



unesco



L'éducation en Afrique

Placer l'équité au cœur des politiques

Résumé exécutif

SN/ED/2023/RP/H/1



L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



unesco

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

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



L'Union africaine (UA) est un organisme continental composé des 55 États membres qui constituent les pays du continent africain. Guidée par sa vision d'une « Afrique solidaire, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens et représentant une force dynamique sur la scène mondiale », l'UA promeut la croissance et le développement économique de l'Afrique en favorisant l'inclusion des citoyens, une coopération et une intégration accrues des États africains. Dans le domaine de l'éducation, l'UA contribue au développement des ressources humaines et du capital intellectuel en facilitant l'accès à des systèmes d'éducation et de formation revitalisés, de qualité, pertinents et harmonisés, tout en veillant à ce que les systèmes d'éducation et de formation soient adaptés aux besoins de chaque pays, tout en garantissant l'égalité des sexes et des environnements d'apprentissage sûrs et sains. L'UA met en œuvre la Stratégie d'éducation continentale (CESA 16-25) qui s'appuie sur les acteurs de l'éducation, les États membres, les communautés économiques régionales et les partenaires de développement, entre autres, pour transformer collectivement les systèmes éducatifs en Afrique, en se concentrant sur l'éducation de l'enseignement supérieur, l'EFTP, le développement des enseignants, le développement des programmes d'études, parmi d'autres objectifs stratégiques du CESA.

Publié en 2023 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
le Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel) de l'UNESCO à Dakar,
Almadies, Route de la plage de Ngor, BP 3311 Dakar,
Sénégal
et
la Commission de l'Union africaine, Département
de l'Éducation, de la science, de la technologie et de
l'innovation,
B.P. 3243, Rue Roosevelt, W21K19, Addis-Abeba, Ethiopie

© UNESCO/AUC 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO), (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<https://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Titre original : *Education in Africa: Placing equity at the heart of policy - Executive Summary*

Publié en 2023 par l'UNESCO, le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar et la Commission de l'Union africaine

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de la Commission de l'Union africaine aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de la Commission de l'Union africaine et n'engagent en aucune façon ces Organisations.

Traduction : Strategic Agenda UK LTD
Conception graphique et mise en page : Renaud Lioult
Imprimé par Polykrome

Imprimé au Sénégal

Au cours de la 26^e session ordinaire de la Conférence de l'Union africaine, organisée le 31 janvier 2016 à Addis-Abeba, les chefs d'État et de gouvernement de l'Union ont adopté la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA) 2016-2025 comme cadre de transformation des systèmes éducatifs et de formation du continent. La CESA concrétise la vision présentée par l'Union africaine dans son Agenda 2063, qui prévoit de donner les moyens aux citoyens de devenir des agents de changement efficaces afin de parvenir à l'« Afrique que nous voulons ». Elle adapte également l'objectif de développement durable relatif à l'éducation (l'ODD 4) du Programme de développement durable à l'horizon 2030 au contexte de l'Afrique en fonction des priorités et des défis propres au continent.

Dans le cadre de la Conférence panafricaine de haut niveau sur l'éducation de 2018, les États membres ont demandé à l'Union africaine et à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) de régulièrement produire un rapport continental de suivi des progrès en matière de mise en œuvre de la CESA 16-25 et de l'ODD 4. Les deux organisations ont chargé l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO d'établir le premier de ces rapports, qui vise à soutenir les efforts entrepris par les pays africains afin d'accélérer la réalisation des cibles et des objectifs stratégiques fixés dans le Programme 2030 et la CESA. Le présent rapport fournit une analyse de la situation initiale portant sur les cinq premières années de mise en œuvre. Conformément au processus de définition de repères actuellement mené par la Commission de l'Union africaine (CUA) et l'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO, ses cadres conceptuels et analytiques sont fondés sur les indicateurs de référence convenus.

Placer l'équité au cœur des politiques éducatives



En accord avec l'engagement de ne laisser aucun enfant de côté défini dans le Programme 2030, la CESA 16-25 ainsi que la Déclaration de Nairobi et l'Appel à l'action sur l'éducation de 2018, le présent rapport procède à une analyse centrée sur la question de l'équité.

Au moyen d'une approche multidimensionnelle d'examen des disparités dans le domaine de l'éducation, il interroge les liens et l'interaction entre la richesse des ménages, le lieu de vie, le sexe, la langue maternelle, les crises, les déplacements et les handicaps ainsi que l'accès des enfants à une éducation et à un apprentissage de qualité. En plus de partir de ces facteurs pour décrire les inégalités récurrentes en matière d'éducation, ce rapport présente les efforts actuellement déployés par les gouvernements africains en vue d'assurer une éducation équitable et inclusive. Les pays doivent faire de l'équité l'élément central de la hiérarchisation des priorités politiques, de la planification politique et des décisions d'investissement afin d'ouvrir l'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux et d'offrir des possibilités d'apprentissage qui permettront aux enfants de s'épanouir.

