



DEVELOPING THE AFRICAN CONTINENTAL
QUALIFICATIONS FRAMEWORK (ACQF)

**RAPPORT DE CARTOGRAPHIE
SUR CURRICULUM ET
PROGRAMMES SCOLAIRES**

Étude sur les cadres et pratiques de curriculum scolaire
en Afrique: vers une base factuelle et évidence
RAPPORT DE SYNTHÈSE



Ce rapport de synthèse supplémente le rapport principal de l'étude cartographique des cadres et pratiques des curricula en Afrique, menée en 2021 dans le cadre du projet conjoint de Coopération technique UA-UE Compétences pour l'employabilité des jeunes/Initiative pour les compétences en Afrique, - Développement du Cadre continental africain des certifications (ACQF). Le rapport principal est publié : <https://acqf.africa/resources/mapping-study/school-curriculum-mapping-report-mapping-curriculum-frameworks-and-practices-in-africa-creating-baseline-evidence-2022>

Les points de vue et opinions exprimés dans cette publication sont de la responsabilité des auteurs et ne doivent en aucun cas être attribués aux institutions auxquelles ils sont affiliés, à la CUA ou aux partenaires du projet (UE, BMZ, GIZ, ETF).

Nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'enquête en ligne de l'ACQF, les institutions et les experts qui ont partagé leurs points de vue et les informations lors des visites techniques dans les pays et les communautés économiques régionales (REC), tous les évaluateurs nationaux des rapports des pays et des REC dans le cadre de l'étude cartographique de l'ACQF, et les nombreux participants aux séminaires en ligne sur l'apprentissage par les pairs de l'ACQF (2020-2021).

Les contributions apportées par Eduarda Castel-Branco (ETF), Gertrude Namubiru (ACA), Mich-Seth Owusu (CUA) et d'autres membres du groupe en charge des curricula de la CESA ont été reconnues et appréciées.

Avril 2022



Ce rapport a été préparé par une équipe de recherche de JET Education Services : James Keevy, Zaahedah Vally, Katherine Morris, Carmen Louw, Andrew Paterson et Nick Taylor. Parmi les experts, il y avait Kamal Ben Selama, Caetano Antonio Guedes, Joyce Kinyanjui, Paul Habineza, Lomthie Mavimbela et Felicia Boakye-Yiadom. Eduarda Castel-Branco (coordonnateur du projet ACQF), Gertrude Namubiru ([African Curriculum Association](#)) et Mich-Seth Owusu (AUC ESTI Education) ont partagé des commentaires détaillés sur l'enquête et le rapport, et assuré la coordination, la supervision et l'orientation de la mise en œuvre de l'étude.

Contenu

Acronymes et abréviations	5
1. Contextualisation de l'étude cartographique des curricula	6
2. Introduction à l'étude cartographique des curricula	6
3. Cadre conceptuel	7
3.1. Concepts clés	7
3.2. Identité africaine	9
4. Résultats de l'étude cartographique	10
4.1. Politique et gouvernance en matière de curricula	10
4.2. Curricula et cadres de certifications	10
4.3. Approches en matière de curricula	11
4.4. Suivi et évaluation des curricula	12
4.5. Curricula et évaluation	12
4.6. Réforme des curricula	13
4.7. Innovation en matière de curricula	14
4.8. Financement de l'innovation en matière de curricula	15
4.9. L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la mise en œuvre des curricula	15
4.10. Des enseignants qualifiés et compétents	16
4.11. Curricula et instruments de politique de l'Union africaine	17
5. Perspectives d'avenir	17
5.1. Adoption des approches basées sur les acquis d'apprentissage	17
5.2. Mégatendances : égalité des sexes, citoyenneté mondiale et numérisation	18
5.3. Émergence de normes professionnelles pour les enseignants	18
5.4. La promesse d'un régime continental d'évaluation systémique	19
5.5. Harmonisation des certifications des enseignants	19
5.6. Accès aux plateformes numériques	19
5.7. Accès inégal à la technologie et à l'internet	20
5.8. Instruments de politique sous-exploités de l'Union africaine	20
5.9. Faible développement de l'EFTP	20
5.10. Manque de données	21
6. Conclusion	21

Figures et tableaux

Figure 1: Référence explicite aux acquis d'apprentissage dans les curricula	8
Figure 2: Base légale rapportée des curricula par type et par pays	10
Figure 3: Alignement des curricula au cadre de certification	10
Figure 4: Approches utilisées lors de l'élaboration des curricula	11
Figure 5: Mesure dans laquelle le cadre national des curricula prévoit l'articulation entre le programme d'EFTP, l'apprentissage post-scolaire et l'enseignement supérieur.	11
Figure 6: Entité responsable de l'assurance qualité de la mise en œuvre des curricula.....	12
Figure 7: Participation rapportée dans les évaluations comparatives régionales et internationales des apprenants, par pays	13
Figure 8: Plans de révision des curricula nationaux.....	13
Figure 9: Catalyseurs de l'innovation en matière de curricula	14
Figure 10: Mégatendances mondiales en matière de curricula	14
Figure 11: Rôle du gouvernement dans le financement de l'innovation en matière de curricula par nombre de pays	15
Figure 12: Méthodes favorables à la mise en œuvre des curricula pendant une pandémie	16
Figure 13: Niveau d'apprentissage de la formulation et de développement des acquis d'apprentissage par les enseignants	16
Figure 14: Lien entre les politiques nationales et les instruments de l'UA	17

Acronymes et abréviations

4IR	Quatrième révolution industrielle
ACA	Association africaine pour les curricula (African curriculum association https://acuass.org/)
ACCF	Cadre continental africain des certifications
ACQF-AG	Groupe consultatif de l'ACQF
AFTRA	Fédération africaine des organes de régulation des enseignants
AU	Union africaine (UA)
AUC	Commission de l'Union africaine (CUA)
CBA	Approche basée sur les compétences
CESA	Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique
COVID-19	Pandémie à coronavirus de 2019
CPD	Développement professionnel continu
ETF	European Training Foundation
EU	Union européenne
GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
ICT	Technologies de l'information et de la communication (TIC)
ISCED	Classification internationale standard de l'éducation
ISCED-T	ISCED pour les certifications des enseignants et les programmes de formation
JET	JET Education Services
M&E	Suivi et évaluation (SSE)
NQF	Cadre national des certifications
OECD	Organisation de coopération et de Développement économiques (OCDE) www.oecd.org
PASEC	Programme pour l'analyse des systèmes éducatifs
REC	Communauté économique régionale (CER)
RQF	Cadre régional des certifications
SACMEQ	Consortium sud-africain pour la mesure de la qualité de l'éducation www.sacmeq.org
STC-EST 3	Comité technique spécialisé sur l'éducation, la science et la technologie
TVET	Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture www.unesco.org

1. Contextualisation de l'étude cartographique des curricula

La nécessité d'une étude cartographique des curricula à l'échelle du continent est née de la troisième session ordinaire du Comité technique spécialisé de l'Union africaine sur l'éducation, la science et la technologie (STC-EST 3). Au cours de cette réunion, il a été souligné le rôle que joue l'Association africaine pour les curricula (ACA)¹ (précédée par l'Organisation africaine des curricula [ACO]) dans le soutien des États membres à réviser et développer leurs curricula nationaux afin de répondre aux exigences du 21^{ème} siècle. L'ACA joue un rôle important dans la coordination du groupe de la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA 16-25) de l'Union africaine en charge des curricula. Il est également membre du Groupe consultatif du Cadre continental africain des certifications (ACQF² AG) et était donc bien placée pour commanditer un tel exercice de cartographie. Il a en outre été convenu, au cours de la STC-EST 3, que l'ACA devrait apporter aux pays un appui dans la réforme de leurs curricula, l'amélioration du développement professionnel des enseignants, le développement des ressources d'apprentissage appropriées, l'amélioration des acquis d'apprentissage et l'harmonisation des curricula en Afrique.

