



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

Qualité de l'éducation secondaire en Afrique

par Jacob Bregman et Karen Bryner

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc 7. A

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Qualité de l'éducation secondaire en Afrique (SEIA)¹

Ce document sera présenté lors des rencontres biennales d'ADEA qui se tiendront à l'île Maurice du 3 au 6 décembre 2003. Le thème central portera sur l'enjeu suivant : "L'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation de base dans les pays d'Afrique Sub-saharienne (PAS)".

Ce document est le résultat de plusieurs années d'études portant sur "L'éducation secondaire en Afrique (SEIA)" et réalisées sur la période 2000-2005 par la Région Afrique de la Banque mondiale (AFTHD) avec les Pays d'Afrique Subsaharienne.

1. Alors que les efforts de la communauté internationale pour atteindre les objectifs fixés par l'EPT (Education Pour Tous) et l'ODM (Objectifs du Millénaire pour le Développement) viennent de permettre de résoudre un premier ensemble de problèmes, une autre tâche de la même envergure vient de se présenter. Les gouvernements nationaux des pays en développement et les bailleurs de fonds ont concentré leurs investissements sur l'augmentation de la participation scolaire dans le primaire. La plupart des pays les plus pauvres, dont une majorité de pays d'Afrique sub-saharienne (PAS), ont augmenté leurs efforts, en termes de ressources, dans le but d'améliorer l'accès à l'éducation primaire ainsi que la qualité de son enseignement. Cependant, dans la plupart des pays, cette situation crée une demande de plus en plus grande de la part des communautés et des parents pour que leurs enfants puissent poursuivre leurs études et accéder aux cycles supérieurs du système éducatif. Le fait d'avoir largement ignoré la nécessité d'accroître simultanément la qualité et la capacité d'accueil du secondaire a créé de graves problèmes en Afrique. La première conférence régionale sur l'éducation secondaire en Afrique (SEIA)², qui s'est tenue en Ouganda en juin 2003 et à laquelle ont participé 15 pays PAS, a mis en lumière la nécessité d'examiner de nouveau les problèmes soulevés par l'éducation secondaire en Afrique.

¹ Le contenu, les opinions exprimées dans ce document et les conclusions sont de la responsabilité des auteurs, et ne devraient en aucune façon être attribuées à la Banque mondiale et les organisations lui étant affiliées. Les commentaires sont à adresser à Jacob Bregman, Responsable Sectoriel en Education, Région Afrique, Banque mondiale : jbregman@worldbank.org. Ce document sera posté sur notre site web SEIA dont l'adresse suit : <http://www.worldbank.org/afr/seia>

² La Première conférence régionale sur l'éducation secondaire en Afrique (SEIA) s'est tenue en Ouganda sous l'égide du Ministère de l'Education et des Sports. Elle a été organisée par le groupe d'étude SEIA de la région Afrique de la Banque mondiale, ADEA, l'Institut de la Banque mondiale, secteur du développement humain, et l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (USA). 15 pays d'Afrique anglophone et francophone ont participé à cette conférence. La Deuxième conférence régionale SEIA est prévue pour Juin 2004. Veuillez consulter notre site web pour en obtenir l'adresse.

2. Tous les gouvernements africains maintiennent leurs engagements quant à la réalisation des objectifs posés par EFA d'ici 2015 et continuent à allouer de plus en plus de ressources à l'éducation primaire. Cependant, à la Première conférence régionale sur l'éducation en Afrique (SEIA), tous les représentants présents ont déclaré être déçus que les bailleurs de fonds n'aient pas une approche plus équilibrée du développement du secteur éducatif. On ne peut pas continuer à augmenter, en Afrique, le nombre d'élèves diplômés du primaire "sans élargir, de manière significative, l'accès à l'éducation et à la formation afin d'améliorer la situation présente". Les développements technologiques et économiques rapides prenant place au sein du marché mondial doivent se traduire par un changement visible et générer de meilleures opportunités pour la jeunesse africaine. L'investissement dans l'éducation et la formation des générations actuelles et futures constitue la seule façon de rompre le cercle de la pauvreté, des conflits et de l'intolérance. Les conflits qui ont eu lieu récemment au Liberia, au Burundi, au Rwanda et en Côte d'Ivoire ont clairement montré que la catégorie d'âge des 12-19 ans était la plus vulnérable face à ces situations. Les efforts énormes en investissements demandés aux bailleurs de fonds, pour les pays sortant de conflits, exigent une révision de notre approche envers l'éducation secondaire ainsi qu'une révision des priorités qui lui sont données.

L'éducation secondaire : une priorité

Nous vivons dans un monde complexe, contradictoire et, de surcroît, en profonde et rapide mutation. C'est que la révolution scientifique et technologique n'est plus un bouleversement ponctuel ou périodique. Elle est devenue un mouvement permanent qui impulse, chaque jour, des découvertes et des progrès fulgurants dans toutes les sphères humaines, économiques, sociales, culturelles et politiques. Par l'intensification et la globalisation des interactions entre les hommes, les cultures, les économies et les sociétés, l'explosion médiatique et la mondialisation de l'économie affectent une envergure planétaire aux changements et aux conséquences qui découlent de ces mutations.

Parmi celles-ci s'affirme, comme une donnée majeure de notre époque, l'hégémonie du capital intellectuel à la fois comme force productive directe, enjeu majeur de compétitivité économique, source primordiale d'influence culturelle et idéologique et facteur décisif de prospérité pour les nations et les communautés humaines.

Or tout cela se joue aujourd'hui à travers le stock, le niveau et la qualité de l'éducation et de la formation que chaque pays est en mesure de dispenser à ses citoyens, générations présentes et futures. A cet égard, et compte tenu des problèmes qu'elle doit résoudre au stade actuel de son développement, j'ai la conviction que l'éducation de base pour tous reste une priorité incontestable pour l'Afrique. Toutefois, cette priorité elle-même, interpelle déjà fortement une attention et des efforts accrus à accorder aux autres niveaux du système dans une approche globale et équilibrée du développement de l'éducation. Clairement, l'enseignement secondaire apparaît dans cette perspective au premier rang des préoccupations.

Discours de Mamadou Ndoye à la Première Conférence Régionale sur l'Éducation Secondaire en Afrique (SEIA), Ouganda, juin 2003

3. Accéder à l'éducation secondaire et en sortir diplômé contribuent à la diversité des compétences disponibles sur le marché du travail. Ceci influence la compétitivité internationale, l'investissement étranger et les perspectives de croissance soutenue (Lewin, 2003a). Plusieurs pays d'Asie, en particulier ceux d'Asie de l'Est, ont coordonné avec succès le développement de l'éducation et la transformation rapide de leur industrie en industrie de transformation de biens manufacturés pour l'exportation,

permettant à leur économie de prospérer dans la nouvelle économie mondiale (BAD, 2003). Les gouvernements doivent s'interroger sur les objectifs qu'ils poursuivent en matière d'éducation secondaire et de formation.

4. Plus la situation actuelle de l'éducation secondaire devient difficile et visible aux yeux des parties prenantes, plus l'éducation secondaire de masse fera l'objet d'attention. En outre, dans un contexte d'économie globalisée, les gouvernements n'ont pas les moyens de soutenir une population pour la plupart sans éducation. La société a besoin de citoyens ayant des compétences techniques, hautement qualifiés et capables de s'adapter aux changements. Ce qui ne peut être accompli en 5 ou 6 années d'éducation primaire. L'expansion de l'école secondaire, un élément indispensable si l'on veut mettre en place un système éducatif solide, est cependant un mauvais investissement si les services offerts ne sont pas de qualité. Si l'on regarde l'investissement dans l'éducation secondaire, alors que les objectifs fixés par l'EPT ne sont pas encore réalisés, il est bon de se rappeler que les changements ne viennent pas forcément d'en bas. Améliorer l'accès à l'éducation dans les premier et second cycles du secondaire et le nombre d'élèves sortant diplômés de ces cycles peut influencer positivement les taux de réussite au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire (BAfD, 2003).

5. Le corps principal de ce document sera divisée en deux parties comme suit:

Part I

- A quoi ressemble un système d'éducation secondaire de qualité ?
- Où en est l'Afrique sub-saharienne (PAS), aujourd'hui, en matière de qualité, dans les premier et second cycles de l'éducation secondaire?

Part II

- Quelles sont les orientations et expériences de l'OCDE permettant l'amélioration de la qualité dans l'éducation secondaire?

La première partie fournit une vue d'ensemble du statut général de la qualité dans l'éducation secondaire. La seconde partie fournit un résumé des orientations de l'OCDE en matière de réformes de l'éducation secondaire et de ses pratiques optimales. On peut espérer que ces orientations fourniront aux preneurs de décisions des arguments utiles lors des discussions sur les choix de réformes.

Comment doit-on définir l'éducation secondaire ?

6. En général, l'éducation secondaire est divisée en 2 cycles : le premier cycle de l'éducation secondaire et le second cycle de l'éducation secondaire, chacun correspondant à des groupes d'âge spécifiques et à des orientations pédagogiques complètement différentes. Le premier cycle de l'éducation secondaire (ou cycle inférieur) correspond au groupe d'âge des 12/15 ans et couvre, dans la plupart des pays, les niveaux allant de la 5^{ième} à la 3^{ième}. Le second cycle de l'éducation secondaire (ou cycle supérieur) correspond au groupe d'âge des 16/19 ans et couvre, dans la plupart des pays, les niveaux allant de la seconde à la Terminale (c.a.d. 3 ou 4 années suivant le

système). La plupart des établissements d'éducation secondaire, principalement ceux du second cycle, offre une éducation et une formation professionnelles et techniques pouvant faire l'objet de programmes séparés.

7. Les modèles d'éducation secondaire diffèrent en fonction des régions et parfois des pays. A la fin des années 90, la structure la plus commune était la suivante : 6+3+3³. Cependant, à l'île Maurice ainsi que dans d'autres pays d'Afrique, principalement d'Afrique anglophone, le modèle d'éducation était calqué sur le modèle traditionnel de 6+5+2, incluant 5 ans de *O-level* (premier cycle du secondaire) suivi de 2 ans de *6th Form College* (second cycle du secondaire). Dans certains pays francophones d'Afrique de l'Ouest, ainsi qu'à Madagascar, le modèle est de 6 (ou 5 dans le cas de Madagascar) + 4+3.

8. En Asie, et dans les pays industrialisés, il est normal d'inclure le premier cycle du secondaire dans l'éducation de base, ce qui donne un cycle de 9 ou 10 années d'éducation obligatoire pour le groupe d'âge des enfants de 5/6 ans à 16 ans. Les gouvernements de ces pays subventionnent les premier et second cycles du secondaire, que ce soit dans le public ou dans le privé. Les compétences clés, pour groupe d'âge, ce forment des objectifs d'apprentissage en soi et sont considérées comme des outils nécessaires pour s'intégrer dans la société. En Afrique, lorsque les gouvernements frappent à la porte des bailleurs de fonds, ces derniers leur refusent souvent les fonds nécessaires pour développer l'éducation secondaire ou la recherche liée à l'éducation secondaire.

9. Dans la plupart des pays africains, le premier cycle du secondaire fait maintenant parti de la dernière étape de l'éducation fondamentale et les gouvernements l'ont défini, dans la mesure du possible, comme étant gratuit et obligatoire. Des questions primordiales se posent : (1) Quel rôle le premier cycle du secondaire doit-il jouer dans le développement des futurs citoyens ? Et (2) Quelle place doit-il attribuer, dans ses programmes, aux connaissances, aux compétences clés et aux compétences relevant du domaine personnel et social ? (Greenaway, 1999). Cette étape du système éducatif représente à la fois une transition du primaire au second cycle du secondaire, ou au marché du travail, ainsi qu'un temps de transition de l'enfance à l'adolescence.

10. Le problème du second cycle du secondaire, et de son utilité, est traditionnellement plus simple. En général, le second cycle du secondaire, en Afrique, n'est accessible qu'à très peu d'élèves et n'est considéré que comme une plate-forme pour l'entrée dans le tertiaire. Comme il en a été fait mention auparavant, cette situation est source d'inefficacité, coûte cher et empêche les élèves qui en ont l'aptitude de sortir diplômés du secondaire. Utiliser l'éducation secondaire uniquement comme un outil de sélection pour entrer à l'université est coûteux et rend le système inabordable d'un point de vue financier. Elle empêche aussi les gouvernements d'élargir l'accès au second cycle du secondaire et de couvrir une proportion plus importante du groupe d'âge correspondant à ce niveau. Les gouvernements sont néanmoins en train de réexaminer la possibilité d'accueillir plus d'élèves dans le cycle supérieur du secondaire et de leur

³ 6 années de primaire, suivies par 3 années de premier cycle du secondaire et 3 années de second cycle du secondaire.

