



LIGNES DIRECTRICES DE LA DDC

POUR L'ÉDUCATION DE BASE
ET LE DÉVELOPPEMENT
DE COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC

**Stratégie de la DDC pour l'Éducation de base
et le développement de compétences professionnelles**

**Texte adopté par les divisions Amérique latine
et Afrique de l'Ouest en août 2009 pour adapter
l'ancienne « Stratégie de la DDC pour l'éducation
de base et le développement de compétences
professionnelles » au nouveau contexte de la Réo.**

Editeur:

Direction du développement et de la coopération (DDC)
Département fédéral des affaires étrangères (DFAE)
3003 Berne
www.deza.ch

Auteurs/coordination

Fabienne Lagier, Mary-Luce Fiaux Niada
(Section Développement Social)
Ruth Huber, avec la collaboration de Sonya Elmer
(Section Emploi et Revenu)

© DDC 2010

Aussi disponible en anglais et espagnol.

Photos:

Photothèque de la DDC, Enfants du Monde

Citations:

Communiquées par différents collègues et partenaires
de la DDC (en Afrique et en Asie) ainsi que par la
Fondation Village d'Enfants Pestalozzi en Suisse.

Commandes:

DDC Centre de distribution
Téléphone: +41 31 322 44 12
Télécopie: +41 31 324 13 48
E-mail: info@deza.admin.ch

Mise en page:

Marc Dubois, MDVR, Lausanne

ABRÉVIATIONS

ADEA: Association pour le développement de l'éducation en Afrique

BIT: Bureau international du travail

CAD: Comité d'aide au développement de l'OCDE

CBT: Formation axée sur les compétences (Competency-Based Training)

CITE: Classification internationale type de l'éducation

DCP/DC: Développement de compétences professionnelles

DDC: Direction du développement et de la coopération

EB: Education de base

EPT: Education pour tous

EPU: Enseignement primaire universel

ENF: Education non formelle

IDE: Indice du développement de l'éducation pour tous

IEG: Indice de l'égalité de genre

IARP: Integrated Management Reporting System

NQF: Cadre national de qualifications

NTIC: Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Economiques

ODM: Objectifs du Millénaire

ONG: Organisation non gouvernementale

TBS: Taux brut de scolarisation

TNS: Taux net de scolarisation

TVET/VET: Technical and vocational education and training / Formation et éducation technique et professionnelle

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

UNEVOC: Centre International pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels

1. INTRODUCTION 4

Pourquoi de nouvelles lignes directrices ?

Quels sont les domaines concernés ?

2. CONTEXTE 6

L'importance fondamentale de l'éducation pour le développement.

Les engagements internationaux.

La situation dans les pays en développement/transition.

La coopération internationale.

L'expérience de la DDC : acquis et défis à relever.

3. FINALITÉS ET OBJECTIFS 10

Objectifs spécifiques pour le domaine de l'éducation de base.

Objectifs spécifiques pour le développement de compétences professionnelles.

4. PRINCIPES DIRECTEURS OPÉRATIONNELS 13

1. Choisir des portes d'entrée sur la base d'une analyse systémique du secteur éducatif et du contexte.
2. Améliorer la qualité de l'offre éducative.
3. Identifier et réduire les obstacles à l'accès et à la rétention.
4. Accorder une attention particulière aux personnes défavorisées.
5. Soutenir les innovations éducatives adaptées au contexte et leur mise à l'échelle.
6. Faciliter des approches participatives, démocratiques et coordonnées des politiques éducatives.
7. Favoriser les liens entre 1. les sous-secteurs et/ou niveaux de l'éducation et 2. entre l'éducation et les autres secteurs du développement.
8. Promouvoir une approche transversale du genre et de la gouvernance.
9. Suivre et mesurer non seulement les résultats mais également les effets.
10. Favoriser la mobilisation durable et adéquate des ressources financières.

5. UTILISATION ET IMPLICATIONS DES LIGNES DIRECTRICES 16
6 RÔLES ET RESPONSABILITÉS 17
ANNEXES 19

I. Glossaire

II. Données sur l'éducation et la formation dans le monde

III. Objectifs de l'Education pour Tous et Objectifs du Millénaire

IV. Le droit à l'éducation

1. INTRODUCTION

Pourquoi de nouvelles lignes directrices ?

L'éducation et la formation professionnelle constituent des thèmes prioritaires définis dans le « Message concernant la continuation de la coopération technique et de l'aide financière en faveur des pays en développement du 14 mars 2008 » adopté par le Parlement pour la période 2009-2012 et guidant le travail de la DDC pour la période 2009-2011. Les présentes lignes directrices pour l'éducation de base (**EB**) et le développement de compétences professionnelles (**DCP**) ont été élaborées à la demande de la direction. Elles remplacent les deux documents précédents, la « Politique sectorielle de la DDC pour l'éducation de base » et la « Politique sectorielle pour la formation professionnelle » datant respectivement de 1996 et 1994. Elles sont destinées à orienter le travail de coopération bi- et multilatéral de la

DDC et à servir de référence à ses proches partenaires en Suisse et à l'étranger. Elles reposent sur les évolutions nationales et internationales dans ces « sous-secteurs » ainsi que sur les leçons apprises par la DDC ces dix dernières années.

Quels sont les domaines de l'éducation concernés ?

L'éducation de base (EB): Selon sa définition internationale, elle ne se réduit pas à l'école primaire mais a pour objectif de répondre aux « besoins éducatifs fondamentaux » de toute personne – enfant, jeune ou adulte.

«... Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la

dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.»¹

L'EB est le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Sans les outils d'apprentissage essentiels, l'acquisition de toute connaissance ou compétence (notamment professionnelle) ultérieure est très difficile. Bien qu'elle varie dans les différents pays, l'EB inclut généralement les niveaux du pré-primaire, primaire et, de plus en plus, une partie du post-primaire (premier secondaire). Elle comprend également l'éducation de base des enfants, des jeunes et des adultes non scolarisés à travers une diversité de programmes d'éducation dite «non formelle» (alphabétisation, EB des adultes, «écoles de la deuxième chance», écoles pour enfants travailleurs, etc.). Ces derniers incluent fréquemment des éléments de DCP.

Selon le célèbre rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, l'éducation repose sur quatre piliers: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être².

Le Développement de compétences professionnelles (DCP): désigne tous les processus d'apprentissage organisés qui permettent l'acquisition de compétences fondamentales (par ex. savoir apprendre), techniques, sociales (par ex. travail en équipe, communication) et personnelles (par ex. confiance en soi) et de qualifications en vue de l'insertion durable des individus dans des situations décentes d'emploi ou d'auto-emploi dans l'économie formelle ou informelle. Le DCP combine généralement enseignement théorique et pratique et peut avoir lieu tant dans des centres de formation que des ateliers d'apprentissage ou le lieu de travail.

La formation de personnes qui n'ont pas d'EB solide et/ou proviennent de groupes sociaux défavorisés doivent inclure le renforcement des compétences fondamentales d'apprentissage (alphabétisation) et différentes mesures d'«empowerment», notamment pour les filles.

Les processus de DCP peuvent avoir lieu tout au long de la vie productive et à tous les degrés de l'éducation. Le DCP est un concept plus large

que celui, classique, de l'éducation et de la formation technique et professionnelle (TVET) qui vise avant tout l'acquisition de qualifications pour accéder à un emploi dans l'économie formelle.

Bien que l'EB et le DCP constituent des champs distincts (ayant leur propre mission et logique institutionnelle), ils relèvent tous deux des politiques et systèmes éducatifs. Les aborder d'une manière plus intégrée permet d'accroître leur contribution au développement durable des ressources humaines et économiques des pays et à l'employabilité des individus. Concevoir des dispositifs éducatifs intégrant EB et DCP est particulièrement important pour les nombreuses personnes des pays en développement qui ne peuvent pas suivre la voie «classique» de scolarisation et formation. Des synergies existent déjà sur le terrain par exemple dans les apprentissages du secteur de l'artisanat en Afrique occidentale (qui incluent des éléments d'éducation de base dont l'alphabétisation), des offres pour des jeunes déscolarisés combinant éducation de base (équivalent du primaire mais «compressé») et compétences (pré)professionnelles, le renforcement de l'EB dans des écoles techniques ou la mise sur pied de formations techniques dans les programmes d'alphabétisation. Celles-ci devraient être encouragées et contribuer à des changements qualitatifs dans les politiques et systèmes éducatifs.