S'il n'existe pas de remède miracle à l'ensemble des inégalités sociales, fournir un accès équitable à une éducation de qualité est un moyen reconnu comme particulièrement efficace de rompre le cercle intergénérationnel de la pauvreté. Au cours des deux dernières décennies, certains pays sont parvenus à faire progresser leur économie en même temps que l'égalité. Cependant, la croissance économique d'autres pays a confronté leur population à une hausse des inégalités de revenus (PNUD, 2018).

Les mesures qui visent à élargir l'accès à l'éducation et à en améliorer la qualité doivent accorder la priorité à l'équité dans l'apprentissage de sorte que les décisions politiques et les investissements soient centrés sur les enfants les plus vulnérables. La plupart des systèmes éducatifs pratiquent une ségrégation entre les enfants qui font preuve d'aisance et ceux qui ont besoin d'un soutien complémentaire. En plus de traiter des aspects les plus visibles de l'équité (à savoir le sexe, le lieu de vie et la pauvreté), il est important de s'attaquer aux barrières invisibles¹ qui empêchent de nombreux enfants de tirer parti de leur parcours éducatif (Banerji, 2014).

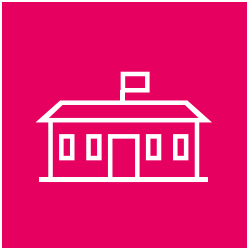
La façon dont les crises, les conflits, les catastrophes naturelles et les phénomènes imprévus nuisent à la plupart des enfants les plus vulnérables ne peut être ignorée. L'analyse effectuée dans le présent rapport souligne que l'impact négatif de la pandémie de COVID-19 a disproportionnellement touché les enfants marginalisés et défavorisés, ce qui est susceptible d'aggraver les disparités existantes en matière d'accès à l'éducation et d'apprentissage (UNESCO, 2021 ; UNFPA et UNICEF, 2020).



L'ensemble des chapitres du rapport traitent des analyses relatives à l'équité en tant que question transversale. Le chapitre 2 récapitule les conclusions tirées et présente le cadre conceptuel utilisé.

1. Ces barrières sont les raisons pour lesquelles certains enfants ne sont pas inscrits dans les établissements, ne s'y rendent pas régulièrement, les fréquentent mais ne suivent pas la trajectoire habituelle en matière d'apprentissage, ou ne sont même pas répertoriés dans les bases de données officielles.

Éducation de la petite enfance et préparation à la scolarité



La CESA établit que l'éducation de la petite enfance (EPE) représente la prochaine étape de mise en place d'une éducation de qualité ininterrompue en Afrique. L'importance de l'EPE est parallèlement affirmée dans le Programme 2030 et articulée

de manière concrète par la cible 4.2 des ODD, qui charge les gouvernements de faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement, de soins et d'éducation de la petite enfance de qualité.

Afin d'élargir les services d'EPE, les gouvernements africains ont adopté nombre d'approches variées (telles que l'universalisation progressive et l'expansion communautaire ne tenant pas compte de l'âge) et recouru à une large gamme de modèles de prestation de services dont l'intensité (programmes en demi-journées ou en journées entières, programmes d'un jour ou de cinq jours par semaine, etc.), le lieu de mise en œuvre (services institutionnels, communautaires ou à domicile) et l'échelonnement (programmes annuels ou saisonniers fondés sur un modèle de préparation accélérée à la scolarité) varient. Si cette diversité révèle qu'il est possible d'adapter l'EPE aux besoins et aux circonstances, elle soulève également des questions sur la qualité de l'éducation fournie compte tenu du risque que la mise en œuvre des différents modèles de prestation ne soit pas uniforme et produise des résultats différents selon les contextes. Il existe des preuves claires de l'importance de la qualité de l'EPE pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants (UNICEF, 2019 ; Adeniran, Ishaku et Akanni, 2020). Les programmes de mauvaise qualité ont un impact négatif qui, au-delà des promesses d'apprentissage et de stimulation du développement non tenues, peut aller jusqu'à mettre la sécurité, la santé et le bien-être émotionnel des enfants en danger (UNICEF, 2019). Les débats d'orientation politique de l'élargissement de l'accès à l'EPE devraient donc être axés sur la question de la qualité, non seulement du point de vue de la structure des services, mais aussi des processus (par exemple, pédagogiques ou d'interaction entre l'adulte et l'enfant) et des composantes systémiques, qui comprennent notamment les normes, le suivi, le financement et la gestion (Rossiter, 2016). Veiller à l'inclusion est également important. Ouvrir un accès à des services d'EPE pour les enfants handicapés peut faciliter la détection anticipée des besoins particuliers et des facteurs de risque de retard de développement, ce qui permet de leur fournir un soutien adapté et de compléter les interventions précoces en cours de mise en œuvre (UNICEF, 2019 ; UNESCO, 2021).