⁴ 6 années de primaire, suivies par 3 années de premier cycle du secondaire et 3 années de second cycle du secondaire.

fournir une plus grande base de compétences clés, qui leur permettront de s'intégrer dans le monde du travail, plutôt que de poursuivre un enseignement académique formel. Comme pour le premier cycle du secondaire, les gouvernements doivent se poser la question suivante: "Quel profil souhaite-t-on donner à l'élève sortant du second cycle du secondaire? "

11. Traditionnellement, et largement encore de nos jours, l'enseignement secondaire en Afrique a servi les élites, les préparant à intégrer l'enseignement supérieur. En Afrique, les adolescents appartenant aux 20% les plus riches de la population ont 6 fois plus de chance d'intégrer la classe de 3^{ème} que les 40% les plus pauvres (Lewin, 2003b). 2 à 10% des élèves du secondaire ont suivi une formation professionnelle en vue d'obtenir un emploi dans les secteurs de l'industrie et des services (World Bank, 2002).

12. Les premier et second cycles de l'éducation secondaire datent de la période coloniale et ont été définis pour que les quelques élèves du primaire, autorisés à poursuivre leur scolarité dans le secondaire, puissent par la suite entrer à l'université et devenir "l'élite cadre" du pays. L'école secondaire est alors devenue un "lieu de sélection" pour l'université. Cette situation a engendré une situation inéquitable. Nombre de jeunes africains qui ont, et avaient, le niveau requis pour sortir diplômés de l'éducation secondaire se sont vus refuser un certificat de fin d'études. Les mesures politiques et/ou les lois sur l'éducation, qui garantissaient "l'entrée à l'université pour les diplômés de l'éducation secondaire", n'ont bien sûr fait qu'aggraver ce problème. Cette lutte "sélection"/"diplôme" dure toujours et reste l'un des problèmes fondamentaux auquel se trouve confrontée l'éducation secondaire en Afrique. Une des conséquences de cette situation est qu'aujourd'hui encore, dans la plupart des pays PAS, le profil du diplômé du premier et du second cycle de l'éducation secondaire n'a pas été redéfini, et ceci depuis les 30 dernières années. L'éducation secondaire, dans la plupart des pays PAS, reste un système dont la fonction principale est de "passer au peigne fin" les candidatures d'entrée à l'université. Cette situation représente une véritable tragédie, non seulement pour l'étudiant africain et ses parents, mais aussi pour les perspectives économiques et sociales des pays PAS. Elle est source d'une grande inefficacité et met la plupart des enseignants du secondaire dans une "mauvaise posture pédagogique". En revanche, dans la plupart des pays asiatiques, l'éducation secondaire a été définie de manière à permettre l'acquisition de compétences clés⁵.

⁵ Documents de l'Union Européenne et de l'OCDE sur les compétences clés. Rapports de la Banque mondiale sur les pays.

Part I. A quoi ressemble un système d'éducation secondaire (premier et second cycles) de qualité?

13. Ce qu'il faut dire, tout d'abord, c'est que la qualité n'est pas une quantité définitive, et n'a pas non plus de forme définitive. Elle est plutôt une évaluation de standards arbitraires et de tendances internationales. Par conséquent, la plupart des discussions sur la qualité d'un système d'éducation s'appuient sur des indicateurs de qualité tels que les intrants. Un large consensus indique que des enseignants motivés, un programme d'études approprié, du matériel d'enseignement et d'apprentissage utile, un environnement d'étude agréable, et une organisation et une gestion efficaces de quantités fixes d'intrants matériels contribuant à augmenter le taux de réussite chez les élèves et constituent un système d'éducation de qualité (Watkins, 2000; Fuller, 1986). Les fonctionnaires du ministère de l'éducation n'étant pas des alchimistes, une gestion efficace et rigoureuse d'un nombre limité d'intrants est nécessaire. Cependant, les politiques sociales qui utilisent ces intrants sont aussi importantes que les intrants eux-mêmes. Les politiques, la volonté politique et la culture de travail fournissent le contexte même qui favorise ou gêne le développement et la gestion efficace des intrants.

14. Identifier les intrants du système qui influencent la qualité est facile (voir encadré ci-contre). Fixer un niveau de qualité pour chaque indicateur est plus difficile, mais cela permettra de statuer sur la santé du système. Bien que l'évaluation des résultats soit plus compliquée et difficile à réaliser, l'ensemble de compétences acquises par les diplômés, leur intégration dans le marché du travail, les résultats aux examens, la satisfaction des élèves et la valeur ajoutée qu'apportent les diplômés dans la société sont autant d'éléments précis permettant d'identifier la qualité.

Les facteurs de qualité dans le système éducatif

- Disponibilité des professeurs, matériel d'apprentissage et d'enseignement.
- Environnement de l'école (gestion, équipements, connexions à la communauté).
- Qualité du matériel d'apprentissage et d'enseignement et son lien aux programmes scolaires en vigueur.
- Pertinence et équilibre des programmes scolaires en fonction de la définition des profils de diplômés (TIC, VIH/SIDA, démocratie; encourager la tolérance; pas de contenu surchargé).
- Les styles d'enseignement et pédagogie (limiter la mémorisation de faits; souligner et évaluer les compétences clés, fournir une bonne information; traiter les élèves en fonction de leur âge; promouvoir le concept de "bonne citoyenneté" et la responsabilité chez les élèves).
- Les qualifications académiques des enseignants et les bons mécanismes de développement de carrière).
- Le style de gestion au niveau central, au niveau du district et des écoles secondaires (identité de l'école et connexions à la communauté).
- Taux de réussite et d'efficacité par niveau et par groupes d'âge
- Taux de transition entre les niveaux.

15. A quel standard ces intrants et ces résultats doivent-ils être reliés? Premièrement, les étudiants du secondaire sont-ils à la hauteur des attentes et des objectifs nationaux vers lesquels ils tendent? Et deuxièmement, les performances des élèves sont-elles compétitives par rapport aux performances des élèves des autres pays? Traditionnellement, les écoles, chacune individuellement, les administrations et les bailleurs de fonds internationaux ont appuyés les définitions et les évaluations de qualité. Alors que l'éducation de masse devient une priorité des gouvernements et des bailleurs de fonds et

qu'un plus grand nombre de ressources sont allouées à son expansion et à son développement, la révision des standards nationaux sera nécessaire tout comme le renforcement des mécanismes de responsabilisation.

16. *PISA* et *TIMSS* ont permis d'établir des tendances internationales que nombre de bailleurs de fonds recommandent de suivre pour l'établissement de standards de qualité. Les élèves, les familles et les communautés ont commencé de même à contribuer à l'évaluation du système éducatif. Bien que ce soit une tâche difficile, il sera nécessaire d'atteindre un consensus qui prennent en compte les perspectives de tous les partenaires pour définir les standards des indicateurs de qualité.

17. Les questions suivantes donnent un aperçu des indicateurs qui définissent un système éducatif de qualité (voir cadre ci-dessous). Elles s'inspirent, pour la plupart, du système de suivi de l'éducation de l'OCDE. Les paragraphes suivants permettront de discuter des questions soulevées dans le cadre ci-dessous.

Indicateurs d'un enseignement secondaire de qualité

Le premier et le second cycle du secondaire sont-ils accessibles à tous les jeunes?

1. Les adolescents ont-ils l'opportunité d'intégrer le premier et le second cycle du secondaire ?
2. Existe-t-il des mécanismes permettant de faciliter la transition entre le premier et le second cycle du secondaire et à l'intérieur même des cycles ?

Les programmes d'éducation secondaire sont-ils bien structurés, pertinents et équilibrés ?

3. Le programme fournit-il (1) des connaissances au contenu pertinent et équilibré, qui préparent les élèves à poursuivre leurs études, (2) les moyens de participer au monde du travail, et (3) des compétences pour participer au fonctionnement d'une société démocratique?
4. Les contenus des programmes d'éducation secondaire intègrent-ils de manière équilibrée les problèmes de genre et de pauvreté ?
5. Existe-t-il des profils de diplômés de l'éducation secondaire et sont-ils régulièrement mis à jour (tous les 4 ou 5 ans) ? Font-ils l'approbation des principales parties prenantes (les entreprises, les industries, les parents, les éducateurs et les politiciens)?
6. Les programmes d'éducation secondaire incluent-ils suffisamment l'apprentissage de styles de vie sains, l'apprentissage communautaire et de l'environnement civique? Les contenus sont-ils suffisamment informatifs ?

Les intrants créent-ils des conditions optimales d'apprentissage pour les élèves du secondaire (premier et second cycle, et éducation professionnelle)?

7. Les enseignants et les formateurs du secondaire ont-ils suffisamment de connaissances et de formation sur les sujets qu'ils enseignent?
8. Les pratiques pédagogiques et enseignantes favorisent-elles la compréhension des élèves, leur créativité et l'application des informations en accord avec les compétences internationales clés?
9. Y a-t-il suffisamment de matériel d'apprentissage et d'enseignement disponible, récents et à jour?
10. L'environnement de l'école secondaire favorise-t-il le processus d'apprentissage?

Les politiques et la gouvernance institutionnelle permettent-elles d'organiser, de gérer, de mettre en place, de contrôler et d'allouer les ressources de manière efficace?

11. Les stratégies et plans opérationnels sont-ils appropriés et en place? Bénéficient-ils de l'approbation de la majorité des parties prenantes (consensus national)?
12. Les fonds sont-ils distribués et alloués de manière équitable?
13. Les structures administratives favorisent-elles les mécanismes de responsabilisation ?
14. La structure du système est-elle établie de manière à offrir aux élèves une transition sans difficulté d'un cycle à un autre et entre les niveaux composant ce cycles?

La population adolescente est-elle éduquée et bien préparée à entrer dans l'âge adulte et le monde du travail, ou à continuer son éducation?

15. Quels sont les taux de rétention, de transition et de réussite ?
16. La répartition entre les sexes est-elle équilibrée ?
17. Quels sont les taux de réussite pour les matières principales dans le secondaire (sciences exactes, langues étrangères, TIC et économie)
18. La qualité des examens, au niveau local, est-elle en accord avec les normes de qualité établies par les directrices internationales pour une éducation secondaire de qualité (c.a.d. avec PISA et TIMSS)?
19. Les élèves sont-ils équipés de compétences clés et adéquates leur permettant de réussir dans l'économie locale ainsi que dans l'économie mondiale du savoir ?
20. Les élèves du secondaire réussissent-ils bien leur passage dans le niveau supérieur d'éducation / de formation et/ou le marché du travail?
21. Les diplômés du secondaire deviennent-ils des citoyens tolérants et productifs ? Mènent-ils des vies saines ?

L'éducation secondaire est-elle accessible à tous?

18. Un système d'éducation nationale devrait permettre à tous les citoyens d'un pays d'accéder à ses services éducatifs indépendamment de sa provenance géographique, de son sexe, de sa capacité d'apprentissage ou de son statut socio-économique. Ce système éducatif doit posséder les bâtiments (ou l'espace) et l'infrastructure nécessaires pour accueillir les étudiants venant des secteurs ruraux et urbains. Mais sa tâche ne s'arrête pas là : il doit aussi mettre en place des mécanismes permettant de retenir les élèves dans le système une fois inscrit. De tels mécanismes permettent de s'assurer que les élèves passent d'une année à l'autre et d'un cycle à l'autre en ayant réussi chaque année.

Le curriculum est-il pertinent et équilibré?

19. La pertinence est un facteur de qualité qui reste évasif dans un monde où les gouvernements changent rapidement et où la technologie et les économies évoluent de manière tout aussi rapide. Même si la qualité de l'apprentissage est élevée, on est en droit de se poser des questions quant à sa pertinence. La combinaison de la qualité et de la pertinence requiert de la part des pays africains qu'ils définissent un curriculum de qualité, ceci dans un contexte local, national et international. La modernisation des programmes s'avère nécessaire afin de répondre aux besoins économiques et sociaux de chaque pays. Cette modernisation nécessitera le consensus des parties prenantes à tous les niveaux.