En plus des deux priorités (EB et DCP) couvertes par cette stratégie et qui visent clairement la transformation durable des systèmes éducatifs de ses pays partenaires, la DDC intervient également dans d'autres domaines complémentaires de l'éducation supérieure, régis par des instruments spécifiques, tels que l'appui à la recherche (par ex. partenariats entre institutions suisses et étrangères). Par ailleurs, la DDC accorde une grande importance au développement des capacités de ses partenaires dans toutes ses actions de coopération. ●

*«I feel as if I escaped.»
[from early marriage and rural poverty]*

*«Je sens que je me suis échappée»
[du mariage précoce et de la pauvreté rurale]
(Elève fille, Centre d'éducation de base alternatif, Ethiopie).*

1 Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, mars 1990.

2 Delors, Jacques et al. (200), L'éducation: Un trésor est caché dedans; Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO (www.unesco.org/delors/delors_f.pdf)

«Atlouba el ilma mina elmehdi ila lahdi»

«Rechercher le savoir du berceau au tombeau» (proverbe, arabe)



2. CONTEXTE

Les éléments de contexte pris en considération pour cette stratégie sont les suivants :

- **L'importance fondamentale de l'éducation pour le développement**

L'accès aux savoirs et à la socialisation par une éducation (formelle, non formelle ou informelle) de qualité détermine en grande partie la liberté de penser, de se projeter dans l'avenir, de faire des choix et d'agir d'une personne. Elle constitue une condition *sine qua non* de « l'empowerment ». Le système éducatif est l'une des institutions les plus puissantes pour corriger ou au contraire (re)produire les inégalités sociales et de genre, pour interrompre la « reproduction intergénérationnelle » de la pauvreté, favoriser la mobilité sociale,

assurer la cohésion sociale et la paix grâce au partage de valeurs communes, au respect de la diversité culturelle et à l'inclusion des groupes défavorisés.

L'éducation détermine la réalisation des autres droits humains (relatifs à la citoyenneté, l'information, la santé, etc.). Elle apporte des bénéfices aux individus mais aussi à la société dans son ensemble car elle a des effets sur toutes les sphères du développement et de la lutte contre la pauvreté (gouvernance, décentralisation, développement économique, santé, prévention des conflits et construction de la paix). De nombreuses études ont démontré les effets cruciaux de l'éducation des femmes sur l'amélioration de la santé et de la scolarisation des enfants, la prévention des mariages précoces des filles, la baisse des taux de fertilité et de mortalité infantile.

● «L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser... »

Comité des droits économiques, sociaux et culturels (1999), Observation générale 13, Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels).

● **Les engagements internationaux**
(voir annexe III)

L'éducation est un droit fondamental de tout être humain ; bien que l'accès à l'éducation primaire pour tous soit prioritaire, le droit concerne également la formation technique et professionnelle (l'obligation de l'Etat est moindre). La communauté internationale a pris des engagements forts pour l'éducation de base en 1990 à Jomtien puis en 2000 à Dakar, définissant six objectifs à atteindre d'ici à 2015. Deux d'entre eux ont ensuite été retenus parmi les 8 Objectifs du Millénaire-ODM. Une initiative internationale³, soutenue à haut niveau (notamment par le G8) a été créée pour accélérer les progrès vers ces objectifs. Le DCP ne figure pas en tant que tel dans les ODM mais il contribue à l'ODM 1 (réduction de la pauvreté) ainsi qu'à la réduction du chômage des jeunes inclus dans l'ODM 8. Quant au DCP, les recommandations conjointes entre le BIT et l'UNESCO de 2002 constituent un développement important pour la reconnaissance de la complémentarité entre EB et DCP et de l'importance du DCP à tous les niveaux éducatifs⁴.

● **La situation dans les pays en développement/transition** (voir annexe II)

Des progrès significatifs en terme d'accès à l'éducation primaire et de parité des sexes ont été réalisés dans de nombreux pays en développement qui ont su élaborer des politiques éducatives cohérentes et à long terme. Cependant, d'immenses défis subsistent en terme d'équité, de qualité et de pertinence, de gouvernance (élaboration participative, déconcentration, décentralisation), de mise en œuvre des politiques éducatives, en particulier dans les régions éloignées des capitales, ainsi que de mobilisation des ressources domestiques. L'ENF, dont

l'alphabetisation, a peu progressé et ne perçoit qu'une part minime des budgets nationaux alloués au secteur de l'éducation (souvent moins de 1% dans différents pays en développement). Les principaux défis du DCP sont d'élargir l'accès, surtout dans les pays du Sud, et de valoriser la formation professionnelle souvent considérée comme une éducation de deuxième choix, de l'adapter au marché du travail et aux changements économiques et technologiques permanents, y compris dans les pays en transition. Les Etats fragiles et affectés par des conflits connaissent des situations particulièrement préoccupantes. Une proportion élevée des pays de concentration de la DDC figure toujours parmi les moins avancés en éducation, en particulier en Afrique Subsaharienne et en Asie du Sud.

● **La coopération internationale**

La mobilisation internationale pour l'éducation de base a permis d'augmenter significativement l'aide allouée à ce secteur, en particulier depuis les années 2000. Cette hausse a surtout profité à l'école primaire au détriment des autres formes (non formelles) d'éducation de base et de la formation professionnelle. Cette dernière a bénéficié d'un soutien très limité et ne représente que 8-9% de l'aide totale à l'éducation. Les approches sectorielles et autres modalités d'harmonisation entre donateurs ont progressé et offrent des opportunités sans précédent en terme de coordination et d'efficacité de l'aide au développement. Cependant, de nombreux pays sont très dépendants de l'aide et peinent à trouver des solutions endogènes appropriées à leur contexte. Par ailleurs, la « redevabilité » tend aujourd'hui à s'exercer d'avantage en direction des bailleurs de fonds qu'en direction des élus et des citoyens. Pour la DDC, ces nouvelles

3 Education for All Fast-Track Initiative. (<http://www.education-fast-track.org/fr>)

4 Education et Formation Technique et Professionnelle pour le XXI^e siècle, Recommandations UNESCO et BIT, 2002.

« Mes enfants n'ont plus honte de parler en Kaqchikel »

(Parents d'une école bilingue, Guatemala)



5 Ces chiffres excluent les contributions de la DDC aux ONGs suisses actives dans le domaine de l'EB.

6 Ces chiffres excluent les contributions de la DDC aux ONGs suisses actives dans le domaine du DCP.

approches d'aide représentent une chance d'intervenir au cœur des politiques éducatives mais présentent aussi certains risques : concentration des donateurs sur les modalités et processus d'aide plutôt que sur les aspects techniques, les réalités du terrain et le renforcement des capacités ; soutien exclusif aux gouvernements au détriment des organisations de la société civile souvent porteuses d'innovations pédagogiques, en particulier pour les groupes défavorisés.

● **L'expérience de la DDC : acquis et défis à relever**

Au cours de ces dix dernières années, la DDC a continuellement soutenu l'EB et le DCP dans différents pays partenaires, de même que par le biais d'institutions et de réseaux internationaux. Cependant, contrairement à d'autres institutions bi- et multilatérales qui ont pris des mesures volontaristes pour respecter les engagements pris à Dakar, la DDC a stagné par rapport au volume financier accordé à ces secteurs. Là où elle s'est engagée avec succès, les facteurs qui ont permis d'atteindre de bons résultats ont été : proximité avec les réalités de terrain, soutien flexible et à long terme au secteur et qualité du partenariat, appui aux innovations développées à partir des réalités locales, approches participatives et « multiacteurs » aux différents niveaux (y compris décentralisés), promotion de cadres

de concertation et d'échange, participation ciblée au dialogue politique basée sur l'expérience de terrain, engagement continu pour les questions d'équité et de qualité de l'éducation. Les faiblesses principales ont été : difficulté à amener certaines expériences à l'échelle en raison d'alliances stratégiques insuffisantes et de contextes politiques difficiles, ressources humaines limitées pour s'engager plus intensément dans le dialogue politique national avec les acteurs étatiques (en particulier au niveau central) et dans le contexte de l'harmonisation des donateurs. Ceci a été particulièrement le cas dans les pays où la DDC intervient en éducation dans le cadre de programmes plus larges de développement rural ou de gouvernance et sans la considérer comme un secteur d'intervention prioritaire.

Dans le domaine de l'EB : La DDC soutient environ 25 projets/programmes dans 11 pays en Afrique Occidentale, Asie et Europe de l'Est. Ses dépenses annuelles s'élèvent à environ 30 millions pour l'aide bilatérale (dont 8 millions d'aide humanitaire) et à 23 millions pour le multilatéral⁵.