La façon dont l'EPE favorise la préparation à l'école primaire fait qu'elle peut également servir à modérer l'augmentation des écarts entre le niveau de développement des enfants au cours de leurs premières années de scolarisation, et représente une « extraordinaire occasion de briser le cercle intergénérationnel de l'inégalité » (UNICEF, 2019, p. 39). Cependant, tirer parti du potentiel de l'EPE en tant que moyen d'améliorer l'équité nécessite de la rendre plus largement accessible, en plus de prendre des « mesures audacieuses, qui bénéficient au moins autant aux enfants défavorisés qu'à leurs camarades mieux lotis » à l'occasion de chaque décision politique et d'investissement (UNICEF, 2019, p. 39). Dans ce cadre, les programmes d'apprentissage précoce ciblés et les modèles d'intervention multisectoriels axés sur les enfants soumis à des expériences néfastes constituent d'importants éléments de base. Les services d'EPE ayant la capacité d'atténuer les effets négatifs de crises (telles que des conflits, des catastrophes naturelles ou des pandémies) sur le développement des jeunes enfants, assurer leur prestation devient alors particulièrement important. Il est donc essentiel que les gouvernements fassent de la qualité, de l'inclusion et de l'équité la priorité de leurs efforts d'amélioration de l'accès à l'EPE.

En Afrique, l'EPE enregistre des inégalités d'accès bien plus importantes que les autres niveaux d'enseignement. Les disparités liées aux revenus et au lieu de vie persistent au sein des territoires nationaux, mais sont d'une ampleur variable d'un pays à l'autre. D'après des estimations, les dépenses publiques actuellement consacrées à l'éducation préscolaire dans les pays à faible revenu n'atteignent que 10 % du total nécessaire à l'instauration d'un accès universel. Résoudre ce problème pourrait nécessiter d'accroître la part des budgets d'éducation allouée à l'EPE et de modifier les politiques afin de faire un usage plus efficace des fonds existants (IIEP-UNESCO, 2021). Ajuster la durée et l'intensité des programmes d'EPE, développer l'efficacité du programme scolaire, améliorer les capacités des enseignants et leur allocation équitable ainsi qu'élaborer des outils d'apprentissage précoce complémentaires et peu coûteux (notamment des émissions radiophoniques et télévisés) sont des exemples de mesures à prendre. Celles-ci peuvent également consister à renforcer la participation du secteur privé à la prestation de services EPE dans les régions riches pour que les gouvernements puissent davantage axer leurs dépenses sur les communautés défavorisées (IIEP-UNESCO, 2021).



Le chapitre 3 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Accès à une éducation primaire et secondaire de qualité



L'accès à une éducation primaire et secondaire de qualité forme le cœur de l'ODD 4 et fait l'objet de la cible 4.1, qui charge les gouvernements de faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité. Dans la CESA 16-25, les gouvernements africains prennent

un engagement similaire d'« amélioration des taux d'achèvement à tous les niveaux ». Il s'agit là d'une question d'importance critique, car l'Afrique subsaharienne compte les plus nombreux effectifs non scolarisés au monde en plus d'enregistrer les plus forts taux de non-scolarisation. Il est en effet estimé qu'un enfant en âge de fréquenter le primaire sur cinq (18,8 %), qu'un adolescent en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sur trois (36,7 %) et qu'un jeune en âge de fréquenter le second cycle du secondaire sur deux (57,5 %) ne sont pas scolarisés (UNESCO, 2020a, p. 262). L'analyse du nombre total (plutôt que du taux) d'enfants non scolarisés démontre qu'ils sont en grande partie concentrés dans un ensemble relativement réduit de pays.

Les pays africains ont atteint différents stades d'avancement dans la mise en œuvre d'une éducation primaire et secondaire universellement accessible. Certains, tels que l'Égypte, la Tunisie et l'Afrique du Sud, semblent être en mesure de parvenir à une scolarisation universelle dans le primaire d'ici 2030 et ont consacré des efforts couronnés d'un remarquable succès au premier cycle du secondaire. Cependant, les enfants d'autres pays, y compris le Tchad et la Guinée-Bissau, sont plus de deux tiers à ne pas terminer le cycle du primaire, ce qui indique un besoin urgent de mener une réflexion politique intense sur l'accès, même à ce niveau d'enseignement.