20. Actuellement, par exemple, on compte plus de 100 gouvernements élus démocratiquement à travers le monde. Ce chiffre a doublé depuis les 10 dernières années. Eduquer les citoyens et leur donner la capacité de comprendre des problèmes complexes, de prendre des décisions en connaissance de cause et de rendre les fonctionnaires responsables de leurs actions est fondamentale pour la survie des démocraties. L'impact de l'éducation sur la démocratie et les libertés civiques est inestimable (IEQ, 1999). Si un pays veut pouvoir compter sur lui-même, il doit être compétitif sur le marché international.

21. L'éducation secondaire constitue un portail d'entrée critique pour dispenser une éducation sanitaire appropriée, et surtout considérée comme nécessaire, afin que les jeunes puissent se protéger eux-même des maladies, ce groupe d'âge démontrant une très grande capacité à changer de comportement (ONUSIDA, 2000). En l'absence continuuel d'un traitement médical, la mise en place d'un "vaccin social", sous la forme d'une intervention du système éducatif, s'avère nécessaire pour une prévention efficace contre le VIH/SIDA. L'exemple de pays d'Afrique sub-saharienne, comme le Sénégal, l'Ouganda et la Zambie, et d'Amérique latine montre qu'une éducation complète et appropriée sur le VIH/SIDA, fournie par les systèmes d'éducation formel et informel, peut contribuer à réduire le niveau d'infection par le HIV.

22. Les matières sur les compétences vitales doivent traiter des problèmes de violence et de harcèlement sexuel chez les jeunes. Le traitement de la violence sexuelle, dans les écoles du secondaire, est crucial si l'on veut augmenter le taux de scolarisation chez les filles mais aussi mieux lutter contre l'infection par le VIH.

23. Relever le niveau d'enseignement scientifique est crucial pour participer à la nouvelle économie globale du savoir. L'éducation en mathématiques et en sciences fournit une base méthodique pour l'acquisition de connaissances et de compétences basées sur les sciences (Lewin, 2000). Même les postes de travail qui ne sont pas directement reliés à la science et à la technologie requièrent souvent des capacités lui étant liées (une pensée créatrice et rationnelle, la capacité à raisonner de façon logique et à résoudre des problèmes) et qui proviennent indéniablement d'une éducation efficace des sciences et des mathématiques (Bregman, 2002).

24. Les standards d'apprentissage, ou les résultats à atteindre, pour chaque niveau, sont établis en fonction du curriculum. Un profil est de même établis pour chacun des cycles du secondaire, qui décide des compétences et des connaissances que les élèves doivent avoir acquis lorsqu'ils terminent leur enseignement du premier et du second cycle du secondaire. Ces profils et ces objectifs de résultats sont régulièrement revus et mis à jour tous les 4/5 ans et sont le résultat d'un consensus de toutes les parties prenantes.

Les enseignants, la pédagogie et l'environnement scolaire créent-ils des conditions optimales d'apprentissage pour les élèves ?

25. Le seul facteur d'importance pour une éducation secondaire efficace est peut être celui de la qualité et de la pertinence de l'enseignement. Un enseignement de grande qualité implique, de la part des enseignants, une solide connaissance des matières, l'utilisation d'une pédagogie interactive, une gestion serrée de la salle de classe et la capacité à fournir aux élèves un feed-back et des évaluations utiles. Les services mis en place pour les élèves, tel que les conseils d'orientation, aident ces derniers à choisir leurs cours en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés après le secondaire. La fourniture de matériel d'enseignement et de livres scolaires, en quantité suffisante et dont le contenu est à jour, permet d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage. Des écoles bien allumées et spacieuses, avec une infrastructure suffisante, un espace de laboratoire, l'électricité, l'approvisionnement en eau et les équipements sanitaires permettent aussi de fournir un environnement confortable et sain favorisant l'apprentissage.

Les politiques et la gouvernance institutionnelle permettent-elles d'organiser, de gérer, de mettre en place, de contrôler et d'allouer les ressources de manière efficace?

26. Les politiques de soutien de la part des gouvernements forment le point de départ d'un système d'éducation nationale de qualité. Ces dernières influencent la manière dont les ressources sont allouées. Des budgets conséquents sont requis ainsi que des fonctionnaires et des enseignants bien formés et répartis de manière équitable à tous les niveaux et dans toutes les zones d'un pays. La gouvernance doit permettre une certaine flexibilité, au niveau régional et local, pour l'adaptation du curriculum aux besoins locaux, le recrutement de personnel, et la participation des communautés, parents, enseignants et élèves à la prise de décisions en matière d'éducation. Cette flexibilité est essentielle en ce sens qu'elle rend le système plus pertinent et donne aux écoles plus de latitude pour se gérer. Les mécanismes de responsabilisation motivent les autorités et les écoles à œuvrer activement pour des services de qualité. Les services de soutien aux

étudiants guident et aident ces derniers dans leur choix de carrière. La structure du système lui-même doit être flexible et permettre une articulation harmonieuse entre les niveaux.

La population adolescente est-elle bien préparée à entrer dans l'âge adulte ainsi que dans le monde du travail et de l'éducation continue?

27. Les résultats forment le critère le plus difficile à évaluer et cependant le plus significatif. Les diplômés du secondaire réussissent-ils à atteindre les objectifs nationaux fixés par les premier et second cycles du secondaire? Le pays est-il économiquement compétitif? Cela peut aussi être traduit de la façon suivante: La main-d'œuvre est-elle compétente? Une bonne main-d'œuvre, avec les compétences et les connaissances appropriées attirera les investissements étrangers et générera plus d'emplois. Les données liées à la performance sur le comportement des élèves et leur accès à un premier emploi reviennent chères à mesurer et sont difficiles à obtenir.

28. Les systèmes d'éducation secondaire de grande qualité font en sorte que tous leurs élèves transitent sans difficulté du primaire au premier cycle du secondaire. Une fois intégrés le premier cycle du secondaire, ces derniers passent d'un niveau à l'autre pour ainsi dire sans redoubler ou quitter le système éducatif. La majorité d'entre eux sort diplômée. Pour que les élèves soient préparés à entrer dans la vie après le secondaire, ils doivent avoir acquis les compétences clés listées dans le cadre ci-joint. Ces compétences fournissent aux diplômés la capacité d'apprendre tout au long de la vie et de s'intégrer socialement. Elles sont nécessaires pour réussir dans le monde du travail et dans la société civile.

29. La recherche et le développement sont essentiels pour surveiller l'évolution de la réussite et du progrès dans un pays. Le simple fait d'établir des standards n'améliorera pas un système. Le processus doit être inclus dans un processus de recherche, de développement et d'évaluation à long terme, qui prenne en compte les expériences internationales pertinentes (OCDE, 1995). L'unité de suivi et d'évaluation, au sein du ministère de l'éducation, doit fournir des données fiables, appropriées et opportunes qui permettent d'évaluer les progrès du pays. Ces données devraient pouvoir apporter une réponse aux questions concernant les taux d'accès équitable, de transition, de redoublement et de réussite/certification. Les réponses à ces questions fournissent des indications sur les forces et les faiblesses du système. Une modification des politiques et des pratiques peut, par la suite, être envisagée dans le but de rendre le système plus efficace et d'en améliorer la qualité.

<p style="text-align: center;">Les compétences fondamentales requises pour l'économie du savoir</p> <p><i>Agir de manière autonome</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Identifier/évaluer/défendre ses ressources, ses droits, ses responsabilités, ses intérêts, ses limites et ses besoins• Former/mener un plan de vie et des projets personnels• Analyser/évaluer les situations, les systèmes et les relations <p><i>Utiliser les outils de manière interactive</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Utiliser la technologie pour réaliser ses objectifs• Utiliser l'information/les connaissances pour réaliser ses objectifs• Utiliser le langage et les textes pour réaliser ses objectifs <p><i>S'intégrer à des groupes socialement hétérogènes</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Avoir de bonnes relations avec les autres• Gérer et résoudre les conflits• Coopérer, travailler en groupe <p><small>Source: Document préliminaire sur les compétences fondamentales, 2002</small></p>

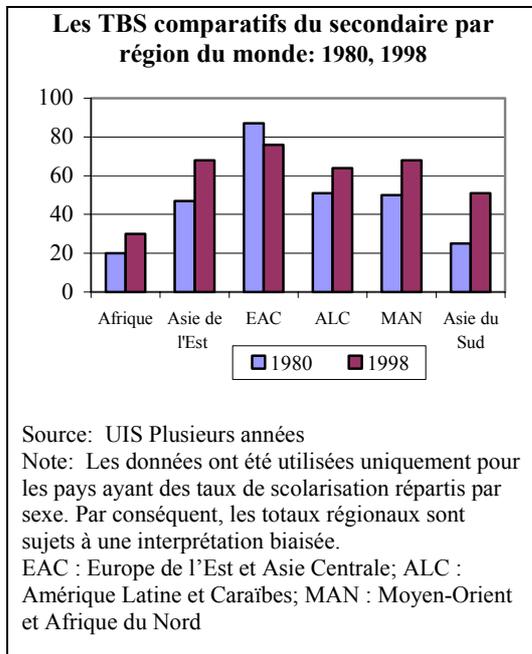
30. Outre le suivi de la progression des élèves dans le secondaire, le contrôle et l'évaluation du niveau de compréhension de ces derniers permettent de mesurer le niveau d'apprentissage qu'ils ont atteint. Les outils utilisés dans ce but sont généralement les examens formels et le contrôle continu. Les résultats sont meilleurs lorsque les tests sont basés sur le curriculum et vice versa. (OCDE, 1995). Les examens sanctionnant le niveau d'études des élèves permettent d'établir des points de repère sur le niveau de santé comparatif des écoles dans les états et les pays d'une région donnée ou du monde entier.

Où en est l'Afrique, aujourd'hui, en matière de qualité dans les cycles primaire et secondaire de l'éducation secondaire?

31. Si l'on veut mesurer les progrès de l'Afrique et les efforts qu'elle réalise pour mettre en place une éducation secondaire de qualité, il faut d'abord savoir que les informations fiables sont rares. Et l'intérêt des bailleurs de fonds se portant essentiellement sur l'éducation primaire, il y a beaucoup plus de données sur le primaire que sur le secondaire. Peu de sites web des ministères de l'éducation, en Afrique, sont à l'écoute des besoins que requiert une analyse comparative internationale des performances en éducation. Le site web de l'OCDE en éducation fournit des données comparatives internationales mais il a beaucoup de lacunes en ce qui concerne les pays PAS. Le site web de la Banque mondiale en éducation, le site web de l'SEIA (www.worldbank.org/af/seia) et celui de l'UNESCO permettent au public d'accéder à des bases de données africaines en éducation qui soient plus complètes, mais néanmoins encore largement incomplètes par rapport aux besoins exprimés. En ce qui concerne l'Education Secondaire en Afrique (SEIA), la finalisation des huit études thématiques, en 2004, fournira un plus grand nombre de données analysées.

32. En Afrique, actuellement, et de façon générale, le taux de scolarisation dans le secondaire ainsi que la qualité et la pertinence de l'apprentissage sont insuffisants pour permettre aux pays de se développer économiquement et socialement. En 2001, le taux d'analphabétisme chez les adultes, pour les pays PAS, était en moyenne de 39%, la Gambie ayant le taux le plus élevé avec 63% et le Zimbabwe le taux le moins élevé avec 11% (BAfD, 2003). Moins de 10% de la main d'œuvre a une éducation secondaire complète.

Les premier et second cycles du secondaire sont-ils accessibles à tous dans les pays PAS ?



33. Sur les quelques 600 millions d'habitants d'Afrique sub-saharienne (ASS), près de 88 millions sont en âge d'intégrer le secondaire. Les taux bruts de scolarisation⁶ (TBS) du secondaire représentent 20 à 25% de la population (population scolarisable pondérée). Si l'on considère les taux de redoublement (relativement élevés)⁷ dans le premier et le second cycle du secondaire et les taux de transition, souvent restrictifs, dans le cycle d'éducation et/ou de formation suivant, le nombre de jeunes africains appartenant au groupe d'âge du secondaire "mais n'étant pas à l'école" est de l'ordre de 70 à 75 millions, c.a.d. plus de 80% des adolescents africains. La plupart des pays PAS ont un taux brut de scolarisation dans le secondaire n'atteignant pas les 40% et des taux de réussite de l'ordre de 10 à 20% . Moins de 10% de la main

d'œuvre a une éducation secondaire complète. Ces taux de scolarisation ne permettent pas de savoir quelle est la proportion s'appliquant au premier et au second cycle du secondaire mais il est vraisemblable que le pourcentage est beaucoup plus élevé pour le premier cycle du secondaire et nettement plus bas pour le deuxième cycle du secondaire que la moyenne générale (Lewin, 2003a). Par rapport aux autres régions du monde, l'Afrique, en 1998, était le continent qui avait le taux de scolarisation dans le secondaire le moins élevé (voir le graphique ci-joint).

