

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a blue rectangular background.

Redéfinir les systèmes éducatifs africains à l' horizon 2030 : nouvelles pistes pour un débat salubre

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy
of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Book
Authors	Akkari, Abdeljalil
DOI	10.58863/20.500.12424/4321224
Publisher	Globethics Publications
Rights	2025 Globethics Publications;Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International
Download date	2026-07-12 19:52:29
Item License	http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/4321224



Redéfinir les systèmes éducatifs africains à l'horizon 2030

Nouvelles pistes pour un débat salubre

Abdeljalil Akkari

Globethics

**Redéfinir les systèmes éducatifs africains
à l'horizon 2030**

Nouvelles pistes pour un débat salubre

**Redéfinir les systèmes éducatifs africains
à l'horizon 2030**

Nouvelles pistes pour un débat salubre

Abdeljalil Akkari

Higher Education Series

Globethics Higher Education Series

Director: Prof. Dr Fadi Daou, Executive Director of Globethics

Series Editor: Prof Divya Singh is the Chief Academic Officer at STADIO (Pty) Ltd and an Adjunct Associate Professor at Walter Sisulu University.

Globethics Higher Education Series – Education Praxis 5

Abdeljalil Akkari, *Redéfinir les systèmes éducatifs africains à l'horizon 2030 : nouvelles pistes pour un débat salutaire*

Geneva: Globethics Publications, 2025

DOI: 10.58863/20.500.12424/4321224

ISBN 978-2-88931-627-4 (online version)

ISBN 978-2-88931-628-1 (print version)

© 2025 Globethics Publications

Managing Editor: Dr Ignace Haaz

Assistant Editor: Jakob W. Bühlmann

Globethics International Secretariat

Chemin du Pavillon 2,

1218 Le Grand-Saconnex, Geneva, Switzerland

Website: <https://globethics.net/publications>

Email: publications@globethics.net

All web links in this text have been verified as of June 2025.

The electronic version of this book can be downloaded for free from the Globethics website: <https://globethics.net>

The electronic version of this book is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). See: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

This means that Globethics Publications grants the right to download and print the electronic version, to distribute and to transmit the work for free, under the following conditions: Attribution: The user must attribute the bibliographical data as mentioned above and must make clear the license terms of this work; Non-commercial. The user may not use this work for commercial purposes or sell it; No derivative works: The user may not alter, transform, or build upon this work. Nothing in this license impairs or restricts the author's moral rights.



Globethics Publications retains the right to waive any of the above conditions, especially for reprint and sale in other continents and languages.

SOMMAIRE

Préface.....	9
Introduction	15
1. Vers des modèles appropriés de développement socioéconomique	21
1. Les relations dialectiques entre éducation et développement	22
2. La place périphérique de l'Afrique dans la globalisation économique	26
3. La nécessité de modèles endogènes de développement mais sans fermeture aux échanges externes.....	29
4. Pour une éducation comme moteur du développement africain.....	37
5. Maintien de la dépendance ou souveraineté durable	42
2. La démographie, une richesse ou un défi pour l'éducation en Afrique ?.....	51
1. Les leçons démographiques asiatiques	53
2. Le poids de la démographie sur l'éducation	58
3. Stratégies et orientations pour une croissance démographique maîtrisée.....	60
4. Dividendes de la transition démographique pour l'éducation : une amélioration de la qualité.....	61
3. Infrastructures scolaires, enseignants et matériel pédagogique	69
1. Revenir aux paramètres de base d'un système éducatif.....	71
2. Les infrastructures scolaires	73
2.1 Défaillances structurelles et insuffisance des investissements.....	73

2.2 Les conditions minimales pour un environnement d'apprentissage adéquat	74
2.3 Planification et enjeux de gouvernance	76
2.4 Impact des infrastructures sur les performances éducatives.....	77
3. Les enseignants	79
4. Les élèves et leurs caractéristiques.....	88
4.1 Le modèle bilingue de transition	90
4.2 Le modèle bilingue à deux voies ou modèle d'immersion duale	91
5. L'accès aux ressources pédagogiques	92
6. Repenser la conception des écoles et des classes	95
4. Pour une gestion réfléchie des flux d'élèves et des transitions scolaires	101
1. Amener tous les enfants à l'achèvement du primaire.....	103
2. Achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire.....	104
3. La scolarisation et la formation du second cycle secondaire.....	108
4. La formation professionnelle en alternance des jeunes entre 15 et 18 ans.....	111
5. Les alternatives éducatives.....	113
5. La nécessaire revalorisation de la formation professionnelle et du travail informel	119
1. Décalage entre les formés des programmes de formation professionnelle et les compétences nécessaires aux économies africaines.....	120
2. Compétences pour l'emploi.....	121
3. Secteur informel	124
4. Apprentissage traditionnel.....	128
5. Formation en entrepreneuriat et innovation technologique	131

6. Développement du privé et diversification de l'offre éducative	137
1. Évolution du secteur privé.....	137
2. Typologie du secteur privé.....	142
3. Brouillage des frontières ou pluralisme dans l'offre éducative	144
4. Le salut par la régulation	148
7. Gouvernance, redevabilité et coopération internationale	151
1. Une gouvernance simplifiée et une stabilité des cadres.....	151
2. La décentralisation effective.....	153
3. L'instauration d'une culture de la redevabilité à tous les niveaux du système.....	156
4. Rôle complémentaire de la coopération internationale.....	160
5. Vers une réduction du financement de l'éducation par la coopération	165
6. Fixer des priorités et repenser la coopération internationale	168
8. La production d'un savoir africain autonome sur l'école et sur l'éducation	177
1. La nécessaire recherche africaine sur l'éducation	179
2. Articuler la recherche universitaire avec le mode consultance	180
3. Réorienter la recherche universitaire vers les défis actuels	181
4. Améliorer la circulation des savoirs et l'utilisation des résultats de la recherche dans les politiques éducatives	184
Conclusion générale	189
Postface.....	197
Références bibliographiques.....	201

PRÉFACE

Je voudrai avant tout exprimer tout l'honneur que je ressens d'avoir été choisi par Abdeljalil Akkari pour rédiger la préface de son livre, moi qui, il y a un quart de siècle maintenant, soutenais une thèse de doctorat en science de l'éducation sur le rôle des dispositifs d'éducation non formelle dans le cadre d'une éducation pour le développement. J'étais alors persuadé, et je le suis toujours d'ailleurs, que l'éducation et le développement sont à considérer comme deux faces indissociables et complémentaires d'une même réalité, puisque, comme le démontrent tous les auteurs qui après Schultz ont soutenu et développé la théorie du capital humain, c'est par l'éducation que l'on peut doter les personnes des connaissances et compétences nécessaires pour opérer, en toute autonomie et en toute connaissance de causes, les changements nécessaires à leur bien-être affectif, socioculturel, économique, etc. Or, il est possible d'en dire autant entre l'éducation et la culture, comme l'a si bien fait le sociologue Jean Claude Forquin dans les années 1980 dans son livre « École et culture : le point de vue des sociologues britanniques ».

En croisant ces deux idées, on peut déduire que toute réflexion sur l'éducation pourrait s'inscrire dans un triptyque éducation-développement-culture. En effet, si la finalité est le développement, ce dernier ne peut se limiter à la croissance économique et à la quantité de richesse produite mais doit inclure le bien-être des personnes dans leur environnement historique, socioculturel et économique habituel et cela de façon durable. Une éducation au service du développement ne peut donc être pensée et mise en œuvre de façon pertinente sans être fortement adossée à la culture

dans sa double dimension différentialiste (expression de l'âme profonde d'un peuple ; ce qui caractérise les sociétés tout en les différenciant les unes des autres) et universaliste (ce qui constitue l'être humain et le distingue de l'animal). Il s'agit en effet de permettre doublement aux personnes de contribuer à un développement ancré dans les réalités de leur environnement immédiat (celui qui façonne leur identité) tout en s'ouvrant aux apports du monde surtout dans le contexte actuel de globalisation et d'innovations technologiques de tout genre.

Il me semble que la présente réflexion proposée par Abdeljalil Akkari reprend cette problématique dans le contexte actuel en s'appuyant sur la réalité et les enjeux du moment : situations de crises diverses qui caractérisent l'Afrique et le monde (conflits armés, crises politiques, sanitaires...), maîtrise des changements climatiques, essor des technologies et de l'intelligence artificielle, etc.

Si l'on conçoit que, face à ces défis à relever, l'éducation constitue un facteur essentiel de transmutation du monde, il est aussi évident que cela ne peut se faire sans une transformation profonde de l'éducation et des systèmes éducatifs qui se reflètent dans les contenus d'apprentissage, les formes et modes de transmission et de formation des acteurs, les lieux d'apprentissage, les modes de gouvernance, etc. Cela est d'autant plus important pour l'Afrique que l'histoire de l'éducation, dans la plupart des pays, est le résultat de chocs entre les cultures et les modèles endogènes et ceux importés des puissances étrangères, notamment coloniales, et qui se sont imposées avec le temps. La problématique a longtemps été de savoir si les systèmes éducatifs souvent identifiés (voire limités) au système scolaire ont pu opérer les ajustements nécessaires pour répondre aux exigences spécifiques de développement des pays tout en participant à une vision plus globale de l'évolution du monde dans laquelle l'Afrique trouve sa juste place.

Abdeljalil Akkari traite de façon excellente cette grande problématique en la restituant dans toute son actualité et avec une approche qui mérite d'être saluée à plusieurs titres. D'abord par le refus d'une approche « globaliste » ou « globalisante » qui tend souvent à proposer des solutions toute-faites (modèles prêt-à-porter souvent conçus sous d'autres cieux) pour toute l'Afrique, malgré la diversité historique, socioculturelle, économique, politique qui caractérise les pays et parfois même des régions au sein d'un même pays. Ainsi, ce choix « audacieux » (comme le dit Akkari lui-même), permet après un diagnostic qui fait ressortir des constances à certains niveaux, d'oser une analyse comparative permettant ensuite de restituer certaines spécificités nationales et de produire ainsi, un ensemble de connaissances susceptibles d'aider à la prise de décision dans les contextes nationaux.

L'approche de l'auteur trouve aussi toute sa pertinence dans la vision systémique qu'il a de l'analyse des enjeux éducatifs en les reliant aux différents enjeux macro-méso- et microscopiques. Ainsi, en partant des conceptions dialectiques entre éducation et développement, il explore les systèmes éducatifs, pas seulement dans leurs dimensions pédagogiques et didactiques mais aussi à travers les facteurs non scolaires qui les déterminent : l'impact démographique, la prépondérance d'une économie informelle qui impacte fortement l'emploi, les compétences et l'employabilité, le financement de l'éducation et l'influence des partenaires techniques et financiers, les questions de gouvernance et de redevabilité, les infrastructures et équipements, souvent explorés avec une moindre ampleur. La vision systémique se traduit aussi par l'analyse qui, si elle met l'accent sur le système scolaire comme lieu d'apprentissage très souvent privilégié n'en relève pas moins, d'une part, les tensions internes au système, notamment entre les offres publiques et privées avec toutes les inégalités susceptibles d'en découler, et d'autre part, le rôle important qui revient à d'autres composantes de la société tels les structures d'éducation

alternatives, l'éducation non formelle ainsi que la formation technique et professionnelle et l'apprentissage traditionnel.

L'analyse de l'éducation et des systèmes éducatifs en Afrique, tel que proposé par Abdeljalil Akkari, comporte aussi comme des points forts en matière de pistes proposées pour « faire et faire mieux » dans le même sens que certains pères fondateurs des Sciences de l'éducation assignaient à ces dernières comme finalité d'être orientées vers le « faire, et faire mieux en éducation ». Ces solutions nous paraissent intéressantes à deux niveaux. D'abord, leur inscription dans un cadre qui dépasse le cadre scolaire avec l'analyse intéressante faite au sujet de la contribution des alternatives éducatives, de l'éducation non formelle et de l'apprentissage traditionnel. Sur ce point en particulier, au-delà du rôle palliatif des alternatives éducatives face aux difficultés du système scolaire à accueillir tous les enfants en âge scolaire - ce qui conduit à n'appréhender leur rôle qu'en rapport à l'éducation formelle dispensée en milieu scolaire - ne pourrait-on pas, au contraire, les considérer comme une autre voie, une voie à part entière répondant aux besoins de certaines catégories spécifiques de populations, avec des fondements et un ancrage socioculturel et socioéconomique particulier qui pourraient être valorisés, à côté et au même titre que ceux du système scolaire ? C'est bien en ces termes que Phillips Coombs définissait, dès les années 1960, l'éducation non formelle tout en insistant sur la nécessité pour chaque pays de faire l'inventaire des opportunités d'apprendre (éducation formelle, éducation non formelle ou éducation informelle) dont il dispose et de les constituer en « réseau d'apprentissage » (ce que j'avais moi-même repris sous l'expression « contextes d'action éducative ») qui permettrait de ne laisser personne de côté et d'offrir à chacun le parcours qui correspondrait à ses besoins, avec la possibilité d'utiliser les passerelles formelles qui seraient créées entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, grâce à un dispositif d'orientation adéquat. Cela permettrait alors de traiter autrement la

question de la régulation des flux et de valoriser toutes les compétences et non pas uniquement les compétences intellectuelles ou cognitives souvent privilégiées au sein du système scolaire.

L'autre point fort des solutions proposées réside dans le fait d'insister sur la nécessité de la production d'un « savoir africain autonome sur l'école et sur l'éducation ». En effet, il est important que les décideurs politiques s'appuient sur des données probantes et objectives pour la prise de décision dans l'élaboration des politiques et réformes de l'éducation. Or, en analysant les rapports qu'entretiennent les décideurs en éducation avec la recherche scientifique dans la prise de décision, Mark Bray relevait que ceux des pays en développement ont tendance à s'intéresser aux recherches produites dans les pays développés et ceux des pays économiquement prospères ont tendance à s'intéresser aux recherches produites dans les pays du même acabit. Cela pourrait expliquer la faiblesse et le manque de visibilité de la recherche africaine en éducation, bien que cette dernière existe, et sa moindre prise en compte dans la prise de décision en Afrique. Sous ce rapport, les propositions faites par Abdeljalil Akkari dans le chapitre 8 ont toutes leur pertinence et une synergie d'action est à rechercher, pour plus de pertinence et d'efficacité, entre les organismes de recherche en Afrique comme le ROCARE, le RAFEC et le CODESRIA et des institutions d'accompagnement des politiques éducatives en Afrique comme la CONFEMEN (bien que le champ d'intervention de cette dernière s'étend, au-delà de l'Afrique, à tous les États et gouvernements de la Francophonie répartis sur les 5 continents) et l'ADEA.

En guise de synthèse, ce que l'on peut retenir de ce livre, a minima et à notre sens, c'est d'abord, la nécessité d'opter en Afrique pour une approche holistique de l'éducation, à l'opposé d'une éducation souvent « prisonnière de la forme scolaire » telle que largement développée par Guy Vincent et d'autres. Cela passe notamment par une prise en compte plus importante de l'éducation non formelle et alternative à côté de

l'éducation de type scolaire (éducation formelle) privilégiée dans les politiques et systèmes éducatifs. C'est ce qui nous avait conduit récemment à proposer de passer de la logique de « la scolarisation obligatoire » au « droit à l'apprentissage tout au long de la vie ». Cela suppose aussi, nécessairement, d'encourager la production d'un savoir africain sur l'école et sur l'éducation. En effet, à l'heure où s'observe un regain de panafricanisme avec une jeunesse réclamant la reconnaissance de la place et de la contribution de son continent à l'évolution du monde, il est nécessaire de redonner sa place à la « perspective africaine » et que les Africains réinventent ou re-imaginent leurs systèmes éducatifs à la croisée des valeurs et dispositifs endogènes et des apports des autres parties du monde, tout en profitant des grandes avancées technologiques et scientifiques.

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Professeur titulaire des universités en Sciences de l'éducation

Secrétaire général de la CONFEMEN

Président du Réseau Africain Francophone d'éducation Comparée

INTRODUCTION

Cet ouvrage examine les défis majeurs liés à la réforme des systèmes éducatifs africains au 21^{ème} siècle. Il s'appuie sur mes recherches, mes observations de terrain en Afrique, ainsi que sur des lectures et des échanges multiples. Il est basé sur mes propres recherches, mes observations sur les terrains éducatifs africains mais aussi sur mes dialogues et interactions avec des collègues sur le terrain en Afrique et ailleurs dans le monde (Akkari et al., 2022 ; Gandolfi & Akkari, 2020).

L'origine de cet ouvrage est une rubrique que j'ai tenue durant quelque temps dans un magazine éducatif africain EDUFORM-AFRIQUE, édité au Bénin, et s'adressant à un public large à travers des textes courts. J'ai rédigé un article intitulé « Dix propositions pour repenser l'éducation en Afrique au 21^{ème} siècle ». Cet article a suscité de nombreux textes publiés par ce magazine mensuel et m'a valu des échanges soutenus avec des collègues qui s'intéressent à l'éducation en Afrique. Cet ouvrage est un approfondissement, une reprise et une réorganisation de mes dix propositions pour un renouveau de l'éducation africaine au 21^{ème} siècle.

Bien qu'il ne soit pas prescriptif, cet ouvrage analyse les priorités éducatives et formule des propositions concrètes, claires et interconnectées. Il vise à contribuer à la transformation nécessaire de l'éducation et des systèmes éducatifs en Afrique dans les prochaines années. La plupart des propositions concernent le secteur de l'éducation mais certaines abordent d'autres problématiques plus larges mais indispensables, de mon point de vue pour repenser l'éducation, comme la démographie et les modèles africains de développement socioéconomique. En effet, l'éducation ne

devrait jamais être pensée et planifiée sans liens avec les évolutions socio-économiques et politiques d'une société.

Le texte s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à l'avenir de l'éducation en Afrique, aux parties prenantes de l'éducation mais aussi aux chercheurs et aux intellectuels africains pour susciter le débat, la controverse et des recherches ou publications ultérieures pour réfuter ou consolider mes propositions. Les professionnels de la coopération internationale peuvent également trouver dans certaines pages de l'ouvrage des réflexions qui les sortiront de leurs priorités opérationnelles ou de la formulation des TdR (Termes de Référence) des consultants et les amènent ainsi à réfléchir sur l'impact réel à moyen et long terme de leurs projets et la pertinence de leurs actions sur le terrain.

Tout en gardant l'ancrage de l'ouvrage dans la littérature scientifique, j'ai tenté de produire un texte accessible afin qu'il puisse atteindre un public plus large et moins habitué de notre jargon d'experts académiques en éducation et en coopération internationale. Si l'on veut faire des propositions concrètes pour l'éducation et les politiques éducatives, il faut s'adresser pratiquement à tous les citoyens.

Proposer des recommandations pour les 54 pays du continent africain peut sembler audacieux, compte tenu de leur diversité historique, politique, économique, sociale, culturelle et éducative. J'ai choisi de relever ce défi car je ne crois pas à la division entre les grandes régions en Afrique (Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Afrique de l'Est, Afrique australe, Afrique centrale) et encore moins entre Afrique du Nord et Afrique subsaharienne. Les pays africains affrontent les mêmes défis éducatifs avec bien sûr des degrés divers d'urgence et ils doivent tous réviser et transformer profondément leurs politiques éducatives respectives et chercher des solutions panafricaines (Mayaki, 2018).

Une perspective comparative, tant entre les pays africains qu'en relation avec le reste du monde, peut enrichir la réflexion sur l'éducation et

la formation sur le continent. Idéalement, il faut faire l'exercice de cerner les priorités éducatives pour chaque pays africain, et même à l'intérieur de pays aussi vaste que l'Éthiopie, l'Algérie, la RDC ou le Nigéria à l'intérieur de chaque région de ces pays.

En 2018, l'Afrique s'étendait sur 30,3 millions de km² (soit l'équivalent des superficies combinées de la Chine, de l'Inde, de l'Europe occidentale et des États-Unis) et abritait 1,25 milliard d'habitants, soit l'équivalent de la Chine ou de l'Inde (Magrin, Dubresson & Ninot, 2018). L'Afrique s'étend sur 54 États, avec une grande diversité humaine, politique, économique et culturelle. Mais, l'Afrique peut forger un destin commun dicté par l'histoire, la géographie et l'expérience coloniale traumatisante.

Parce que l'éducation est un facteur clé du développement économique, social, culturel et politique d'un pays, il importe d'analyser les perspectives africaines dans ce domaine d'autant plus que le continent est jeune et sera probablement l'un des plus peuplés à l'avenir. Les États qui ont connu un niveau de performance économique élevé au cours des dernières décennies sont ceux qui ont su mettre en place des systèmes éducatifs efficaces et plus adaptés à leurs contextes culturels et à leurs choix d'orientation socioéconomique (Vietnam, Corée du Sud, Taïwan, Maurice, Botswana, etc.). L'acquisition de savoirs et de savoir-faire pour la tranche d'âge de 6 à 18 ans détermine, tout comme les aptitudes acquises et développées dans les premières années de vie, le niveau futur du capital humain individuel et collectif. Parce qu'il faut repenser et reconstruire les systèmes éducatifs dans toutes leurs dimensions pour les rendre plus adaptés aux réalités économiques, sociales et culturelles des pays de la région et encore davantage aux besoins des futures générations et aux types de sociétés que l'on souhaite construire.

Quand, j'ai commencé à réfléchir sur l'éducation en Afrique il y a plus d'une quarantaine d'années, j'ai toujours considéré avec suspicion

l'affirmation courante selon laquelle l'école n'est pas adaptée à la culture africaine. D'une part, l'école est inadaptée dès l'origine à de nombreuses cultures et elle a un lien organique avec la colonisation et la domination. D'autre part, j'ai toujours pensé qu'il n'y aucune fatalité qui empêcherait l'Afrique, comme les autres continents, de s'approprier la forme scolaire à condition de ne pas renoncer à son africanité.

Au-delà de l'Afrique, cet ouvrage aborde les questions et défis communs au Sud global (Gray and Gills, 2016) : comment élargir l'accès à l'éducation tout en assurant la qualité, l'équité et la pertinence ? Comment garantir des possibilités d'accès à un travail digne pour tous (en particulier, aux jeunes appartenant aux catégories socioéconomiques les plus défavorisées) dans un contexte mondial marqué par *plus de scolarisation et moins de développement et d'opportunités économiques inclusives* ? Comment assurer un minimum de cohérence dans des systèmes éducatifs complexes sur lesquels agissent de multiples acteurs (États, parents, entrepreneurs, organisations internationales, ONG, syndicats, apprenants ...) aux intérêts divergents, voire contradictoires ?

À l'heure où les systèmes éducatifs luttent encore pour surmonter les effets durables de la pandémie de Covid-19 sur les apprentissages et les esprits, il n'est pas question de reprendre la routine des politiques éducatives et pédagogiques habituelles. Il est urgent de chercher *autre chose*, comme l'a fait d'une manière magistrale Bouvier (2022) pour le cas de la France. Pour Bouvier, la pandémie du Covid-19 n'est pas en effet un accident que viendrait clore aussi vite que possible un retour à la normale, mais bien au contraire un révélateur impitoyable des fonctionnements et dysfonctionnements de l'école française. Il préconise la création par essais successifs de « communs pédagogiques » et la libération des initiatives, notamment locales, dans un système éducatif moins bureaucratique où l'État assurerait les fonctions stratégiques sans prétendre tout normer.

Pour substantiellement traiter de ces défis majeurs liés à la réforme des systèmes éducatifs africains, l'ouvrage est structuré en 8 chapitres.

Le chapitre 1 aborde la faiblesse des liens entre les modèles de développement socio-économiques et la scolarisation en Afrique. C'est montrer l'illusion que l'accès à l'école impulserait automatiquement le développement socioéconomique du continent a été largement diffusée et s'est avérée erronée.

Le chapitre 2 traite de la question démographique qui a déclenché aussi bien des propos alarmistes sur le risque de surpopulation de l'Afrique que des fourvoiements sur le dividende démographique. Il s'agit de réfléchir sur une évolution démographique régulée et pas subie.

Le chapitre 3 analyse les conséquences de la négligence dans les systèmes éducatifs africains sur des questions liées aux infrastructures. Sont pris en considération des politiques enseignantes, centrant l'attention aux caractéristiques sociolinguistiques des élèves. L'auteur montre le rôle des fournitures scolaires et des ressources pédagogiques adéquates pour l'apprentissage.

Le chapitre 4 aborde la délicate question de la gestion des flux des élèves entre les différents niveaux du système de l'éducation, en particulier lors de la transition entre niveaux d'enseignement primaire-secondaire et secondaire-supérieur. Il analyse les raisons d'une gestion déficiente des flux d'élèves consistant à amener de plus en plus d'élèves vers le secondaire général et le supérieur. Ce chapitre préconise une autre logique qui priorise les compétences consolidées par rapport aux diplômes. L'essentiel est de comprendre si les savoirs acquis à l'école sont utiles pour l'employabilité, la communauté locale ou nationale et l'exercice de la citoyenneté.

Le chapitre 5 propose de réorienter les objectifs des systèmes éducatifs africains vers le développement des compétences des jeunes et la formation professionnelle centrée sur la pratique.

Le chapitre 6 tente de défendre la nécessité d'une coexistence entre les secteurs public et privé. Cette complémentarité apparaît comme possible et souhaitable si elle s'accompagne d'une régulation étatique accrue de tous les secteurs de l'enseignement.

Le chapitre 7 propose des changements appropriés dans la gouvernance des systèmes éducatifs africains. La décentralisation, la responsabilisation des acteurs et la participation effective de toutes les parties prenantes de l'éducation semblent nécessaires. Encensée par certains observateurs et décriée par d'autres, la place de la coopération internationale mérite d'être repensée dans le sens d'une réduction de son hégémonie et d'un cadrage national de ses priorités.

Le chapitre 8 traite du développement nécessaire d'une recherche africaine sur l'éducation. Elle doit fournir les bases scientifiques et intellectuelles pour guider les politiques, les choix et les options éducatives.

1.

VERS DES MODÈLES APPROPRIÉS DE DÉVELOPPEMENT SOCIOÉCONOMIQUE

Ce premier chapitre est destiné à analyser les liens complexes entre *développement* et *éducation*. Depuis leur accession à l'indépendance, les pays africains ont fait des investissements importants dans le secteur de l'éducation. Cette orientation a constitué une stratégie principale et prioritaire pour impulser le développement socioéconomique et rattraper le retard éducatif dans lequel la colonisation les a laissés. Toutefois, les trois dernières décennies ont pu montrer que l'Afrique connaît à la fois une crise du *développement socio-économique* mais aussi une *crise de l'éducation scolaire*. L'explication de ce paradoxe apparent est le fait que, malgré les discours, le développement socioéconomique et l'éducation sont pensés parallèlement et d'une manière simpliste, dans le court terme et de façon peu coordonnée.

L'idée principale de ce chapitre est d'amener à penser en même temps l'éducation et le développement socioéconomique. Le postulat est que la nécessité d'identifier des modèles de développement appropriés pour les pays africains est une condition sine qua non pour repenser et redéfinir l'éducation.

Dans ce chapitre, j'aborderai dans un premier temps les relations dialectiques entre éducation et développement. Ensuite, le chapitre explore la place actuelle de l'Afrique dans la globalisation économique.

Par ailleurs, j'évoquerai les possibilités et les contours d'un modèle africain de développement socioéconomique endogène. Enfin, je tenterai de décrire les conditions nécessaires pour transformer l'éducation afin qu'elle puisse réellement jouer un rôle de catalyseur et de moteur du développement durable.

1. Les relations dialectiques entre éducation et développement

Au lendemain de leurs indépendances politiques, tous les pays africains ont connu un engouement notable pour l'éducation et la scolarisation. L'idée dominante a été à l'époque (années 50 et 60) que les richesses naturelles du continent permettraient un décollage économique rapide si elles sont exploitées rationnellement selon les méthodes modernes et une bonne planification. Je rappelle à ce propos l'héritage insignifiant de la colonisation en matière scolaire. En moyenne, au mieux, un enfant africain sur 10 avait accès à une scolarisation primaire de faible qualité durant les dernières années de l'ère coloniale. Ainsi, dès la fin de la colonisation et le début des indépendances, les quatre priorités que sont *la modernisation, la scolarisation massive, le développement et l'industrialisation* semblaient s'imposer aux dirigeants nationaux afin de parvenir à sortir leurs pays respectifs de la dépendance coloniale. Les États africains optèrent politiquement soit pour le camp occidental, soit pour le camp communiste, soit enfin pour la troisième voie, celle des non-alignés. Mais, tous s'accordaient pour développer massivement l'accès à l'éducation, se moderniser et se développer sur le plan économique. Le désaccord ne portait donc pas sur le développement socioéconomique lui-même en tant que concept ou horizon, mais plutôt sur les moyens d'y parvenir, la gestion et la redistribution de ses effets sur la population et les alliances

politiques externes nécessaires au développement socioéconomique national.

À l'époque, la théorie des ressources humaines était très populaire parmi les élites africaines et internationales. Popularisée par le prix Nobel d'économie, l'approche que T. Schultz développe dans son ouvrage « Il n'y a de richesses que d'hommes » prône que tout système de production finit par stagner s'il n'est pas endossé à une production de ressources humaines de qualité. L'investissement dans la scolarisation et l'éducation étaient ainsi pour les pays africains nouvellement indépendants une manière adéquate et nécessaire pour remplacer les cadres coloniaux qui étaient bien présents dans leurs systèmes éducatifs et économiques jusque dans les années 60-70. Je peux dire avec le recul que cet objectif a été en partie atteint, puisque l'Afrique s'est rapidement dotée d'une élite scolarisée et éduquée. Cette dernière a profité pour réaliser une mobilité sociale ascendante et pour amener une prospérité économique relative à certaines catégories sociales.

Dans la mise en place de leurs politiques éducatives et économiques, les nations africaines fraîchement libérées du joug colonial ont été confrontées à un défi majeur : établir des relations mutuellement bénéfiques entre « instruction » et « progrès socioéconomique ».

Quand je parle de liens réciproques ou dialectiques, je veux simplement affirmer qu'un pays ne peut pas dire « investissons massivement dans l'éducation ou la scolarisation et le développement socioéconomique viendra », comme un autre pays ne peut non plus affirmer « investissons uniquement dans l'économie ou les infrastructures et l'amélioration de l'éducation viendrait automatiquement ». Autrement dit, l'Afrique a adopté la posture consistant à croire qu'il « faut développer la scolarisation pour tous et le développement économique sera moissonné comme un fruit mûr ! ».

La dynamique d'un développement socioéconomique durable, endogène et équitable a été négligée, pauvrement planifiée et empêchée par l'impérialisme (Amin, 1988). Or, c'est cette dynamique qui peut impulser dans une large mesure la demande d'éducation et de formation. Il est donc crucial de comprendre que les liens entre éducation et développement économique vont dans les deux sens. Par ses besoins en main-d'œuvre qualifiée, le développement économique dynamise l'offre d'éducation et cette dernière, en fournissant l'innovation et les ressources humaines appropriées catalyse, accélère et oriente le développement économique et améliore la productivité du travail. Plus d'un demi-siècle après les indépendances, on se rend pleinement compte que le système de production économique n'a pas été déclenché dès le départ d'une manière adéquate.

Comme dit précédemment, l'école africaine a permis, au moins durant les deux premières décennies des indépendances, la création d'une administration africaine et des cadres dont l'État postcolonial avait besoin. Le maillon faible était à chercher dans l'absence de modèles viables et appropriés de développement socioéconomique dans des sociétés majoritairement rurales. Les conséquences catastrophiques sont observables partout actuellement, État défaillant et inefficace, infrastructures délabrées, pauvreté généralisée et emploi formel de plus en plus rare.

À l'exception de certaines expériences de développement économique endogène aligné sur le bloc soviétique comme en Tanzanie, Algérie, Égypte ou Guinée, les pays africains ont choisi dans l'ensemble un modèle de développement dépendant privilégiant l'exploitation et l'exportation des ressources naturelles et agricoles. Ce modèle de développement exogène orienté par les puissances étrangères, les institutions financières internationales et les multinationales occidentales est voué à l'échec non seulement parce qu'il épouse la vision « Centre » / « Périphérie »,

mais aussi parce que les Termes de l'Échange économique étaient et restent jusqu'à présent défavorables à l'Afrique.

Le pétrole, les richesses minérales, le coton ou le cacao étaient et restent, dans une large mesure, vendus à des prix dérisoires ou fluctuants alors que les biens manufacturés importés par l'Afrique ont une plus grande valeur ajoutée. De plus, l'emploi dans les secteurs d'exportation finit par stagner en raison des innovations technologiques et de la mécanisation. Le cœur du problème réside donc dans le besoin faible des modèles africains de développement en matière de ressources humaines africaines de qualité. Par ailleurs, ce modèle de développement dépendant a créé une élite docile aux pays du Nord qui accapare une bonne partie des richesses nationales (Amadou, 2023).

C'est une disjonction qui persiste jusqu'aujourd'hui entre *système éducatif* et *système productif*. En raison de la demande sociale et familiale de scolarisation qui n'a jamais faibli depuis la décolonisation, les systèmes éducatifs ont continué à produire des scolarisés et des diplômés sans beaucoup d'opportunités ou d'espoir réaliste pour la plupart d'entre eux d'être absorbés ou employables par l'économie réelle des pays africains qui reste dominée par la rente des privilégiés, l'informalité et l'exportation des matières premières.

Certes, l'école africaine, malgré les multiples réformes qu'elle a engagées, possède une certaine responsabilité dans le décalage entre la production de « certifications et diplômes scolaires » et les « compétences » utiles à l'économie réelle. Mais, la plus grande responsabilité réside, de mon point de vue, dans l'échec des modèles de développement socioéconomique, ayant produit essentiellement, l'exode rural, la croissance démographique, la crise de l'agriculture vivrière ou familiale, l'urbanisation anarchique et l'enrichissement d'une minorité. Tout cela avec une gouvernance défailante et un État qui s'est affaibli avec le temps au lieu de se consolider.

L'éducation n'est qu'un *appui au développement économique* et son efficacité dépend des modèles d'apprentissage qu'elle reproduit, des motivations qu'elle suscite et des valeurs qu'elle transmet. L'investissement scolaire est un facteur potentiel important du *développement* en diffusant les valeurs motrices de la croissance, l'innovation, l'esprit scientifique ou les aptitudes (Hugon, 2008). Encore faut-il avoir un modèle économique qui permet aux ressources humaines africaines d'exprimer vraiment leurs talents et compétences. Il y a une consubstantialité entre développement et éducation qu'il ne faut jamais perdre de vue.

En somme, sans une réflexion sérieuse sur les liens et les ponts nécessaires entre développement et éducation, la réforme de l'école restera un vœu pieux. L'école a donné plus d'importance aux *diplômes et certificats* qu'elle délivre qu'aux *capacités et compétences réelles des diplômés*, il est temps d'inverser la tendance. Quand l'avenir est incertain pour les diplômés aussi bien que pour les exclus de l'école, c'est l'ensemble des systèmes économique et éducatif qu'il faut revoir.

2. La place périphérique de l'Afrique dans la globalisation économique

La globalisation est le processus intensif d'internationalisation des transactions économiques. Ce processus est lié à la libéralisation substantielle des échanges économiques et à leur intensification au niveau mondial. Il contribue à rendre les pays et les régions du monde plus interdépendants notamment à cause de la circulation facilitée des biens et des services, des capitaux, des idées, des savoirs, des informations et de la technologie. La circulation des hommes est en revanche encore largement restreinte notamment quand il s'agit des flux migratoires du Sud global vers le Nord global. La globalisation économique actuelle n'est pas un phénomène totalement récent mais correspond à une accélération sans

précèdent des mouvements de capitaux et du rôle des entreprises ou des organisations multinationales/globales. De plus, la révolution digitale a accentué la globalisation contemporaine.

La colonisation et la période post-coloniale ont orienté la place de l'Afrique dans la globalisation actuelle en tant que fournisseur de matières premières et témoin de l'échec de l'État développementaliste dans cette région du monde :

« La division du travail entre les puissances coloniales et leurs relais locaux pendant la période coloniale est reproduite après les indépendances et maintient une subordination complémentaire entre les fournisseurs de matières premières et les producteurs de produits manufacturés » (Fall & N'Grouman, 2017, p. 77).

Loin d'être un processus inéluctable ou naturel, la globalisation économique comme le suggère Bourdieu (1998), n'est pas un effet mécanique des lois de la technique ou de l'économie, mais le produit d'une *politique volontariste* mise en œuvre par un *ensemble d'agents et d'institutions* par l'application de règles délibérément créées à des fins spécifiques, à savoir la libéralisation du commerce et l'élimination de toutes les réglementations nationales qui freinent les entreprises, leurs capitaux et leurs investissements. Autrement dit, le « *marché mondial* » est une *création politique* du Nord global et est le résultat d'une politique plus ou moins consciemment concertée. Et ce marché mondial favorise certains pays par rapport à d'autres. Certains pays sont également mieux préparés que d'autres pour naviguer dans ce marché mondial et défendre leurs intérêts vitaux. L'exemple de l'agriculture européenne est édifiant. Alors qu'elle exporte globalement ses produits, elle est massivement subventionnée et protégée par l'Union européenne.

L'Afrique occupe jusqu'à maintenant une place marginalisée dans les orientations de la globalisation économique actuelle. La globalisation

actuelle produit à l'échelle mondiale des « gagnants » et des « perdants ». Et pour le moment, j'estime que l'Afrique, dans l'ensemble, n'est pas gagnante. Les gagnants se recrutent parmi les pays occidentaux, asiatiques avec en tête de liste la Chine, la Corée du Sud, Taïwan, le Vietnam et bien d'autres pays appartenant à ce continent dynamique. Certains pays émergents telles que le Brésil, le Mexique, la Turquie ou l'Inde ont également leur part plus ou moins grande du gâteau de la globalisation. Les vieux pays industriels du Nord global gardent aussi une longueur d'avance liée à leur passé de puissance coloniale et leur hégémonie financière, technologique, militaire et politique internationale leur permettant d'orienter les instruments internationaux de la globalisation vers leurs propres intérêts.

L'Afrique est clairement toujours parmi les perdants de la globalisation car les termes de l'échange économique sont toujours au détriment de cette région du monde qui n'a pas encore de nombreux produits industriels à haute valeur ajoutée à offrir à la globalisation. L'Afrique reste dans la mondialisation essentiellement un pourvoyeur de matières premières (commodités) même si des pays comme l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, l'Éthiopie, le Nigéria, l'Afrique du Sud ou l'Égypte émergent comme des acteurs mineurs dans certains échanges internationaux à plus forte valeur ajoutée (textile, acier, ciment, pièces automobiles, etc...). De surcroît, même si les prix du pétrole ou du cacao peuvent se valoriser sur le marché mondial, ils peuvent chuter aussi rapidement qu'ils ont augmenté, rendant les pays exportateurs de ces produits vulnérables. Ainsi, le boum du pétrole au Tchad, au Mozambique ou en Angola n'a pas duré longtemps et n'a pas permis un véritable décollage économique ou éducatif de ces trois pays.

Certains spécialistes de l'éducation appellent régulièrement l'Afrique à s'inspirer de l'excellence éducative des pays du Sud-est asiatique et oublient la plupart du temps que cette excellence asiatique est en lien direct avec l'essor économique et la place de choix que les pays asiatiques ont

trouvé sur l'échiquier économique mondial actuel. Ils oublient aussi de citer la force des États asiatiques et leur autorité consolidée pour ne pas dire autoritarisme comme une partie de l'explication. Non seulement les États africains n'ont pas encore une place favorable dans la globalisation mais de plus, leurs États ont été constamment affaiblis et fragilisés. Paradoxalement, même si elle a été déclenchée par une volonté populaire réclamant la liberté et la dignité, la démocratisation formelle a encore plus fragilisé la structure et l'autorité des États africains. On l'observe clairement dans des pays comme la Tunisie et le Burkina Faso. Entretienue par la rhétorique des droits humains portés par les ONG locales et internationales et les pays du Nord, la fragile démocratisation formelle n'a pas diminué la corruption ni assuré une relance du développement socioéconomique afin d'absorber les bras fournis par la scolarisation.

3. La nécessité de modèles endogènes de développement mais sans fermeture aux échanges externes

Sans une réflexion approfondie sur les modèles de développement socioéconomique endogènes et appropriés, il n'y a aucune perspective de solution durable pour la crise du développement et de l'école en Afrique (Genné, 1980 ; Vachon, 1988).

Un modèle de développement endogène peut être caractérisé par deux dimensions essentielles : (1) une certaine déconnexion ou autonomie par rapport aux forces économiques et politiques externes et (2) une priorité donnée à la redistribution des fruits de la prospérité économique entre le plus grand nombre possible de catégories sociales. En raison de la diversité des conditions économiques, culturelles, sociales et politiques des pays africains, il est important de parler de modèles au pluriel plutôt que modèle unique. Néanmoins, je tenterai de résumer les éléments

indispensables pour mettre en œuvre des modèles africains endogènes de développement socioéconomique.

Les modèles endogènes africains de développement socioéconomique doivent intégrer les éléments structurels suivants :

- Une planification à moyen et à long terme car le développement socioéconomique se prépare sur des décennies et exige une certaine vision et stabilité politique.
- Même si la population urbaine augmente rapidement en Afrique, près de la moitié de la population est encore rurale aujourd'hui. Cette moitié ne peut pas être laissée à la marge du développement socioéconomique. La réduction de ces inégalités territoriales doit être une priorité absolue pour un développement endogène inclusif. Un modèle est approprié et efficace pour un pays s'il ne laisse pas la majeure partie de la population sur le bord du chemin ;
- L'agriculture vivrière, l'artisanat, les petites ou moyennes entreprises, les projets locaux de développement et le secteur informel sont et seront dans les prochaines décennies les principaux moteurs du développement socioéconomique endogène en Afrique. Quand on assiste depuis des décennies au triomphe du poulet chinois ou brésilien sur les marchés africains, on comprend l'absurdité de l'organisation actuelle des échanges commerciaux sur le continent ;
- L'industrialisation « choisie » ou « ciblée » et des échanges commerciaux réfléchis et diversifiés avec le monde extérieur permettront d'impulser le développement économique de certaines régions en Afrique. C'est donc avec intérêt qu'il faut surveiller l'expérience des pays qui tentent d'organiser un

développement économique appelé émergent tels que le Bénin, le Sénégal ou la Côte d'Ivoire ;

- Les infrastructures, la généralisation de l'électrification, les grands travaux respectant l'exigence de la durabilité permettront un rattrapage continental nécessaire pour le décollage économique du continent ;
- Un bon dosage entre *investissements publics* structurants (infrastructures, secteurs stratégiques, partenariats avec les entreprises multinationales responsables) et investissement privé national dynamisé par une baisse de la corruption. La perspective d'un profit économique à moyen et long terme (agriculture vivrière, artisanat, petite industrie agroalimentaire, commerce) est nécessaire dans les modèles endogènes de développement.