Le STC-EST 3 a en outre reconnu qu'il peut y avoir un déséquilibre entre les principales composantes (cadres de certifications, acquis d'apprentissage, curricula) des systèmes d'éducation, de formation et des systèmes de certification, ce qui entraîne des incohérences et des inefficacités qui affectent à la fois la qualité et la transparence des acquis d'apprentissage ainsi que des certifications obtenues. L'amélioration de la transparence des curricula et l'interaction croissante avec les principes, les objectifs et les descripteurs de niveaux des cadres de certifications (nationaux/régionaux) pourraient conduire à une amélioration des résultats scolaires, à une meilleure crédibilité des certifications et contribuer à l'intégration africaine ainsi qu'au programme de développement humain aux niveaux national, régional et continental. Il a donc été décidé d'entreprendre cette étude cartographique des curricula pour faire le point et mettre à jour les données sur l'état d'avancement des cadres et des pratiques en matière de curricula dans les États membres de l'Union africaine.

2. Introduction à l'étude cartographique des curricula

L'enquête sur la cartographie des curricula a été administrée par JET Education Services (JET) au nom de la Commission de l'Union africaine (CUA) et l'Association africaine pour les curricula (ACA), le coordinateur du groupe de la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA) en charge des curricula. Le projet « développement du Cadre continental africain de certifications » est un principal partenaire de cette initiative, ayant étroitement collaboré avec l'ACA à partir des premières idées pour concevoir l'approche et planifier, organiser et soutenir la mise en œuvre de l'étude. Ce rapport présente les résultats de l'enquête sur la cartographie des curricula à l'échelle du continent. L'enquête a porté sur l'enseignement scolaire et l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Certains aspects de l'éducation et du développement de la petite enfance (ECCDE) ont également été pris en compte.

¹ <https://acuass.org/>

² <https://acqf.africa/>

Les questions suivantes ont guidé la recherche :

1. Quels sont les cadres (conceptuels, politiques, techniques) qui éclairent et/ou sous-tendent les curricula dans l'enseignement scolaire (de base, secondaire, EFTP - délivrance de certificats) dans les pays africains ? (Définitions des curricula ; application des acquis d'apprentissage ; changement des rôles des enseignants et formation des enseignants ; approches centrées sur l'apprenant).
2. Dans quelle mesure les curricula des pays africains incluent-ils et développent-ils de nouvelles connaissances et compétences liées aux mégatendances ? (Numérique ; transformation écologique ; citoyenneté ; employabilité ; réponse à la COVID-19 ; Cultures et valeurs africaines)
3. Comment les curricula africains s'alignent-ils sur les cadres de certifications ? (Niveaux et cycles ; principes ; descripteurs du NQF ; descripteurs des certifications).
4. Dans quelle mesure les pays s'assurent-ils que les disciplines de base (langue et alphabétisation, compétences en réflexion et en calcul) sont maîtrisées ?

Voici les résultats généraux attendus de cette initiative :

- Contribuer à la discussion et à la conception du futur cadre continental africain des curricula (ACCF) grâce aux résultats, données et perspectives de l'enquête diffusée. Le futur ACCF sera développé par le groupe de la CESA comme une ligne directrice générale pour tout le travail de développement des curricula en Afrique et prendra en compte les principes et la stratégie du Cadre continental africain des certifications (ACQF).
- Contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique aux niveaux critiques de l'éducation.
- Contribuer avec des réflexions et des recommandations à la création d'un terrain commun et d'un degré d'alignement entre l'ACCF et l'ACQF.
- Diffuser les bonnes pratiques et susciter une confiance mutuelle entre les institutions et les parties prenantes de l'éducation et de la certification en Afrique et au-delà.
- Enfin, contribuer à la transparence des acquis d'apprentissage et des certifications, ainsi qu'à l'amélioration de la portabilité et de la mobilité des compétences et des certifications d'un pays à l'autre pour "L'Afrique que nous voulons".

Un taux de réponse de 29 % a été atteint grâce aux réponses de 16 pays sur 55, dont 26 réponses dans l'ensemble (15 en anglais, 9 en français et 2 en portugais). La majorité des personnes enquêtées (n=15) ont répondu au sondage à titre de représentants du secteur public.

3. Cadre conceptuel

3.1. Concepts clés

Il convient de noter que cette étude cartographique a été commanditée dans le cadre du processus plus large de l'ACQF, et, en tant que tel, l'étude suppose qu'il existe une interrelation importante entre trois concepts clés, à savoir les curricula, les certifications et les programmes d'apprentissage. Dans le

cadre de l'enquête, les personnes enquêtées ont été invitées à examiner les définitions de ces concepts clés liés aux curricula et au développement des curricula dans les politiques ou cadres officiels de l'éducation.

Les curricula sont définis comme suit :

...l'inventaire des activités mises en œuvre pour concevoir, organiser et planifier une action d'éducation ou de formation, y compris la définition des objectifs, du contenu, des méthodes (y compris l'évaluation) et du matériel d'apprentissage, ainsi que les modalités de formation des enseignants et des formateurs (CEDEFOP in GIZ, ETF & AUC, 2021).

Un programme d'apprentissage est défini comme suit :

...un document écrit qui planifie les expériences d'apprentissage dans un cadre d'apprentissage spécifique. Il est développé sur la base du curricula et prend en compte les besoins des apprenants (CEDEFOP in GIZ, ETF & AUC, 2021).

Le rapport sur la cartographie de l'ACQF (2021, p.193) définit une certification comme :

... une combinaison planifiée des acquis d'apprentissage avec un ou des objectifs définis, y compris des compétences définies, appliquées et démontrées et une base pour un apprentissage ultérieur ".

Un point commun entre les trois concepts est la notion d'acquis de l'apprentissage. Les acquis d'apprentissage (énoncés de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un processus d'apprentissage) constituent la taxonomie de base commune à partir de laquelle les concepts de curricula, de certification et de programme d'apprentissage sont compris, développés et reliés entre eux. La majorité des personnes enquêtées ont indiqué qu'il y avait une référence explicite aux acquis d'apprentissage dans les curricula, et ce, dans les trois secteurs, comme le montre la figure 1 ci-dessous.