34. Les pays d'Afrique font face à des problèmes divers en matière de scolarisation des élèves dans le secondaire en raison du lieu géographique, des styles de vie et des traditions. Dans les pays PAS, une grande majorité de la population vit dans les zones rurales, plutôt que dans les zones urbaines et le style de vie des populations nomades, présentes dans plusieurs pays de la région, crée de véritables problèmes pour la scolarisation et la rétention des élèves. Malgré les efforts des gouvernements et d'organisations comme FAWA (le Forum des Educatrices Africaines), la scolarisation des filles continue à être inférieure à celle des garçons. Dans les pays PAS, 22% des filles accèdent à l'éducation secondaire contre 26% des garçons (Rapport mondial sur le suivi de l'EPT, 2002). Plusieurs stratégies, comme l'éducation à distance, ont été mises en place afin de fournir aux populations vivant dans les zones où la demande en éducation secondaire est trop faible pour justifier d'investissements économiques, la possibilité d'accéder à une éducation secondaire. Afin de scolariser les populations

⁶ TBS : Taux brut de scolarisation ; TNS : Taux net de scolarisation. Les définitions de l'OCDE seront utilisées pour tous les indicateurs.

⁷ Se référer aux résultats des études thématiques postées sur le site web SEIA.

nomades, "les écoles" ont voyagé avec les tribus. De même, les calendriers scolaires ont été modifiés, afin de prendre en compte les saisons agricoles dans les communautés agraires, et des programmes ont été créés spécifiquement pour les filles celles-ci étant plus difficiles à scolariser.

L'éducation à distance dans l'enseignement secondaire

Pendant des années, les PAS ont utilisé les méthodes d'enseignement à distance dans le but d'offrir une deuxième chance. L'éducation à distance peut s'avérer être une alternative financièrement intéressante pour les étudiants qui ne sont pas admis dans les écoles d'enseignement secondaire traditionnel. Les cours d'éducation à distance Typiquement, les cours d'éducation à distance sont livrés sous forme de matériel imprimé d'auto enseignement et relayés et complétés par les émissions de radio et les centres d'étude. Pendant des années, le collège d'enseignement à distance du Malawi a fourni un bon modèle de cette stratégie. Les taux de réussite aux examens étaient bas mais à peu près équivalents à ceux des écoles traditionnelles. Malheureusement, des problèmes liés à des contraintes de fonds ont obligé le collège à arrêter la diffusion des cours par la radio et à limiter sa distribution de matériel. La télévision est aussi un moyen d'élargir l'accès à l'éducation secondaire et d'en améliorer la qualité. *Telesecundaria*, un système basé sur la télévision en milieu rural au Mexique, offre une éducation secondaire faisant partie du système national. Plusieurs autres pays ont adopté ce programme, et certains en ont facilité l'accès aux écoles secondaires dans les endroits isolés dans le but d'enrichir et d'améliorer l'enseignement, en particulier en mathématiques et en sciences. La mise en place d'une collaboration au niveau régional permettrait de faire des économies d'échelles et de réduire le coût par étudiant.

Source: Banque mondiale. 2001. *Une chance d'apprendre : Connaissance et finance pour l'éducation en Afrique Subsaharienne*. Washington, DC.

Le curriculum est-il pertinent et équilibré dans les pays PAS?

35. En général, la plupart des programmes du secondaire, en Afrique, sont surchargés et périmés, en partie parce que le contenu en est contrôlé par les universitaires qui les considèrent comme un moyen de sélection pour l'entrée à l'université. Lorsque de nouvelles matières sont ajoutées aux programmes, souvent dans de bonnes intentions, on a généralement à faire à un "ajout" et non pas à une "substitution". Cela rend la pratique de l'enseignement encore plus difficile, en particulier pour les nouveaux enseignants et ceux relativement peu expérimentés.

36. La révision des programmes du secondaire doit aussi prendre en compte le facteur de coût-efficacité. Intégrer de nouvelles matières requiert un nombre plus élevé d'enseignants. Par exemple, introduire les "sciences intégrées" au niveau du premier cycle du secondaire serait un moyen efficace d'enseigner les sciences exactes et de l'environnement. Cela laisserait la place à de nouvelles matières permettant, par exemple, l'acquisition de

Une terre d'orphelins : les victimes du SIDA

"Nous, les garçons, envisageons l'avenir avec désespoir. Nous n'avons pas de perspectives", dit Tsepho, 17 ans et chef de famille de 3 jeunes garçons. Tsepho a dû quitter l'école. Il n'a pas de travail et n'en aura probablement jamais. "J'ai abandonné mes rêves. Je n'ai pas d'espoir". La plupart des orphelins doivent se débrouiller tout seuls et ont du mal à survivre. La perte des parents constitue un traumatisme largement aggravé par la perspective de devenir le soutien de famille. La plupart des orphelins tombent dans la pénurie la plus totale, abandonnent l'école, souffrent de malnutrition, d'ostracisme, et de détresse psychiques. "Ils ne réussissent pour ainsi dire jamais à avoir une vie" raconte Siphelle Kaseke, 22 ans, conseillère dans un camp d'orphelins atteints du SIDA situé près de Bulawayo. La plupart des grands-parents ont dû prendre le relais et s'occuper de leurs petits-enfants. Dans la majorité des cas, les deux parents sont morts du SIDA ou d'autres maladies. Cette situation représente un énorme fardeau pour les personnes âgées, ou les frères et sœurs plus âgés. Elle a aussi un impact important sur la vie sociale dans les communautés et sur l'activité économique. Les coûts induits sont énormes, pas seulement économiquement mais aussi en termes de "qualité de vie" et de bonheur.

Source: Journaux locaux et internationaux, 2001.

compétences générales en TIC, et de compétences civiques et vitales. Mais peu de pays PAS ont opté pour ce changement.

37. Les éducateurs reconnaissent l'importance d'enseigner le VIH/SIDA et la santé en tant que matière. Mais sur le continent africain, le développement et la mise en place de tels programmes se font attendre. Souvent, les barrières culturelles et sociales forment un obstacle aux discussions sur le problème du SIDA à l'école. L'enseignement des sciences, des mathématiques et des TIC diffère du premier au second cycle du secondaire. Au Ghana, une décennie d'enseignement des sciences et des mathématiques en cours d'été, pour les élèves filles, a eu pour conséquence d'augmenter la performance de ces dernières par rapport à celle des élèves garçons aux examens de fin du secondaire et des facultés de sciences et mathématiques.

38. Les pays d'Afrique, afin d'élargir l'accès à l'éducation secondaire aux élèves venant de couches socio-économiques moins élevées, de réduire la pression exercée sur le niveau de scolarisation dans les cursus académiques du secondaire et de répondre à l'évolution industrielle et technologique des sociétés, investissent fréquemment dans les écoles à vocation technique et professionnelle. Cependant, plusieurs études montrent que l'enseignement dispensé dans les écoles à vocation technique et professionnelle subventionnées par le secteur public est, en général, peu en adéquation avec les besoins des entreprises (BAD, 2001). Dans des pays comme le Rwanda, le Kenya, la Tanzanie et la Zambie, les écoles du secondaire continuent d'offrir des matières académiques et professionnelles spécialisées, fragmentées et coûteuses. Cette situation produit un système fragmenté et inefficace. Le problème lié à la fragmentation peut être particulièrement aigu dans les écoles à vocation technique et professionnelle (Bregman, 2002). Des études internationales montrent que les compétences acquises dans ces écoles correspondent mal aux compétences recherchées par le marché du travail. Ce manque d'adéquation pousse les employeurs à se concentrer sur la capacité des candidats à fournir la preuve de leurs compétences plutôt que sur le diplôme de ces derniers. Le temps dédié à l'enseignement professionnel et technique fait parfois l'objet de critiques en ce sens qu'il pourrait être employé à développer l'enseignement des langues et de l'informatique, ce qui permettrait aux diplômés d'être dans une meilleure position pour trouver un emploi dans le secteur moderne (Chapman, Banque mondiale, 2002).

39. Certains pays d'Afrique se sont rendus compte des limites qu'imposaient des programmes périmés et rigides et ont fait de gros efforts pour les remplacer par des programmes à la structure et au contenu plus sensibles et plus appropriés. L'Afrique du Sud, l'île Maurice et la Namibie font partis de ces pays. Le cadre suivant fournit quelques indications sur la réforme du curriculum sud-africain.

La réforme du curriculum sud africain

La participation à la Troisième Etude Internationale sur les Sciences et les Mathématiques (*TIMSS*), en 1995 et 1999, a révélé que les résultats des étudiants sud-africains de 4^{ème}, dans le secondaire, étaient bien inférieurs à ceux des respectivement 40 et 37 autres pays participant à ces études. Une réforme nationale du curriculum a donc été lancée afin de remplacer le curriculum de l'apartheid jugé très normatif, au contenu trop chargé, détaillé et dictatorial, et laissant peu de place à l'initiative des enseignants. L'enseignement, sous ce curriculum, n'encourageait pas non plus la participation de l'élève et s'appuyait fortement sur les manuels scolaires et le par cœur. La réforme du curriculum a pris en compte les aspects suivants: résultats en matière de développement de l'élève, principes sous-jacents et domaines d'études, en adéquation avec les objectifs nationaux.

<u>Résultats en matière de développement de l'élève</u>	<u>Principes sous-jacents</u>	<u>Huit domaines d'étude</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les stratégies permettant un meilleur apprentissage • Participer en tant que citoyen responsable à la vie des communautés locales, nationales et mondiales • Etre sensible à la dimension culturelle et esthétique des divers contextes sociaux • Explorer les opportunités d'éducation et de carrière • Développer des compétences en création et gestion d'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> • Education fondée sur des résultats • Justice sociale et préoccupations environnementales, droits de l'homme, et intégration sociale • Un haut niveau de compétences et de connaissances pour tous • Equilibre entre progression et intégration • Clarté et accessibilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Langues • Mathématiques • Sciences naturelles • Technologie • Sciences sociales • Art et culture • Orientation personnelle • Sciences économiques et de la gestion

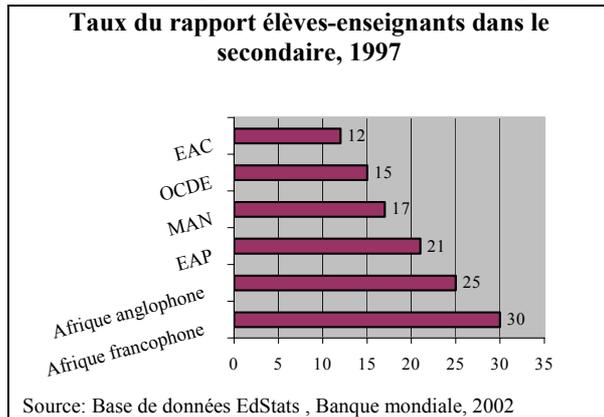
Les écoles et les enseignants ont joué un rôle important dans la conception du curriculum et, ce faisant, ont pris en compte les expériences et les besoins des élèves. Les résultats à atteindre en matière de développement de l'élève et les standards de réussite ont été développés pour les huit domaines d'étude. Ces résultats ont permis de définir les domaines d'étude de manière plus vaste qu'auparavant et, par là-même, de donner une dimension plus pratique aux matières enseignées en les rattachant aux domaines de la vie sociale, économique et personnelle.

Développer un curriculum, qui soit innovant et pertinent, représente un véritable défi, surtout lorsqu'il s'agit de former les enseignants, dont la majorité est sous qualifiée, aux nouvelles approches et aux nouveaux contenus.

Source: Howie, S.J., 2002. "Réforme et évaluation du curriculum de l'éducation secondaire en Afrique du Sud", dans *L'éducation secondaire en Afrique: Des stratégies pour le renouvellement*. World Bank, Washington, D.C.