Les zones rurales en Afrique sont souvent caractérisées par des infrastructures médiocres ou inexistantes et peu ou pas d'accès à des services sociaux essentiels (eau, électricité, santé, éducation, administration...). Cela a un impact négatif sur la qualité de vie, de santé et d'éducation des enfants de ces zones, car même se rendre à l'école est un défi et la maladie d'un enfant ou d'un membre de la famille peut obliger l'élève à abandonner complètement l'école. Les élèves des régions rurales d'Afrique sont d'autant désavantagés que leurs parents sont généralement analphabètes. L'observatoire des inégalités de l'UNESCO a évalué en 2019 à 34 % le pourcentage des adultes analphabètes en Afrique. Là encore, on constate combien les conditions socio-économiques et les inégalités ont un impact considérable sur la qualité de l'éducation dans les zones rurales par rapport aux centres urbains.

Pour faire face à la crise de l'éducation en Afrique, les gouvernements africains doivent mettre en œuvre des politiques qui réduisent la pauvreté dans les zones rurales, telles que l'amélioration des infrastructures,

des conditions sanitaires adéquates et la modernisation du secteur agricole, en particulier par le recours intensif à l'irrigation. Si l'urbanisation est certainement bonne pour l'industrialisation et la croissance économique de l'Afrique, une synergie doit être maintenue entre les développements rural et urbain si l'on veut améliorer la qualité de vie et de l'éducation en Afrique rurale. Les gouvernements africains peuvent également offrir des incitations, comme une prime supplémentaire pour les enseignants qui acceptent des postes dans les zones rurales. Pour leur part, les partenaires de développement de l'Afrique pourraient soutenir des initiatives et des programmes qui ciblent spécifiquement les écoles rurales afin d'améliorer les résultats d'apprentissage scolaire et généraliser l'alphabétisation.

L'investissement dans l'éducation de base de qualité (préscolaire, école primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) est probablement un élément qui peut permettre de catalyser le développement socioéconomique. À titre illustratif, on note que le Ghana, alors qu'il se trouvait au début des années 70 à un niveau de développement similaire à celui de la Corée du Sud, a depuis été largement distancé. Le fait est que, après avoir universalisé l'enseignement primaire de qualité dès la fin des années cinquante, la Corée du Sud a commencé à étendre rapidement son système d'enseignement secondaire pendant les années 70. Dans le même temps, au Ghana, le taux brut de scolarisation dans le secondaire inférieur (12-15 ans) a stagné autour de 40 % pendant plus de trente ans. L'absence de progrès dans le domaine de l'éducation au Ghana est due en partie à des problèmes économiques, mais elle tient aussi à l'insuffisance de l'investissement dans l'éducation et au fait que la planification économique n'a pas été accompagnée de politiques de développement des qualifications professionnelles. Au début des années 80, les dépenses d'éducation du Ghana représentaient moins de 2 % du PIB par habitant, contre 4 % environ en Corée du Sud.

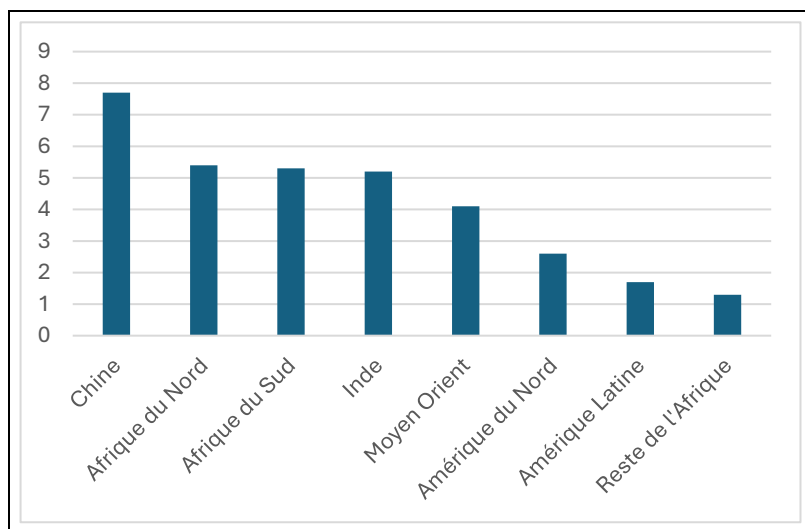
Si de nombreux autres facteurs expliquent pourquoi les progrès économiques obtenus par le Ghana ne sont pas à la hauteur de ceux des « économies-miracles » d'Asie, on retient qu'une grande part de responsabilité incombe sans doute aux réformes économiques à courte vue qui ont négligé l'investissement dans les compétences nécessaires à l'économie. Le type de développement industriel planifié qui a permis à un pays comme la Corée du Sud de sortir de la pauvreté et d'accéder à la prospérité économique et à l'indépendance technologique en l'espace de trente ans/quarante ans n'aurait pas été possible sans une généralisation de l'éducation de base de qualité et sans la mise en place de systèmes bien coordonnés de développement des qualifications, y compris celles des salariés des petites et moyennes entreprises (UNESCO, 2012).

Le succès de l'État développementaliste en Asie n'est pas dû au hasard mais à des stratégies bien planifiées sur le long terme :

« Ainsi, l'État développeur en Asie est caractérisé par une vision politique de l'économie qui suscite une cristallisation de la société (élites bureaucratique et économique) autour d'un projet de développement commun, à travers des interventions publiques stratégiques dans une vision de long terme. (Fall & N'Grouman, 2017, pp. 76-77).

Il est également crucial d'insister sur l'importance de l'investissement en infrastructure pour impulser le développement endogène en Afrique. Quand on examine l'effort d'investissement en infrastructure, l'Afrique a un rattrapage important à effectuer comme le montre le graphique suivant qui met en évidence qu'en dehors de l'Afrique du Nord et du Sud, le reste de l'Afrique dépense moins de 1,3 % de son PIB dans l'infrastructure loin derrière les autres régions du monde et notamment la Chine où ce taux atteint 8 %.

Figure 1 Dépenses d'infrastructure dans différentes régions



Source : Bughin (2016)

La réduction des coûts logistiques (transport terrestre, navigation fluviale et gestion des ports) qui sont deux fois plus élevés qu'ailleurs dans le monde, est également un élément clé du développement en Afrique. La logistique des ports est souvent gérée par des entreprises multinationales étrangères prédatrices. Alors que tout est encore à faire au niveau de l'infrastructure africaine : construire des barrages et des routes, électrifier les zones rurales, construire des chemins de fer etc., il est malheureusement courant de constater l'échec de certains travaux cruciaux d'infrastructure. C'est ainsi, qu'observer le chemin de fer inutilisable, sur la route de l'aéroport au centre de Niamey, est une expérience traumatisante pour moi à chacune des nombreuses missions d'étude que j'effectue au Niger ces dernières années. Alors que ce pays a tellement besoin de ce chemin de fer pour impulser ses échanges économiques et l'intégration

régionale, la mauvaise gouvernance nationale et le comportement prédateur d'entreprises étrangères ont conduit à cet immense gâchis.

J'insiste sur le fait qu'il faut aider les grands comme les petits projets quand ces derniers sont viables à long terme. De manière générale, j'ai une préférence pour les projets qui vont vers les plus pauvres et les exclus car, en plus de leurs retombées économiques indéniables, ils contribuent à la stabilité politique et à la cohésion sociale.

Par ailleurs, l'insuffisance de l'électrification en Afrique produit des effets aussi bien sur l'économie que sur l'éducation. L'accès à l'électricité produit des effets variés selon que le ménage dispose ou non de l'électricité à domicile. Dans l'ensemble, cet accès accroît la participation des femmes au marché du travail et donc leur autonomie économique et financière. Si l'on peut craindre une augmentation de l'emploi des enfants, on observe que l'accès à l'électricité n'a pas d'effet négatif sur les performances scolaires. Au contraire, un effet positif est observé lorsque le foyer dispose effectivement de l'électricité à domicile. Il est également utile d'évaluer l'impact de l'électricité en analysant les interactions entre l'économie du ménage et les transformations perceptibles au niveau local de l'économie d'un village. L'électricité a un grand potentiel de transformation structurelle des économies africaines (Tenezakis & Tritah, 2020).

Depuis 2017, l'ONG française Action éducation électrifie des écoles primaires en Afrique de l'Ouest, région où 9 écoles sur 10 sont privées d'électricité. Une école sans électricité aujourd'hui, ce sont des conditions d'enseignement dégradées, des enfants qui ne peuvent ni lire, ni écrire quand la nuit tombe et les journées d'école écourtées. À la longue, ces conditions impactent la qualité de l'éducation et de l'enseignement. En amenant l'électricité à l'école, cette ONG et bien d'autres améliorent les conditions d'apprentissage des enfants, les conditions d'enseignement des professeurs mais aussi la vie de toute la communauté. J'ai pu observer la transformation de la vie des enseignantes du Burkina Faso par la

diffusion des panneaux solaires et des motos venant, le plus souvent de Chine. Grâce à ces deux innovations, elles peuvent lire, préparer leurs leçons, charger leurs téléphones portables et rompre leur isolement en disposant d'un moyen de locomotion adapté pour rendre visite à leurs familles.

Quand j'insiste sur la nécessité de construire un modèle endogène de développement socio-économique en Afrique, je ne pense pas que l'Afrique ne puisse pas s'inspirer d'autres modèles ayant fait leurs preuves. Pour des modèles internationaux vers lesquels l'Afrique peut se tourner, il me semble important que l'Afrique puisse regarder du côté des pays dont les conditions de départ ressemblent à celles de l'Afrique et pas forcément des cas difficilement reproductibles comme la *Corée du Sud*, *Taïwan* ou la *Chine*.

L'Afrique a par exemple intérêt à s'inspirer d'un pays comme le Bangladesh qui s'est transformé radicalement ces 50 dernières années et représente un chemin de réussite possible et raisonnable vers le développement socioéconomique à la fois endogène mais intégré en partie dans la mondialisation. Alors qu'il y a 4 décennies, le Bangladesh était synonyme de surpopulation, malnutrition, catastrophes naturelles et mauvaise gouvernance, désormais, le PIB par habitant du pays rivalise étroitement avec celui de l'Inde et dépasse largement celui de Pakistan. L'espérance de vie moyenne s'élève à 74 ans et est plus élevée qu'en Inde (70) et au Pakistan (68). Le pays est l'un des principaux exportateurs mondiaux de textile et d'autres secteurs ont pu également décoller. L'industrie pharmaceutique du Bangladesh, par exemple, est florissante. Avec 300 entreprises (dont plusieurs mènent des recherches de pointe), le pays assure désormais 97 % de la demande intérieure en médicaments et commence à exporter à l'échelle mondiale (Kaushik Basu, 2021). Voilà une expérience, même si elle n'est pas exempte de tout reproche et turbulences, qui mérite le regard attentif des Africains, à la fois en ce qui concerne le développement et

l'éducation. L'exemple de l'organisation non gouvernementale BRAC International, qui a pu apporter à l'Afrique sa précieuse expérience du Bangladesh dans l'éducation pour la petite enfance est un bon exemple de transfert Sud-Sud réussi (Akkari, 2022).

4. Pour une éducation comme moteur du développement africain

Afin de permettre à l'éducation de jouer un rôle moteur et catalyseur du développement africain, il me semble primordial de donner la priorité à *l'éducation de base, l'alphabétisation et la formation professionnelle*. Ces trois piliers de toute politique éducative alternative et novatrice concernent les jeunes de 5 à 18 ans.

L'éducation de base doit permettre à tous les jeunes africains de bénéficier d'une éducation inclusive de qualité (entre 5 et 15 ans) aboutissant à une alphabétisation¹ effective pour tous et à une formation de base permettant à tous les jeunes de devenir des citoyens actifs et potentiellement productifs. Cette perspective correspond bien à l'objectif 4 du développement durable 2030. Elle va exiger des investissements massifs dans le secteur de l'éducation.

¹ Cette alphabétisation doit être prioritairement initiée et le plus rapidement possible dans une langue maternelle ou celle du milieu de l'apprenant. Elle peut aussi être poursuivie après la quatrième année du primaire dans deux langues (langue nationale et langue internationale). La langue internationale, souvent issue de la colonisation, ne doit plus être la langue exclusive de l'instruction et de l'éducation formelle. L'expérience du Burundi est à ce propos édifiante dans la mesure où les bons résultats du pays dans les enquêtes du PASEC s'expliquent en grande partie par la généralisation de l'usage de la langue nationale au primaire (PASEC, 2022). Cela n'a pas empêché ce pays d'avoir également de bonnes perspectives économiques (Filipi & Wittig, 2020).

Entre 15 et 18 ans, il est illusoire et contre-productif de vouloir scolariser dans un cursus secondaire général tous les jeunes de cette tranche d'âge. Il me semble plus raisonnable de viser à amener au moins la moitié d'entre eux à s'engager dans une formation professionnelle en lien étroit avec le secteur productif notamment agropastoral et artisanal. L'autre moitié peut continuer la scolarisation secondaire afin d'obtenir un diplôme permettant d'envisager des études postsecondaires (universitaires et non universitaires). La Suisse qui a un excellent niveau de développement économique et éducatif ventile ses jeunes de cette manière à la fin de la scolarité obligatoire puisque la moitié des jeunes environ arrête la forme scolaire généraliste pour s'engager dans un apprentissage professionnel par alternance. En 2019, sur les 73 925 jeunes de 14 à 16 ans qui ont terminé leur scolarité obligatoire en Suisse, 49 % ont commencé une formation professionnelle initiale organisée majoritairement au sein des entreprises (Golder et al., 2019). Lorsque je parle de formation professionnelle, il faut comprendre une *formation professionnelle déscolarisée* qui n'inclut pas les lycées techniques ou professionnels traditionnels. Il s'agit d'une formation *par et pour l'emploi* au sein d'une entreprise industrielle, agricole ou artisanale. Le plus souvent les lycées et collèges professionnels ne sont pas professionnalisants. D'une part, ils concernent des jeunes qui font ce choix par défaut en raison de leurs résultats scolaires médiocres (Charlot, 1999). D'autre part, les enseignants des collèges et lycées professionnels ont rarement eu une expérience dans le secteur productif et ne sont jamais sortis de l'école.

La majorité des populations défavorisées en Afrique vit en zone rurale, survivant, pour la plupart, à la fois de l'exploitation de lopins de terre, de l'élevage, de travaux saisonniers et occasionnels et d'activités de microentreprise à faible capacité bénéficiaire. Alors que la population africaine continue de croître et que la demande alimentaire augmente tandis que les terres agricoles se raréfient et font l'objet de tensions

récurrentes entre agriculteurs et éleveurs, il est crucial de développer les compétences des jeunes des zones rurales pour qu'ils puissent adopter de nouvelles techniques agricoles leur permettant d'améliorer la productivité agricole, et contribuer ainsi à la nécessaire protection de l'environnement fragilisé et à accéder davantage aux emplois non agricoles. Étant donné que l'agriculture est appelée à conserver son rôle vital pour l'économie des pays africains dans un contexte de pressions démographiques et environnementales grandissantes, il importe d'élaborer des méthodes de production durables (Debar, 2020). L'enjeu consiste en effet à nourrir des populations de plus en plus nombreuses alors que les ressources naturelles se raréfient, tout en s'adaptant aux effets du changement climatique. Ce sera difficile mais possible. Si on avait écouté les recommandations de René Dumont il y a plus de 60 ans, l'agriculture et l'alimentation auraient pu avoir un autre visage qu'actuellement en Afrique (Dumont, 1962).

D'ici à 2050, la Terre comptera quelque neuf milliards d'individus, ce qui impliquera une nécessaire augmentation de 70 % de la production alimentaire. Mais, les rendements agricoles ne progressent pas à un rythme suffisant. Ainsi, en Afrique subsaharienne, ils stagnent depuis les années 60. La croissance démographique a entraîné une diminution de la taille des exploitations. En Afrique et en Asie, plus de 75 % des fermes sont de petites exploitations. En Afrique subsaharienne, 80 % des agriculteurs exploitent moins de deux hectares (FIDA *et al.*, 2011) cité par UNESCO (2012). Les jeunes ruraux, et plus particulièrement les jeunes femmes, comptent parmi les jeunes les plus défavorisés en termes d'éducation et d'emploi. Beaucoup d'entre eux n'ont pas eu accès aux compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Ils ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir ces compétences et améliorer leurs moyens de subsistance en accroissant la productivité des petites exploitations (UNESCO, 2012).

Voilà la réalité. C'est pourquoi dans la suite de cet ouvrage, je porterai mon attention dans de nombreux chapitres sur cette tranche d'âge (5-18 ans). C'est-à-dire malgré son importance, l'enseignement supérieur ne sera pas traité dans cet ouvrage. L'idée est de réfléchir sur une école qui permette un apprentissage socio-économiquement et culturellement productif :

« L'enseignement n'exerce des effets productifs que si le contenu des programmes, les aptitudes comme les attitudes des élèves, la qualité de la formation permettent des apprentissages, et que si le milieu environnant permet de les utiliser. À défaut de formation du capital productif et de milieu valorisant les connaissances, la scolarité peut conduire à une évasion des connaissances, à un analphabétisme de retour ou à un exode des compétences » (Hugon, 2018, p. 209).

Sall (2020) estime que l'Afrique est le théâtre de multiples transitions qui comportent chacune son lot d'incertitudes et dont la combinaison rend tout exercice de prospective difficile, sinon périlleux. Le continent est en pleine mutation où les populations sont confrontées à une quadruple transition.

En premier lieu, une transition démographique : elle est amorcée mais est encore lente. Par conséquent, les besoins en éducation sont particulièrement importants sur le plan quantitatif parce que la natalité est encore forte même si elle est en baisse dans un grand nombre de pays. La transition démographique en Afrique subsaharienne n'est pas encore aussi avancée qu'elle l'est dans les pays du Maghreb ou certains du Machrek. Je reviendrai sur la démographie au prochain chapitre.

En second lieu, Sall (2020) observe une transition sur le plan économique. Le développement de l'Afrique a été fondé sur des ressources naturelles dont le continent regorge. Le paysage économique est donc

dominé par des systèmes rentiers. Or aujourd'hui, on sait que les économies rentières ne sont pas compétitives car elles sont positionnées au bas des chaînes de valeur mondiales et se voient privées des plus-values réalisées par les firmes multinationales qui assurent la transformation de ces ressources naturelles. Outre qu'elles ne sont pas compétitives, ces économies rentières ne sont pas durables, en raison du caractère non renouvelable des ressources exploitées, d'une part, et, d'autre part, de la grande volatilité du marché des matières premières.

En troisième lieu, Sall (2020) constate une transition sociologique. Dans des sociétés traditionnellement d'ordre et de caste, les différenciations d'hier subsistent et se mêlent, selon des logiques complexes, à des différenciations de classe caractéristiques de l'ordre capitaliste mondial. Les affrontements qui en résultent affectent la sphère économique et sociale mais aussi la sphère culturelle dans laquelle se déploient des systèmes de valeurs hérités de l'Afrique traditionnelle et d'autres consistant en apports asiatiques, européens, islamo-arabes, chrétiens et occidentaux, etc., sans qu'on sache très bien ce qui va sortir de ces tensions et affrontements. Et, comme pour complexifier la situation, il vient se greffer à ce fonds multiculturel des cultures urbaines qui sont une espèce de *melting pot*, des codes sociaux restreints, distincts des codes élaborés.

Enfin, Sall considère la quatrième transition, celle de la gouvernance. L'État africain apparaît très souvent comme possédant deux visages : il est très complaisant, acquiesçant, docile, voire servile, devant les puissances extérieures mais cet État est aussi très autoritaire, voire brutal, vis-à-vis de ses propres populations.

Ces quatre transitions identifiées par Sall (2000) appellent un autre modèle de développement et nous imposent de repenser l'éducation en Afrique. J'estime que ces transitions sont présentes également ailleurs dans le Sud global même si elles paraissent plus exacerbées en Afrique.

Il me semble aussi important de ne pas oublier que ces transitions se déroulent sur le fond historique de la traite esclavagiste qui a vidé le continent durant des siècles de millions de ses hommes et femmes, déstructurant des sociétés et des communautés pour longtemps et créant des diasporas africaines à la fois dans le Sud global et le Nord global.

5. Maintien de la dépendance ou souveraineté durable

La dépendance économique est un paradigme fondamental en Afrique car il persiste depuis les indépendances (Dadzie, 1988). Des trois facteurs-clés de la croissance économique (technologie, capital et travail), deux viennent souvent de l'extérieur : le capital et la technologie. Les inventions de la troisième ou quatrième révolution industrielle qui changent le quotidien et les économies n'ont pas encore eu pleinement lieu en Afrique. De même, les transferts financiers des migrants, les investissements directs étrangers et l'aide publique au développement représentent 2,5 fois le montant des capitaux privés investis par le secteur privé du continent. Qu'il s'agisse d'un pays avec de bonnes performances macroéconomiques comme le Rwanda ou d'un des pays les plus pauvres du monde comme le Burundi, l'aide étrangère continue d'assurer une part substantielle du budget national et donc de la viabilité financière des États africains. Pour le premier, celle-ci évolue entre 30 et 40 % du budget national, tandis qu'avant la suspension de l'aide des bailleurs européens en 2016, celle-ci représentait plus de 50 % du budget burundais (Vircoulon, 2018).

La dépendance financière rend un développement socioéconomique endogène difficile étant donné la faible marge de manœuvre des pays africains. Les actions de la Banque Africaine de Développement (BAD) et des capitaux nationaux africains commencent à changer la donne.

Du XXe au XXIe siècle, la dépendance de l'Afrique est résiliente et elle présente toujours les mêmes symptômes. Ainsi, les pays producteurs de matières premières (hydrocarbures et minerais) n'ont pas profité de la décennie des cours élevés pour diversifier leur économie et restent prisonniers de l'évolution cyclique du marché des matières premières. Des pseudo-nationalismes entretiennent dans le discours l'idée d'utiliser les ressources nationales pour le bien commun mais ils couvrent dans la pratique des détournements. La gestion des ressources des gouvernants dissimule mal, quand les cours remontent, les rentes personnelles qu'ils retirent de cette servitude volontaire. Le surendettement qui a frappé les économies africaines dans les années 80 est de retour. Selon le FMI, huit pays sont en situation de surendettement (dont celui qui était la « *success story* » économique du continent, le Mozambique !) et autant présentent un risque élevé d'y basculer. La dette publique en Afrique subsaharienne représentait 45 % du PIB fin 2017, en hausse de 40 % en trois ans ! Le gouvernement chinois qui est désormais le grand prêteur de l'Afrique s'inquiète maintenant ouvertement de la non-solvabilité de certains gouvernements africains (Vircoulon, 2018).

La bonne vieille dépendance a néanmoins changé de visage : au XXIe siècle, ceux dont les gouvernements africains dépendent ne sont plus les mêmes. Dans un contexte où l'aide publique occidentale diminue tendanciellement et où les gouvernements occidentaux se désengagent de l'Afrique (sauf évidemment en ce qui concerne la lutte contre les djihadistes), d'autres prêteurs (chinois ou arabes) et les multinationales sont devenues les nouveaux maîtres du jeu financier, comme l'a appris l'ancien président tchadien Idriss Déby à ses dépens (Vircoulon, 2018).

L'endettement ou le surendettement réduit la souveraineté des pays africains et les maintient prisonnier d'un modèle exogène. Évidemment, il ne s'agit pas de prôner la déconnexion totale de l'Afrique du monde économique globalisé mais de remobiliser les pays africains sur

l'importance de la souveraineté dans différents secteurs qui vont de la finance, à l'alimentation, à la réduction des savoirs au numérique. Alors que le pays était considéré comme un bon élève des institutions internationales (Banque Mondiale, FMI, UE ...), l'expérience tunisienne actuelle de résistance aux diktats externes mérite attention et semble donner des résultats probants.

L'émergence semble simultanément être une mise à jour du lexique du « développement » au siècle de la mondialisation, un concept déjà obsolète qui ne se rapporterait qu'à la première décennie de ce siècle et comme un stratagème publicitaire par nature transitoire. Cependant, elle expose clairement que l'émergence est principalement un processus de rattrapage. Si le continent africain est le dernier à se lever, c'est aussi le dernier à le faire. Avec un milliard d'habitants en 2014, la production d'électricité sur le continent atteignait 80 GW, ce qui correspond à la production de la Corée du Sud, qui a une population de 51 millions. Ainsi, l'Afrique subsaharienne est le dernier continent à commencer à produire l'automobile en tant qu'invention emblématique du XXe siècle. Bien que la croissance ait timidement repris depuis 2017, il est à noter que le reste du monde progresse économiquement et technologiquement à un rythme de plus en plus rapide.

Par conséquent, la voie vers le rattrapage sera sans doute longue et semée d'embûches, plutôt qu'elle ne suivra une ligne droite. Il est crucial de se concentrer sur la gouvernance publique pour diminuer la dépendance.

Il faut un gouvernement intègre, déterminé et capable d'agir sur le long terme pour développer les facteurs de croissance de manière interne. Ainsi, la formation des travailleurs africains devrait être une véritable priorité et non un simple engagement superficiel de la part des gouvernements (Vircoulon, 2018).

Il est primordial de générer de l'emploi non agricole, via de petites activités parallèles. Un moyen de les développer, c'est bien sûr de favoriser l'accès au crédit. Aider ces petites activités est moins impressionnant que construire un aéroport ou découvrir un puits de pétrole, mais c'est beaucoup plus efficace en termes de réduction de la pauvreté.

L'industrialisation massive est plus dure à développer qu'on ne le croit, dans la mesure où l'Asie est déjà présente sur ce créneau et est compétitive. Outre le problème du manque d'infrastructures, nombre de pays africains souffrent de l'appréciation de leur monnaie en raison de la demande pour leurs matières premières. Cela n'aide pas à être compétitif. Certains pays, comme le Chili et la Norvège, ont réussi sans industrialisation massive. L'Afrique doit explorer ses propres voies de développement et penser à des activités à forte valeur ajoutée (Pearce & Mowé, 2014). D'autres comme les pays de l'Afrique de l'Ouest n'ont pas la souveraineté monétaire totale et ne peuvent pas dévaluer librement le franc CFA.

Le rôle de l'État est primordial dans la possible émergence de l'Afrique (Magrin et al., 2018). Les États africains qui possèdent des richesses naturelles doivent réfléchir à la manière de les redistribuer, en investissant dans les infrastructures, par exemple, ou dans le capital humain. Le capitalisme d'État n'a pas fonctionné en Argentine, au Brésil et dans de nombreux pays africains. Les gouvernements doivent d'abord créer des cadres législatifs efficaces, instaurer une bonne gouvernance et investir dans les infrastructures. Avant de vouloir dupliquer le modèle chinois qui les tente, qu'ils s'occupent des choses élémentaires : l'éducation, les routes, les hôpitaux (Pearce & Mowé, 2014).

La faiblesse de l'État est de mon point de vue l'un des facteurs explicatifs les plus pertinents de la crise du développement et de l'éducation. Les peuples africains ont besoin d'un État protecteur, prévoyant, sensible,

planificateur et pas comme la plupart du temps, d'un État prédateur, improvisant et bureaucrate :

« La défaillance généralisée de l'État et des administrations publiques a conduit à la faillite de ces services, à leur inefficacité et à un haut niveau de corruption, à leur faible capacité à produire et à fournir des biens et services de bonne qualité à une partie croissante ou significative de la population que ce soit dans le domaine de l'eau, de l'électricité, des transports, de la santé, des télécommunications, de l'éducation, du ramassage des déchets, de la gestion des eaux usées, voire même dans les domaines les plus classiques de la puissance publique (sécurité...) ». (Darnon, 2007, p. 2)

Dans ce chapitre, j'ai tenté d'identifier la nature des rapports complexes entre *développement* et *éducation*. À cet égard, l'Afrique a jusqu'à maintenant échoué à plusieurs niveaux : la mise en œuvre de modèles de développement exogènes et dépendants, le choix de modèles d'éducation scolaire aboutissant à des impasses, les relations entre systèmes productif et éducatif sont faibles ou même contre-productives. Des politiques publiques sont donc à mettre en œuvre sur ces trois niveaux pour changer la donne.

Tout d'abord, au niveau des modèles de développement socioéconomique, l'Afrique a besoin avant tout de réalisme. La plupart des bonnes places ou des places gagnantes dans la mondialisation économique néolibérale actuelle sont prises. D'ailleurs, la crise du Covid-19, a incité des pays, même les plus développés à considérer une certaine déconnexion de la mondialisation et une relocalisation de leur système productif. L'Afrique peut profiter de ce doute mondial pour reconsidérer elle-même sa place dans la mondialisation actuelle. Évidemment, cela ne veut pas dire que des îlots de prospérité liée à la mondialisation ne vont pas

émerger et se développer en Afrique. On l'observe actuellement avec le « success story » du Maroc avec l'industrie automobile ou du textile pour l'Éthiopie. Mais, le salut économique de l'Afrique ne viendrait que d'un développement plus endogène, plus régional (par exemple au niveau de l'Afrique de l'Ouest) et plus inclusif ne laissant pas sur le bord de la route la population rurale.

Sans une transformation industrielle partielle ou totale en Afrique d'une partie des richesses minières et naturelles, le continent ne décollera pas réellement sur le plan économique. Autrement dit, elle ne le fera pas tant que, par exemple la Côte d'Ivoire importera du chocolat fabriqué par le cacao qu'elle exporte, le Burkina Faso importera des textiles issus du coton qu'elle exporte, le Nigéria importera de l'essence issue de sa propre production de pétrole brut. L'Afrique ne sera pas sur le chemin d'un développement économique endogène si elle continue de brader ses matières premières.

Ensuite, au niveau du système éducatif, l'Afrique a investi depuis les indépendances massivement dans l'éducation scolaire et la production des diplômes et certificats. Mais, une réelle transformation et réorientation de l'éducation vers l'alphabétisation et les compétences professionnelles, techniques et scientifiques est nécessaire, sinon la scolarisation demeurera une entreprise stérile ou même contre-productive. On voit trop souvent des jeunes sortis du système scolaire sans de véritables compétences tout en refusant de participer aux travaux agricoles nécessaires à la communauté.

Enfin, au niveau des relations nécessaires et complexes entre système économique et système éducatif, l'Afrique doit revoir également sa copie et privilégier à l'avenir une adéquation entre *besoins du développement en main-d'œuvre et compétences produites par le système éducatif*.

Les chemins internationaux de la réussite existent et il suffit de les adapter pour avancer. On le voit avec le cas de la Chine qui est passée en

quarante ans, d'un immense empire pauvre au statut de première économie du monde. C'est une performance unique dans l'histoire de l'humanité. Sur cette période, le pays a affiché une croissance moyenne de 10 % par an. Et son PIB global a été multiplié par 38. En 1981, la Chine a exporté pour 25 milliards de dollars. Aujourd'hui, ses exportations atteignent près de 3000 milliards (Limam, 2021). Mais, pour l'Afrique, les écueils, sont multiples. Il suffit d'observer comment l'Afrique neutralise une partie importante de sa jeunesse en la mettant dans des institutions scolaires stériles et en confiant son destin à des vieux. Comme le rappelle à juste titre Limam (2021), l'Afrique est le continent du « grand-frérisme », de l'âinesse. Les élites politiques, économiques et sociales ne correspondent pas, n'intègrent pas l'âge médian des populations. C'est comme deux mondes qui se côtoient, des gens plus âgés qui gouvernent, qui dirigent, qui font valoir les traditions, et une immense majorité jeune comme en marge du circuit, en attente ou en révolte (Touré, 2017).

Renforcer les liens entre éducation et économie permettrait à l'Afrique d'améliorer sa productivité et, par conséquent, de réduire la pauvreté et améliorer le niveau de vie moyen. Dans son rapport sur le développement dans le monde de 2019, la Banque Mondiale (2019) met en évidence la corrélation entre productivité et PIB réel par habitant. Or, la plupart des pays africains se caractérisent à la fois par la faiblesse de leur productivité mais aussi par leur faible PIB réel. En améliorant la qualité des ressources humaines fournies à leur économie, les pays africains peuvent réaliser leur décollage économique.

Évidemment, revoir les modèles d'éducation et de développement ne suffirait pas au contexte africain. Comme le souligne à juste titre Adamou (2024) parlant de la vie sociopolitique du Niger, même si ses propos s'appliquent dans une large mesure à toute l'Afrique, « dans un pays où tout est prioritaire et urgent, il est impératif de penser à trois passerelles

maitresses qu'il faut soigneusement édifier et entretenir ; elles s'appellent : justice, éducation et économie résiliente » (p. 32).

2.

LA DÉMOGRAPHIE, UNE RICHESSE OU UN DÉFI POUR L'ÉDUCATION EN AFRIQUE ?

Au début de l'année 2021, le président égyptien Abdelfatah Al-Sissi a provoqué des remous dans son pays en appelant les Égyptiens à *contrôler leurs naissances* avant de lui demander *d'améliorer la qualité de l'enseignement* dans le pays. Dans un autre registre, le président français Emmanuel Macron a, dans ses récents discours en Afrique, rappelé régulièrement l'importance d'une démographie maîtrisée pour le développement de l'Afrique. Au-delà de la rhétorique et des objectifs politiques sous-jacents derrière ces discours, il me semble indéniable de postuler que l'évolution démographique d'un pays a un impact important sur son système éducatif, son financement et sa qualité. De la même façon, l'amélioration de la scolarisation impacte durablement une baisse bienvenue de la fertilité (Kravdal, 2002 ; Goujon et al., 2015).

Contrairement à ce qu'affirment beaucoup de collègues africains, y compris des intellectuels (Alzouma, 2021), la démographie actuelle du continent n'est pas uniquement une richesse et elle constitue un lourd fardeau pour les systèmes éducatifs, notamment dans les pays du Sahel qui cumulent un taux de natalité élevé et une dépendance alimentaire de l'étranger qui va malheureusement s'aggraver avec la guerre en cours en Ukraine et les effets du dérèglement climatique. En effet, comment peut-on imaginer que des États africains, souvent fragiles, puissent être

capables de fournir un financement adéquat pour un système éducatif exigü qui voit le nombre des élèves doubler tous les 10 ou 15 ans. Impossible ! Même avec des financements internes ou externes massifs, on n'y arrivera pas : il est impossible de former le nombre nécessaire d'enseignants ou construire sereinement le nombre suffisant de classes pour accueillir dans des conditions favorables à l'apprentissage les millions d'élèves qui arrivent chaque année.

Il suffit de visiter quelques écoles en Afrique subsaharienne pour se rendre compte que le nombre d'élèves à scolariser n'est pas en rapport avec la capacité physique des écoles et des classes pour les accueillir dans des conditions permettant l'apprentissage. Nier la pression démographique et son rôle capital dans la dégradation des conditions de scolarisation, c'est faire preuve de mauvaise foi.

En tout cas, il n'y a pas un précédent historique comparable dans le monde où un État a su combiner *éducation de qualité* et *démographie galopante et incontrôlée*. L'Afrique ne fera pas l'exception. Quand certains observateurs africains citent les cas de la Chine, de l'Inde ou de la Corée du Sud pour affirmer que la démographie peut être une source de puissance, ils oublient souvent, que ces trois pays ont mis en place un vaste système de planning familial et de limitation des naissances couplé avec des stratégies et des politiques économiques qui ont permis une amélioration de la productivité du travail. Ces pays occupent également une place de plus en plus centrale dans la globalisation économique. Ils ont aussi assuré une indépendance alimentaire ce qui n'est pas le cas pour l'Afrique.

L'explication culturaliste et religieuse ne tient pas non plus la route. Un pays africain majoritairement musulman comme la Tunisie a su maîtriser sa démographie en 30 ans grâce à une politique volontariste de l'État et les orientations de l'ancien président Bourguiba qui n'a pas hésité à bousculer les pesanteurs religieuses (Gatineau & Sandron, 2000).

De même que l'Iran, régime dont la religion musulmane qui n'est pas toujours favorable au contrôle des naissances, a aussi fait une bonne partie de son chemin vers la transition démographique (Zobeiri, 2021). Par ailleurs, l'Amérique latine, majoritairement catholique, a su s'engager aussi dans la transition démographique avancée (Turra & Fernandes, 2020).

En Afrique de l'Ouest en particulier, des politiques publiques de planning familial et de limitation des naissances sont urgentes. Il faut également les coupler avec un accent mis sur la scolarisation des filles. En effet, on sait par la recherche que l'achèvement de l'éducation primaire et secondaire pour les filles est l'un des facteurs clefs de la baisse de la fécondité (May & Rotenberg, 2021 ; Pilon, 2018). Une fille qui reste plus longtemps à l'école est aussi un élément important dans la lutte contre les mariages précoces. La maîtrise de la démographie en Afrique est un levier nécessaire et utile pour la réforme de l'éducation. Cette maîtrise est particulièrement urgente au Sahel. La nier, c'est hypothéquer le présent et condamner l'avenir.

Dans ce chapitre, je tirerai en premier les leçons de la transition démographique en Asie. Ensuite, j'analyserai les conséquences démographiques sur la scolarisation. Puis, je présenterai les orientations et les stratégies possibles pour une croissance démographique maîtrisée. Enfin, je détaillerai les dividendes d'une transition démographique africaine accélérée.

1. Les leçons démographiques asiatiques

La question démographique en Afrique a fait couler beaucoup d'encre. Il me paraît important de l'aborder dans le cadre de ce livre car elle conditionne dans une large mesure les possibilités d'amélioration des systèmes éducatifs africains ces prochaines décennies.

D'emblée, il est clair que du point de vue historique, la force démographique d'une population est un formidable levier de développement économique et d'innovation. Il suffit de rappeler que le passage de l'humanité du mode de vie chasseur- cueilleur à la sédentarité a vu la naissance des premières villes et civilisations, la plupart du temps, dans les vallées des fleuves comme en Mésopotamie, en Chine, en Inde et en Afrique.

La croissance démographique des villes va de pair et le développement économique est étroitement lié à l'urbanisation. Les pays riches sont des pays avant tout urbains. Aucun pays n'a jamais atteint des niveaux élevés de revenu avec une faible urbanisation. La croissance démographique augmente la densité de la population et avec les migrations entre régions rurales et urbaines, crée de plus grandes agglomérations urbaines. Et, cela est essentiel pour parvenir à une croissance économique soutenue, car les grands centres urbains permettent l'innovation et augmentent les économies d'échelle. Les entreprises peuvent produire des biens en plus grand nombre et à moindre coût, desservant un plus grand nombre de consommateurs. D'un point de vue familial et culturel, avoir des enfants donne un sens à la vie et dans la plupart des cultures africaines, les enfants constituent la première richesse des familles et des communautés locales.

Toutefois, il faut se garder de ne retenir que les avantages de la vitalité démographique d'une population. Une croissance démographique non maîtrisée donne à l'Afrique des chemins semés d'embûches pour son développement socioéconomique et la construction des systèmes d'éducation pertinents. Si la Chine, la Corée du Sud et l'Inde ont su devenir des puissances économiques émergentes, puis plus récemment dominantes, c'est en partie grâce à la maîtrise de leur démographie.

Les Nations-Unies (2017) ont comparé l'évolution de la population de l'Afrique, de la Chine et de l'Inde entre 1950 et 2050. La croissance démographique de la Chine a ralenti dès les années 1990 comme

conséquence de la politique de l'enfant unique, puis, de plus en plus jusqu'à diminuer actuellement. La croissance de l'Inde est restée soutenue plus longtemps et ce pays a dépassé la Chine au niveau de la taille de la population au cours des années 2020. L'Afrique montre une croissance encore plus forte et continue, ne fléchissant que légèrement après 2030. Les projections des Nations-Unies montrent qu'en 2050, la population de l'Afrique sera de 2,5 Milliards d'habitants, celle de la Chine 1,3 milliard d'habitants et de l'Inde 1,6 milliard d'habitants.

En articulant un investissement massif dans l'éducation, la santé et l'économie, la Chine a su tirer profit de son dynamisme démographique. L'Inde a suivi un chemin semblable, mais moins volontariste, et son succès est mitigé, car elle ne parvient pas encore à rivaliser avec le développement économique et social fulgurant de la Chine.

Pour ne retenir qu'un indicateur comparatif entre les deux géants asiatiques, on peut observer que la Chine a su éradiquer entièrement l'analphabétisme de sa population adulte alors que 35,4 % de la population adulte féminine de l'Inde est encore analphabète (Chandra, 2019). L'Afrique a besoin de tracer son propre chemin pour la maîtrise de sa démographie. Mais, les leçons des géants asiatiques sont utiles pour le continent.

La politique chinoise de planification familiale constitue une expérience historique exemplaire. Interrompue par la Révolution culturelle, reprise avec vigueur dès 1969 et accentuée fortement après, elle a permis une transition démographique efficace. Si l'on songe au gigantisme, au caractère fortement rural de la population chinoise et à la qualité de l'organisation déployée, la Chine a pu, en deux-trois décennies, renverser une morale nataliste enseignée depuis plus de deux millénaires. Ainsi, l'objectif officiel de réduction de la croissance démographique tel que le présentait Chou En-Laï en 1964 (abaisser le taux de croissance démographique

à moins de 2 % en 1970) aurait été atteint et aurait permis d'améliorer rapidement l'éducation de base :

« Dans le domaine éducatif, les Chinois se trouvent confrontés à la double exigence de rattraper un retard légué par le passé (alphabétisation des adultes) et de scolariser en totalité des générations très nombreuses de jeunes, en face d'une pénurie criante de maîtres, de locaux et d'équipement. Le problème quantitatif peut cependant se résoudre, en partie tout au moins, par l'adoption de mesures telles que le raccourcissement général de la durée des études, le recours à la formation par du personnel enseignant non diplômé et par la surutilisation de l'infrastructure existante (50 à 55 élèves en moyenne par classe dans les lycées que nous avons visités) ; il doit aussi se doubler d'une solution qualitative destinée à éviter le chômage massif des diplômés du secondaire et du supérieur. Pour assurer la correspondance entre l'enseignement et les besoins de l'économie, là encore, des orientations originales ont été appliquées : formation à dominante technique, instauration de nombreux stages pratiques en cours d'étude, pré-affectation des étudiants à des entreprises, décentralisation (financement par des budgets non étatiques : communes, usines...), etc. Une coordination heureuse de ces diverses mesures aboutit à éviter l'urbanisation inconsidérée et le gonflement ruineux et incontrôlable du secteur tertiaire, maux caractéristiques des pays peu développés » (Chesnais, 1975, p. 330).