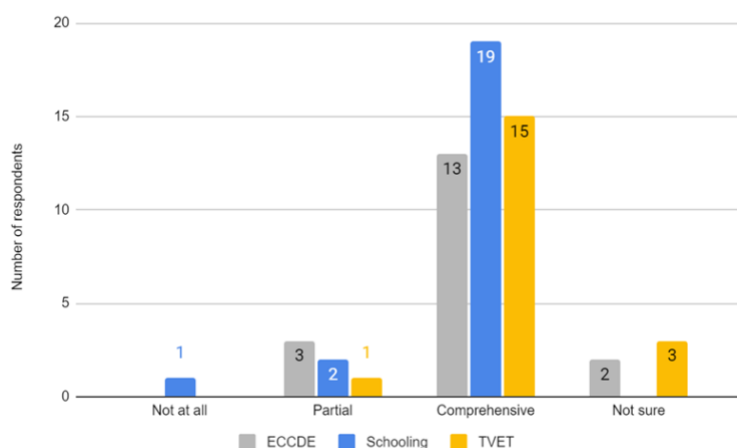


Figure 1 : Référence explicite aux acquis d'apprentissage dans les curricula

La relation entre les curricula et les certifications est une controverse de longue date qui se joue au niveau international et qui a été explorée récemment dans l'étude cartographique de l'ACQF (GIZ & ETF 2021). La pierre angulaire de ces débats est le fait que les modèles, les approches et les cadres des curricula ont une histoire riche qui a évolué pendant plus de 200 ans, tandis que l'introduction plus récente des approches basées sur les compétences (ABC) (spécifiquement dans l'EFTP), de l'éducation basée sur les compétences (CBE), et des cadres de certifications depuis la fin des années 1980, est sans doute moins bien développée. Cependant, cette introduction pose certainement des questions importantes pour les chercheurs, les développeurs et les décideurs dans le domaine des curricula. Le modèle prévalent suggère une relation hiérarchique entre les certifications, en tant que dispositifs d'orientation plus larges, et les curricula, de nature plus détaillée et opérationnelle. Dans de nombreux cas, les programmes d'apprentissage sont considérés comme une couche intermédiaire entre les certifications et les curricula (voir figure 1).

L'utilisation accrue des acquis d'apprentissage, dans de nombreux cas, favorisée par l'utilisation de philosophies éducatives basées sur les acquis et les diverses adaptations contextuelles de ceux-ci, à travers les trois niveaux (certifications, programmes d'apprentissage et curricula) permet une progression logique et des approches communes, mais peut aussi, comme une conséquence involontaire, engendrer une certaine confusion sur les différences entre chaque niveau. L'évolution plus récente vers les certifications comme un quatrième niveau complique encore ce paysage. Ces interrelations sont au cœur des processus de l'ACQF et de l'ACCF et constituent les fondements de la réalisation des ambitions de la CESA et de la Vision africaine 2030.

3.2. Identité africaine

Une discussion sur les curricula en Afrique serait également incomplète sans une réflexion sur la planification et la conception de ces derniers dans une perspective plus large, en tant que mécanisme permettant de modifier l'opinion des individus, voire leur compréhension d'eux-mêmes et de leurs cultures. Il y a un besoin urgent de développer des curricula qui établissent une identité africaine (Van Wyk & Higgs, 2011), et qui devraient se concentrer sur le contexte de l'Afrique et, par conséquent, être "ancrés et orientés de manière interne" (p.172). La vision d'un système éducatif africain capable de produire des programmes génératifs qui ne sont pas isolés des tendances mondiales est adoptée par de nombreux leaders de l'éducation en Afrique, dont Nsamenang et Tchombe (2011).

La cartographie historique de l'éducation formelle en Afrique rappelle que la période du colonialisme a imposé des représentations raciales, ethniques et culturelles erronées des identités africaines dans les curricula, qui ont été modifiées pendant la période d'indépendance. La validation et la promotion des identités africaines dans les curricula ont donné lieu à des résultats remarquables. Les défis actuels notables pour le développement des curricula comprennent : un éventail d'identités que les Africains portent au sein et entre les pays du continent (Adibe, 2013, 119) ; la pénétration des médias sociaux à tous les niveaux des sociétés, en particulier chez les jeunes, et la présence de la discrimination ethnique et raciale sur l'internet.

L'ACA a un rôle important à jouer, non seulement en soutenant l'amélioration des curricula à travers le continent, mais aussi en mettant en avant l'expérience et le contexte africains dans ces curricula afin de former des apprenants qui pensent de manière indépendante et qui sont capables de

promouvoir la vision d'une nouvelle Afrique qui conserve son identité unique tout en façonnant une croissance économique robuste et un épanouissement humain partagé.

4. Résultats de l'étude cartographique

4.1. Politique et gouvernance en matière de curricula

Dans les trois secteurs, la base juridique prédominante des curricula est la politique nationale ; la grande majorité des curricula a été approuvée au cours de la dernière décennie ; la majorité des personnes interrogées ont indiqué que des experts sont systématiquement impliqués dans les processus de développement des curricula nationaux.

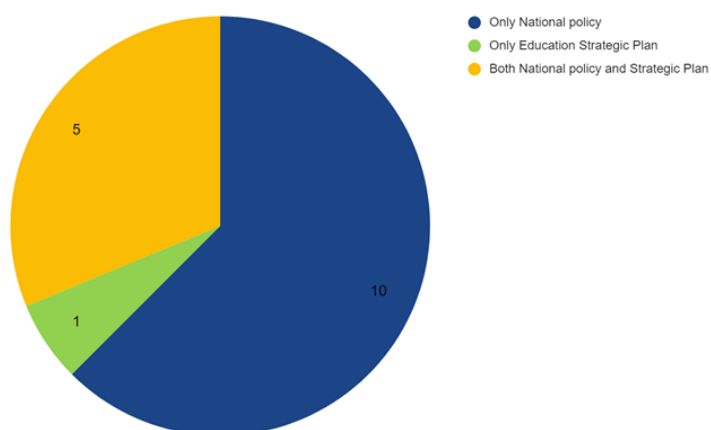


Figure 2 : Base légale rapportée des curricula par type et par pays

4.2. Curricula et cadres de certifications

67% des personnes enquêtées ont indiqué qu'il existe une coopération régulière et étroite entre les autorités chargées des curricula et les agences nationales de certifications ou d'assurance qualité ; 17% des personnes interrogées ont mentionné qu'il y avait une sensibilisation, mais pas de relation substantielle, entre les autorités chargées des curricula et les autres agences.

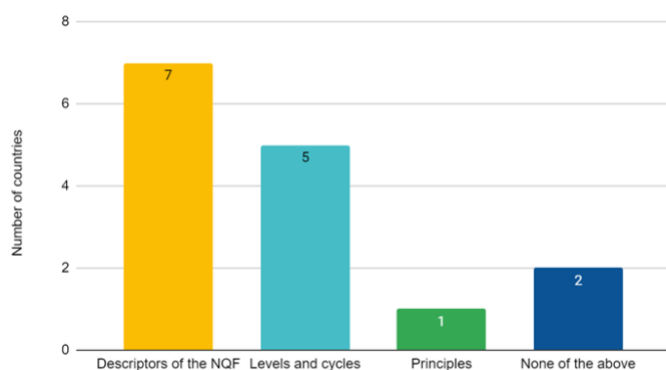


Figure 3 : Alignement des curricula avec le cadre des certifications

Au niveau national, sur 15 pays, la majorité des personnes enquêtées (47%) ont indiqué que les curricula étaient alignés sur les descripteurs du NQF, un tiers (33%) ont mentionné que les curricula étaient alignés sur les niveaux et les cycles du NQF, tandis qu'un pays a indiqué que ses curricula

étaient alignés sur les principes du NQF. Pour un pays qui n'a pas mis en place un NQF global, des commentaires contradictoires ont été reçus de deux personnes interrogées, l'un indiquant qu'il n'y avait pas d'alignement, et l'autre indiquant un alignement sur les niveaux et les cycles.

4.3. Approches en matière de curricula

La principale approche utilisée par les pays pour l'élaboration des curricula est une approche basée sur les compétences ; 75 % ont indiqué que la progression verticale est conceptualisée en utilisant des taxonomies ; la majorité des enquêtés ont déclaré que les programmes d'EFTP sont structurés comme des programmes préprofessionnels sans apprentissage.

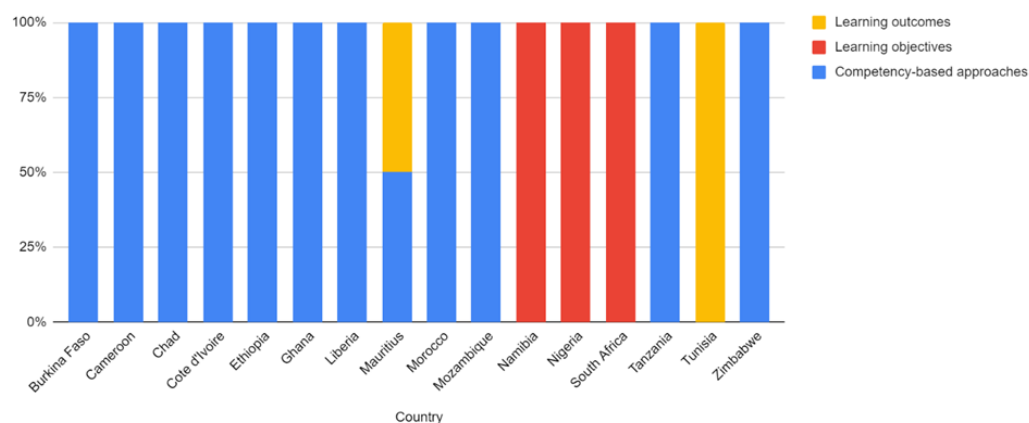


Figure 4 : Approches utilisées lors de l'élaboration des curricula

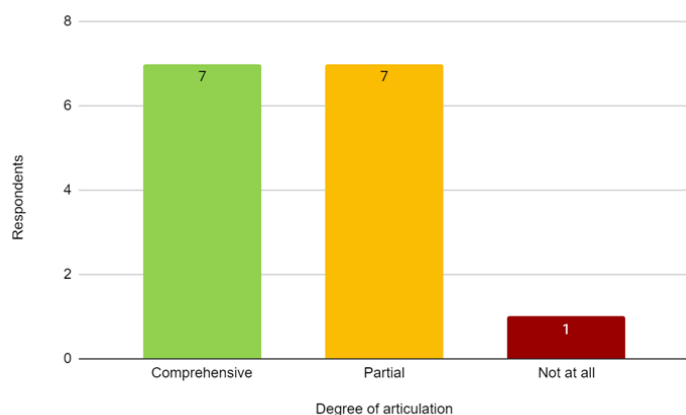


Figure 5 : Mesure dans laquelle le cadre national des curricula prévoit l'articulation entre le programme de l'EFTP, l'apprentissage post-scolaire et l'enseignement supérieur.

Les réponses étaient réparties de manière égale entre des dispositions complètes et partielles en matière d'articulation, ce qui indique qu'un travail est encore nécessaire en vue d'une amélioration de l'articulation dans au moins 50 % des pays des personnes interrogées.

4.4. Suivi et évaluation des curricula

Afin de soutenir la mise en œuvre et le suivi des curricula, il est nécessaire de faire le point sur les institutions dirigeantes et les principales agences, le rôle des partenaires sociaux et des autres parties prenantes, les ressources, les indicateurs et les mécanismes utilisés pour soutenir la mise en œuvre et le suivi. L'assurance qualité de la mise en œuvre des curricula ne semble pas être le domaine exclusif d'une entité particulière, les réponses étant réparties de manière assez égale entre les organisations, ministères et entités énumérés.

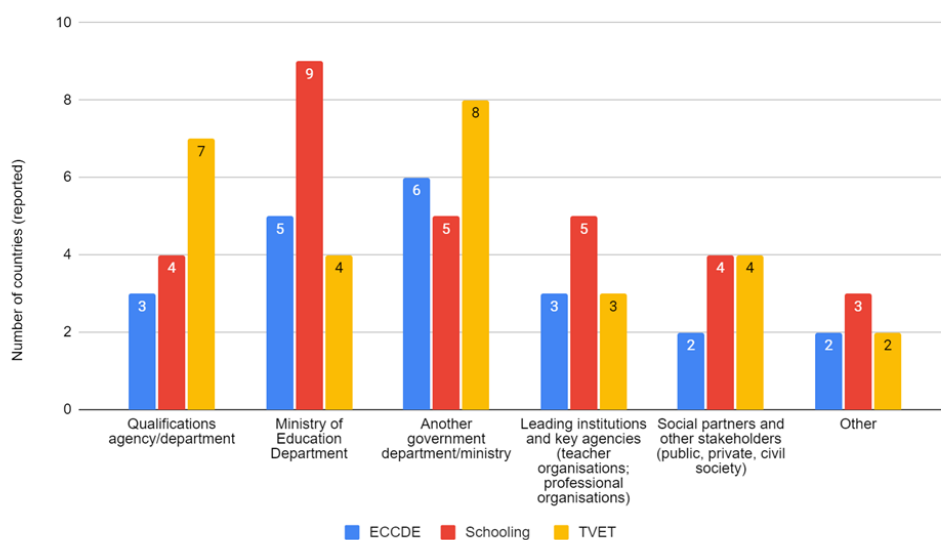


Figure 6 : Entité responsable de l'assurance qualité de la mise en œuvre des curricula

4.5. Curricula et évaluation

Les personnes interrogées dans le cadre de l'enquête ont été invitées à répondre à un certain nombre de questions relatives à l'évaluation, notamment à la question de savoir si leur pays procède à des évaluations nationales systématiques, s'il participe ou non à des évaluations comparatives régionales/internationales et comment leur pays se comporte par rapport aux normes régionales et internationales. Les évaluations trimestrielles étaient les évaluations systématiques nationales les plus courantes dans les trois sous-secteurs de l'éducation, suivies par les évaluations annuelles ; 37% ont déclaré participer au PASEC, 37% au SACMEQ ; 56% des pays ont indiqué avoir tenté de s'améliorer par rapport aux normes régionales et internationales dans le secteur de l'EFTP.

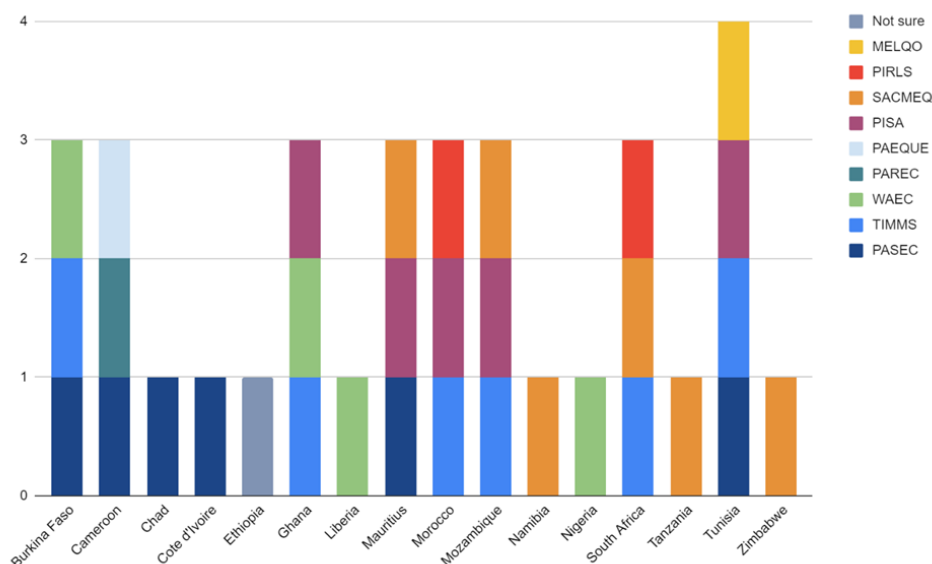


Figure 7 : Participation rapportée dans les évaluations comparatives régionales et internationales des apprenants, par pays

4.6. Réforme des curricula

Les personnes interrogées ont été invitées à se prononcer sur les différentes révisions et réformes des curricula actuellement en cours dans leur pays. Les enquêtés des 16 pays ont indiqué qu'une certaine réforme des curricula était en cours dans leur pays. Six pays ont indiqué qu'ils s'orientaient vers l'adoption d'une approche basée sur les compétences en matière de curricula, tandis qu'un pays a signalé le passage de curricula basés sur des objectifs à des curricula basés sur des normes. Trois pays ont déclaré promouvoir les compétences du 21e siècle ainsi que la culture numérique dans leurs curricula.

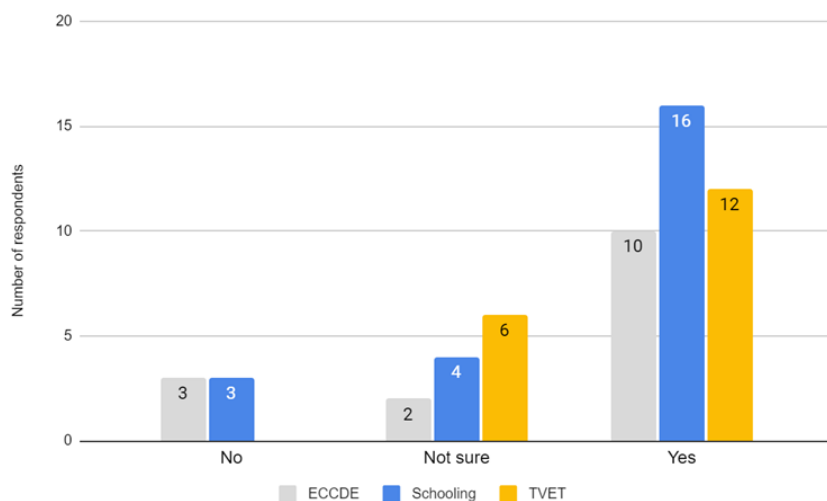


Figure 8 : Plans de révision des curricula nationaux

4.7. Innovation en matière de curricula

L'un des principaux objectifs de l'enquête était de déterminer dans quelle mesure toute innovation en matière de curricula est précédée d'une analyse sectorielle et accompagnée d'une composante SE afin de guider la mise en œuvre et d'évaluer l'impact. Les recherches de ce type sont essentielles pour que la réforme des curricula soit davantage une science, fondée sur des preuves empiriques.

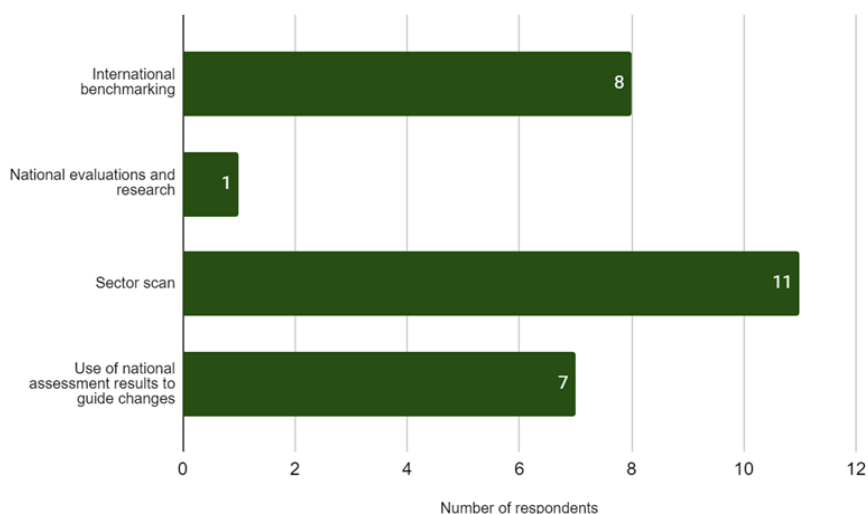


Figure 9 : Catalyseurs de l'innovation en matière de curricula

Les trois principaux thèmes abordés dans les curricula sont les normes, les valeurs et la culture (94%) ; l'éducation aux valeurs universelles plus larges soutenant la mobilité (87,5%) ; et l'harmonisation (62,5%). Ces thèmes pourraient témoigner de l'élaboration de normes communes à travers le continent. Les principales compétences du 21e siècle sont la créativité (94%), la réflexion critique (87,5%), l'apprentissage actif (87,5%) et les compétences numériques (81%).

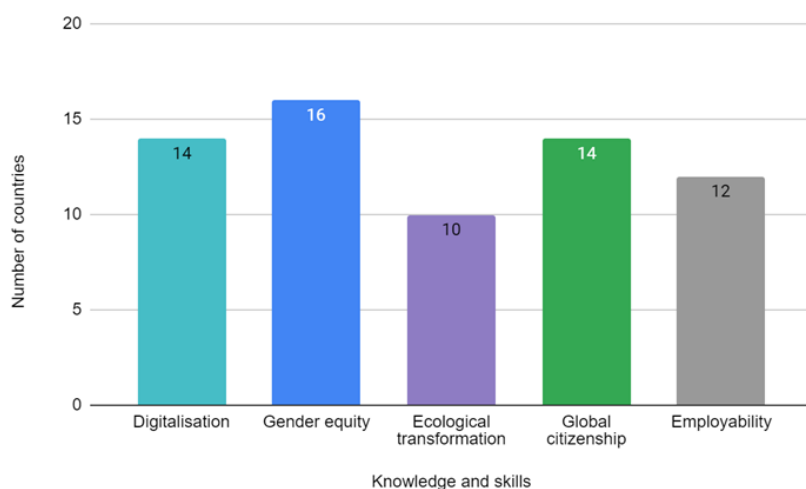


Figure 10 : Mégatendances mondiales en matière de curricula

4.8. Financement de l'innovation en matière de curricula

L'innovation en matière de curricula dans le secteur éducatif est presque exclusivement soutenue par des fonds publics, sauf dans un pays où le financement de l'innovation en matière de curricula au niveau de l'école est laissé au secteur privé.

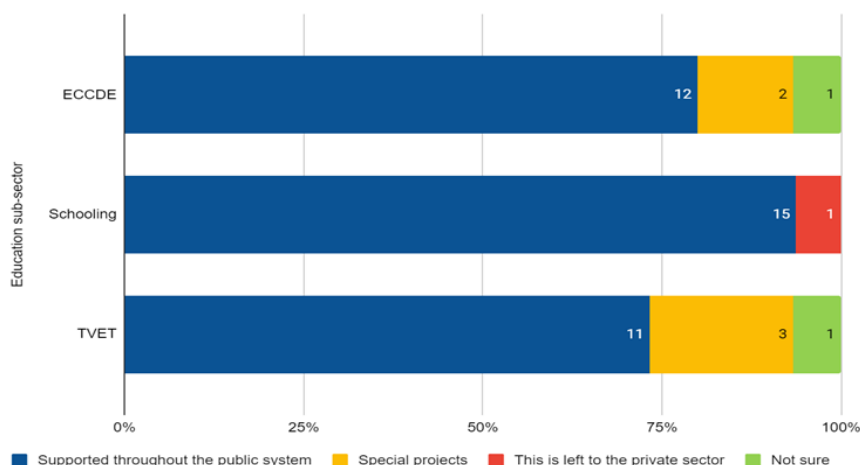


Figure 11 : Rôle du gouvernement dans le financement de l'innovation en matière de curricula par nombre de pays

Au sein des pays le secteur privé joue des rôles différents dans le financement selon les secteurs. Dans le secteur de l'ECCDE, les deux principaux domaines où le secteur privé joue un rôle important sont le financement de programmes particuliers et le financement de l'achat d'équipement pour les ateliers. Dans le secteur de l'éducation, le secteur privé joue un rôle dans le financement de l'achat d'équipement pour les ateliers, le financement à titre individuel des étudiants et le financement de programmes particuliers. Dans le secteur de l'EFTP, les trois principaux domaines financés par le secteur privé sont l'achat d'équipements pour les ateliers, les programmes particuliers et l'accueil d'étudiants en stage.

4.9. L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la mise en œuvre des curricula

Compte tenu de l'impact continu et critique de la pandémie de COVID-19 sur le secteur de l'éducation en général et sur l'enseignement des programmes scolaires en particulier, l'enquête a cherché à évaluer l'impact de la pandémie sur le succès de l'enseignement des programmes scolaires, sur les méthodes mises en œuvre par les pays pour assurer l'enseignement de ces programmes et sur l'utilisation des technologies numériques. L'impact le plus important a été la réduction de la couverture des programmes d'études, rapportée par 68,7 % des pays ; pour 50 % des pays, les programmes ont été réorientés pour couvrir les matières de base, y compris les notions élémentaires de calcul et d'alphabétisation ; 50 % des pays ont indiqué que le Covid-19 a entraîné une révision du programme scolaire ; 87,5 % ont mentionné que la méthode prédominante pour la récupération du programme scolaire était l'utilisation de systèmes en ligne ; 75 % des pays ont indiqué utiliser des heures d'enseignement supplémentaires pour le rattrapage ; 68,7 % des pays ont indiqué une réduction des périodes de vacances pour assurer le rattrapage du programme scolaire.

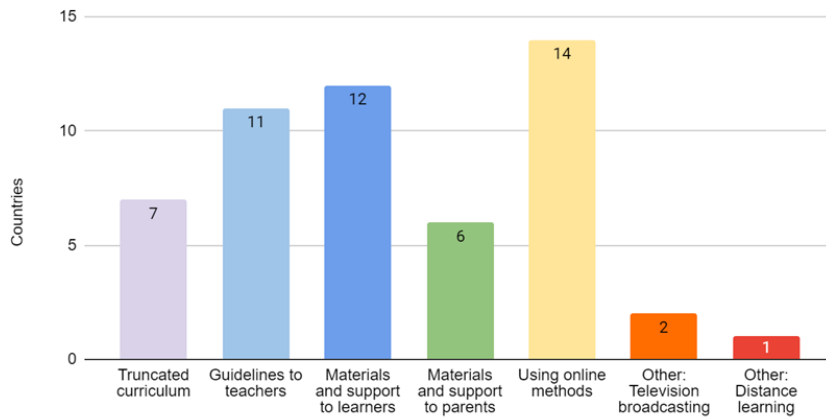


Figure 12 : Méthodes favorables à la mise en œuvre des curricula pendant une pandémie

4.10. Des enseignants qualifiés et compétents

On ne saurait sous-estimer l'importance d'enseignants qualifiés, compétents et confiants dans l'élaboration, la mise en œuvre et la réforme des curricula. La réforme des curricula ne peut être menée à bien qu'en conjonction avec une formation appropriée des enseignants, afin de s'assurer que les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés disposent des connaissances et des compétences nécessaires à la mise en œuvre des curricula. Les connaissances pertinentes sur le contenu doivent être largement enseignées pendant la formation initiale, et le développement professionnel continu (DPC) doit être une priorité constante.

La grande majorité des enquêtés ne connaissaient pas l'ISCED ; la majorité des enquêtés de tous les secteurs ont indiqué une durée de certification de 2 ans ; la durée moyenne de la pratique des enseignants pendant les programmes de formation des enseignants est de 3 à 6 semaines, ou de 12 à 16 semaines ; 14 enquêtés du secteur de l'éducation ont déclaré que la professionnalisation des enseignants est guidée par des normes professionnelles dans une large mesure, tandis que six autres ont déclaré qu'il y avait une existence partielle de normes professionnelles guidant la professionnalisation.

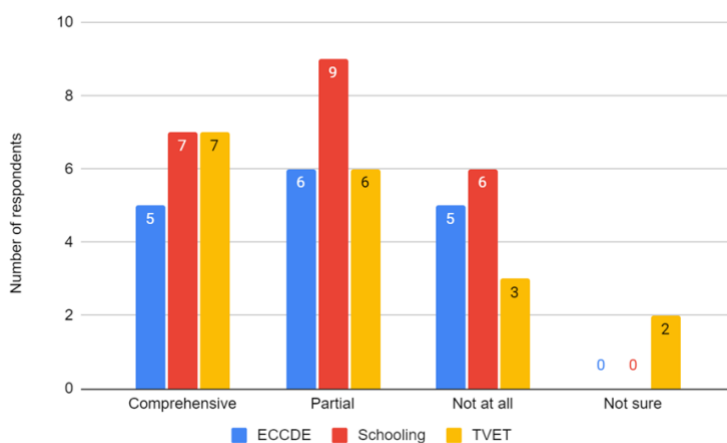


Figure 13 : Niveau d'apprentissage de la formulation et de développement des acquis d'apprentissage par les enseignants

4.11. Curricula et instruments de politique de l'Union africaine

Il a été demandé aux personnes interrogées d'indiquer dans quelle mesure les politiques nationales en matière de certifications, de professionnalisme et de développement professionnel continu (CPD) des enseignants dans leur pays tiennent compte d'une série d'instruments de l'Union africaine, notamment le Cadre de certifications des enseignants de l'UA, le Cadre africain des normes et des compétences pour la profession enseignante et le projet du Cadre continental africain des certifications (ACQF). Le plus grand nombre de personnes enquêtées ne connaissait aucune des trois politiques ou instruments de l'UA, tandis qu'un très petit nombre a indiqué que les politiques étaient prises en compte de manière exhaustive dans la politique nationale correspondante.

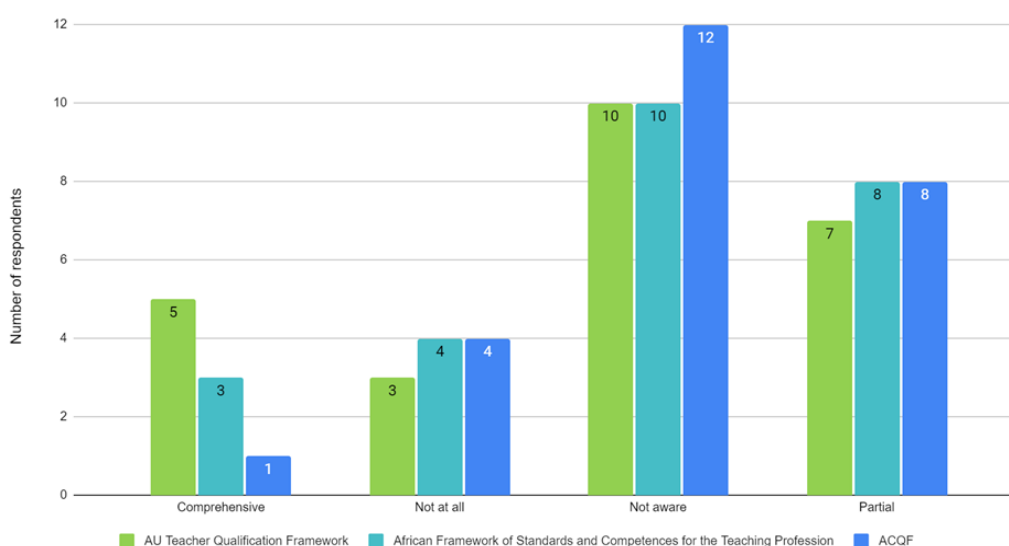


Figure 14 : Le lien entre les politiques nationales et les instruments de l'UA

5. Perspectives d'avenir

Un aperçu général des tendances, des défis et des nouveaux développements a été dégagé sur la base des réponses apportées à l'enquête. Cette vue d'ensemble ne prétend pas être représentative des développements liés aux curricula à travers le continent, mais elle fournit des indications utiles aux décideurs politiques et aux praticiens, d'autant plus que les pays commencent à planifier l'ère post-COVID-19.

5.1. Adoption des approches basées sur les acquis d'apprentissage

Suite aux initiatives en matière de réforme des curricula, il est évident que les approches basées sur les acquis d'apprentissage, y compris l'éducation basée sur les compétences, en matière d'éducation et d'évaluation, se développent dans les trois secteurs. Considérée comme intrinsèquement centrée sur l'apprenant et adaptée à la résolution de problèmes complexes, la prévalence de l'approche centrée sur l'apprenant en tant que philosophie dans les curricula africains fait partie d'un vaste mouvement mondial visant à doter les apprenants et les étudiants de compétences, de connaissances,

d'attitudes et, de plus en plus, de valeurs appropriées, requises sur le marché de l'emploi. Ce type d'approche complète d'autres aspects de l'évolution des curricula, notamment la nécessité de développer les compétences du 21e siècle, d'accroître l'employabilité et les compétences vertes.

Il existe des preuves solides pour soutenir l'idée que le passage aux acquis de l'apprentissage est étroitement associé à l'introduction des NQF, mais aussi, de plus en plus aux RQF. Le développement de l'ACQF en tant que modèle continental basé sur les acquis de l'apprentissage va, selon toute vraisemblance, accélérer encore cette tendance.

5.2. Mégatendances : égalité des sexes, citoyenneté mondiale et numérisation

Un certain nombre de mégatendances ont une pertinence très spécifique pour les nations africaines. Les Tendances de l'éducation 2019 de l'OCDE donnent un aperçu des principales " mégatendances " sociales, démographiques et économiques qui façonnent l'éducation au XXIe siècle. Il s'agit notamment de tendances familiaires liées à l'évolution du pouvoir économique mondial, aux migrations humaines, à la sécurité économique, environnementale et numérique nationale, à l'essor de l'IA, ainsi qu'à l'importance du genre, et de l'éthique à la fois à la maison et sur le lieu du travail. Mais, pour les pays africains et les autres nations en développement, les mégatendances mondiales doivent être contextualisées de manière appropriée afin de compléter les compétences de bases en lecture et en calcul, et favoriser une éducation primaire et secondaire solide (Nsamenang et Tchombe, 2011) ».

L'inclusion de thèmes tels que l'équité entre les sexes, la citoyenneté mondiale, la numérisation et l'employabilité dans les curricula reflète également les réponses apportées par les curricula aux mégatendances mondiales. Il est encourageant de constater que l'inclusion de thèmes majeurs tels que les normes, les valeurs et la culture, l'éducation à des valeurs universelles plus larges, le soutien à la mobilité et l'harmonisation indiquent un large abandon des modèles d'éducation des XIXe et XXe siècles au profit d'approches plus inclusives mettant l'accent sur la coopération, l'interdépendance et les valeurs partagées. Ceci est également encourageant pour le travail effectué par l'ACA dans le cadre du projet de l'ACQF.

5.3. Émergence de normes professionnelles pour les enseignants

Un certain nombre de pays ont indiqué que la pandémie de COVID-19 a été le catalyseur de la révision des curricula. Comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce rapport, pour être couronnée de succès, toute révision des curricula devra s'accompagner d'une formation initiale et continue adéquate, ainsi que d'un développement professionnel continu pour les enseignants, afin de garantir une mise en œuvre efficace de ces curricula.

En termes d'objectifs stratégiques définis dans la CESA 16-25, ce point est directement lié à l'objectif stratégique 1 : Redynamiser la profession enseignante pour assurer la qualité et la pertinence à tous les niveaux de l'enseignement. La Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement

(AFTRA) est bien placée pour promouvoir la professionnalisation de la profession enseignante en Afrique, y compris l'utilisation plus large et plus harmonisée des normes professionnelles applicables aux enseignants. Le développement du Cadre continental de certifications des enseignants de l'Union africaine, du Cadre continental de compétences et de normes applicables à la profession enseignante ainsi que des directives continentales relatives à la profession enseignante sont autant de développements qui peuvent constituer une base solide pour le travail à venir.

5.4. La promesse d'un régime continental d'évaluation systémique

La tendance selon laquelle plus d'un tiers des pays sont impliqués dans une évaluation régionale et/ou internationale est encourageante, mais reste très faible. L'occasion se présente certainement de développer et de mettre en œuvre une évaluation continentale plus harmonisée dans les cinq à dix prochaines années. Une telle évaluation pourrait s'appuyer sur les expériences régionales du PASEC et du SACMEQ et les développer en une évaluation plus large et plus approfondie pour tous les États membres africains. Elle pourrait être liée au cadre d'indicateurs de la CESA développé par la CUA.

5.5. Harmonisation des certifications des enseignants

L'étude cartographique a montré la persistance d'énormes différences entre les qualifications minimales des enseignants d'un secteur à l'autre et d'un pays à l'autre - et ce, alors que peu de gens contesteraient le lien étroit entre la qualité, la formation et les certifications des enseignants et la qualité de l'éducation en général.

La récente approbation de l'ISCED-T par la Commission générale/Conférence de l'UNESCO est de bon augure pour un nouvel élan dans la collecte de données standardisées relatives aux programmes de certification et de formation des enseignants. Une nouvelle caractéristique de l'ISCED sera également une dimension spécifique pour la collecte de données relatives à la pratique de l'enseignement. Les États membres de la CUA sont bien placés pour bénéficier de ce déploiement prévu pour 2022, ce qui évite de devoir développer de nouveaux instruments qui pourraient être coûteux et laborieux.

5.6. Accès aux plateformes numériques

Il est important de prendre en considération la tendance internationale vers des plateformes numériques présentant des niveaux élevés d'interopérabilité entre les systèmes nationaux de gestion des données. Il existe également plusieurs risques, notamment le risque de privatisation des ressources publiques et la dépendance aux technologies vertes que les solutions brevetées pourraient imposer aux pays moins développés. Cette tendance s'accroît cependant de jour en jour, imprégnée par l'évolution vers la numérisation que la pandémie de COVID-19 a suscitée. L'ACQF lui-même pourrait aller dans cette direction, bien qu'il soit peut-être trop tôt pour se prononcer sur ce point. Tout au moins, il est possible d'offrir un meilleur accès aux ressources disponibles et communes aux apprenants de tous âges et de tous secteurs.

5.7. Accès inégal à la technologie et à l'internet

La technologie constitue un défi majeur. L'objectif stratégique 3 de la CESA invite les parties prenantes à exploiter la capacité des TIC pour améliorer l'accès, la qualité et la gestion des systèmes d'éducation et de formation. L'effet de la pandémie de COVID-19 est d'une importance immédiate, et plus particulièrement la nécessité de disposer des infrastructures permettant l'apprentissage numérique et à distance. Dans l'ensemble, les personnes interrogées ont indiqué que leur capacité à utiliser efficacement la technologie numérique était entravée par des infrastructures inadéquates et peu fiables, par des coûts excessifs ou par le statut socio-économique des apprenants qui n'ont pas les moyens d'accéder à l'apprentissage numérique sous quelque forme que ce soit. Alors que la pandémie de COVID-19 a servi de catalyseur pour l'adoption de l'apprentissage numérique et technologique dans les pays du monde entier, il existe un besoin urgent, pressant et bien documenté de garantir un accès équitable aux infrastructures et aux technologies indispensables aux enseignants et aux apprenants pour une utilisation efficace de cette méthode. Cela nécessitera la contribution des parties prenantes à tous les niveaux de l'administration publique, ainsi que dans les secteurs privés et à but non lucratif, le tout associé à des instruments politiques appropriés, et étayé par des mécanismes de financement globaux et une volonté politique suffisante.

Un autre défi lié à la technologie est l'intégration de la technologie et des compétences technologiques dans les curricula. Reflétant les mêmes contraintes que celles rencontrées par les pays dans la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage numériques, la majorité des pays interrogés ont indiqué que, bien que la technologie, en tant que concept (philosophie) et compétence, soit incluse dans les curricula, la capacité des enseignants à intégrer ce système dans les activités d'enseignement quotidiennes reste limitée.

5.8. Instruments de politique sous-exploités de l'Union africaine

Étant donné l'incertitude des personnes interrogées quant à l'adoption ou non par leurs politiques nationales des instruments politiques de l'UA, tels que le Cadre de certification des enseignants, le Cadre africain des normes et des compétences pour la profession enseignante et le projet de Cadre continental africain des certifications (ACQF), il ressort qu'un engagement plus poussé entre la Commission de l'Union africaine et les États membres de l'UA soit nécessaire pour promouvoir l'adoption des politiques au niveau national. Le silence généralisé qui entoure le Protocole continental africain sur la mobilité des enseignants (CTMP) (voir Keevy et al 2019) en est un autre exemple. Il est évident qu'il faudra mettre davantage l'accent sur la sensibilisation et le plaidoyer si l'on veut donner à ces instruments une chance d'être mis en œuvre.

5.9. Faible développement de l'EFTP

Bien que le manque de données récentes sur la taille réelle du secteur de l'EFTP sur le continent africain obscurcisse le tableau, le consensus général est que les effectifs de l'EFTP sont plus faibles et que le secteur est moins développé que les filières universitaires classiques. Les voies d'accès à l'enseignement supérieur étant plus coûteuses et l'enseignement technique et professionnel ayant

pour mission de former des diplômés qualifiés et prêts à intégrer le marché de l'emploi, la demande de systèmes d'EFTP solides et dotés de ressources suffisantes ne fera qu'augmenter. Toutefois, la majorité des programmes d'EFTP proposés étant classés comme "préprofessionnels", l'accès à la formation pratique étant partiel et les possibilités de stages formels limitées, de nombreux diplômés de l'EFTP seront mal équipés pour accéder au marché de l'emploi, ce qui réduira leur employabilité et exacerbera la crise du chômage des jeunes et de la pénurie de compétences. Les passerelles entre les secteurs de l'EFTP, de l'enseignement post-scolaire et de l'enseignement supérieur sont inexistantes, ce qui pourrait être résolu par la mise en place de cadres nationaux de certifications (NQF) globaux, afin d'harmoniser les secteurs et de permettre une plus grande mobilité des étudiants et des apprenants, tout en favorisant et en soutenant le principe de l'apprentissage continu.

5.10. Manque de données

La disponibilité de données de qualité, fiables et précises est une préoccupation constante. Pour bon nombre des objectifs examinés dans ce rapport, et plus largement pour les activités de cartographie et d'harmonisation des curricula aux niveaux national, régional et continental, il est nécessaire de disposer de volumes plus importants de données de meilleure qualité et de moyens de collecte, d'analyse et de stockage de ces données. L'objectif stratégique 11 de la CESA vise à : Améliorer la gestion du système éducatif, développer et renforcer les capacités de collecte, de gestion, d'analyse, de communication et d'utilisation des données. En ce qui concerne les activités plus larges de cartographie des curricula en Afrique, il est nécessaire d'augmenter les données disponibles à des fins d'analyse comparative et de rapprochement. Cela demeure essentiel dans le suivi de l'avancement des activités de l'ACF et pour l'atteinte des objectifs d'un certain nombre de politiques internationales et de celles de l'UA. Nous suggérons que l'enquête publiée dans le cadre de cette étude cartographique soit rééditée à l'avenir (peut-être tous les deux ans) afin de recueillir des données supplémentaires et de suivre les progrès au niveau régional et national.

6. Conclusion

Cette enquête sur la cartographie des curricula menée en 2021 a fourni une vue d'ensemble inédite de l'état d'avancement du développement des curricula dans l'éducation et l'EFTP, et dans une certaine mesure également dans l'ECCDE, sur le continent africain. Des politiques et des pratiques ont été identifiées, ainsi que certaines tendances, similitudes et divergences. Le lien entre les curricula et les cadres de certification a également été mis en évidence. Cette étude n'est toutefois qu'un point de départ pour des études plus approfondies qui devraient suivre dans le cadre de la mise en œuvre de la CESA et de l'Agenda 2063. La pandémie de COVID-19 a illustré de manière flagrante à la fois la vulnérabilité et la résilience du continent. Dans le même temps, on estime que d'ici 2100, l'Afrique représentera 80 % de l'augmentation prévue de 4 milliards de la population mondiale (FMI 2014). L'Afrique est bien placée pour tirer profit de sa population jeune dans le futur. Des curricula pertinents et modernes seront la pierre angulaire du développement du continent dans les décennies à venir, mais aussi de son avenir. Ces curricula généraux doivent non seulement s'inscrire dans les tendances mondiales mais également être en phase avec les droits et l'identité culturelle des apprenants africains (Nsamang et Tchombe, 2011).