Les enseignants, la pédagogie et l'environnement scolaire créent-ils des conditions optimales d'apprentissage pour les élèves dans les pays PAS?

40. En Afrique, tout comme dans les autres régions du monde, attirer et retenir des enseignants hautement qualifiés dans l'enseignement secondaire, particulièrement ceux ayant des formations en sciences et en technologie, relève du défi. Cette situation génère une pénurie d'enseignants, dans les pays PAS, et particulièrement d'enseignants qualifiés. La majorité des enseignants du secondaire ne sont pas qualifiés, ou le sont trop peu⁸. En Ouganda, par exemple, 28% seulement des enseignants du secondaire possèdent des qualifications suffisantes (un diplôme de maîtrise), environ 57% d'entre eux ont besoin d'acquérir plus de qualifications, et 15% n'ont reçu aucune formation. Les pressions auxquelles sont soumis les pays pour augmenter rapidement les taux de scolarisation dans le secondaire ne feront qu'aggraver ce problème (Bregman, 2002).



De plus, la formation continue pour les enseignants est généralement insuffisante et ad hoc, ce qui entraîne un véritable gaspillage des ressources humaines. La Namibie, par exemple, a développé un curriculum national, pertinent et standardisé comprenant des programmes avec des matières obligatoires et des matières facultatives, du matériel pédagogique supplémentaire et un système d'enseignement basé sur des approches progressives utilisant les pratiques centrées sur l'élève, l'enseignement et l'apprentissage différenciés, l'enseignement multi-classes et l'enseignement transversal. Ce curriculum n'est cependant pas complètement utilisé, l'administration scolaire et les enseignants n'étant pas suffisamment préparés à transmettre des connaissances ciblées (Banque mondiale, 2003).

41. Attirer et retenir des enseignants intelligents, motivés, et bien formés ne permettrait pas en soi d'assurer un enseignement de haute qualité. Les primes basées sur la performance, les conditions de travail plus ou moins favorables, et les opportunités de formation et de recyclage sont autant de facteurs qui influent sur la bonne performance des enseignants dans la salle de classe. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le système de rémunération en vigueur, par exemple, est basé sur l'ancienneté et non pas sur la performance réelle des enseignants.

42. Le matériel d'enseignement et d'apprentissage est souvent obsolètes ou, dans la plupart des cas, non disponibles. Dans de nombreux pays PAS, les élèves, en cours, sont souvent obligés de se partager les livres à deux ou trois. Même lorsque de nouveaux livres sont achetés, il n'est pas rare que des problèmes de production et de gestion en empêchent la distribution aux écoles, en particulier celles situées dans les zones rurales.

⁸ Normalement, les enseignants du secondaire devraient être qualifiés pour enseigner deux matières dans le premier cycle du secondaire et une matière dans le cycle supérieur du secondaire.

Au Nigeria, dans les années 80, les nouveaux livres scolaires sont restés dans l'entrepôt de la maison d'édition et n'ont pas été distribués (Obanya, 2003). L'enseignement tend à être centré sur l'enseignant ne laissant qu'une place très réduite à la participation des élèves. La participation de ces derniers se limite souvent à répéter ce que disent les professeurs et à recopier ce qu'ils écrivent au tableau. Et lorsqu'il n'y a pas de livres scolaires disponibles, les élèves passent la plus grande partie de leur temps à recopier sur leurs cahiers les informations écrites sur le tableau, ce qui a pour conséquence de limiter le nombre de sujets traités.

Les politiques et la gouvernance institutionnelle contribuent-elles à une organisation, une administration, un contrôle et une allocation des ressources plus efficaces dans les pays PAS?

Améliorer la gestion de l'éducation secondaire

La Côte d'Ivoire a développé un Système de Gestion de l'Information (SGI) pour les étudiants du secondaire pour le suivi des étudiants et des résultats de l'école. Sa mise en application a fait l'objet d'une stratégie de communication incluant la diffusion d'affiches et de brochures d'information, la consultation des différentes parties prenantes ainsi qu'une campagne d'information par le biais de la radio et de la télévision. La formation de techniciens locaux en informatique et en organisation a aussi été l'un des points centraux de la stratégie de mise en œuvre. Ce SGI s'est révélé être utile pour le suivi et la gestion des écoles engagées dans le projet pilote. Il a permis de mettre en exergue les problèmes d'organisation auxquels font face les écoles qui ne possèdent pas de SGI et le rôle que pourraient jouer les TIC dans la résolution de ces problèmes. Ce système fournit un moyen de décentralisation efficace qui exige une information détaillée au niveau local.

Source: Ce qui marche et ce qui est nouveau dans le domaine de l'éducation : L'Afrique parle. ADEA, 2001.

communautés, des parents, des enseignants et des élèves à la prise de décisions dans le domaine de l'éducation. Cette situation n'encourage pas les enseignants et les directeurs d'école à se sentir responsables envers les communautés locales et n'incitent pas les parents à participer à la marche de l'école. L'efficacité du système de gestion de l'éducation secondaire est d'autant plus limitée que beaucoup de directeurs d'éducation, en particulier les directeurs d'école, n'ont pas reçu de formation adéquate en gestion (BAD, 1999). Les systèmes d'information, en général peu performants, constituent un obstacle supplémentaire à une gestion efficace de beaucoup de systèmes d'éducation secondaire en Afrique sub-saharienne. Les données sur la scolarisation, les performances d'apprentissage, les enseignants, les installations, l'équipement et les finances ne sont souvent pas disponibles ou sont peu fiables.

44. Dans la plupart des pays africains, les services aidant les élèves du secondaire à choisir leurs cours et à s'orienter professionnellement sont peu performants ou carrément inexistantes, les raisons étant le manque de ressources financières, de personnel et d'enseignants motivés. Le système scolaire a la possibilité de jouer un rôle important en fournissant aux élèves un certain nombre de services afin que ces derniers puissent terminer le premier cycle du secondaire et chercher un travail, ou continuer leurs études. Durant les dernières années de primaire, et tout au long du premier cycle du secondaire,

43. Dans la plupart des systèmes éducatifs des pays PAS, la capacité de gestion est plutôt faible. Les causes ne sont pas à attribuer au manque de compétences mais plutôt aux salaires relativement bas et à des conditions de travail difficiles pour les enseignants, l'école et les directeurs administratifs, ce qui ne peut que limiter leur motivation et leur ambition. La place laissée à la flexibilité, au niveau de l'administration des écoles locales et régionales, est réduite en ce qui concerne l'ajustement du curriculum aux besoins locaux, le recrutement du personnel, et la participation des

les élèves ont besoin de soutien (sous forme d'informations, de leçons particulières et d'aide pour "apprendre à apprendre") afin de réussir leur transition d'un cycle à un autre. L'apport d'un tel soutien influence de beaucoup de manières la qualité de l'apprentissage.

La Gestion des Ecoles Secondaires au Mozambique

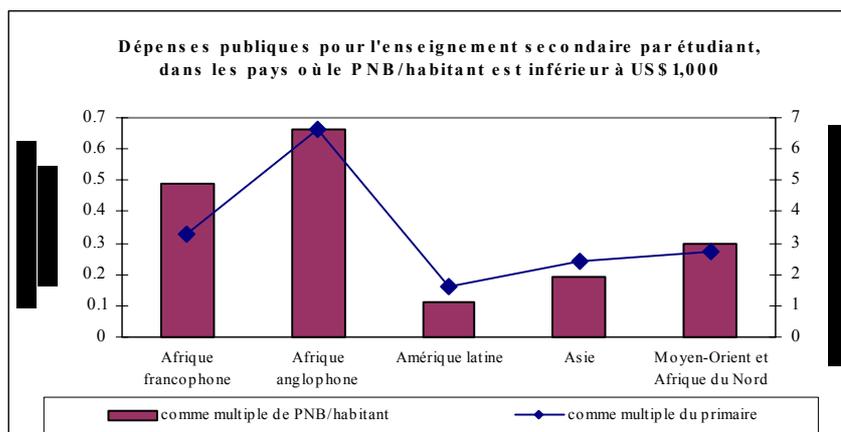
Au Mozambique, les écoles secondaires sont, en général, confrontées à des problèmes de gestion dont la qualité varie considérablement d'une école à l'autre. Le salaire d'un directeur d'école, quelque soit le type ou la taille de l'école, ne permet pas d'assurer le recrutement de gestionnaires de haut niveau. Les contrats ne sont pas liés aux performances et le système est caractérisé par la présence ou l'absence d'enthousiasme et d'engagement de la part du personnel. Le système de travail en équipe tournante double, voire même souvent triple, rend la gestion des écoles encore plus compliquée. L'accès à la formation est limité. La plupart des proviseurs ont eu connaissance du programme intitulé "De Meilleures Ecoles" mais sa mise en œuvre varie d'une province à l'autre.

Peu d'écoles ont des Comités de Direction ou des Conseils d'Ecoles intégrant des représentants de la communauté et de la société civile. Ce qui rend l'école peu responsable, voire diminue sa responsabilité, envers la société civile en général et la communauté locale en particulier.

Les femmes représentent moins de 20% des professeurs du secondaire et moins de 10% des directeurs d'école. Cette situation ne permet pas de promouvoir de comportements modèles pour les élèves filles. Le harcèlement sexuel subi par les filles est un problème de plus en plus grave mais qui n'est pas traité comme tel par la direction de l'école.

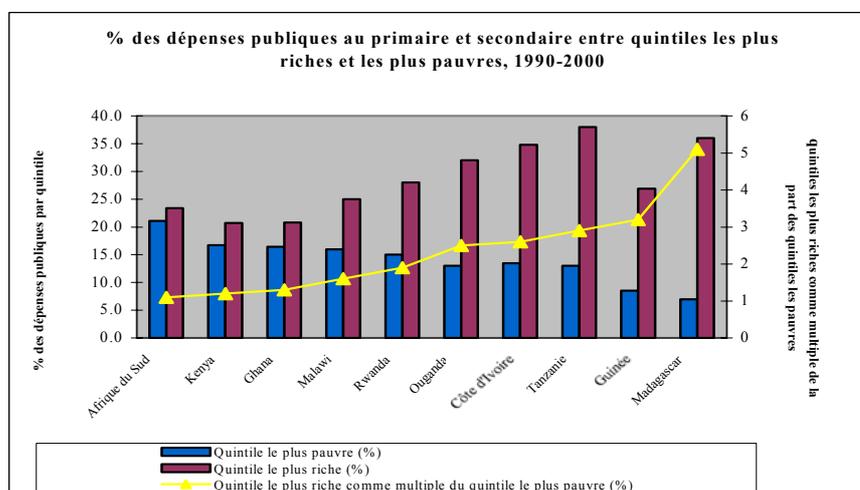
Source: Education secondaire et enseignants du secondaire, Plan stratégique - Mozambique, Version préliminaire, 2000.

45. Le financement public de l'éducation secondaire et de son expansion massive est soumis à plusieurs contraintes financières. Actuellement, le budget de l'éducation représente environ 10 à 18% du budget national et est distribué de la façon suivante: Le primaire recueille 50% des fonds, le premier cycle du secondaire 15%, le second cycle du secondaire 15 à 25% et le tertiaire 10 à 20%. Comme on peut le constater dans le graphique ci-dessous, le coût de l'éducation par élève est plus élevé dans le secondaire qu'il ne l'est dans le primaire. Dans les pays ayant un PNB par habitant inférieur à US\$1,000, les dépenses de l'Afrique anglophone par élève du secondaire sont 6,6 fois plus élevées que celles par élève du primaire ; celles de l'Afrique francophone 3,3 fois plus élevées et celles de l'Amérique latine 1,6 fois plus élevées. Les pays en développement ayant des taux de scolarisation peu élevés au niveau du secondaire, comme c'est le cas dans la plupart des pays africains, ne peuvent financer une augmentation substantielle des taux de participation sur les ressources publiques nationales dans le contexte actuel des structures de coût (Lewin et Caillods, 1999).



Source: Alain Mingat et Bruno Suchaut, 2000. Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative, Bruxelles, Belgique : De Boek University.