Lancée en 1962, la deuxième campagne de limitation des naissances en Chine a été axée sur le recul de l'âge du mariage et une diffusion plus large de la contraception. Le nombre d'enfants a également été limité à deux ou trois avec un intervalle de trois à cinq ans entre chaque naissance (Attané, 2005). Ensuite, la Chine a mis en œuvre la politique de l'enfant

unique de 1979 à 2015 visant à éviter la surpopulation du pays (Bianco & Chang-Ming, 1989). Paradoxalement, la Chine actuelle s'inquiète de son vieillissement et du nombre insuffisant d'enfants pour assurer sa prospérité économique actuelle et future (Jun, 2021).

Dès le premier plan quinquennal en 1951, l'Inde indépendante fut le premier pays à se doter d'un programme public de limitation des naissances. Il fut alors reconnu que le facteur démographique jouait un rôle important dans la croissance économique et qu'un accroissement démographique exponentiel freinerait le développement des ressources productives. De ce fait, le planning familial indien a été souvent en butte à de multiples critiques pour être trop « mou » ou trop « ambitieux », incapable de se donner des objectifs réalistes. Il a également fait l'objet de vigoureuses dénonciations à d'autres périodes pour sa rigidité, voire sa brutalité, et son manque d'ajustement aux besoins des populations locales (Guilmoto et al., 2004). Aujourd'hui, dans la majorité de la société indienne, les familles nombreuses sont plutôt perçues comme un signe d'arriération sociale, en écho au message central des campagnes massives de planification familiale attribuant la pauvreté des ménages à la taille de leur descendance (Guilmoto et al., 2004).

On observe également aussi bien en Inde qu'en Chine des différences entre provinces en ce qui concerne le taux de fécondité. Les provinces les plus prospères et les plus développées au niveau de l'économie et de l'éducation sont celles qui ont engagé leur transition démographique le plus tôt. Rappelons également que ces deux pays ont couplé leur politique de réduction de la pression démographique avec une amélioration de la productivité agricole ou ce qu'en appelle la révolution verte (Étienne, 1987). Ce qui est loin d'être le cas en Afrique.

Si l'on examine les cartes du monde actuel montrant la population et la richesse, on constate qu'en Chine, le rapport population / richesse est équilibré, l'Inde est un pays beaucoup plus peuplé que riche et l'Afrique

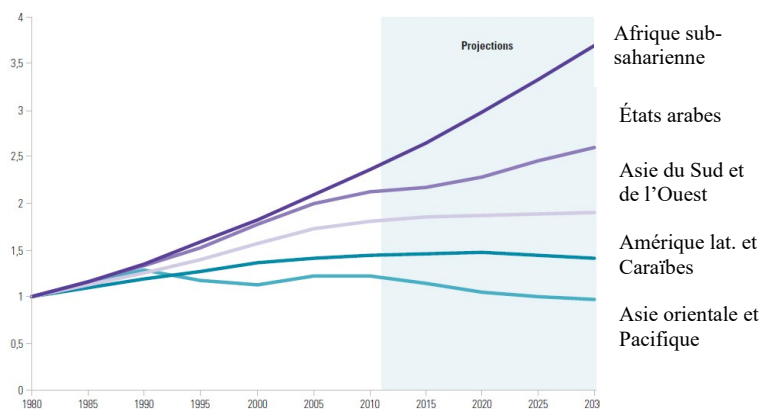
est encore trop pauvre par rapport à sa population, si l'on retient le PNB comme indicateur.

En bref, la maîtrise de la population couplée avec une croissance économique soutenue permettra à l'Afrique de s'aligner sur les géants démographiques de demain : l'Inde et la Chine.

2. Le poids de la démographie sur l'éducation

L'évolution démographique est une évolution à cycle long. Autrement dit, il faut plusieurs décennies pour mesurer les conséquences d'une régulation ou non de la natalité. Comme le montre le graphique suivant, la population de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) en Afrique subsaharienne continuera à croître à un rythme rapide comparativement à quatre autres régions du Sud global entre 1980 et 2030. Cette évolution illustre l'intérêt d'une régulation des naissances.

Figure 2 : Évolution de la population jeune dans différentes régions du monde



Source : UNESCO (2012)

La forte proportion d'enfants et de jeunes dans une population hypothèse que les possibilités d'une scolarisation généralisée et de qualité :

« Une forte croissance démographique rend difficile une scolarisation généralisée. Inversement, un effort important dans la scolarisation, effort qui doit être nécessairement soutenu dans le temps long, peut favoriser un recul de l'âge du mariage, réduire à terme la fécondité, et ainsi conduire à des générations futures moins nombreuses rendant possible un financement soutenu de l'éducation » (Hugon, 2008, p. 30).

Pilon (2018) estime que la contrainte démographique va peser, à des degrés divers selon les pays, sur les chances d'atteindre les objectifs éducatifs internationaux fixés pour 2030. Néanmoins, une mise en relation entre les taux de croissance démographique et le taux net ajusté de scolarisation au primaire montre que les pays africains à forte croissance démographique ne sont pas forcément les moins scolarisés. Le Burundi et l'Ouganda, avec des taux de croissance annuels parmi les plus élevés (respectivement 3,3 % et 3,25 %), présentent des taux nets ajustés de scolarisation au primaire également parmi les plus élevés (91 % et 93,8 %). La démographie ne joue pas à elle seule sur l'accès à l'éducation, la vitesse de l'urbanisation et l'effort consenti par l'État peuvent modérer l'impact de l'explosion démographique sur la difficulté d'accès à l'école.

L'Afrique a la plus jeune population au monde avec 70 % de la population sous la barre des 30 ans. Les systèmes éducatifs de nombreux pays sont tout simplement incapables de faire face à la demande de scolarisation et encore moins à celle de l'emploi.

3. Stratégies et orientations pour une croissance démographique maîtrisée

La maîtrise de la démographie me semble nécessaire et possible en Afrique si l'on mise sur certaines stratégies et orientations inscrites dans la longue durée. Il faut toutefois déclencher sans plus tarder une conscience politique et citoyenne qui soutient la régulation des naissances. À cet égard, un État fort, et des autorités religieuses réformistes et convaincues de la nécessité de la régulation des naissances sont des conditions préalables pour la transition démographique.

En premier lieu, le développement de l'accès et de la qualité de l'éducation me paraît le premier moyen pour diminuer le nombre de naissance par femme. En effet, les filles scolarisées risquent d'être moins victimes de mariage précoce et ont moins d'enfants comparées aux filles n'ayant pas reçu une scolarisation et qui sont analphabètes (Belinda et al., 2016). L'école fait prendre conscience aux filles et aux femmes de leur pouvoir sur leur propre corps et maternité. L'allongement de la scolarisation des filles agit nécessairement sur l'âge du mariage qui recule permettant ainsi une réduction de la fécondité.

Les filles âgées de 12 à 18 ans doivent suivre à l'école des cours d'éducation sexuelle et de planning familial. Garder les filles de 15 à 18 ans à l'école ou en formation professionnelle est aussi une stratégie cruciale dans la mesure où cette tranche d'âge est souvent victime de maternité et de mariage précoces couplés avec la déscolarisation. Il est utile d'expérimenter plus intensément en Afrique des programmes qui ont fait leurs preuves ailleurs dans le monde. Par exemple, garantir des transferts financiers aux familles qui maintiennent leurs filles à l'école ou un système de bourses conditionnées par la poursuite des études. L'éducation des femmes figure parmi les facteurs majeurs influençant la fécondité, par le biais de divers mécanismes : un retard dans le mariage, une réduction de la volonté d'avoir des enfants, un coût d'opportunité accru pour les

mères, une connaissance accrue et un meilleur accès à la contraception (Tabutin & Schoumaker, 2020).

En second lieu, il est important d'instituer et d'appliquer scrupuleusement partout en Afrique des législations interdisant le mariage des filles de moins de 18 ans. La législation même si elle a besoin d'un État fort et d'une justice effective est une condition nécessaire même si elle n'est pas suffisante pour retarder l'âge moyen du mariage.

En troisième lieu, il est nécessaire de mobiliser les leaders politiques, communautaires et religieux sur les enjeux démographiques. Les leaders religieux peuvent être un allié de taille dans ce combat en aidant à opérer des lectures progressistes et adaptées au monde contemporain des textes religieux.

En quatrième lieu, une politique de planning familial, avec un accès facilité des femmes aux services de santé et à la contraception gratuite, est une stratégie pertinente pour la maîtrise de l'évolution démographique (Guengant & Stührenberg, 2013).

En cinquième lieu, des politiques de lutte contre la pauvreté sont un des piliers d'une démographie maîtrisée. Pour les couches les plus pauvres des pays africains, avoir des enfants est l'un des seuls espoirs d'amélioration de leur destin social. Les politiques publiques de lutte contre la pauvreté contribueraient à une meilleure maîtrise de la démographie.

4. Dividendes de la transition démographique pour l'éducation : une amélioration de la qualité

Tous les observateurs s'accordent à dire que le défi actuel et futur de l'éducation en Afrique est l'amélioration de la qualité et des acquis d'apprentissage. Or, une baisse sensible de la pression démographique peut avoir des effets notables sur les systèmes éducatifs africains. Nous savons

que la qualité d'un système éducatif dépend fortement de la qualité de la formation académique, pédagogique et professionnelle des enseignants. Or, avoir moins d'enseignants à former signifie la réorientation des ressources vers les programmes de formation initiale et continue pour mieux les former. En particulier, la formation pratique nécessite de devenir la colonne vertébrale du dispositif de formation. Le ralentissement de la croissance du nombre d'enfants à l'école primaire et secondaire permettra de relâcher la pression sur les besoins en nouvelles infrastructures scolaires, ce qui va permettre également d'améliorer l'architecture scolaire, l'infrastructure et les équipements des salles de classes mais aussi de diminuer le nombre moyen d'élèves par classe.

La bonne nouvelle est l'observation d'un début de baisse de la fécondité en Afrique dans de nombreux pays, et ce, depuis au moins deux décennies. Globalement, l'indice synthétique de fécondité (ISF) est ainsi passé de 6,8 enfants par femme en 1975 (année du plus haut historique) à 5,0 en 2016, soit une diminution d'environ 26%. La baisse progressive de la fécondité en Afrique est donc bien réelle (Zouari, 2017). L'accroissement futur de la population du continent, qui devrait doubler d'ici 2050, sera donc de plus en plus dû à l'allongement de l'espérance de vie (y compris pour les femmes en âge de procréer).

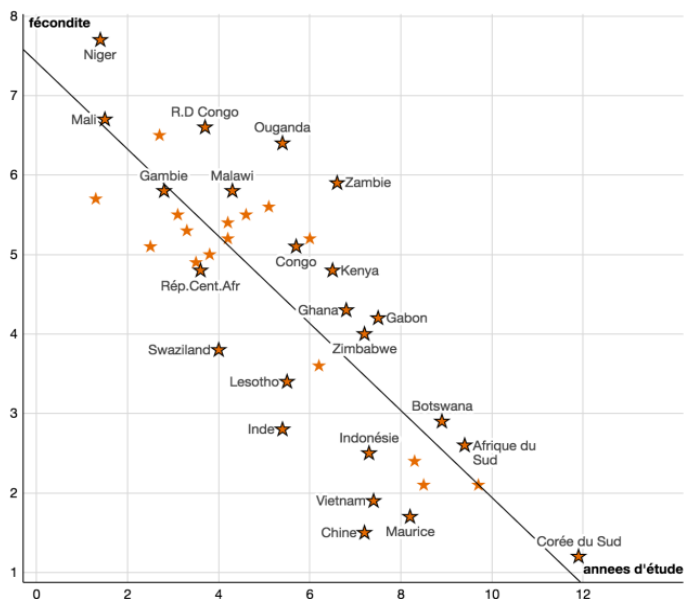
Le recul des naissances pourrait donc contribuer au cours des prochaines décennies à un « miracle économique » en Afrique subsaharienne, selon le rapport annuel du Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) publié en 2015. Selon ce rapport, 59 pays au total dans le monde, presque tous situés en Afrique, pourraient bénéficier d'une « dividende démographique » lorsque la population en âge de travailler dépassera en nombre le reste de la population, en raison de la baisse de la fertilité.

Les pays d'Afrique subsaharienne ont consenti ces dernières années des moyens considérables pour accroître le niveau d'éducation de leurs

populations. Cependant, avec l'accroissement continu des effectifs scolaires, conséquence d'une forte fécondité des décennies précédentes, les infrastructures, le nombre d'enseignants, leur formation, ont eu du mal à suivre le rythme de croissance. La forte progression des taux de scolarisation s'est donc souvent faite au détriment de la qualité de l'enseignement, les systèmes scolaires n'arrivant plus à gérer les flux massifs d'élèves à tous les niveaux (World Economic Forum, 2010). De nombreux pays africains cumulent un taux de fécondité important avec un faible nombre moyen d'années de scolarité.

Comme le montre la figure ci-dessous, le Niger, le Mali et la République Démocratique du Congo sont concernés par la fécondité élevée et la faible scolarisation. À l'inverse, Maurice, l'Afrique du Sud et le Botswana se caractérisent par une fécondité maîtrisée et un nombre d'années de scolarisation significatif.

Figure 3 - Corrélation entre le nombre moyen d'années d'éducation (2010) et le nombre moyen d'enfant par femme (2005-2010).

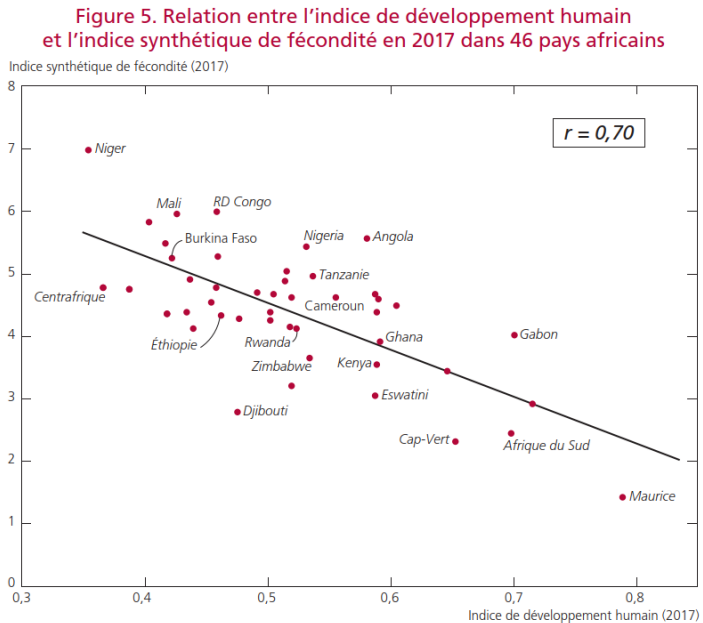


Source: World Economic Forum, Global Competitiveness Index.

Le graphique précédent met en évidence une corrélation négative entre les nombres d'années d'étude et la fécondité. Les pays africains francophones sont parmi les pays où la fécondité est la plus élevée. Les pays anglophones ont une fécondité plus maîtrisée et, en moyenne, un nombre plus élevé d'années d'études. L'éducation apparaît bien comme un enjeu central eu égard au devenir de la population des pays en développement. Toutes les recherches convergent pour montrer les effets positifs de l'éducation sur les variables démographiques. Pour autant, la reconnaissance de l'importance de l'éducation ne se traduit pas toujours par un rang de priorité élevé dans les stratégies nationales de développement, car elle est souvent considérée comme un objectif à dix ou vingt ans. En effet, les compétences et connaissances rendues possibles par la scolarisation prennent du temps et nécessitent un contexte favorable à leur application. Et pourtant des résultats très significatifs peuvent être obtenus à des échéances moins lointaines qu'il n'y paraît en raison de l'imbriication étroite avec la question de la promotion de la femme : la réduction des discriminations à l'encontre des femmes, en matière d'accès à l'instruction et de poursuite des études, est l'un des leviers les plus puissants du développement (Charbit & Kébé, 2006).

Si on se focalise sur les pays africains, on observe clairement dans la figure 4 ci-après une relation étroite entre l'indice de développement humain et la fécondité. Autrement dit, les pays les plus développés en Afrique sont ceux qui ont maîtrisé leur démographie.

Figure 4 Relation entre l'indice de développement humain et l'indice synthétique de fécondité



Source : Tabutin & Schoumaker. (2020)

En somme, les analyses alarmistes sur l'explosion démographique sont donc à relativiser aussi bien que les affirmations du dividende démographique probable (Dumont, 2020 ; Canning et al, 2015). Un début de transition démographique en Afrique subsaharienne est observé avec plus ou moins d'intensité selon les pays (Tabutin & Schoumaker, 2020 ; Rabier, 2020). Il doit être accompagné par des politiques publiques adaptées à l'Afrique. En effet, les programmes de planification familiale et de maîtrise de la fécondité peuvent être jugés par l'opinion publique et les élites politiques comme contraires aux traditions africaines et donc inadaptés (Ferry, 2007). La conscientisation et l'éducation impactent fortement l'évolution démographique (Lutz et al., 2013).

L'Afrique subsaharienne entre dans la deuxième phase du modèle de la transition démographique, celle dans laquelle survient le déclin de la fécondité après le recul de la mortalité. Mais elle n'en est encore qu'au début, compte tenu du maintien depuis 20 ans du rythme élevé de sa croissance (près de 2,7 % par an de 1997 à 2017), résultant d'un recul quasi identique (en valeurs absolues) de la natalité (de 42 ‰ à 36 ‰), et de la mortalité (16 ‰ à 9 ‰). Cette croissance régionale, la plus forte du monde depuis 30 ans, reste exceptionnelle dans l'histoire démographique de l'humanité (Tabutin & Schoumaker, 2020).

N'oublions pas également l'impact de la démographie sur le marché de l'emploi. Dans un contexte de forte croissance démographique, les marchés du travail subsahariens se retrouvent saturés. Les structures productives, souvent marquées par une prédominance de l'informalité, se distinguent aussi par le manque d'un réseau productif de petites et moyennes entreprises, ce qui crée un écart significatif entre une multitude de micros et petites entreprises et quelques grandes sociétés. Cette situation est en fort contraste avec la réalité dans la majorité des pays développés et certains pays émergents où les entreprises de taille intermédiaire génèrent la majorité des emplois et apportent une contribution significative à l'économie. La question de l'accès à l'emploi, du revenu et de la mobilité sociale dépend en grande mesure de la création d'un réseau productif de PME qui viendrait remplir ce segment des entreprises de taille moyenne. Dans cette perspective, certaines entreprises du secteur informel semblent constituer des gisements inexploités d'entreprises à fort potentiel de croissance et dont le développement pourrait constituer une source conséquente de création d'emplois en Afrique et d'absorption du surplus démographique (Berrou & Girollet, 2019).

Joubert (2021) montre que le segment formé par les ménages informels non pauvres représente en moyenne plus de la moitié de la population dans six pays africains. Cette proportion varie de 31,8 % en Zambie

à 73,6 % en Ouganda. Il est donc crucial d'accroître le passage de l'informel au formel et d'augmenter par ce levier la capacité de l'Afrique à fournir des emplois aux jeunes.

La pandémie du COVID-19 et les confinements ont d'ores et déjà augmenté les rangs de la pauvreté extrême de 97 millions d'individus dans le monde en 2020, frappant durement des segments relativement stables de l'économie informelle urbaine. De même, une variabilité climatique accrue augmentera la vulnérabilité de nombreux agriculteurs dont la situation était stable jusqu'à présent. Bien que les pays à moyen revenu soient encore très jeunes en moyenne, certains subissent un processus de vieillissement accéléré par rapport à celui qui toucha les pays riches. À terme, le poids relatif croissant des inactifs affaiblira le soutien traditionnellement fourni par les proches et les communautés villageoises. Un second argument est que réduire l'incertitude économique qui touche les non-pauvres informels peut leur permettre d'investir et d'entreprendre pour faire démarrer le fameux moteur de développement économique de la classe moyenne (Joubert, 2021).

En définitive, l'équation démographique doit toujours être située dans le cadre des souverainetés nécessaires pour les pays africains (politique, économique, financière, technologique, alimentaire, éducative, etc.). Si un pays n'est pas capable de nourrir sa population par sa production interne, la maîtrise de sa démographie s'impose.

3.

INFRASTRUCTURES SCOLAIRES, ENSEIGNANTS ET MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

LES PREMIERS PILIERS DE TOUT SYSTÈME ÉDUCATIF

Depuis trop longtemps, les parties prenantes de l'éducation n'ont pas accordé une attention suffisante à l'importance des infrastructures scolaires et à d'autres dimensions fondamentales pour le bon fonctionnement d'un système éducatif. L'état des bâtiments scolaires laisse souvent à désirer sur l'ensemble du continent africain. Dans certains cas, il est surprenant de constater que le seul bâtiment encore fonctionnel et en bon état est celui hérité de la période coloniale, construit plusieurs décennies auparavant.

La priorité accordée à l'expansion du nombre d'enfants scolarisés, dans des infrastructures souvent précaires et inadaptées, semble avoir été largement influencée par des initiatives internationales telles que l'Agenda de l'Éducation Pour Tous (EPT) de Dakar ou encore le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME). Toutefois, cette politique du chiffre nécessite aujourd'hui une refonte profonde. Il est essentiel de déployer un véritable « plan Marshall » pour la reconstruction des infrastructures scolaires à tous les niveaux d'enseignement en Afrique.

Cette réhabilitation ne saurait être réduite à un simple effort pour améliorer le bâtiment scolaire, mais doit intégrer une réflexion approfondie sur l'architecture scolaire, en tenant compte des contextes locaux et des

réalités socioculturelles. En outre, plusieurs dimensions stratégiques doivent être prioritaires et interreliées.

Tout d'abord, le rôle central des enseignants dans la qualité de l'éducation ne peut être ignoré. Une refonte de leur formation initiale et continue, ainsi que l'amélioration de leur statut, sont essentielles pour garantir l'efficacité des apprentissages scolaires.

Ensuite, la question linguistique en Afrique requiert une approche adaptée. L'adoption d'une éducation bilingue, combinant l'enseignement dans les langues maternelles ou nationales et une langue internationale héritée de la colonisation, constitue l'option la plus pertinente sur les plans pédagogique, économique et social. Reporter cette décision, qui aurait dû être prise dès les indépendances à plus tard, reviendrait à freiner encore davantage les progrès en matière d'apprentissage. Trop souvent, des élèves terminent leur cycle primaire, voire collège, sans maîtriser pleinement les compétences fondamentales (la littérature, les mathématiques élémentaires, quelques principes fondamentaux des sciences exactes...).

Enfin, l'accès aux ressources pédagogiques, en particulier, les manuels scolaires et autres supports d'apprentissage sous formats papier et numérique, doit être renforcé. Les bibliothèques scolaires doivent être fonctionnelles et progressivement numérisées. L'état des infrastructures, notamment les sanitaires et les bibliothèques, constitue un indicateur fiable de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Ces facteurs, souvent négligés, doivent être inclus dans une approche holistique de l'environnement scolaire. Pour garantir un apprentissage efficace, l'école doit être un lieu propre, sûr et propice au développement physique et intellectuel des enfants et des enseignants.

Repenser les infrastructures scolaires n'a de sens qu'en lien avec ceux qui y vivent et travaillent quotidiennement, c'est-à-dire les enseignants et les élèves.

1. Revenir aux paramètres de base d'un système éducatif

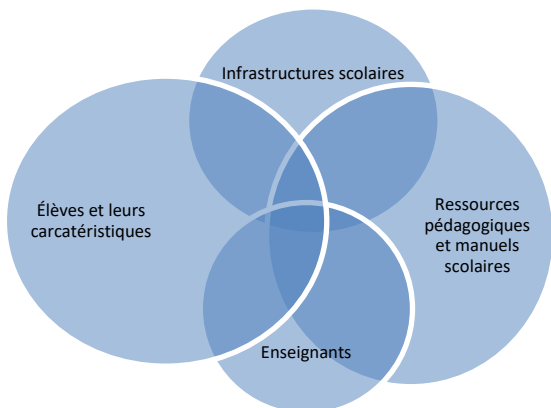
Ce chapitre défend une thèse centrale de ce livre : « il est temps de revenir aux paramètres fondamentaux d'un système éducatif, si nous voulons améliorer durablement la qualité l'éducation en Afrique ». Ces paramètres fondamentaux ne sont pas inaccessibles ni au-delà des moyens financiers et humains des nations africaines.

Bien que des facteurs tels que la gouvernance, la décentralisation, la participation du secteur privé, l'implication des parents dans la gestion scolaire et la formation des directeurs jouent un rôle important, ce chapitre met l'accent sur les aspects structurels plus essentiels d'un système éducatif performant. En l'absence d'une priorité donnée à ces paramètres fondamentaux, tous les autres efforts risquent de rester vains ou inefficaces.

La figure 5 présente les paramètres de base de l'éducation et de leur impact sur la relation pédagogique.

- L'interaction entre élèves et enseignants conditionne les processus d'apprentissage.
- L'intersection entre élèves et infrastructures oriente le vécu des élèves à l'école et leur disposition pour apprendre.
- L'interface enseignants et ressources pédagogiques permet d'enrichir l'enseignement-apprentissage et d'améliorer son efficacité.
- Le lien entre ressources pédagogiques et infrastructures scolaires détermine la durabilité et la disponibilité des outils pour l'apprentissage scolaire. Par exemple, si l'école dispose de manuels scolaires en nombre suffisant mais pas d'un local pour les entreposer à l'abri des intempéries et des insectes, leur détérioration sera accélérée.

Figure 5 - Les paramètres de base d'un système éducatif



Quand écouter les paroles de l'enseignant devient difficile en classe, quand disposer d'une place assise et d'un manuel scolaire n'est pas garanti pour tous, quand boire de l'eau potable est impossible à l'école, quand utiliser les sanitaires est impraticable, quand jouer dans la cour de récréation à l'abri du soleil est compliqué, apprendre devient un parcours du combattant, voire une mission impossible pour les élèves. Pourtant, ces situations sont courantes dans de nombreux systèmes éducatifs africains.

L'école est à la fois un lieu de vie et d'apprentissage où les enfants passent une partie importante de leur temps. Les conditions d'hygiène et d'assainissement de l'environnement scolaire jouent donc un rôle crucial dans l'acquisition des bonnes pratiques chez les enfants scolarisés. Or, de nombreuses écoles, notamment en milieu rural, sont construites sans accès à l'eau, à l'électricité ou à des toilettes. Lorsque ces infrastructures existent, elles sont souvent mal entretenues ou non fonctionnelles. Cette situation rend la présence à l'école pénible pour les enfants et accroît l'exposition des écoliers aux maladies liées au péril hydrofécocal (Bachir et al., 2019).

2. Les infrastructures scolaires

À travers mes diverses visites ou travaux de recherche dans des écoles primaires et secondaires en Afrique, j'ai été frappé par la vétusté et l'insuffisance des infrastructures et équipements pédagogiques à disposition des enseignants et des élèves. Or, l'école est avant tout une place propice pour vivre et apprendre (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

2.1 Défaillances structurelles et insuffisance des investissements

De nombreuses écoles en Afrique souffrent d'un défaut structurel dès leur conception. Les bâtiments sont souvent mal conçus, et une fois construits, ils ne bénéficient d'aucun programme systématique d'entretien ou de rénovation. Cette absence de suivi entraîne une dégradation rapide des infrastructures, nécessitant des investissements lourds pour leur réhabilitation. L'expérience comparée des systèmes éducatifs au Nord et au Sud montre que la qualité des infrastructures scolaires est un déterminant crucial de l'amélioration du processus éducatif, bien qu'il ne soit pas suffisant à lui seul.

Quand je parle d'infrastructure scolaire, il ne s'agit pas uniquement des bâtiments scolaires, mais aussi du vécu et de la posture des personnes qui s'y activent et s'y côtoient, des relations avec l'environnement socio-culturel proche de l'école. La première question à se poser pour les infrastructures scolaires est la suivante : est-ce que les enfants et les enseignants y sont bien accueillis, se sentent à l'aise et dans des conditions propices à l'apprentissage ?

À mon insistance sur l'état déplorable des infrastructures scolaires en Afrique, on m'oppose parfois l'argument suivant : « quand on est motivé et avec de bons enseignants, on peut apprendre partout même sous un arbre ou une paillote ! ». Désolé de persister en disant non, ce n'est pas possible actuellement. Il est vrai que dans le cadre d'une guérilla de

libération nationale ou durant les premières années qui ont suivi la décolonisation ou encore durant les premières années de la révolution cubaine, la soif d'apprendre, la mobilisation des agents de l'État et l'espoir mis dans l'école libératrice suffiraient à eux seuls à mobiliser des enfants pieds nus pour apprendre et les enseignants-soldats pour bien enseigner. Mais, défendre une telle perspective aujourd'hui dans une école massifiée en Afrique, dans un monde interconnecté, relève d'une mauvaise foi et d'un mépris des exclus de la scolarisation de qualité.

Des classes permettant à tous les enfants d'avoir une place assise et d'avoir aisément accès à la parole de l'enseignant et au contenu du tableau noir sont un minimum nécessaire. Il est également nécessaire de limiter le nombre d'élèves à un maximum de 35-40 enfants dans un espace judicieusement agendé, avec un toit qui ne fuit pas à la moindre averse et une architecture permettant aux enfants d'apprendre avec des températures supportables durant toutes les saisons dans des climats marqués, comme partout, par le réchauffement.

2.2 Les conditions minimales pour un environnement d'apprentissage adéquat

Une infrastructure scolaire de qualité doit garantir aux élèves et aux enseignants les conditions suivantes :

- Une salle de classe bien équipée avec un tableau visible par tous ;
- Une armoire de stockage permettant à l'enseignant de protéger les manuels et les ressources pédagogiques indispensables à sa disposition ;
- Un mobilier adapté offrant à chaque élève une place assise et confortable ;
- L'accès à des toilettes fonctionnelles et propres ;

- Un approvisionnement en eau courante et en électricité ;
- Une possibilité de repas équilibrés, soit à la cantine scolaire, soit à domicile ;
- Un accès des élèves et des enseignants à des ressources pédagogiques : bibliothèque, manuels scolaires, supports numériques ;
- Un environnement extérieur agréable et ombragé comprenant des aires de jeux et des espaces verts.

Ces conditions minimales ne sont pas forcément coûteuses mais nécessitent la mobilisation réelle de l'État central, des collectivités locales, des élus, des parents d'élèves, de la société civile et des autorités communautaires et religieuses.

Pour que les investissements dans les infrastructures scolaires aient un impact positif maximal sur l'apprentissage, Barrett et al. (2019) suggèrent à juste titre qu'il faut répondre à un ensemble complet de questions :

- Tous les enfants ont-ils réellement accès à une place assise à l'école ?
- Les bâtiments scolaires offrent-ils un environnement sûr et sain ?
- Les espaces d'apprentissage existants sont-ils conçus de manière optimale pour l'apprentissage ?
- La conception de l'école favorise-t-elle la pédagogie active et l'engagement des apprenants et de la communauté éducative ?
- Comment l'infrastructure scolaire peut-elle être conçue pour évoluer durablement à plus long terme ?

Il importe de donner un accès aisé non seulement aux espaces scolaires, mais aussi à des espaces sûrs et sains qui ont un effet positif sur les résultats scolaires et les acquis d'apprentissage des élèves. La présence

physique et la fréquentation scolaire ne sont pas des gages suffisants d'apprentissage. Il s'agit d'écoles bien situées sur le territoire local, de sorte que les élèves puissent se déplacer en toute sécurité pour se rendre à l'école. Ces écoles doivent être relativement petites, avoir peu de classes et offrir un espace suffisant. Elles doivent aussi être utilisées pendant une période appropriée durant la journée scolaire, tout en permettant une utilisation optimale de l'espace pour maximiser les bénéfices éducatifs (Barrett et al., 2019).

2.3 Planification et enjeux de gouvernance

L'efficacité des infrastructures scolaires repose aussi sur un financement suffisant, une planification rigoureuse et une gouvernance transparente. Au niveau du financement, l'augmentation des effectifs durant les dernières décennies a amené les États africains à prioriser les salaires des enseignants (dépenses de fonctionnement) au détriment des dépenses d'investissement (construction des classes). Parfois, la coopération internationale a pallié ce sous-investissement national mais cela reste insuffisant pour améliorer la situation tant les besoins sont énormes.

Par ailleurs, les décisions de construction d'écoles sont souvent influencées par le choix de certains acteurs (notables, hommes politiques, fonctionnaires) sans réelle prise en compte des besoins des communautés locales. Cette gestion aléatoire aboutit à une répartition inégale des établissements scolaires sur le territoire, accentuant les disparités régionales en matière d'accès à l'éducation et hypothéquant la fréquentation de l'école par les populations les plus vulnérables.

Les infrastructures doivent également être adaptées aux réalités climatiques et aux risques naturels (inondations, sécheresses, cyclones, vagues de chaleur). L'intégration d'éléments de résilience, comme la plantation d'arbres offrant de l'ombre. À titre d'exemple, les oliviers en Afrique du

Nord et les manguiers en Afrique subsaharienne dont l'entretien est réduit et la croissance est rapide offrent une solution adéquate et raisonnable notamment pour les pays du Sahel pour aménager les cours de récréation. Paulo Freire, le plus connu des pédagogues brésiliens, a rendu hommage à l'ombre du manguier dans un essai pédagogique puissant exposant sa pédagogie au service de l'humain et des plus défavorisés (Freire, 2001).

2.4 Impact des infrastructures sur les performances éducatives

Les facteurs de qualité de l'infrastructure scolaire contribuent positivement à ce que les élèves fréquentent effectivement l'école et restent en bonne santé dans l'école et motivés pour apprendre. Et pour les enseignants, un environnement scolaire sain peut les inciter à rester dans leur profession. Très souvent, les bâtiments scolaires ne répondent pas aux critères clefs de qualité et ce sont les enfants les plus défavorisés qui souffrent le plus dans une indifférence quasi-généralisée. Pourtant, aussi bien les décideurs nationaux que ceux de la coopération internationale connaissent bien ces critères et s'offusqueraient si leurs propres enfants seraient dans un lieu scolaire auquel manque l'un des critères. De plus, nous avons eu le droit à une série de rapports, notamment avant et après le Covid-19, sur une prétendue crise d'apprentissage, comme si on était incapable de le voir avant (UNESCO, 2013 ; UNICEF, 2020 ; World Bank, 2022).

Des études montrent que la qualité des infrastructures scolaires influence directement les résultats des élèves. Selon Barrett et al. (2019), les caractéristiques physiques des salles de classe expliquent environ 16 % de la variance des résultats scolaires. Plusieurs facteurs contribuent de manière positive aux progrès des élèves en matière d'apprentissage (ou contribuent positivement à l'amélioration des résultats) :

- Une qualité optimale de l'environnement naturel (éclairage, ventilation, acoustique, contrôle thermique...) ;
- Des espaces d'apprentissage adaptés à l'âge et offrant des possibilités d'apprentissage flexibles que les élèves peuvent adapter et personnaliser ;
- Des connexions entre des espaces d'apprentissage faciles à naviguer et qui peuvent offrir des possibilités d'apprentissage supplémentaires ;
- Un niveau de stimulation ambiante utilisant la couleur et la complexité visuelle ;
- Des écoles qui sont conçues de l'intérieur vers l'extérieur (de la salle de classe à l'école) afin que chaque espace réponde aux besoins des occupants ;
- Des conceptions qui tiennent compte des conditions climatiques et socioculturelles locales.

Si l'on s'en tient aux détails dans ce domaine, il est intuitif que l'apprentissage dans un bon environnement physique ne doit pas être inconfortable, aliénant, chaotique ou ennuyeux. Les faits indiquent qu'il est possible de moderniser de nombreuses écoles existantes de manière très économique et de concevoir de nouvelles écoles de manière à faciliter l'impératif d'apprentissage pour tous (Barret et al., 2019).

En définitive, on peut se demander pourquoi aucun effort systématique et durable n'est entrepris pour améliorer l'état des infrastructures scolaires en Afrique. Certains pays, et pas uniquement ceux du Sahel, ont de nos jours des milliers de salles de classe en paillotes (Seydou, 2023, Mai et al., 2022). Il est temps de changer la donne.

3. Les enseignants

Après l'assurance d'une infrastructure propice à l'apprentissage, la qualité de l'école repose principalement sur le facteur humain, c'est-à-dire les enseignants. Godlove (2021) souligne que les problématiques liées à l'infrastructure scolaire que nous venons d'aborder influencent également l'identité professionnelle des enseignants en ce qui concerne les quatre sources de l'auto-efficacité, à savoir, les expériences maîtrisées, l'expérience de l'altérité, la persuasion sociale et l'excitation physiologique et émotionnelle. Le sentiment de timidité, d'infériorité, d'anxiété, de fatigue ou de désenchantement est intrinsèquement lié à l'excitation physiologique et émotionnelle. La persuasion verbale ou sociale, quant à elle, est associée à des facteurs tels que l'image négative de la profession, la perte de respect professionnel, l'aversion pour la profession enseignante et la démotivation pour l'enseignement. Il est donc évident qu'une infrastructure scolaire déficiente ou délabrée nuit à l'estime de soi et à la confiance des enseignants, des éléments essentiels à leur bien-être et à leur efficacité.

Cependant, ces efforts peinent à produire des résultats tangibles, notamment dans les pays du Sud. On peut distinguer deux grandes catégories de pays dans le monde en fonction de la sélectivité de l'accès à la profession enseignante. Dans une minorité de pays, comme le Japon, la Finlande ou la Chine, le choix de la profession se fait par vocation, avec une sélection rigoureuse et une formation exigeante. À l'inverse, dans d'autres pays, l'entrée dans l'enseignement se fait souvent par défaut, faute d'autres opportunités professionnelles. La sélection y est peu stricte, et certains pays recrutent même des enseignants sans formation pédagogique, parfois avec un niveau académique à peine supérieur à celui de leurs élèves. C'est le cas par exemple d'un enseignant ayant le niveau du premier cycle du secondaire, qui travaille dans une classe de fin de

primaire sans aucune formation pédagogique et un bagage académique précaire.

Par conséquent, de nombreux enseignants de la région Afrique ne maîtrisent pas les connaissances minimales qu'ils sont censés enseigner et n'utilisent pas suffisamment les pratiques pédagogiques menant à un enseignement pertinent et efficace. De plus, il est beaucoup plus difficile et coûteux de perfectionner ou de recycler un personnel enseignant non préparé à l'origine. Les systèmes éducatifs très performants, comme ceux de la Chine, de la Finlande ou du Japon, ont des programmes de formation des enseignants très sélectifs dans lesquels, seule une petite fraction des candidats est acceptée. L'analyse des conditions d'accès aux programmes de formation des enseignants dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne suggère des normes de qualité très basses en raison du besoin crucial en enseignants face à une démographie galopante (Akkari, 2024).

Plusieurs pays ont tenté d'attirer des candidats plus qualifiés vers la profession enseignante. Par exemple, le Chili, en créant des incitations spéciales pour que les meilleurs étudiants puissent enseigner ou en élevant les normes d'entrée dans les écoles normales au Pérou. L'amélioration des normes d'entrée dans la profession elle-même peut potentiellement améliorer les résultats (World Bank, 2017). Le Brésil met actuellement en œuvre un programme ambitieux d'incitations pour attirer de meilleurs étudiants universitaires dans la profession enseignante.

L'étude comparative internationale sur les enseignants effectuée par la Varkey Foundation (2018) montre que la Chine accorde aux enseignants le statut social le plus élevé au monde. Ce pays est suivi par la Grèce, la Turquie, le Singapour et la Nouvelle-Zélande. Dans la majorité des pays couverts par cette étude, les enseignants sont considérés dans un statut équivalent à celui des travailleurs sociaux. En France et en Turquie, les enseignants sont considérés comme des travailleurs en soins infirmiers. En Chine, ils sont considérés comme des médecins. Il n'est donc

pas étonnant que les résultats des élèves chinois (Shanghaï et Hongkong) dans les enquêtes comparatives internationales comme PISA soient de loin les meilleurs au monde.

La formation initiale ou continue axée sur la pratique constitue un levier essentiel pour l'amélioration des compétences du corps enseignant (Akkari & Vinuesa, 2023). Il est donc crucial de revaloriser la formation initiale en général, en Afrique et, en particulier, la formation des enseignants de l'éducation de base. Pourtant, ces dernières décennies sont souvent considérées comme perdues pour la formation initiale des enseignants. Plusieurs facteurs expliquent cette situation.

Tout d'abord, une crise des vocations pour devenir enseignant : l'enseignement est rarement un choix de carrière délibéré pour les jeunes Africains, ce qui limite l'attraction des meilleurs profils. Il faut penser à :

« ...mettre en place un dispositif de sélection, de formation (initiale et continue) et d'émulation des enseignants appelés à ne plus se contenter d'être des répétiteurs mais à se disposer à être des professionnels des apprentissages » (Amadou, 2023, p.44).

Ensuite, la réduction des investissements dans la formation : sous la pression des institutions financières internationales, plusieurs pays africains ont démantelé ou sous-financé leurs structures de formation initiale des enseignants. Par exemple, au Bénin, entre 1987 et 2010, aucun enseignant n'a été officiellement formé en raison de restrictions budgétaires imposées par le FMI (Lepidi, 2018). Le Tchad, confronté à une forte proportion d'enseignants communautaires non-fonctionnaires, a également suspendu la formation initiale de ses enseignants ces dernières années.

Par ailleurs, on constate l'existence de systèmes de rémunération et de gestion du personnel inadaptés. Le manque de reconnaissance professionnelle et sociale, ainsi que des salaires peu compétitifs et irrégulièrement versés, affectent la motivation et la performance des enseignants.

On ne le répète jamais assez, la qualité d'un système éducatif ne peut pas dépasser celle des enseignants chargés de la faire vivre quotidiennement dans les classes.

Au niveau des conditions salariales des enseignants, certes il ne s'agit pas d'assurer des salaires mirobolants hors de portée des États africains mais de fournir des salaires corrects, régulièrement versés et permettant de vivre dignement. Ce n'est sûrement pas avec des enseignants communautaires pris en charge par les parents que l'on pourra améliorer la qualité des systèmes éducatifs africains. Certes, je ne sous-estime pas le coût financier du recrutement d'enseignants fonctionnaires. On peut toutefois commencer par déployer les milliers d'enseignants fonctionnaires occupant des charges administratives (conseiller, superviseur, directeur, etc.) dans les classes et on ne manquera pas de sentir dans quelque temps l'impact d'une telle mesure courageuse.