La DDC a une expérience solide et reconnue dans le domaine de l'alphabétisation et, plus largement, de l'EB des jeunes et des adultes qui n'ont pas eu accès à l'éducation primaire ainsi que dans les formes « alternatives » d'éducation pour les enfants non- ou déscolarisés. Elle a accordé une attention spécifique et continue aux problèmes d'équité (inclusion des groupes marginalisés, des filles, etc.), de qualité et de pertinence : innovations pédagogiques telles que l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement, contenus pédagogiques appropriés aux contextes socio-culturels et définis avec les communautés concernées, formation de formateurs de qualité, approches pédagogiques renforçant l'autonomie des apprenants, offres combinant éducation de base et compétences (pré-)professionnelles, etc. Elle a encouragé des réflexions de fond autour de la finalité de l'éducation (« Quelle éducation pour quel développement et quelle société ? »).

Après s'être concentrée sur l'ENF qui est primordiale pour inclure les groupes défavorisés et laisse souvent une marge de manœuvre plus grande en terme d'innovation pédagogique, elle a progressivement adopté des approches plus holistiques de l'éducation de base (ex : l'intégration pleine de l'ENF dans les systèmes éducatifs, l'aménagement de passerelles et d'équivalences entre les sous-systèmes, le financement de l'ENF, l'amélioration de la qualité et de l'équité

du formel, etc.). Au niveau du dialogue politique international, elle s'est focalisée sur l'Afrique sub-saharienne et de manière ciblée pour promouvoir la pleine reconnaissance de l'ENF et la transformation des systèmes éducatifs en conséquence.

Dans le domaine du DCP: La DDC bénéficie d'une longue expérience reconnue par les autres agences de développement et ses pays partenaires. Elle soutient actuellement environ 23 projets/programmes dans 18 pays pour une contribution bilatérale annuelle d'environ 19 millions de CHF⁶.

Son approche a évolué: la politique sectorielle de formation professionnelle de 1994 a marqué une rupture du soutien aux «Centres d'excellence», institutions bien équipées dispensant une formation de haut niveau qui se sont avérées coûteuses et d'une portée limitée. Dans l'objectif de mieux contribuer à la lutte contre la pauvreté et de répondre aux changements économiques amenés par la globalisation, la DDC a orienté son aide de manière à toucher un plus grand nombre de bénéficiaires, y compris les femmes, les habitants des zones rurales et les personnes travaillant dans le secteur informel de l'économie.

Des approches porteuses ont été développées et se poursuivront à l'avenir, notamment les formations combinant théorie (en Centre de formation) et pratique (sur le lieu de travail). Le développement de formations adaptées au milieu rural, le lien aux processus de développement économique local ainsi que la création de mécanismes de concertation et de coordination entre les acteurs publics et privés au niveau local et national. La DDC a également joué un rôle clef pour la création en 1996 d'une plateforme de coordination entre les différents acteurs au niveau international appuyant le DCP (Working Group for International Cooperation in Skills Development).

La nouvelle stratégie clarifie les priorités de la DDC et confirme l'adhésion au concept de DCP, plus large que celui de formation technique et professionnelle. En dépit d'une amélioration récente, la coopération dans ce domaine est relativement limitée car les agences de développement tendent à se concentrer sur l'éducation primaire, malgré l'importance cruciale du DCP pour lutter contre la pauvreté et favoriser le développement économique. La DDC continuera donc à s'engager pour donner une place plus importante au DCP sur l'agenda international ainsi que dans les stratégies nationales de développement et les approches sectorielles de l'éducation. ●

«Такрор модари дониш аст»

«La pratique est la mère du savoir» (proverbe Tadjik)





3. FINALITÉ ET OBJECTIFS

- La **finalité** du travail de la DDC est de contribuer à ce que les populations des pays partenaires, en particulier celles qui souffrent le plus de la pauvreté sous ses différentes formes (culturelle, sociale, politique et économique), puissent exercer leur droit à l'éducation – y inclus la formation professionnelle – et améliorer par ce biais leur bien-être et leurs moyens d'existence. En accord avec le droit international et en cohérence avec les différents contextes, la DDC entend contribuer à l'amélioration de l'éducation en termes d'accessibilité, acceptabilité, adaptabilité et dotation (voir annexe IV).
- Pour y contribuer, **l'objectif principal** de la DDC est d'appuyer la transformation et l'amélioration durable des systèmes éducatifs des pays partenaires de manière à ce qu'ils répondent mieux aux droits et aspirations des populations, en particulier les plus pauvres, et qu'ils contribuent, en lien avec d'autres institutions, au développement socio-économique en général et l'(auto)emploi en particulier.

La DDC doit concourir à rendre les politiques et systèmes éducatifs davantage :

1. **inclusifs et contribuant à l'égalité sociale et de genre** (accessibles à toutes et tous, adaptés à la diversité des apprenants, favorisant l'empowerment des personnes défavorisées, véhiculant les valeurs des droits humains et de l'égalité sociale) ;
2. **respectant la diversité socio-culturelle et favorisant la coexistence pacifique** ;
3. **répondant aux défis actuels des sociétés** (par ex. VIH/SIDA, développement durable) ;
4. **répondant au marché du travail et favorisant la génération de revenus** ;
5. **favorisant la diversité des parcours de formation et l'apprentissage tout au long de la vie**, grâce à une organisation flexible, une orientation sur l'acquisition de compétences, la reconnaissance d'acquis antérieurs, les systèmes d'équivalences (par ex. entre éducation formelle et non formelle) ;
6. **participatifs et partenariaux** (favorisant la participation des citoyens, notamment des parents d'élèves, ainsi que le partenariat avec des organisations de la société civile et les milieux de l'économie) ;
7. **financés adéquatement** (volume, mécanismes, part de ressources nationales, etc.).

Priorités et bénéficiaires

Dans le domaine de l'EB, la DDC focalise son appui sur les niveaux du primaire et du premier secondaire ainsi que leurs équivalents non formels (tels que l'alphabétisation des jeunes et des adultes, les écoles communautaires ou «de la deuxième chance», les programmes combinant EB et DCP, etc.). Des expériences novatrices d'éducation pré-primaire peuvent être soutenues, de même que les niveaux secondaires et tertiaires nécessaires aux progrès à accomplir dans l'éducation de base – en particulier la formation des enseignants.

Dans le domaine du DCP, la DDC soutient en priorité, pour ce qui est du formel, les différents types de secondaire préprofessionnels premier et deuxième degrés. Dans le non formel, en particulier l'éducation des adolescents et adultes, la DDC contribue à rendre les offres de DCP accessibles aux personnes qui n'ont pas terminé le secondaire ou même le primaire. Ces offres doivent presque toujours inclure des éléments d'éducation de base (alphabétisation, mathématique, «compétences de vie», etc.) pour être efficaces. La formation des enseignants et des formateurs, qui fait très souvent défaut, est également soutenue.

La concentration sur ces niveaux d'éducation n'implique pas une restriction des groupes cibles en termes d'âge : par nature, les enfants et les jeunes sont les premiers bénéficiaires mais

les adultes, en particulier les femmes, sont fortement concernés. Dans le domaine du DCP, les bénéficiaires prioritaires sont les jeunes ayant terminé l'école ou qui l'ont abandonnée avant son terme, ainsi que les personnes sans emploi.

Objectifs spécifiques

Dans le domaine de l'EB, la DDC inscrit son soutien dans le cadre des objectifs de l'Éducation pour Tous fixés à Dakar (voir annexe III). En fonction de ses avantages comparatifs, la DDC poursuit en particulier les objectifs suivants :

1. **Promouvoir des politiques et des pratiques nationales et internationales en cohérence avec une vision diversifiée et intégrée de l'éducation de base pour tous.** La DDC promeut une vision holistique allant au-delà de l'éducation primaire formelle et visant toute personne, enfant, jeune ou adulte, n'ayant pas pu exercer son droit à une éducation de base de qualité (personnes non scolarisées ou déscolarisées).

Ceci implique :

- a) *d'admettre que l'offre éducative doit s'adapter à la diversité des apprenants* (en fonction de leur âge, culture, langue, horaires de travail, condition socio-économique, etc.) et de reconnaître le rôle précieux que jouent dans ce sens les offres se situant en dehors du système scolaire classique.