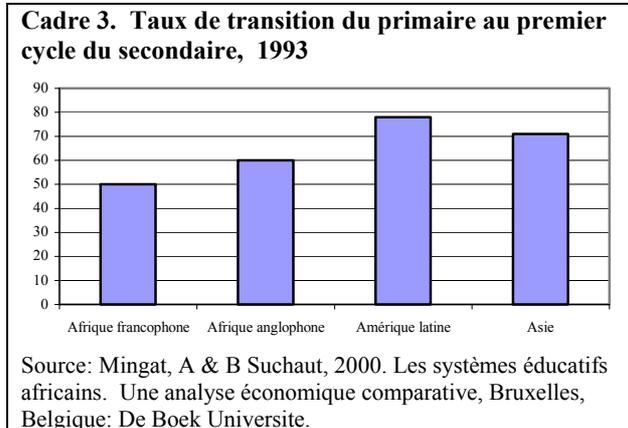
46. La répartition des ressources ne se fait pas toujours de façon équitable et finalement, les riches s'en sortent mieux. Le graphique ci-dessous montre que, à Madagascar et en Guinée, les dépenses en éducation primaire et secondaire, entre les plus riches et les plus pauvres, sont des plus inéquitables. Madagascar a dépensé 5.1 fois plus pour les 20% les plus riches qu'elle ne l'a fait pour les 20% les plus pauvres. La Guinée en a dépensé 3.2 fois plus. L'Afrique du Sud est le pays où la répartition des dépenses est la moins inéquitable. Le pays dépense 1.1 fois plus pour les 20% les plus riches qu'elles ne le fait pour les 20% les plus pauvres.



Source: Kline 2000 (basé sur EICV 2000) pour le Rwanda; Gouvernement de Madagascar 2000 pour Madagascar; et la base de données en éducation "EdStats" de la Banque mondiale, réalisée à partir d'enquêtes de ménages sur le niveau de vie, pour les autres pays.

Les adolescents des pays PAS sont-ils bien préparés à entrer dans l'âge adulte, à l'apprentissage tout au long de la vie et au monde du travail et de l'éducation continue?

47. Actuellement, 50 % des élèves d'Afrique francophone et 60% des élèves d'Afrique anglophone sont en train de passer du primaire au secondaire. Les tests strictes, le manque de place dans les écoles secondaires et le nombre limité d'écoles dans les zones rurales expliquent ces pourcentages relativement bas. Il est probable que les taux de transition du premier au second cycle du secondaire ainsi que le taux de réussite de la dernière année du secondaire soient similaires. Ce qui signifie qu'une grande majorité d'africains n'a pas reçu d'éducation secondaire.



48. En Afrique, le redoublement et l'échec ont, traditionnellement, été considérés comme étant une "preuve de qualité" d'un système où uniquement les meilleurs élèves accèdent à la dernière année du secondaire. Les enseignants devraient cependant être responsables d'amener leurs élèves en bout de parcours, et faire en sorte qu'ils sortent diplômés du secondaire, au lieu d'être fiers du grand nombre d'élèves auxquels ils refusent le passage dans l'année supérieure. Cette méthode d'enseignement dans le secondaire se révèle être extrêmement coûteuse et est pratiquée aussi bien par les écoles publiques que par les écoles privées, en Afrique francophone comme en Afrique anglophone. Contrairement à une croyance commune parmi les enseignants africains, cette situation n'est pas due à un manque de capacité chez l'élève mais à un problème d'enseignants mal informés et insuffisamment formés. Pourquoi la jeunesse africaine serait-elle moins capable d'apprendre que ses contreparties d'Asie et d'Amérique latine ? Cette situation, source d'une grande inefficacité, met un frein à l'expansion du système.

49. Souvent, les examens sont utilisés comme un outil de sélection visant à éliminer les candidats du système plutôt que comme un moyen leur permettant d'acquérir des qualifications et des diplômes. Les outils utilisés pour "sélectionner" les élèves sont les examens et les tests. Ils peuvent être nationaux ou organisés par l'école elle-même. Les facteurs contribuant au processus d'échec des élèves sont nombreux et le coût réel qu'ils représentent pour les élèves et leurs parents, pour la communauté toute entière et le système éducatif, est rarement évoqué. Dans les pays PAS, nombreux sont les systèmes éducatifs confrontés à une opposition significative de la part de leur force enseignante lors de discussions sur les problèmes que génèrent ces "systèmes d'échec", que ces derniers soient évoqués de manière objective ou en termes de gaspillage. Dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne, l'accent est mis sur la sélection, ce qui génère une situation où le curriculum est conçu pour les examens et où les professeurs enseignent pour le passage du test plutôt que d'enseigner le programme fixé. Si le but de

l'éducation secondaire est de produire une masse critique d'élèves équipés de compétences clés leur permettant de participer de façon productive au fonctionnement d'une société démocratique et compétitive, alors il est nécessaire de reconsidérer le rôle des examens et les résultats qui en sont attendus.

50. La faiblesse des systèmes de suivi et d'évaluation constitue toujours un obstacle important à l'amélioration des résultats d'apprentissage au niveau du secondaire. Les évaluations comparatives, systématiques et internationales, de l'apprentissage dans le secondaire au niveau de la salle de classe, de l'école, et du système ne sont pas très répandues et une confiance énorme a été placée dans les examens publics dont la fonction est de s'assurer que le tronc commun des programmes est couvert (Bregman, 2002). En conséquence, les élèves n'ont que peu d'opportunités de développer des compétences faisant appel au sens de l'observation, à la capacité à résoudre des problèmes, à raisonner, et à faire preuve de créativité. En particulier, les enseignants peu qualifiés ou non qualifiés ne sont souvent pas familiarisés avec les processus d'évaluation et la terminologie utilisée. Il sera donc nécessaire de mettre en place une formation continue plus efficace pour que les enseignants puissent se familiariser avec les techniques modernes requises pour organiser des examens et effectuer des évaluations scolaires.

51. La réévaluation des outils d'évaluation s'avère de même nécessaire. Ces derniers ne peuvent-ils évaluer la qualité de l'apprentissage que s'ils testent les qualifications relevant du par cœur et celles ne requérant qu'un raisonnement minimum? Certains pays africains choisissent d'acheter leurs examens aux organisations internationales telles que *Cambridge International Exams*, au Royaume Uni, en partie pour rassurer le public sur la qualité des examens, les enjeux pour les élèves et les parents étant élevés. La question est de savoir si ces examens arrivent à refléter correctement les objectifs et les résultats vers lesquels tendent les systèmes d'éducation secondaire en Afrique. La Namibie, qui utilisait les examens de Cambridge, est actuellement en train de changer pour des examens conçus en Namibie même.

Les évaluations nationales révèlent une faiblesse dans le curriculum namibien

La Namibie, en partenariat avec *Florida State University* et *Harvard University*, a évalué les compétences de base, en langue et en mathématiques, des élèves de 8^{ième} et 5^{ième}. Les objectifs de l'évaluation consistaient à (1) informer les preneurs de décisions des taux de réussite, (2) leur permettre d'identifier les écoles ayant des taux de réussite faibles pour l'allocation de ressources, (3) sensibiliser les directeurs aux besoins professionnels des enseignants, (4) permettre aux écoles et aux régions de se comparer à leur contre-parties, et (5) fournir des données pour le suivi. Les résultats ont révélé que le niveau de performance attendu était trop élevé et indiqué que le matériel pédagogique pourraient être trop avancé. L'étude a conclu qu'un nouveau curriculum basé sur les compétences nécessiterait le développement de nouvelles mesures pour évaluer les compétences de base dans les différentes matières.

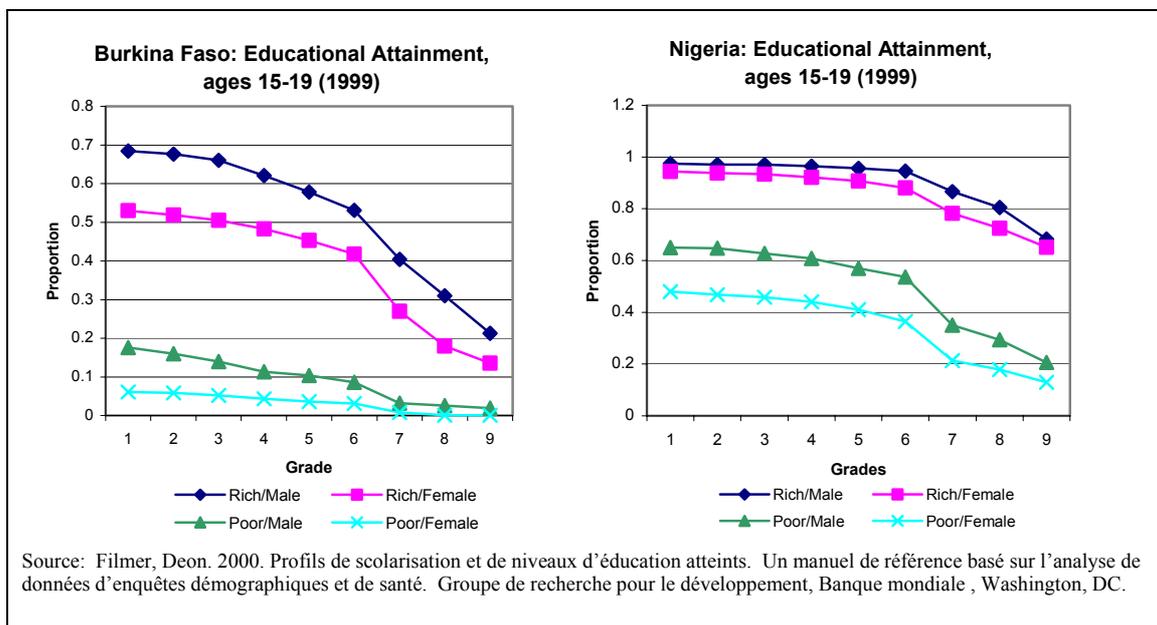
Source: V. Greaney, V. et Thomas Kellaghan, 1996. Assurer le suivi des résultats d'apprentissage des systèmes éducatifs, Banque mondiale, Washington, D.C.

52. Au niveau régional, le Conseil pour les Examens en Afrique de l'Ouest (CEAO) fournit des tests nationaux et régionaux pour les examens de fin d'année. Les résultats obtenus au niveau national pourraient permettre d'établir des comparaisons au niveau régional. Malheureusement, les publications ne sont disponibles qu'aux bureaux du

Conseil au Ghana, en Gambie, au Liberia, au Nigeria, et en Sierra Leone. La participation régulière aux examens régionaux et internationaux permet aux pays d'évaluer leurs progrès par rapport aux autres pays ainsi que de comparer les forces et faiblesses de leur système (Conseil National pour la Recherche, 1998).

53. Au niveau international, les tests comme PISA et TIMSS évaluent le niveau de lecture, de mathématiques et de sciences des élèves du secondaire. Les pays sont encouragés à participer à ces tests, la majorité étant financés par les bailleurs de fonds internationaux.

Actuellement, les systèmes d'éducation secondaires, dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, fonctionnent de telle manière qu'ils tendent à perpétuer les inégalités sociales et de genre. Les pauvres n'ont pas toujours la possibilité d'épargner à leurs enfants - et ceci est particulièrement vrai pour les filles – les tâches ménagères afin que ceux-ci puissent aller à l'école primaire et secondaire. Les foyers pauvres n'ont pas toujours les moyens de payer une éducation secondaire. Une plus grande équité dans la répartition des opportunités en matière d'éducation permettra aux pauvres de bénéficier, dans une plus grande mesure, du développement économique et social et de contribuer davantage à la croissance. En revanche, leur barrer l'accès à l'éducation aura pour conséquence de ralentir la croissance économique. Les bénéfices de la croissance seront, à leur tour, appréciés principalement par ceux possédant des connaissances et des compétences (Lewin et Caillods, 1999).



Légende :

<i>Rich/Female</i> :	Famille aisée/Fille
<i>Rich/Male</i> :	Famille aisée/Garçon
<i>Poor/Male</i> :	Famille pauvre/Garçon
<i>Poor/Female</i> :	Famille pauvre/Fille
<i>Educational Attainment</i> :	Niveau d'éducation atteint
<i>Grade</i> :	Niveau

54. De nombreux gouvernements en Afrique pensent que la performance d'un système de surveillance et d'évaluation se mesure à la production d'un livret annuel de statistiques. Un tel livret ne donne qu'un petit aperçu de la santé du système et uniquement à un tout petit pourcentage des parties prenantes. Les écoles, lorsqu'elles envoient des rapports aux niveaux régional et national, devraient aussi adresser aux parents un rapport formel sur les progrès de chaque élève. De plus, suivre les élèves sur plusieurs années, par exemple des classes de 8, 4 et terminale, permet de fournir un instantané des progrès, ou du manque de progrès, réalisés par ces derniers dans les matières principales (National Research Council, 1998).