Un niveau académique suffisant, une formation pédagogique et des compétences professionnelles avérées permettent aux enseignants d'effectuer leur travail pédagogique. Pour être efficace, la formation des enseignants doit combiner maîtrise des contenus de l'enseignement (curriculum scolaire) et compétences pédagogiques de gestion de la classe et des apprentissages. La plupart des enseignants apprennent à enseigner la lecture et les compétences de base en mathématiques pendant leur formation initiale ou leur formation en cours d'emploi. Lorsque les futurs enseignants ont une connaissance insuffisante des matières scolaires principales, les centres de formation pédagogique doivent s'efforcer de remédier à ces lacunes liées à l'insuffisance du niveau académique, sans perdre de vue la formation pédagogique.

Qu'en est-il de l'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves ? Celle-ci est-elle plus ou moins importante que d'autres facteurs tels que le milieu familial, la motivation de l'élève, son potentiel intellectuel pour les apprentissages. L'enseignant par la manière dont il gère sa

classe et son enseignement, exerce une forte influence sur l'apprentissage des élèves. En améliorant ses pratiques pédagogiques, on améliore le rendement scolaire des élèves, et particulièrement ceux provenant de milieux socio-économiques faibles.

Les recherches sur l'efficacité pédagogique ont évolué ces trente dernières années. Elles montrent que certaines stratégies sont plus performantes que d'autres. Gauthier (2011) souligne que les approches dites « instructionnistes » produisent de meilleurs résultats que les méthodes basées sur la découverte, particulièrement dans des contextes où les enseignants ont un niveau académique limité, où les classes sont surchargées et où les ressources pédagogiques sont insuffisantes. Les réformes basées sur l'approche par compétences (APC), mises en œuvre dans plusieurs pays africains, n'ont pas démontré d'impact significatif sur la qualité de l'enseignement. Certains observateurs sur le terrain affirment même le contraire. Ainsi, Amadou (2023) rapporte à juste titre qu'en moins de deux décennies, le système éducatif nigérien a ingurgité pas moins de quatre types de méthodes d'enseignement dont aucune n'est réellement maîtrisée par ceux qui sont chargés de les appliquer en classe :

« L'Approche Par les Contenus, l'Approche Par les Objectifs, l'Approche Par les Compétences et l'Approche Par les Situations. La très belle initiative d'enseigner nos enfants d'abord dans leurs langues maternelles (langues premières) bat de l'aile et, pour parler franchement, est un échec concret. Les programmes scolaires sont d'éternels chantiers dont ni la cohérence, ni les contenus ne peuvent aider à former les Hommes responsables dont le Niger a besoin. Les enseignants, à peine alphabétisés et dont la plupart survit grâce à (à cause de) d'un hypothétique pécule mensuel, s'évertuent, dans la gésine, à donner le peu de savoir qu'ils ont à des élèves qui, pour la plupart, ne tirent aucun plaisir à l'acquérir ni ne savent quoi en faire » (p. 42-41).

En ce qui concerne la formation continue, il est également possible d'améliorer l'apprentissage professionnel des enseignants en inversant le paradigme habituel du développement professionnel. Burns (2016) suggère pertinemment une approche inversée. Il a constaté que, dans pratiquement 100 % des ateliers de formation financés par des bailleurs de fonds, des ministères de l'Éducation ou des agences multilatérales, l'approche pédagogique utilisée se concentre encore essentiellement sur l'acquisition de connaissances théoriques au lieu des compétences pratiques.

De retour dans leur salle de classe, les enseignants se retrouvent alors seuls devant cette tâche plus complexe, soit celle de concevoir et d'initier des activités en fonction de leurs nouvelles connaissances.

Il n'est pas étonnant que nombre d'entre eux considèrent le développement professionnel comme une perte de temps, quelque chose qu'ils doivent davantage subir que s'approprier. L'approche inversée proposée par Burns (2016), repense le paradigme du développement professionnel. Dans le développement professionnel « traditionnel », l'apprentissage formel des enseignants consiste généralement en un événement unique : l'enseignant n'absorbe activement les données qu'après la séance, moment où il est confronté au maximum de pression et bénéficie du minimum de soutien. À l'opposé, l'approche inversée conçoit le développement professionnel dans un processus comportant trois phases : avant, pendant et après. « Pendant » la formation présentielle, les enseignants s'impliquent dans un apprentissage plus approfondi, en créant pour leur classe des activités qu'ils mettent en pratique, évaluent et révisent. Dans la phase en aval, c'est-à-dire « après », les enseignants commencent à « retenir » ce qu'ils ont appris, et c'est là que le soutien est essentiel. Toutefois, même sans mécanisme de soutien solide, le fait d'avoir participé activement à la conception des activités et à l'évaluation de celles-ci dans une séance, entourés d'experts et de collègues enseignants, offre au

moins une meilleure possibilité pour la poursuite de la mise en pratique de ces activités dans la classe.

Figure 6 - Séquence de développement professionnel : standard ou inversé

Séquence de développement standard	1	2	3
	Rien	Développement professionnel présentiel ou en ligne	Application (ou non) par l'enseignant (souvent rien)
	Avant	Pendant	Après
Séquence de développement professionnel inversé	1	2	3
	Cours en ligne	Conception et pratique collaboratives	Application par l'enseignant avec un accompagnement
	Avant	Pendant	Après

Source : Burns (2016).

L'engagement des enseignants et leur sens du devoir professionnel sont des éléments cruciaux pour le succès de l'apprentissage individuel et des systèmes d'éducation. Des enseignants dévoués, qui manifestent de l'empathie pour chaque apprenant et maintiennent des objectifs ambitieux pour eux, ont un impact notable sur les résultats des élèves. Cependant, le manque de motivation et d'engagement professionnel entraîne un absentéisme généralisé, des taux de rotation et d'abandon de la profession importants tant chez les enseignants compétents que chez ceux qui le sont moins, ainsi qu'une performance médiocre des enseignants. Ces éléments mettent en péril les bases essentielles d'une éducation de qualité (UNESCO, 2020).

L'étude de Nkengne et Marin (2018) révèle que peu de pays francophones d'Afrique subsaharienne parviennent à une allocation équitable des enseignants aux établissements scolaires. Les disparités sont flagrantes : certaines écoles similaires reçoivent un nombre d'enseignants inégal, tandis que d'autres, aux profils très différents, bénéficient du

même effectif. Cette situation crée des inégalités dans les conditions d'apprentissage et de travail, tout en interrogeant la volonté politique d'appliquer les engagements et règlements en vigueur.

Deux pistes d'amélioration émergent des avis des acteurs de l'éducation. D'abord, le recrutement sur poste permettrait de stabiliser les effectifs en limitant les mutations arbitraires. Ensuite, l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) offrirait des outils d'aide à la décision pour une allocation plus efficace et plus équitable des ressources humaines dans le secteur de l'éducation.

La diversité des méthodes de gestion de l'allocation du personnel enseignant pose plusieurs questions : quels indicateurs garantissent une répartition équitable ? Comment assurer un suivi efficace des affectations ? Sur quels critères juger qu'un système d'allocation est juste ?

Il est essentiel que l'affectation des enseignants repose sur des critères rationnels et transparents. L'identification des meilleures pratiques et tendances permettra aux pays et aux institutions internationales d'adopter des solutions adaptées à chaque contexte, contribuant ainsi à une éducation de qualité pour tous.

Au Niger, au début de l'année scolaire 2017-2018, le pays a fait face à un déséquilibre dans la répartition de ses enseignants : un excédent en zones urbaines et une pénurie en zones rurales. Pour y remédier, le ministère de l'Enseignement primaire a redéployé des enseignants urbains vers les campagnes, une mesure touchant particulièrement les enseignantes, majoritaires en ville. Soutenues par les syndicats du primaire et l'Association Islamique du Niger (AIN), elles ont contesté ces affectations, invoquant l'éloignement de leur famille. Cette crise révèle l'importance de prendre en compte les contraintes spécifiques des enseignantes, notamment leur rôle familial, dans la gestion des ressources humaines du secteur éducatif. Plus largement, elle illustre l'évolution du rôle des femmes dans

le système éducatif, celles-ci devenant des actrices clés de la gestion scolaire et des réformes éducatives (Assane Igodoe, 2018).

Par une politique enseignante appropriée et financée, il est possible de disposer d'un corps enseignant susceptible d'accompagner les apprentissages des élèves. Mais, le temps presse. La dégradation de la profession enseignante a trop duré et les bricolages et l'improvisation persistent.

Les pays du Sud doivent être souverains dans la détermination de leurs politiques éducatives et en particulier celle relative aux enseignants.

Une politique enseignante globale comporte au minimum les éléments suivants :

- Une formation initiale approfondie et pertinente à l'enseignement et à l'administration scolaire ;
- Une formation initiale combinant théorie et pratique adaptées à une diversité d'apprenants ;
- Un perfectionnement professionnel permanent et avec un soutien à l'ensemble des enseignants, des chefs d'établissement et du personnel d'appoint ;
- Une rémunération et des incitations attractives pour recruter et retenir les meilleurs candidats dans la profession et dans les territoires périphériques;
- Un environnement d'enseignement et d'apprentissage sûr, sain et stimulant. (UNESCO, 2020).

L'absence des enseignants dans les processus de réforme de leur métier entrave fortement l'amélioration des systèmes d'éducation. Les réformes sont fréquemment mises en œuvre de façon unidirectionnelle par les autorités, sans une implication suffisante des enseignants et de leurs porte-paroles. Nonobstant, leur implication est indispensable pour assurer l'efficacité des changements. Quand les enseignants sont

activement engagés dès le départ, ils peuvent avoir un impact crucial sur le succès des réformes visant à améliorer la qualité de l'éducation (UNESCO, 2020).

Comme l'affirme à juste titre Gourgues (2022) dans son ouvrage *Critique décoloniale de l'école haïtienne*, les enseignants jouent un rôle capital dans la transformation de l'éducation :

« Face à la mainmise de l'impérialisme euro-américain sur l'univers culturel et imaginaire de l'Haïtien·ne, outre la nécessaire refonte du *curriculum* et des manuels scolaires, il est vital de revisiter le rôle central de l'enseignant·e dans toute transformation du système d'éducation et, à terme, de la société haïtienne. L'enseignant·e, pivot de la transmission des savoirs, doit devenir un·e vrai·e professionnel·le pour non seulement relever le niveau d'éducation en Haïti, mais aussi être un véritable agent de changement de la décolonisation mentale et de la décolonialité »

4. Les élèves et leurs caractéristiques

Les élèves, au même titre que les enseignants, sont les acteurs centraux du système éducatif. Ils doivent être en bonne santé, il faut donc profiter de l'école pour faire de la prévention sanitaire et faciliter l'accès aux services de santé. Vu le contexte de pauvreté croissante en Afrique, avoir accès à un repas équilibré une fois par jour à l'école peut, par exemple, s'avérer payant pour l'apprentissage (Aurino et al., 2018 ; Uyanga, 2010).

Placer l'élève au cœur de l'apprentissage implique de prendre en compte son environnement culturel et linguistique. Sans cette approche, l'amélioration des acquis scolaires reste illusoire.

Le problème des faibles acquis scolaires se pose dès les petites classes et ses effets se prolongent à tous les niveaux d'enseignement, y compris

au secondaire et au supérieur. L'enseignement de la lecture, qui est vital pour l'évolution scolaire de l'enfant, est largement inefficace dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Les tests d'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) menés dans plusieurs pays de la région montrent que 50 à 80% des enfants en deuxième année étaient incapables de répondre à une seule question tirée d'un court passage qu'ils avaient lu dans la langue d'enseignement. Un grand nombre ne pouvait lire le moindre mot (Bashir, 2018).

La recherche a mis en évidence que les compétences en lecture sont plus élevées lorsque l'enseignement est dispensé dans la langue parlée à la maison ou dans une langue locale (World Bank, 2021). Plus de 50% des enfants en deuxième ou troisième année au Burundi, en Éthiopie et en Tanzanie (dans tous ces pays l'enseignement dans les petites classes est dispensé en langues locales) ont obtenu des scores supérieurs à zéro au test EGRA en compréhension de la lecture. En Tanzanie par exemple, 60% des enfants en deuxième année ont obtenu des scores supérieurs à zéro en kiswahili, contre 5% seulement pour ceux évalués en anglais. Les scores en lecture des élèves tanzaniens en quatrième année, évalués en kiswahili, étaient également de loin plus élevés que les scores de ceux évalués en anglais (70% contre 40%). D'où la nécessité pour les pays d'examiner les conditions prévalant dans leurs écoles et salles de classe pour déterminer les stratégies les mieux adaptées à leur situation linguistique (Bashir, 2018).

Il est impératif de sortir du statu quo qui maintient les langues africaines dans un rôle secondaire ou expérimental. Si leur intégration dans l'enseignement représente un défi, elle doit être guidée par une approche pragmatique et ambitieuse (Miled, 2022). Le pragmatisme suppose d'éviter les réformes précipitées et idéologisées, comme l'ont été certaines politiques d'arabisation, de malgachisation ou d'africanisation de l'enseignement, souvent mal préparées et réservées aux plus pauvres.

L'ambition implique d'anticiper les défis, d'investir dans la recherche-action et de promouvoir un avenir multilingue en Afrique, intégrant les langues maternelles, les langues coloniales et les langues régionales de large diffusion comme le swahili ou l'haoussa (Akkari et al., 2022). L'usage de la langue maternelle pendant les 4 premières années de scolarité est pédagogiquement fécond. Plusieurs modèles d'éducation bilingue existent, parmi lesquels deux semblent particulièrement adaptés à l'Afrique : le modèle bilingue de transition et le modèle bilingue à deux voies.

4.1 Le modèle bilingue de transition

L'enseignement commence dans la langue maternelle ou locale, puis intègre progressivement une langue internationale, souvent héritée de la colonisation, qui devient la langue principale d'enseignement à la fin du primaire et au début secondaire. Ce modèle valorise la langue maternelle en tant que vecteur culturel et identitaire (UNESCO, 2017).

Il est clairement préférable que, dans les petites classes, les élèves reçoivent une instruction dans leur langue maternelle ou dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux pour développer leurs compétences en lecture et en mathématiques.

Les élèves du Burundi et de la Tanzanie, deux pays où l'enseignement dans le cursus primaire est dispensé dans une langue locale que les enfants connaissent, ont eu de meilleurs scores que leurs camarades d'autres pays participant aux tests du PASEC et du SACMEQ respectivement. L'Éthiopie applique désormais la même politique et affiche de meilleurs scores que les sept autres pays d'Afrique subsaharienne participants aux tests EGRA (Bashir, 2018).

La principale critique envers le modèle bilingue de transition est le fait que la langue maternelle, celle du milieu, n'a qu'une valeur de transition

et son usage s'arrête habituellement à la fin du primaire. Ainsi, le Burundi qui a de loin les meilleurs résultats dans l'enquête du PASEC au début du primaire perd cet avantage à la fin du primaire lors du passage à la langue étrangère comme langue d'instruction.

On doit aussi se poser des questions sur la formation des enseignants qui utilisent leur langue maternelle, mais qui ne peuvent pas l'étudier au secondaire ni dans les institutions de formation initiale des enseignants. D'où l'émergence d'un autre modèle, appelé modèle bilingue à deux voies.

4.2 Le modèle bilingue à deux voies ou modèle d'immersion duale

Cette méthode consiste à enseigner dans deux langues, soit la langue maternelle ou celle du milieu, et une langue étrangère ou internationale.

L'avantage de ce modèle est la possibilité d'avoir à la fin du primaire des élèves bilingues aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (Preusler, 2024, Freire et al., 2024).

Il reviendra à chaque pays africain de trouver le modèle bilingue le plus approprié à son contexte socioculturel et à ses ressources. L'intégration des langues africaines par une politique d'éducation multilingue et multiculturelle nécessite :

- La mise en place de cadres politiques et législatifs adéquats.
- Des actions de sensibilisation et de plaidoyer au niveau national et le développement de réseaux régionaux.
- Un renforcement institutionnel et le développement des capacités ;
- L'élaboration des stratégies de suivi et d'évaluation pour assurer l'évaluation des résultats d'apprentissage et le suivi.
- Le développement de curricula et la formation des acteurs.

- Une édition en langues nationales et une politique du livre.
- Des travaux de recherche et des innovations pédagogiques.
- La mobilisation de ressources financières (ADEA, 2010 ; DDC, 2014).

Persuader les parents et les communautés locales des bienfaits de l'éducation bilingue pour les enfants est l'un des facteurs de succès de l'éducation bilingue. Les représentations que les parents ont du bilinguisme peuvent ne pas coïncider avec les résultats de la recherche scientifique et demandent un plaidoyer actif (Ball et al, 2024).

Enfin, l'encadrement des écoles privées est crucial pour éviter qu'elles ne se limitent aux langues étrangères comme le français, l'anglais ou le portugais. Si les modèles bilingues ou monolingues en langues nationales restent perçus comme réservés aux familles défavorisées, cela risque d'accentuer la demande pour un enseignement exclusivement en langue étrangère dès le plus jeune âge.

5. L'accès aux ressources pédagogiques

Mettre en présence physique des enseignants compétents et des élèves avides d'apprendre sera une opération pédagogiquement stérile sans un accès adéquat des deux acteurs aux ressources pédagogiques appropriées. En Afrique, la priorité devrait être donnée à la disponibilité des manuels scolaires à l'école aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Or, de nombreux pays peinent à fournir des manuels scolaires de qualité et en nombre suffisant. De surcroît, certains pays peuvent s'engager dans des réformes curriculaires ambitieuses sans fournir des manuels intégrant les orientations de la nouvelle réforme. Ce décalage entre intentions débordantes en faveur de nouvelles réformes curriculaires et faibles

capacités d'implémentation et de généralisation sape la confiance des enseignants et des parents dans l'utilité de telles réformes.

La problématique des manuels scolaires dépasse celle de la simple disponibilité ou de la distribution pour englober toute la chaîne permettant de garantir la présence des ressources pédagogiques diverses et de qualité dans les classes.

En premier lieu, il y a l'étape de la conception avec son lot d'écueils et de défis. La conception locale des manuels par des experts nationaux est essentielle. S'il est pertinent d'inclure dans les équipes de conception des universitaires ou même des experts internationaux, il ne faut pas perdre de vue qu'un bon manuel est celui qui peut être utilisé par la majorité des enseignants en classe. D'où la nécessité d'orienter la conception selon les pratiques pédagogiques effectives des enseignants plutôt que par des théories pédagogiques ou didactiques exogènes.

En second lieu, il est crucial d'assurer une capacité nationale de production de manuels scolaires. Évidemment, le secteur privé peut contribuer à cet effort. Mais, l'État doit être en mesure d'imprimer et de produire la plupart des manuels scolaires. Il est paradoxal de constater que certaines imprimeries nationales, bien équipées et fonctionnelles, restent à l'arrêt alors que l'impression des manuels scolaires est confiée à des acteurs privés. La coopération internationale a une responsabilité première à cet égard. Une autre aberration observée est la distribution par des organisations internationales de manuels imprimés en Asie et envoyés en Afrique, une démarche difficilement justifiable à la fois sur les plans économique, environnemental et pédagogique.

En troisième lieu, il est crucial de multiplier les occasions pour les élèves ou les enseignants d'exercer les compétences acquises en classe en dehors de cette dernière et même en dehors de l'école. Le plus souvent, des compétences sont acquises à l'école ou dans un centre d'alphabétisation. Mais, pour les conserver, les apprenants doivent s'engager dans

certaines pratiques, comme la lecture d'un livre, d'un journal, la lecture de factures ou l'utilisation d'un téléphone portable ou d'un ordinateur. Il est aussi important que ces pratiques soient encouragées par l'environnement socioculturel. Toutefois, cela est compliqué lorsqu'il n'existe pas de librairies, de bibliothèques publiques ou de marchands de journaux dans la communauté (UNESCO, 2012). D'où l'importance de faire vivre les bibliothèques scolaires et publiques. Ces bibliothèques permettent aux enseignants et aux élèves de devenir des lecteurs autonomes, en leur offrant la possibilité de choisir leurs lectures et d'emporter des livres chez eux (Diouf, 2022 ; Régnier & Larente, 2021).

Certaines caractéristiques des communautés favorisant un environnement propice à l'alphabétisme se révèlent pertinentes dans tous les pays, comme l'existence d'un réseau d'éclairage public, d'un système de désignation des rues et de numérotation des habitations, de marchands de journaux ou de bibliothèques publiques. D'autres facteurs sont plus contextuels comme la présence de salles de cinéma, de panneaux d'affichage publics et de publicités. La présence de centres de soins figure aussi parmi les indicateurs de densité de l'environnement alphabète. En effet, dans bon nombre de pays en développement, le public y est exposé à des matériaux imprimés tels qu'affichettes, ordonnances et étiquettes de médicaments (UNESCO, 2012).

Le manque d'occasions pour pratiquer les compétences en alphabétisation peut entraîner une persistance de l'analphabétisme malgré la scolarisation. De nombreux jeunes âgés de 15 à 29 ans ne savent toujours pas lire et écrire même après six années de scolarité en Afrique. Au Ghana, par exemple, en 2008, 51 % des jeunes femmes et 31 % des jeunes hommes de cette tranche d'âge étaient analphabètes. De plus, 28 % des jeunes femmes et 33 % des jeunes hommes étaient semi-alphabètes (UNESCO, 2012).

Les données du PASEC de 2014 et 2019 montrent que beaucoup de jeunes achèvent plusieurs années de primaire sans être complètement alphabétisés. Les enfants qui quittent l'école après seulement six années de scolarité risquent d'avoir des compétences moindres que ceux qui poursuivent leurs études au secondaire. Beaucoup d'élèves en difficulté abandonnent prématurément leur scolarité. Leur expérience est néanmoins riche d'enseignements et doit inciter les pouvoirs publics à leur proposer une seconde chance dans l'éducation alternative et non formelle.

Dans les pays où l'accès à l'enseignement primaire se généralise, les enfants issus de milieux défavorisés intègrent l'école en plus grand nombre, mais peu poursuivent au-delà du primaire.

Il est donc essentiel que les écoles leur apportent un soutien adapté pour garantir des acquis effectifs en littératie. Les pays doivent surveiller de près l'acquisition des compétences en lecture et ne pas se contenter d'augmenter la durée de scolarisation pour lutter contre l'analphabétisme. Des évaluations réalisées dans plusieurs pays montrent que de nombreux élèves passent deux ou trois ans à l'école sans apprendre à lire un seul mot. Par exemple, au Mali, 94 % des élèves de deuxième année étaient incapables de lire un mot de français et 80 % ne pouvaient lire un seul mot dans l'une des quatre langues nationales, bien que le pays soit avancé dans l'utilisation des langues nationales dans l'éducation (UNESCO, 2012).

6. Repenser la conception des écoles et des classes

Je souhaite conclure ce chapitre par un appel en faveur d'une nouvelle conception de l'environnement d'apprentissage et des classes en Afrique.

Afin de maximiser les effets positifs des investissements dans les infrastructures scolaires, il est de plus en plus évident que la « concordance » entre l'aménagement physique d'une école et la pratique

pédagogique est importante. Il existe également des arguments convainquants qui montrent que la participation d'un large éventail de parties prenantes peut accroître la valeur de l'éducation. L'aménagement physique des écoles peut refléter la dynamique de la pratique pédagogique, soit en créant de nouvelles écoles, soit en adaptant les écoles existantes pour les rendre plus flexibles sur le plan spatial afin de soutenir plutôt qu'entraver les développements souhaités en matière de pratique pédagogique. Il pourrait y avoir des bénéfices à considérer la communauté locale lors de la conception et de l'élaboration des infrastructures scolaires. En principe, l'exécution des projets d'infrastructures éducatives devrait s'appuyer sur une communication continue entre les multiples parties prenantes du secteur éducatif pour maximiser leur influence sur les performances scolaires (Barrett et al., 2019).

La présence physique des enfants à l'école est une condition nécessaire mais elle est insuffisante pour l'apprentissage.

Je souhaite formuler des propositions concrètes pour l'environnement d'apprentissage :

- Accessible : l'école doit être située à une distance raisonnable des habitations, avec un temps de déplacement ne dépassant pas 30 minutes de marche.
- Sécurisé : la construction scolaire doit être structurellement stable et disposer d'un accès à l'eau potable et l'électricité.
- Centré sur l'enfant : les espaces doivent être conçus pour répondre aux besoins et aux capacités des enfants.
- Approprié au contexte : l'aménagement doit être en phase avec les méthodes pédagogiques envisagées et l'environnement communautaire.

- Effectif : l'environnement d'apprentissage doit être ambitieux, avec des objectifs pédagogiques d'apprentissage à long terme et une approche holistique.

Concernant l'organisation de la classe, plusieurs éléments sont à prendre en compte pour favoriser l'apprentissage :

- Lumière et éclairage : privilégier la lumière naturelle à travers l'orientation et les fenêtres et penser à la qualité de l'éclairage électrique.
- Température : réguler la température à travers l'orientation, la ventilation et le type de matériaux de construction utilisés.
- Qualité de l'air : favoriser les grandes fenêtres de grande taille et une bonne ventilation.
- Acoustique : minimiser les sources de pollution sonore proche des salles de classe
- Lien avec la nature : intégrer des plantes locales dans les classes et dans les espaces d'apprentissage extérieurs
- Tables et bancs adaptés à l'âge/taille des enfants
- Flexibilité : la classe permet différents aménagements des espaces d'apprentissage
- Connexion avec les autres classes et la cour de récréation. Les couloirs peuvent être utilisés pour des espaces livres
- Stimulation : favoriser une complexité visuelle permettant de susciter l'intérêt des apprenants mais avec un ordre logique.
- Utilisation des murs : afficher des visuels informatifs et décorer la classe avec les réalisations des élèves.

Ces caractéristiques ne sont pas nécessairement coûteuses et peuvent être mises en œuvre avec des ressources locales. Elles visent à transformer les classes africaines, aujourd'hui souvent négligées et précaires, en espaces d'apprentissage stimulants, propices à la créativité et à la curiosité et des images illustrant l'environnement humain et naturel local (Biard, 2024).

L'espace scolaire doit au moins respecter les paramètres suivants : confort pour les élèves, les enseignants et les administrateurs, des espaces pour les enseignants et les apprenants, avec une température, une ventilation et un éclairage adéquats, avec des services d'eau, d'électricité et Internet, ainsi que des services sanitaires et le drainage des eaux usées. Des espaces pour le développement de pratiques favorables à l'apprentissage tels que les bibliothèques, les laboratoires de sciences naturelles, de technologie de l'information, de physique et de chimie sont nécessaires. D'autres espaces pour le développement de la créativité, du divertissement, du sport et de la culture peuvent être pertinents (Godlove, 2021).

Comme je l'ai souligné précédemment, l'architecture et la qualité des constructions scolaires en Afrique sont un point noir des politiques éducatives. Si l'école est un lieu de vie médiocre pour les élèves, il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils apprennent ou restent même longtemps à l'école.

« Les écoles sont encore conçues à l'image des prisons, elles se renferment sur elles-mêmes, leur typologie architecturale est d'un temps révolu ; les espaces sont pensés à leur simple fonction de base ; un agencement de classes le long d'une galerie rectiligne qui donne sur la cour de récréation. Les murs de séparation sont trop rigides et imposants excluant toute possibilité de réaménagement, la conception des classes est traditionnelle. Les classes communiquent entre elles par le biais du couloir conçu pour la seule fonction de circulation, l'école dans son ensemble revêt un caractère

de monotonie et propose un rapport invariable avec l'extérieur » (Allek, 2019, pp. 30-31).

J'ai eu l'occasion d'observer à Madagascar que la mise en œuvre d'une architecture appropriée à l'éducation préscolaire souffre de deux handicaps :

- Une dévalorisation par les parents et les responsables de l'éducation de l'architecture traditionnelle malgache, pourtant adaptée aux conditions climatiques et socioculturelles, comme une ressource possible pour l'école maternelle moderne ;
- Une réalisation déficiente des infrastructures scolaires avec une ignorance des conditions réelles d'enseignement (nombre élevé d'élèves par classe, organisation rigide des classes ne permettant pas de mettre les enfants de deux classes dans une même salle même si on sait que le taux d'absentéisme des éducatrices est assez élevé, jeux d'extérieur se dégradant rapidement à cause des conditions climatiques et du manque d'entretien).

De même, le choix est souvent fait de construire deux classes indépendantes surchargées d'élèves alors que la solution de bâtir une grande salle de classe avec proie amovible est beaucoup plus raisonnable. En raison de l'absence fréquente de l'une des deux éducatrices, l'organisation pédagogique est beaucoup plus aisée dans une grande salle de classe.

4.

POUR UNE GESTION RÉFLÉCHIE DES FLUX D'ÉLÈVES ET DES TRANSITIONS SCOLAIRES

Ce chapitre porte sur la gestion des flux scolaires, une question qui ne se limite pas à un enjeu technique, mais qui relève également de la demande sociale et de la planification stratégique de l'éducation. Or, depuis au moins trois décennies, c'est la demande sociale d'éducation qui donne le tempo de la gestion des flux scolaires en Afrique. Plus les familles et la société expriment un besoin croissant de scolarisation, plus l'État et les autres acteurs locaux et internationaux développent une offre éducative, souvent au détriment de la qualité. Il est impératif de rompre ce cercle vicieux par des choix stratégiques et réfléchis.

Cette gestion irréfléchie des flux scolaires permet de garder les exclus à l'intérieur de l'école sans les équiper du minimum nécessaire pour devenir citoyen ou pour disposer de compétences permettant d'accéder réellement au marché de l'emploi. L'agenda international 2030 prône la généralisation de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et propose même l'élargissement de l'accès à l'université en Afrique. Cette orientation peut sembler irréaliste car elle ne s'appuie pas sur une analyse rigoureuse des besoins économiques et sociaux actuels et futurs du continent africain. Elle néglige aussi la nécessité d'établir des priorités.

Une gestion plus rationnelle des flux scolaires en Afrique devrait privilégier une scolarisation de base de qualité pour *tous les jeunes jusqu'à*

15 ans afin de garantir leur alphabétisation et leur inclusion sociale durable. La durée de cette scolarisation est d'environ 10 ans incluant une année de préprimaire, 6 années du primaire et 3 années du premier cycle du secondaire.

Une partie limitée des jeunes, ceux qui sont les meilleurs à l'école, dont le nombre varie selon le revenu et le niveau d'urbanisation du pays, pourrait poursuivre ses études jusqu'au secondaire, voire au niveau universitaire, dans des filières bien définies menant à un emploi qualifié.

Par rapport à la situation actuelle, cette approche alternative et pragmatique de gestion des flux scolaires suscitera inévitablement des débats et des contestations au nom de l'égalité des chances et de la démocratisation des études. Cependant, des solutions éprouvées existent pour accompagner les élèves les plus méritants, notamment des bourses destinées aux jeunes issus de ménages défavorisés et des internats facilitant l'accès à l'enseignement secondaire pour les filles et ceux vivant en zones périphériques ou éloignées.

Les pays d'Afrique doivent affecter davantage de ressources à l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire afin qu'il bénéficie à l'ensemble des élèves et non uniquement aux élites. Les gouvernements devront ainsi trouver un équilibre entre l'élargissement de l'accès et l'amélioration concomitante de la qualité et de l'équité. Ce défi, d'une ampleur sans précédent, nécessitera des réformes politiques majeures et des investissements conséquents en ressources humaines et financières. Il faudra également investir davantage dans l'enseignement primaire et supérieur, car ceux-ci influencent le secondaire (Burns, 2020).

Considérer le système d'éducation et de formation dans une vision globale, à l'image d'une chaîne éducative, est une approche pertinente. Toutefois, il est essentiel de reconnaître que tous les maillons de cette chaîne éducative n'ont pas la même importance ou priorité, en passant d'un pays à un autre ou d'un continent à un autre. Il me semble qu'en

Afrique l'enjeu prioritaire demeure le développement d'une éducation de base de qualité, inclusive et performante pour les enfants et les jeunes de 5 à 15 ans.

1. Amener tous les enfants à l'achèvement du primaire

Pour amener tous les enfants africains à achever l'école primaire, il est nécessaire de disposer de conditions essentielles propices à l'enseignement et à l'apprentissage dans toutes les écoles et en particulier dans les écoles périphériques et rurales. Or, de trop nombreuses écoles primaires ne disposent pas actuellement des conditions minimales propices à un enseignement et à un apprentissage efficaces. Un enseignant qualifié, doté des connaissances pédagogiques et des contenus curriculaires stabilisés, ainsi que des compétences essentielles est un facteur très important, mais cinq autres caractéristiques de l'école proposées par Bashir (2018) sont également primordiales :

- Un effectif raisonnable d'élèves par enseignant (pas plus de 50 élèves par enseignant) ;
- Des services de base tels que les toilettes séparées pour les filles et un accès à l'électricité ;
- La disponibilité des manuels en lecture et en mathématiques ;
- L'assiduité en classe à la fois des enseignants et des élèves ;
- Un environnement scolaire sécurisé exempt d'abus et de violence.

Bashir (2018) ajoute à juste titre que les *installations sanitaires à l'école* sont particulièrement importantes pour améliorer le taux de fréquentation des filles dans le premier cycle du secondaire. Le suivi

communautaire permettrait l'assiduité des enseignants et garantirait que les conditions scolaires essentielles sont en place.

L'absence de ces conditions explique en grande partie l'écart important entre les progrès de la scolarisation mesurés par le taux net de scolarisation au primaire ou le taux d'achèvement du primaire et les progrès de l'alphabétisation en Afrique mesurés par le pourcentage de jeunes alphabétisés. En 2009, le taux net de scolarisation au primaire s'élevait à 75,2 % alors que le taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 25 ans était de 68,3 % (Base de données de ISU, 2024).

Même certains pays à revenu intermédiaire comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire et le Bénin peinent à atteindre un taux d'achèvement universel pour le primaire. De mon point de vue, ça devrait être le premier étage d'une éducation de base de qualité.

2. Achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire

Après l'universalisation de l'achèvement du primaire qui devrait constituer la *priorité des priorités*, l'étape suivante consiste à garantir que tous les enfants puissent poursuivre et achever avec succès 3 années de scolarisation au premier cycle du secondaire. Or, cet objectif restera hors de portée pour la plupart des pays africains d'ici à 2030 (Akkari, 2023).

La plupart des pays dans le monde, y compris les pays industrialisés, fixent actuellement l'obligation scolaire à l'âge de 15-16 ans. Les trois premières années de l'enseignement secondaire devraient être ouvertes à tous les élèves en Afrique. Cet objectif permettra à la fois de consolider les compétences en littératie acquises au primaire mais aussi d'équiper les élèves de connaissances en sciences, mathématiques et langues susceptibles de leur permettre de devenir un citoyen potentiellement productif à l'achèvement de leur quinzième année.

Bien que plusieurs gouvernements africains aient instauré la gratuité de l'enseignement secondaire de premier cycle, cette mesure n'a que peu bénéficié aux élèves les plus démunis. Effectivement, les élèves issus de milieux précaires et résidant en périphérie urbaine ou rurale abandonnent fréquemment le système éducatif avant de terminer l'école primaire. Ils ne profitent donc pas des politiques promouvant la gratuité de l'enseignement au premier cycle du secondaire. Il arrive fréquemment que ceux qui terminent l'école primaire ne puissent pas poursuivre le premier cycle du secondaire, même si l'éducation est sans frais d'écologie, en raison des dépenses directes et indirectes liées à leur formation : cotisation à une association de parents, acquisition d'un uniforme, achat de livres scolaires, frais de déplacement (Mastercard Foundation, 2020). D'où la nécessité d'investir dans la construction d'écoles du premier cycle du secondaire de proximité.

L'Afrique subsaharienne a réalisé des progrès quantitatifs significatifs en matière de scolarisation dans le secondaire, passant d'un taux net global de 11 % en 1970 à 32 % et 22 % respectivement pour le premier et le deuxième cycle du secondaire en 2018 (UNICEF, 2019). Toutefois, la plupart des observateurs s'accordent à dire que ces progrès l'ont été au détriment de la qualité des apprentissages. L'enseignement secondaire contribue à une croissance économique généralisée en améliorant la productivité de la main-d'œuvre. Cela est surtout vrai dans le secteur informel, où les travailleurs indépendants sont particulièrement vulnérables, car ils font face à des obstacles majeurs qui les empêchent de prospérer : faible accès aux financements, aux marchés, aux technologies et aux compétences indispensables à la réussite économique. De plus, l'acquisition des compétences est d'autant plus nécessaire que le monde devient de plus en plus automatisé, connecté et axé sur le numérique (Mastercard Foundation, 2020).

La démocratisation et la massification d'une éducation secondaire de 3 ans de qualité et adaptée aux réalités africaines actuelles constituent un défi majeur en raison de la croissance démographique. Cependant, l'enseignement secondaire peut être transformé si des investissements massifs sont réalisés maintenant. Avec l'augmentation significative du taux d'accès au primaire et du nombre d'élèves important en transition vers l'éducation secondaire, un regard attentif sur cette transition est indispensable. En effet, les recherches montrent que les transitions scolaires influencent la persévérance et la réussite éducative (Najar & Squalli, 2023). Les responsables scolaires africains devraient accorder plus d'attention aux conséquences potentielles des transitions primaire- premier cycle du secondaire tout en élaborant les stratégies positives d'adaptation qui favorisent le développement des jeunes.

Pourtant, le développement de l'éducation secondaire se déroulera dans un contexte où des lacunes existent encore à l'école primaire en matière d'accès et de réussite scolaire. Ce développement est marqué par une explosion démographique ainsi que par des budgets de plus en plus restreints en raison de facteurs limitant la croissance économique dans la région. Ces facteurs rappellent qu'il est urgent d'identifier les stratégies prometteuses permettant de démocratiser l'accès à un enseignement secondaire de qualité et adapté aux réalités de l'Afrique (Mastercard Foundation, 2020).

Ce décalage entre l'importance du premier cycle de l'enseignement secondaire et la capacité des États africains à investir dans ce niveau d'enseignement laisse la place libre aux initiatives privées. Le choix de l'école privée est souvent la seule alternative pour de nombreuses familles africaines, y compris les plus modestes. Cette situation soulève des questions au niveau de l'iniquité et l'inégalité d'accès au premier cycle du secondaire (Asante, 2024 ; Zickafoose et al., 2024).

En définitive, il est pertinent de songer dans les pays africains à faire de l'enseignement de base (1 année du préscolaire, 5 ou 6 années du primaire et 3 années du secondaire inférieur) la colonne vertébrale du système éducatif avec l'idée d'étendre non seulement l'accès mais aussi la qualité universelle.

L'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs des pays industrialisés et ceux qui sont économiquement émergents montrent que la construction d'un système d'éducation de base de qualité est une condition nécessaire et bien entendu pas suffisante au développement économique et social. Sur ce point, on constate que l'expansion du secondaire s'est étalée dans les pays du Nord sur des décennies (Luc et al., 2020). À l'inverse, en Afrique, la vitesse d'expansion du secondaire a été beaucoup plus rapide avec des conséquences néfastes pour la qualité.

C'est dans les plans sectoriels de l'éducation que la réflexion sur la gestion réfléchie des flux scolaires doit être repensée. Cette réflexion doit être holistique, globale et doit considérer la capacité du système éducatif dans son ensemble à absorber et à ventiler adéquatement les flux d'élèves du préprimaire à l'université. Or, les plans sectoriels des pays africains sont le plus souvent une juxtaposition des projections d'effectifs scolaires sans une réflexion approfondie sur la gestion pertinente des flux. Une partie de l'explication est la limitation de l'ambition des plans sectoriels produits actuellement à des « documents comptables » nécessaires pour capter l'attention de la coopération internationale et répondre aux exigences des bailleurs de fonds (Akkari, 2023). L'ambition des premiers plans de développement de l'éducation semble révolue.

3. La scolarisation et la formation du second cycle secondaire

C'est au niveau du début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que des décisions stratégiques et courageuses en matière de gestion des flux des élèves doivent être effectuées par les gouvernements africains. Il est en effet primordial de ne pas laisser la seule demande sociale de scolarisation, principalement motivée par l'obtention du baccalauréat, sésame indispensable pour des études supérieures, empêcher la gestion raisonnable des flux.

J'ose proposer une répartition des voies/flux, qui bien que susceptible d'être contestée, me semble nécessaire. Les flux des jeunes entre 15 et 18 ans devraient être répartis entre trois flux de taille sensiblement équivalente :

- Premier flux : il est destiné aux jeunes poursuivant des études secondaires générales de second cycle menant au baccalauréat et ouvrant la voie à des études supérieures ultérieures ;
- Deuxième flux : il est destiné aux jeunes inscrits dans une formation professionnelle en alternance d'une durée moyenne de 3 à 4 ans débouchant sur un diplôme professionnel et un accès direct à un premier emploi ;
- Troisième flux : il est destiné aux jeunes orientés directement vers l'emploi agricole, les alternatives éducatives (éducation non formelle) et la formation professionnelle courte en alternance (quelques mois).

Aujourd'hui, la première voie est actuellement largement dominante, recherchée par les familles et encouragée par l'État et le secteur privé de l'enseignement. La deuxième existe en tant que choix par défaut pour les élèves en difficulté mais elle nécessite une déscolarisation et une réforme

approfondie notamment au niveau des filières techniques tenant compte des emplois existants ou futurs. La troisième voie quant à elle, est restée informelle et parfois quasiment inexistante.

Il est essentiel de développer des passerelles entre ces différentes voies. Or, on constate actuellement que, dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les élèves inscrits en formation professionnelle ou technique n'ont pas la possibilité de poursuivre leurs études au sein du système scolaire général, que ce soit pendant ou après leur première année au secondaire.

À l'inverse, un élève engagé dans l'enseignement général rencontre de grandes difficultés s'il souhaite s'orienter vers une formation professionnelle sans devoir recommencer tout de zéro.

Cette rigidité contribue au statut inférieur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle aux yeux des élèves et de leurs parents. L'enseignement technique est souvent considéré comme un « cul-de-sac », une solution de repli pour les élèves qui n'ont pas réussi dans l'enseignement général. Des parcours souples peuvent être créés par l'entremise de procédures d'admission et d'orientation souples, d'accumulation et du transfert de crédits et grâce à des programmes de transition et d'équivalence qui sont reconnus et accrédités par les autorités compétentes (Filed & Guez, 2018). Cette rigidité ne peut être rompue en Afrique que si on passe d'une logique de « papiers et de diplômes » à une logique de « compétences et de capacités ».

L'une des clefs de la réussite dans la répartition appropriée des flux au deuxième cycle secondaire est la capacité de l'État et de la société civile à soutenir les élèves les plus méritants à accomplir leur cycle d'enseignement ou de formation. Par exemple, l'impossibilité d'offrir une scolarité de qualité partout sur le territoire dans de nombreux pays d'Afrique devrait inciter les États à lancer des programmes ambitieux de bourses et d'internats. Des études montrent, en effet, que les financements fondés

sur l'équité, les bourses d'études ciblées selon les besoins et les transferts de fonds en faveur des plus démunis facilitent l'accès à l'enseignement secondaire (Mastercard Foundation, 2020).