« Sani Yafi
daré douhou »

« Le savoir, c'est la lanterne pour la vie » (proverbe Haussa, Niger)

b) de promouvoir une meilleure intégration de la diversité des offres d'éducation en dépassant les antagonismes entre éducation «formelle» et «non formelle» (par la reconnaissance et/ou la certification des apprentissages, le financement et la reconnaissance des offres éducatives en dehors du système scolaire, des politiques intégrées de formation des enseignants, etc.).

« L'éducation est nécessaire, mais elle doit pouvoir être utile immédiatement. Elle n'est pas seulement un objectif en soi mais doit aussi répondre aux besoins immédiats des gens »

(Muhammad Ibrahim, Directeur fondateur de CMES, Center for Mass Education, Bangladesh, rencontre à la DDC, 29.04.08)



2. Améliorer la qualité et la pertinence des offres d'éducation. Accroître l'adéquation au contexte local des apprenants (culturel, social, économique, politique), prendre en compte les savoirs endogènes, améliorer les résultats d'apprentissage et leur utilisation dans la vie des apprenants.

Ceci nécessite notamment d'améliorer le « noyau pédagogique » : les *curricula* (que faut-il enseigner et comment?), la formation des enseignants, l'implication des parties intéressées (parents, communautés, etc.) et les liens avec d'autres niveaux d'éducation (DCP notamment) et secteurs du développement.

Dans le domaine du DCP, les objectifs de la DDC s'inscrivent dans les priorités reconnues internationalement, définies en premier lieu par le BIT et l'UNESCO. Ils répondent à une double exigence : d'une part former les personnes, en particulier les jeunes, pour la vie et le monde du travail (employabilité) et, d'autre part, contribuer à la compétitivité des économies dans des contextes marqués, de plus en plus, par la globalisation. Les objectifs principaux de la DDC sont de :

1. Promouvoir l'élargissement de l'accès aux offres de DCP. La DDC soutient une meilleure inclusion des personnes désavantagées et la diminution des barrières d'accès au DCP (par ex. en diminuant les coûts ou les exigences formelles d'entrée). Elle soutient aussi une plus grande participation d'institutions privées dans l'offre de formations et la mise en place de cadres normatifs transparents qui définissent des standards basés sur les compétences et des systèmes d'évaluation respectifs.

2. Améliorer la pertinence des offres de DCP. La DDC soutient des mécanismes participatifs, impliquant les acteurs publics et privés, afin d'assurer une meilleure adéquation entre l'offre de formation et la demande du marché ainsi que les potentiels de développement économique local. Elle appuie l'amélioration de la qualité des programmes de DCP et le développement de mécanismes qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie (formations modulaires, systèmes de certification, etc.). Elle soutient aussi des mesures complémentaires pour l'insertion dans le marché du travail (information, placement). ●



4. PRINCIPES DIRECTEURS OPÉRATIONNELS

Les dix principes directeurs opérationnels suivants sont destinés à servir de référence aux interventions dans les domaines de l'EB et du DCP. La pondération de leur importance et leur mise en œuvre dépendent du contexte spécifique des interventions et relèvent de la responsabilité des unités opérationnelles. Par ailleurs, dans toutes ses interventions, la DDC cherche à harmoniser ses interventions à celles d'autres acteurs nationaux et internationaux selon les principes de la Déclaration de Paris, à définir son rôle en fonction de ses avantages comparatifs (voir chap. 3) et à encourager la participation de la société civile et des entités décentralisées.

D'autres instruments spécifiques liés plus précisément à l'EB et au DCP seront développés ultérieurement, sur la base de ces lignes directrices.

1. Choisir des portes d'entrée sur la base d'une analyse systémique du secteur éducatif et du contexte (vue d'ensemble, compréhension des sous-secteurs et de leurs liens et passerelles, offres d'éducation, obstacles à l'accès, politique éducative et cadre normatif, rôles et responsabilités de tous les acteurs nationaux et internationaux impliqués, lien avec le marché du travail, etc.), de la demande exprimée par le pays partenaire et les populations ainsi que du rôle de levier et de «facilitateur» que la DDC peut jouer.

« Tmousné takenne éhenne, aljahalett khached éhenne »

« Le savoir dresse une tente et l'ignorance en détruit une »
(Proverbe Tamacheq, Mauritanie)

2. **Améliorer la qualité de l'offre éducative en fonction de la demande et de la situation réelle des apprenants**, notamment des personnes pauvres et marginalisées. La DDC prend particulièrement en compte les langues d'enseignement et les contenus, notamment les savoirs endogènes, le matériel pédagogique et didactique (y inclus les nouvelles technologies de l'information et de la communication) et la formation et gestion des enseignants et formateurs d'adultes. Pour le DCP, la priorité se porte en outre sur l'adéquation à la demande du marché du travail. La DDC soutient également l'expression de la demande des populations (par ex. par le biais du renforcement des capacités des associations de parents d'élèves ou socioprofessionnelles).
3. **Identifier et réduire les obstacles à l'accès et à la rétention** liés à la fois
 - a) à l'offre : coûts trop élevés ; manque de qualité et de pertinence ; horaires, langues et contenus inadaptés ; éloignement du domicile, manque de sanitaires pour les filles, pratiques discriminantes – envers les filles, minorités, malades du VIH/SIDA, etc. – conditions d'admission rigides ou trop élevées, etc. et
 - b) à la demande : mariage précoce et discrimination des filles, travail des enfants, pauvreté, etc.
4. **Accorder une attention particulière aux personnes défavorisées** tels que les habitants de zones rurales reculées, de zones urbaines marginalisées et de pays affectés par les conflits, les enfants travailleurs, les personnes issues de minorités ethniques et de populations nomades, celles qui souffrent de handicaps et, plus généralement, les filles et les femmes en promouvant l'adoption de politiques éducatives plus inclusives et, si nécessaire, de mesures spécifiques temporaires (par ex. « discrimination positive », gratuité, subsides, etc.) pour progresser vers l'égalité.
5. **Soutenir les innovations éducatives adaptées au contexte et leur mise à l'échelle**, sur la base de leur potentiel à améliorer la qualité et l'équité de l'éducation (par ex. pédagogies bilingues, unités de formation mobiles, utilisation des NTIC, etc.) et grâce à des alliances stratégiques dès le début des interventions avec les acteurs nationaux et internationaux.
6. **Faciliter des approches participatives, démocratiques et coordonnées des politiques éducatives** (aux niveaux de l'élaboration, de la mise en œuvre et du suivi) par des mesures telles que le soutien (a) à des espaces de dialogue et de concertation entre les différents acteurs concernés y compris les représentants de la société civile et les élus (notamment locaux), trop souvent absents des politiques publiques sectorielles, ainsi que le secteur privé, (b) au renforcement des capacités de certains acteurs pour qu'ils puissent faire entendre leur voix et contribuer à ce dialogue (notamment les parents d'élève, les femmes, les minorités, etc.), (c) à des processus transparents de reddition de compte aux citoyens concernant la mise en œuvre des politiques, (d) à des mécanismes nationaux et locaux de coordination permettant à chaque acteur de définir clairement et de jouer son rôle.
7. **Dans une perspective « d'apprentissage tout au long de la vie », favoriser les liens**
 - (a) entre les sous-secteurs de l'éducation,
 - (b) entre les niveaux de l'éducation,
 - (c) entre l'éducation et les autres secteurs du développement, c'est-à-dire :
 - a) Entre l'EB et le DCP : programmes intégrés notamment pour les jeunes déscolarisés et les adultes (par ex. combinant alphabétisation et formation continue modulaire liées au développement socio-économique local).
 - b) Entre l'éducation formelle et non formelle : notamment par l'intégration de l'ENF dans les politiques éducatives, la reconnaissance des apprentissages acquis par l'ENF ou dans la pratique pour favoriser les parcours de formation diversifiés, les partenariats entre acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux pour servir les populations non- ou déscolarisées, les financements publics de l'ENF, etc.
 - c) Entre l'éducation et : la citoyenneté (notamment la participation à la gouvernance locale), les politiques liées aux droits de l'enfant et à l'égalité hommes-femmes, la santé, le



développement économique local et régional, le soutien au secteur privé et la promotion de l'emploi décent, les politiques culturelles et linguistiques (qui favorisent l'interculturalité), la prévention des conflits et la paix.

8. **Promouvoir une approche transversale du genre et de la gouvernance** selon les approches et les instruments existants de la DDC. Favoriser notamment les progrès en direction d'une approche de l'éducation basée sur les droits.

9. **Suivre et mesurer non seulement les résultats mais également les effets de l'éducation** : améliorer la mesure des résultats d'apprentissage (les objectifs d'apprentissage fixés sont-ils atteints?) mais aussi leurs effets sur l'amélioration des conditions de vie, «l'empowerment» et la satisfaction des apprenants, l'insertion professionnelle, etc. Pour le DCP et l'ENF en particulier, améliorer les statistiques générales sur le secteur.

« *Ko nedo duri ko janata* »

« Ce que tu as appris, c'est ce que tu peux transmettre » (proverbe peul, Mali)

10. **Favoriser la mobilisation durable et adéquate des ressources financières** publiques et privées, au niveau local, national et international, en particulier pour l'ENF et le DCP par le biais de mesures telles que l'inscription de l'EB et du DCP comme priorités des politiques nationales et internationales de développement, le dialogue politique avec les Etats afin qu'ils consacrent une proportion suffisante de ressources à ces secteurs, la création de mécanismes spécifiques pour le financement de sous-secteurs tels que l'ENF ou le DCP, le co-financement par les entreprises du DCP, les partenariats publics-privés, l'allocation de fonds publics aux échelons régionaux et locaux des pays, etc. ●



5. UTILISATION ET IMPLICATIONS DES LIGNES DIRECTRICES

Ces lignes directrices sont destinées à donner un cadre d'orientation et de référence au travail de la DDC pour les différents niveaux (national, régional et international) et modalités de coopération (bilatéral, multilatéral). Elles ont diverses implications mentionnées ci-après.

Pour le travail bilatéral: les lignes directrices servent de référence et sont pondérées et adaptées en fonction du contexte national, des demandes exprimées par les pays partenaires, de «l'avantage comparatif» de la DDC et de la nécessité de s'inscrire dans le cadre de la Déclaration de Paris en matière d'alignement et d'har-

monisation. Par ailleurs, la DDC continuera à jouer un rôle pionnier en adoptant des instruments complémentaires tels que des partenariats directs permettant des interventions souples, proches des acteurs et favorisant les innovations.

Pour le travail multilatéral: les lignes directrices aident à définir le choix des partenaires stratégiques et/ou la façon dont la DDC s'engage et dialogue avec eux. Dans le souci de créer d'avantage de synergies et d'échanges avec la coopération bilatérale, la DDC coopère en priorité avec les organisations multilatérales proches de ses domaines de travail. Cependant, elle veille également à agir en tant qu'État membre et/ou donateur responsable capable d'agir de manière harmonisée avec les autres pays, en fonction de l'intérêt collectif et de l'efficacité de l'organisation.

Implications pour l'EB:

- Continuer à s'engager activement dans le dialogue institutionnel et technique avec les institutions spécialisées, notamment l'Unesco, y compris ses différents instituts.
- S'engager dans les efforts et initiatives clés pour l'atteinte et le suivi des Objectifs de Dakar pour l'Éducation pour Tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour l'éducation
- Accorder une attention spécifique au dialogue politique régional, en particulier en Afrique, de manière à assurer un lien entre les actions soutenues sur le terrain et les instances clés du dialogue politique.
- Soutenir des organisations internationales de la société civile afin qu'elles puissent faire entendre leur voix dans le dialogue politique régional et international sur l'éducation et la formation.
- Promouvoir des expériences soutenues par la DDC et qui ont prouvé leur valeur auprès des organisations multilatérales afin de favoriser leur mise à l'échelle.

Implications pour le DCP:

- Continuer à s'engager activement dans le dialogue institutionnel et technique avec les institutions spécialisées, notamment le BIT et ses institutions régionales.
- Continuer le dialogue institutionnel et technique avec les autres institutions partenaires en vue d'un possible relancement d'un groupe multidonateur sur les questions du DCP.
- Continuer et renforcer les partenariats avec la société civile et le secteur privé, soit avec des collaborations directes, soit avec des échanges d'expériences. ●

« My son is teaching me. He is encouraging me to try new ways of doing things instead of doing what and how our fathers had been doing. »

« Mon fils m'enseigne ; il m'encourage à essayer de nouvelles façons de faire les choses au lieu de refaire ce que nos pères ont fait de la même manière »
(Père d'élève, Éthiopie)

6 RÔLES ET RESPONSABILITÉS

La direction de la DDC est responsable de la mise en œuvre du Message 2009–2012 du parlement, et assure les conditions cadres pour qu'un travail pertinent puisse être réalisé dans les thèmes prioritaires et selon ces lignes directrices.

Les directions des Divisions Afrique de l'Ouest et Amérique Latine sont responsables de fixer les priorités thématiques (« sous-thèmes ») pour, respectivement, l'EB et le DCP en tenant compte des besoins de l'ensemble de l'institution. Elles promeuvent, à travers la gestion du savoir et le travail en réseau, la qualité du travail de la DDC dans ces domaines. Elles assurent également la gestion de dossiers multilatéraux (notamment l'Unesco ou le FTI pour la DAO) et régionaux (par ex. ADEA) ainsi que la représentation de la DDC dans des instances internationales. Les Divisions encadrent également le travail des Points focaux auxquels elles délèguent une partie de ces tâches.

Les Divisions opérationnelles travaillant dans les domaines de l'EB et du DCP assurent la responsabilité de la mise en œuvre des projets/programmes et du pilotage des partenariats avec d'autres organisations. Cette responsabilité englobe toutes les étapes de la gestion de projets, de la planification à l'évaluation. Les chargés de programme thématiques des divisions opérationnelles pourront compter sur le soutien spécialisé des réseaux thématiques et des Point focaux concernés. Pour mieux adapter les instruments de suivi et évaluation aux spécificités de l'EB et du DCP une collaboration étroite sera assurée entre les Point focaux, les réseaux et la section assurance qualité.



- de favoriser la documentation et la communication, en particulier sur les résultats des appuis de la DDC ;
- de promouvoir le développement de compétences de leurs membres par le biais de la formation continue.

Pour atteindre ces objectifs, les deux réseaux se dotent des principes suivants :

Les réseaux Education et Emploi et Revenus travaillent autour des préoccupations des membres, approfondissent certains aspects des lignes directrices qu'ils jugent pertinents et élaborent des instruments complémentaires si nécessaire.

Les réseaux facilitent l'apprentissage et l'amélioration des pratiques en organisant les échanges et la capitalisation d'expériences selon l'intérêt des membres et les aspects clés contenus dans les lignes directrices.

Les Points focaux sont responsables de promouvoir la gestion du savoir, de faciliter l'animation des réseaux thématiques ainsi que la formation continue spécialisée des collaborateurs dans les domaines de l'EB et du DCP. Par ailleurs, ils assurent la représentation de la DDC dans des instances suisses et internationales ainsi que le suivi de dossiers clés pour la gestion du savoir (mise en réseau au niveau national et international, etc.). Ils conseillent également, sur demande, les spécialistes thématiques des divisions opérationnelles ou d'autres collègues. Une partie de leurs tâches peut-être déléguées aux membres des réseaux thématiques.

Les réseaux thématiques Education et Emploi et revenus (pour le DCP) sont constitués des chargés de programmes des bucos travaillant dans ces domaines ainsi que des chargés de programmes et des points focaux thématiques à la centrale ou sur le terrain. Ils peuvent également impliquer des partenaires de la DDC tant en Suisse qu'à l'étranger. Les bucos et autres unités opérationnelles sont responsables d'assurer l'implication des chargés de programmes dans les échanges thématiques afin de promouvoir l'apprentissage et la qualité du travail de l'institution. Les réseaux ont comme objectifs notamment :

- d'améliorer l'apprentissage et le développement de compétences grâce à une bonne circulation d'informations, à la collaboration accrue entre bucos, à l'échange et à la capitalisation d'expériences ;

Les deux réseaux travaillent étroitement ensemble pour promouvoir les liens entre EB et DCP. Ils assurent l'échange régulier d'informations et d'expériences entre leurs membres respectifs (par ex. par le biais d'une « newsletter » ou d'ateliers communs), la mise en commun de certaines ressources (consultants, etc.).

Par ailleurs, ils travaillent en interactions avec d'autres réseaux aux problématiques connexes au sein de la DDC (par ex. développement rural, décentralisation, genre, etc.).

Ils assurent également le lien de la DDC avec des centres de compétences, organisations spécialisées, ONG et réseaux de savoir en Suisse et au niveau international. ●



ANNEXE I : GLOSSAIRE⁷

Alphabétisme Selon la définition de l'UNESCO de 1985, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec la vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant différents domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités. Beaucoup considèrent aujourd'hui l'alphabétisme comme l'aptitude à identifier, interpréter, créer, communiquer et calculer, en utilisant des matériels imprimés et écrits dans divers contextes. L'alphabétisme est un processus d'apprentissage qui permet aux individus d'atteindre des objectifs personnels, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à l'ensemble de la société.

