	○	○

1.b Si elles ne reflètent pas les priorités clés dans votre contexte, veuillez lister vos priorités et notez-les sur la même base que des quatre priorités initialement indiquées ?

Votre réponse

2. Sur la base de votre expérience dans votre contexte, pouvez-vous nous indiquer un ou deux défis empêchant la mise en œuvre efficace des priorités identifiées ainsi que celles que vous avez identifié vous-même ?

L'accroissement des besoins en formations initiale et continue des enseignants

Votre réponse

L'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue

Votre réponse

La nécessité d'une alphabétisation de qualité

Votre réponse

Les défis liés aux priorités que vous avez personnellement identifié

Votre réponse

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

confemen

IFEF
Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation

IDRC | CRDI
International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie