

STRATÉGIE D'ÉDUCATION

**"Briser les barrières, créer des opportunités:
Une stratégie d'éducation inclusive et
transformative"**

NOUS CIMS

Sénégal et Colombie

Table des matières

1. Introduction	3
2. Cadre et Principes Transversaux de Départmenet	16
2.1. Adaptación al Contexto	16
2.3. Reducción de la Brecha de Género	19
3. Destinatarios y justificación de la Estrategia	22
4. Objetivo	23
5. Áreas temáticas prioritarias	24
5.1. Eje 1: Acceso a la Educación	24
5.2. Eje 2. Mejorar el Rendimiento Académico	27
5.3. Eje 3: Aprendizaje Socioemocional	30
5.4. Eje 4: Gobernanza Escolar y Educación en Derechos	32
6. Premisas Estratégicas	35
6.1. Trabajo con instituciones públicas	35
6.2. Tecnología Educativa	36
7. Sistema de seguimiento, evaluación y aprendizaje (SEA)	37
7.1. Matriz SEA de cada programa (indicadores cuantitativos)	37
7.2. Monitoreo (Seguimiento) y evaluación	38
7.3. Aprendizaje	38
8. Riesgos identificados	39
8.1. Riesgos no sistémicos – diversificables	39
9. Gestión y comunicación.	42
Anexo 1. Indicadores del programa de Educación (ADG)	44
1. Indicadores de proyecto	44
2. Indicadores de Zona Modelo	48
Referencias bibliográficas	49

Acronymes utilisés dans le texte

ADG	Département de Développement Global
DANE	Département Administratif National de Statistique
FNC	Fundació Nous Cims
KPI	Key Performance Indicators (Indicateurs clés de performance / d'activité)
KOI	Key Outcome indicators (Indicateurs clés de résultats)
KII	Key Impact Indicators (Indicateurs clés d'impact)
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques
ODD	Objectifs de Développement Durable
OIT	Organisation Internationale du Travail
PAQUET	Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence 2018-2030
PM	Program Manager
PNDE	Plan Nacional Decenal de Educación (Plan National Décennal d'Education)
SEA	Suivi, Évaluation et Apprentissage
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

1. Introducción

La **Stratégie d'Éducation du Domaine de Développement Global (DDG) de la Fondation Nous Cims 2023-2026**, intitulée "Briser les Barrières, Créer des Opportunités : Une Stratégie d'Éducation Inclusive et Transformatrice", représente le cadre programmatique du Domaine de Développement Global de la Fondation Nous Cims dans le champ de l'éducation. Ce document vise à tracer un chemin clair et défini vers une éducation qui surmonte les obstacles imposés par les inégalités et les barrières socio-économiques, dans le but d'offrir à tous les enfants, quel que soit leur origine ou leurs circonstances, la possi-

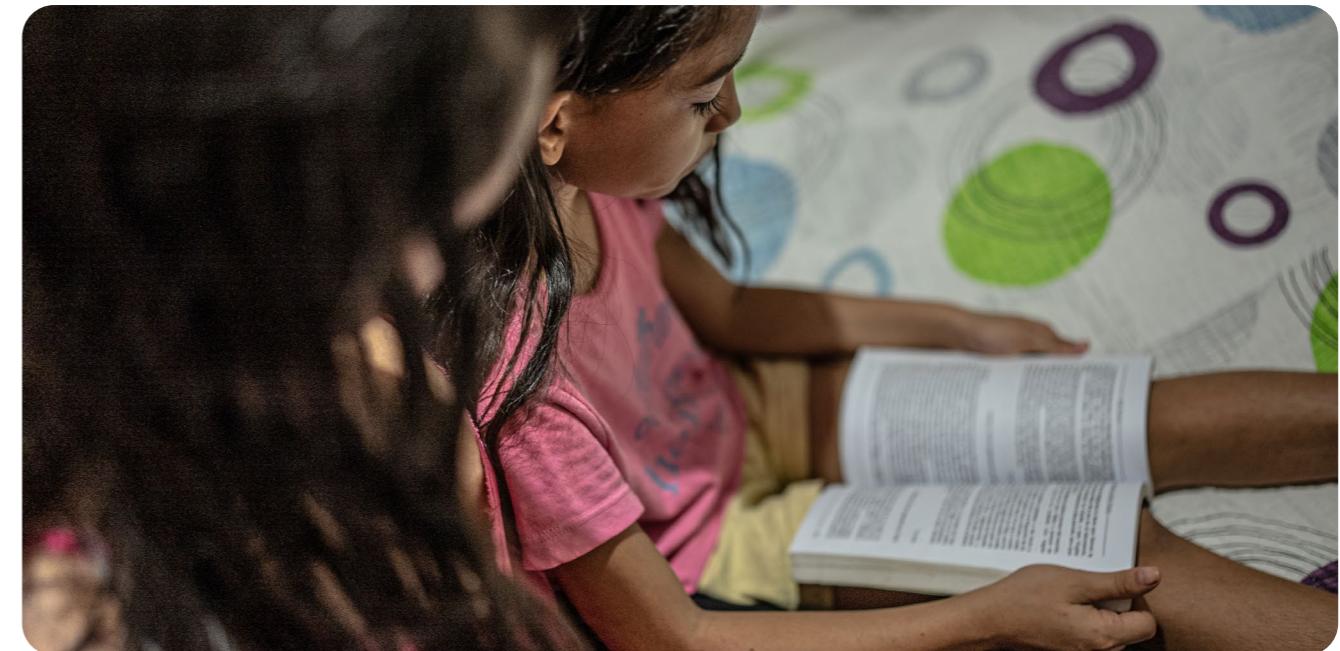
bilité d'accéder à une éducation de qualité et transformatrice.

Dans ce contexte, la stratégie programmatique joue un rôle fondamental en alignant les actions et les efforts de la Fondation Nous Cims avec ses valeurs et principes fondamentaux dans le domaine du Développement Global. En définissant des principes directeurs et des approches stratégiques, le document veille à ce que les investissements et les initiatives de la fondation soient alignés sur ses objectifs et sa mission.

1.1. Contexte général

Dans le contexte actuel, caractérisé par un changement constant impulsé par la mondialisation, les avancées technologiques et les défis complexes sur le plan social et environnemental, le rôle fondamental de l'éducation dans la configuration de l'avenir des nations et des individus est de plus en plus évident. Dans ce paysage, nous nous engageons dans la création d'une stratégie globale intégrale de développement éducatif, axée sur les enfants **de 6 à 12 ans en Colombie et au Sénégal**. Dans ce processus, il est essentiel de reconnaître le pouvoir transformateur de l'éducation en tant que moteur du progrès et un puissant outil pour combattre les inégalités sous toutes leurs formes.

L'éducation, loin d'être une simple quête de connaissances, est la clé pour libérer le potentiel humain, favoriser la mobilité sociale et combler le fossé de plus en plus large des inégalités. Elle habilite les individus, en particulier ceux qui sont marginalisés et défavorisés, en leur fournissant les outils, les compétences et les connaissances nécessaires pour naviguer dans un monde complexe et de plus en plus interconnecté. Grâce à l'éducation, les enfants peuvent rompre le cycle de la pauvreté, de la discrimination et des opportunités limitées qui imprègnent souvent leur vie.



L'investissement dans l'éducation a non seulement un impact positif au niveau individuel, mais il agit également comme un moteur de **progrès social, environnemental et économique**, tant au niveau national que mondial. Il existe une corrélation étroite entre l'éducation et divers indicateurs socio-économiques tels que les niveaux de revenu, les taux d'emploi et le bien-être général. En investissant dans l'éducation, nous créons un avenir prometteur pour nos sociétés en permettant aux individus de contribuer de manière significative, de participer activement à la force de travail et de stimuler une croissance économique durable en harmonie avec l'environnement.

L'éducation joue un rôle clé dans le contexte de la crise climatique en fournissant les connaissances, les compétences et la sensibilisation nécessaires pour aborder efficacement ce problème. Elle permet aux individus de prendre des décisions durables, de promouvoir l'équité et la justice environnementale.

En favorisant la cohésion sociale et l'harmonie, l'éducation agit comme un puissant outil pour promouvoir des **communautés inclusives où la diversité est célébrée et respectée**. Elle encourage le développement de pensée critique, de l'empathie et de la tolérance, permettant ainsi

aux individus de naviguer avec succès dans les complexités de notre monde multiculturel. En inculquant dès le plus jeune âge des mentalités inclusives, nous jetons les bases d'une coexistence pacifique et de l'élimination de la discrimination et des préjugés.

Cependant, des défis persistent. Le manque d'accès à une éducation de qualité perpétue les inégalités, tant au sein des communautés locales qu'entre les pays. Une éducation déficiente ou inexiste limite le potentiel de développement individuel et collectif, entravant le progrès dans des domaines clés tels que la santé, la réduction de la pauvreté et la protection de l'environnement. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, **environ 262 millions d'enfants et de jeunes en âge scolaire dans le monde n'étaient pas inscrits dans un établissement éducatif en 2020**. Ces chiffres alarmants soulignent la nécessité de combler cet écart afin de garantir le développement intégral des sociétés et le bien-être des générations futures.

Dans de nombreuses régions, des inégalités persistent dans l'accès à une éducation de qualité, creusant un fossé d'opportunités entre les privilégiés et les marginalisés, une situation qui s'est encore aggravée avec la récente

pandémie. Les enfants défavorisés, ceux qui sont les plus négligés par la société, ont un besoin crucial d'une éducation de qualité pour leur survie même. Il est donc primordial de mettre en place des interventions ciblées visant à combler cette brèche d'inégalité et à garantir un accès équitable à une éducation de qualité pour tous les enfants.

La stratégie éducative du Département de Développement Global (DDG) de la Fondation Nous Cims (FNC), décrite ci-dessous, se concentre sur la surmontée des obstacles qui empêchent les garçons et les filles d'exercer l'un de leurs droits fondamentaux: **le droit à une éducation inclusive et équitable**. En investissant dans l'éducation, nous jetons les bases d'un avenir prospère et durable. En offrant des opportunités éducatives de qualité, nous autonomisons les enfants pour qu'ils deviennent des agents de changement, capables de relever les défis futurs et de contribuer au développement de leurs communautés et, en fin de compte, de leurs pays.

Il est important de souligner que la Colombie et le Sénégal, avec leurs contextes et défis uniques, se trouvent à un moment crucial où l'investissement stratégique dans l'éducation peut catalyser un changement transformateur et systémique. En ciblant les filles et les garçons âgés de 6 à 12 ans, nous cherchons à leur fournir une base solide en éducation qui les dote des compétences et des connaissances essentielles nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie. Cette approche garantit que les avantages de l'éducation vont au-delà de l'impact immédiat, car les personnes éduquées deviennent des agents de changement au sein de leurs communautés.



1.2. L'éducation primaire au Sénégal et en Colombie

La prise en compte du contexte opérationnel est cruciale lors de l'élaboration de la stratégie de programme visant à améliorer l'éducation des enfants âgés **de 6 à 12 ans au Sénégal et en Colombie**. Il est essentiel de réaliser une analyse détaillée de ces pays afin de comprendre et de diriger nos ressources de manière efficace.

Avant de procéder à cette analyse, il est important de comparer les structures éducatives du Sénégal et de la Colombie, car cela nous permettra de contextualiser la tranche d'âge sur laquelle nous nous concentrerons, qui va de 6 à 12 ans. De plus, il est pertinent de souligner les plans éducatifs qui régissent ces deux pays.

Au Sénégal, **le Programme d'Accélération de la Croissance Économique et de Promotion de l'Emploi (PAQUET)** est un plan global qui aborde l'éducation comme l'un de ses composants clés. Le PAQUET vise à améliorer la qualité et l'accès à l'éducation dans le pays. Pour y parvenir, il se concentre sur différents domaines stratégiques tels que la formation et le perfectionnement des enseignants, l'expansion de l'éducation préscolaire, l'amélioration des infrastructures scolaires et la promotion de l'éducation technique et professionnelle pour répondre aux besoins du marché du travail.

D'autre part, en Colombie, **le Plan National Décennal d'Éducation (PNDE)** est un cadre de référence à long terme qui établit les lignes directrices et les objectifs pour le développement du système éducatif sur une période de dix ans. Le PNDE met l'accent sur des aspects fondamentaux tels que la qualité, la pertinence, l'équité et l'inclusion à tous les niveaux d'éducation. Il vise à renforcer la formation des enseignants, à promouvoir la recherche et l'innovation éducatives, à améliorer les infrastructures scolaires, à stimuler l'éducation technique et technologique, et à favoriser l'éducation inclusive et la prise en compte de la diversité.

En ce qui concerne la structure, au Sénégal, le système éducatif comprend trois niveaux: **l'enseignement primaire (6-12 ans)**, l'enseignement secondaire (13-18 ans) et l'enseignement supérieur (plus de 18 ans). L'enseignement primaire est gratuit et obligatoire jusqu'à 16 ans. En Colombie, **le système éducatif se compose de l'enseignement de base (6-15 ans)**, de l'enseignement secondaire (16-17 ans) et de l'enseignement supérieur (plus de 18 ans). L'enseignement de base et secondaire est obligatoire jusqu'à 15 ans. Par conséquent, la stratégie aura un impact direct sur l'enseignement primaire au Sénégal et sur l'enseignement de base en Colombie.



Après avoir encadré notre stratégie dans les différents cycles et plans éducatifs des deux pays, nous suivons le processus décrit dans le schéma suivant pour obtenir une image claire de l'état actuel de l'éducation tant en Colombie qu'au Sénégal, aboutissant à la rédaction de la stratégie d'éducation de l'aire mondiale de la FNC.

Ce processus se déroule en quatre étapes décrites dans le schéma suivant:



1.2.1 Analyse Quantitative

Dans le tableau suivant, une série d'indicateurs pertinents sont recueillis en utilisant des sources telles que la Banque mondiale, l'UNICEF, l'OCDE, l'OIT et le DANE. Il est important de souligner qu'à partir de cette compilation, des infographies par pays ont été créées, pouvant servir d'outils visuels complémentaires à la stratégie (voir l'Annexe II).

Étant donné que l'éducation est largement influencée par divers aspects sociaux et écono-

miques, une série d'indicateurs complémentaires ont également été rassemblés pour obtenir une vision plus globale du sujet traité. Le tableau ci-dessous présente les principaux indicateurs quantitatifs par genre dans les deux pays: **en bleu pour les indicateurs éducatifs et en vert pour les indicateurs complémentaires**.

INDICATEURS ÉDUCATIFS	COLOMBIE	SENÉGAL		
	M	H	M	H
Taux de scolarisation net en éducation primaire (%)	94,4	94,4	78	67,3
Taux de survie jusqu'au dernier niveau de l'éducation primaire (%)	97,7	97,7	56,9	65,7
Pourcentage d'enfants non scolarisés (% du total des enfants en âge de fréquenter l'éducation primaire)	1	1	23	33
Taux de transition efficace de l'éducation primaire à l'éducation secondaire (%)	99	99	77,4	78,9
Pourcentage de la population ayant au moins achevé l'éducation secondaire supérieure (%)	54,2	54,2	5	17,3
Pourcentage de la population ayant au moins une licence ou équivalent (%)	12,1	12,1	0,9	4,8
Ratio élèves-enseignants		23		33,6
Taux d'alphabétisation des jeunes (% de personnes de 15 à 24 ans)	99,2	98,5	64,7	75,6
Taux d'alphabétisation des adultes jeunes (% de personnes de 15 ans et plus)	95,5	95	39,8	64,8
Taux d'absentéisme scolaire (primaire + secondaire obligatoire)	3/10		N/A	
PISA - compréhension de l'écrit - Moyenne de l'OCDE : 493	412		306	
PISA - mathématiques - Moyenne de l'OCDE : 490	391		304	
PISA - sciences - Moyenne de l'OCDE : 493	413		309	
INDICATEURS COMPLÉMENTAIRES				
Population (total en millions)	51,5		16,8	
Indice de Développement Humain (IDH)	0,752		0,511	
Dépenses publiques en éducation (% du PIB)	5,2		5,6	
Coeficiente GINI	51,5		38,1	
Taux de pauvreté avec un seuil de 2,15 \$ par jour (% de la population)	6,6		9,3	
Proportion de personnes vivant en dessous de 50 % du revenu médian (%)	20,70		10,50	
Population rurale (% de la population totale)	23,7		51	
Croissance de la population urbaine	1,5		3,6	
Mères adolescentes (% de femmes âgées de 15 à 19 ans ayant eu des enfants ou étant actuellement enceintes)	17		14	
Homicides intentionnels pour 100 000 habitants	27		0	
Proportion de sièges occupés par des femmes dans les parlements nationaux (%)	29		44	
Individus utilisant internet (%)	73		59	
Taux de travail des enfants	5,9		17,3	
Indice de risque climatique	36,33		67,50	
Population vivant dans des zones dont l'altitude est inférieure à 5 mètres (% de la population totale)	2,3		7,0	
Classement de la pollution de l'air	63/131 pays		47/131 pays	

Sources: Banco Mundial, UNICEF, OCDE, OIT y DANE.

Principales Observations et Interprétations

Indicateurs éducatifs

Au Sénégal, on observe une disparité dans l'inscription scolaire, où les femmes ont un taux d'inscription plus élevé. Cependant, bien que les femmes aient majoritairement accès à l'éducation primaire, si l'on regarde l'éducation secondaire et surtout tertiaire, le pourcentage d'hommes diplômés est plus élevé que celui des femmes. Cela signifie que l'éducation est plus perçue par les hommes comme un investissement à long terme, tandis qu'un plus grand nombre de femmes abandonnent le système éducatif à l'adolescence et à l'âge adulte. Cela confirme que le taux d'alphabétisation chez les hommes est plus élevé à partir de 15 ans.

En Colombie, on observe des résultats éducatifs plus favorables en général. Cependant, il existe un problème significatif d'absentéisme scolaire pendant l'âge obligatoire. Cela signifie que malgré des taux élevés d'inscription, on ne constate pas un taux d'assiduité aussi élevé dans les établissements scolaires.

Dans les deux pays, les élèves de 15 ans présentent un niveau de connaissances et de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences inférieur à la moyenne de l'OCDE. Selon l'échelle PISA, qui va de 1 à 6, le Sénégal se situe au percentile le plus bas dans les trois domaines évalués, tandis que la Colombie se situe au percentile 2 en compréhension de l'écrit et en sciences, mais se trouve dans le même groupe que le Sénégal en ce qui concerne les compétences mathématiques.

Dans le cas de la Colombie, les résultats du rapport PISA mettent en évidence une performance inférieure dans le domaine des mathématiques par rapport aux autres compétences évaluées.

1.2.2 Analyse Qualitative

L'analyse qualitative complète l'analyse quantitative en fournissant une compréhension plus approfondie et contextualisée de la réalité éducative au Sénégal et en Colombie. Alors que l'analyse quantitative repose sur des données numériques et des statistiques pour identifier les tendances et les modèles, l'analyse qualitative se concentre sur la qualité, les processus et les expériences des acteurs impliqués dans le système éducatif. À travers les visites, les échanges avec les acteurs clés et la revue de rapports détaillés, des témoignages, des perceptions et des expériences ont été recueillis, permettant de saisir la complexité et les nuances de l'éducation dans les deux pays. L'analyse qualitative nous aide à comprendre les dynamiques socio-économiques, culturelles et politiques qui influencent l'éducation, ainsi qu'à identifier les obstacles, les défis et les opportunités qui ne peuvent être capturés uniquement par des données numériques. En combinant l'analyse quantitative et qualitative, nous pouvons obtenir une vision plus complète et enrichissante de la réalité éducative, ce qui nous permet de formuler des recommandations plus précises et efficaces pour améliorer l'éducation et le développement au Sénégal et en Colombie.

Le tableau suivant présente les principales découvertes et conclusions obtenues à partir d'un processus d'analyse qualitative:

FACTEUR ANALYSÉ	COLOMBIE	SÉNÉGAL	SOURCE
Qualité des infrastructures	Il ne semble pas y avoir autant de problèmes d'infrastructures dans les écoles urbaines, mais il y en a dans les zones rurales (écoles sans toilettes et même sans électricité). Il y a de nombreux cas d'enfants dont l'école est très éloignée de leur domicile.	Un nombre considérable d'écoles publiques ne disposent pas d'un ou plusieurs de ces éléments : eau, électricité, clôture, latrines. Ce sont surtout dans les zones rurales que les écoles manquent le plus de ces éléments.	Visite du pays, interaction avec les RP et les partenaires et examen de la bibliographie
Absentéisme scolaire	On observe des enfants (de 6 à 12 ans) dans la rue pendant les heures scolaires. Certaines organisations ont constaté que les enfants participent à certaines activités alors qu'ils devraient être à l'école.	On observe des enfants (de 6 à 12 ans) dans la rue pendant les heures scolaires. Dans le cadre d'un projet de la FNC visant les enfants vivant avec le VIH, un taux d'absentéisme grave de 46 % a été observé chez les enfants (dont seulement la moitié est due à des raisons de santé).	Visite du pays, interaction avec les partenaires et examen de la bibliographie
Abandon scolaire	Les mouvements migratoires croissants dans le pays entraînent une augmentation de l'abandon scolaire en raison de l'instabilité des familles. On constate des cas où les élèves sont expulsés des établissements scolaires, principalement pour des problèmes de comportement, et se voient attribuer une place dans une école éloignée, ce qui conduit à l'abandon scolaire.	Un grand nombre d'enfants ne sont pas enregistrés (et donc non comptabilisés par le système) et sont plus susceptibles d'abandonner l'école prématurément.	Visite du pays, interaction avec les partenaires et les experts.
Enseignants	Les salaires et la satisfaction professionnelle sont inférieurs par rapport aux enseignants d'autres pays de la région.	Haut taux d'absentéisme en raison des grèves. Le corps enseignant des écoles publiques est étroitement lié aux syndicats et donc à l'instabilité politique du pays. De nombreuses familles choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées pour assurer la continuité scolaire. Les salaires sont supérieurs à la moyenne de la région.	Visite du pays, interaction avec les acteurs pertinents, articles d'opinion..
Performance scolaire	Dans les épreuves SABER 11 (équivalent du baccalauréat), les élèves des établissements privés obtiennent de meilleurs résultats et ont plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur. De plus, l'accès à la technologie à domicile est un facteur clé de la performance des élèves, où l'on observe que la possession d'un ordinateur familial ou l'accès à un ordinateur a des effets positifs importants sur les résultats académiques. Une aversion généralisée pour la matière des mathématiques est également observée.	Il n'y a pas de différence entre les sexes en termes de connaissances en compréhension de lecture et en sciences, mais les garçons obtiennent de meilleurs scores en mathématiques.	Visita a país, interacción con contrapartes, actores relevantes y revisión de la bibliografía.
	En Colombie, un important retard d'apprentissage a été identifié suite à la pandémie, ce qui a entraîné une augmentation de l'absentéisme.	Les inégalités existantes dans les résultats d'apprentissage liées au contexte socio-économique sont moins prononcées que dans les pays de l'OCDE (moins de disparités entre les élèves privilégiés et défavorisés), mais les 25% d'élèves les plus défavorisés ont entre 2 et 7 fois plus de chances de ne pas atteindre le seuil de compétences de base.	

FACTEUR ANALYSÉ	COLOMBIE	SÉNÉGAL	SOURCE
Ratio élève/enseignant	El ratio alumno/maestro (OCDE) no refleja la realidad (al menos en los colegios públicos). Un profesor puede de llegar a tener hasta 50 alumnos en clase. Es común tener niños de diferentes edades en una misma clase..	El ratio alumno/maestro (OCDE) no refleja la realidad (al menos en los colegios públicos). Un profesor puede de llegar a tener hasta 50 alumnos en clase. Es común tener niños de diferentes edades en una misma clase..	Visita a país, interacción con profesores y contrapartes.
Pédagogie / Typologie éducative	L'éducation populaire et l'éducation pour la paix sont très présentes. Les partenaires utilisent des méthodologies dérivées de la pédagogie de l'opprimé de Freire et des méthodologies centrées sur l'enfant. L'éducation populaire et l'éducation pour la paix convergent vers la nécessité de créer une culture de paix et de justice sociale en créant des espaces de transformation pour les individus et les communautés. Ces pédagogies privilégient un apprentissage basé sur les pratiques, les expériences et les instruments propres aux populations. Ce sont des pédagogies qui se prêtent très bien à l'intégration de l'amélioration du bien-être émotionnel des enfants	L'éducation populaire et l'éducation pour la paix sont très présentes. Les partenaires utilisent des méthodologies dérivées de la pédagogie de l'opprimé de Freire et des méthodologies centrées sur l'enfant. L'éducation populaire et l'éducation pour la paix convergent vers la nécessité de créer une culture de paix et de justice sociale en créant des espaces de transformation pour les individus et les communautés. Ces pédagogies privilégient un apprentissage basé sur les pratiques, les expériences et les instruments propres aux populations. Ce sont des pédagogies qui se prêtent très bien à l'intégration de l'amélioration du bien-être émotionnel des enfants	Visite dans le pays, interaction avec les partenaires et les enseignants.
Privatisation de l'éducation	La Colombie a l'un des secteurs de l'éducation les plus privatisés d'Amérique latine, mais néanmoins, 8 enfants colombiens sur 10 fréquentent des écoles publiques. Cependant, on observe que lorsque les revenus d'une famille augmentent, l'un des premiers investissements est l'éducation privée pour leurs enfants (elle semble avoir une meilleure perception). L'éducation publique n'est pas entièrement gratuite, de nombreuses écoles publiques facturent des frais de scolarité et d'uniforme.	On observe une augmentation du taux de privatisation de l'éducation. À l'heure actuelle, 25 % des écoles sont privées, mais elles sont principalement concentrées dans les villes de Dakar et Thiès.	Visite dans le pays, interaction avec les partenaires et les enseignants.

FACTEUR ANALYSÉ	COLOMBIE	SÉNÉGAL	SOURCE
Héritage colonial (éducation)	Il y a une prise de conscience de l'importante empreinte coloniale des systèmes éducatifs, qui se caractérisent par la dépossession de la population locale de ses identités (ontologiques, épistémologiques, culturelles, sociolinguistiques, etc.), leur étant ainsi leurs catégories et leurs capacités de développement. Néanmoins, le Plan National de Développement du nouveau gouvernement vise à démocratiser le savoir, renforcer le pouvoir local et communautaire, promouvoir des programmes d'études pour la justice sociale, et met en valeur et soutient la réalité indigène du pays.	Il existe une forte influence de l'héritage colonial français dans l'éducation. Une partie de cette structure est encore maintenue, cela se voit dans la langue d'enseignement, dans le système de notation et dans la centralisation. En fait, les enfants qui parlent français à la maison ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires (ce qui génère des inégalités). Les programmes scolaires ne font pas référence à la réalité africaine et nationale, avec une connaissance monopolisée par les réalités "occidentales".	Interacción con expertos, profesores y bibliografía
Systèmes de genre	La responsabilité du foyer et des soins familiaux est entièrement dévolue aux femmes. Il existe de nombreux cas de foyers où la seule adulte est une femme (mère ou grand-mère) responsable des enfants. De nombreux hommes abandonnent le foyer. On constate de nombreux cas de jeunes femmes enceintes contraintes d'abandonner le système éducatif. Les adolescentes de 10 à 14 ans sont les plus touchées par la violence basée sur le genre. Une prise de conscience de l'avancement d'un mouvement féministe et de l'élimination des structures patriarcales existantes est présente.	La société sénégalaise, qui est typiquement patriarcale, dicte que les femmes sont responsables des tâches ménagères et du foyer, ce qui se reflète dans le faible taux de participation des femmes sur le marché du travail. De même, la présence des hommes est clairement prédominante dans les espaces publics ainsi que dans le secteur de la coopération. Les questions de genre ne sont pas fréquentes dans les conversations, le féminisme et la nécessité de changer les structures sociales patriarcales ne sont pas très présents. Dans les zones, surtout rurales, le mariage des enfants (filles plus que garçons) continue d'avoir un taux élevé.	Visite du pays, interaction avec les parties prenantes, les experts et la revue de la littérature.
Inégalité socio-économique	La Colombie présente des disparités très marquées au sein du pays. Dans les villes, on observe une division évidente entre un secteur moderne où travaillent des personnes ayant une éducation supérieure, et un secteur informel où se retrouvent le reste des travailleurs (dont beaucoup vivent au jour le jour). Les tendances et les perceptions lors de la visite du pays montrent que les riches deviennent de plus en plus riches et que les pauvres deviennent de plus en plus pauvres, ce qui nécessite une meilleure redistribution des ressources.	On n'observe pas une inégalité socio-économique marquée, mais plutôt un problème de pauvreté généralisée et de manque de ressources. Il s'agit donc d'une inégalité entre les pays du Nord et du Sud. Plutôt que de redistribuer les ressources, il semble que le problème soit davantage lié à la génération de ressources, accompagnée d'un progrès et d'un développement durable.	Visite du pays, interaction avec les parties prenantes, les experts et la revue de la littérature.

1.2.3 Identification des Problèmes et Domaines d'Attention

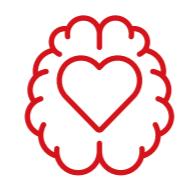
Sur la base des deux analyses présentées, des problèmes et des opportunités/axes d'action potentiels ont été identifiés pour orienter la stratégie vers les aspects les plus pertinents et nécessaires pour améliorer l'éducation des garçons et des filles au Sénégal et en Colombie. Cet exercice permet de regrouper les problèmes identifiés en **4 sous-groupes** qui sont présentés ci-dessous et qui ont été nourris par la collecte de données au niveau macro et par des observations qualitatives corroborées par des experts du domaine, des écrits académiques et surtout des acteurs éducatifs communautaires.



**BARRERAS DE
ACCESO**



**BARRERAS
PEDAGÓGICAS**



**BARRERAS
EMOCIONALES Y
ACTITUDINALES**



**BARRERAS
SOCIOECONÓMICAS**

Las barreras de accesibilidad hacen referencia a aquellos aspectos físicos y de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado, especialmente en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunicativo como dentro de la misma escuela o aula.

Las barreras didácticas o pedagógicas guardan una estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente (aspectos de metodología, evaluación, currículo, actividades y organización del grupo, vinculación con familias...)

Las barreras emocionales o actitudinales se refieren a obstáculos que afectan al aspecto emocional o las actitudes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas barreras pueden manifestarse en las actitudes negativas hacia el aprendizaje, falta de motivación, falta de confianza, temores, ansiedad, baja autoestima, problemas de conducta...

Las barreras socioeconómicas se refieren a los obstáculos relacionados con el contexto económico y social en el que se encuentra el estudiante. Pueden estar vinculadas a la falta de recursos económicos, condiciones de vida desfavorables, desigualdades socioeconómicas, brechas digitales, falta de acceso a servicios básicos...

1.3. Relation avec les Objectifs de développement durable (ODD) et la crise de l'éducation

La stratégie éducative se présente comme une réponse globale à plusieurs axes d'intervention dans le domaine de l'éducation, en abordant les obstacles d'accès, les obstacles pédagogiques, les obstacles émotionnels et attitudinaux, ainsi que les obstacles socio-économiques. Ainsi, la stratégie est étroitement alignée sur **l'Objectif de développement durable (ODD) 4, "Éducation de qualité"**, établi par les Nations Unies. Cet alignement repose sur l'engagement de la stratégie à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous les enfants, sans laisser personne de côté.

En s'alignant sur l'ODD 4, la stratégie contribue également à la réalisation d'objectifs spécifiques au sein de cet objectif, tels que l'amélioration de la qualité des enseignants, la promotion d'un apprentissage efficace, la réduction des inégalités d'accès à l'éducation et le renforcement de la collaboration entre les différents acteurs du secteur éducatif - ce dernier étant fortement lié à l'approche des Zones Modèles qui sera expliquée plus tard.

De plus, en abordant les obstacles socio-économiques, en promouvant l'égalité des sexes et en favorisant l'inclusion et le bien-être émotionnel, la stratégie est également liée à d'autres ODD interconnectés, tels que **l'ODD 1 (Fin de la pauvreté), l'ODD 3 (Santé et bien-être), l'ODD 5**

(Égalité des sexes) et l'ODD 10 (Réduction des inégalités). En abordant plus d'un ODD, on parvient à travailler de manière globale et collaborative pour obtenir un impact durable et positif dans la société.

La raison pour laquelle la stratégie s'aligne et se connecte à plusieurs ODD réside dans son approche globale et son objectif de **réaliser un changement systémique grâce à l'éducation**. Les changements systémiques sont nécessaires car les défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés ne peuvent être traités de manière isolée. Ils nécessitent une approche holistique et coordonnée qui englobe plusieurs dimensions et acteurs.

En particulier, ce changement systémique devient encore plus pertinent **en période de crise de l'apprentissage et dans le contexte postpan-**



démique. La crise éducative déclenchée par la pandémie a mis en évidence les **écart existants dans l'accès à l'éducation, les inégalités socio-économiques et les limitations des compétences nécessaires** pour faire face aux défis actuels. Il est nécessaire de repenser les approches pédagogiques, de renforcer l'équité dans l'accès à l'éducation, de promouvoir la résilience émotionnelle et attitudinale des étudiants et de relever les obstacles socio-économiques qui limitent les opportunités éducatives.

La transformation systémique de l'éducation ne vise pas seulement à rétablir les apprentissages perdus pendant la pandémie, mais aussi à renforcer les systèmes éducatifs pour faire face aux crises et aux défis futurs. C'est une opportunité de

promouvoir une éducation **plus inclusive, flexible, pertinente et centrée sur l'élève**, préparant les nouvelles générations à devenir des citoyens engagés, critiques et capables de faire face aux changements accélérés du monde actuel.

Dans cette optique, la stratégie se positionne comme **une réponse intégrale et transformative qui aborde non seulement la crise de l'apprentissage, mais aussi les besoins éducatifs dans un monde postpandémique**. À travers son approche systémique, elle vise à établir des bases solides pour le développement durable, en construisant un chemin vers la récupération éducative, l'équité et la résilience, tout en garantissant qu'aucun enfant ne soit laissé de côté dans son accès à une éducation de qualité.

1.4. Cohérence avec le Plan Stratégique de la Fondation Nous Cims (FNC)

La stratégie éducative se distingue par son approche **intègre et innovante**, car elle vise à aborder non seulement les **barrières d'accès à l'éducation, mais aussi les barrières pédagogiques, émotionnelles, attitudinales et socio-économiques**. À travers cette stratégie, l'objectif est d'obtenir un changement systémique dans le domaine de l'éducation, en travaillant avec tous les acteurs et dans tous les contextes qui influencent l'apprentissage des enfants.

Cette approche s'aligne parfaitement avec **la mission de la Fondation Nous Cims (FNC)**, qui vise

à promouvoir des programmes innovants et durables ayant un impact démontrable sur la vie des individus et de leurs communautés. Cette stratégie, en abordant les différentes barrières limitant l'accès et la qualité de l'éducation, contribue au renforcement communautaire et au développement durable dans les domaines social et éducatif.

Plus en détail, en référence au Plan Stratégique de la Fondation Nous Cims 2023-2026, la stratégie éducative s'aligne sur les **trois leviers stratégiques établis**:



Impact, croissance, durabilité et reproductibilité

Dans notre stratégie, nous comprenons l'impact comme le **résultat tangible et mesurable de nos actions** dans l'amélioration de l'éducation. L'impact est entendu comme la différence dans l'indicateur d'intérêt (**Y**) avec l'intervention (**Y1**) et **sans l'intervention (Y0)**. Autrement dit, l'impact est calculé comme $Y1 - Y0$. Il est très important

d'avoir **connaissance de la variable Y0** (c'est-à-dire, l'état initial ou sans intervention) pour évaluer le véritable impact de nos actions. À cet effet, la stratégie encourage et facilite la réalisation d'études territoriales et de lignes de base au niveau des projets éducatifs et des Zones Modèles. Ces études nous permettent d'obtenir une vision

claire de la situation éducative actuelle et des défis auxquels chaque communauté est confrontée, ainsi que d'établir un point de référence pour mesurer les progrès et l'impact au fil du temps.

La croissance de nos initiatives et actions éducatives repose sur une approche d'apprentissage et d'amélioration continue. **La matrice SEA (Suivi, Évaluation et Apprentissage)** de l'éducation, avec son cycle de rétroaction constante, nous aide à identifier les bonnes pratiques, les défis

et les opportunités de croissance - afin de maximiser notre portée dans le domaine éducatif de manière plus efficace.

La durabilité et la reproductibilité des projets éducatifs sont des piliers fondamentaux de notre stratégie. Nous travaillons en étroite collaboration avec les entités publiques et les acteurs communautaires pour nous assurer que les interventions éducatives perdurent dans le temps.

Génération de connaissances

La stratégie promeut un changement de paradigme vers **l'expérimentation, l'apprentissage continu et l'ouverture à des approches innovantes basées sur l'observation de la réalité locale**. À travers cette mentalité, nous cherchons à générer des connaissances, à nous adapter aux défis en constante évolution et à maximiser notre impact dans l'éducation de manière durable.



Innovation et R&D technologique



Dans notre stratégie, nous nous alignons sur l'approche du DDG qui considère l'innovation comme un élément **ouvert et frugal**.

Grâce au modèle **d'innovation ouverte**, nous encouragerons l'introduction de contributions externes et de perspectives de connaissances diverses.

Au niveau de la stratégie, voici quelques exemples des pratiques qui seront encouragées et mises en œuvre:

- **Communautés de pratique et réseaux d'apprentissage inter-entités:** ceux-ci peuvent être de deux types. D'une part, la création d'un réseau d'interaction et d'apprentissage composé de toutes les entités qui mettent en œuvre des projets éducatifs sera encouragée. À ce jour, il existe des apprentissages au niveau du DDG qui proviennent de différents contextes mais qui abordent souvent des problématiques similaires, mais il n'y a pas de canal pour diffuser ces apprentissages aux entités. Ainsi, la création d'une plateforme axée sur l'innovation ouverte, dans laquelle partager des expériences, des problématiques, des résultats et de bonnes pratiques, peut permettre de mettre à l'échelle les connaissances générées et ainsi accroître l'impact generado.
- **Communautés de pratique et réseaux d'apprentissage externes:** au niveau du programme, une cartographie des réseaux d'apprentissage existants traitant de l'éducation ou même de disciplines connexes sera réalisée, et le Program Manager (PM) priorisera ceux qui présentent un plus grand potentiel d'innovation et d'apprentissage, en tenant compte de plusieurs facteurs (temps, coût, adaptation programmatique, potentiel d'apprentissage et caractère innovant). Certains exemples de ces réseaux auxquels le programme explore actuellement l'adhésion sont: Catalyst 2030, UNLEASH, Alliance 2015, PAL Network... Un canal de communication sera établi entre le PM et les Représentants Pays (RP) afin que les apprentissages générés parviennent aux entités avec lesquelles travaille la FNC. Ce type de pratique peut être considéré comme un LAB «low-cost».
- **Collaboration avec les universités et les centres de recherche:** une valeur positive sera accordée aux entités qui établissent des partenariats avec les universités, les centres de recherche, créant ainsi un canal de connaissances et d'apprentissage aligné sur le principe de l'innovation ouverte.
- **LABs:** il existe déjà un exemple d'innovation ouverte au sein de la FNC. Il s'agit d'une catégorie de projets qui se concentrent sur l'identification et le test d'initiatives, de processus ou de produits innovants et qui, par définition, ont une durée beaucoup plus courte. En ce qui concerne les LABs, au niveau programmatique, la priorité sera donnée à (i) s'assurer que les processus innovants, l'apprentissage et les résultats développés par les projets LAB se reflètent dans une analyse stratégique du programme, (ii) la transmission de l'apprentissage entre les LABs et les entités (en passant par les RP), (iii) la priorisation de l'innovation technologique-éducative dans l'identification des futurs LABs (ed-tech).

Pour récolter réellement les bénéfices de l'innovation, il est essentiel d'aborder cet élément d'une perspective **«bottom-up»**, renforçant les capacités des communautés et exploitant les connaissances locales. Sans cela, l'innovation risque de perpétuer les déséquilibres de pouvoir et de renforcer les inégalités existantes dans l'éducation. Au lieu de considérer les **communautés locales** comme de simples récepteurs passifs, elles doivent être vues comme **des partenaires actifs et**

co-créateurs dans le processus d'innovation en vue d'une meilleure qualité éducative.

À travers cette **triple approche de frugalité, d'ouverture et de communauté**, nous cherchons à générer un changement transformateur dans l'éducation, en créant collectivement des solutions inclusives et durables pour surmonter les obstacles qui empêchent des milliers d'enfants d'accéder à une éducation de qualité.

2. Cadre et Principes Transversaux de Département

La stratégie éducative s'inscrit dans la stratégie du DDG (voir document de la Stratégie du DDG, 2022-2026), qui se concentre sur la nutrition, l'éducation et l'employabilité des jeunes dans le but de générer des connaissances et de promouvoir un changement systémique durable dans ces domaines. Dans ce contexte, l'importance du Système de Suivi, d'Évaluation et d'Apprentissage (SEA) en tant qu'outil de mesure des progrès, de l'impact et de la systématisation de l'apprentissage est soulignée. De plus, depuis la stratégie,

l'innovation sera promue de manière frugale et ouverte, en accord avec l'approche de l'ADG et de la FNC, comme indiqué dans la section [1.4](#).

Les principes transversaux du département sont communs à tous les programmes (éducation, nutrition et employabilité des jeunes) et fournissent une **cohérence transversale aux trois thématiques** afin d'aborder et de transformer divers aspects interdépendants communs. Ensuite, nous présentons les 3 principes transversaux du DDG:

de décisions sont des aspects étroitement liés et essentiels pour parvenir à une approche participative et décentralisée. La Stratégie reconnaît que les décisions qui affectent l'éducation et le développement de la communauté doivent être prises par ceux qui vivent et connaissent la réalité locale.

De plus, travailler dans des Zones Modèles pendant une période de 10 ans est particulièrement important dans le secteur de l'éducation en raison de la nature transformative et progressive du processus éducatif. L'éducation ne se limite pas à une intervention ponctuelle, mais nécessite un **engagement collectif** à long terme pour obtenir des résultats significatifs et durables.

L'adaptation au contexte, dans le cadre des Zo-

nes Modèles, nous offre l'opportunité de générer un **impact transformateur et durable**. Grâce à des analyses rigoureuses et à la participation active de la communauté, nous pouvons prendre des décisions éclairées et collectives qui répondent aux besoins et aux réalités locales. Cette approche permet de construire une éducation et un développement communautaire solides, soutenus par la connaissance et l'engagement de ceux qui connaissent le mieux leur zone et leur communauté : la propre communauté.

2.1. Adaptation au contexte

Décisions Informées et Collectives

L'adaptation au contexte est cruciale pour générer un impact significatif et promouvoir un apprentissage approfondi. Il est essentiel de connaître en profondeur la réalité et les particularités de chaque zone afin de concevoir des stratégies et des actions pertinentes et efficaces, en particulier en tenant compte de l'approche des Zones Modèles, où nous travaillerons **pendant 10 ans dans des zones géographiques spécifiques et délimitées**.

À cet égard, un ensemble d'activités essentielles est réalisé pour **comprendre pleinement le**

contexte dans lequel nous travaillons. Cela comprend la réalisation d'études de référence sur les projets d'éducation, ainsi que des études approfondies au niveau des zones et des exercices de cartographie des acteurs clés. Ces initiatives visent à recueillir des informations précises et détaillées sur les besoins, les ressources et les potentialités de chaque communauté afin d'améliorer l'éducation des enfants.

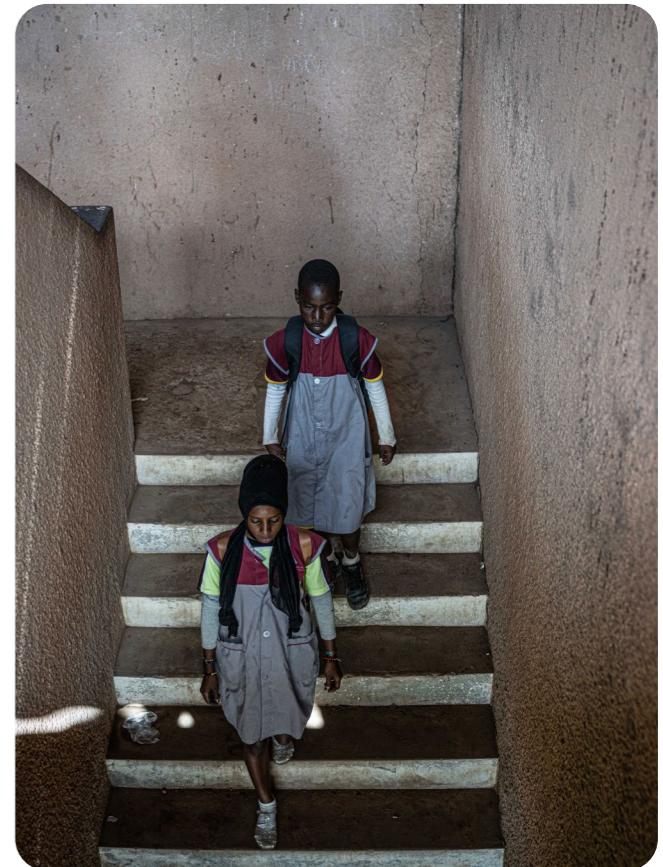
Une connaissance approfondie de la zone et la participation active de la communauté à la prise



Décoloniser les systèmes éducatifs

De plus, cette approche de travail collaboratif «**bottom-up**» et d'analyse contextuelle approfondie s'aligne sur la tendance croissante et nécessaire de «décoloniser» les systèmes éducatifs du Sud mondial. Tout comme le secteur du développement, l'éducation est souvent **chargée d'un lourd héritage «colonisateur»**.

Comme souligné dans l'analyse qualitative [1.2.2](#), la plupart des pays d'Afrique et d'Amérique latine ont aujourd'hui un système éducatif conçu par le monde occidental, hérité d'une forte colonisation, qui est totalement déconnecté et décontextualisé par rapport aux réalités des populations censées en bénéficier. Par conséquent, la décolonisation de l'éducation implique de remettre en question et de dépasser les structures et les pratiques éducatives héritées du colonialisme, qui ont perpétué les inégalités et la discrimination, au profit d'une éducation inclusive, équitable et culturellement pertinente.



Changement climatique et préservation de l'environnement

L'interconnexion entre l'environnement et une approche éducative "colonisatrice" et décontextualisée a perpétué la dégradation de l'environnement et l'inégalité d'accès aux ressources, influencées par des constructions raciales et des structures de domination, ce que nous appelons "**géographie racialisée**". C'est pourquoi il est fondamental, par le biais de l'éducation, de reconnaître l'importance de la **justice environnementale** et des droits des communautés autochtones à l'**autodétermination** et au contrôle de leurs terres. Cela implique la pleine reconnaissance des systèmes de connaissances autochtones et des pratiques écologiques traditionnelles dans l'éducation et la gestion environnementale.

Les communautés autochtones détiennent des connaissances et des pratiques de préservation précieuses qui peuvent contribuer à établir des **relations durables et harmonieuses** avec l'environnement naturel. Cependant, il est impératif que ces connaissances soient reconnues et promues à travers l'éducation et les systèmes de connaissances conventionnels. Par conséquent, il est d'une importance vitale que l'éducation soutienne les initiatives menées par les communautés elles-mêmes en faveur de la préservation et de la restauration de l'environnement.

Le changement climatique a déjà un impact significatif à l'échelle mondiale, et l'un de ses aspects critiques est son influence sur la **continuité de l'éducation de milliers d'enfants**. Les catastrophes naturelles, la dégradation de l'environnement et la perte de biodiversité menacent non seulement l'agriculture et l'accès à l'eau et à une alimentation nutritive, mais créent également des environnements dangereux et des épidémies, ce qui affecte directement la capacité des enfants à accéder à une éducation de qualité. De plus, ces événements peuvent laisser les communautés sans abri sécurisé et endommager les infrastructures de santé et d'éducation, qui sont essentielles au bien-être et au développement des enfants.

Dans ce contexte, l'éducation joue un rôle clé dans la **résilience et l'adaptation**. Il est essentiel

de progresser vers des modèles de développement qui tiennent compte à la fois des besoins de l'environnement et de la responsabilité de la société envers les générations actuelles et futures. L'éducation peut jouer un rôle crucial en **sensibilisant les communautés aux défis climatiques**, en encourageant des pratiques durables et en préparant les individus, y compris les enfants, à faire face et à atténuer les impacts du changement climatique. Assurer que l'éducation reste accessible et de qualité dans des situations de crise environnementale est essentiel au bien-être des enfants et à l'avenir durable de la planète.

Ainsi, la stratégie éducative intègre la **protection de l'environnement** en garantissant la conservation et l'utilisation durable des écosystèmes terrestres, tout en cherchant à réduire l'exposition aux risques environnementaux et climatiques. Elle reconnaît également la nécessité de renforcer les institutions et de promouvoir la **résilience des populations** pour qu'elles puissent s'adapter de manière efficace aux défis découlant des risques environnementaux et climatiques.



2.2. Fortalecimiento del Liderazgo Local

Le leadership local dans le secteur de la coopération et du développement mondial fait référence au **rôle actif des dirigeants locaux dans la planification et la mise en œuvre de programmes** de développement, y compris dans le domaine de l'éducation. Il est crucial car il permet une connexion directe avec la communauté, les dirigeants locaux comprenant les besoins éducatifs spécifiques de leur environnement et pouvant concevoir des programmes pertinents et adaptés. De plus, impliquer la communauté dans les décisions et les actions éducatives renforce la qualité de l'éducation en favorisant une participation communautaire efficace..

Le **renforcement du leadership local est un axe transversal** et nécessaire pour autonomiser les communautés et fournir des services aux populations qui seraient autrement négligées. C'est unique car cela s'éloigne des approches traditionnelles de développement axées sur le renforcement des gouvernements centraux. Comme dans les autres programmes du DDG, le Pro-

gramme d'éducation travaille avec le personnel local de la FNC, en étroite collaboration avec les entités locales chargées de la mise en œuvre directe des projets éducatifs.

Cet axe transversal est directement soutenu par une analyse approfondie et une adaptation au contexte qui permet d'identifier et de travailler avec les dirigeants locaux de l'éducation : gouvernement local, directeurs d'écoles, superviseurs éducatifs, coordinateurs de programmes éducatifs, leaders communautaires, représentants d'organisations non gouvernementales... Ces dirigeants ont une connaissance approfondie des besoins et des défis de leur communauté, ainsi que des ressources et des potentialités disponibles. Leur leadership repose sur leur capacité à influencer, motiver et collaborer avec divers acteurs, notamment les enseignants, les étudiants, les familles, les autres leaders communautaires et les responsables politiques, afin de stimuler le changement et d'assurer une éducation de qualité pour tous les enfants.



Dans la Stratégie, nous comprenons la **perméabilité existante entre la communauté et l'éducation**, ainsi que l'influence mutuelle qui se produit entre ces deux domaines. Il s'agit d'une **relation bidirectionnelle** dans laquelle la communauté a un impact sur l'éducation et, à son tour, l'éducation a un impact sur la communauté. D'une part, le **renforcement du leadership local autonomise les communautés** et leur fournit les ressources et le soutien nécessaires pour avoir un impact positif sur l'éducation. D'autre part, il vise à projeter l'éducation dans l'ensemble de la communauté, en exploitant tout le potentiel transformateur de l'éducation et sa contribution au développement humain.

Une récente étude publiée par l'Institut international de planification de l'éducation (IIP-UNESCO) en collaboration avec Education Development Trust démontre, à travers cinq études de cas, que le "niveau intermédiaire" du système éducatif est une force motrice pour un changement profond en matière d'amélioration de l'éducation (Tourniet et al., 2023). Le "niveau intermédiaire" fait référence aux niveaux sous-districts, district ou régionaux des systèmes éducatifs, c'est-à-dire l'espace souvent complexe entre les écoles et les niveaux étatiques.

L'étude démontre que, en orientant les systèmes vers une plus grande collaboration, les professionnels travaillant entre l'école et le niveau central offrent des capacités uniques pour faciliter la collaboration, faire office d'intermédiaires en matière de connaissances, favoriser l'expansion des innovations et fournir une orientation éducative aux professionnels au niveau scolaire

2.3. Promotion de l'équité de genre

En se basant sur l'analyse quantitative et qualitative réalisée respectivement dans les [1.2.1](#) y [1.2.2](#) de ce document, la compréhension et l'analyse du genre sont consolidées dans les deux pays avec les informations suivantes :

FACTEUR ANALYSÉ	COLOMBIE	SEÉNÉGAL
Indice mondial de l'écart entre les sexes	71 %, ce qui représente une détérioration par rapport aux années précédentes. Classement 75 sur 155 pays évalués.	66,8 % - rang 112 parmi les 155 pays évalués.
Revenus économiques	La probabilité pour les femmes de ne pas avoir de revenus propres est près de trois fois plus élevée que celle des hommes (27,5 % chez les femmes contre 10 % chez les hommes).	N/A
Marché du travail	50 % des femmes colombiennes en âge de travailler ne font pas partie de la population active (20 points de moins que la participation des hommes).	27,6 % des femmes employées vivent en dessous du seuil de pauvreté (international).
Utilisation du temps	Les femmes consacrent en moyenne 7 heures et 14 minutes à ce travail, contre 3 heures et 25 minutes pour les hommes. Travail domestique et non rémunéré de soins.	Les femmes consacrent en moyenne 47 heures par semaine aux tâches domestiques, contre une moyenne de 5 heures pour les hommes.
Mariage infantile ou adolescent	1/5 des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont mariées ou en union (20 %). 1/50 d'entre elles ont moins de 14 ans (2 %).	30,5 % des femmes âgées de 20 à 24 ans se sont mariées ou ont été en union avant l'âge de 18 ans.

FACTEUR ANALYSÉ	COLOMBIE	SEÉNÉGAL
Grossesse adolescente	Dans les départements, la proportion de naissances de mères adolescentes (10 à 19 ans) varie entre 12,6 % et 30,7 %. Ces grossesses ne sont pas entre pairs. Dans 98 naissances sur 100 de mères de 10 à 14 ans, les partenaires sont plus âgés.	68 pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans.
Scolarité et grossesse adolescente	Parmi les filles de 10 à 14 ans ayant au moins un enfant, trois cinquièmes ne fréquentent pas l'école. Les mères de 10 à 14 ans sont contraintes de travailler (15,1 %) avant les filles du même âge qui ne sont pas mères (0,6 %).	Seulement 6 % des adolescentes enceintes poursuivent leurs études.
Violence sexuelle	86,1 % des crimes sexuels sont commis contre des femmes, dont 85,6 % sont des filles et des jeunes de moins de 18 ans.	12,4 % des femmes âgées de 15 à 49 ans ont déclaré avoir été victimes de violences physiques et/ou sexuelles de la part de leur partenaire intime actuel ou précédent au cours des 12 derniers mois.
Violence intrafamiliale	Sur les 77 303 cas de violence familiale en 2019, 42 134 concernaient des femmes agressées par leur partenaire ou ex-partenaire.	21,5 % des femmes déclarent avoir déjà subi des violences physiques ou sexuelles de la part de leur partenaire.
Normas Sociales y Creencias	Quatre femmes sur dix sont d'accord sur le fait qu'une bonne épouse obéit toujours à son mari ; six femmes rurales sur dix partagent cette opinion.	N/A
Normes sociales et croyances	Deux cinquièmes des deux sexes estiment que "les vrais hommes sont capables de contrôler leur partenaire". Cette opinion est partagée par la moitié des femmes et des hommes en milieu rural.	Une société patriarcale perçue comme faisant partie de "l'ordre établi" et soutenant d'autres éléments analysés (participation au marché du travail).
Structure du foyer	Dans les foyers monoparentaux, dans 85 cas sur 100, il s'agit d'une mère avec ses filles ou fils.	N/A

Fuentes: "Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia" (ONU Mujeres, 2022), y Country Fact Sheet | UN Women Data Hub. (n.d.). <https://data.unwomen.org/country/senegal>

Dans le cas du Sénégal, un nombre important d'indicateurs nécessaires pour surveiller les Objectifs de Développement Durable sous une perspective de genre ne sont pas disponibles, avec des lacunes dans des domaines clés, notamment: le travail domestique non rémunéré et les indicateurs clés du marché du travail, tels que l'écart salarial entre les sexes et les compétences en technologies de l'information et de la communication. D'autres mesures, telles que le genre et la pauvreté, le harcèlement physique et sexuel, l'accès des femmes aux actifs (y compris les terres) et le genre et l'environnement, manquent de méthodologies comparables pour une surveillance régulière (ONU Femmes).

Cependant, à partir de l'analyse approfondie réalisée, il est considéré que l'axe transversal du genre dans le cadre de la Stratégie éducative devra concentrer ses actions sur les points suivants afin de traiter de manière globale la problématique:

- **Intégration de l'approche de genre et de la perspective intersectionnelle** (p. ex., conditions économiques, peuples autochtones, victimes de violence, handicap, afro-descendants) dans la conception de chaque intervention, appuyée par des indicateurs de genre.

- **Intégration de la perspective de genre dans la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation**, afin qu'ils puissent aborder de manière efficace les besoins et les défis des filles et des femmes dans l'environnement éducatif.

- **Développement de programmes de prévention de la violence de genre** dans les écoles, favorisant des environnements sûrs et respectueux où chacun se sent protégé et peut apprendre sans crainte.

- **Révision et mise à jour des programmes scolaires** pour éliminer les stéréotypes de genre et promouvoir l'égalité, y compris un contenu qui reflète la diversité et les contributions des femmes et des hommes dans différents domaines.

- **Participation et leadership des femmes et des filles dans les activités scolaires et parascolaires**, les clubs et le leadership étudiant, en favorisant leur voix et leur autonomisation dans l'environnement scolaire et dans la communauté. Il sera apprécié que cette participation soit accompagnée d'une contribution budgétaire concrète.

- **Promotion d'une éducation pour la paix** qui vise à éliminer la violence sexiste sous tous ses aspects.

- **Établissement de partenariats** avec des organisations de la société civile, des institutions gouvernementales et d'autres entités pertinentes pour renforcer les actions de promotion de l'égalité des genres dans l'éducation, en partageant des ressources, des connaissances et des pratiques.

3. Bénéficiaires et Justification de la Stratégie

L'éducation primaire constitue la base du développement. C'est à l'école primaire que les enfants acquièrent des **compétences fondamentales qui les préparent à la vie**, au travail et à la participation citoyenne active. L'éducation de qualité habilite les enfants et les jeunes, protège leur santé et leur bien-être, et rompt les cycles de pauvreté (UNESCO).

En se concentrant sur le contexte spécifique de la Colombie et du Sénégal, la tranche d'âge de 6 à 12 ans représente dans les deux pays une partie de l'éducation primaire obligatoire, ce qui est un élément harmonisateur dans notre stratégie qui la rend pratique.

De manière plus générale, compte tenu des objectifs de la stratégie éducative, cette tranche d'âge est considérée comme hautement pertinente pour les raisons suivantes:

- 1 **Fondements éducatifs:** pendant ces années, les enfants se trouvent dans une période cruciale de développement cognitif, émotionnel et social. C'est une période pendant laquelle ils sont avides d'apprentissage et ont une plus grande capacité à absorber de nouvelles informations et à acquérir des compétences fondamentales

- 2 **Base solide:** l'éducation primaire pose les bases pour l'apprentissage futur. Pendant cette période, l'accent est mis sur les compétences de base telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques et la pensée critique, qui sont essentielles pour la réussite scolaire et personnelle tout au long de la vie.

- 3 **Socialisation et citoyenneté active:** L'école primaire offre un environnement où les enfants interagissent avec leurs pairs, apprennent à collaborer, à respecter les différences et à développer des compétences sociales. Ils sont également éduqués aux valeurs civiques et citoyennes, favorisant une participation active et responsable dans la société.

- 4 **Prévention des écarts éducatifs:** Se concentrer sur cette première étape de l'éducation aide à prévenir et à aborder les éventuels écarts éducatifs qui pourraient survenir ultérieurement. Offrir des opportunités d'apprentissage équitables et de qualité dès le début peut contribuer à réduire les inégalités et à promouvoir l'inclusion par le biais de l'éducation.

- 5 **Impact à long terme:** Les connaissances et compétences acquises pendant l'éducation primaire posent les bases du succès éducatif aux étapes ultérieures. Une éducation de qualité pendant ces années peut avoir un impact positif durable dans la vie des enfants, améliorant leurs opportunités futures d'emploi, de bien-être et de participation à la société.

4. Objectif

L'objectif général du programme d'éducation de l'ADG est de «**promouvoir une éducation inclusive, équitable et de qualité qui contribue à la construction d'une société plus juste**».

Ce but général est atteint par la mise en œuvre des quatre **objectifs spécifiques** suivants, énumérés ci-dessous:

OS1	OS2	OS3
<p>Promouvoir l'équité et l'égalité éducative: surmonter les barrières physiques, pédagogiques, socio-économiques et de genre. Cet objectif vise à garantir que toutes les personnes, quel que soit leur origine socio-économique, leur genre ou d'autres facteurs discriminatoires, aient des chances égales dans le domaine de l'éducation. Il vise à éliminer les barrières et les inégalités présentes dans la société, en créant un environnement éducatif inclusif et équitable où chaque individu peut pleinement développer son potentiel.</p>	<p>Renforcer le bien-être des filles, des garçons et de leurs familles. Cet objectif vise à promouvoir et améliorer le bien-être émotionnel, social et mental des élèves et de leurs familles. Cela vise à créer un environnement sûr, inclusif et sain où les élèves peuvent s'épanouir et atteindre leur plein potentiel académique et personnel. Il est donc essentiel de renforcer le bien-être émotionnel non seulement des enfants, mais aussi de leurs familles, en raison de l'influence directe que l'environnement familial exerce sur leur développement émotionnel et mental.</p>	<p>Mesurer et transformer le système éducatif: progresser vers un changement systémique. Cet objectif vise à mettre en place des processus de mesure rigoureux et systématiques permettant d'identifier les forces et les faiblesses du système éducatif, ainsi que les domaines nécessitant une transformation significative. L'objectif est de progresser vers un changement systémique qui impacte tous les niveaux et composantes du système éducatif, en cohérence avec la réalisation conjointe de l'objectif général et des objectifs spécifiques.</p>

Théorie du Changement Systémique

Nous avons besoin de bonnes théories du changement social pour élaborer la logique de changement de tous les acteurs impliqués dans les processus de développement, tels que les individus, les communautés, les organisations, les mouvements sociaux, les gouvernements, les entrepreneurs et les donateurs. (Doug Reeler, 2005)



5. Domaines Thématiques Prioritaires

Les quatre axes d'action de la stratégie d'éducation du Département du Développement Global (DDG) de la FNC sont présentés ci-dessous: **l'accès à l'éducation, l'amélioration des performances scolaires, l'apprentissage socio-émotionnel et la gouvernance scolaire et l'activisme**. Ces quatre axes sont étroitement interconnectés pour garantir une approche globale. L'accès à l'éducation pose les bases, tandis que l'amélioration des performances scolaires et la promotion de l'apprentissage socio-émotionnel garantissent une éducation de qualité et équitable. De plus, la gouvernance scolaire et l'activisme s'occupent des défis systémiques et favorisent un changement durable dans le système.

Dans la section suivante, chaque axe est décrit plus en détail et est accompagné d'actions recommandées à la fois au niveau du projet et au niveau de la stratégie/programme:

5.1. Axe 1: Accès à l'éducation

Il est important de travailler vers l'élimination des barrières qui empêchent l'accès à l'éducation, garantissant ainsi le droit à une éducation inclusive et équitable pour tous.