Besoins éducatifs fondamentaux Selon la Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous (1990) : «...Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps».

Cadre national de qualifications (NQF) Système de standards très élaboré, qui englobe les standards de compétences pour tous les principaux domaines d'occupation, ainsi que les degrés de qualification requis au sein de chacun de ces domaines.

Un NQF est la base de référence en matière d'évaluation, de certification et de reconnaissance des aptitudes et des compétences individuelles, indépendamment du mode ou du lieu d'acquisition (p. ex. formation formelle ou informelle, formation sur le lieu de travail, etc.)

Le système NQF a été principalement développé dans les régions anglophones.

Certificat Document qui atteste formellement la réussite d'examens théoriques et/ou pratiques d'un apprenant ou d'un étudiant. Il est en principe décerné par une institution nationale reconnue.

Classification internationale type de l'éducation (CITE) Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

Compétences a) Dans le sens plus large qui correspond au terme anglais de «compétence» : le terme recouvre les notions de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Dans le domaine de la formation, la compétence est définie comme la capacité à exécuter une tâche de façon optimale. Dans le contexte d'un emploi, elle est plutôt considérée comme la capacité à répondre à des demandes particulières et aux exigences dictées par un cadre économique donné. Elle comprend toutes les capacités et aptitudes-clés propres à garantir l'employabilité d'une personne.

b) Dans le sens plus étroit qui correspond au terme anglais de «skills» :

il s'agit du savoir nécessaire à l'exécution d'une tâche ou à la pratique d'un emploi. Il existe différents types de compétences :

Compétences personnelles : les compétences dont chaque personne a besoin pour être apte à l'emploi et développer sa carrière. Elles ne sont pas spécifiques à un emploi particulier et sont également appelées compétences-clés ou compétences fondamentales. Elles comprennent l'aptitude à la communication et au travail en équipe, la capacité d'apprentissage, les notions d'arithmétique et les langues. La tendance est également d'inclure l'esprit d'entreprise aux compétences personnelles.

Compétences professionnelles : terme neutre et générique qui définit les compétences requises pour occuper un poste dans une économie déterminée. Elles découlent du plan de formation.

Curriculum Programme de formation : Descriptif d'un cours de formation, qui présente le contenu, le programme, la méthodologie, l'approche pédagogique et le lieu de la formation. Dans le cadre plus récent du développement des compétences professionnelles, il comprend souvent une série de cours théoriques et de travaux pratiques.

Développement des compétences (DC) et Développement des compétences professionnelles (DCP) Dans la terminologie du développement, la notion de «Développement des compétences» (DC) décrit la formation professionnelle au sens large. Contrairement à la formation et à l'éducation professionnelle (VET), le DC sous-entend que l'acquisition des compétences n'a pas lieu exclusivement sur

⁷ Sources : UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible?* UNESCO, Paris, 2007 ; UNESCO, UNEVOC, ILO, UIS, www.vetnet.ch ; *DFID briefing paper on Technical and Vocational Skills Development*, April 2007 ; Swisscontact : «Good Practice», March 2007.

le modèle de la formation formalisée, mais qu'elle allie notamment formation, suivi et conseils personnalisés, ainsi qu'expérience pratique et apprentissage autodidacte.

Alors que la notion de DC est très large, celle de DCP met l'accent sur la capacité d'une personne à trouver un emploi et à se préparer à l'exercice d'une activité rémunérée, quel que soit son statut (employé ou indépendant). Le DCP ne se résume toutefois pas à l'acquisition de compétences limitées à un champ d'activité spécifique. Il inclut également les compétences personnelles (voir ci-dessus), qui augmentent les chances, pour une personne, de trouver un emploi.

Education de base Ensemble d'activités éducatives ayant lieu dans différents contextes et qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux tels que les définit la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990). Selon la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (premier stade de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième stade). Elle couvre également un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées, destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de personnes de tous âges.

Education des adultes Activités éducatives proposées dans un cadre formel, non formel ou informel destinés aux adultes et visant à approfondir ou remplacer leur éducation et leur formation initiales. L'objectif peut être a) d'achever un cycle donné d'éducation formelle ou de qualification professionnelle, b) d'acquérir des connaissances ou compétences dans un nouveau domaine (pas nécessairement en vue d'une qualification) et/ou c) de mettre à jour ou à niveau des connaissances et des compétences.

Education informelle Processus permanent tout au long de la vie dans lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances qui lui viennent de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives de son environnement – famille et voisins, travail et jeu, marché, bibliothèque, médias.

Education non formelle Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie

courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. Ces activités ont habituellement des objectifs d'apprentissage clairs, mais elles varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation.

Équité C'est la mesure dans laquelle, en matière d'éducation, l'accès et les possibilités offertes aux enfants et aux adultes répondent à l'exigence de justice. Cela implique la réduction des disparités fondées sur le genre, la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue et d'autres caractéristiques.

Formation axée sur les compétences (Competency-Based Training, CBT) La formation axée sur les compétences met davantage l'accent sur la capacité à maîtriser des tâches pratiques spécifiques que sur le degré ou la durée de la formation suivie, ou encore sur le type de certification reçue.

Formation et éducation (technique et) professionnelle (TVET/VET) Les sigles TVET et VET résultent d'une combinaison des terminologies spécifiques du BIT (formation en ressources humaines et développement) et de l'UNESCO (formation technique et professionnelle). Ils se réfèrent surtout à l'économie formelle, à l'éducation et à la formation des niveaux secondaire et tertiaire. Ce système a pour but de rendre les personnes aptes à l'emploi et de leur permettre de répondre aux exigences de leur environnement social, économique et technique. Dans le domaine de la coopération au développement, la tendance actuelle consiste à remplacer ces termes par la notion plus large de «Développement des compétences professionnelles».

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG) Indice composite mesurant le niveau relatif de parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisme des adultes.

Indice du Développement de l'éducation pour tous (IDE) Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès réalisés vers l'EPT. A l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables: l'enseignement primaire universel mesuré par le taux net de scolarisation, l'alphabétisme des adultes, mesuré par le taux d'alphabétisme des adultes, la parité entre les sexes mesuré par l'IEG, et la qualité de l'éducation, mesuré par le taux de survie en 5^e année du primaire.

Module, formation modulaire En formation professionnelle et en développement des compé-

tences professionnelles, ce terme est utilisé pour désigner une unité de formation, pour laquelle des objectifs de formation mesurables ont été spécifiquement définis. Peut être utilisé comme synonyme de «cours de formation».

Dans un sens plus large, la formation modulaire est un programme de formation comprenant des modules indépendants, pouvant être suivis de façon flexible (fréquence, séquence et nombre de modules suivis).

Petite enfance Période de la vie d'un enfant s'écoulant entre la naissance et l'âge de 8 ans.

Prestataires de formation Les prestataires de formation peuvent être publics ou privés.

Dans le premier cas, ils peuvent dépendre d'un ministère ou d'un gouvernement, ou avoir un statut semi-autonome bien défini et être soumis à une direction locale.

Dans le second cas, les prestations de formation peuvent revêtir trois formes bien distinctes: a) celle d'une organisation à but lucratif; b) celle d'une ONG à but non lucratif (ou fonctionnant comme unité de formation rattachée à une ONG); c) celle d'une entreprise privée accueillant tout type de formation à profil coopératif.

Programme sectoriel Programme dans lequel tous les financements importants attribués au secteur s'inscrivent dans une seule politique sectorielle et un seul programme de dépenses, sous l'autorité du gouvernement, en adoptant des méthodes communes pour l'ensemble du secteur et en s'appuyant progressivement sur les procédures gouvernementales pour décaisser les fonds et en rendre compte.

Rapport élèves/enseignant Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné, calculé à partir du nombre d'enseignants et d'élèves.

Scolarité obligatoire Programmes éducatifs que les enfants et les jeunes sont légalement tenus de suivre, ordinairement définis en nombre d'années ou par tranches d'âge, ou les deux.

Standards Les standards, qui décrivent la façon dont une tâche doit être exécutée, sont utilisés pour mesurer le niveau de performance. Dans les systèmes de formation et d'éducation professionnelle (VET), les standards définis en matière de formation ou de compétences s'inscrivent de plus en plus souvent dans un processus d'envergure nationale, qui ne dépend pas des seuls prestataires de formation et ministères.

Les standards appliqués au sein des systèmes de formation et d'éducation professionnelle peuvent répondre à des exigences légales ou statutaires (p.

ex. standards nationaux de formation, standards nationaux de compétences, standards liés à une profession), ou encore être accordés par les partenaires sociaux, les associations professionnelles ou les organisations individuelles. Voir également sous Cadre national de qualification (NQF).

Système dual de formation professionnelle

Ce terme désigne un système de formation combinant enseignement théorique et apprentissage pratique en entreprise. Il peut aller de simples stages effectués dans une entreprise à des systèmes nationaux plus élaborés, qui impliquent la participation conjointe des partenaires sociaux et du gouvernement. Le système dual de formation professionnelle est un type de «formation coopérative» ou de «formation alternée».

Taux brut de scolarisation (TBS) Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100% en raison des admissions tardives ou précoces et des redoublements.

Taux d'alphabétisme des adultes Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge correspondant. Les différences de définition et de mode d'évaluation se traduisent par des résultats différents quant au nombre de personnes désignées comme alphabètes.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge correspondant.

Taux d'achèvement du primaire Nombre d'élèves qui terminent la dernière année du primaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves admis en première année du primaire.

Taux de transition vers le secondaire Nombre de nouveaux inscrits en première année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente.

Taux net de scolarisation (TNS) Rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage. ●

ANNEXE II : DONNÉES SUR L'ÉDUCATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS LE MONDE⁸

Des progrès réguliers dans l'accès à l'éducation

- Le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 96 à 72 millions entre 1999 et 2005.
- La plupart des régions ont presque réalisé l'Enseignement Primaire Universel (EPU); les États arabes, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest qui n'y sont pas parvenues ont connu des augmentations substantielles des taux de scolarisation.
- Entre 1999 et 2005, le taux brut de scolarisation (TBS) global dans l'enseignement secondaire est passé de 60 à 66%.

D'importants défis persistent en terme d'accès et d'équité

- Les effectifs des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance sont restés stagnants.
- 57% des enfants qui ne sont pas scolarisés dans le monde sont des filles.
- 70% des enfants non scolarisés vivent dans les régions de l'Afrique sub-saharienne et de l'Asie du Sud.
- 23 pays risquent de ne pas réaliser l'EPU d'ici 2015 car leur taux nets de scolarisation diminuent.
- L'accès au niveau secondaire reste très marginal en Afrique sub-saharienne où moins d'1 diplômé du primaire sur 5 poursuit ses études dans le secondaire.

L'analphabétisme : persistance des défis

- 771 millions d'adultes sont analphabètes dont deux tiers de femmes (64%), proportion pratiquement inchangée depuis le début des années 1990.
- En Asie du Sud et de l'Ouest, le taux d'analphabétisme des jeunes filles de 15-24 ans est de 65% contre 18% pour les jeunes garçons.
- En Afrique 75% des femmes vivant dans des zones rurales sont analphabètes.
- Les pays d'Afrique et d'Asie qui ont les taux d'analphabétisme les plus élevés sont tous des pays prioritaires de la DDC; il s'agit du Niger, Mali, Burkina Faso, Tchad, Bénin, Bangladesh, Népal

La qualité de l'éducation : un enjeu crucial

- Plus d'un tiers des élèves admis à l'école primaire ne terminent pas la dernière année du cycle dans près de 70% des pays d'Afrique sub-saharienne, au Bangladesh, Népal, Inde, Pakistan.
- Les études du SACMEQ⁹ sur 13 pays africains révèlent qu'en moyenne les élèves disposent à

l'école d'un tiers du matériel didactique considéré comme souhaitable.

- En Europe centrale et orientale, 20% des élèves de 8^e année sont considérés comme ayant des acquis insuffisants en mathématiques.
- Au Burkina Faso et au Bénin, moins de 10% du corps enseignant satisfait à la norme la moins exigeante d'avoir achevé le premier cycle du secondaire pour enseigner. Au Mozambique, le tiers des enseignants du primaire n'est pas formé et un autre tiers a atteint la sixième classe avec une année de formation à l'enseignement.
- Le rapport entre le nombre d'élèves par enseignant est de 40/1 comme moyenne en Asie. Il est de 55/1 au Bangladesh, et atteint 70/1 dans certains pays d'Afrique sub-saharienne.
- Il faudrait 18 millions d'enseignants du primaire de plus dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015.
- La pertinence reste un enjeu central des programmes d'enseignement qui devraient prendre en compte les besoins et priorités de l'apprenant, de sa famille et de sa communauté.

Financement

- L'aide à l'éducation de base représente moins de 2% de l'aide publique au développement provenant des sources bilatérales.
- Près de 60% des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation sont destinés au niveau post-secondaire. La part de l'éducation de base est en moyenne de 28,3%.
- Les programmes d'alphabétisation ne reçoivent que 1% du total du budget national de l'éducation dans de nombreux pays.
- Le coût de la scolarité demeure un obstacle majeur à l'éducation pour des millions d'enfants et de jeunes, en dépit de la suppression des frais d'inscription dans le primaire dans 14 pays depuis 2000.

Développement de compétences professionnelles (DCP)

Plusieurs sources et organisations internationales le confirment: les données statistiques et les indicateurs comparables sur le DCP manquent cruellement. L'institut des statistiques de l'UNESCO avance plusieurs raisons, qui expliquent la difficile lisibilité du secteur du DCP:¹⁰

- Dans la plupart des pays, le champ du DCP n'est pas un secteur bien délimité.

8 Toutes les données sur l'éducation de base proviennent de l'UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous, 2005, 2006, 2008*.

9 Le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) a évalué les acquis en lecture et en mathématique des élèves de 6^e année primaire de 13 pays d'Afrique à travers deux études: SACMEQ I (1995-1996) et SACMEQ II (2000-2001).

11 UNESCO/UNEVOC, 2006, *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study*.

- La formation professionnelle entre souvent dans les attributions de plusieurs ministères et pas exclusivement dans celles du ministère de l'éducation.
- L'offre de formations et de prestataires en DCP est beaucoup plus hétérogène et diversifiée que celle pour l'EB. Elle comprend le secteur formel, non formel et informel, des formations à court, moyen et long terme, voire souvent à temps partiel, des écoles, des centres de formation professionnelle ; la formation peut également être dispensée en cours d'emploi et dans les entreprises, par des acteurs étatiques ou non-étatiques, à but lucratif ou non lucratif.

Faible participation de la formation professionnelle au niveau secondaire

- Parmi les étudiants inscrits au niveau secondaire du système d'éducation formel, il y a un très faible taux de participation dans des programmes de formation professionnelle comme le montre le tableau ci-contre :¹¹
- Il existe des très grandes variations entre et à l'intérieur des régions. Au Mali, en 1996, le taux d'affiliation dans des programmes de formation professionnelle compte pour 11,6% du total de l'affiliation au niveau secondaire. Au Niger, ce chiffre ne dépasse pas le 0,8%¹².
- En Bosnie, ce taux se situe à 73% et en Albanie à 15%¹³.

Parité entre les sexes: variations régionales

- Au Niger, en Ethiopie, en Ouganda, en Erythrée, au Malawi et en Namibie, le taux de participation des femmes aux programmes de formation professionnelles est de moins de 15%. Au Bénin et au Tchad, la situation se présente mieux avec un taux de participation de femmes autour des 35%.¹⁴
- Dans les pays de la Communauté des Etats Indépendants (CEI) et dans les Balkans, la distribution du taux d'affiliation entre les deux genres est plus équilibrée, à l'exception de l'Albanie (70% d'hommes). En Bosnie et Herzégovine il y a presque une parité entre les sexes (53% d'hommes / 47% de femmes).¹⁵ En Moldavie, au Kirghizstan et en Ouzbékistan, la participation des femmes excède celle des hommes.¹⁶
- En Amérique latine et aux Caraïbes, en moyenne, le taux d'affiliation de femmes parmi les apprentis de programmes de formation professionnelle au niveau secondaire est de 53%. En Bolivie, ce taux est particulièrement élevé avec

65% de femmes, au Cuba par contre ce taux est en dessous de la moyenne avec 44%.¹⁷

Dépenses pour la formation professionnelle

- Quant aux dépenses pour la formation professionnelle, les seuls chiffres disponibles datent des années 1990 et ne couvrent que certains pays de l'Afrique sub-saharienne et de la CEI.¹⁸
- Parmi les pays prioritaires de la DDC pour lesquels des chiffres sont disponibles, le taux de financement le plus élevé existe au Mali (9,1% du total des dépenses pour l'éducation).

Pays/régions	Affiliations formation prof. comme % du total d'élèves au niveau secondaire
Tous les pays les moins avancés (PMA) de l'Afrique	5,7 %
Tous les pays les moins avancés (PMA) de l'Asie	1,2 %
Afrique sub-saharienne	7,7 %
Amérique Latine et Caraïbes	10,0 %
Asie de l'Est et Pacifique	17,1 %
Tous les pays les moins avancés (PMA)	2,6 %
Tous les pays en voie de développement	10,4 %
Tous les pays membres de l'OCDE (sauf EE.UU.)	24,8 %

- En Moldavie, au Kirghizstan et en Ouzbékistan, les taux sont très faibles avec 0,3%, 0,3% et 1,7% respectivement.
- En comparaison, en Suisse en 2005, la part allouée à la formation professionnelle par le secteur public constitue 12,9% du total du budget de l'éducation.¹⁹

Manque de données pour le système non formel

- Les statistiques disponibles pour la formation professionnelle et l'éducation de base couvrent, en général, seulement le secteur formel de l'éducation, car il est difficile d'obtenir des chiffres fiables concernant l'importance du secteur non formel.²⁰
- Pourtant, dans les pays en développement, le secteur d'éducation non formel couvre la majorité des besoins de formations.
- En ce qui concerne la formation professionnelle, selon des estimations de la Banque Mondiale, la majorité des apprentis dans les pays les moins développés sont inscrits dans des programmes non formels (ex.: En Tanzanie, 92% des prestataires de formation professionnelle sont des prestataires non gouvernementaux, en Zambie 82%, au Mali environ 66%).²¹

11 DFID Briefing, April 2007, adapté sur la base du rapport UNESCO-IIEP, 2004, *Promoting Skills Development*

12 Atchoarena, David et Delluc, André, 2002, *Revisiting Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa. An Update on Trends, Innovations and Challenges*. IIEP/UNESCO, p. 40

13 European Training Foundation ETF, 2002a, *Central and Eastern Europe: Key Indicators on Vocational Education and Training*, p. 34

14 Atchoarena et Delluc, 2002, p. 44

15 ETF, 2002a, p. 35

16 ETF, 2002b, *CIS and Mongolia: Key Indicators on Vocational Education and Training*.

17 UIS, <http://stats.uis.unesco.org>; Bolivie: données de 2003; autres pays: données de 2005

18 Atchoarena et Delluc, 2002, et ETF, 2002b

19 FDEA, 2008, *Facts and Figures. Vocational Education and Training in Switzerland*, p. 12

20 UNESCO, 2007, *Education for All Global Monitoring Report 2008*, p. 59-61

21 World Bank, 2004, «Skills Development in Sub-Saharan Africa», cité dans DFID Briefing, April 2007, *Technical and Vocational Skills Development*, p. 29

ANNEXE III : LES OBJECTIFS DE DAKAR ET LES OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE

Le cadre d'action issu du Forum mondial de Dakar (2000) a défini six objectifs en matière d'éducation pour tous à atteindre d'ici 2015 :

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects **la protection et l'éducation de la petite enfance**, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un **enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité** et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de **compétences nécessaires dans la vie courante**.
4. Améliorer de 50% le niveau d'**alphabétisation des adultes**, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les **disparités entre les sexes** dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'**égalité** dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la **qualité de l'éducation** dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Objectifs de développement du millénaire

Les 8 objectifs du millénaire (ODM) ont été adoptés lors du Sommet du Millénaire des Nations Unies en 2000 et forment le cœur de l'agenda international de lutte contre la pauvreté et d'amélioration des conditions de vie. Chaque objectif a une ou plusieurs cibles à atteindre. Le premier objectif («Éradiquer l'extrême pauvreté et la faim») ne peut pas être atteint sans l'éducation et les objectifs 2 et 3 la mentionnent explicitement.

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3 : D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4 : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard. ●

ANNEXE IV : LE DROIT À L'ÉDUCATION

La DDC a adopté en 2006 une politique en matière de droits humains²² dont la mise en œuvre implique que les toutes stratégies sectorielles et programmes de l'organisation intègrent désormais cette perspective.

Le droit à l'éducation est inscrit dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels entré en vigueur en 1976 qui compte aujourd'hui 143 Etats parties (au 18/09/2000). L'article 13 stipule que :

« **1. Les Etats parties au présent Pacte** reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

2. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit : **a)** l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ; **b)** l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ; **c)** l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ; **d)** l'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ; **e)** il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat.»

Les Etats parties ont l'obligation de fournir régulièrement des rapports relatifs à l'application du Pacte à un comité d'experts indépendants²³. Celui-ci, contrairement au Comité des Droits de l'Homme²⁴, ne peut pas recevoir de plaintes. En revanche, il élabore des Observations générales qui précisent les obligations pour les Etats parties découlant de la ratification du Pacte, notamment celle des Etats parties de mettre en œuvre, respecter et protéger le droit à l'éducation.

Les obligations étatiques découlant du droit à l'éducation s'articulent autour de plusieurs axes, ou « caractéristiques essentielles » de l'enseignement²⁵ : les dotations, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Ces critères qualitatifs essentiels permettent de cerner la réalisation du droit à l'éducation et peuvent inspirer le choix d'indicateurs.

● **1. Dotations :** Les établissements et les programmes doivent exister en nombre et en quantité suffisante et avec l'équipement et les structures adéquates. Ainsi la protection contre les éléments naturels, des toilettes pour les filles comme pour les garçons, un approvisionnement en eau potable, des enseignants ayant reçu une formation et percevant des salaires compétitifs sur le plan intérieur, des matériels pédagogiques adaptés et en quantité suffisante, une salle de bibliothèque voire une salle informatique sont des exemples de dotation conformes aux besoins réels.

22 *Politique de la DDC en matière de droits humains : Pour une vie dans la dignité. Promouvoir et concrétiser les droits des pauvres, 2006*

23 Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels.

24 Comité créé en 1975 pour contrôler l'application du Pacte international relatif aux droits civils et politiques.

25 Observation générale 13 (1999).

- **2. Accessibilité :** l'accès aux établissements et aux programmes doit être garanti à tout un chacun, sans discrimination. Trois dimensions de l'accessibilité se chevauchent :

Non-discrimination : l'éducation doit être accessible à tous et notamment aux groupes les plus vulnérables, sans distinction qui soit fondée sur le statut juridique, national, ethnique, physique (handicap) ou de tout autre motif de discrimination.

Accessibilité physique : l'enseignement doit être dispensé dans un lieu raisonnablement accessible (par exemple dans une école de quartier) ou à travers les technologies modernes (par exemple l'enseignement à distance).

Accessibilité du point de vue économique : l'éducation doit être économiquement à la portée de tous. L'enseignement primaire doit être « accessible et gratuit à tous » tandis que la gratuité doit être progressivement instaurée dans l'enseignement secondaire et supérieur²⁶.

- **3. Acceptabilité :** l'enseignement doit ainsi être perçu pertinent, culturellement approprié et de bonne qualité par les étudiants et leurs parents tout en répondant aux objectifs auxquels doit viser l'éducation.
- **4. Adaptabilité :** « l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel ».

Au niveau de la DDC, le principe de promotion du droit à l'éducation repose sur une double démarche : d'une part, il s'agit de renforcer les capacités des titulaires de droits à faire valoir leurs droits à l'éducation (communautés, plus particulièrement les groupes défavorisés) ; d'autre part et conjointement, il s'agit de consolider la capacité des détenteurs d'obligation (Etats essentiellement) à s'acquitter de leurs devoirs en matière d'éducation dans ses différents dimensions. ●

26 Les obligations des Etats parties ne sont pas identiques envers les niveaux d'éducation et la priorité va à l'enseignement primaire dont les Etats sont tenus d'assurer la gratuité.

Plusieurs autres Conventions et déclarations internationales mentionnent le droit à l'éducation telle la Convention sur les droits de l'enfant (1989), la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien en 1990.

Le droit à l'éducation est indispensable à la réalisation complète et effective des droits civils et politiques. Il incarne l'indivisibilité et l'interdépendance entre les droits humains dans la mesure où il constitue également un moyen pour accéder à d'autres droits. Dans ce sens, il est important de prendre en compte trois dimensions : le droit **à** l'éducation insistant sur les critères d'accès ; le droit **dans** l'éducation et **par** l'éducation qui sont à relier aux enjeux de la qualité et de la pertinence de l'éducation.