Quelle que soit la filière fréquentée dans le deuxième cycle du secondaire (général, technique, professionnelle), il est primordial d'intégrer aux programmes et aux pédagogies du secondaire les sept compétences clés nécessaires pour répondre aux besoins du marché du travail :

- Renforcer les compétences fondamentales en lecture, en écriture, en calcul et en maîtrise de la langue d'enseignement en y consacrant plus de temps et en ayant recours à des méthodes pédagogiques renforcées ainsi qu'à des classes d'appoint, si nécessaire ;
- Développer les compétences du XXI^e siècle par l'apprentissage interactif en groupe, l'apprentissage pratique et le développement du leadership ;
- Développer les compétences numériques en renforçant la capacité des enseignants et des élèves à utiliser les technologies numériques et à investir dans du matériel informatique et des logiciels dans les écoles ;
- Renforcer les connaissances et compétences en STIM en améliorant la qualité de l'enseignement scientifique, en augmentant le nombre d'activités pratiques de résolution des problèmes et en réduisant les obstacles liés au sexe ;
- Élargir les possibilités de développer les compétences techniques et professionnelles pertinentes en proposant des cours professionnalisants dans le parcours général d'éducation secondaire, en s'assurant que ces cours incluent les compétences fondamentales, numériques et du XXI^e siècle et en adaptant les

cours techniques et professionnels aux besoins du marché du travail ;

- Promouvoir l'entrepreneuriat et les compétences pour réussir au travail grâce à des cours périscolaires et / ou parascolaires, à l'apprentissage pratique et à des cours dans les domaines de la planification et de la gestion des affaires, de l'éducation financière et des compétences pour réussir au travail ;
- S'assurer de l'harmonisation entre les réformes des programmes fondées sur les compétences, la pédagogie et les systèmes d'évaluation, notamment en réduisant le nombre d'examens à enjeux élevés, en se concentrant davantage sur l'évaluation des compétences et en menant des évaluations nationales de l'apprentissage pour soutenir les professeurs et les écoles prenant du retard. » (Mastercard Foundation, 2020, p. 26).

Ces compétences clefs et pertinentes proposées par la Fondation Mastercard vont exiger une refonte complète des programmes de l'enseignement secondaire ainsi qu'un effort considérable en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants.

4. La formation professionnelle en alternance des jeunes entre 15 et 18 ans

Le deuxième flux mentionné précédemment concerne le tiers d'élèves qui doivent être orientés vers la formation professionnelle en alternance. Il est essentiel de soustraire ce type de formation à la mainmise du système scolaire et à la gestion du ministère de l'Éducation. Au lieu de prolonger la forme scolaire à des candidats mal orientés, il est plus judicieux d'envisager la formation professionnelle en tant que socialisation effective dans un emploi au sein d'une entreprise.

En effet, ma proposition se distingue des lycées professionnels qui, dans la plupart des cas, ne sont pas véritablement professionnalisants. Ils regroupent dans des écoles secondaires des élèves souvent orientés par défaut plutôt que par choix (Charlot, 1999). Les lycées professionnels ont la plupart du temps des enseignants qui sortent de l'université ou des écoles normales et qui n'ont jamais travaillé dans le secteur productif.

La priorité doit être donnée au développement de la formation professionnelle en alternance, un modèle pertinent car il est directement lié à l'emploi et aux besoins des entreprises. Ce type de parcours est particulièrement adapté aux régions rurales, où de nombreux jeunes ne sont ni en formation ni en travail.

L'étude des métiers du secteur informel dans le nord de la Côte d'Ivoire effectué par Muskin (1997) a démontré que bon nombre des compétences, connaissances et attitudes nécessaires pour réussir la maîtrise et la performance en tant qu'artisan sont directement liées aux compétences scolaires de base. Ces compétences contribuent à la performance économique d'un individu. La littératie fonctionnelle de base est importante pour accéder à de nouvelles connaissances professionnelles et elle s'est également avérée essentielle dans le fonctionnement et l'évolution du commerce en tant qu'entreprise ; de même, les rôles essentiels que jouent les compétences mathématiques dans la conduite technique et entrepreneuriale d'un métier. Les traits et les talents associés à la sociabilité, à la créativité, à la découverte et à la confiance, qui ont tendance à être étouffés dans un contexte d'apprentissage, ont de bonnes chances d'être développés dans le bon cadre scolaire et avec des programmes conçus et exécutés spécifiquement pour atteindre cet objectif. L'obstacle majeur séparant le système d'enseignement primaire actuel de l'application des compétences, savoirs et comportements appris à l'école dans le milieu professionnel informel réside dans le fait que les leçons sont toujours dispensées par cœur, sans aucune valeur pratique. L'implication dans l'économie

informelle (et à la ferme), considérant la structure socio-économique actuelle de la Côte d'Ivoire - ainsi que de l'ensemble de l'Afrique subsaharienne et du monde en voie de développement - devrait être une conséquence légitime et intentionnelle du processus d'éducation primaire. Autrement, le système éducatif formel continuera à générer des échecs. L'éducation scolaire devrait être abordée avec plus de réflexion.

La formation professionnelle en alternance nécessite à la fois une évolution des mentalités par rapport aux métiers et au travail manuel mais aussi des politiques publiques amenant les entreprises à assumer leur rôle dans la formation des jeunes pour qu'elle ne soit plus perçue comme une voie de relégation, mais bien comme une filière d'excellence menant à des perspectives réelles d'emploi et d'autonomie économique.

5. Les alternatives éducatives

L'expression « alternatives éducatives » est de plus en plus présente et rencontrée sur le terrain. Elle tend à remplacer le terme « éducation non formelle », tombé en disgrâce. Elle désigne les programmes spécifiques conçus pour répondre aux besoins d'éducation et de formation des jeunes déscolarisés ou n'ayant jamais été scolarisés.

Ces programmes restent cependant limités en nombre et en ambition, alors qu'ils devraient être renforcés pour faciliter la réintégration de certains jeunes dans le système formel. Bien qu'ils pallient une carence du système éducatif et qu'ils proposent des approches pédagogiques innovantes adaptées aux compétences du XXI^e siècle, leur portée reste trop modeste pour répondre aux besoins massifs des jeunes non scolarisés (Mastercard Foundation, 2020).

Dans la gestion des flux des jeunes, les alternatives éducatives peuvent se diviser en deux catégories. La première est destinée aux jeunes

déscolarisées ou jamais scolarisés âgés de 12 à 15 ans. La deuxième catégorie est consacrée aux jeunes de 15 à 18 ans.

Dans le cadre de la coopération suisse au Niger, un programme novateur d'éducation alternative des jeunes a été mis en place depuis quelques années (Akkari & Arzika, 2014). Son objectif est d'offrir une éducation de qualité, adaptée au milieu rural en vue de permettre aux jeunes de 9 à 14 ans l'acquisition de compétences de base nécessaires à leur transition vers la formation professionnelle, voire la vie active.

Les centres d'éducation alternative, intégrés aux écoles primaires, offrent une éducation bilingue (langues locales / français) sur une durée variable d'un à trois ans, selon le profil d'entrée des jeunes. Organisés en classes multiniveaux, les centres visent principalement à permettre aux jeunes filles et garçons non scolarisés ou déscolarisés d'acquérir les compétences essentielles pour leur insertion sociale et économique.

Les points forts de cette éducation alternative sont les suivants :

- Prise en compte des réalités locales : le futur emploi des jeunes au niveau local étant au cœur des programmes devance les aspirations des jeunes ou de leurs parents ;
- Autonomie des apprentissages : l'organisation des apprentissages n'est pas nécessairement orientée vers des passerelles pour rejoindre l'école formelle ;
- Responsabilité des communes et priorités aux solutions adaptées au contexte local ;
- Plurilinguisme : comme un facteur déterminant pour la réussite des apprentissages ;
- Acquisition de compétences clés et pré-préparation à la formation professionnelle ;

- Pédagogie centrée sur les habiletés manuelles et les compétences clefs (lire, écrire, compter, citoyenneté) ;
- Utilisation des infrastructures existantes : de l'école formelle et synergies entre les secteurs « formel » et « non formel ».

L'éducation alternative doit fournir une contribution majeure pour répondre aux défis des régions rurales en Afrique et notamment la nécessaire amélioration de la productivité du travail. Par exemple, sur les hauts plateaux de Madagascar, les foyers sont confrontés à une réduction significative de leur surface arable depuis plusieurs décennies. En 1993, la superficie moyenne par ménage était de 3,8 hectares, puis elle a diminué à 1,3 hectare en 1999 et atteint 0,8 hectare en 2004. Cette baisse est due à la hausse du nombre de petits agriculteurs, provoquée par un taux démographique en forte croissance et un système d'héritage qui, pour des raisons culturelles, contraint les parents à transmettre les terres ancestrales à tous leurs enfants (Andrianantoandro, 2020).

L'éducation alternative bien conçue et axée sur une pédagogie pertinente peut permettre aux jeunes ruraux de contribuer à l'amélioration de la productivité agricole et à la diversification des sources de revenu des familles. Actuellement, l'agriculture familiale et communautaire de subsistance est en crise et elle a besoin de nouvelles compétences. Elle ne parvient pas à nourrir correctement les populations rurales et n'offre que peu de perspectives d'emploi pour les jeunes. Une solution durable repose sur le renforcement des compétences professionnelles agricoles, la réduction de la dépendance aux aléas climatiques et la promotion d'activités génératrices de revenus.

Contrairement à la forme scolaire, les alternatives éducatives reposent sur la pédagogie de la pertinence qu'on peut résumer en trois principes clés :

- Le premier préconise un programme éducatif adapté à la vie quotidienne des enfants afin de renforcer leurs apprentissages ;
- Le deuxième consiste à une familiarisation avec l'environnement socioculturel immédiat des élèves leur permettant de mieux s'y intégrer et d'y évoluer avec succès ;
- Le troisième, axé sur les compétences personnelles vise à préparer les jeunes à ce dont ils ont besoin pour réussir à l'école et pour participer à la vie sociale, économique et familiale (Muskin, 1997 ; Lauwerier, 2016).

En les réconciliant avec le travail, en particulier manuel, les alternatives éducatives peuvent protéger les enfants et les jeunes du travail indécemment. L'Afrique subsaharienne, même si la tendance diminue, est la région la plus touchée au monde par le travail des enfants. En 2013, plus d'un enfant sur cinq âgé de 5 à 17 ans, soit 21 %, était concerné, contre 9 % en Asie-Pacifique et en Amérique latine, et 8 % au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (BIT, 2013). Malgré une diminution relative entre 2008 et 2012, les progrès dans cette région restent lents et irréguliers. Pour corriger cette situation, il est essentiel d'intensifier les actions visant à soutenir le développement et la mise en œuvre complète de plans d'action pour l'élimination du travail des enfants, en particulier ses formes les plus extrêmes. Il faut également améliorer et reproduire des projets pilotes, renforcer les connaissances et intégrer la lutte contre le travail des enfants dans les programmes nationaux de développement (BIT, 2013).

Ce chapitre a mis en évidence la nécessité d'une meilleure gestion des flux et des transitions scolaires en Afrique. La première proposition que j'ai formulée souligne la nécessité de donner une priorité absolue à l'éducation primaire qui devrait constituer la colonne vertébrale des politiques éducatives africaines d'ici 2030. Ensuite, les transitions scolaires constituent des étapes de vie importantes et bien souvent déterminantes pour la persévérance scolaire ou la réussite éducative et l'intégration sociale.

À tous les âges, les transitions sont des expériences de vie pouvant susciter des craintes et beaucoup de questions tant pour les jeunes que pour leurs familles. Il est nécessaire d'accorder plus d'importance aux transitions scolaires. Trois recommandations majeures se dégagent de ce chapitre :

- Rompre avec le modèle scolaire extractif et centré sur l'accès à une scolarisation générale de faible qualité et peu pertinente localement sur les plans social et économique.
- Mieux organiser les transitions entre les niveaux scolaires avec une gestion réfléchie des flux d'élèves qui évite une concentration des jeunes dans l'enseignement général et une valorisation des professions, des métiers et de l'emploi. Une scolarisation conçue uniquement comme une réponse à la demande familiale et sociale d'études générales longues n'a pas de sens.
- Réformer la formation professionnelle en la « déscolarisant » et en l'orientant vers les besoins socioéconomiques, en impliquant davantage les entreprises et le secteur informel dans sa gestion, sa conception et son développement.

Ces réformes sont indispensables pour garantir aux jeunes Africains un avenir éducatif et professionnel plus adapté aux réalités de leur environnement économique et socioculturel d'ici 2030.

5.

LA NÉCESSAIRE REVALORISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DU TRAVAIL INFORMEL

Le chapitre cinq met en évidence la nécessité d'une véritable révolution culturelle en Afrique. Il s'agit d'arrêter la course inutile vers une scolarisation générale longue, souvent déconnectée des réalités du monde du travail, en particulier du travail manuel. Pour opérer ce changement de paradigme, il est nécessaire d'intégrer massivement le travail manuel à l'école primaire et secondaire. Il est essentiel de privilégier l'accompagnement d'un plus grand nombre de jeunes vers les formations professionnalisantes au détriment des collèges et lycées professionnels qui perpétuent une forme scolaire stérile. La réhabilitation de l'artisanat traditionnel et un travail de sensibilisation des parents sont également des dimensions cruciales pour convaincre les apprenants et leurs familles que la formation professionnelle constitue une alternative viable et prometteuse aux longues études secondaires générales.

Ce chapitre s'organise autour de quatre axes principaux. En premier lieu, il analyse le décalage entre *les profils des diplômés de la formation professionnelle* et *les besoins de l'économie*. En second lieu, il explore les compétences nécessaires pour l'emploi. En troisième lieu, l'évolution du travail manuel et du secteur informel sera abordée. En quatrième lieu, la formation en entrepreneuriat et l'innovation technologique seront préconisées pour rompre avec le « tout scolaire ».

1. Décalage entre les formés des programmes de formation professionnelle et les compétences nécessaires aux économies africaines

Il suffit d'observer les programmes de formation professionnelle et d'identifier les opportunités d'emploi disponible pour constater le décalage important quantitativement et qualitativement entre ces deux mondes qui s'ignorent. Certes, ce décalage n'est pas particulier à l'Afrique mais c'est sur ce continent qu'il est le plus exacerbé.

Le McKinsey Global Institute estimait le déficit mondial des travailleurs hautement et moyennement qualifiés 85 millions en 2020. Pour réduire cet écart, il propose différentes recommandations :

- Rapprocher les univers des employeurs, des établissements de formation et des jeunes ;
- Faciliter la transition entre l'éducation et l'emploi, qui comprend trois étapes critiques : s'inscrire à des études postsecondaires, acquérir des compétences pertinentes et trouver un emploi ;
- Réduire l'échec de la transition entre système éducatif et marché du travail ;
- Favoriser les programmes intégrant l'alternance pratique-théorie-pratique et impliquant les entreprises comme lieux de formation ;
- Pour faire réussir un système approprié de la transition de l'éducation/formation à l'emploi, il faut de nouvelles incitations et structures institutionnelles ;
- Mettre à l'échelle les solutions facilitant le passage de l'éducation/formation à l'emploi (Mourshed et al., 2012).

Ce rapport pose trois questions essentielles pour rapprocher la formation professionnelle de l'emploi :

- Le nombre de jeunes en formation professionnelle est-il suffisant pour répondre aux besoins du marché du travail ?
- Est-ce que la formation professionnelle prépare les jeunes à acquérir les bonnes compétences ?
- Est-ce que les jeunes sont capables de trouver un emploi à l'issue de leur formation professionnelle pour l'emploi ?

Les réponses à ces questions vont dépendre de la collaboration entre les différents acteurs, de la gouvernance du système de formation professionnelle et de la structuration du marché de l'emploi (Mourshed et al., 2012). Une approche raisonnable de cette problématique consiste à recenser les possibilités d'emploi existantes et potentielles dans chaque pays africain. Il s'agit ici de se focaliser essentiellement sur les professions intermédiaires dont les techniciens compétents. À partir de cette analyse, il serait utile d'identifier les formations professionnelles susceptibles de répondre aux emplois identifiés. Cela suppose une bonne capacité de planification de l'État en concertation avec le secteur privé.

2. Compétences pour l'emploi

Déterminer les compétences nécessaires à l'emploi d'aujourd'hui en Afrique n'est pas une démarche aisée car d'une part, l'environnement et l'organisation du monde économique de production peut changer rapidement. On peut par exemple penser à l'Intelligence artificielle et son impact actuel énorme sur l'économie (Suleyman, 2023). D'autre part, il est rare que les organismes de formation partent des compétences exigées par les entreprises et le monde productif.

L'UNESCO (2012) a identifié trois grands types de compétences dont tout jeune a besoin ainsi que les contextes dans lesquels elles peuvent être acquises : des compétences fondamentales, des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles.

(1) Compétences fondamentales : elles comprennent les compétences fondamentales en lecture, écriture et arithmétique, indispensables pour obtenir un travail qui permet de subvenir aux besoins quotidiens. Ces compétences sont également essentielles pour continuer l'éducation et la formation, et pour l'acquisition de compétences transférables ainsi que de compétences techniques et professionnelles qui améliorent les chances de décrocher un emploi convenable. C'est pour cette raison que j'ai insisté dans le chapitre précédent sur la nécessité de centrer tous les efforts en Afrique sur la tranche d'âge 5-15 ans afin d'équiper tous les jeunes de compétences durables en littératie.

(2) Compétences transférables : elles englobent la compétence pour résoudre des problèmes, exprimer des idées et informations de manière efficace, démontrer de la créativité, du leadership et un sens aigu du professionnalisme, ainsi qu'un esprit entrepreneurial. Ces compétences permettent de s'ajuster à divers milieux professionnels et d'augmenter ses probabilités de maintenir un poste rémunérateur. L'acquisition de compétences transférables peut se faire grâce à une pédagogie active et des méthodes d'apprentissage contextualisées axées sur la résolution de problèmes.

(3) Compétences techniques et professionnelles : du maraîchage à la couture, de la maçonnerie à l'informatique, une multitude de métiers nécessitent des compétences techniques particulières. Les aptitudes techniques et professionnelles s'ancrent dans l'enseignement obligatoire. En d'autres termes, si les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire ne s'activent pas physiquement, on ne peut pas

espérer qu'ils apprécient le travail manuel et les habiletés techniques une fois leur éducation obligatoire terminée.

La question centrale est donc de se demander quels sont les meilleurs moyens qui peuvent permettre aux jeunes d'acquérir ces compétences. Il me semble évident que l'école africaine actuelle n'est pas très efficace dans l'acquisition de ces trois compétences clefs identifiées par l'UNESCO. Les jeunes peuvent en revanche acquérir ces compétences dans le cadre de la scolarité formelle générale et de son prolongement, la formation technique et professionnelle. Quant à ceux qui sont passés à côté de la scolarité formelle, ils ont différentes possibilités de se former, de l'école de la deuxième chance qui dote des compétences fondamentales, aux formations en entreprise, telles que la formation par apprentissage dual ou les stages pratiques dans l'agriculture (UNESCO, 2012).

J'estime avec d'autres que le meilleur moyen d'acquérir les compétences techniques et professionnelles est le monde professionnel même si la scolarité formelle peut aider en équipant les jeunes du socle nécessaire d'alphabétisation. Or, de toutes les régions du monde, c'est l'Afrique qui comptabilise le moins de jeunes en formation professionnelle.

Comme le montre le tableau ci-dessous, à l'exception notable de l'Égypte et du Rwanda, les pays africains comptent moins de 10 % des effectifs du secondaire s'orientant vers la formation professionnelle. On est donc bien loin du chiffre du tiers des jeunes du secondaire que j'ai proposé précédemment.

Tableau 1 : Pourcentage des jeunes de l'enseignement secondaire fréquentant les programmes de formation professionnelle

Pays	Pourcentage
Asie de l'Est et Pacifique	18.4
OCDE	16,7
Amérique Latine et Caraïbes	9,7
Afrique	8

Asie du Sud	1.4
Égypte	21.9
Rwanda	13,8
Algérie	8.3
Afrique du Sud	6.9
Maroc	6.1
Sénégal	4.5
Éthiopie	4.2

Source :Bughin (2016)

Pour Peretti (2017), les compétences deviennent également plus contraignantes, à mesure que l'on s'attaque aux obstacles qui entravent les activités des entreprises, notamment l'accès au financement. En outre, comme dans de nombreuses autres économies en développement, les employeurs africains exigent de plus en plus que les travailleurs possèdent une multiplicité de compétences, notamment en matière de lecture, d'écriture, de calcul et de compétences socio-émotionnelles en plus des compétences techniques. Par exemple, plus de la moitié des entreprises formelles et informelles, grandes et petites, interrogées dans le cadre des enquêtes sur la transition de l'école au travail au Bénin, au Liberia, au Malawi et en Zambie ont déclaré que les compétences techniques, interpersonnelles et cognitives d'ordre supérieur (résolution de problèmes, prise de décision) sont très ou extrêmement importantes pour le monde du travail. Pour développer des compétences adaptées à l'emploi, l'école africaine doit évoluer alors qu'elle reste pour l'essentiel prisonnière de la forme scolaire.

3. Secteur informel

L'expression « secteur informel » est apparue pour la première fois en 1972 dans un rapport de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) portant sur une mission globale sur l'emploi au Kenya. L'une des principales conclusions de ce rapport fut que, dans les pays en développement

comme le Kenya, le véritable problème n'était pas le chômage, mais l'existence d'une importante population de « travailleurs pauvres ». Ces derniers peinaient très durement pour produire des biens et des services sans que leur activité soit pour autant reconnue, enregistrée, protégée ou réglementée par les pouvoirs publics. Le rapport parlait à cet effet de « secteur non structuré ».

À la suite de ce rapport de l'OIT, des chercheurs ont exploré le secteur informel en Afrique afin d'identifier ses logiques, ses stratégies, ses forces et ses fragilités (Charmes, 1987 ; Carton, 1981, 1991). Ce secteur regroupe des activités très variées, pratiquement toutes les activités économiques ont des pans dans le domaine du secteur informel. Il peut être défini comme étant l'ensemble des activités économiques qui se font un peu en marge de la légalité, en marge des exigences administratives ou légales et qui échappe, au moins en partie, au contrôle et à la régulation de l'État.

L'économie du secteur informel reste invisible car elle représente une part de la richesse qui a été effectivement créée dans un pays mais, qui n'a pas été incluse dans la comptabilité nationale, c'est-à-dire dans le produit national brut. Selon un rapport publié par le fonds monétaire international (FMI) en 2017, le marché informel représente entre 20 et 65% du produit intérieur brut (PIB) des pays d'Afrique subsaharienne. Il ressort également de l'étude faite par le FMI que dans les pays comme l'Afrique du Sud ou encore la Namibie, l'économie informelle varie entre 20 et 25% du PIB tandis que dans d'autres comme le Bénin, le Nigéria, la Tanzanie, elle varie entre 50 et 65% du PIB. En Afrique, le secteur informel compte pour 40% du PIB environ, en moyenne pour les pays à faibles revenus ; 35% du PIB environ pour les pays à revenus intermédiaires. L'Afrique subsaharienne est l'une des régions où l'économie informelle pèse le plus avec la moyenne d'environ 38% du PIB entre 2010 et 2014 contre 34% pour l'Asie du Sud-Est et 23% pour l'Europe. Selon une

statistique de la Banque Africaine de Développement rendue publique en 2015, le secteur informel représente près de 55% du PIB cumulé de l'Afrique subsaharienne (Medina et al., 2017).

Deux défis majeurs se posent pour le secteur informel en Afrique : d'une part, son intégration dans la structure et les flux économiques officiels reconnus par l'État ; d'autre part, l'amélioration des compétences des travailleurs du secteur informel.

Dans les pays africains, la majorité des emplois provient du secteur informel. En effet, celui-ci représente jusqu'à 60, 70% d'emplois dans certains pays. En réalité, lorsqu'il s'agit d'emplois informels, les proportions peuvent aller jusqu'à 80-90% en fonction des pays. Une étude de la Banque Africaine de Développement révèle qu'en Afrique subsaharienne, l'emploi informel à lui seul représente plus de 80% de l'emploi total pour les femmes, et plus de 60% pour les hommes. Selon le rapport sur le développement dans le monde de la Banque Mondiale de 2019, le secteur informel pourvoit plus de 70% des emplois en Afrique subsaharienne. D'après une autre étude de la Banque mondiale, le secteur informel générerait 97% des créations d'emploi au Sénégal. Dans une ville comme Cotonou, c'est 90% des activités qui sont concernées par le secteur informel et 97% de l'emploi selon un rapport du Bureau international du Travail. Au Togo, ce secteur regroupe environ 80% de la population active. En Afrique de l'Ouest, l'informel représenterait environ 75% des emplois. Des études réalisées par l'institut national des statistiques démontrent qu'environ 80% de la population active guinéenne évolue dans l'informel (Medina et al., 2017).

Les stratégies de développement nationales doivent identifier et établir des objectifs pour combler les lacunes de compétences des jeunes, y compris sous forme de programmes de formation visant à atteindre les jeunes les plus défavorisés des régions urbaines et rurales.

Dans les capitales ouest-africaines, au sein de la population active âgée de 15 à 24 ans, plus de 80 % des hommes et plus de 90 % des femmes travaillaient dans le secteur privé informel au début des années 2000, époque à laquelle le secteur public avait très peu d'emplois à offrir. En 1980, dans les zones urbaines du Burkina Faso, 13 % des hommes âgés de 15 à 24 ans ont trouvé leur premier emploi dans le secteur formel public mais ce pourcentage est tombé à 8 % en 1990 puis à 3 % en 2000. On observe une tendance comparable dans le secteur formel privé, le pourcentage passant de 10 à 5 % entre 1980 et 2000 (UNESCO, 2012).

Pour de nombreux jeunes, l'emploi formel demeure un rêve inaccessible. Dans les sept capitales d'Afrique de l'Ouest, en 2001-2002, 27 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans souhaitaient travailler dans le secteur public, même si ce secteur ne représentait que 4 % des emplois créés au cours des deux années précédentes, contre 82 % pour le secteur informel (UNESCO, 2012).

Les faits montrent que l'éducation et la formation peuvent avoir des effets très positifs dans le secteur informel. Il ressort ainsi d'une étude que, dans sept capitales de l'Afrique de l'Ouest, les employés du secteur informel ayant achevé l'école primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire gagnaient en général 20 à 50 % de plus que les jeunes sans qualification. Dans quatre villes sur sept, les employés du secteur informel titulaires d'un certificat d'études secondaires professionnelles gagnaient 80 à 110 % de plus que les personnes ayant obtenu un brevet d'études générales secondaires (UNESCO, 2012). De nouveau, cela montre la nécessité de ne pas miser toutes les forces d'un pays sur le secondaire général.

Les effets bénéfiques que l'on constate parfois indiquent que le secteur informel constitue une option plus prometteuse lorsque les jeunes possèdent les qualifications adéquates, mais beaucoup entrent dans ce secteur alors qu'ils ne maîtrisent pas les compétences fondamentales.

En 2006, au Rwanda, seuls 12 % des travailleurs du secteur informel avaient prolongé leurs études au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % dans le secteur formel.

En Afrique, la production du secteur informel représentait 36 % du PIB officiel, en moyenne, entre 2010 et 2018, le plus élevé parmi les régions du monde. L'emploi informel (mesuré par le travail indépendant), à 62 % du total, était également le plus élevé. La part du travail sans couverture de retraite (au-dessus de 90 pour cent). Au cours des deux dernières décennies, l'informalité de la production et de l'emploi en Afrique a diminué quelque peu, de 5 à 6 points de pourcentage. L'informalité est plus élevée dans les pays à faible revenu, c'est-à-dire dans les États fragiles et les pays exportateurs de produits de base. L'emploi informel dépassait 85% de l'emploi total, en moyenne, dans des pays comme le Bénin, le Burundi et le Madagascar entre 2010 et 2018, alors qu'il était moins de 20% dans des pays comme Maurice et l'Afrique du Sud. Parmi les sous-régions, l'Afrique centrale et occidentale avait les parts moyennes les plus élevées de l'emploi informel au cours de 2010-18, à 80% et 74%, respectivement, par rapport à 50% en Afrique australe (Ohnsorge, 2021).

En tant que principal pourvoyeur d'emplois, le secteur informel mérite une attention particulière en Afrique afin d'impulser son évolution et de renforcer son rôle dans la formation professionnelle.

4. Apprentissage traditionnel

En Afrique subsaharienne, l'apprentissage traditionnel représente le principal mode de formation qualifiante dans le secteur informel. Vers 2005, le Sénégal comptait à peine 10 000 jeunes dans la filière formelle d'enseignement et de formation techniques et professionnels, contre 440 000 apprentis dans le seul secteur de la réparation de moteurs (Walther, 2011). Au Ghana, selon plusieurs sources, l'apprentissage

traditionnel représente 80 à 90 % de la formation qualifiante, contre 5 à 10 % seulement pour les établissements de formation publics et 10 à 15 % pour les ONG, qu'elles soient à but lucratif ou non (Palmer, 2007).

La formation professionnelle a été identifiée comme une priorité par les décideurs nationaux et la communauté internationale dans le but d'augmenter l'employabilité des jeunes, ce qui est illustré par l'accent mis sur le développement des compétences techniques dans l'Agenda Éducation 2030. Cependant, malgré cette sensibilisation, les systèmes de formation professionnelle ne sont pas encore adaptés aux défis en question. Dans de nombreux pays africains, l'option de la formation et de l'éducation techniques et professionnelles est fréquemment considérée comme un choix secondaire. En Afrique subsaharienne, seuls 6,5 % des élèves du secondaire ont choisi une voie professionnelle, alors que la proportion est de 15 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale (Pôle de Dakar, 2017)

Même si depuis une décennie les soutiens des bailleurs de fonds se multiplient dans le secteur, le financement est encore principalement assuré par des ressources publiques et les budgets sont limités. La part consacrée à la formation professionnelle dans le total des dépenses de l'éducation n'est que de 5 % en moyenne en Afrique subsaharienne, alors qu'elle est de 17 % en France, par exemple, et de plus de 20 % dans certains pays asiatiques. Les taxes professionnelles censées financer la formation sont, dans la plupart des pays, collectées par l'État et versées au Trésor public comme des recettes. La part reversée aux structures de financement dédiées à la formation professionnelle reste quant à elle très faible. De plus, l'offre disponible en matière de formation est très fragmentée en Afrique. Elle se présente comme une juxtaposition de systèmes éducatifs parallèles, sans coordination ou analyse globale des besoins. Les collèges et lycées techniques sont fréquemment éloignés des milieux professionnels, leurs enseignements n'accordent pas suffisamment de

place ni aux travaux pratiques, ni aux stages en entreprise. Autrement dit, quand l'enseignement technique est trop scolaire, il n'est pas professionnalisant par conséquent, il aboutit rarement à une qualification menant à un emploi (Pôle de Dakar, 2017).

De leur côté, les centres de formation spécialisés éprouvent une insertion insuffisante dans le cadre national. Dans ce contexte, les certifications offertes par ces diverses institutions de formation sont peu reconnues, tant dans l'éducation que sur le marché de l'emploi. En réponse, un grand nombre d'institutions privées ont vu le jour ces dernières années et attirent parfois plus d'effectifs que les établissements publics. Cependant, en raison de leur difficile conventionnement par l'autorité publique, ces établissements opèrent généralement dans des conditions précaires et avec un faible contrôle qualité, se concentrant sur des formations peu onéreuses qui ne sont pas forcément les plus prisées sur le marché du travail. Les entreprises, et les grands groupes en particulier, regrettent le manque de compétences de base chez le personnel recruté localement et doivent souvent organiser leur formation en interne. Du côté des petites entreprises, la majorité des employés apprennent leur métier sur le tas, en dehors des systèmes éducatifs formels (Pôle de Dakar, 2017).

Le mode d'apprentissage traditionnel et informel en Afrique souffre d'une mauvaise réputation, étant parfois perçu comme un moyen d'exploiter les jeunes sans emploi en leur attribuant des tâches subalternes. De plus, certains artisans traditionnels hésitent à transmettre leur savoir-faire, craignant une concurrence future (Charmes, 1987).

La valorisation de l'apprentissage, de la formation professionnelle et du secteur informel pose des défis en matière de gouvernance des politiques économiques, sociales et éducatives.

5. Formation en entrepreneuriat et innovation technologique

Une des solutions pour réduire le décalage entre le système éducatif et le marché de l'emploi est d'encourager l'entrepreneuriat. Il s'agit de permettre à un nombre croissant de jeunes de créer leur propre emploi et de générer de la richesse.

Même si un certain niveau de décalage des compétences est normal et inévitable dans toute économie en expansion et en restructuration, beaucoup de diplômés des filières techniques, professionnelles et générales s'orientent vers des secteurs où la demande de travailleurs est faible. Même si les performances générales en matière d'éducation, notamment de l'enseignement supérieur, sont considérables et dans certains cas en hausse, on note beaucoup de disparités entre les différents domaines d'études et à l'intérieur même de ces derniers. En Afrique subsaharienne, il est estimé qu'environ quatre-vingts pour cent des emplois sont liés à l'agriculture ou aux entreprises familiales non agricoles, la majorité étant dans le secteur des services. Dans plusieurs nations, y compris l'Afrique du Sud et de plus en plus ailleurs, le secteur industriel et les services constituent des créateurs d'emploi essentiels (world Bank, 2017). Des principes doivent être établis pour encourager les initiatives novatrices.

Premièrement, les investissements dans les compétences doivent équilibrer deux objectifs : d'une part, maximiser la productivité économique en développant des compétences techniques adaptées aux secteurs à forte croissance ; d'autre part, favoriser l'inclusion économique en offrant des compétences permettant d'améliorer les conditions de vie, notamment pour les populations rurales et les plus démunies. De plus, ces investissements doivent répondre aux besoins immédiats des jeunes et adultes non scolarisés, tout en préparant les travailleurs de demain à un marché du travail en constante évolution.

Deuxièmement, un portefeuille de compétences équilibré implique d'investir tout au long du cycle de vie dans diverses compétences essentielles :

- Les compétences cognitives fondamentales (par exemple, telles que la littératie et le calcul) ;
- Les compétences socio-émotionnelles fondamentales (par exemple, pour se gérer soi-même et établir des relations avec les autres, telles que l'autorégulation, la persévérance, la curiosité, l'empathie et la tolérance) ;
- Les compétences techniques ou spécifiques à l'emploi incluant la formation professionnelle, les compétences numériques et de gestion.

Ces compétences sont importantes pour les nouvelles cohortes de travailleurs - ceux d'âge scolaire et les jeunes encore aux études - et le stock actuel est composé de jeunes et d'adultes déjà en dehors du système d'éducation formel. Un portefeuille de compétences équilibré englobe une gamme d'investissements, allant des compétences fondamentales, cognitives et socio-émotionnelles - des premières années, des tout-petits aux adolescents - aux compétences techniques des jeunes et des adultes et au renforcement des compétences grâce à la formation en cours d'emploi, des programmes de formation professionnelle et d'éducation pour les jeunes et la population adulte.

Le troisième principe directeur propose que, pour fournir les bonnes compétences, au bon moment et de la bonne manière, les systèmes d'éducation et de formation doivent garantir l'équité, la qualité et l'efficacité. Les investissements et les réformes politiques doivent offrir un large accès aux opportunités d'acquisition de compétences (accès équitable), un apprentissage qui renforce les compétences pour répondre à la demande du marché du travail (qualité et pertinence), et l'optimisation des

ressources dans le financement et l'offre d'éducation et de formation, afin de minimiser le gaspillage de ressources (efficacité) (Banque mondiale, 2017).

Quatre questions résument les principales interrogations politiques liés aux investissements dans les compétences en Afrique subsaharienne :

- Les investissements dans les compétences répondent-ils aux besoins des économies d'aujourd'hui et de demain ?
- Le développement actuel des compétences repose-t-il sur une base solide ?
- Y a-t-il de bonnes raisons d'investir dans les compétences des jeunes et des adultes non scolarisés ?
- Les pays de la région investissent-ils des ressources adéquates dans les compétences ? (Banque mondiale, 2017)

Le rôle de la technologie et de l'enseignement assisté par la technologie a le potentiel d'améliorer l'apprentissage lorsqu'il est utilisé pour aider les enseignants et offrir aux élèves une expérience d'apprentissage individualisée. Il y a eu beaucoup de battages médiatiques sur le potentiel des nouvelles technologies pour faciliter le saut en avant dans l'éducation dans les pays en développement et réaliser ce que les progrès de la technologie ont apporté en matière d'amélioration des résultats de l'éducation et de l'économie. Mais, les preuves à ce jour donnent à penser que la technologie fonctionne mieux quand elle complète les enseignants/travailleurs plutôt que de chercher à les remplacer.

Les interventions axées sur la fourniture d'ordinateurs à la maison ou à l'école ont eu peu d'impact sur les résultats d'apprentissage. Les interventions qui reposent sur un enseignement basé sur la technologie pour améliorer la pédagogie et permettre aux élèves d'apprendre à leur propre rythme ont mieux fonctionné. Récemment, les interventions qui

utilisent la technologie pour offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage dynamique semblent avoir des impacts beaucoup plus importants sur l'apprentissage. Étant donné le rôle de premier plan des enseignants dans l'apprentissage, beaucoup d'efforts sont nécessaires pour avoir de meilleurs enseignants dans les écoles techniques et professionnelles.

En somme, les pays africains ont donné la priorité pendant longtemps aux formations techniques et professionnelles se déroulant en classe alors que les défis présents exigent la mise en place de formation duale ou sur le tas, liée dans la mesure du possible à un emploi réel (cf. tableau ci-dessous).

Tableau 2 Typologie des programmes de formation professionnelle

Dans la classe	Dans le système d'éducation formelle avec des stages courts en entreprise Les formateurs ont des compétences académiques sur le domaine mais n'ont pas d'expérience professionnelle du système productif
Dans la classe et en emploi	Formation duale avec une articulation théorie-pratique Les formateurs sont majoritairement des professionnels insérés dans le tissu productif
Dans le secteur productif	Formation en emploi, apprentissage sur le tas, stage en emploi Les formateurs sont tous issus des entreprises

Source : Adapté du Global Monitoring Report 2015

Pour résumer, l'instauration de systèmes performants de formation professionnelle se heurte à divers défis bien cernés : une participation insuffisante des intervenants économiques dans la conception des cursus de formation, ce qui entraîne une surreprésentation de formations axées sur des compétences très générales ; un défaut de coordination dans l'exécution des actions peu structurées ; un mécanisme de suivi et d'évaluation

qui ne permet pas un encadrement efficace; et des instruments financiers pour la formation souvent flous et peu pérennes. Même si ces défis sont largement identifiés, les actions spécifiques pour passer de la stratégie à l'exécution restent encore au stade embryonnaire. Les nombreuses réformes semblent insuffisamment intégrées par les acteurs nationaux qu'elles devraient pourtant engager et impliquer (Pôle de Dakar, 2017).

Malgré une période d'essoufflement récent, la croissance économique en Afrique subsaharienne demeure soutenue depuis plusieurs années. En 2018, six pays africains (le Ghana, l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Sénégal et la Tanzanie) figurent parmi les dix pays affichant les plus forts taux de croissance au monde. Pour autant, les transformations structurelles de ces économies restent lentes et la forme qu'elles prennent semble nouvelle dans l'histoire du développement économique avec notamment des phénomènes de désindustrialisation précoce et de tertiarisation rapide. Ces évolutions ne modifient pour l'instant que peu la répartition par taille des activités de sorte que le débat autour d'une *missing middle* retrouve toute son actualité au regard des enjeux socioéconomiques contemporains. C'est dans ce contexte spécifique, que l'exploration de l'hétérogénéité de la masse des « informels » a conduit à s'interroger sur l'existence de segments intermédiaires comme gisement possible d'entreprises à potentiel de croissance (Berrou & Girollet, 2019)

Devant ces défis, le rapport de la Banque Mondiale propose cinq recommandations générales à l'intention des décideurs des pays émergents et en développement : 1) privilégier une perspective holistique, car l'économie informelle, reflet d'un sous-développement omniprésent, ne peut être abordée de manière isolée. 2) ajuster les mesures en fonction du contexte national, car les raisons de l'informalité peuvent grandement varier ; 3) améliorer l'accès à l'éducation, aux marchés et aux financements, afin de permettre aux employés et aux entreprises du secteur informel d'atteindre un niveau de productivité suffisant pour intégrer l'économie

formelle ; 4) Optimiser la gouvernance et l'environnement commercial afin de stimuler le développement de l'économie formelle ; 5) Simplifier les systèmes fiscaux pour diminuer le coût de l'activité formelle tout en augmentant celui de l'activité informelle (Banque mondiale, 2021).

Il convient de repenser la formation professionnelle en la détachant d'une logique strictement scolaire pour recentrer les apprentissages sur le développement des compétences. Une politique efficace en la matière doit simultanément intégrer les réalités du secteur informel et celles du secteur moderne. Ce dernier, tout comme le premier, requiert avant tout des compétences opérationnelles, dont la maîtrise prime sur la seule détention de diplômes.

Au-delà de ces mesures structurelles, il apparaît fondamental de repenser la formation professionnelle en la détachant d'une approche trop scolaire, trop académique et trop théorique. Plutôt que de privilégier les attestations, certificats et diplômes comme principal critère de qualification, il est essentiel de mettre l'accent sur le développement des compétences pratiques et techniques, adaptées aux réalités du marché du travail. En valorisant l'apprentissage par la pratique et en intégrant davantage les besoins du secteur informel et moderne, il serait possible de mieux répondre aux défis de l'employabilité et du développement économique durable en Afrique. Le développement de l'Afrique est conditionné par une amélioration du niveau de qualification des jeunes et par l'acquisition de compétences en adéquation avec la demande économique et les transformations sociétales.

6.

DÉVELOPPEMENT DU PRIVÉ ET DIVERSIFICATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE

La proposition défendue dans ce chapitre se veut équilibrée. Elle est basée sur des postulats. D'une part, le développement de l'offre privée est lié la dégradation du secteur public en Afrique (Konaté & Lauwerier, 2022). D'autre part, le secteur privé peut jouer un rôle majeur dans la diversification de l'offre éducative africaine. Des processus plus complexes de différenciation sociale sont à l'œuvre dans la privatisation (Yoon & Winton, 2020). Le problème essentiel réside dans la régulation des secteurs public, privé et communautaire ainsi que la capacité des États africains à mettre en œuvre des stratégies permettant le fonctionnement optimal de tous les secteurs en compétition, en harmonie relative et en complémentarité (Chattopadhyay & Nogueira, 2014).

1. Évolution du secteur privé

Le continent africain n'est pas resté à l'écart des grandes tendances internationales en matière de privatisation de l'éducation. Ainsi, l'analyse de l'évolution de la participation du secteur privé à l'éducation, durant les deux dernières décennies, montre une croissance du secteur privé en Afrique qui a passé au niveau des effectifs de 11.1 % en 1990 à 13,9 en 2019 pour l'enseignement primaire. Cela dit, l'Afrique n'est pas la région

Monde	8.9	10.1	15.5	16.0	16.4	16.8	16.9	16.9	17.3	18.5	18.6
-------	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Source : Banque Mondiale (2022)

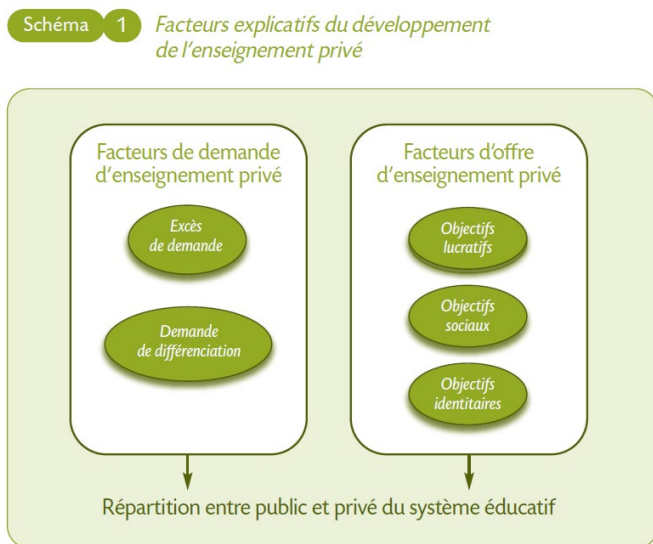
Je distingue, dans le développement du secteur privé de l'éducation en Afrique, trois grandes phases. Dans une première phase qui va des indépendances jusqu'au début des années 1980, le privé demeure quantitativement faible mais s'il accueille les enfants des élites dans des établissements prestigieux gérés par les églises chrétiennes et le gouvernement français en Afrique de l'Ouest. La deuxième phase débute dans les années 1980 et coïncide avec les politiques d'austérité auxquelles étaient soumis de nombreux pays africains avec des conséquences concrètes sur la dégradation de l'éducation publique. On a ainsi assisté à l'émergence d'un secteur privé à but lucratif qui a représenté dans un premier temps une alternative pour les élèves exclus ou fuyant le public. Le nombre des écoles communautaires a également connu une croissance substantielle. Le secteur privé est devenu ouvert aux classes moyennes. La troisième phase commence dans les années 2000 et se poursuit jusqu'à maintenant. Elle correspond à une hétérogénéité accrue du secteur privé qui touche maintenant toutes les catégories sociales au moins dans les zones urbaines. Les effectifs ont connu une croissance soutenue durant cette phase. Des écoles internationales et d'autres à bas coût se sont multipliées sur tout le continent.

Le développement du secteur privé est d'abord lié à une demande familiale fuyant la dégradation progressive de l'enseignement public. La demande du privé est en hausse. Celle-ci est motivée par une meilleure assiduité des enseignants, une infrastructure en meilleur état et un

environnement plus propice à l'innovation, autant d'arguments qui attirent les familles vers l'école privée.

D'Aiglepierre (2013) identifie différents facteurs caractérisant l'offre privée en Afrique. Il y a des objectifs lucratifs, portés par les entrepreneurs nationaux et internationaux. Certains établissements poursuivent également des objectifs sociaux portés par les ONG. Les facteurs religieux et identitaires expliquent aussi l'engouement pour l'enseignement privé tels que l'enseignement islamique ou le secteur franco-arabe. La figure ci-dessous synthétise les facteurs explicatifs du développement de l'enseignement privé en Afrique.

Figure 7 Facteurs explicatifs du développement de l'enseignement privé



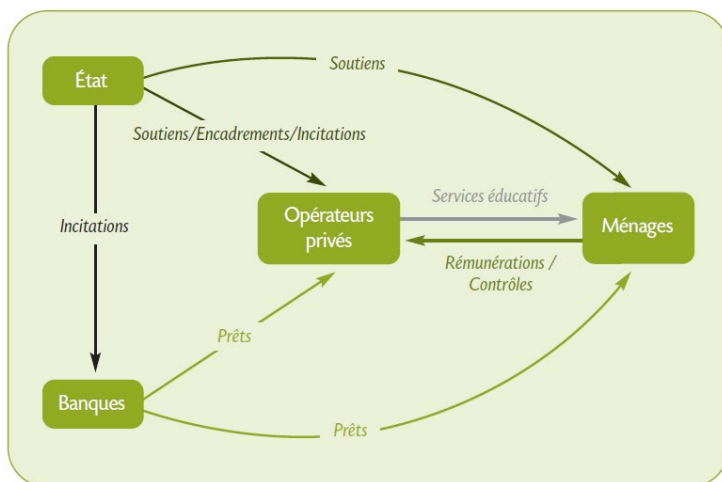
Source : D'Aiglepierre, R. (2013).

La gestion et la gouvernance de l'enseignement privé sont largement informelles et opaques. Le système éducatif tout entier se consoliderait avec un secteur privé plus efficient. Comme le propose D'Aiglepierre (2007), un système efficient d'enseignement privé est basé sur des

relations étroites entre quatre acteurs : l'État, les Banques, les opérateurs privés et les ménages.

Figure 8 Un système efficient d'enseignement privé

Schéma 4 Un système efficient d'enseignement privé



Source : d'Aiglepierre (2007).

Source : D'Aiglepierre. (2007).

Dans la plupart des pays africains, le développement de l'offre privée a connu une évolution exponentielle liée à des transformations sociales et à l'évolution du secteur privé lui-même. Il est cependant important de ne pas perdre de vue la diversité de ce secteur dont la seule limite qui empêche les familles d'y envoyer leurs enfants est le coût économique inabordable.

2. Typologie du secteur privé

L'une des caractéristiques du secteur privé de l'éducation en Afrique est la diversité de l'offre. J'ai tenté dans la figure ci-dessous de décrire d'une manière aussi exhaustive que possible les types d'écoles privées. Le poids des différentes offres privées est bien entendu variable selon les pays et les régions dans un même pays. Les offres du privé ne s'adressent pas non plus aux mêmes catégories sociales. Ainsi, l'exemple du Maroc est édifiant, l'offre privée se concentre largement sur l'axe Casablanca-Rabat, alors que de larges régions du territoire rural marocain restent à l'écart de la privatisation (Abdous, 2020).

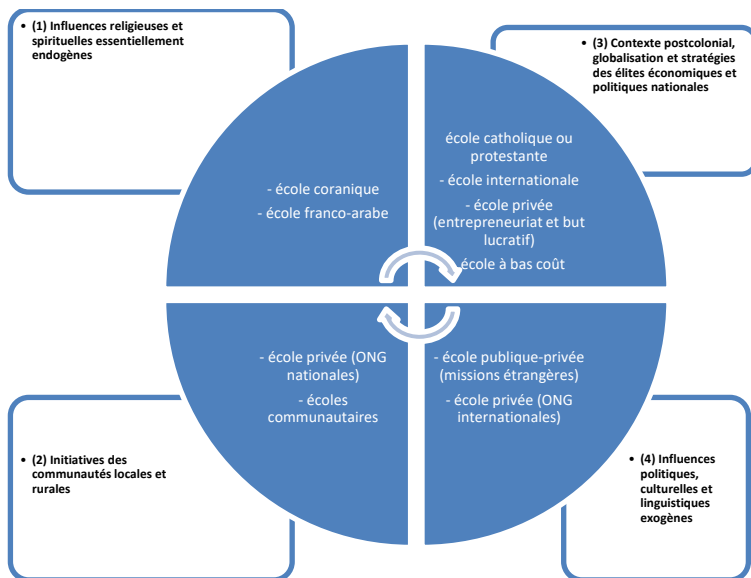
La figure 9 à la prochaine page présente les différentes catégories d'écoles privées en Afrique. Dans la première catégorie des écoles privées (1), nous trouvons l'offre liée à l'influence religieuse et culturelle, notamment dans les pays à majorité musulmane en Afrique. Contrairement à certains observateurs, je considère que le développement de cette offre est essentiellement lié à des facteurs endogènes avec le dynamisme de l'islam ouest-africain, en particulier. Les milliers d'écoles coraniques sont le résultat d'initiatives locales, même si certaines institutions peuvent recevoir des financements externes de pays musulmans riches. Le secteur franco-arabe, reposant sur trois piliers le français, l'arabe et l'éducation islamique suscite un engouement et produit des résultats attractifs pour les parents et les communautés locales (Dia & Zanfini, 2022).

Dans la deuxième catégorie (2), on trouve les écoles privées lancées par des ONG nationales et les écoles communautaires. Elles se développent en raison de l'absence d'une offre publique dans de nombreuses parties du territoire. Elles sont généralement de taille modeste. Les écoles communautaires cherchent souvent le soutien ou même l'intégration officielle dans le secteur public.

La troisième catégorie d'écoles privées (3) est représentée par les traditionnelles écoles catholiques et protestantes dont la fondation de la plupart remonte souvent à l'époque coloniale. Ensuite, l'émergence d'élites nationales et l'intégration économique de l'Afrique dans la globalisation a suscité l'émergence d'écoles privées à but lucratif. Ces écoles cherchent parfois une accréditation internationale lorsqu'elles s'adressent aux élites économiques et sociales. Plus récemment, des écoles privées à bas coût s'adressant aux familles populaires ont vu le jour récemment. Elles ont connu un succès fulgurant notamment en Afrique de l'Est et de l'Ouest anglophone (Ngware & Mutisya, 2021 ; Falkensjö & Olsson, 2022).

La quatrième catégorie d'écoles privées (4) est liée à l'influence politique et culturelle exogène. On trouve dans cette catégorie, par exemple, les écoles françaises à l'étranger (privées pour les Africains et publiques pour les titulaires de nationalité française !). Certaines ONG internationales lancent également leurs propres écoles, bénéficiant le plus souvent de fonds publics ou privés étrangers.

Figure 9 Typologie des écoles privées en Afrique



3. Brouillage des frontières ou pluralisme dans l'offre éducative

Quand on traite la question de la privatisation de l'éducation en Afrique ou ailleurs dans le monde, il est nécessaire d'aborder également l'état de l'éducation publique. Le concept de brouillage des frontières est central pour décrire les liens entre école publique et école privée. Au-delà des parents-usagers, les écoles publiques et privées peuvent partager des manuels, des enseignants et peuvent se disputer des financements.

Ce brouillage mis en évidence par de nombreux auteurs (Ball & Youdell, 2008 ; Akkari et al., 2011) ne concerne pas uniquement les frontières, mais aussi les représentations traditionnelles du public et du privé. Le premier étant le fruit d'une tolérance de l'État éducateur a laissé certains groupes gérer leurs propres institutions éducatives en dehors de

l'État. Le second étant l'une des institutions phares de l'État-nation, creuset de la mixité sociale et productrices des élites nationales.

Rappelons que d'un point de vue historique, l'enseignement privé (essentiellement religieux) s'est développé largement avant l'enseignement public. Ce dernier a eu le début de son essor durant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle et surtout le 20^{ème} siècle, quand il est devenu un instrument prioritaire de consolidation de l'État national en tant qu'outil d'homogénéisation linguistique et source de ressources humaines pour le développement économique.

Ces représentations ont été complètement brouillées ces dernières décennies avec des institutions privées qui se saisissent sérieusement de la problématique éducative des exclus (à l'instar des écoles Fez e Alegria en Amérique latine) ou qui proposent une éducation à bas coût pour les pauvres (Tooley, 2015). Quant aux institutions publiques, les partenariats publics-privés ou l'engagement massif des enseignants du public dans le secteur privé et dans le tutorat privé minent les fondements du service public et renforcent le brouillage des frontières (Bray, 2013).

Le brouillage n'est pas uniquement un concept alarmiste quant à l'évolution de l'éducation dans le monde. En effet, il paraît illusoire de rêver d'un monde de l'éducation où les frontières seraient étanches (comme si elles l'étaient un jour !). En effet, le brouillage correspond à une évolution sociétale plus large dans laquelle la stratégie du client individuel des services publics, sociaux ou éducatifs est écoutée et respectée. Pour parler d'une manière plus positive du brouillage de frontière, certains auteurs évoquent la nécessité d'avoir plus de pluralisme dans le secteur de l'éducation (Pandolfini, 2013 ; Wodon, 2021).

Néanmoins, le brouillage des frontières pose des questions fondamentales. D'une part, le constat de brouillage rend la tâche de lutter contre les inégalités et les iniquités dans le secteur de l'éducation plus difficile. D'autre part, le brouillage permet de penser de nouvelles formes

d'institutions éducatives : écoles communautaires, écoles publiques subventionnées ou gérées par des fonds privés, écoles privées subventionnées par des fonds publics.

En Afrique, l'exigence de frais de scolarité dans les écoles publiques, parfois malgré l'instauration officielle de la gratuité, permet de constater le phénomène de brouillage des frontières (İşcan et al., 2015).

Nous croyons dans la fécondité conceptuelle de la notion de brouillage, y compris dans sa capacité de capter les contradictions, les tensions et les incohérences au niveau des principaux acteurs de l'éducation. Ainsi, de nombreux enseignants partout dans le monde, parfois même des syndicalistes luttant contre le grand capital mondialisé promu par le FMI et la Banque Mondiale, n'hésitent pas à compléter leurs salaires par un poste dans le privé. D'autres n'hésitent pas à offrir des cours particuliers payants, parfois même pour leurs propres élèves. Beaucoup d'enseignants du public n'hésitent pas à inscrire leurs propres enfants dans les écoles privées. Difficile d'aller plus loin en termes de brouillage.

Pour ce qui est des parents, la confusion est également de mise puisque ceux qui optent pour l'école privée se comportent comme des clients-gâtés tout en affirmant que ce sont surtout les valeurs qui les amènent à opter pour le secteur privé. Ceux qui choisissent le secteur public ne rêvent que d'avoir les moyens de fuir vers le privé.

Enfin, si nous écoutons les responsables politiques, tous seraient d'accord au niveau du discours pour défendre l'école publique tout en mettant tout en œuvre pour réduire les ressources qu'ils y injectent ou en exigeant des résultats impossibles aux écoles publiques servant des communautés défavorisées. Dans les pays du Sud, de nombreux responsables de l'éducation proclament leur volonté de réguler le secteur privé, responsable, selon leur dire, de la dégradation de l'éducation publique, tout en étant incapables de réguler les écoles publiques sur l'ensemble du territoire.

Par ailleurs, on assiste parfois à des analyses erronées responsabilisant le développement du secteur privé de la dégradation de l'enseignement public. Cette analyse me semble discutable pour trois raisons majeures :

- Même dans les pays où le secteur privé est faible ou inexistant, le secteur public n'exhibe pas une qualité avérée notamment dans les régions rurales et périphériques (Algérie, Cuba ...) ;
- Dans de nombreux pays, l'école publique fait payer aux parents des frais d'écologie et d'inscription. Ces montants peuvent ne pas être loin de ceux appliqués dans des écoles privées à bas coûts ;
- Par la diversification de l'offre éducative urbaine, le secteur privé peut contribuer à la consolidation des systèmes éducatifs africains en proposant plus de proximité, de flexibilité et de choix aux apprenants.

Face à cette réalité complexe et aux brouillages des frontières public-privé, le secteur privé peut jouer un rôle structurant et se concentrer sur :

- L'offre spécifique et transfrontalière, par exemple, pour les communautés nomades à travers les écoles communautaires ;
- L'éducation préscolaire où le privé est déjà de loin majoritaire ;
- Les alternatives éducatives destinées aux enfants et jeunes en dehors de l'école ;
- La formation professionnelle duale ;
- L'enseignement secondaire urbain afin de laisser l'État se concentrer sur les régions rurales.

4. Le salut par la régulation

C'est dans cette perspective que s'inscrit la proposition faite ici de diversifier les acteurs de l'offre éducative par une meilleure articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, tout en maintenant un rôle optimal de régulation des pouvoirs publics. Cette régulation doit fixer des objectifs communs et garantir à tous les apprenants l'accès à un socle minimum commun de connaissances et de compétences à l'âge de 15 ans. Il s'agit bien de changer de paradigme pour passer de la « scolarisation obligatoire » au « droit à l'apprentissage tout au long de la vie » et pour repenser ou réinventer les systèmes éducatifs en ce sens (Baba-Moussa, 2020).

La régulation du secteur privé de l'éducation repose sur quatre mesures essentielles :

- L'établissement de normes et de standards de qualité concernant notamment pour l'infrastructure scolaire et les qualifications des enseignants. À ce propos, il serait opportun de soumettre le secteur public aux mêmes standards que ceux du privé. Ce qui permettrait en particulier d'aligner les conditions des écoles et des enseignants communautaires sur celles des écoles publiques ordinaires ;
- Un usage harmonisé des langues d'enseignement tous secteurs confondus, durant les quatre à cinq premières années de scolarité. Ce qui impacterait les écoles internationales ignorant souvent les langues nationales ;
- Un curriculum commun (public et privé) ancré dans les cultures nationales tout en étant ouvert sur le monde et l'universalisme ;

- Des mécanismes et des règles de passage des élèves entre les deux secteurs, avec une reconnaissance mutuelle des cursus et des diplômes.

En conclusion, ce survol de la problématique de l'éducation privée met en exergue une affirmation qui n'a pas de fondement objectif : la privatisation dégraderait l'enseignement public. Il me semble plus réaliste de considérer que le privé contribue à l'éducation nationale avec sa diversité et sa flexibilité. Cependant, la privatisation soulève des questions importantes sur l'équité et le financement insuffisant de l'éducation publique. Ainsi, le véritable enjeu de la privatisation est la nécessaire régulation par l'État de tous les secteurs de l'éducation confondus.

7.

GOUVERNANCE, REDEVABILITÉ ET COOPÉRATION INTERNATIONALE

La plupart des systèmes éducatifs africains maintiennent un ministère de l'Éducation nationale centralisé s'occupant de tout le système éducatif. Or, cette organisation s'avère inefficace et coûteuse. Il est temps d'envisager une gouvernance régionale et décentralisée de l'éducation, encadrée par une législation bien conçue et des mécanismes effectifs de solidarité pour équilibrer les transferts financiers entre régions pauvres et riches de chaque pays. Par ailleurs, la redevabilité des responsables et des acteurs de l'éducation est un enjeu clef pour repenser l'éducation en Afrique. Enfin, la coopération internationale en éducation doit aussi être réformée afin de remédier à son inefficacité dans la transformation des systèmes éducatifs africains.

1. Une gouvernance simplifiée et une stabilité des cadres

Repenser l'éducation en Afrique nécessite de repenser la gouvernance de l'éducation. Autrement dit, s'assurer que la structure institutionnelle chargée des choix stratégiques, politiques et opérationnels pour l'éducation est bien conçue. Évidemment, il faut poser cette question au niveau de chaque pays en effectuant une analyse minutieuse des constats, enjeux et choix possibles.

D'une manière générale, je peux affirmer l'importance de la stabilité et la simplicité des portefeuilles ministériels chargés de l'éducation. En tout état de cause, il est contre-productif d'avoir trois ou quatre départements ministériels chargés de l'éducation. Cela provoque des chevauchements et des contradictions inutiles. Évidemment, les arbitrages ne sont pas faciles. Je souhaite donner l'exemple de la formation initiale des enseignants. Alors que les enseignants du primaire et du secondaire travaillent pour un même ministère de l'Éducation nationale (MEN), la formation des premiers est sous la tutelle du ministère de l'Éducation et celle des seconds sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Si la mise sous une double tutelle (MEN et MES) des institutions de formation des enseignants du secondaire peut s'avérer impossible, il serait logique de les placer sous la seule responsabilité du MEN.

Par ailleurs, la stabilité des cadres supérieurs chargés de planifier et gouverner l'éducation est nécessaire au-delà des changements des ministres de l'Éducation. Il serait pertinent de considérer la durée des postes de responsables de différentes directions du MEN et du poste de SG (Secrétaire Général), comme des postes techniques et pas politiques, et d'assurer leur stabilité à long terme sur 10 à 15 ans. Cela aura aussi l'avantage de ne pas perturber le fonctionnement normal du ministère quand il y a un changement de ministre de l'Éducation.

Par exemple, alors que l'élaboration des PSE (Plans Sectoriels de l'Éducation) nécessite une certaine stabilité, peu de pays gardent la même équipe technique d'un plan sectoriel à l'autre. La mémoire institutionnelle s'érode alors, de même que les compétences difficilement acquises.

La gouvernance de l'éducation n'est plus exclusivement une affaire de gouvernement au 21^{ème} siècle. Il est crucial d'associer différents acteurs à la gouvernance de l'éducation des pays africains. Les parents d'élèves, les syndicats enseignants, les représentants du

secteur privé et de la société civile sont quelques-uns des acteurs clefs à associer à la gouvernance de l'éducation.

2. La décentralisation effective

La décentralisation a fait couler beaucoup d'encre. Il me semble que le moment est venu de réviser certaines certitudes ou orientations par rapport à la décentralisation de l'éducation.

Ce qu'on peut observer dans les pays africains qui ont tenté d'appliquer la décentralisation, c'est l'existence d'un certain décalage ou malaise entre le discours public sur la nécessaire décentralisation et la réticence des services centraux de l'État à se décentraliser. La décentralisation ne consiste pas essentiellement à garder les anciennes structures centralisées et à créer de nouvelles structures administratives régionales mais d'avoir une volonté politique de placer au niveau local une partie du pouvoir décisionnel en matière de politique éducative. Il est également important d'identifier et argumenter les fonctions administratives à garder au niveau de l'administration centrale et les fonctions administratives à décentraliser au niveau régional ou local. Par exemple, il est nécessaire de développer un argumentaire pour déterminer à quel stade de la hiérarchie administrative la décision concernant le recrutement, l'affectation et la mutation des enseignants doit être prise.

En théorie, la décentralisation devrait réduire la bureaucratie tout en rendant plus efficace la lutte contre la corruption dans le domaine de l'éducation (Hallak & Poisson, 2007). Ainsi, un des éléments essentiels pour réussir la décentralisation est l'implication de la société civile et des communautés locales dans la gestion de l'éducation. Cependant, ces entités ne peuvent substituer l'État qui doit conserver son rôle d'arbitre et de régulateur. Une bonne gouvernance est garantie lorsque les échanges et la distribution des rôles entre le gouvernement, la société civile et le secteur

privé reposent sur des principes clés comme l'engagement, la clarté, l'égalité de traitement, l'efficacité et la crédibilité dans les questions publiques. Ces principes doivent garantir aux citoyens d'un pays, individuellement ou en groupe, la possibilité de définir librement leur développement en étant parfaitement conscients de leurs droits et de leurs devoirs (Felber & Vuffray, 2003).

Une décentralisation aboutie ou réussie permet d'attribuer de nouveaux pouvoirs aux acteurs locaux. Dans sa version radicale, l'empowerment est un processus d'appropriation d'un pouvoir d'agir en vue d'une transformation sociale, qui ne peut venir que « d'en bas » dans la mesure où elle résulte de la prise de conscience, de la mobilisation et de l'action de groupes opprimés contre les injustices et pour une société plus égalitaire (Maury & Hedjerassi, 2020). En Afrique, on observe une décentralisation le plus souvent administrative de l'éducation par le haut sans véritable empowerment politique local.

Selon Traoré (2014), les responsables gouvernementaux montrent une certaine réticence et ressentent de la frustration face à ce transfert de compétences. Les relations entre les nouveaux maires, qui ont acquis de nouveaux pouvoirs, et les fonctionnaires locaux sont toujours complexes et difficiles à concilier.

Quant aux acteurs non étatiques (ONG nationales et internationales, Organisations internationales, agences de coopération bilatérale, ambassades étrangères, comités de gestion scolaire, associations de parents d'élèves etc...), elles disposent de pouvoirs d'action diversifiés et non coordonnés. Cela réduit la cohérence globale de la gouvernance de l'éducation.

Ces piètres résultats sont en partie liés au fait que, jusqu'à présent, l'administration centrale résiste à transférer réellement ses compétences, en particulier les financements :

« C'est en 2010 seulement que l'État a décidé de transférer des ressources aux collectivités pour mettre en œuvre la politique de décentralisation concernant l'éducation. Cela ne va pas sans créer de nouveaux enjeux. L'État continue à gérer (à travers les services de la perception relevant du trésor public) ces ressources (salaires des enseignants, construction et entretien des infrastructures...) à la place des communes qui demandent à l'assumer elles-mêmes. Des problèmes subsistent aussi quant au recrutement des enseignants qui est fait par l'État, les personnels étant ensuite mis à la disposition des communes : ces dernières demandent à recruter elles-mêmes les enseignants » (Traoré, 2014, p. 153).

La gouvernance de l'éducation doit retrouver une certaine cohérence en Afrique. L'État a encouragé la décentralisation et le « faire-faire » mais, ses agents sont en même temps réticents à partager la gouvernance du secteur de l'éducation avec les pouvoirs locaux ou les ONG. Ce qui produit une administration publique défaillante (Brandt & Mosho-nas, 2020).

Grâce à la collaboration internationale, on observe parfois une tentative de dépolitisation en ce qui concerne la gouvernance de l'éducation, mettant l'accent sur les éléments techniques et financiers. Toutefois, comme le souligne à juste titre Charton (2018), les réformes globales promues par la coopération internationale instaurent de nouvelles relations de pouvoir, génératrices d'arbitrages et de négociations qui relèvent du domaine politique. En Afrique, le nouveau modèle éducatif indissociable de l'ingénierie développée par l'aide au développement impose une attention démesurée à la mesure et à la quantification de l'efficacité et de la performance. Par conséquent, les politiques explicites d'amélioration de la qualité (déclinées dans les stratégies sectorielles en composantes qualité) déployées depuis 2000 en Afrique apparaissent ambiguës dans la mesure où elles visent à la fois l'objet éducation mais

également son processus de production. L'usage extensif des chiffres contribue à légitimer ces politiques publiques tout en leur donnant un statut de quasi-vérité et en leur conférant une apparence de neutralité technique. Or, derrière ces solutions en apparence techniques (interdiction des redoublements, recours aux enseignants contractuels) se cachent des choix économiques, politiques et sociétaux qui ne sont jamais posés comme tels et qui ne sont pas nécessairement partagés par l'ensemble des acteurs du système éducatif (Charton, 2018). Ainsi, l'engagement d'enseignants contractuels ou communautaires sans formation pédagogique relève d'une décision politique qui déconsidère la profession enseignante et ouvre un chantier durable pratiquement impossible à résorber.

3. L'instauration d'une culture de la redevabilité à tous les niveaux du système

Au début du 21^{ème} siècle, trois phénomènes contribuent à l'érosion du concept de « réforme ». Tout d'abord, l'apparition de ce que l'on nomme les « modes de régulation post-bureaucratiques », caractérisés moins par des démarches réformatrices et plus par une approche axée sur l'évaluation et les résultats, dans le contexte de la « nouvelle gestion publique ». Par la suite, un focus plus orienté vers les processus de changement et l'action gouvernementale, attirant l'attention sur une intervention politique davantage complexe et plus réticulaire. Finalement, une exploration des dimensions internationales et locales, transférant l'élan politique d'un contexte strictement national vers des sphères décisionnelles plus étendues (Novoa, 2020). Cette nouvelle génération de politiques éducatives tente d'éviter les dimensions idéologiques – toujours très présentes dans les réformes –, en opérant une sorte de virage technique et pragmatique, fondé sur une maxime qu'on entend un peu partout : « arrêtons les débats,

concentrons-nous sur ce qui marche ». Et pourtant, il serait insensé de prétendre que le pragmatisme n'est pas une idéologie (Novoa, 2020).

Ce pragmatisme a amené de nombreux pays à mettre en place des mécanismes de redevabilité. Les expériences passées montrent que ces mécanismes fonctionnent quand la redevabilité est instaurée à tous les échelons du système éducatif et, en premier lieu, les cadres et pas uniquement les enseignants.

La fixation de la redevabilité sur un seul acteur est souvent contre-productive. Par exemple, dans le contexte de la responsabilité constructive, il ne s'agit pas de travailler en opposition aux enseignants, contre eux ou même uniquement pour eux. Mais, de travailler *avec* les enseignants. Les enseignants ont souvent l'impression que les réformes et les décisions sont prises sans eux par un cercle restreint de responsables et d'experts, alors qu'ils revendiquent à juste titre leur expertise spécifique, celle acquise par l'expérience de terrain. Parfois même, lorsque leur statut social se dégrade, ils estiment que les décisions prises travaillent contre eux. Travailler sans ou contre les enseignants condamne les réformes à l'échec, car les enseignants adoptent alors des stratégies de détournement ou de récupération. C'est pourquoi De Ketele (2020) met ainsi en évidence l'intérêt de travailler avec les différents acteurs de l'éducation.

Travailler *avec* les enseignants mais à *condition* d'adopter une posture d'accompagnement, d'« ami critique » et de « tiers médiateur ». Les enseignants sont habitués à travailler dans des relations binaires : enseignant / élèves ; enseignant / parents ; enseignant / chef d'établissement ; enseignant / encadreur. Les relations binaires sont souvent source de tension et de blocage. Pour les éviter, il est important d'introduire des relations triangulaires, où les acteurs peuvent tour à tour jouer le rôle de tiers médiateur et d'ami critique. Ami, parce que l'ami est avec l'autre, ne cherche pas à lui nuire mais veut au contraire le mieux pour lui. Et critique, parce que l'ami, sans juger, veut comprendre le pourquoi de

l'action de l'autre et mieux l'aider. Selon les objets, le chef d'établissement, les encadreurs, les formateurs ou les associations peuvent jouer le rôle de médiateur et d'ami critique. » (De Ketele, 2020, p. 210). Les enseignants doivent être au cœur de la gouvernance de l'éducation non seulement parce qu'ils représentent 80 % des dépenses mais aussi parce qu'ils sont le dernier et le plus important maillon de la chaîne éducative.

Il est essentiel d'établir une gouvernance authentique entre les divers intervenants pour collaborer efficacement avec les communautés locales. La prise de décision n'est donc pas l'apanage d'une seule instance, mais plutôt le résultat d'un ensemble d'entités décisionnelles qui conjuguent leurs ressources respectives pour un projet et un bien partagé (De Ketele, 2020). On peut penser ici à l'association des communautés locales au choix de localisation des nouvelles écoles. Certes, les débats peuvent être houleux : chaque communauté veut son école ! Mais au moins on s'assure d'avoir pris leurs avis.

Il s'agit de collaborer avec les organisations de la société civile, sans agir ni en opposition, ni simplement pour elles. Mais collaborer avec elles. Devant les transformations de la société et les problèmes rencontrés par certains groupes qui se sentent délaissés, un nombre croissant d'associations issues de la société civile ont vu le jour pour apporter une réponse solidaire. Face à l'insatisfaction des politiques nationales et internationales jugées inefficaces, beaucoup croient que c'est en mobilisant les acteurs de la société civile, au plus près de la réalité locale, que la « politique » (dans son sens étymologique, soit l'administration de la cité) peut réellement favoriser le « bien commun ». Sans doute, faut-il voir dans les mouvements autour des enjeux climatiques, qui sont fortement médiatisés, le signe d'une mutation importante de la gouvernance. Celle-ci touche déjà et touchera davantage toutes les dimensions sociétales, dont l'éducation n'est pas la moindre (De Ketele, 2020).

Les organisations de la société civile peuvent par exemple jouer un rôle capital dans le maintien des filles à l'école car elles sont issues des communautés locales.

Pearce et Mowé (2014) estiment qu'une société civile a un rôle crucial à jouer en rassemblant des voix et des perspectives diverses, y compris celles que l'on n'entend pas d'habitude sur la scène politique. Par la sensibilisation aux droits, aux politiques et aux réalités de l'éducation, par la mobilisation des organisations et des citoyens, et en représentant leurs points de vue dans les espaces politiques officiels, la société civile contribue à :

- Impliquer les citoyens et donner une voix aux groupes marginalisés lors de l'élaboration du secteur éducatif.
- Veiller à ce que les objectifs nationaux soient en adéquation avec les besoins du pays ;
- Mettre la pression sur les autorités afin de poursuivre ces buts nationaux.
- Vérifier si les schémas sectoriels de l'éducation sont basés sur les réalités et les priorités aux niveaux local et national ;
- Mettre l'accent sur l'inégalité ou la négligence envers certains groupes de populations ;
- Obtenir l'appui du public pour réclamer des investissements adéquats et orientés selon les besoins ;
- Évaluer l'impact des politiques instaurées et la gestion des fonds, et rédiger des rapports pour orienter les actions ;
- Souligner les insuffisances dans les politiques ou leur mise en œuvre, notamment en ce qui concerne le défaut d'équité, les groupes laissés pour compte ou l'utilisation inappropriée ou inefficace des ressources ;
- Améliorer la responsabilité, la transparence et l'efficacité dans la gouvernance du domaine éducatif.

L'éducation comme bien commun est une idée qui a été proposée comme piste pour une meilleure gouvernance de l'éducation (UNESCO, 2013 ; Locatelli, 2018). Il nous paraît pertinent de travailler avec ce concept en Afrique.

En définitive, l'absence d'une culture de la redevabilité rend le contexte éducatif africain paradoxal avec en même temps la présence d'enseignants sans classes et dans le même temps des classes sans enseignants. L'exemple des enseignants fantômes (payés mais pas présents dans les classes) existant dans de nombreux pays est édifiant. Sans une culture de la redevabilité à tous les échelons, du ministre de l'Éducation à l'enseignant dans sa classe, il n'est pas possible de lutter contre ce fléau. L'exemple du Niger est à ce propos utile à rapporter. L'État nigérien verse chaque année plus de 4,789 milliards de FCFA (environ 7,3 millions d'euros) à quelque 3.000 enseignants dont les autorités n'ont pas retrouvé la trace lors d'un contrôle. Ces enseignants sont composés de « contractuels » qui « n'existent pas du tout sur les listes officielles d'émargements ». Les agents « contractuels » représentent environ « 80% » du corps des enseignants du pays. Faute de budgets conséquents pour recruter des enseignants titulaires, les autorités font appel depuis une dizaine d'années à des « contractuels », souvent sans aucune formation, pour dispenser des cours dans le primaire, le secondaire et dans les écoles professionnelles (Jeune Afrique, 2017). Situation pour le moins paradoxale dans un pays où subsistent beaucoup d'enfants en dehors de l'école, beaucoup de classes sans enseignants et des milliers de classes en paillotes.

4. Rôle complémentaire de la coopération internationale

Souvent, je me pose la question provocatrice et récurrente suivante : à quoi sert la coopération internationale dans le secteur de l'éducation en

Afrique ? La réponse que me renvoie le terrain est déstabilisante : à très peu de choses véritablement utiles à long terme.

Trop souvent, la coopération ne se contente pas d'amener des financements, qui demeurent d'ailleurs limités en % des dépenses nationales consacrées à l'éducation. Trois avions Airbus par an pour toute l'aide publique à l'éducation de base en Afrique est un montant dérisoire par rapport aux besoins (D'Aiglepiepierre & Tehio, 2018). Sur ce point, il n'y a pas un précédent historique où la coopération internationale a su faire un saut qualitatif à un système éducatif du Sud. Si l'efficacité de la coopération internationale est plausible, elle aurait pu faire la différence dans un système éducatif comme celui de Haïti, massivement appuyé depuis des décennies mais toujours délabré.

Théoriquement, les recommandations internationales stipulent que la coopération internationale arrive à s'impliquer dans des thèmes et des priorités fixées souverainement par les pays africains. Néanmoins, sans souveraineté éducative, la coopération permettrait au mieux d'impulser quelques innovations passagères, au pire d'alimenter des intermédiaires du développement. En effet, en Afrique, beaucoup de pays n'ont pas de cap et naviguent à vue en matière de politique et de stratégie éducatives. Donc, l'inefficacité de la coopération internationale s'explique souvent pas la fragilité voire l'inexistence d'une vision nationale de l'éducation qui peut s'illustrer par des plans sectoriels de l'éducation crédibles, bien conçus et retenant les options stratégiques pour de nombreuses années.

Ici aussi, comme pour le développement socioéconomique, l'expérience des pays asiatiques ayant réussi à améliorer leurs systèmes éducatifs est utile.

La coopération internationale en éducation n'y était qu'un appoint et jamais la tête pensante ou la locomotive des politiques éducatives.

Les PSE (Plan Sectoriel de l'Éducation) auraient pu être un instrument efficace pour canaliser et encadrer la coopération internationale.

Mais, la capacité des pays africains à élaborer d'une manière autonome, des PSE réalistes, crédibles, novateurs et intégrés dans les PDES (Plan de Développement Économique et Social) est limitée.

Après les *indépendances*, les systèmes éducatifs nationaux africains ont connu un essor sans précédent porté par l'État et assuré sur le terrain par des fonctionnaires, répondant à des objectifs nationaux. Ces systèmes étaient appuyés par la coopération internationale et bilatérale (Akkari & Lauwerier, 2019). Ce rôle des États a été progressivement réduit notamment avec les politiques d'ajustement structurel favorisant le retrait de l'État et se traduisant par un faible recrutement dans la fonction publique. La Banque Mondiale est devenue progressivement une institution clé dans le domaine éducatif (Hugon, 2018). Plus récemment, c'est le PME (Partenariat Mondial pour l'Éducation) qui est devenu incontournable pour le financement de l'éducation dans les pays africains.

Avant d'aborder le poids de la coopération internationale dans le secteur de l'éducation, il est crucial de rappeler les raisons qui laissent l'Afrique encore dépendante de l'aide au développement. En fait, il est possible de voir l'aide au développement comme une compensation du pillage actuel des ressources naturelles du continent. Comme l'affirme à juste titre l'économiste Piketty (2015), plutôt que de se donner bonne conscience avec une aide qui revient souvent à payer à prix d'or des consultants étrangers, l'Union européenne devrait obliger ses multinationales à publier de façon plus transparente les bénéfices réalisés dans les pays du Sud et les impôts payés sur place. Le bras de fer actuel entre le gouvernement malien ou nigérien et les multinationales étrangères pour l'exploitation des ressources minérales montre que la position de Piketty est fondée.

Il est important de rompre le cercle vicieux domination-dévalorisation et arrêter avec la frilosité dans l'analyse des rapports Nord-Sud.

Depuis l'indépendance des pays africains, la France a régulièrement recours à des discours néocolonialistes. On les voit particulièrement dans les discours relatifs au développement, où les Africains sont présentés comme dépendants de l'expertise de l'ancienne métropole pour progresser. Ces discours suggèrent aussi que les valeurs occidentales seraient universelles, qu'elles doivent être mises en œuvre en Afrique parce qu'elles sont les seules valables, qu'elles engendrent du positif, indépendamment de la culture ou de l'histoire de l'endroit où on désirerait les voir diffusées. Pour recevoir de l'assistance de la part de la communauté internationale, il est nécessaire d'adhérer à ces valeurs. De plus, nous constatons que les discours néocolonialistes et la colonisation ont exercé une influence délétère sur l'identité et la culture des Africains, notamment par l'obligation d'utiliser la langue française. Ils ont aussi influencé les rapports entre les Occidentaux et les Africaines et Africains, marqués par une domination du premier groupe sur le second, engendrant du racisme, parfois institutionnel, et incitant les Africains à se considérer comme inférieurs aux peuples occidentaux (Pellerin, 2020).

Pour revenir à la coopération dans le secteur de l'éducation, on peut dire qu'elle se caractérise à la fois par sa faiblesse quantitative mais dans le même temps par son importance stratégique, opérationnelle et conceptuelle. Il s'agit d'un paradoxe qu'il importe de comprendre et d'expliquer. Au niveau des chiffres, la coopération internationale représente dans la plupart des pays africains moins de 10 % des dépenses sur l'éducation. Les 90 % restant sont à la charge de l'État-Nation. Le problème réside dans le fait que l'État dépense pratiquement tout ce qu'il consacre à l'éducation aux salaires des enseignants. Par conséquent, il reste très peu pour les dépenses d'investissement (comme la construction des salles de classe), les besoins de développement professionnel du personnel de l'éducation ou des dépenses consacrées aux innovations pédagogiques. C'est donc à ce niveau que la coopération internationale intervient et

trouve son poids décuplé par l'incapacité de l'État à prendre en charge les dépenses stratégiques. Je souhaite illustrer ce paradoxe par le fait que malgré l'impératif que représente la réduction du taux d'analphabétisme, pratiquement tous les budgets des programmes d'alphabétisation dépendent de la coopération internationale publique et privée.

La moyenne relativement modeste du financement de l'éducation par la coopération internationale ne doit pas cacher la dépendance forte de certains pays, notamment ceux connaissant des situations de conflits, de guerre et d'urgence. Ainsi, dans neuf pays, tous situés en Afrique subsaharienne, les donateurs financent plus d'un quart des dépenses publiques d'éducation. Même entre des pays comparables, on trouve des différences notables. Au Kenya, par exemple, environ 4 % du budget d'éducation est financé par l'aide, pourcentage nettement inférieur à celui d'autres pays d'Afrique subsaharienne, comme le Mali, où il atteint 25 % (UNESCO, 2012). Le fait que les donateurs sont les principales sources de financement de l'éducation dans plusieurs pays signifie-t-il que l'aide est indispensable. Les donateurs ont apporté une aide essentielle aux pays où l'accès à l'éducation de base était limité il y a seulement une dizaine d'années. Le Mozambique, par exemple, a enregistré des progressions spectaculaires de l'accès à l'école, le nombre d'enfants non scolarisés étant tombé de 1,6 million à moins de 0,5 million entre 1999 et 2010. Durant une grande partie de cette période, 42 % du budget d'éducation a été financé par des sources extérieures (UNESCO, 2012).

L'aide et la solidarité internationale ont un rôle vital à jouer, mais il est risqué d'en être trop tributaire. La coopération internationale peut être imprévisible ou même cesser subitement en raison de l'instabilité politique dans les pays bénéficiaires ou du changement des priorités dans les pays donateurs. On le voit clairement avec le démantèlement de l'US-AID par le gouvernement actuel des États-Unis. Enfin et surtout, un système éducatif durable devant répondre de son action face aux citoyens

doit être fondé sur un financement essentiellement national. Il faut donc s'efforcer d'accroître la part des dépenses d'éducation financées par des ressources venant du pays lui-même.

En somme, avec un effort financier relativement modeste, la coopération internationale s'est installée au centre des politiques éducatives nationales en Afrique avec un impact relativement modeste.

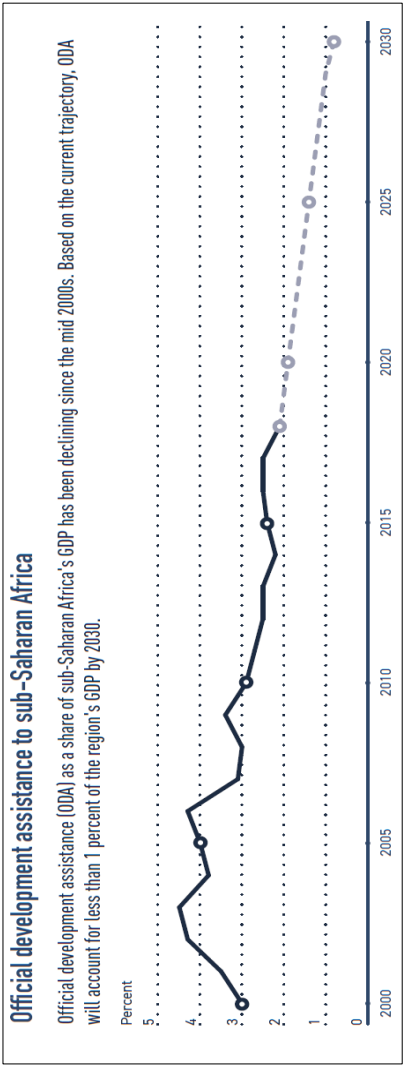
5. Vers une réduction du financement de l'éducation par la coopération

À l'avenir, les financements des pays du Nord à l'éducation en Afrique devraient se réduire en lien avec deux tendances. La première est liée aux difficultés économiques des pays du Nord qui les obligent à revoir leurs priorités. L'augmentation des dépenses de défense, en lien avec la Guerre en Ukraine, réduit aussi la marge de manœuvre de nombreux pays européens.

La deuxième tendance est liée à la bonne courbe de la croissance économique en Afrique. Les superlatifs n'ont pas manqué au cours de la dernière décennie pour qualifier la progression du PIB de l'Afrique. Les institutions internationales félicitent unanimement le continent pour ses performances économiques. Pour les plus optimistes, l'Afrique, dont le taux de croissance devrait atteindre en moyenne 4-5 %, et même, suivre un rythme équivalent à l'Asie émergente (6-7 %) en matière de création de richesses, a les moyens de financer son éducation.

Comme le montre la figure de la page suivante, l'aide publique au développement par rapport au PIB devrait se réduire ces prochaines années.

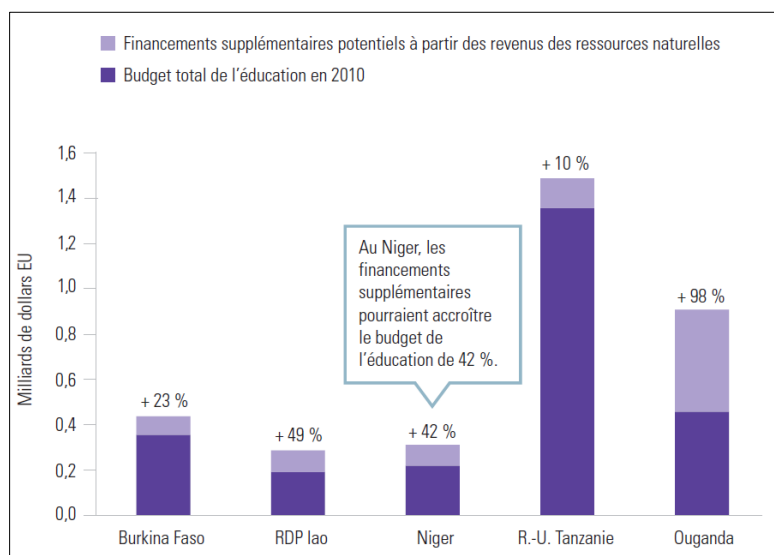
Figure 10 : Évolution de l'aide publique au développement



Source: Africa Growth Initiative at Brookings. (2020).

Pour accélérer l'autonomie nationale en matière de financement, il est crucial de maximiser les revenus que les pays du Sud tirent de leurs richesses naturelles. Le graphique ci-dessous montre que des pays africains peuvent accroître les ressources pour l'éducation de 10 % au Kenya jusqu'à 98 % pour l'Ouganda.

Figure 11 : Financement supplémentaire possible par la maximisation des revenus des ressources naturelles par rapport au budget total de l'éducation pour 2010 en milliards de dollars EU.



Source : UNESCO. (2012)

Malgré la possible augmentation des budgets de l'éducation par une rémunération plus juste des ressources naturelles africaines, il est nécessaire de revoir la structure des dépenses sur l'éducation selon les orientations suivantes :

- Augmentation des dépenses d'investissement, notamment dans les infrastructures scolaires ;

- Rationaliser les dépenses de formation des enseignants ;
- Stabiliser les dépenses consacrées aux salaires des enseignants ;
- Réduire les dépenses de formation des cadres ;
- Augmenter les dépenses dédiées aux innovations et la recherche.

6. Fixer des priorités et repenser la coopération internationale

Pour repenser le rôle de la coopération internationale en éducation en Afrique, il est crucial de considérer que tous les programmes de coopération incluent des paradigmes et des stratégies et ne sont pas uniquement des instruments techniques et financiers de coopération. Autrement dit, les partenaires internationaux ne sont pas uniquement des partenaires techniques et financiers. Mais aussi des partenaires dans les stratégies et les politiques éducatives. En effet, les questions de développement, y compris celles liées à l'éducation, sont aujourd'hui traitées comme des questions techniques nécessitant des réponses du même ordre. Le glissement silencieux des dynamiques de réforme du champ de la décision politique vers celui de l'expertise technique constitue l'un des aspects majeurs du processus de dépolitisation véhiculé par les programmes d'aide internationale, et qui reposent sur des instruments de plus en plus complexes (Charton, 2018). Depuis deux décennies, l'internationalisation des programmes éducatifs élaborés en Afrique entraîne une diversification et une restructuration des rôles des divers acteurs impliqués. Les gouvernements, qui ont traditionnellement été au cœur de l'élaboration et de l'application des politiques éducatives, délèguent désormais certaines de leurs prérogatives à d'autres intervenants, y compris la coopération internationale, les porte-parole de la société civile, les ONG, entre autres. Dans ce nouveau scénario, l'État assume la fonction de chef d'orchestre en

coordonnant et en orchestrant les efforts des divers intervenants dans le contexte des politiques publiques. Ces entités sont réévaluées chaque année lors de la revue sectorielle qui rassemble les acteurs financiers et techniques intervenant dans le domaine de l'éducation (connu sous le terme d'aide internationale), en plus des agents de l'administration centrale et régionale, des syndicalistes, des ONG œuvrant sur ce terrain, ainsi que des délégués représentant les parents d'élèves et les associations éducatives. Lors de cet événement majeur dans le domaine de l'éducation, les membres de l'administration et du gouvernement adoptent le rôle d'experts pour exposer leurs réalisations, généralement soutenues par des données qui, bien que frappantes, peuvent occasionnellement déformer la réalité sur le terrain (Charton, 2018).

Les réformes instaurées depuis deux décennies dans le domaine de l'éducation ont créé de nouvelles opportunités pour la promotion sociale et l'évolution professionnelle. Au niveau des ministères de l'Éducation, certains agents sont expressément désignés pour faire office de point de contact avec les bailleurs responsables d'un projet spécifique. Cette position clé leur permet non seulement d'accéder à des ressources symboliques et matérielles, mais aussi d'en redistribuer et éventuellement de faire le saut vers l'expertise internationale. Le statut d'expert, qui présuppose la maîtrise du langage de la réforme (ses modèles, ses indicateurs...), offre d'importantes opportunités d'accumulation de capital symbolique mais surtout matériel, en particulier dans les pays africains où le niveau des honoraires ou des salaires des consultants n'est pas comparable à celui des fonctionnaires nationaux (Charton, 2018).

Il nous semble plus pertinent que la coopération internationale assume à la fois un rôle technique et politique tout en laissant le leadership aux gouvernements nationaux.

Dans les revues sectorielles de l'éducation ou dans les rapports d'appui aux plans sectoriels de l'éducation, on observe un accent sur

l'économie au centre des systèmes éducatifs, considérant l'élève et son éducation comme de la « ressource humaine » à mettre au service de « nouvelles stratégies compétitives » (Del Rey, 2012).

Enfin, dans un contexte d'extrême dépendance, les organisations qui souhaitent obtenir des ressources spécifiques s'approprient d'abord le cadre de référence validé par les organisations fournisseuses de ressources, puis l'institutionnalisent graduellement jusqu'à en faire un modèle national reconnu par les parties prenantes. À partir d'une analyse basée sur les itinéraires suivis par les planificateurs du Rwanda, du Sénégal et de l'Ouganda, on peut observer que les référentiels construits dans des forums supranationaux s'imposent progressivement aux pays en développement en passant par trois phases clés : la coexistence de l'ancien et du nouveau référentiel, l'adoption stratégique du nouveau référentiel pour des fins de légitimation et de mobilisation du soutien et à la fin la légitimation interne du modèle supranational comme un choix national répondant tout à fait aux priorités nationales (Kamuzinzi, 2016).

L'imbrication des niveaux international et national amène des situations confuses où la coopération internationale peut payer un consultant étranger pour rédiger ou piloter le processus de rédaction d'un plan sectoriel de l'éducation, en principe censée traduire la souveraineté et la vision nationale de l'éducation.

Dans un article magistral publié en 1999, Samoff (1999) soulignait dans son analyse pertinente que le secteur de l'éducation est soumis à un contrôle national limité et, encore moins, à une appropriation nationale. L'Afrique postcoloniale a fait face à une tension insoluble. Dans la plupart des pays, la pression pour élargir l'accès et améliorer la qualité de l'éducation est immense. En même temps, la pauvreté et la nécessité d'aborder simultanément plusieurs objectifs hautement prioritaires rendent difficile, voire impossible, le financement de l'expansion et l'amélioration de la demande d'éducation. Convaincus de sa nécessité mais incapables de

financer l'expansion et l'amélioration de l'éducation, les pays africains se sont tournés vers l'extérieur en quête d'assistance.

Les réformes sont appelées interventions, c'est-à-dire des insertions de l'extérieur plutôt que des initiatives de l'intérieur. Comment les éducateurs africains peuvent-ils devenir propriétaires de ces réformes quand ils sont les objets de la chirurgie et non pas les chirurgiens eux-mêmes, note avec justesse Samoff.

L'éducation elle-même se présente comme un système de prestation, non comme un processus organique dans lequel les apprenants sont les acteurs plutôt que les récepteurs. Dans ce contexte, on peut se demander comment les destinataires de la coopération peuvent devenir les propriétaires. Cette absence d'appropriation nationale pointée il y a plus de 25 ans par Samoff me semble toujours actuelle.

Il est donc nécessaire que les acteurs nationaux de l'éducation s'approprient les politiques éducatives pour en devenir les propriétaires. Le concept d'appropriation (*ownership*) va au-delà de la simple possession matérielle : il requiert une participation authentique des destinataires dans l'élaboration et l'application des initiatives de développement. Pour qu'une réforme de l'éducation soit efficace, elle doit être conçue de sorte que les personnes touchées puissent se l'approprier complètement et y participer activement. Cette appropriation implique l'engagement de divers acteurs et un processus décentralisé, qui permet aux gouvernements, aux collectivités locales et à la société civile d'assumer une position clé dans le processus décisionnel (Felber & Vuffray, 2003).

De plus, il est essentiel d'injecter de la cohérence dans les rapports entre l'État bénéficiaire et la coopération internationale. Ce concept peut être défini comme un « rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ». Une « absence de contradiction » est fondamentale pour garantir l'efficacité des initiatives.

Une politique incohérente revient à « donner d'une main et reprendre de l'autre ». Idéalement, tous les instruments de coopération devraient être alignés sur un même objectif, qu'il s'agisse de la réduction de la pauvreté, de la lutte contre la corruption ou de la préservation des ressources naturelles (Felber & Vuffray, 2003).

Je peux illustrer l'importance de l'appropriation et de la cohérence à travers l'exemple de la formation des enseignants. Trop souvent, les programmes de coopération internationale privilégient la formation continue et le développement professionnel sans considérer la formation initiale, ni les conditions de travail réel des enseignants. On peut se demander dans ces conditions si la formation continue disparate financée par la coopération internationale amène une véritable amélioration de l'éducation de base.

Dans ce chapitre, j'ai défendu l'idée d'une gouvernance renouée de l'éducation qui privilégie des transformations progressives, qui réduit la complexité de prise de décision et qui forme les acteurs impliqués dans la gouvernance. En ce sens, Ndoye (2020) met en évidence trois grands objectifs qui sous-tendent les politiques éducatives : (1) l'expansion/la diffusion de l'éducation, l'augmentation de l'obligation scolaire et du niveau global d'instruction de la population ; (2) l'amélioration des performances académiques et de l'impact de l'éducation sur le développement individuel et communautaire ; et (3) la création d'un nouveau modèle de citoyenneté pour un nouveau projet de société et de croissance.

« Le premier pas dans cette direction consiste à bâtir un consensus national de long terme sur les objectifs et options stratégiques de changement en relation avec une vision partagée du futur. Le succès exige un dialogue démocratique authentique, ouvert à toutes les parties prenantes du système et aux différentes composantes de la société. Il est essentiel, pour la durabilité, que le résultat obtenu réponde à une demande profonde de la société et non à une simple

offre gouvernementale ou, encore moins, à des positions partisans. Un tel consensus national peut transcender les oppositions classiques et les alternances démocratiques. Une fois l'orientation consensuelle définie et située sur le long terme, la planification du changement peut intervenir ? L'approche doit être :

- *Intersectorielle* au regard des interactions avec d'autres secteurs pour identifier les partenariats possibles, pour développer des projets intégrés de changement, pour rechercher 'l'impact collectif' et pour éviter ainsi de concevoir et de mettre en œuvre le changement en éducation dans l'insularité ;
- *Systémique*, au double sens de la prise en compte de toutes les composantes du système et des différents sous-secteurs du secteur de l'éducation, afin de considérer les interactions à l'intérieur du système et d'orienter la dynamique d'ensemble en direction des objectifs de la réforme ;
- *Centrale et décentralisée*, à travers l'élaboration de plans d'actions du niveau macro (ou national) aux niveaux méso (intermédiaire décentralisé et/ou déconcentré) et micro (établissement et classe). »
(Ndoye, 2020, p. 53)

Le rôle de l'État dans la conduite de la transformation éducative, sociale et du développement est un sujet de débat, en particulier dans les contextes où la société civile est fragile comme en Afrique. Je souhaite toutefois souligner la centralité de l'État dans la gouvernance de l'éducation.

La gouvernance de l'éducation est avant tout une capacité de prévision, de leadership et de décisions. Il est crucial que les Africains examinent le rôle de l'État dans d'autres régions du globe, notamment en Asie, en Chine, au Vietnam, au Japon et en Corée du Sud. Dans ces pays, un

État interventionniste a orchestré avec succès la mutation éducative, sociale et économique.

Malgré toute la sympathie et le respect que l'on doit au travail indispensable et créatif fait par les ONG, il faut reconnaître qu'il n'y a pas de salut en dehors de l'État comme bon garant de la gouvernance globale de l'Éducation.

Évidemment, l'État a été affaibli en Afrique dans le secteur de l'éducation, tant à l'interne qu'à l'externe, par l'ingérence et la présence de la coopération internationale.

Il faut donc reconstruire un État protecteur et meneur plutôt que l'État actuel, qui se fait, prédateur et contrôleur. L'idée ici n'est pas de faire l'éloge aveugle de l'État, mais de rappeler son rôle dans la conduite du changement : il est le moteur du changement social, en particulier dans les sociétés où les institutions de la société civile sont faibles et dépendantes de financements étrangers. L'État développeur est la locomotive qui attire la société vers la modernité par une intervention politique directe et équitable.

Un changement de système de gouvernance dans l'éducation nécessite de passer d'une logique de projets à celle de l'appropriation des politiques éducatives nationales. Cela implique que: (1) le gouvernement joue un rôle de chef de file en particulier lorsqu'il essaie de développer une initiative à l'échelle nationale ; (2) la sensibilisation du public se traduit par une participation citoyenne ; (3) des données factuelles soient utilisées pour apprendre tout au long du chemin : une mise à l'échelle qui implique une planification continue, une itération et une surveillance ; (4) développement d'une stratégie de transition au début de chaque programme ou plan de l'éducation pour s'assurer que l'impact positif continue à mesure que le projet se déploie et que le système en sera responsable.

Le concept de service public en Afrique met en évidence la complexité des transferts institutionnels et cognitifs depuis les indépendances.

Elle expose également les ambiguïtés inhérentes aux programmes de coopération et de développement à l'échelle internationale. Dans de nombreuses sociétés envisagées, comme c'est le cas pour la plupart des sociétés africaines, ce défi présente un caractère paradoxal. D'une part, les services publics demeurent une référence étatique fortement soutenue, même si leur présence est restreinte et bénéficie principalement aux couches les plus favorisées. Ils restent de faible qualité et d'efficacité économique. D'autre part, ils sont vus comme un emblème de l'inefficacité des gouvernements africains. Ils sont donc exposés à des réformes qui privilégient des approches de gestion privées et basées sur des contrats. Pourtant, ces mêmes réformes affaiblissent encore davantage la capacité de l'État à s'imposer auprès de populations qui ne le produisent pas (Darbon, 2007).

En définitive, ce chapitre a mis en évidence la nécessité d'une gouvernance réfléchie de l'éducation qui associe autour de l'État les principaux acteurs nationaux de l'éducation. Si la coopération internationale peut avoir sa place dans ce processus, il faut rappeler qu'aucun système éducatif n'a été construit par la coopération internationale car elle a un caractère fragile changeant et parfois éphémère. Probablement, la coopération internationale a pris une place de choix dans les politiques éducatives africaines moins par sa volonté propre et plus par le vide laissé par la faible conception des politiques éducatives nationales.

Il serait utile de rénover tout le discours et les instruments de la gouvernance de l'éducation en Afrique. Ainsi, depuis plusieurs décennies, le « renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation » s'est imposé comme une activité incontournable dans les stratégies et plans d'action des organisations internationales, de la société civile et des institutions publiques. Néanmoins, dans la majorité des pays, l'impact réel des programmes de « renforcement des capacités » sur les acteurs de l'éducation, les enseignants et les élèves est discutable (Phillips & Ilcan, 2004).

8.

LA PRODUCTION D'UN SAVOIR AFRICAIN AUTONOME SUR L'ÉCOLE ET SUR L'ÉDUCATION

Les propositions formulées dans les huit chapitres précédents de cet ouvrage resteraient stériles sans la production d'un savoir africain autonome sur l'éducation. En effet, la renaissance de l'éducation africaine est conditionnée par la vitalisation de la recherche en Afrique sur l'éducation. Ce dernier chapitre en explore les contours.

Il y a quelques années, le ROCARE (Réseau Ouest Africain de Recherche en Éducation) représentait un espoir pour la production d'un savoir ouest-africain sur l'éducation. Malheureusement, sa dépendance aux financements internationaux a fait avorter cette tentative salutaire empêchant ainsi l'émergence d'une réflexion continentale pertinente et autonome sur l'éducation.

Dans le domaine des sciences sociales, le CODESRIA basé à Dakar constitue une structure prometteuse de mise en circulation de chercheurs et de ressources même si l'éducation n'est pas son axe central de travail. Face à un désengagement des États africains dans le monde de l'éducation supérieure et de la recherche, cette initiative a constitué un véritable poumon permettant une pensée académique critique depuis le continent (Mourre, 2020).

Le soutien actif aux réseaux de chercheurs africains en éducation est essentiel. Toutefois, le bilan des dernières années est mitigé. D'un côté,

le CODERSIA (Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique) a stimulé une dynamique endogène entre chercheurs africains, bien que l'éducation ne figure pas parmi ses priorités majeures. De l'autre, le ROCARE (Réseau Ouest africain de Recherche en Éducation) qui fut autrefois le réseau le plus actif dans la recherche en éducation en Afrique, connaît une stagnation préoccupante. Toutefois, des initiatives plus récentes donnent des raisons de croire au développement nouveau de la recherche en éducation en Afrique. Le RAFEC (Réseau Africain Francophone d'Éducation Comparée), se distingue par la qualité de ses publications et son approche comparative innovante. Dans cette dynamique, la CONFEMEN et ses différents programmes et, en particulier, son programme phare le PASEC, relancent l'espoir que la recherche sur l'éducation en Afrique puisse devenir un levier d'accompagnement et de changement dans les politiques éducatives. Par ailleurs, les programmes « Apprendre » et « KIX Afrique 21 » contribuent également au rayonnement de la recherche en éducation en Afrique. Finalement, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) créée en 2022 se propose de devenir un instrument de développement des Sciences de l'Éducation en Afrique. Il se donne pour ambition de constituer une base de données de Chercheurs, d'Enseignants chercheurs, de Doctorants en Sciences de l'Éducation de l'Afrique et de la Diaspora.

Ce dernier chapitre propose donc des pistes pour le développement de la recherche et la production d'un savoir sur l'éducation en Afrique par et pour les Africains. Trop souvent, les recherches appliquent des méthodologies et des problématiques exogènes sur un terrain éducatif africain spécifique. Il est temps de repenser, redynamiser et renforcer les départements d'éducation des universités africaines en leur fournissant les ressources humaines et financières nécessaires pour repenser l'éducation de manière endogène. Bien entendu, des collaborations internationales

peuvent impulser le dynamisme de ces laboratoires d'idées, mais, l'essentiel est la réflexion locale et endogène sur l'éducation et la place de l'Afrique dans la pensée universelle (Diagne & al., 2018).

Cette volonté de dynamiser la recherche africaine sur l'éducation est bien sûr étroitement liée à la question linguistique que j'ai abordée précédemment. Je crois qu'il est important d'affirmer haut et fort que, loin d'évoluer dans un environnement hostile, la forme scolaire en Afrique souffre surtout d'un manque de terreau local fertile. Il est impératif de recréer le lien entre les modes d'apprentissage traditionnels et la pédagogie actuelle. L'éducation doit cesser d'être perçue comme une institution étrangère, détachée des réalités africaines. L'école ne doit plus être perçue comme « l'école des blancs », mais comme un espace d'apprentissage enraciné dans la culture et les savoirs locaux.

1. La nécessaire recherche africaine sur l'éducation

Les savoirs qui doivent informer et guider les Africains, les décideurs publics comme la société civile, dans la recherche de solutions aux défis de l'éducation ou du développement ainsi que dans leur contribution aux enjeux mondiaux, doivent d'abord être principalement – mais pas exclusivement – des savoirs produits en Afrique, ou par des Africains du continent et de la diaspora. La raison est simple : l'Afrique doit se regarder, et regarder le monde avec ses propres lunettes ! Elle doit cesser d'utiliser, sans appropriation, celles des autres, sans s'assurer qu'elles sont pertinentes et adaptées à ses réalités.

L'expertise étrangère doit compléter l'expertise principale africaine, et non l'inverse. Dans cette perspective, à l'instar de la *Theory from the South* des anthropologues sud-africains Comaroff et Comaroff (2012 ; 2016) et des *Epistemologies of the South* de De Sousa Santos (2015),

un modèle de développement socioéconomique et cognitif émancipateur exige une recherche en éducation endogène :

« L'élévation passe par l'éducation, à partir d'un modèle non pas exogène, mais endogène. En ce sens, nous souhaitons que le continent africain en vienne à remplacer l'éducation en Afrique subsaharienne par une éducation typiquement basée sur sa culture. Mais, comment concilier cet idéal avec la pénurie des ressources disponibles ? » (St. Amand, J. 2020, p. 4).

2. Articuler la recherche universitaire avec le mode consultance

La crise de la recherche en éducation en Afrique est liée aux difficultés structurelles de l'université africaine confrontée aux défis de la massification, de la gouvernance, des finances et des infrastructures à repenser. En effet, l'université, partout dans le monde, repose sur trois missions principales : l'enseignement, la recherche et le service à la communauté. Toutefois, dans un contexte d'adversité où les universités africaines sont de plus en plus saturées et fonctionnent souvent en mode de survie, c'est l'enseignement qui demeure la seule priorité, les deux autres missions, et surtout la recherche, passent au second plan ou sont purement et simplement abandonnées.

Un enjeu majeur est donc de créer des conditions favorables aux chercheurs africains en éducation pour qu'ils puissent mener leurs travaux de manière indépendante et critique, afin d'éclairer les politiques éducatives aux niveaux national, régional et international. La présence de centres de recherche spécialisés en éducation pourrait jouer un rôle moteur dans cette dynamique. Néanmoins, l'autonomie et l'indépendance devraient être garanties aux chercheurs universitaires africains afin de voir leur créativité et internationalité à l'œuvre (Damus, 2020).

Par ailleurs, la plupart des universitaires africains spécialistes de l'éducation font de la recherche sur le mode de consultance. Cette activité est pertinente dans la mesure où elle amène l'universitaire vers des problématiques du terrain. Elle a aussi ses limites car il s'agit souvent d'une recherche évaluative dont la logique est liée à celle du bailleur de fonds qui l'a commanditée.

3. Réorienter la recherche universitaire vers les défis actuels

L'Afrique ne peut être pensée que si elle devient, grâce aux centres de recherches de l'ensemble du continent, un objet construit, à la fois empiriquement, méthodologiquement et conceptuellement de manière locale. La recherche est une activité essentielle pour contribuer à l'amélioration des politiques et pratiques éducatives nationales. Elle possède le potentiel d'aider les décideurs politiques, les enseignants et les éducateurs à comprendre le fonctionnement mais aussi le dysfonctionnement du système éducatif. Elle peut également fournir la justification des décisions et des actions mises en œuvre par les réformes éducatives.

Plus de soixante ans après les indépendances, les politiques éducatives en Afrique nécessitent une recherche africaine en éducation renouvelée et répondant aux multiples défis contemporains, notamment dans le cadre de la réalisation des objectifs du développement durable 2030.

Toutefois, l'état actuel de la production des savoirs par la recherche scientifique en Afrique montre qu'elle traverse une crise, à la fois quantitativement et qualitativement.

Il devient alors crucial d'analyser les différents modes de production de la recherche en éducation. En premier lieu, la recherche en éducation est produite par les instituts nationaux de recherche et les départements des sciences sociales et humaines au sein des universités africaines.

Les Écoles Normales Supérieures ont également été pendant longtemps un acteur clé de cette activité de recherche dans les pays francophones. Toutefois, ce premier mode de production souffre d'un manque flagrant de ressources institutionnelles, humaines et financières, sans oublier une tendance marquée chez certains universitaires à se replier sur une recherche académique, le plus souvent théorique, et éloignée des terrains éducatifs africains ou des priorités des politiques éducatives nationales. Les obstacles relatifs à la liberté académique dans certains pays peuvent aussi expliquer cette tendance à produire des savoirs peu utiles pour les politiques éducatives ou l'apprentissage dans les écoles. Ainsi, explorer l'histoire de l'école coloniale est beaucoup moins sensible politiquement que de s'attaquer à la problématique actuelle de la déscolarisation ou celle du chômage des diplômés universitaires.

En second lieu, la recherche sur l'éducation en Afrique est produite par les organisations internationales (Banque Mondiale, UNICEF, UNESCO, COFMEN, AUF, Save the Children, Plan International...) et les agences bilatérales de coopération (Agence Française du Développement, Direction du Développement et de la Coopération de la Suisse, USAID, GTZ, ...). Cette recherche internationale appliquée à l'éducation vise avant tout à accompagner les programmes mis en œuvre par ces organisations en Afrique. Comparée aux pratiques universitaires habituelles, elle se déroule sur le mode de la consultation sur des périodes relativement courtes. Les savoirs produits par ce deuxième mode de recherche sont utiles et proposent des solutions pertinentes pour certains problèmes éducatifs. Toutefois, ce mode de recherche recrute souvent comme consultants des universitaires nationaux en les détournant ainsi de leurs tâches académiques régulières. Quand elle implique des consultants internationaux ou étrangers, la durée limitée de leur mission sur les terrains africains met en évidence un manque de contextualisation et de localisation des savoirs produits sur l'éducation.

En troisième lieu, la recherche sur l'éducation en Afrique est produite par les doctorants et boursiers africains poursuivant leurs études dans les universités du Nord. Ce troisième mode de recherche est adéquat puisqu'il permet de relier la recherche africaine au reste du monde. Il peut, si les conditions institutionnelles et d'emploi sont favorables à l'accueil des doctorants africains dans leurs pays d'origine, améliorer les méthodologies utilisées dans la recherche en éducation en Afrique. Ce mode de recherche peut amener un saut qualitatif dans la recherche en éducation notamment dans le cadre de la mise en place de codirection ou de cotutelle Sud-Nord. Ces trois modes de recherche sont légitimes et pertinents. Toutefois, il semble crucial de revitaliser, de redynamiser et de privilégier le premier mode porté par les universités et les institutions nationales car il permet la construction d'une expertise nationale et institutionnelle durable.

Actuellement, les discours africains sont encore, pour le moment, des discours littéraires, philosophiques, voire moraux et politiques, qui ne maîtrisent pas l'épistémologie de la recherche empirique et qui parfois cherchent même à s'en éloigner volontairement. Or, cette dernière s'est aujourd'hui débarrassée de ses inconscients coloniaux sinon colonialistes. Sans tomber dans un positivisme réducteur qui serait le fait, par nature, de toute analyse et explication scientifique d'origine occidentale (et par conséquent au second ou même au premier degré, colonial), qui n'est absolument plus de saison, les partisans de la primauté de l'interprétation postcoloniale doivent admettre la nécessité intellectuelle et pratique de ce détour par le terrain mais aussi et surtout d'un retour au terrain pour rendre cohérent le projet d'un engagement militant personnel et populaire (Copans, 2019).

4. Améliorer la circulation des savoirs et l'utilisation des résultats de la recherche dans les politiques éducatives

Le défi auquel la communauté éducative fait face aujourd'hui est de parvenir à concilier la défense de la recherche universitaire, de la création de nouveaux savoirs, de l'innovation en pédagogie, et le refus de l'utilitarisme économiciste. Il est impératif de défendre le temps nécessaire à la recherche, la territorialisation qui la rend possible dans la pratique, et le caractère non strictement mesurable de l'efficacité éducative. L'innovation, au sens de « création de nouveau », peut aussi signifier quelque chose d'essentiel : l'évolution de nos pratiques pédagogiques, non pas dans un souci d'adaptation à un état de choses, mais dans un esprit de « co-crétation » rendant possible la transmission (Del Rey, 2012).

À ce propos de la circulation des savoirs, il me semble que la recherche en éducation en Afrique devrait regarder du côté de l'Asie, non pas pour copier ou pour transférer mais pour s'inspirer et pour réfléchir sur les réussites des pays comme la Chine, l'Indonésie ou le Vietnam dans le domaine de la recherche éducative.

Shadoian-Gersing (2015) souligne que les réalisations du Vietnam au cours des 20 dernières années sont remarquables en termes d'assiduité, d'achèvement et de réussite des élèves. En fait, l'énergie de cette société dynamique et son respect de l'éducation sont basés sur quelques facteurs clés.

L'engagement démontré envers l'éducation : l'engagement du Vietnam en faveur de l'éducation se traduit par d'importants investissements publics et privés et des niveaux de réussite en hausse. La croyance qu'un mélange sain d'éducation et de travail acharné est la clé du succès est palpable partout au Vietnam, où les enfants sont apparemment toujours en route pour l'école ou dans des cours supplémentaires.

L'amélioration de la qualité des écoles et des enseignants : ces dernières années, le Vietnam a augmenté l'accès tout en définissant et

en appliquant des normes de qualité minimales pour les établissements scolaires dans tout le pays. La qualité des enseignants compte également, et le Vietnam a jeté des bases solides en professionnalisant son corps enseignant et en établissant des normes concernant les connaissances, les compétences et les dispositions du contenu des enseignements. La valeur que la culture vietnamienne accorde aux enseignants est certainement utile.

Orientation vers l'extérieur pour maintenir le système en évolution. Le Vietnam s'inspire avec enthousiasme de l'étranger. Ses experts étudient régulièrement la réforme des programmes dans des pays très performants comme la Corée du Sud et le Singapour. Le pays participe également à plusieurs initiatives axées sur le développement de méthodes d'enseignement innovantes et de compétences d'apprentissage plus approfondies. En outre, les nouvelles réformes de l'enseignement primaire et supérieur secondaire et de l'enseignement supérieur intègrent les leçons tirées des réformes précédentes. Le renforcement des capacités pédagogiques nécessite également un soutien significatif et continu. La mise en place de structures de soutien appropriées est vitale pour permettre aux enseignants et aux chefs d'établissement de mettre en œuvre de nouveaux modèles pédagogiques. En outre, la création de mécanismes d'apprentissage professionnel et de collaboration entre les enseignants et les groupes d'écoles permettrait aux éducateurs d'apprendre les uns des autres et d'affiner continuellement leurs pratiques.

Malgré ces entraves, la recherche sur l'éducation produite en Afrique est en expansion ces dernières années. Elle a besoin de plus de visibilité nationale et internationale et de nouveaux canaux de diffusion. L'Open Access ouvre de nouvelles perspectives de diffusion qu'il faut saisir sans tarder. Il s'agit d'un « libre accès » ou d'un « accès ouvert » à la littérature scientifique sous forme numérique, gratuite et dans le respect du droit d'auteur.

Enfin, je propose une initiative concrète pour la régénération de la recherche en éducation en Afrique. Elle concerne les écoles doctorales en sciences de l'éducation dans les universités africaines. Il serait pertinent de considérer ces écoles doctorales comme une priorité institutionnelle et de les insérer dans des réseaux nationaux, régionaux (par exemple, au niveau de l'Afrique de l'Ouest) et internationaux afin de favoriser la formation méthodologique et conceptuelle des doctorants. Avec l'aide de l'éducation à distance, il est même possible de faire participer des doctorants africains et non africains à des séminaires méthodologiques communs à un coût raisonnable. J'ai pu avec ma collègue Barbara Class faire une expérience concluante à l'université de Genève à travers le projet RESET². Une autre initiative tout aussi pertinente est actuellement portée par le PASEC qui organisera une école doctorale afin d'initier les chercheurs à l'exploitation de sa riche base de données empirique.

En définitive, l'éducation en Afrique ne pourra être repensée que si elle devient, grâce aux centres de recherche en éducation basés sur l'ensemble du continent, un objet de recherche conçu localement sur les plans méthodologique, empirique et conceptuel. L'avenir de la recherche africaine en éducation doit être à la fois local, endogène et international. En effet, l'Afrique est un continent ouvert sur le monde, ayant depuis toujours participé aux échanges (Le Gouriellec, 2022).

La figure 12 ci-après propose quelques pistes pour repenser la recherche en éducation en Afrique.

² <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/reset/2019-12-1213/ClassAkkari.pdf>

Figure 12 Pour une vision holistique de la recherche en éducation



Bien entendu, les défis et les solutions varient d'un pays à l'autre. Ce chapitre ne prétend pas définir des mesures spécifiques pour chaque nation, ce qui nécessiterait un diagnostic approfondi au préalable. Mon objectif était de susciter le débat, de montrer que les politiques éducatives nationales et internationales actuelles éludent les vrais sujets et ne se montrent pas à la hauteur de la difficulté de réformer les systèmes éducatifs africains. Trop souvent, on se contente de solutions superficielles auxquelles on croit à peine. Ce cri du cœur vise à provoquer une prise de conscience collective. Il est temps de trouver des solutions créatives et durables. L'attente n'est plus une option. La recherche doit être un levier central pour repenser radicalement l'éducation en Afrique.

Dans ce chapitre, j'ai tenté de mettre en exergue l'importance de la recherche pour repenser l'éducation en Afrique. Une recherche appliquée pour la quête de solutions africaines pour le défi de la forme scolaire. Mais aussi recherche théorique pour penser une forme scolaire appropriée à l'Afrique comme l'affirment Dembélé et Ndoye (2003, p. 149). « Pour comprendre ce souci d'une pertinence accrue dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines ».

Toutefois, le problème essentiel de mon point de vue est le temps perdu depuis les indépendances pour s'approprier la forme scolaire et la rendre compatible avec les contextes et les cultures traditionnelles africaines. De nombreuses valeurs de l'éducation traditionnelle en Afrique antérieure à l'arrivée de l'islam et du christianisme peuvent trouver leur place dans l'école contemporaine (Fafunwa & Aisiku, 2022). Le chemin parcouru par d'autres régions du monde, pour lesquelles l'école était aussi exogène, montre qu'il n'y a aucune fatalité pour concilier l'Afrique avec la forme scolaire à condition d'y mettre ce qu'il faut, comme énergie et ressources, y compris en matière de recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

OUVRIR UN DÉBAT SALUTAIRE

Précarité, adversité, bricolage, tels sont les mots qui me viennent à l'esprit en pensant aux infrastructures scolaires et des conditions structurelles d'enseignement en Afrique. J'ai un grand mal à accepter deux commentaires habituellement mobilisés pour relativiser l'importance des infrastructures scolaires en Afrique. Ces arguments sont souvent avancés pour minimiser leur importance.

Le premier clame qu'il est possible d'apprendre dans des conditions précaires, même sous un arbre, quand l'enseignant et les élèves sont motivés. Le second consiste à dire que le développement d'une infrastructure convenable est au-delà des moyens et des possibilités de la plupart des pays africains.

Évidemment, par rapport au premier argument, quand on est dans une lutte anticoloniale, on peut trouver l'énergie nécessaire pour se mobiliser sur l'école et les savoirs même dans des conditions extrêmes. Mais, pour un élève africain actuel, comme pour tous les enfants du monde, il est nécessaire de lui proposer un environnement scolaire sain, stimulant et agréable et non pas dégradant, si l'on vise sa mobilisation sur les apprentissages scolaires.

Le second argument ne résiste pas non plus à la réflexion. Quand on prend le soin d'observer les architectures traditionnelles africaines et qu'on s'en inspire pour construire des bâtiments scolaires adaptés, on pourra se rendre compte de leur coût raisonnable et bas par rapport aux « constructions » et aux « bricolages » en cours dans le domaine (en partie financés par la coopération internationale). La technique de la Voûte

nubienne³ est un exemple de procédé architectural ancestral de l'Égypte antique n'utilisant ni bois, ni tôle. L'infrastructure est principalement réalisée avec de la terre crue, un matériau facilement accessible. La Voûte nubienne peut être une solution adaptée aux constructions scolaires au Sahel et peut résoudre en quelques années le problème des classes en pailloches. D'autres types d'architecture africaine utilisant la terre, les briques, la chaume, la paille et bien d'autres matériaux doivent être une source d'inspiration première des bâtisseurs futurs d'écoles en Afrique.

En outre, les bâtiments scolaires actuels ne sont pas conçus de manière optimale, sont peu ou pas du tout entretenus, et sont rarement perçus comme des biens publics. Il n'est pas rare de trouver souvent les lieux de cultes en meilleur état de conservation et d'entretien en Afrique comparés aux lieux d'éducation des prochaines générations. C'est un symptôme grave de la crise profonde de l'éducation en Afrique.

D'autres facteurs contribuant à la dégradation des infrastructures scolaires sont liés à la corruption endémique ou au détournement de fonds publics. Paradoxalement, les mesures de lutte contre la corruption mises en place par la coopération internationale sont inefficaces. En effet, à quelques rares exceptions, la coopération internationale s'est détournée de la construction des infrastructures scolaires à cause des détournements fréquents des deniers publics. Cependant, avec les initiatives Fast Track, l'Éducation pour Tous et la mise en place du Partenariat Mondial pour l'éducation (PME), les fonds pour l'amélioration des infrastructures sont revenus. Toutefois, la mise en place de mécanismes de contrôles et de redevabilité censés limiter les risques inhérents à la passation de marchés publics aboutit à un retard considérable dans l'exécution des constructions planifiées. Que dire de la conception défailante des architectures scolaires. Au nom de la lutte contre la corruption, on retarde les travaux d'infrastructure ou on s'engage dans des activités de formation insignifiantes

³ <https://www.lavoutenubienne.org/>

des cadres générant des frais multiples sous le seul prétexte qu'elles permettraient l'amélioration de la gouvernance, la redevabilité et la réédition des comptes.

Malgré la disponibilité des financements, les infrastructures scolaires demeurent le parent pauvre des budgets nationaux de l'éducation. La plupart des budgets éducatifs des États africains sont absorbés par les salaires des enseignants. L'apport budgétaire de la coopération internationale est malheureusement dépensé dans le renforcement des capacités des acteurs du système éducatif. Mais, en regardant de plus près, on constate que le renforcement des capacités revient le plus souvent à payer des frais de formations continues. L'utilité de ces dernières pour améliorer les systèmes éducatifs reste à confirmer même si je m'avance pour dire qu'elle est probablement faible sans l'amélioration durable des composantes de base du système éducatif (infrastructure, enseignants, prise en compte des caractéristiques des enfants en particulier des langues premières).

Il me semble difficile d'envisager d'autres options que celle de soustraire les constructions scolaires du secteur privé (et des intérêts privés) et de mettre en place des unités régionales, dépendant du ministère de l'Éducation, chargées de construire les classes et les écoles selon un modèle standardisé, s'inspirant de l'architecture et des matériaux traditionnels africains et au coût contrôlé et raisonnable avec l'écoute et la participation des communautés locales et de la société civile. Parallèlement, il faut mettre en place une cellule chargée de vérifier la conformité des infrastructures et du mobilier scolaire. La décentralisation est une autre piste à explorer, à condition de ne pas mettre en place un système bureaucratique de transfert de fonds qui retarde, comme c'est le cas actuellement, la réalisation des infrastructures nécessaires. L'expérience montre que la décentralisation aboutit à décentraliser les problèmes et les responsabilités sans s'assurer du transfert des ressources et des compétences au niveau local.

L'ambition première de cet ouvrage est de susciter le débat intellectuel et le dialogue sur l'éducation en Afrique, un vaste chantier qui mérite d'être investi à travers de multiples publications et forums. À la fin de l'ouvrage et sans vouloir établir une liste exhaustive, il est largement admis qu'une éducation de base de qualité repose sur plusieurs piliers fondamentaux :

- Fixer des objectifs, à la fois réalistes et ambitieux, pour les différents niveaux du système éducatif ;
- Garantir l'accès aux écoles de base pour permettre aux jeunes de développer des compétences minimales (lecture, écriture, calcul, citoyenneté) ;
- Assurer la responsabilité collective : pouvoirs publics, parents et écoles pour maintenir tous les enfants jusqu'à 15 ans à l'école et les accompagner dans leurs parcours ;
- Améliorer l'offre éducative en général et de l'enseignement en salle de classe en particulier, avec des enseignants qualifiés, des équipements de base, du matériel pédagogique ;
- Réduire par un développement économique équitable et des programmes sociaux ciblés la vulnérabilité des familles pauvres : quand les parents n'arrivent pas à nourrir, habiller, loger et soigner leurs enfants, ils ne peuvent pas s'investir et se mobiliser pour l'école.

Il est primordial de partir du principe qu'une éducation de bonne qualité est possible partout en Afrique. Même les écoles rurales les plus reculées peuvent dispenser un apprentissage actif, pertinent et coopératif à tous les élèves.

La possibilité d'améliorer la qualité de nombreuses écoles primaires en Afrique exige des conditions minimales propices à un enseignement et

à un apprentissage efficaces. Pour toutes les classes, disposer d'un enseignant formé, qualifié et doté des bonnes connaissances et compétences pédagogiques est essentiel.

De plus, il faut considérer d'autres facteurs, tels que le ratio élèves-enseignant (qui devrait être inférieur à 50 élèves par enseignant, idéalement situé à environ 30 élèves par enseignant), l'accès universel à des manuels scolaires et à des ressources pédagogiques, une infrastructure adéquate (comme des classes protectrices, des toilettes pour les garçons et les filles), la présence régulière et prolongée des élèves et du personnel enseignant, ainsi qu'un climat scolaire exempt d'abus et de violence

Les propositions avancées dans cet ouvrage insistent aussi sur l'importance d'un changement des mentalités. Les enseignants qui cultivent un état d'esprit de soutien aux élèves à apprendre, à aimer les défis et l'apprentissage scolaire peuvent construire une éducation de qualité dont les enfants garderont les bénéfices toute leur vie. Si la responsabilité des pouvoirs publics et des élites dans l'accès à une éducation équitable a été largement évoquée, le rôle des parents et des communautés locales mérite aussi d'être souligné.

Les chercheurs et universitaires doivent, eux aussi, assumer leur part de responsabilité en produisant une recherche en éducation ancrée dans les réalités locales et véritablement utile aux élèves et aux enseignants. Il est impératif que la refonte du système éducatif soit portée par les acteurs nationaux, car sans une transformation en profondeur des logiques de coopération internationale et du fonctionnement des organisations internationales, leur contribution restera limitée.

À cet égard, Sall (2020) a une manière magistrale à tracer plusieurs scénarios futurs pour l'éducation africaine. Je souhaite rapporter ses analyses percutantes ici. Le premier scénario qu'il a désigné comme « lions piégés » s'inscrit dans la prolongation des tendances actuelles. On peut le résumer comme suit : l'Afrique ne connaîtra pas de progrès

notable, tout en évitant également la crise grave ou la catastrophe annoncée par certains il y a deux ou trois décennies. Le deuxième scénario possible, intitulé « les lions sortent de leur tanière », est celui d'une Afrique dans laquelle quelques pays africains arriveraient à se placer sur une trajectoire d'urgence et graduellement passeraient d'économies rentières fondées sur l'exploitation des ressources naturelles à des économies plus compétitives, fondées sur un plus grand recours aux sciences et technologies.

Le troisième scénario qui provoquerait une cassure avec l'état actuel des choses est celui où les « lions marquent leur territoire ». En ce qui concerne les nouveaux modèles de développement, notamment celui du développement durable et inclusif, aucun des deux premiers scénarios n'est entièrement satisfaisant. Dans le premier scénario, la pauvreté persiste parce que le développement n'est pas significatif et dans le second, la pauvreté peut reculer mais au prix d'un accroissement des inégalités et sans doute, dans un premier temps au moins, au mépris des considérations environnementales.

Pour surmonter les contraintes propres à ces deux scénarios, le troisième scénario peut s'imposer, dans lequel les Africains prendraient les mesures nécessaires pour se développer, au sens conventionnel du terme, mais ils garderaient leurs valeurs culturelles qui sont porteuses de progrès ; ils ne sacrifieraient pas ces dernières sur l'autel du développement réduit à la croissance économique, ni n'accepteraient d'avoir à choisir entre raisons et moyens de vivre, entre les honneurs éphémères et les sentiments de l'honneur, entre être et avoir.

Pour reprendre la métaphore de Sall (2020), le présent ouvrage milite pour que les lions marquent leur territoire éducatif, forgent localement leurs solutions et empruntent à l'extérieur ce qu'ils croient le mieux pour leurs pays et sociétés. Malheureusement, les Africains se perdent parfois dans la recherche d'une éducation en situation d'urgence et de conflits au

lieu de se pencher sur l'urgence à repenser leur école et leur éducation à moyen et long terme.

Dans de nombreux pays africains, les acteurs de l'éducation agissent selon le cadre de l'éducation en situations d'urgence et de rédaction de plans sectoriels de l'éducation pensés selon les paramètres de la coopération internationale. Ce cadre porté par le système des Nations Unies répond à plusieurs processus en cours : fragilité des systèmes éducatifs et des États qui les portent, conflits interethniques, violences des groupes armés non étatiques. Tous ces processus amènent à la déscolarisation de millions d'enfants et à la fermeture de milliers d'écoles. S'il est vrai que priver de scolarisation des milliers d'enfants dans les régions contrôlées par les groupes armés est dramatique, on peut douter de la pertinence à moyen et long terme des solutions et des projets portés par le cadre de l'urgence.

Ce cadre de l'urgence éducative est même devenu planétaire avec l'émergence de la pandémie du Covid-19. Ainsi, le concept de crise des apprentissages dû au Covid-19 est devenu le leitmotiv des initiatives et des organisations internationales. Or, la présence à l'école ne garantit pas les apprentissages et les savoirs mesurés par des tests standardisés qui ne suffisent pas à assurer un développement socioéconomique durable et viable.

À moins de cinq ans de l'échéance des Objectifs de développement durable 2030, il est plus que jamais nécessaire de dépasser cette approche comptable, qui se focalise sur le nombre d'enfants scolarisés sans interroger la finalité même de leur scolarisation et de la contribution de cette dernière au développement socioéconomique et culturel. L'enjeu central n'est pas seulement d'augmenter les taux de scolarisation, mais de définir un modèle éducatif pertinent, ancré dans les réalités africaines et porteur d'avenir.

POSTFACE

Sauf par amour du cancan, il est toujours très difficile de dire quelque chose, quand on a l'impression que tout a été dit et bien dit auparavant. C'est le périlleux exercice auquel pourtant se donne les « postfaciers » des livres. Je ne refuserai pas pour autant le plaisir et l'honneur que m'offre le professeur Abdeljalil Akkari de parler du contenu de son ouvrage « Redéfinir les systèmes éducatifs africains à l'horizon 2030 : nouvelles pistes pour un débat salubre », à l'allure militante, qu'il dédie, comme il en a l'habitude, à l'éducation en Afrique. De ce livre -concis en taille, épais et majestueux en contenu-, je ne dirai juste que deux mots.

Je ne commenterai pas les huit chapitres qui composent le document. Chacun d'eux pourrait pourtant être le motif d'appréciation, de discussion, voire de réfutation. Et le faire serait généreux et sûrement conforme au désir de M. Akkari, de voir ses idées susciter un débat significatif et fructueux. J'y reviendrai.

Mon premier mot est celui de dire les nouvelles perspectives qu'ouvrent les réflexions contenues dans le présent ouvrage. Professeur Akkari n'expose dans ce livre ni éléments théoriques, ni techniques, ni même méthodologies d'approches éducatives. Non parce qu'il n'en fait pas sa préoccupation, mais parce qu'il a choisi de parler de plus englobant : la cohérence et la productivité des systèmes éducatifs africains.

On se rappelle qu'en début des années 1960, quelque temps après la création à Addis Abeba (Éthiopie), le 25 mai 1963, de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA, devenue Union Africaine) les pays membres s'étaient donné pour défi de scolariser tous les enfants africains à l'horizon 1980. L'intention était louable. Mais, dans l'euphorie des

indépendances acquises, ni les moyens, ni la raison finale de cette décision n'étaient adéquatement choisis. Côté moyens, on voulait scolariser sans avoir formé des enseignants compétents, sans infrastructures et intrants scolaires convenables. Côté finalité, on voulait éduquer pour développer : l'Afrique a adopté la posture consistant à croire qu'il « faut développer pour tous la scolarisation et le développement économique sera moissonné comme un fruit mûr ! » (cf. Akkari dans le présent volume, Ch. 1, section 1).

Et c'est cette grammaire, cette logique d'action que l'auteur de ce livre revisite profondément. Dans la perspective qu'il propose, le rapport éducation-développement n'est plus linéaire et univoque, il est consubstantiel, holistique, et fortement marqué par acteurs : les modèles de développement choisis par les pays, les réalités socioculturelles, la gouvernance des États et des systèmes éducatifs, « la nécessaire revalorisation de la formation professionnelle et du travail informel » (ibid. Akkari, titre du Ch. 5 ci-dessus), la recherche scientifique en matière de scolarisation et d'éducation, l'ouverture sur l'expérience des autres, etc.

Bref, le livre est un appel à un nécessaire travail de mise en relation, de tressage, mais aussi de décolonisation de systèmes trop longtemps restés dans le confort des schèmes et des chaînes des anciens colonisateurs. Il touche de ce fait aux grands défis actuels du continent africain : sa dignité, sa souveraineté et la dynamique même de son existence.

L'ouvrage du professeur Akkari est, sous ce rapport, une forme d'invitation à la (re)définition et à l'(ré)appropriation de soi par les Africains. Et c'est en ce sens qu'il convoque le débat.

Je me permets de l'ouvrir, ce débat, en posant tous azimuts quelques questions bien simples : c'est là mon second mot.

- Les États africains sont-ils prêts au changement de grammaticalité de leurs systèmes éducatifs ?

- Par où commencer ce parcours holistique génératif d'éducation et de développement ? Quelles en sont les priorités ?
- Comment gérer l'extraordinaire fragmentation des systèmes éducatifs en cours au niveau national et continental ?
- Comment gérer l'urgence, l'inclusion, l'innovation, les transformations numériques de l'éducation, l'accessibilité du grand nombre, les rapides transformations des sociétés africaines ?
- Quelle place cette réforme réserve-t-elle aux valeurs culturelles des pays ? Quelles sont d'ailleurs les valeurs que les populations des pays jugent fondamentales et qui doivent orienter le couple éducation-développement dans ces pays ?
- Quelle place la refondation préconisée des systèmes éducatifs africains réserve-t-elle à l'Humain et au Divin et comment échappera-t-elle au « monothéisme du marché » qui prévaut aujourd'hui ?
- Quelle sera la nature du financement d'une telle réforme qui ne maintienne pas les pays dans l'actuel système éducatif mondialisé altéré par ses propres apories ?
- Quelles sont les fins de cette dialectique (même réussie) entre éducation et développement ?
- Quelle sera la spécificité africaine du tandem éducation-développement comme marque d'identités et comme apport au reste du monde ?
- Etc.

Le présent ouvrage a le grand mérite, non seulement de provoquer « la palabre », mais d'indiquer des voies à suivre pour mettre en rapport, de façon critique, éducation et développement en contexte africain.

Avec ce livre, le « territoire éducatif africain » deviendra-t-il un lieu où une nouvelle aventure humaine peut commencer ?

Prof. Amadou SAIBOU ADAMOU
Directeur de l'École Normale Supérieure (ENS)
Université Abdou Moumouni, Niamey

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdous, K. (2020). *Privatisation de l'éducation au Maroc : un système d'éducation à plusieurs vitesses et une société polarisée*. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.
- Adedeji, S. O. & Olaniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. Addis-Abeba : UNESCO-IICDA.
- ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique). (2010). *Guide politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*. Tunis : ADEA.
- Africa Growth Initiative at Brookings. (2020). *Foresight Africa. Top priorities for the continent 2020-2030*. <https://www.brookings.edu/project/africa-growth-initiative/>
- Akkari, A., Da Silva, C. P., Costa, A. S. F., & Mesquida, P. (2011). Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil. *Autrepart*, (3), 109-124.
- Akkari, A., Arzika, S. (2014). *Programme d'Éducation Alternative des Jeunes (PEAJ)*. Niamey : DDC.
- Akkari, A. (2022). Early childhood education in Africa: Between over-ambitious global objectives, the need to reflect local interests, and educational choices. *Prospects*, 52(1), 7-19.

- Akkari, A., Yao, Y. & Thiam, O. (2022). *La diversité linguistique en contexte scolaire africain : entre discours et mise en œuvre*. Genève. BIE-UNESCO.
- Akkari, A., & Vinuesa, V. (2023). Pour une réforme des programmes de formation initiale des enseignants en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (94), 16-18.
- Akkari, A. (2023). *Les plans sectoriels de l'Éducation des pays d'Afrique subsaharienne francophone à l'épreuve de l'ODD4*. Dakar : CONFEMEN.
- Akkari, A. (2024). *Guide sur l'assurance qualité de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*. Dakar : CONFEMEN.
- Amin, S. (1988). *Impérialisme et sous-développement en Afrique*. Paris : Anthropos.
- Allek, T. (2019). *L'architecture scolaire en Algérie, quelle prise en charge climatique ?* (Thèse de Doctorat, Université Mouloud Mammeri).
- Alzouma, G. (2021). *La croissance démographique : une chance pour le Niger et l'Afrique*. <https://www.jeuneafrique.com/1225694/societe/la-croissance-demographique-une-chance-pour-le-niger-et-lafrique/>
- Amadou, A.S. (2023). *Le 26 juillet du Niger. Pour un recentrement et un jaillissement*. Niamey : Éditions Gashingo.
- Andrianantoandro, Tantely 2020 Madagascar : l'impact de la crise économique sur la scolarisation en milieu rural. *The Conversation*, <https://theconversation.com/madagascar-limpact-de-la-crise-economique-sur-la-scolarisation-en-milieu-rural-132813>

- Arias, O., et al. (2019). *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington DC: World Bank Publications.
- Asante, G. (2024). The effects of cost elimination on secondary school enrolment in Sub-Saharan Africa. *Educational Review*, 76(3), 561-585.
- Assane Igodoe, A. (2018). Les enseignantes du primaire au Niger : agents de promotion de la scolarisation des filles ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (17), 75-95.
- Attané, I. (2005). La Chine : quelles politiques démographiques ? *Critique internationale*, 29(4), 49-62. DOI : <https://doi.org/10.3917/crii.029.0049>
- Aurino, E., Gelli, A., Adamba, C., Osei-Akoto, I., & Alderman, H. (2023). Food for thought? Experimental evidence on the learning impacts of a large-scale school feeding program. *Journal of Human Resources*, 58(1), 74-111.
- Baba-Moussa, A. R. (2020). L'avenir des dispositifs d'éducation non formelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 167-176.
- Bachirou, Z. S., Boni, G., Toffa, D., Djossou, P., Zenontin, F., Amoukpo, H., ... & Johnson, R. C. (2019). Disponibilité et fonctionnalité des infrastructures d'hygiène et d'assainissement dans des écoles primaires publiques au Bénin. *Environnement, Risques & Santé*, 18(1), 60-71.
- Ball, M. C., Bhattacharya, J., Zhao, H., Akpé, H., Brogno, S., & Jasińska, K. K. (2024). Effective bilingual education in Francophone West

- Africa: Constraints and possibilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(6), 821-835.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Éducation International.
- Banque Mondiale. (2019). *Rapport sur le développement dans le monde 2019*. Washington, DC : Banque Mondiale.
- Banque Mondiale. (2022). *Indicateurs du développement dans le Monde*. Washington : Banque Mondiale.
- Barrett, P., et al. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. Washington, DC: The World Bank.
- Bashir, S., et al. (2018). *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington, DC: The World Bank.
- Bashir, S., et al. (2019). *L'école au service de l'apprentissage*. Washington : Banque Mondiale.
- Belinda, M., Linda, R., Jay, K., & Nandi, A. (2016). Lois sur l'âge minimum du mariage et prévalence du mariage précoce et de la maternité à l'adolescence : données d'Afrique subsaharienne. *Perspectives sexuelles sur la santé sexuelle et génésique*, 29-39. <https://www.guttmacher.org>
- Berrou, J. P., & Girollet, D. (2019). *À la recherche des « gazelles » du secteur informel urbain africain. Entreprises et entrepreneurs à fort potentiel dans leur environnement socioéconomique et numérique*. <https://ideas.repec.org/p/hal/wpaper/hal-02507441.html>
- Biard, J. (2024). *Conception d'une école primaire en Afrique de l'Ouest : vers une architecture réfléchie et adaptée aux besoins*

de la population locale. Faculté d'architecture, ingénierie architecturale, urbanisme, Université catholique de Louvain.

BIT. (2013). *Mesurer les progrès dans la lutte contre le travail des enfants. Estimations et tendances mondiales 2000-2012*. Genève : BIT.

Bold, T., et al. (2017). *What do teachers know and do? Does it matter? Evidence from primary schools in Africa*. Washington. The World Bank.

Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris : Éditions Raison d'Agir.

Bouvier, A. (2022). *L'école de mes rêves : Nouveaux propos d'un mocking bird*. Paris: Harmattan.

Brandt, C. O., & Moshonas, S. (2020). L'impact de la décentralisation sur la gouvernance du système éducatif en République démocratique du Congo : budgets stressés pour une administration de fortune. In Englebert, P. & Ngoy, B. (eds.). *Congo : L'État en morceaux. Politique et administration au prisme du découpage provincial*. Tervuren : MRAC

Bray, M. (2013). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 77, 412-420.

Bughin, J. et al. (2016). *Lions on the move II: Realizing the potential of Africa's economies*. Washington : McKinsey Global Institute.

Burns, M. (2016). *Inverser le développement professionnel des enseignants*. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/inverser-le-developpement-professionnel-des-enseignants>

- Burns, M. (2020). *Les défis de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/les-d%C3%A9fis-de-l%E2%80%99enseignement-secondaire-en-afrique-subsaharienne>
- Canning, D., Raja, S., & Yazbeck, A. S. (Eds.). (2015). *Africa's demographic transition: dividend or disaster?* Washington: World Bank.
- Carton, M. (1980). *La formation dans le secteur non structuré*. Genève : Bureau International du Travail.
- Carton, M. (1991). *Scolarisation, production et formation sur le tas en milieu artisanal urbain africain : vers l'organisation d'un système d'apprentissage professionnel ?* Genève: Université de Genève.
- Chandra, T. (2019). Literacy in India: The gender and age dimension (ORF Issue Brief, No. 322). *Observer Research Foundation*. <https://www.orfonline.org/research/literacy-in-india-the-gender-and-age-dimension-57150/>
- Chattopadhyay, T., & Nogueira, O. (2014). Public–private partnership in education: A promising model from Brazil. *Journal of International Development*, 26(6), 875-886.
- Charbit, Y. & Kéké, M. (2006). *Éducation et changements démographiques. Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. <https://www.cepel.org/>
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

- Charmes, J. (1987). Débat actuel sur le secteur informel. *Revue Tiers Monde*, 28(112), 855-875.
- Charton. H. (2018). La mesure de la “qualité” de l’éducation en Afrique, ou les instruments d’une fausse dépolitisation. In M. Lautiee & M. Vernières (Éds.). *La mesure du développement. Des indicateurs en question* (pp.169-183). Paris : Karthala Éditions.
- Chesnais, J. C. (1975). Aspects de la limitation des naissances en Chine. *Revue Tiers Monde*, 311-332.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. L. (2012). Theory from the South: or, how Euro-America is evolving toward Africa. *Anthropological forum*, 22(2), 113-131.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. L. (2016). *The truth about crime: Sovereignty, knowledge, social order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Copans, J. (2019). Penser l’Afrique ou connaître les sociétés de l’Afrique ? *Cahiers d’études africaines*, (1), 215-269.
- D’Aiglepiepierre, R. (2007). *Associer le secteur privé à l’effort éducatif des pays en développement : l’enseignement privé au Cameroun*. Paris : Agence Française du Développement.
- D’Aiglepiepierre, R. (2013). *L’enseignement privé en Afrique subsaharienne : Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*. Paris : Agence Française du Développement.
- D’Aiglepiepierre, R. (2018). Financer l’éducation en Afrique subsaharienne : les idées reçues à l’épreuve des chiffres. <https://theconversation.com/financer-leducation-en-afrique-subsaharienne-les-idees-recues-a-lepreuve-des-chiffres-90039>

- Darbon, D. (2007). *Réformer un inexistant désiré ou supprimer un inopportun incontournable ? Le service public confronté à l'état et aux sociétés projetées en Afrique*. Bordeaux, CEAN. <http://cean.sciencespobordeaux.fr/APUservicepublicteles-cope2007final.pdf>.
- Dadzie, K. (1988). La dépendance économique de l'Afrique vis-à-vis de l'exportation des produits de base. *Politique étrangère*, 647-666.
- Damus, O. (2020). *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud*. Paris : UNESCO.
- DDC (Direction de la Coopération et du Développement). (2014). *Intégrer les langues africaines dans les systèmes éducatifs*. Berne : DDC.
- Debar, J. C. (2020). En Afrique, quels modèles pour la transformation de l'agriculture ? In *Le Déméter 2020* (pp. 140-147). Paris : IRIS éditions.
- De Ketele, J-M. (2020). Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 205-233.
- Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, (73), 7-21.
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (Ed.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (pp. 149-176). Paris : ADEA-L'Harmattan.

- Depower, C., Dieng, P. Y., Gasse, S., Maynier, J. F., & Wallet, J. (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie : l'initiative IFADEM*. Paris: Archives contemporaines.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. New York: Routledge.
- Destin, I. & Véronique, G. D. (2018). Questions de politique éducative en Afrique subsaharienne : l'exemple de la formation des maîtres à l'approche par compétences au Burkina Faso. In Maurer, B., & Puren, L. (Éds.). (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (pp. 205-223). Bruxelles : Peter Lang.
- Dia, H., & Zanfini, L. (2022). Les institutions d'éducation islamique au Sahel : entre développement communautaire privé et desseins hégémoniques des systèmes scolaires étatiques. *Papiers de recherche*, 1-47.
- Diagne, S. B., Amselle, J. L., & Mangeon, A. (2018). *En quête d'Afrique(s) : universalisme et pensée décoloniale*. Paris : Albin Michel.
- Diouf, F.M. (2022). Place et rôle de la bibliothèque scolaire au Sénégal : défis et enjeux pour l'acquisition des compétences informationnelles. *Liens, Nouvelle Série : Revue Francophone Internationale*, 1(3), 107-128. <https://liens.ucad.sn/index.php/liens/article/download/37/46>
- Dumont, G. F. (2020). 2030 : la « bombe démographique » est-elle désamorcée ? *Revue internationale et stratégique*, (2), 127-138.
- Dumont, R. (1962). *L'Afrique noire est mal partie*. Paris : Seuil.

- Étienne, G. (1987). La révolution verte en Asie : essai de bilan et perspectives. *Revue Tiers Monde*, 909-918.
- Fafunwa, A. B., & Aisiku, J. U. (Eds.). (2022). *Education in Africa: A comparative survey*. Taylor & Francis.
- Falkensjö, S., & Olsson, J. (2022). Teachers' needs and agency in times of low-fee private schools: The case of Kenya. *Cogent Education*, 9(1), 2046242.
- Fall, E. H., & N'Grouman, T. J. (2017). De l'État développementaliste à l'État émergent. In : N. Kaba, B. Cissé, I Diagne et J-L. Grégoire (Éds). *L'Afrique émergente : enjeux et potentialités* (pp. 69-87). Brinon-sur-Sauldre : Grandvaux.
- Felber, B. and C. Vuffray (2003). *Au fait, qu'est-ce que...* Berne : Direction du développement et de la coopération (DDC).
- Ferry, B. (Ed.). (2007). *L'Afrique face à ses défis démographiques : un avenir incertain*. Paris : Karthala.
- Field, S. & Guez, A. (2018). *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education*. Paris: UNESCO.
- Forquin, J-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Paris : De Boeck-Université, Éditions Universitaires.
- Freire, P. (2001). *A sombra da mangueira* Sao Paulo : Olho D'água Editora.
- Freire, J. A., Alfaro, C., & De Jong, E. J. (Eds.). (2024). *The Handbook of Dual Language Bilingual Education*. 605 Third Avenue, New York, NY 10158: Routledge.

- Gandolfi, S. & Akkari, A. (2020). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: Una scommessa educativa. Droits de l'homme et coopération internationale : un défi éducatif*. Genève : Globethics.
- Gastineau, B., & Sandron, F. (2000). *La politique de planification familiale en Tunisie (1964-2000)*. Paris : Centre français sur la population et le développement.
- Gauthier, C. (2011). Qu'est-ce qu'un bon prof ? *Sciences Humaines. L'école en question*, 5, 1-6.
- Genné, M. (1980). Pour un développement endogène. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 1(1), 193-195.
- Godlove, L. (2021). School infrastructure as a predictor of teacher identity construction in Tanzania: The lesson from secondary education enactment policy, *African Studies*, 79(4), 1-13. DOI: 10.1080/00020184.2020.1859356
- Golder, L., Mousson, M., Venetz, A. & Bohn, D. (2019). *Baromètre des transitions 2019*. Berne : GFS. <https://cockpit.gfsbern.ch/fr/cockpit/nahtstellenbarometer-2019-august/>
- Goujon, A., Lutz, W., & Samir, K.C. (2015). Education stalls and subsequent stalls in African fertility: A descriptive overview. *Demographic Research*, 33, 1281-1296.
- Gourgues, J-M. (2022) *Critique décoloniale de l'école haïtienne*. Éditions Science et bien commun. <http://editionscienceetbienc>
- Gray, K., & Gills, B. K. (2016). South–South cooperation and the rise of the global South. *Third World Quarterly*, 37(4), 557-574.
- Guengant, J. P., & Stührenberg, L. (2013). Poser la question de la démographie en Afrique de l'Ouest. *Grain de Sel*, 59, 45-46.

- Guilmoto, C. Z. & Kulkarni, P. M. (2004). Les femmes, la caste et l'État. Cinquante ans de planification familiale en Inde. In A. Gautier (Ed.). *Les politiques de planification familiale : cinq expériences nationales* (pp.25-74). Paris : CEPED.
- Hallak, J., & Poisson, M. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* (p. 319). Paris: International Institute for Education Planning.
- Huet, J-M. (2021). *Afrique et numérique. Comprendre les catalyseurs du digital en Afrique* : Montreuil : Pearson France.
- Hugon, P. (2008). Variables démographiques et éducation en Afrique ou le mirage des Objectifs du millénaire pour le développement. *Mondes en développement*, 142(2), 83-96. DOI : <https://doi.org/10.3917/med.142.0083>
- Hugon, P. (2018). Politiques éducatives et développement en Afrique. *Marché et Organisations*, 2 (32), 195-223. DOI : <https://doi.org/10.3917/maorg.032.0195>.
- İşcan, T. B., Rosenblum, D., & Tinker, K. (2015). School fees and access to primary education: Assessing four decades of policy in sub-Saharan Africa. *Journal of African Economies*, 24(4), 559-592.
- Jeune Afrique. (2017). Niger : 7 millions d'euros payés par an à des enseignants fictifs. <http://www.jeuneafrique.com/depeches/426610/societe/niger-7-millions-deuros-payes-an-a-enseignants-fictifs/>
- Joubert, P. (2021). *Ni pauvres ni formels : qui constitue le « chaînon manquant » de la protection sociale ?* <https://blogs.worldbank.org/fr/africacan/ni-pauvres-ni-formels-qui-constitue-le-chainon-manquant-de-la-protection-sociale>

- Jun, W. (2021). Economic and social impact of China's aging population and public policy response. *China Economist*, 16(1), 78-107.
- Kamuzinzi, M. (2016). Pourquoi les pays africains produisent-ils des plans d'éducation similaires ? Le néo-institutionnalisme à l'épreuve des faits. *Éducation comparée*, 14, 53-82.
- Kaushik, B. (2021). Bangladesh at 50. <https://www.brookings.edu/opinions/bangladesh-at-50/>
- Konaté, A., & Lauwerier, T. (2022). La privatisation, facteur d'inégalités dans les conditions de travail des enseignant-es au Mali. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 189-203.
- Kravdal, Ø. (2002). Education and fertility in sub-Saharan Africa: Individual and community effects. *Demography*, 39, 233-250.
- Lauwerier, T., Akkari, A. (2014). *Construire et mettre en œuvre un projet de coopération internationale en éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Lauwerier, T. (2016). Le concept de 'pertinence' : une réponse à la non-scolarisation ? La question des langues d'instruction en Afrique de l'Ouest, *Education en Débats*, 7, 59-72.
- Le Gouriellec, S. (2022). *Géopolitique de l'Afrique*. Que sais-je.
- Lê, T. K. (1984). Culture et développement. *Revue Tiers Monde*, 25(97), 9-28.
- Lepidi, P. (2018). *Au Bénin, la formation des professeurs a retrouvé son cours*. Le Monde, 12.02.2018 <http://www.lemonde.fr/afrique/>
- Limam, Z. (2021). Une nouvelle Chine. *Afrique Magazine*, 415 (avril 2021), p. 3

- Luc, J-N., Condette, J-F. & Verneuil, Y. (2020). Histoire de l'enseignement en France XIXe-XXIe siècles. Paris : Armand Colin.
- Lutz, W., Skirbeekk, V. & Kabat, P. (2013). *How education drives demography and knowledge informs projections*. <https://pure.iiasa.ac.at/10744>
- Magrin, G., Dubresson, A., & Ninot, O. (2018). *Atlas de l'Afrique*. Paris : Éditions Autrement.
- Mai, T. T., Rasolonjatovo, H., Theunynck, S. Elseed, O.N. & Dahal, M. (2022). *Background Paper on School Infrastructure in the AFW Region*. Washington: World Bank.
- Mastercard Foundation. (2020). *L'éducation secondaire en Afrique. Préparer les jeunes à l'avenir du travail*. <http://www.mastercardfdn.org/secondary-education-in-Africa>
- Maury, Y., Hedjerassi, N. & Maury, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale*, 66. <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1447>
- May, J. F., & Rotenberg, S. (2021). Afrique subsaharienne : vers une baisse plus rapide de la fécondité? *Population Avenir*, (1), 14-16.
- Mayaki, I. A. (2018). *L'Afrique à l'heure des choix : Manifeste pour des solutions panafricaines*. Paris : Armand Colin.
- Medina, L., Jonelis, W.A. & Cangul, M. (2017). The Informal Economy in Sub-Saharan Africa: Size and Determinants Working Paper No. 2017/156, <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2017/07/10/The-Informal-Economy-in-Sub-Saharan-Africa-Size-and-Determinants-45017>

- Miled, M. (2022). L'approche ELAN-Afrique : une contribution pluridimensionnelle à la mise en œuvre d'une éducation bi-plurilingue en francophonie. In Boudarbet, B., Mbaye, A. A. & Y, Ouoba (Eds.), *Le système éducatif en Afrique francophone : défis et opportunités* (pp. 126-139). Montréal : Observatoire de la Francophonie Économique, Organisation Internationale de la Francophonie.
- Mourre, M. (2020). Le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), ou la volonté de savoir en Afrique pour l'Afrique. Naissance et évolution d'une institution panafricaine. Histoire de la recherche contemporaine. *La revue du Comité pour l'histoire du CNRS*, 8(2), 189-199.
- Mourshed, M., Farrell, D., & Barton, D. (2012). *Education to Employment: Designing a System that Works*. Washington, DC: McKinsey Center for Government.
- Muskin, J. A. (1997). Becoming an independent entrepreneur in the informal sector of northern Côte d'Ivoire: What role can primary schooling play? *International Journal of Educational Development*, 17(3), 265-283.
- Najar, R. Squalli, H. (2023). *Transition primaire-collège au Bénin, Maroc et Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre*. Paris : OIF.
- Ngware, M. W., & Mutisya, M. (2021). Demystifying Privatization of Education in Sub-Saharan Africa: Do Poor Households Utilize Private Schooling because of Perceived Quality, Distance to School, or Low Fees?. *Comparative Education Review*, 65(1), 124-146.

- Nations Unies. (2017). *The World Population Prospects: The 2017 Revision*. <https://esa.un.org/unpd/wpp/>
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 45-55.
- Nkengne, P., & Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 45(3), 35-60.
- Novoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83,23-31.
- Ohnsorge, F. & Yu, S. (2021). *The Long Shadow of Informality*. Washington, DC: World Bank.
- Pandolfini, V. (2013). Public or private education? Parents' choices between actual and potential pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 189-217.
- PASEC (2022). *Rapport technique de l'évaluation internationale PASEC 2019*. Dakar : CONFEMEN.
- Pearce, C. & Mowé, K.J. (2014). *Au sujet de la planification dans l'éducation : un guide participation société civile aux activités et processus liés au plan sectoriel de l'éducation*. Johannesburg : Global Campaign for Education.
- Pellerin, E. (2020). Le néocolonialisme en éducation en Afrique francophone. *Revue L'Esprit Libre*, <https://revuelespritlibre.org/le-neo-colonialisme-en-education-en-afrique-francophone>
- Perotti, V.(2017). *Training, Skills and Firm Productivity in Formal African Firms*. Washington: World Bank.

- Filipi, A., & Wittig, K. (2020). *Burundi*. In *Africa Yearbook*, Volume 16 (pp. 296-306). Leiden : Brill.
- Phillips, L., & Ilcan, S. (2004). Capacity-building: the neoliberal governance of development. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 25(3), 393-409.
- Pilon, M. (2018). Démographie, éducation et développement en Afrique. *Marché et Organisations*, (2), 63-85.
- Piketty, T. (2015). *Thomas Piketty fustige des Européens qui « se donnent bonne conscience » en Afrique*. https://www.le-monde.fr/afrique/article/2015/09/11/thomas-piketty-fustige-des-europeens-qui-se-donnent-bonne-conscience-en-afrique_4753088_3212.html
- Pôle de Dakar. (2017). Rénover la formation professionnelle en Afrique. *PoleMag*, 26, 8-13.
- Preusler, S., Fleckenstein, J., Zitzmann, S., Baumert, J., & Möller, J. (2024). Two-way immersion promotes additional language learning: performance of bilingual sixth-grade students in English as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(7), 910-922.
- Ravier, S. (2020). *Les enjeux du dividende démographique pour les pays d'Afrique*. Policy Paper, pp. 1-27. <https://doi.org/10.3917/afd.ra-bie.2020.01.0001>
- Régnier, A., & Larente, M. (2021). La bibliothèque scolaire : un univers de possibilités. *Lurelu*, 44(2), 93-101. <https://id.erudit.org/iderudit/96850ac>

- Sall, A. (1983). Regards sur l'éducation en Afrique subsaharienne à l'horizon 2040. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 153-165.
- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, (19), 249-272.
- Seydou, S. E. R. E. (2023). Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d'insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso. *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(5), 99-113.
- Shadoian-Gersing, V. (2015). *How did Vietnam's schools outperform those of many developed countries?* <https://www.globalpartnership.org/blog/how-did-vietnams-schools-outperform-those-many-developed-countries>
- St Amand, J. (2020). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux Perspectives multidisciplinaires*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Suleyman, M. (2023). *The Coming Wave: technology, power, and the twenty-first century's greatest dilemma*. Crown.
- Tabutin, D. & Schoumaker, B. (2020). La démographie de l'Afrique subsaharienne au XXIe siècle. *Population*, 75(2), 169-295.
- Tenezakis, É., & Tritah, A. (2020). Électrification en Afrique subsaharienne : les effets sur la scolarisation des enfants et l'emploi des femmes. *Revue française d'économie*, 35(1), 183-222.
- Tooley, J. (2005). Private schools for the poor. *Education Next*, 5(4), 22-32.

- Touré, I. (2017). Jeunesse, mobilisations sociales et citoyenneté en Afrique de l'Ouest : étude comparée des mouvements de contestation « Y'en a marre » au Sénégal et « Balai citoyen » au Burkina Faso. *Africa Development*, 42(2), 57-82.
- Traoré, K. (2014). *La décentralisation et le transfert des compétences d'éducation scolaire dans la commune rurale de Sirakorola au Mali*. Bamako: Éditions Tombouctou.
- Turra, C. M., & Fernandes, F. (2020). *Demographic transition: opportunities and challenges to achieve the Sustainable Development Goals in Latin America and the Caribbean*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46261/1/S2000432_en.pdf
- Vachon, R. (éd.). (1988). *Alternatives au développement*. Montréal : IIM, Éditions du Fleuve.
- Varkey Foundation (2018). Global Teacher Status Index. <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018/>
- Vieux Sané, M.(2015). *L'approche par compétence au Sénégal : De la bonne intention aux défis de réalisation* <http://www.leral.net/L-approche-par-competence-au-Senegal-De-la-bonn>.
- Vircoulon, T. (2018). Ce qui émerge dans l'émergence de l'Afrique. *The Conversation*, <https://theconversation.com/>
- Uyanga, R. E. (2010). The Relationship between Schools' Feeding Programmes and Learning Achievement: A Study of Boarding Secondary Schools in Nigeria. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 9(6), 75-84. DOI :10.18848/1447-9532/CGP/v09i06/39784

UNESCO. (2012). *Jeunes et compétences : L'éducation au travail*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2013). *La Crise mondiale de l'apprentissage : pourquoi chaque enfant mérite une éducation de qualité*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2017). *L'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel. Bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

UNESCO. (2020). *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*. Paris : UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (2012). *A place to learn: Lessons from research on learning environments*. Montréal: UNESCO.

UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance). (Novembre, 2019). Net enrolment for lower secondary school in Sub-Saharan Africa: Regional aggregates based on >50% population coverage. <https://data.unicef.org/topic/education/secondary-education/>

UNICEF : (2020). *Addressing the learning crisis. An urgent need to better finance education for the poorest children*. New York: UNICEF.

Wodon, Q. (2021). Measuring Education Pluralism Globally. *The Review of Faith & International Affairs*, 19(2), 102-109.

World Bank. (2017). *Africa's Pulse*. Washington: The World Bank.

World Bank (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington: The World Bank.

- World Bank. (2019). *La lutte contre la pauvreté des apprentissages : mobiliser les énergies en faveur de l’alphabétisation*. Washington : Banque Mondiale. <https://www.banquemondiale.org/fr/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution>
- World Bank. (2021). *Loud and clear: Effective language of instruction policies for learning*. Washington: World Bank.
- World Bank. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Washington: The World Bank.
- Yoon, E. S., & Winton, S. (2020). Multiple privatisations in public education: Issues, theories, and conversations. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 1-8.
- Zapp, M. (2017). The World Bank and Education: Governing (through) knowledge. *International Journal of Educational Development*, 53, 1–11.
- Zickafoose, A., Ilesanmi, O., Diaz-Manrique, M., Adeyemi, A. E., Walumbe, B., Strong, R., ... & Dooley, K. (2024). Barriers and challenges affecting quality education (Sustainable Development Goal# 4) in sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability*, 16(7), 2657.
- Zouari, I. (2017). *Emmanuel Macron et l’Afrique : jeune président, vieux clichés* <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-172754-fecondite-en-afrique-et-plans-marshall-les-grosses-erreurs-demmanuel-macron-2107413.php>

Our Identity



Our Offer

Knowledge Hub: Research, Publication, Information and Documentation Services

The Knowledge Hub underpins Globethics' work by generating and sharing ethical knowledge. It supports thought leadership, stakeholder engagement, and training through research, publications, and information services.

Engagement Hub: Convening, Networking, and Thought Leadership

The Engagement Hub connects global and regional actors to foster ethical leadership and inclusive dialogue. It strengthens networks, promotes critical reflection, and engages policymakers to drive ethically informed, values-based governance.

Solutions Hub: Consulting and Capacity-Building

The Solutions Hub advances responsible governance through executive training and consulting. It equips leaders across sectors with tools to navigate ethical challenges and implement effective, values-driven practices.



Globethics Publications

The list below is only a selection of our publications. To view the full collection, please visit our website.

All products are provided free of charge and can be downloaded in PDF form from the Globethics library and at <https://globethics.net/publications>. Bulk print copies can be ordered from publications@globethics.net at special rates for those from the global South.

Prof. Dr Fadi Daou, Executive Director. Dr Ignace Haaz, Managing Editor. M. Jakob Bühlmann Quero, Editor Assistant.

Find all Series Editors: <https://globethics.net/publish-with-us>

Contact for manuscripts and suggestions: publications@globethics.net

Higher Education Series

Amélé Adamavi-Aho Ekué, Divya Singh, and Jane Usher (Eds.), *Leading Ethical Leaders: Higher Education Institutions, Business Schools and the Sustainable Development Goals*, 2023, 626pp. ISBN 978-2-88931-521-5

Reports

Navigating the Development and Humanitarian Funding Crisis Ethical Implications and Strategic Responses, 2025, 16pp. ISBN: 978-2-88931-629-8 / DOI: 10.58863/20.500.12424/4321223

Policy Series

Inclusive AI for a Better Future. Policy Dialogue Report, 2024, 27p. ISBN 978-2-88931-563-5

Navigating the Future of Higher Education with AI 2024 ICDE Leadership Summit Policy Dialogue Report, 2024, 39pp. ISBN 978-2-88931-605-2

Journal of Ethics in Higher Education

<https://jehe.globethics.net> ISSN: 2813-4389

No. 5(2024)// Ethics in Open and Distance Education

This is only a selection of our latest publications, to view our full collection please visit:

<https://globethics.net/publications>



Redéfinir les systèmes éducatifs africains à l'horizon 2030

Nouvelles pistes pour un débat salulaire

Soixante ans après les indépendances, l'Afrique, en quête de solutions novatrices face à la crise éducative, prépare son bilan à l'horizon 2030. Malgré des avancées en matière d'accès, l'école peine à répondre aux aspirations du continent. S'appuyant sur la recherche et son expérience de terrain, l'auteur dresse un diagnostic lucide et propose des axes de refondation : arrimer éducation et développement, recentrer l'école sur les 5-15 ans, améliorer les conditions d'apprentissage et revaloriser enseignants et langues africaines. Il plaide aussi pour une gouvernance repensée, une meilleure articulation entre public et privé, et un renforcement du rôle de la coopération et de la recherche. L'ouvrage ouvre des pistes concrètes pour une éducation africaine plus juste et pertinente.

Abdeljalil Akkari, professeur à l'Université de Genève, est spécialiste de l'éducation interculturelle, plurilingue et internationale. Auteur de plusieurs ouvrages, il a aussi créé deux MOOC sur Coursera et enseigné aux universités de Fribourg et du Maryland.

Globethics