Suite à l'analyse qualitative et quantitative réalisée dans les sections [1.2.1](#) y [1.2.2](#), trois principales barrières d'accès qui empêchent les filles et les garçons d'accéder à l'éducation au Sénégal et en Colombie ont été identifiées.

Ces barrières sont les suivantes: **les barrières physiques, les barrières économiques et les barrières de perception.**

1 Les barrières physiques:

Dans les zones rurales ou éloignées, le manque d'infrastructures éducatives et la distance jusqu'à l'école peuvent limiter l'accès à l'éducation. De même, le manque de transport et les conditions géographiques défavorables peuvent rendre difficile le déplacement des élèves vers les écoles. Les barrières physiques englobent également le manque d'écoles appropriées, de salles de classe équipées, de matériel éducatif et d'adaptations pour un accès égalitaire aux salles de classe.

2 Les barrières économiques :

La pauvreté et le manque de ressources économiques peuvent rendre l'accès à l'éducation difficile. Les coûts associés à l'inscription scolaire, aux uniformes, aux livres et aux fournitures peuvent être prohibitifs pour de nombreuses familles à faible revenu.

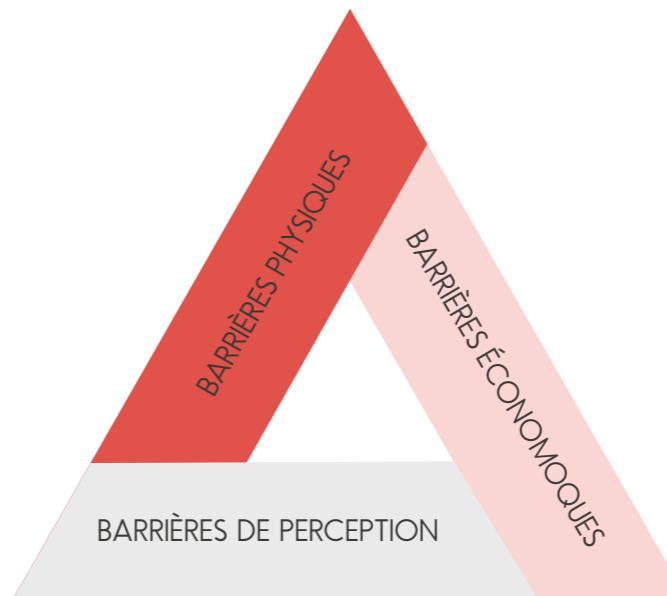
2 Les barrières de perception:

Parfois, le manque de conscience quant à l'importance de l'éducation et le manque de priorisation de la part des gouvernements, des familles et des communautés peuvent affecter l'accès à l'éducation.

Il est important que cet axe d'action aborde simultanément les **barrières physiques, économiques et de perception** car ces trois dimensions sont **interdépendantes** et se renforcent mutuellement dans leur impact négatif sur l'accès à l'éducation. Les barrières physiques, telles que le manque d'infrastructures adéquates ou l'éloignement des écoles, sont souvent associées à des barrières économiques, car les familles peuvent ne pas avoir les ressources nécessaires pour couvrir les frais liés à l'éducation, tels que les frais de scolarité ou les fournitures scolaires. De plus, ces barrières physiques et économiques peuvent générer des stigmates et des préjugés dans la communauté, ce qui entraîne des barrières de perception qui compliquent encore davantage l'accès. L'émergence de ces barrières et, dans de nombreux cas, leur interconnexion, conduit

les enfants à abandonner le système éducatif et, dans d'autres cas, à tomber dans un taux élevé d'absentéisme qui nuit à leur processus d'apprentissage.

De plus, si seulement une ou deux dimensions des barrières sont abordées, il est possible de ne pas parvenir à un changement significatif dans l'accès à l'éducation. Par exemple, si seules les barrières physiques sont éliminées sans aborder les barrières économiques, certaines familles peuvent encore rencontrer des difficultés à couvrir les coûts de l'éducation. De même, si l'accent est uniquement mis sur les barrières économiques sans aborder les barrières de perception, des stigmates et des discriminations peuvent être perpétués, ce qui limitera la participation de certains groupes d'élèves.diantes.



C'est pourquoi une série d'actions au niveau du projet et du programme est proposée pour aborder ces trois problématiques afin de garantir pleinement le droit à l'éducation pour tous les individus. Les actions sont énumérées ci-dessous:

Au niveau des projets

1 Barrières physiques:

- II. **Améliorer et étendre les infrastructures éducatives** en construisant ou rénovant des écoles dans les zones défavorisées ou éloignées.
- III. **Faciliter l'accès aux écoles** en construisant des routes sûres et accessibles
- IV. **Apporter des adaptations aux infrastructures** éducatives pour les rendre accessibles aux enfants handicapés, comme des rampes d'accès, des couloirs larges, etc.
- V. **Améliorer les infrastructures pour assurer l'égalité des genres** dans l'accès à l'éducation, comme la construction de toilettes séparées pour les filles.
- VI. **Fournir un transport scolaire** aux élèves qui habitent loin des écoles.
- VII. Veiller à ce que les **salles de classe soient équipées**, en bon état et disposent des ressources pédagogiques nécessaires pour faciliter l'apprentissage.
- VIII. **Mettre en place des technologies éducatives** et des ressources numériques pour surmonter les barrières physiques, telles que l'enseignement à distance ou l'apprentissage en ligne (axe transversal).

2 Barrières économiques:

À court terme

- I. Mettre en place des programmes de **bourses et d'aides financières** pour les étudiants à faibles revenus, couvrant les frais de scolarité, les livres et les fournitures scolaires.
- II. Fournir aux enfants des **fournitures scolaires de base** (uniformes, kits scolaires).

À moyen/long terme

- I. **Développer des programmes d'éducation financière pour les familles**, en leur fournissant des outils et des connaissances pour gérer leurs ressources et donner la priorité à l'éducation de leurs enfants (activités génératrices de revenus).
- II. **Mettre en place des programmes de micro-crédits** pour que les familles puissent accéder au financement afin de démarrer ou d'agrandir leurs petites entreprises.

2

Barrières de perception:

- I. **Encourager la participation de la communauté à des activités éducatives** telles que des réunions scolaires et des programmes de bénévolat.
- II. Organiser **des séances d'information et des ateliers pour sensibiliser les familles** aux droits et aux avantages de l'éducation, ainsi qu'aux opportunités de développement qu'elle offre.
- III. **Collaborer avec des leaders communautaires et des figures d'autorité** pour promouvoir l'éducation comme une valeur fondamentale dans la communauté.

Au niveau du programme

- I. **Établir des partenariats et des collaborations avec des organisations éducatives**, des institutions académiques et des acteurs pertinents pour échanger les bonnes pratiques, partager les ressources et reconnaître les mécanismes efficaces.
- II. **Partager des histoires à succès et des leçons apprises** pour inspirer d'autres organisations et favoriser un changement systémique dans la façon dont ces barrières sont abordées.
- III. **Identifier les interrelations et les effets croisés entre les trois barrières identifiées** afin de mieux comprendre comment elles s'influencent mutuellement et d'ajuster la stratégie pour avoir un impact plus important.



5.2. Axe 2. Améliorer les compétences académiques.

Dans l'analyse qualitative et quantitative initiale [1.2.1](#) et [1.2.2](#), il est apparu évident, en prenant les rapports PISA comme référence, que la performance académique des élèves colombiens et sénégalais n'atteint pas une moyenne nécessaire pour comprendre et appliquer les connaissances fondamentales dans des domaines clés tels que la lecture, l'écriture, les sciences et les mathématiques.

C'est pourquoi il est important que la stratégie éducative ait un axe d'action axé sur **l'amélioration de la performance académique**, en raison de son importance fondamentale pour le développement global des élèves et la réalisation des **objectifs éducatifs à la fois individuels et collectifs**. Voici quelques raisons pour lesquelles ce pilier est crucial :

- **Développement des compétences** : Une performance académique solide est le reflet de la maîtrise des connaissances, compétences et aptitudes nécessaires à l'apprentissage et à la réussite dans la vie. Améliorer la performance académique implique de renforcer la capacité des étudiants à comprendre, analyser, résoudre des problèmes et appliquer des concepts dans divers domaines de connaissance.

- **Égalité des opportunités**: La performance académique a un impact direct sur les opportunités futures des étudiants. Une faible performance peut limiter les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, à un emploi de qualité et au développement personnel. En améliorant la performance académique, on cherche à réduire les écarts éducatifs et à offrir des chances égales à tous les étudiants, indépendamment de leur sexe, de leur origine socio-économique ou culturelle.

- **Compétitivité mondiale**: Dans un monde de plus en plus globalisé et compétitif, il est essentiel que les systèmes éducatifs préparent les étudiants à relever les défis du XXI^e siècle. Une amélioration de la performance académique contribue à renforcer la compétitivité des pays sur la scène internationale, en formant des citoyens compétents et talentueux qui peuvent contribuer au développement durable et au progrès de leur nation.

- **Amélioration du système éducatif**: La performance académique est un indicateur clé de la qualité et de l'efficacité du système éducatif. En se concentrant sur son amélioration, on stimule la nécessité de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques innovantes, de renforcer la formation des enseignants, de mettre à jour les programmes d'études et d'améliorer les pratiques d'évaluation. Ces actions contribuent à relever la qualité globale de l'éducation et à favoriser un environnement propice à l'apprentissage et à la croissance.



Dans la définition de cet axe, la Stratégie mettra l'accent sur **les compétences numériques et en lecture-écriture** en raison de leur importance fondamentale dans l'apprentissage et leur application dans différents contextes de la vie. Ces compétences sont essentielles pour accéder à d'autres domaines de connaissances et développer des compétences du 21^e siècle. De plus, améliorer les performances dans ces domaines reflète la qualité générale du système éducatif et prépare les étudiants aux défis actuels.

Dans le contexte des pays à faible et moyen revenu, il existe une grande quantité de preuves démontrant des **associations entre les compétences fondamentales en lecture-écriture et en**

mathématiques, la capacité cognitive ultérieure et la persévérance scolaire (Kaffenberger, Pritchett, 2020). On trouve également de nombreuses preuves d'**associations entre les compétences fondamentales en lecture-écriture et en mathématiques, les résultats économiques** à l'âge adulte et même les investissements dans le capital humain de la génération suivante (Evans, Hares, 2021).

Dans l'objectif d'améliorer les performances académiques des enfants de 6 à 12 ans au Sénégal et en Colombie, plusieurs actions peuvent être promues, tant au niveau du projet qu'au niveau de la stratégie.

Voici quelques exemples:

Au niveau des Projets

- I. **Développement de matériel pédagogique approprié** et de ressources didactiques favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques de manière efficace, ainsi que des outils pédagogiques ludiques.
- II. **Amélioration de la formation et du perfectionnement des enseignants** en offrant des opportunités de développement professionnel continu, en mettant à jour les méthodologies pédagogiques efficaces et en renforçant la maîtrise des ressources éducatives.
- III. **Promotion de la participation active des parents et de la communauté** dans le processus éducatif en fournissant des orientations sur l'importance de l'éducation.
- IV. **Mise en place de programmes de soutien scolaire** pour offrir un soutien supplémentaire aux élèves dans des domaines spécifiques tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques.
- V. **Promotion de l'utilisation de technologies éducatives adaptées au contexte**, telles que les appareils mobiles ou les ordinateurs, pour enrichir le processus d'enseignement-apprentissage et faciliter l'accès aux ressources éducatives (axe transversal).
- VI. **Création de bibliothèques scolaires ou communautaires équipées** d'une grande variété de livres et de ressources liées à la lecture, ou mise en place de clubs de lecture et d'activités de promotion de la lecture (lectures à voix haute, mises en scène théâtrales...).
- VII. **Mise en place de mécanismes d'évaluation formative et de rétroaction continue** pour suivre les progrès des élèves et leur offrir des opportunités d'amélioration continue.
- VIII. **Intégration et/ou adaptation dans le curriculum scolaire d'activités pratiques et d'expériences d'apprentissage significatives** qui relient les connaissances théoriques à la réalité locale et aux besoins de la communauté.

Au niveau du Programme

- I. **Établir des objectifs clairs et mesurables pour améliorer les résultats académiques**, en mettant l'accent sur des indicateurs clés tels que les taux d'obtention de diplômes, les performances aux examens nationaux standardisés et le niveau de compétence dans les compétences de base.
- II. **Établir des partenariats et des collaborations** avec des organisations éducatives, des institutions académiques et des acteurs pertinents pour échanger des bonnes pratiques, partager des ressources et reconnaître les mécanismes efficaces.
- III. Dans le contexte du Sénégal, explorer les synergies potentielles avec le réseau [TATRL : Teaching at the Right Level](#).
- IV. **Mettre en place des programmes de formation et de développement professionnel** spécifiques pour les équipes et le personnel des entités mises en œuvre, axés sur les stratégies pédagogiques et les approches innovantes d'enseignement et d'évaluation.

5.3. Axe 3: Apprentissage socio-émotionnel

L'**apprentissage socio-émotionnel** est crucial pour améliorer la qualité de l'éducation, car il se concentre sur le développement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives des élèves. Il fait référence à la capacité de reconnaître et de gérer les émotions, d'établir des relations saines, de prendre des décisions responsables et de maintenir un bien-être mental positif.

L'apprentissage socio-émotionnel **favorise un environnement éducatif favorable où les élèves se sentent en sécurité, soutenus et motivés à apprendre**. En renforçant les compétences socio-émotionnelles, les élèves acquièrent une meilleure connaissance de soi et des autres, améliorent leurs compétences en communication et en résolution de problèmes, et développent de l'empathie et de la coopération.

De plus, le bien-être des enfants est directement affecté par **l'état émotionnel et mental de leur environnement le plus proche** (soignants, mères, pères, frères et sœurs...). Les familles sont les principaux agents de socialisation et fournissent le soutien émotionnel nécessaire à la croissance et à la santé mentale des enfants. C'est pourquoi travailler en collaboration avec les familles, en

renforçant leur bien-être socio-émotionnel, favorise un environnement familial sain dans lequel les filles et les garçons se sentent en sécurité, aimés et valorisés. Cela leur offre la base émotionnelle solide nécessaire pour faire face aux défis et aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie scolaire et personnelle.

De plus, lorsque les familles sont émotionnellement équilibrées, elles peuvent offrir un meilleur soutien à leurs enfants, tant en leur fournissant des outils pour gérer le stress et les émotions qu'en promouvant des habitudes saines et des styles de vie positifs.

En résumé, **renforcer le bien-être émotionnel non seulement chez les enfants, mais aussi chez leurs familles**, est essentiel pour créer un environnement familial sain et propice au développement intégral des élèves, favorisant ainsi leur réussite scolaire et personnelle. Ainsi, dans le cadre de l'axe de renforcement de l'apprentissage socio-émotionnel, plusieurs actions sont promues à la fois au niveau des projets et au niveau du programme, qui visent les enfants et leurs familles.



Voici quelques-unes de ces actions:

Au niveau des Projets

- I. **Mettre en place des programmes d'éducation émotionnelle** où les élèves et les familles apprennent à identifier et gérer leurs émotions de manière saine.
- II. **Former les enseignants** aux stratégies et aux outils pour promouvoir l'apprentissage socio-émotionnel en classe.
- III. **Intégrer des activités de résolution de conflits**, de médiation et/ou créer des groupes de réflexion où les enfants apprennent des stratégies pour résoudre les disputes de manière pacifique et constructive (éducation à la paix).
- IV. **Encourager la participation active des élèves à la prise de décisions et à la résolution de problèmes** dans le contexte scolaire, favorisant ainsi leur capacité à prendre des décisions responsables (pédagogie pour la démocratie).
- V. **Mettre en œuvre des activités artistiques et créatives** telles que la musique, le théâtre, la danse ou les arts visuels, qui favorisent l'expression émotionnelle et l'expression de soi des enfants et des familles.
- VI. **Organiser des projets et des activités de service communautaire** où les élèves peuvent s'engager dans des actions solidaires et développer leur empathie envers les autres.
- VII. Évaluer et **suivre les progrès socio-émotionnels des élèves**.

Au niveau du Programme

- I. **Former les entités locales** à mesurer les progrès socio-émotionnels des enfants.
- II. **Mener des actions de plaidoyer pour soutenir l'importance de l'apprentissage et du bien-être socio-émotionnel** et leur lien étroit avec l'éducation.
- III. Crée un **espace d'échange pour s'inspirer du travail réalisé au niveau de l'Unité de Bien-être de la FNC**.
- IV. **Établir des partenariats et des collaborations** avec des organisations et des experts en matière d'apprentissage socio-émotionnel pour échanger **des bonnes pratiques et reconnaître des mécanismes efficaces** dans ce domaine, tant dans la conception que dans la mise en œuvre ou la mesure.
- V. Encourager et mettre en œuvre des projets de **recherche analysant l'impact de l'apprentissage socio-émotionnel sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves**, favorisant ainsi l'échange de bonnes pratiques dans ce domaine.

5.4. Axe 4: Gouvernance Scolaire et Éducation aux Droits

Le volet de la **gouvernance scolaire et de l'éducation aux droits** est fondamental dans la stratégie éducative en raison de sa capacité à compléter et renforcer les actions des volets décrits précédemment, et ainsi réaliser un changement systémique dans le système éducatif.

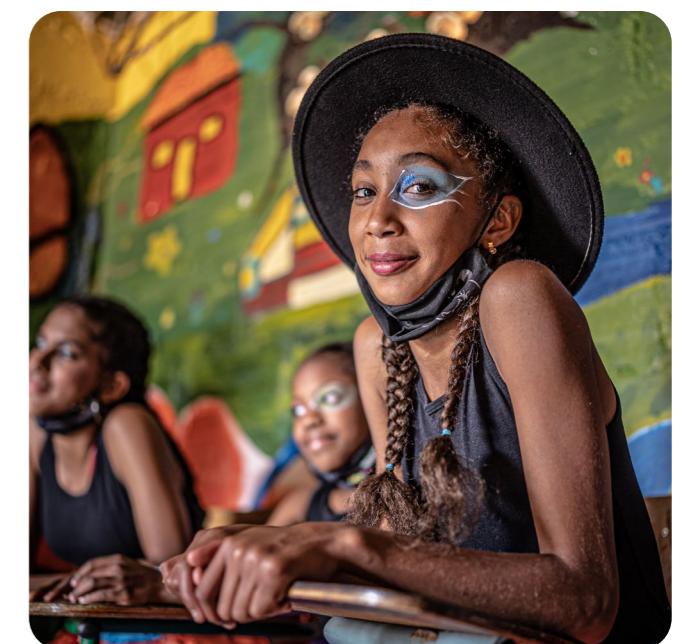
La **gouvernance scolaire** favorise la participation de la communauté éducative dans la prise de décisions et la mise en œuvre d'actions, en générant engagement et responsabilité. Quant à **l'éducation aux droits**, elle consiste à apprendre sur les droits, apprendre à travers les droits (en les considérant comme un principe organisateur pour transformer la culture scolaire) et enfin apprendre à se mobiliser pour les droits.

L'interaction entre ces deux éléments permet une plus **grande influence sur les politiques et les pratiques éducatives**, en mobilisant des ressources et en générant des changements à la fois dans les politiques éducatives et chez les individus qui composent le système éducatif. De plus, les actions relevant de ce volet renforcent les capacités internes des établissements éducatifs, garantissant la durabilité et la continuité

des programmes. En outre, il vise à exercer une pression depuis la société civile pour garantir les droits à l'éducation et promouvoir des réformes structurelles.

La gouvernance scolaire implique la communauté dans la gestion et la direction des écoles, ce qui renforce la participation des parents, des enseignants et des leaders communautaires dans la prise de décisions éducatives. Cela est en parfait alignement avec le travail **«bottom-up»** et **l'autonomisation communautaire** qui sera réalisé dans les Zones Modèles. Cette coresponsabilité, caractéristique d'une bonne gouvernance scolaire, favorise l'appropriation et la durabilité des initiatives à long terme, renforçant ainsi les actions et l'impact dans les Zones Modèles.

L'éducation aux droits encouragera la mobilisation de la communauté pour défendre ses droits, en plaçant **le droit à l'éducation au centre de l'attention**. Grâce à la sensibilisation, à l'activisme et à la promotion du droit à l'éducation, le dialogue, la participation et l'exigence de reddition de comptes des autorités éducatives sont encouragés. Cela autonomise la communauté,



favorise le leadership local et **génère un changement systémique dans le système éducatif**.

L'activisme communautaire est synonyme d'autonomisation de la communauté car il encourage l'engagement civique et renforce la voix de la communauté dans la défense de ses droits et besoins, ce qui est essentiel pour réaliser un changement systémique dans le système éducatif.

Il est important de souligner que l'activisme communautaire ne se limite pas seulement à la mobilisation et à la défense des droits, mais implique également la création d'espaces de dialogue, le développement des capacités et la mise en œuvre de projets communs. De cette manière, la participation citoyenne est encouragée, des réseaux de soutien sont construits et l'apprentissage collectif est stimulé au profit de l'éducation et du développement communautaire.

Parallèlement, cet axe revêt une importance vitale pour le travail dans les Zones Modèles au cours des 10 prochaines années, en raison de sa capacité à générer un impact transformateur dans l'éducation, dirigé par la communauté locale. Pour atteindre cette transformation, plusieurs actions sont promues à la fois au niveau du projet et au niveau de la stratégie, dans le cadre de cet axe stratégique **de la gouvernance scolaire et de l'éducation aux droits**.



Voici quelques-unes de ces actions:

Au niveau des Projets

- I. **Établir et/ou suivre les comités de participation scolaire** comprenant des familles, des étudiants et des membres de la communauté pour prendre conjointement des décisions concernant la gestion et l'amélioration de l'école, en favorisant ainsi des mécanismes de participation et de consultation démocratiques.
- II. **Promouvoir et organiser des ateliers et des activités en éducation civique et en droits de l'homme pour les enfants**, dans le but de former les étudiants à la citoyenneté active et de promouvoir leur participation dans les affaires d'intérêt communautaire.
- III. **Former des réseaux de soutien et de collaboration entre les écoles**, les organisations communautaires et les acteurs pertinents pour partager les bonnes pratiques, les ressources et les expériences.
- IV. **Mettre en place des programmes de formation et de développement pour les directeurs, les leaders scolaires, communautaires** et les enseignants afin de renforcer leurs compétences en gestion et en leadership.
- V. **Encourager la création d'espaces de dialogue intergénérationnels où** les jeunes, les familles, les éducateurs et les leaders communautaires peuvent échanger des idées et travailler ensemble pour améliorer l'éducation.
- VI. **Diriger ou soutenir des initiatives de plaidoyer politique** pour promouvoir des changements dans les politiques éducatives et sociales et garantir l'allocation de ressources adéquates aux problématiques de la communauté.
- VII. **Mettre en place des mécanismes de transparence dans les institutions éducatives**, tels que la divulgation de données sur les performances scolaires, afin de générer confiance et légitimité dans la gestion éducative.
- VIII. **Promouvoir l'utilisation d'outils pédagogiques ou de méthodologies basés sur l'éducation pour la paix, l'éducation populaire, l'éducation à l'environnement** (en promouvant le patrimoine culturel et les connaissances ancrées dans le lieu), et l'ancrage identitaire (en renforçant une approche décolonisatrice et de connexion avec le territoire).

Au niveau du Programme

- I. **Développer des programmes de formation destinés aux organisations locales** afin de renforcer leurs compétences en leadership, participation citoyenne et gouvernance éducative.
- II. **Promouvoir la diffusion de bonnes pratiques et d'expériences réussies en matière de gouvernance scolaire et d'activisme**, par le biais de rencontres (physiques ou en ligne) et de publications visant à partager les leçons apprises. Cette action vise également à faciliter les espaces de dialogue et de rencontre entre les différentes entités travaillant dans le cadre de la stratégie éducative.
- III. **Établir des alliances stratégiques avec des organisations et des acteurs clés dans le domaine de l'éducation**, tels que les gouvernements locaux, les institutions éducatives, les ONG et les leaders communautaires, afin de promouvoir la bonne gouvernance scolaire et l'éducation aux droits. Au niveau du programme, la perspective décolonisatrice et ascendante de l'éducation sera renforcée, en veillant à contextualiser les apprentissages selon les réalités de la communauté.

Eléments communs et angulaires

Après avoir élaboré et défini une série d'actions clés pour atteindre l'objectif de la stratégie à travers les quatre axes d'action, certains éléments fondamentaux ont été identifiés: **l'implication familiale, la technologie et la formation des formateurs**.

L'application de ces trois éléments est essentielle pour atteindre l'objectif central de la stratégie: la promotion d'une éducation inclusive, équitable et de qualité qui contribue à la construction d'une société plus juste. Ces éléments s'entremêlent et se renforcent mutuellement, créant ainsi une **triangulation stratégique cruciale pour** avoir un impact significatif dans le domaine de l'éducation.

L'implication familiale est essentielle, car une collaboration étroite et active entre les familles et les institutions éducatives renforce le processus d'apprentissage des élèves et favorise un environnement de soutien.

La technologie joue un rôle crucial en surmontant les barrières géographiques et socio-économiques, en permettant l'accès à des ressources éducatives, à des programmes de formation et à des plateformes d'apprentissage en ligne. De plus, elle favorise l'inclusion en fournissant des outils adaptatifs qui répondent aux besoins individuels des élèves.

La formation des formateurs devient essentielle pour s'assurer que les éducateurs sont prêts à mettre en œuvre des approches pédagogiques innovantes et efficaces, adaptées aux besoins changeants des élèves.

6. Prémisses stratégiques

La stratégie éducative repose sur deux prémisses stratégiques distinctives: **la collaboration avec les institutions publiques et l'intégration de la technologie éducative**.

6.1. Travail avec les institutions publiques



Le **travail avec les institutions publiques** dans le domaine de l'éducation est essentiel pour garantir la durabilité et l'impact des actions. Ces institutions ont la capacité d'intégrer les initiatives et l'apprentissage dans les politiques et structures existantes, assurant ainsi la continuité et l'impact à long terme. De plus, en travaillant en collaboration avec les institutions gouvernementales et publiques, on obtient le soutien et la reconnaissance officielle des actions de la stratégie, évitant ainsi les doubles efforts.

De plus, l'approche communautaire et de leadership local proposée dans la stratégie de l'ADG est renforcée par la collaboration et le travail avec les entités publiques. Cette collaboration apporte l'autorité, les ressources, le soutien institutionnel, la participation communautaire et la **capacité d'influencer des politiques plus larges**, garantissant ainsi que les actions mises en œuvre favorisent un changement positif et durable dans les communautés.

6.2. Technologie Éducative

L'intégration de la technologie éducative est cruciale dans le domaine de l'éducation pour différentes raisons. Tout d'abord, elle permet de réduire les inégalités de genre, économiques et sociales qui entravent l'accès équitable à l'éducation. En utilisant des dispositifs technologiques et la connectivité Internet, on surmonte les barrières géographiques et socioéconomiques, offrant ainsi aux enfants la possibilité d'accéder à des ressources éducatives, à des programmes de formation et à des plateformes d'apprentissage en ligne.

De plus, la technologie favorise l'inclusion en fournissant des outils et des ressources adaptatifs qui répondent aux besoins individuels des élèves, y compris ceux ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage. Grâce à des applications et des programmes spécifiques, il est possible de concevoir des expériences d'apprentissage personnalisées qui s'adaptent à différents styles d'enseignement et permettent la participation active des élèves à leur propre processus éducatif.

Cependant, il est important de souligner que l'intégration de la technologie éducative ne doit

pas être exclusivement promue par le secteur privé. La participation du secteur public est essentielle pour garantir une **mise en œuvre équitable et accessible de la technologie** dans les systèmes éducatifs. Cela implique de développer des programmes et des projets visant à promouvoir l'adoption de la technologie éducative dans les institutions publiques, en fournissant une formation adéquate aux enseignants et en veillant à ce que les ressources technologiques soient disponibles dans toutes les écoles, en particulier celles qui desservent des communautés défavorisées.

Dans le cadre du Programme d'Éducation, la promotion du développement de stratégies globales et de projets éducatifs qui prennent en compte l'infrastructure technologique, la formation des enseignants et la disponibilité des ressources numériques sera encouragée, afin de maximiser le potentiel de la technologie dans le domaine de l'éducation et de garantir **qu'aucun élève ne soit laissé pour compte à l'ère numérique**.



7. Système de suivi, d'évaluation et d'apprentissage (SEA)

Ce pilier va de pair avec l'objectif de changement interne impulsé par le DDG. Ainsi, durant les quatre années de développement de cette stratégie, nous entendons créer et consolider un système SEA qui soit capable de **produire et de générer des informations de base sur le fonctionnement des programmes et sur leurs résultats**, afin d'améliorer les stratégies programmatiques et d'asseoir une culture de l'apprentissage qui facilite la génération de connaissances et qui constitue la base de notre approche de l'innovation. La FNC assurera un suivi et un contrôle continu de ses interventions, en tenant compte des différences de genre, de la production de données, de la transparence et de la responsabilisation, avec des données et des informations de suivi ventilées par sexe et en fonction d'autres variables.

La conception ou la validation des différentes étapes du Système SEA seront assurées en collaboration avec les partenaires locaux. Les efforts conjoints de surveillance, de suivi et d'évaluation avec les partenaires seront promus et renforcés. Les résultats seront régulièrement partagés afin de disposer de données sur lesquelles fonder les ajustements programmatiques et la prise de décision.



7.1. Matrice SEA de chaque programme (indicateurs quantitatifs)

Les indicateurs constituent l'un des principaux outils de suivi et d'évaluation. Une matrice d'indicateurs sera élaborée dans ce but pour chacun des trois programmes.

La matrice SEA du programme comprend l'ensemble des indicateurs conçus pour mesurer les activités (KPI), les effets (KOI) et les impacts (KII) du programme, ainsi que la méthodologie, la fréquence et le calendrier de mesure définis dans celui-ci. De même, chaque programme définira, avec sa matrice, la nécessité d'établir des lignes de base et les indicateurs à utiliser.

Une attention particulière sera accordée à la mesure des résultats du projet ainsi qu'à l'éta-

bissement de liens entre les résultats du projet et les objectifs du programme (selon le principe de l'orientation vers les résultats). Pour cela, les projets financés devront obligatoirement inclure les indicateurs du programme en rapport avec les axes travaillés.

Il ne faut pas y voir une charge de travail supplémentaire qui augmente la masse de données à traiter, mais une occasion de rationaliser et de donner du sens à toutes ces informations, le but ultime étant de faciliter la gestion afin d'améliorer l'impact auprès de la population destinataire et d'optimiser le processus de prise de décision.

7.2. Contrôle (suivi) et évaluation

Pour évaluer les progrès et la réalisation des objectifs par rapport aux cibles fixées et pour identifier et éliminer les goulets d'étranglement liés à la mise en œuvre, il est essentiel de procéder au contrôle (suivi) ou au recueil systématique et régulier des données relatives au déroulement du projet, sans qu'il soit nécessaire d'émettre un avis. L'évaluation se concentre, quant à elle, sur un problème spécifique et s'étend sur une période limitée ; à la différence du contrôle, elle implique d'émettre un avis.

La collecte systématique et régulière de données portera à la fois sur des données quantitatives (basées sur les indicateurs de la matrice SEA)

et sur des données et des aspects plus qualitatifs, qui seront établis par les différents programmes. Bien que cela ne soit pas défini par défaut, Nous Cims peut procéder à des évaluations externes à l'issue d'un projet. Le responsable thématique (Program Manager) décidera s'il convient ou non de réaliser cette évaluation, en fonction de l'importance stratégique du projet pour l'apprentissage et la production de connaissances.

7.3. Apprentissage

La culture de Nous Cims et du DDG repose sur un engagement fort en faveur de l'apprentissage. L'apprentissage sera donc au cœur de deux des piliers du DDG:

● Génération et gestion de connaissances dans nos thématiques de spécialisation

(c'est aussi l'un des leviers stratégiques de la FNC). Afin d'améliorer les résultats, il est donc essentiel de renforcer les activités et les processus d'échange d'informations et d'expertise. L'accumulation d'expériences et d'apprentissages permet de constituer, au fil du temps, une base de connaissances partagée qui peut potentiellement faciliter l'exécution du travail et accélérer l'innovation. Nous entendons produire des données à partir de nos projets et programmes, et c'est grâce à l'apprentissage que nous pourrons les mettre en exergue.

● Encourager l'innovation:

les exercices d'apprentissage continu mis en œuvre par chacun des programmes serviront de base à l'identification des défis et problématiques liés au programme (ainsi qu'aux différents projets qui le composent). Des solutions innovantes seront ensuite identifiées pour résoudre ces défis.



L'apprentissage est également nécessaire pour:

Obtenir un retour d'expérience et des commentaires sur les interventions effectuées et assurer ainsi une amélioration continue et une adaptabilité constante aux besoins spécifiques des populations cibles.

Renforcer les connaissances et les compétences des acteurs impliqués dans les trois programmes grâce à l'échange d'expériences et à la formation dispensée, le cas échéant.

Les échanges d'expériences et le retour d'information sur les interventions peuvent favoriser une meilleure collaboration entre les partenaires.

Pour cela, nous faciliterons la collecte, la gestion et l'analyse des données des projets, en collaboration avec les partenaires, pendant toute la durée du cycle du programme. L'utilisation appropriée des données (ventilées par sexe et par âge) et la recherche qualitative seront essentielles pour améliorer la responsabilisation vis-à-vis des populations concernées et pour démontrer l'impact des programmes de la FNC sur la vie des personnes.

En résumé, notre stratégie promeut un changement de paradigme vers l'expérimentation, l'apprentissage constant et l'ouverture à des approches innovantes fondées sur l'observation de la réalité locale. En adoptant cet état d'esprit, nous cherchons à générer des connaissances, à nous adapter à des défis en constante évolution et à maximiser notre impact d'une manière durable.

Le Protocole SEA du DDG vient compléter et développer tous ces aspects. Il permet en outre de systématiser le calendrier et les fréquences, mais aussi de savoir qui est chargé d'exécuter les différents aspects du système SEA. Ce protocole existe en deux versions: une version étendue, destinée à l'usage interne des équipes ADG, et une version simplifiée, à l'attention des partenaires.

8. Risques identifiés

Depuis la Stratégie d'Éducation, deux catégories de risques ont été identifiées: **les risques non systématisques**, qui peuvent être diversifiés grâce à une stratégie améliorée, et les **risques systématiques**, qui ne peuvent pas être directement diversifiés.

8.1. Risques non systémiques - diversifiables

(i) (i) Travail avec des multiples acteurs de l'éducation

La stratégie fonctionne selon une approche qui inclut de multiples acteurs et leaders locaux de l'éducation (voir 2.2). Cette approche impliquant divers acteurs offre l'opportunité de tirer parti de la diversité des perspectives, de favoriser la collaboration, de promouvoir la participation et l'autonomisation, d'accéder aux ressources et aux capacités, et de réaliser une mise en œuvre intégrale et durable qui peut aborder de manière plus efficace les défis de l'éducation.

- **Cependant**, la dynamique entre les acteurs peut être soumise à :
- **Captation** par l'élite, lorsque les acteurs les plus importants dominent l'interaction. La participation et le pouvoir de décision ne doivent pas être entre les mains d'une minorité privilégiée.
- **Conformisme**, lorsque les acteurs n'adoptent pas de positions autonomes et se rattachent plutôt à la position dominante.

Paralysie, lorsque des confrontations empêchent d'avancer dans la conversation.

Pour atténuer ces risques, la stratégie s'engage à assurer la représentation et la participation active de différents groupes, tels que les communautés locales, les groupes ethniques, les femmes, les personnes handicapées, entre autres. Parallèlement, l'autonomie et la diversité des perspectives seront encouragées afin de stimuler la capacité des acteurs à prendre des décisions autonomes et à exprimer des opinions divergentes.

8.2. Risques systémiques – non diversifiables

En ce qui concerne cette stratégie, il existe des risques qui échappent directement au contrôle de la FNC, notamment:

(i) Migrations et Déplacements Internes

Les personnes en situation de migration ou de déplacement interne sont souvent confrontées à d'importantes barrières pour accéder à l'éducation. Cela peut être dû à un manque de documentation, à la discrimination, aux barrières linguistiques ou à un manque d'infrastructures éducatives dans les zones où elles se déplacent. En conséquence, un nombre significatif d'enfants risquent de ne pas pouvoir accéder à une éducation de qualité.

Les migrations et les déplacements internes sont souvent accompagnés de défis émotionnels et psychosociaux pour les enfants. La séparation d'avec leur foyer, l'exposition à des situations traumatiques, la perte de réseaux de soutien et l'adaptation à un environnement culturellement différent peuvent avoir un impact négatif sur leur bien-être émotionnel et leur capacité à participer pleinement au processus éducatif.

Les processus migratoires et les déplacements qui affectent plus directement cette stratégie sont:

- **L'immigration vénézuélienne en Colombie:** on estime actuellement à 1,6 million le nombre de migrants vénézuéliens en Colombie (OIM, 2022).
- **Les déplacements internes en Colombie causés par la violence:** chaque année, des centaines de milliers de femmes, d'hommes, d'enfants se joignent aux millions de personnes déjà déplacées à l'intérieur de la Colombie. La plupart fuient la violence politique causée par le conflit armé. Après le Soudan, la Colombie est le pays qui compte le plus de déplacés internes dans le monde (OIM, 2022).
- **Le Sénégal en tant que pays de transit en raison de sa position géographique:** les aspirants à l'émigration, en particulier ceux en provenance de l'Afrique de l'Ouest, passent par le Sénégal pour se diriger vers le nord, notamment vers les pays du Maghreb, voire vers l'Europe (OIM, 2022).
- **Dans la région de Saint-Louis, on observe de nombreux déplacements vers la capitale,** en particulier de personnes qualifiées à la recherche d'emplois, mais il y a également des déplacements internes au sein de la même région, motivés par les opportunités offertes par les secteurs agricoles irrigués.
- **Dakar est la destination de près de 43 % des migrants internes au Sénégal.** Cela entraîne la création de zones d'implantation périurbaines telles que la Zone Modèle de Pikine (Bocquier, Kabulu Mukandila, 2019).

Bien que les principaux facteurs à l'origine des mouvements migratoires échappent au contrôle de la FNC, la stratégie, avec son approche globale des problématiques éducatives, œuvre pour que les élèves migrants et déplacés internes aient accès à une éducation de qualité et puissent développer tout leur potentiel.

(ii) Fragilité et Instabilité Politique

Dans les deux pays, la situation actuelle présente une fragilité politique, mais elle se matérialise de manière différente:

Colombie

Après l'élection du nouveau gouvernement en Colombie, on a constaté une augmentation de la **polarisation politique**. La marge de victoire du candidat élu n'était pas très large et son profil politique et idéologique diffère considérablement de celui des dirigeants précédents. Son élection a suscité un mécontentement important, non seulement parmi les élites économiques, mais aussi parmi les classes moyennes supérieures qui expriment la crainte d'une possible fuite de capitaux financiers et sociaux du pays. De plus, le 29 octobre 2023, auront lieu les **Élections Régionales du Pays**, ce qui sera pertinent pour notre travail dans le domaine de l'éducation avec les institutions publiques tant régionales que municipales.

Sénégal

un pays qui, depuis des décennies, est connu pour être l'un des États les plus stables et démocratiques d'Afrique, est confronté à une situation de **tension politique et de troubles de rue**. Au milieu d'une crise marquée par le **mécontentement des citoyens** (surtout parmi la population jeune) et la **division politique**, les rues de Dakar et d'autres endroits du pays ont été le théâtre de violentes protestations et affrontements entre les manifestants et les forces de sécurité. Les prochaines élections, prévues pour **début 2024**, suggèrent que les tensions sociales pourraient persister à l'avenir sans trouver une résolution rapide. En raison de la politisation élevée des **enseignants sénégalais**, il est possible, comme cela s'est déjà produit, que pendant ces périodes fragiles, les syndicats appellent à un grand nombre de **grèves enseignantes**. Ces grèves ont un impact important sur le suivi et la qualité de l'éducation dans les écoles publiques du pays.

Cependant, malgré le **caractère multicausal** et ces risques, leur impact négatif peut être atténué grâce à une stratégie qui favorise **l'anticipation** et la **résilience dans le secteur de l'éducation**.

Capacité d'Anticipation

L'anticipation est la capacité de prévoir les situations futures, d'évaluer les scénarios potentiels et de prendre des décisions éclairées en fonction de ces futurs possibles. Cette capacité est renforcée dans cette Stratégie par l'axe transversal de «**l'Adaptation au Contexte**» et la promotion d'une culture **d'apprentissage continu et de double boucle**, qui permet une approche plus complète et efficace pour relever les défis complexes. Face à des contextes fragiles et en constante évolution, il est essentiel - tant au niveau des projets éducatifs que du programme lui-même - de pouvoir anticiper les changements et les défis qui peuvent survenir afin de concevoir des actions et des stratégies éducatives pertinentes et efficaces à long terme.



Résilience des systèmes éducatifs

Promouvoir la **résilience** dans les systèmes éducatifs est la capacité de ces derniers à faire face et à se **rétablir face aux défis et aux crises**.

Les systèmes éducatifs sont constamment confrontés à des défis tels que les changements démographiques, les avancées technologiques, les demandes d'emploi changeantes et les crises imprévues telles que les catastrophes naturelles ou les pandémies. Favoriser la **résilience** aide les systèmes éducatifs à **maintenir la qualité** de l'éducation, à **assurer la continuité des services éducatifs** et à **trouver des solutions créatives et efficaces** face à des situations imprévues.

En abordant les **4 axes d'action** définis dans la Stratégie, **la résilience des systèmes éducatifs est promue de manière globale**. L'accès à l'éducation garantit que tous les enfants et les jeunes aient l'opportunité d'apprendre, même dans des situations adverses, ce qui leur donne une base solide pour faire face aux défis futurs. **L'apprentissage socio-émotionnel** développe les compétences émotionnelles des étudiants, ren-

forçant leur capacité à faire face aux situations stressantes, à résoudre les conflits et à maintenir une bonne santé mentale. **L'amélioration des performances académiques** implique de fournir une éducation de qualité et de soutenir les étudiants dans leur développement académique, ce qui accroît leur confiance et leur capacité à surmonter les obstacles. Enfin, la **gouvernance scolaire et l'éducation aux droits** promeuvent un environnement scolaire sûr, inclusif et participatif, où les droits de tous les étudiants sont respectés et où la participation active de la communauté éducative est encouragée.

De plus, les 4 axes d'action de la Stratégie s'appuient sur des **éléments transversaux** pour atteindre des systèmes éducatifs résilients. **L'innovation, l'approche territoriale, le renforcement des leaders locaux** et la **technologie numérique** permettent d'adapter et d'améliorer en permanence les pratiques éducatives, favorisant la créativité et la capacité de réponse collective et éclairée face aux défis changeants.



9. Gestion et Communication

La "Stratégie d'éducation de l'aire de développement global de la Fondation Nous Cims 2023-2027" se positionne comme un guide et une référence pour orienter les actions et les projets liés à l'éducation. Au niveau de l'aire et du programme, la Stratégie fournit un cadre conceptuel et méthodologique qui aide à la prise de décisions stratégiques afin d'améliorer la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'impact des actions qu'elle englobe.

Pour exploiter pleinement le potentiel de la stratégie, les processus et actions suivants sont proposés dans le domaine de la gestion:

1

Présentation et ratification de la Stratégie au niveau national (RPs) et dans la Zone Modèle. La Stratégie sera validée par les groupes thématiques respectifs de l'éducation constitués dans les Zones Modèles.

2

Réalisation d'une révision à mi-parcours des axes prioritaires et des domaines de travail figurant dans cette Stratégie. En tant que prémissse de départ, la FNC doit s'assurer des moyens et des ressources adéquats pour suivre cette Stratégie et évaluer en permanence sa progression.

3

Flexibilité stratégique en raison d'imprévus ou d'une meilleure lecture des Zones Modèles. Il est essentiel de doter la Stratégie d'un certain degré de flexibilité qui lui permette de s'adapter aux besoins changeants de l'environnement. Cela signifie qu'il sera possible de répondre de manière plus efficace à des situations imprévues, de nouveaux défis et d'apprentissages, ou à des changements de conditions et de contextes.

De plus, disposer d'une stratégie bien définie permet de communiquer de manière claire et transparente les objectifs et approches du programme éducatif, tant en interne qu'en externe. Ainsi, en ce qui concerne la **communication et la diffusion** de la Stratégie, une série d'actions et de processus sont proposés comme suit:

1

Élaboration et diffusion d'une version abrégée contenant les aspects les plus importants et plus faciles à gérer - de préférence sous la forme d'un fichier PDF d'un maximum de 10 pages avec une prédominance des éléments visuels. Le document sera traduit en anglais et en français.

2

Élaboration et diffusion d'une infographie reflétant la vision et les objectifs de la stratégie. Ce format sera davantage axé sur les acteurs externes, tels que les experts qui nous conseillent ponctuellement en Colombie et au Sénégal, les entités publiques, les partenaires potentiels, etc. Le document sera traduit en anglais et en français.

3

Socialisation de la stratégie au sein des Groupes Thématiques de l'éducation, des institutions publiques et des organisations locales travaillant sur le thème de l'éducation. Le format le plus approprié sera choisi en fonction du contexte (version longue, abrégée et/ou infographie).

4

Utilisation de la stratégie comme outil de plaidoyer pour accroître la visibilité des initiatives et des objectifs éducatifs, ainsi que pour établir des contacts et des collaborations avec différents acteurs.

5

Formation des entités travaillant avec la FNC dans le domaine de l'éducation (DDG) sur les indicateurs présents dans cette Stratégie. Dans le but de traiter le problème de l'absentéisme lors des sessions, il est proposé de créer une série de courtes vidéos en français et en espagnol expliquant les fondements et la mesure de chaque indicateur. Ces vidéos renforceront l'idée que les indicateurs doivent être conçus comme des outils d'apprentissage plutôt que comme des outils de reddition de comptes. Étant donné que le contenu est disponible en ligne (plateforme en ligne), les entités pourraient y accéder chaque fois qu'elles en ont besoin.

6

Création d'un espace d'échange (trimestriel ou quadrimestriel) où les défis et les découvertes de la stratégie seront présentés, en particulier dans l'axe axé sur l'apprentissage socio-émotionnel, avec l'équipe du bien-être émotionnel de la FNC.

Indicateurs du programme Education (ADG)

1. Indicateurs du projet

NÚMERO	INDICATEUR
DONNÉES DE BASE	
KPI	1 Nombre d'enfants (de tout âge) impactés par le projet
KPI	2 Nombre de mères/pères impactés par le projet
KPI	3 Nombre de professionnels de l'éducation (enseignants, directeurs d'école) impactés par le projet
KPI	4 Nombre d'axes sur lesquels le projet fonctionne
KOI	5 L'entité intègre le numérique dans la collecte de données (KoboToolBox)
KOI	6 Nombre de bonnes pratiques identifiées dans ce projet innovants et/ou ayant obtenu un résultat remarquable
KPI	7 Budget annuel du projet
AXE TRANSVERSAL GENRE	
INFO	8 Le projet inclut-il parmi ses objectifs la réduction des écarts entre les sexes et intègre-t-il des postes spécifiques destinés à cet effet dans son budget ?
INFO	9 Pourcentage du budget alloué aux activités visant à réduire l'écart entre les sexes
AXE TRANSVERSAL DU CHANGEMENT CLIMATIQUE	
INFO	10 Le projet inclut-il parmi ses objectifs la réduction des écarts entre les sexes et intègre-t-il des postes spécifiques destinés à cet effet dans son budget?
AXE D'ACCÈS À L'ÉDUCATION	
INFO	11 Le projet contient l'axe de renforcement de l'économie familiale (AGI) – (barrières économiques)
KPI	12 Nombre d'enfants non scolarisés identifiés
KPI	13 Nombre d'enfants qui ont abandonné l'école au cours de la dernière année
KPI	14 Nombre de filles et de garçons identifiés comme absentéistes au lycée (plus de 2 jours d'absence en 2 semaines) 1. EN RAISON DE LA MALADIE 2. RAISONS FAMILIALES 3. DÉMOTIVATION 4. AUTRES
KPI	15 Pourcentage d'enfants identifiés comme absentéistes au lycée (plus de deux jours d'absence en 2 semaines, maladie comprise).
KPI	16 Nombre de filles/garçons ayant reçu un soutien financier/des bourses pour faciliter leur accès à l'éducation

NÚMÉRO	INDICATEUR
KPI	17 Nombre d'enfants ayant reçu des fournitures scolaires (kits, uniformes..) pour améliorer leur accès à l'éducation
KPI	18 Nombre d'enfants ayant accès à des repas gratuits ou à prix réduit
KPI	19 Nombre d'aidants (pères/mères) qui ont reçu une formation en éducation financière et/ou ont participé à une activité axée sur la génération de revenus
KOI	20 Nombre d'aidants (mères/pères) qui ont démarré et/ou renforcé une activité génératrice de revenus (AGR) grâce au programme
KOI	21 Pourcentage d'aidants (mères, pères) bénéficiaires déclarant avoir obtenu des revenus de l'AGI démarré/renforcé au cours des 6 derniers mois
KPI	22 Nombre d'infrastructures scolaires construites ou réhabilitées - école, salle de classe, autre type de salle, salle à manger
KOI	23 Nombre d'enfants qui ont réintégré l'école après avoir abandonné leurs études
KPI	24 Taux d'abandon scolaire/désertion chez les filles/garçons
AXE PERFORMANCE ACADEMIQUE	
KPI	25 Nombre d'enfants qui ont reçu un renforcement scolaire dans le cadre d'une activité de projet
KPI	26 Nombre d'ordinateurs/tablettes installés à des fins pédagogiques
KPI	27 Nombre de sessions de formation dispensées aux enseignants sur les pédagogies/techniques pour améliorer les apprentissages scolaires
KPI	28 Nombre d'activités/ateliers organisés où l'habitude de lire et d'écrire est encouragée (clubs de lecture, lecture à voix haute, concours d'écriture) ou la stimulation mathématique (jeux de logique, jeux de société, calcul...)
KOI	29 Le projet utilise du matériel/méthodologies pédagogiques partagés/développés par FNC
INFO	30 Le projet intègre le numérique dans le processus d'apprentissage (en classe et/ou en dehors de la classe)
KPI	31 Pourcentage de filles/garçons qui indiquent une aversion pour l'école
KPI	32 Pourcentage de tuteurs (mères/pères) impliqués dans l'éducation de leurs enfants
KPI	33 Pourcentage de filles/garçons ayant réussi le dernier cours suivi
KOI	34 Pourcentage d'enfants qui sont passés en classe supérieure avec les notions de base nécessaires*
KOI	35 Pourcentage d'enfants qui n'aiment pas les mathématiques (enquête sur les matières préférées)
KOI	36 Pourcentage de filles et de garçons qui utilisent des outils numériques dans leur apprentissage
KOI	37 Pourcentage d'enfants possédant des compétences en lecture et en écriture adaptées à leur niveau d'éducation (évaluation standardisée)
KOI	38 Pourcentage d'enfants qui possèdent des compétences mathématiques adaptées à leur niveau d'éducation (évaluation standardisée)
KOI	39 Degré d'applicabilité des connaissances et des ressources acquises par les professionnels de l'éducation à travers la formation reçue 4. TRÈS APPLICABLE 3. ASSEZ APPLICABLE 2. PEU APPLICABLE 1. RIEN APPLICABLE

NUMÉRO	INDICATEUR
KOI	40 Degré de satisfaction des professionnels de l'éducation et/ou de tout autre acteur communautaire concernant la formation reçue 4. TRÈS SATISFAITS 3. ASSEZ SATISFAITS 2. PEU SATISFAITS 1. RIEN DE SATISFAIT
KOI	41 Degré de satisfaction des soignants (mères, pères) vis-à-vis du projet 4. TRÈS SATISFAITS 3. ASSEZ SATISFAITS 2. PEU SATISFAITS 1. RIEN DE SATISFAIT
AXE D'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL	
KPI	42 Nombre d'enfants accompagnés avec des visites à domicile (pas de soutien psychologique)
KPI	43 Nombre de filles/garçons participant aux ateliers d'apprentissage socio-émotionnel
KPI	44 Nombre d'aidants (mères/pères) participant à des ateliers d'apprentissage socio-émotionnel
KPI	45 Nombre d'enfants bénéficiant d'un soutien psychologique dans l'une des phases du projet
KPI	46 Nombre d'aidants (mères, pères) qui reçoivent un soutien psychologique dans l'une des phases du projet
KOI	47 Pourcentage d'enfants qui ont de bonnes capacités socio-émotionnelles
KOI	48 Pourcentage d'aidants (mères/pères) qui ont de bonnes capacités socio-émotionnelles
KPI	49 Nombre de formations organisées pour les enseignants sur l'apprentissage socio-émotionnel
KPI	50 Nombre d'activités artistiques et créatives, telles que la musique, le théâtre, la danse ou les arts visuels, réalisées pour les garçons et les filles
KPI	51 Nombre d'activités artistiques et créatives, comme la musique, le théâtre, la danse ou les arts visuels réalisées pour les soignants (mères, pères...)
KII	52 Taux d'amélioration de l'apprentissage et des résultats scolaires des filles (alphabétisation, mathématiques et apprentissage socio-émotionnel)
AXE GOUVERNANCE SCOLAIRE ET ÉDUCTION AUX DROITS	
KOI	53 Perception des soignants (mères/pères) à l'égard des enseignants et de la gestion du centre éducatif (enquête) 1. TRÈS SATISFAITS 2. ASSEZ SATISFAITS 3. PEU SATISFAITS 4. RIEN DE SATISFAIT
KPI	54 Nombre de journées de sensibilisation à l'éducation aux droits organisées – pour les soignants/enseignants/communauté.
KPI	55 Nombre d'ateliers et d'activités pour les filles et les garçons en matière d'éducation civique et de droits de l'homme.
KPI	56 Nombre de filles et de garçons ayant participé à des activités d'éducation civique et de promotion des droits de l'homme
INFO	57 Le projet établit des mécanismes de participation et de consultation qui permettent aux parents, aux élèves et aux membres de la communauté de s'impliquer dans la prise de décision.
KPI	58 Nombre de formations organisées pour les directeurs, les éducateurs et les chefs d'établissement sur la gestion, le leadership, le plaidoyer et l'éducation transformatrice.

NUMÉRO	INDICATEUR
KPI	59 Nombre de directeurs, d'éducateurs et de chefs d'établissement qui ont reçu une formation dans le but de renforcer leurs compétences en matière de gestion, de leadership, de plaidoyer et d'éducation transformatrice.
KOI	60 Nombre de campagnes de plaidoyer politique dans le domaine de l'éducation soutenues ou promues par le projet/l'entité
KOI	61 Nombre d'écoles qui mettent en œuvre des plans d'amélioration basés sur des évaluations.
KOI	62 Nombre d'améliorations mises en œuvre dans le projet sur la base des décisions communautaires.
KOI	63 Nombre d'alliances avec des organisations et acteurs locaux pour renforcer l'accès à l'éducation.
KII	64 Changements dans les attitudes et perceptions de la communauté à l'égard de l'importance de l'éducation des filles (enquête) 1. TRÈS REMARQUABLE 2. ASSEZ REMARQUABLE 3. PEU REMARQUABLE 4. RIEN DE REMARQUABLE

2. Indicateurs de zone modèle

NUMÉRO	INDICATEUR
KPI	1 Nombre total de personnes directement impactées par le programme (bénéficiaires).
KPI	2 Nombre de garçons et de filles de tout âge directement impactés par le programme - DPG
KPI	3 Nombre de mères (familles) impactées par le programme (elles ont bénéficié d'au moins une des activités du projet)
KPI	4 Nombre de professionnels ou d'agents communautaires touchés par le programme
KPI	5 Nombre d'écoles ayant accès à Internet
KPI	6 Pourcentage d'écoles de la zone modèle ayant accès à Internet
KOI	7 Pourcentage d'écoles disposant d'un accès à Internet qui utilisent la connectivité pour le processus d'apprentissage
KPI	8 Nombre d'écoles disposant d'une cantine
KPI	9 Pourcentage d'écoles dans la zone modèle dotées d'une salle à manger fonctionnelle
KPI	10 Nombre de CGE fonctionnels dans la zone modèle
KPI	11 Nombre d'écoles dotées d'infrastructures adéquates
KPI	12 Pourcentage d'écoles dotées d'infrastructures adéquates par rapport au total
KOI	13 Proportion de CGE fonctionnels dans la zone modèle (fraction de CGE fonctionnels/nombre total de CGE)
KPI	14 Taux d'abandon scolaire
KPI	15 Taux de transition du primaire au secondaire des filles et des garçons
KPI	16 Pourcentage de filles et de garçons ayant réussi les épreuves du CFEE (Sénégal) ou du Sabre (Colombie)
KOI	17 Amélioration de la moyenne obtenue aux examens du CFEE ou du Sabre Tests
KPI	18 Nombre d'axes travaillés par projet (moyenne)
KOI	19 Degré moyen de satisfaction des participants aux projets du Programme (mères, professionnels de l'éducation, agents communautaires) - DPG

Les indicateurs de zone modèle qui se trouvent dans les lignes bleues correspondent aux indicateurs de diagnostic zonaux. Les indicateurs de diagnostic surviennent après la nécessité de réaliser une évaluation/inventaire de la situation actuelle des établissements d'enseignement dans les zones modèles.

Références bibliographiques

- ÁLVAREZ, L., & COOLSAET, B. (2020). DECOLONIZING ENVIRONMENTAL JUSTICE STUDIES: A LATIN AMERICAN PERSPECTIVE. *CAPITALISM NATURE SOCIALISM*, 31(2), 50-69.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D. A. (1978). ORGANIZATIONAL LEARNING: A THEORY OF ACTION PERSPECTIVE. READING, MA: ADDISON-WESLEY PUB. CO.
- BADGETT, A. (2022). SYSTEMS CHANGE: MAKING THE ASPIRATIONAL ACTIONABLE. STANFORD SOCIAL INNOVATION REVIEW. [HTTPS://DOI.ORG/10.48558/84HA-E065](https://doi.org/10.48558/84HA-E065)
- BOCQUIER, P. KABULU MUKANDILA, A. 2019. "African urbanization trends and prospects."
- CALLAGHY, T. M. (2019). THE STATE AND THE DEVELOPMENT OF CAPITALISM IN AFRICA: THEORETICAL, HISTORICAL, AND COMPARATIVE REFLECTIONS. IN THE PRECARIOUS BALANCE (PP. 67-99). ROUTLEDGE.
- CLAYTON, T. (2004). "Competing conceptions of globalization" revisited: relocating the tension between world-systems analysis and globalization analysis. *Comparative education review*, 48(3), 274-294.
- COUNTRY FACT SHEET | UN WOMEN DATA HUB. (n.d.). <https://data.unwomen.org/country/senegal>
- EVANS, D. K., & HARES, S. (2021). Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?. Center for Global Development.
- HOLZAPFEL, S. (2014). The role of indicators in development cooperation: an overview study with a special focus on the use of key and standard indicators. Available at SSRN 2546242.
- HENDERSON, A. T., K. L. MAPP, V. R. JOHNSOJ, and D. DAVIES. 2007. Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships. New York: The New Press.
- JACKSON, A., MONTGOMERY, T., & KANIA, J. (2020). Effective Change Requires Proximate Leaders. Stanford Social Innovation Review. [HTTPS://DOI.ORG/10.48558/DBNF-V067](https://doi.org/10.48558/DBNF-V067)
- KAFFENBERGER, M., PRITCHETT, L. (2020). Women's Education May Be Even Better Than We Thought: Estimating the Gains from Education When Schooling Ain't Learning.
- MAHLER, A. G. (2017). Global south (pp. 9780190221911-0055). Oxford University Press.
- MERCANTALLI S. (2018), Des migrations intra-africaines majoritaires et contrastées et de nouvelles dynamiques territoriales. In : Une Afrique rurale en mouvement. Dynamiques et facteurs des migrations au sud du Sahara. Rome, FAO et CIRAD, p22-23
- MOMO, M. S., CABUS, S. J., & GROOT, W. (2021). Evidence on the marginal impact of a compulsory secondary education reform in Senegal on years of education and changes in high school decisions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100058.
- MUJERES, O. N. U. (2020). Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2020/11/mujeresy-hombres-brechas-de-genero-en-colombia>
- OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7fda7869-en>
- OIM (2022). World Migration Report 2018. International Organization for Migration: Geneva.
- REIGELUTH, C. M., & GARFINKLE, R. J. (1994). Systemic change in education. *Educational Technology*.
- RIGHI, A., & ANDREONI, V. (2014). Towards a comparable and harmonised set of performance indicators for Third Sector organisations: The Italian experience. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(6), 766-778. [HTTPS://DOI.ORG/10.1108/IJPPM-09-2013-0152](https://doi.org/10.1108/IJPPM-09-2013-0152)

ROBALINO D., MARGOLIS D., ROTHER F., NEWHOUSE D. Y LUNDBERG M. (2013): Youth Employment: A Human Development Agenda for the Next Decade, Documento de trabajo sobre empleo y protección social número 1308, Banco Mundial, Washington D. C. Disponible online en: <https://documents.worldbank.org/curated/en/377451468331828887/pdf/839250NWP0P1450Box0382116B00PUBLIC0.pdf>

SÁNCHEZ JABBA A., Y OTERO, A. (Ed.). (2014). Educación y desarrollo regional en Colombia. Bogotá, Colombia: Banco de la Republica. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/es/libro-educacion-desarrollo-economico-colombia>

SAILOR, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1-17.

SCHLEICHER, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>

SEBRING, P. B., E. ALLENWORTH, A. S. BRYK, J. Q. EASTON, and S. LUPPESCU. 2006. The Essential Supports for School Improvement. Chicago: Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

SENGE, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (1st ed.). New York: Doubleday.

SULLIVAN, A. L., ARTILES, A. J., & HERNANDEZ-SACA, D. I. (2015). Addressing special education inequity through systemic change: Contributions of ecologically based organizational consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 129-147.

TAKAYAMA, K., SRIPRAKASH, A., & CONNELL, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24.

TOURNIER B., CHIMIER, C., CHILDRESS, D., & JONES, C. (2023). Leading teaching and learning together: The role of the middle tier (el International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO) & Education Development Trust, Eds.; CC-BY-SA 3.0 IGO). UNESCO. Retrieved June 3, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385538/PDF/385538eng.pdf.multi>.

UNESCO (2015). Achieving education for all by 2015: Mixed results in Senegal Accessed: from http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/achieving_education_for_all_by_2015_mixed_results_in_senega/

UNESCO (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education Accessed: from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf>.

UNESCO (2020). Senegal: Education and literacy Accessed from <http://uis.unesco.org/country/SN>.

UN (2016) Sustainable Development Goals. Available online: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

UN (2007) Indicators of Sustainable Development: Guidelines and Methodologies, Third Edition, United Nations,

UNDP (2002), RBM in UNDP: Selecting Indicators, Signposts of Development, 2002

WORLD BANK (2016). Senegal engaging the private sector in education: Saber country report 2016. systems approach for better education results Accessed from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26523>

WORLD BANK (2013). Senegal - Quality improvement and equity of basic education project Accessed from <http://documents.worldbank.org/curated/en/160831468307457305/pdf/757520PAD0P133010Box377300B00OU090.pdf>

Wallerstein, I. (2004). World systems theory. End of Capitalism Garner & Hancock, 611-616.