55. La plupart des données ramassées dans les pays africains ne sont ni adéquates ni fiables dû au manque d'informations au niveau scolaire. La présence des élèves et des enseignants est parfois si sporadique que les chiffres précis se rapportant à la scolarisation et aux enseignants sont incertains. Il n'est pas rare, non plus, lorsque l'on procède à la vérification de statistiques, de découvrir des "écoles fantômes", c'est à dire des écoles qui n'existent pas mais que les fonctionnaires ont déclaré comme étant opérationnelles afin qu'un secteur donné reçoive plus de fonds.

56. A l'intérieur même du système de suivi de l'éducation secondaire de la plupart des pays PAS, les données se rapportant à l'entrée sur le marché du travail et à la performance lié au travail ne sont pas régulièrement collectées et analysées. Cependant, les études de traçabilité du marché du travail tiennent compte des évaluation sur la pertinence de l'éducation secondaire et son adéquation au marché du travail ainsi que de celles sur les compétences clés acquises par les diplômés. Une intégration réussie dans le marché du travail ne dépend pas seulement des compétences de l'élève mais de l'économie toute entière. L'apport des diplômés à la société en valeur ajoutée est encore plus difficile à mesurer.

57. De nombreux pays africains sont en train de se rendre compte qu'il n'est pas possible d'élargir l'accès à l'éducation secondaire sans réaliser d'importants changements au sein de ce système. Des stratégies de financement durables ont été définies pour que les enfants qui sont actuellement hors du système scolaire puissent avoir accès à l'éducation secondaire et pour que le coût par élève du secondaire soit diminué. Ces stratégies sont les suivantes :

- *Redéfinir le rôle du secteur privé* : Certains pays PAS sont en train de redéfinir le rôle du gouvernement vis-à-vis du secteur privé afin d'élargir l'accès au système, d'augmenter son coût-efficacité et de mettre en place un système d'éducation secondaire plus équitable. Certains pays d'Afrique sub-saharienne, par exemple, sont en train d'expérimenter des mécanismes de financement ciblés (en allouant, par exemple, des subventions publiques aux écoles privées du Lesotho et des dons équivalents à celles du Botswana et de Tanzanie).
- *Changer la structure du système éducatif* : Une autre stratégie, déjà employée, est de réduire le coût élevé de l'éducation secondaire en modifiant sa structure et la segmentation des cycles plus ou moins spécialisés qui la composent. Intégrer le premier cycle du secondaire au primaire ou au cycle supérieur du secondaire permettrait au système de fonctionner de manière plus efficace.

- *Les modes alternatifs de distribution:* Les modes alternatifs de distribution (par exemple à travers Internet ou à travers la radio) qui utilisent l'apprentissage par les pairs, l'auto instruction, et les méthodes d'apprentissage à distance, pourraient également faire baisser le prix de revient par élève du secondaire sans pour autant provoquer une baisse de la qualité dans le secondaire. L'utilisation de modes de distribution moins conventionnels pourrait contribuer à étendre l'accès à l'éducation secondaire aux populations vivant dans les zones rurales de faible densité. La mise en place d'un système scolaire plus flexible pourrait aussi représenter une alternative et donner une deuxième chance aux jeunes adultes, aux élèves ayant récemment abandonné le système et aux jeunes ne pouvant pas intégrer le système scolaire régulier.

Part II . Quelles sont les orientations et pratiques optimales de l'OCDE permettant d'améliorer la qualité de l'éducation secondaire?

58. Dans les pays de l'OCDE, l'éducation secondaire fournit intentionnellement un enseignement plus général afin de fournir une base holistique pour l'éducation post-secondaire. En général, les matières figurant au programme du premier cycle du secondaire sont obligatoires contrairement au second cycle du secondaire qui lui offre plus de liberté quant au choix des cours. Actuellement, on fait de plus en plus attention à équiper l'élève de compétences clés qui le prépareront à participer de manière réussie à la nouvelle économie du savoir (NFER, 2002).

59. Dans les pays de l'OCDE, les réformes du début des années 70 ont intégré le premier cycle du secondaire à l'éducation fondamentale et l'ont rendu obligatoire. L'objectif d'éducation de masse (en termes de qualité, d'accès et d'équité) a été atteint à la fin des années 70. Cependant, de nouveaux défis se sont présentés, provoqués par la révolution de la technologie et de l'information, et son accélération, vers la moitié des années 90. Dans tous les pays, l'école est devenue obligatoire pour les enfants et adolescents de 5 à 16 ans.

60. Au début des années 90, les réformes, dans la plupart des pays de l'OCDE, ont été centrées sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation ainsi que sur la définition du rôle et de la responsabilité de l'éducation publique dans l'économie du savoir. Les premières améliorations se sont fait sentir au niveau de l'éducation primaire. Beaucoup de pays ont réalisé que les diplômés de l'éducation primaire avaient besoin (a) d'être mieux préparés pour le secondaire et (b) d'avoir un curriculum amélioré et plus pertinent afin de pouvoir réussir dans le niveau supérieur d'éducation. Dans beaucoup de pays, cette situation a conduit à repenser le rôle et la place de l'éducation préscolaire dans le système éducatif. Aux Pays-Bas, par exemple, le niveau du jardin d'enfant a été intégré dans un cycle primaire de 8 ans. A la moitié des années 90, la plupart des pays de l'OCDE étaient aussi en train de mettre en place d'importantes réformes structurelles au niveau des cycles primaire et secondaire de l'éducation secondaire afin d'être en mesure de mieux répondre aux changements économiques et sociaux. De même, le profil du marché du travail a changé (avec l'apparition de nouvelles catégories d'emploi), ce qui a eu pour conséquence de provoquer des changements significatifs au niveau de l'enseignement supérieur et de forcer les universités à modifier leurs services et à les diversifier (cours plus divers et flexibles).

61. Il est important de noter que toutes les réformes ont été le résultat d'un consensus et de discussions au niveau national et celles-ci se sont souvent étalées sur plusieurs années. Les discussions intégrant tous les acteurs de l'éducation ont permis une répartition plus efficace des rôles et des responsabilités requises pour gouverner à chaque niveau. Ces réformes ont responsabilisé les écoles, au niveau de leurs performances, ainsi que le système éducatif tout entier.

62. En général, les réformes de l'OCDE en matière d'éducation secondaire⁹, sur les dix dernières années, se sont concentrées sur les points suivants :

Transition de l'éducation fondamentale à la vie active

Le problème posé par la transition de l'éducation fondamentale à la vie active est depuis longtemps une priorité politique au sein des pays membres de l'OCDE. La transition de l'éducation fondamentale au monde du travail est une étape clé pour la mise en place d'une structure favorisant l'apprentissage continu et la progression dans le travail tout au long de la vie adulte. Suivent quelques exemples caractérisant une transition réussie :

- ❑ Des voies d'apprentissage et des cadres de qualification clairement définis, bien organisés, ouverts et cohérents, conçus et développés dans un but d'apprentissage tout au long de la vie;
- ❑ Des services d'information, d'orientation et de suivi attrayants et accessibles à tous les jeunes ayant besoin de conseils sur l'éducation, le marché du travail et la société ;
- ❑ Des cadres institutionnels favorisant un engagement sérieux et sur la durée ainsi que la coopération de tous les partenaires aux niveaux national, sectoriel et local, afin de mettre en œuvre une politique et des programmes qui soient cohérents et efficaces.

Source: OCDE, 2000. *De l'Éducation Fondamentale à la Vie Active*. Paris

- a. Répondre aux besoins et aux aspirations de toute la population en âge d'être scolarisé dans le secondaire, y compris ceux ayant besoin d'une aide supplémentaire pour apprendre, et ceux dont le potentiel de réussite est extrêmement élevé.
- b. Elever le niveau d'études et réduire l'écart entre les divers groupes socio-économiques et ethniques.
- c. Augmenter la participation dans l'éducation post-16 ans ainsi que la formation, y compris dans l'éducation supérieure et la formation professionnelle.
- d. Promouvoir les opportunités d'apprentissage à vie et améliorer les compétences pour un futur emploi.
- e. Utiliser et intégrer les TIC comme outils d'apprentissage et d'enseignement. Cette réforme comprend une formation spécifique, afin que les enseignants apprennent à utiliser les TIC comme un outil pédagogique, et le développement des TIC en tant que matière à part entière afin de fournir des compétences de base à tous les diplômés du secondaire.
- f. Moderniser le contenu des programmes, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, et établir des standards spécifiques aux niveaux des premier et second cycles du secondaire.
- g. Réduire l'écart entre les compétences acquises dans le secondaire et celles demandées par les employeurs, et surmonter l'exclusion sociale. Il y a maintenant un consensus général sur la nécessité, pour les premier et second cycles du secondaire, de se concentrer sur l'acquisition de compétences d'ordre générales .

⁹ Source : Etude de l'auteur de plusieurs sites web de pays de l'OCDE sur l'éducation et la formation.

h. Développer des compétences générales dans la perspective de poursuivre des études ultérieurement et d'accélérer l'intégration dans le monde du travail (par rapport à des notions d'éducation technique et professionnelle¹⁰ plus traditionnelles) : (1) utiliser la communication et l'information et maîtriser leur application; (2) appliquer les mathématiques fondamentales et les principes scientifiques; (3) avoir la connaissance pratique d'au moins une langue étrangère internationale; (4) être capable de résoudre des problèmes et de faire preuve de compétence (5) avoir la capacité de travailler en groupe; et (6) acquérir des compétences générales permettant de poursuivre son apprentissage et de bénéficier de davantage de formation de travail.

i. Promouvoir des réseaux de fournisseurs plus flexibles, intégrés et innovants, et s'engageant à atteindre des objectifs nouveaux et ambitieux (au cours des dernières années, des routes et des mécanismes plus courts et innovants ont été développés afin d'acquérir les compétences de fin de cycle secondaire). Dans tous les cas, les gouvernements ont activement encouragé le secteur privé à accroître son rôle en tant que fournisseur, gestionnaire et pourvoyeur financier. Est aussi inclus l'utilisation de l'éducation à distance et des TIC ainsi que la mise en place de cours aux horaires plus réduites et adaptés aux élèves et adultes bénéficiant d'une seconde chance.

63. Les politiques d'accès, de rétention et de transition ont permis de garder les élèves dans le système éducatif plutôt que de pratiquer l'exclusion en guise de sélection, l'idéal étant de les garder jusqu'à la fin du secondaire. Les "élèves ayant des besoins spéciaux" ont pu être mieux intégrés dans l'éducation générale. Les pratiques en matière de redoublement ont été limitées de manière significative et le passage automatique du primaire au premier cycle du secondaire, et du premier cycle du secondaire au cycle supérieur du secondaire, banalisé. Les systèmes de soutien aux élèves et aux enseignants, au niveau supérieur de l'éducation secondaire, ont été renforcés et se sont développés. On peut citer par exemple les systèmes de conseil et d'information permettant de faciliter la transition au tertiaire, à l'éducation professionnelle et à la formation ainsi qu'au marché du travail. La responsabilité des écoles du secondaire a été accrue de manière significative entraînant une amélioration et une modernisation de la gestion et du suivi des performances. Les choix en matière de scolarité se sont multipliés au niveau supérieur du secondaire grâce, entre autres, à la création d'écoles privés secondaires recevant des fonds publics, ce qui a permis d'améliorer l'accès à l'éducation supérieure.

64. Au niveau du secondaire, le contenu des programmes a changé pour se concentrer sur les connaissances fondamentales (à l'exemple des pays nordiques, des Pays-Bas, de l'Angleterre, de l'Ecosse et de la France) et apporter plus de flexibilité dans le choix des cursus au niveau du second cycle du secondaire. Le débat sur l'équilibre à atteindre entre enseignement professionnel et académique se poursuit maintenant depuis deux décennies.

¹⁰ Veuillez noter qu'une distinction importante et spécifique est faite entre la définition sur l'éducation technique et professionnelle (qui favorise les compétences et attitudes générales, préparant au monde du travail) et celle sur la formation professionnelle (qui correspond à une formation spécifique au travail).

65. Avec l'arrivée des outils TIC, l'éducation professionnelle et technique s'est de plus en plus développée au niveau du cycle supérieur du secondaire. Mais cela pose des problèmes considérables pour la formation des enseignants et pour ajuster l'enseignement dispensé aux élèves du secondaire aux besoins des entreprises et des industries locales. Les changements dans ce domaine se poursuivent et de nombreux pays de l'OCDE sont en train d'expérimenter de nouveaux systèmes. En Ecosse, par exemple, les cours de formation professionnelle sont offerts, au niveau du cycle supérieur du secondaire, en tant que modules et viennent s'ajouter à l'enseignement de matières d'orientation plus académiques. Cette situation a été rendue possible grâce à une coopération institutionnelle entre "des collègues à vocation professionnelle" et des écoles du secondaire à l'enseignement plus traditionnel.

66. La nécessité de former une main-d'œuvre flexible et mobile, qualifiée pour l'apprentissage à vie et capable d'être compétitive dans l'économie mondiale du savoir, a soulevé des questions sur le rôle à attribuer au curriculum et à la pédagogie. La fonction du curriculum a changé. On est passé d'un curriculum basé sur les intrants à un curriculum basé sur les résultats et dont l'objectif est de fournir aux étudiants des compétences clés comme la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes et à trouver des solutions ainsi qu'à utiliser l'information appropriée. L'accent a été mis sur l'application des connaissances, plutôt que sur la reproduction de celles-ci, et sur l'apprentissage de compétences transversales. Le nouveau curriculum met aussi en avant les TIC: ces derniers sont considérés aussi bien comme matière que comme outil d'apprentissage au niveau du secondaire.

67. Le curriculum n'est pas surchargé. Les enseignants du secondaire ont 60 à 70% de connaissances pédagogiques et académiques et de compétences liées à des standards économiques et sociaux internationaux (préparant les diplômés à intégrer le marché du travail et la société). Les 30 à 40% restant sont de la plus grande importance. Ils déterminent la "couleur locale" de l'éducation secondaire et, en grande partie, sa pertinence au niveau local. De même, on s'attend à ce qu'un enseignement plus pragmatique éveille davantage l'intérêt des élèves et les motive à aller en cours.

68. On est de même passée d'une pédagogie présentant l'enseignant comme "source unique de connaissances" à une pédagogie faisant de l'enseignant "un facilitateur des processus d'apprentissage et d'information", offrant par là-même aux étudiants la possibilité d'être plus en charge de leur éducation. Les enseignants ont été formés aux nouvelles méthodes afin de pouvoir enseigner les compétences nouvelles en accord avec les nouveaux programmes. Ils ont bénéficié d'un soutien plus grand et un système de consultation et de suivi plus systématique de ces derniers a été mis en place, particulièrement pour les nouveaux enseignants.

69. Dans tous les pays de l'OCDE, la nécessité de mettre en place un meilleur système de suivi et de contrôle des résultats, en termes de qualité et d'efficacité, est bien comprise et acceptée. Des outils de suivi et de contrôle, nouveaux et plus efficaces (utilisant les TIC), sont sur le marché et poussent les systèmes au changement. L'orientation académique du système de l'éducation secondaire a commencé à intégrer des composantes de la formation professionnelle. On a créé plus de parcours d'études à

l'intérieur même du système d'éducation secondaire et à la fin de celle-ci. Les questions concernant la nature et le but de la formation professionnelle ont été soulevées. La plupart des pays s'éloignent de la formation professionnelle jugée coûteuse, spécialisée et souvent démodée au niveau du secondaire. Au niveau du tertiaire, les universités, dans beaucoup de cas, et avec le soutien et la collaboration du secteur privé, ont changé et ont commencé à offrir une formation professionnelle plus diversifiée.

70. La gestion et la gouvernance du système éducatif ont été décentralisées permettant aux écoles du secondaire de devenir autonomes, et de prendre des décisions, en ce qui concerne les programmes et les questions financières, qui prennent en compte le contexte dans lequel elles évoluent. Des standards de performance ont été développés et des mécanismes de formules de financement ont été mises en application. Ce qui a permis d'intégrer les établissements privés et de les financer avec des fonds publics.

71. Des systèmes d'évaluations et de suivi plus sophistiqués ont été développés afin de répondre à un grand nombre de besoins: besoins de contrôle, de responsabilité, et d'amélioration par l'acquisition systématique de connaissances empiriques. Actuellement, dans les pays de l'OCDE, le suivi et l'évaluation comprennent de nombreux niveaux s'articulant de façon cohérente, ainsi que des indicateurs de performance identifiés, aux niveaux municipal, régional et national. Les méthodes et les perspectives varient en fonction de l'objectif de l'évaluation. Les évaluations internationales sont faites à l'OCDE où les pays membres acceptent de mettre en place des programmes d'évaluation dans certains domaines. Les résultats encouragent les discussions sur la qualité de l'éducation dans chacun des pays participants.

72. Le premier cycle de l'éducation secondaire étant devenu une extension du primaire, la fonction de classement des examens traditionnels est devenue moins importante, et la plupart des pays de l'OCDE n'ont plus d'examens entre le primaire et le premier cycle du secondaire. Cependant, la majorité des pays a maintenu en place un examen d'évaluation des élèves à la fin du primaire. Les résultats sont utilisés dans le premier cycle du secondaire. Tous ces systèmes sont informatisés. Il ne faut pas oublier que ce sont les outils TIC qui ont rendu possible l'utilisation de la plupart de ces mesures et de ces méthodes d'évaluation. Dans une majorité de pays, les examens nationaux sont toujours en vigueur et sanctionnent la fin des études dans le secondaire. La transition et l'admission aux cours et aux institutions de l'enseignement supérieur se font de plusieurs manières, mais dans la plupart des cas, sont basées sur les résultats aux examens de fin d'études dans le secondaire.

Conclusion

73. Il est indéniable que l'éducation secondaire en Afrique ne prépare pas suffisamment les adolescents à l'âge adulte, à l'apprentissage tout au long de la vie, au monde du travail et à celui de l'éducation continue. Malheureusement, il n'y a pas de solution miracle, ou rapide, pour créer un système d'éducation secondaire de haute qualité. On ne peut pas penser qu'un système social tel que l'éducation puisse être pensé et construit comme une maison, en prenant uniquement en compte les intrants "inanimés" (IEQ, 1999). La réforme des systèmes éducatifs permettant d'améliorer la qualité des premier et second cycles de l'éducation secondaire doit être conçue en prenant en compte les situations politiques, sociales et financières des pays concernés. Si l'on regarde l'investissement dans l'éducation secondaire, alors que les objectifs fixés par l'EPT ne sont pas encore réalisés, il est bon de se rappeler que les changements ne viennent pas forcément d'en bas. Améliorer l'accès à l'éducation dans les premier et second cycles du secondaire et le nombre d'élèves sortant diplômés de ces cycles peut influencer positivement les taux de réussite au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire (BAfD, 2003).

74. Alors que les gouvernements sont en train de passer d'un système d'éducation secondaire élitiste à un système d'éducation secondaire plus égalitaire, ils doivent se poser la question suivante, en concertation avec toutes les parties prenantes, à savoir : "Quels objectifs et quelle orientation devons-nous donner à notre système d'éducation secondaire en général, et plus particulièrement aux premier et second cycles du secondaire ?" Redéfinir les objectifs de l'éducation secondaire représente la première étape pour établir des critères de qualité et d'efficacité appropriés en matière d'éducation secondaire. Les pratiques et tendances de l'OCDE, dans la seconde partie du document, peuvent certainement fournir matière à débat dans la recherche de solutions. Une fois les standards fixés, le panorama de l'éducation secondaire sera plus claire et des actions pourront être entreprises.

75. Comme il l'a été illustré dans ce document, les pays PAS sont à des stades différents de la réforme de leur système. Nombre d'entre eux ont déjà commencé à travailler sur les problèmes d'accès et de réforme de leur curriculum ainsi que sur ceux de développement de leur capacité de gestion. Sans perdre des yeux le but à atteindre, les gouvernements doivent continuer à se poser les questions suivantes: (1) Le premier et le second cycle du secondaire sont-ils accessibles à tous ? (2) Les programmes du premier et du second cycle du secondaire sont-ils bien structurés, pertinents et équilibrés? (3) Les intrants (enseignants, matériel d'apprentissage et environnement scolaire) créent-ils des conditions optimales d'apprentissage au niveau des cycles du secondaire (le premier cycle, le second cycle et le cycle professionnel)? Et (4) Les politiques et la gouvernance institutionnelle contribuent-elles à une organisation, une administration, un contrôle et une allocation des ressources plus efficaces? Surveiller les progrès s'avère être crucial si l'on veut atteindre les objectifs fixés et cette surveillance doit faire l'objet d'attention. Comme l'a dit John Ruskin : "La qualité n'est jamais un accident. Elle est toujours le résultat d'un effort d'intelligence".

Références (en anglais)

- African Development Bank (AfDB), 1999. *Education Sector Policy Paper*. Abidjan
- Asian Development Bank (ADB), 2003. *Key Indicators*, vol. 34.
- Bregman, Jacob, 2003. “*Science education and issues in the 21st century in secondary schools, with the focus on Africa*”; presented at the 1st regional SEIA Conference in Uganda, World Bank, June 2003.
- Bregman, Jacob and Stallmeister, Steffi, 2002. “*Secondary education In Africa : strategies for renewal*”; Concept paper, World Bank, June 2002.
- Bregman, Jacob and Granheim, Marit, 2003. “*Secondary education reform trends in OECD countries and possible best practices for Sub-Saharan African Countries*”; SEIA, AFTHD, World Bank, in preparation.
- Bregman, Jacob and Obanya, Pai, (2003). “*Secondary Education in Nigeria: Contemporary challenges and future demands*”; Part of SEIA outputs, AFTHD, World Bank, Washington, D.C.
- Bregman, Jacob; Bethel, George; and Bryner, Karen, 2002. “*Rwanda Secondary Education Strategy paper*”; paper prepared with contributions from the Rwanda Ministry of Education and Sports; based on a mission to Rwanda in July-August 2002. AFTH3, World Bank, Washington, DC.
- Fuller, B, 1986. *Raising School Quality in Developing Countries: What investments boost learning?* World Bank Discussion Paper. Washington, D.C.
- Greenaway, E, 1999. Junior secondary education: an international comparison.
- Improving Educational Quality (IEQ) Project Newsletter, 1999. The Quality Link, no.2.
- Lewin, K M. 2000. Linking Science Education to Labour Markets: Issues and Strategies. Secondary Education Series. World Bank Human Development Network, Washington, D.C.
- Lewin, K M and F Caillods, 1999. Financing Education in Developing Countries. International Institute of Education Planning, Strategies for Sustainable Secondary Schooling, Paris.
- Lewin, K M, 2003a. Investigating the Missing Link—The case for expanded secondary schooling in Sub-Saharan Africa.

Lewin, K M, 2003b. Secondary Education in Africa: Issues for cost and finance. PowerPoint Presentation, at First Regional Secondary Education In Africa (SEIA) Conference, Uganda.

National Foundation for Educational Research (NFER), May 2002. International Developments in Senior secondary Education: Context, provision and issues. INCA Thematic Study No. 8.

National Research Council, 1998. *Every Child a Scientist: Achieving scientific literacy for all*. Washington, D.C.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 1995. *Performance Standards in Education: In search of quality*. Paris.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2001. *What works in Innovation in Education: New School Management Approaches*. Paris.

Secondary Education in Africa (SEIA), 2002. *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. Africa Region Human Development Working Papers Series, Africa Region, World Bank, Washington D.C.

Secondary Education in Africa (SEIA), 2003. Draft version Secondary Education Reform Trends in OECD Countries and Possible Best Practices for Sub-Saharan African Countries. Africa Region Human Development, World Bank, Washington D.C.

UNAIDS, 2000. *HIV/AIDS and the Education Sector*. Programme Coordinating Board. 11 April 2000, Geneva.

Watkins, K, 2000. *The Oxfam Education Report*. Bath, UK: Redwood Books.

World Bank. 2001. *A Chance to Learn: Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Sector Assistance Strategy, Africa Region Human Development Series, Washington, D.C.

World Bank, 2002a. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.

World Bank, 2002b. Draft Rwanda Secondary Education Strategy Paper. Washington, D.C.

World Bank, 2003. Namibia General Education Sub-sector Analysis Draft. Washington, D.C.