Les enfants du quintile le plus pauvre sont bien moins susceptibles d'achever leur éducation primaire ainsi que les premier et second cycles du secondaire que les enfants du quintile le plus riche, l'écart qui sépare ces deux groupes étant encore plus important aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement varient selon les pays et les régions, ce qui souligne la pluralité des facteurs qui empêchent les garçons et les filles de fréquenter l'école ainsi que leur répartition inégale d'un pays et d'un groupe d'âge à l'autre. Le présent rapport met en avant différentes initiatives gouvernementales menées pour réduire les écarts de richesse, y compris au moyen de mesures ciblées telles que l'exonération des frais de scolarité, les transferts monétaires assortis de conditions visant à améliorer les taux d'inscription et de rétention, l'inclusion de l'éducation préprimaire dans les dotations par élève et les programmes de préparation accélérée destinés aux enfants qui n'ont pas bénéficié de services d'EPE avant d'entrer en première année.



Le chapitre 4 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Qualité et apprentissage dans les établissements d'éducation primaire et secondaire



Le Programme 2030 met au point un double engagement qui relie l'achèvement, sur un pied d'égalité, d'un cycle complet d'enseignement gratuit et de qualité à un apprentissage

véritablement utile pour tous. Plusieurs des cibles de l'ODD4 définissent la portée de cet engagement, qui englobe notamment l'apprentissage réussi de la lecture, de l'écriture et du calcul, la transmission de compétences utiles à l'emploi ainsi que l'acquisition de connaissances et de capacités relatives au développement durable. La CESA établit un ensemble encore plus étendu d'objectifs d'apprentissage plus spécifiquement axés sur les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques ainsi que les technologies de l'information et des communications (TIC), la paix et la résolution des conflits. Elle contient également un objectif d'apprentissage relatif à la promotion des valeurs fondamentales africaines et du développement durable (Union africaine, 2016). Cependant, les parties prenantes semblent avoir de la peine à s'accorder sur les cibles à traiter en priorité (Evans and Hares, 2021)², ce qui risque d'exposer le temps et les ressources d'apprentissage à des demandes concurrentes. Améliorer les résultats de l'apprentissage nécessite de donner la priorité aux enfants les moins avancés de leur classe en coordonnant les diverses composantes d'une éducation de qualité, notamment le programme scolaire, la pédagogie, la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et d'enseignement, l'évaluation des élèves et même une série de facteurs externes au système scolaire (Cambridge Assessment, 2017 ; Kim, Care et Vista, 2019).

Bien qu'investir dans les compétences de base en lecture et en écriture ait suscité un vif intérêt, traiter les causes de leur acquisition inégale a attiré moins d'attention. Les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul sont indispensables à la poursuite de l'apprentissage et constituent donc un « préalable » à la mise en œuvre des cibles de l'ODD 4 (Beeharry, 2021 ; 2020). Il est essentiel d'investir dans l'acquisition de ces compétences chez les enfants les moins avancés afin de lutter contre la ségrégation scolaire et de veiller à ce que les apprenants pauvres,

marginalisés et défavorisés disposent de réelles occasions de progresser (Beeharry, 2020).

Les efforts d'amélioration des processus et des résultats d'apprentissage doivent être menés de front avec des interventions pédagogiques et relatives au programme scolaire. Les réformes fragmentées qui ne portent que sur certaines des composantes de base (à savoir le programme scolaire, la pédagogie, la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et d'enseignement ainsi que les évaluations des élèves) risquent de ne pas aboutir à l'amélioration des résultats de l'apprentissage escomptée. Toute refonte de ce type devrait notamment avoir pour pilier la mise en place d'un programme scolaire optimisé et fondé sur les compétences qui permette d'adapter le rythme d'enseignement aux besoins des élèves. La réforme 3R de la République-Unie de Tanzanie a transformé les normes du programme scolaire de manière à en introduire un nouveau, l'intention centrale étant de le faire concorder avec les objectifs d'enseignement, les supports pédagogiques et la formation des enseignants (RISE, 2020) ainsi qu'avec les travaux de l'institut national de l'Afrique du Sud pour les programmes scolaires et le perfectionnement professionnel (*National Institute for Curriculum and Professional Development*), qui offre des services professionnels et de soutien avancés afin d'améliorer la mise en œuvre des programmes scolaires. Le rapport de l'Internationale de l'Éducation (Sayed et Bulgrin, 2020, p. 47) fournit des exemples de réformes similaires. Il est tout aussi important de veiller à ce que les enseignants disposent des connaissances et des compétences nécessaires, ainsi que d'assurer l'accès à des supports d'apprentissage et d'enseignement conformes au programme scolaire et à la méthode pédagogique souhaitée (Cambridge Assessment, 2017 ; Kim, Care et Vista, 2019).

Depuis 2015, les résultats de l'apprentissage ont enregistré une évolution en demi-teinte. L'aspect positif est que la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles affichent une hausse du nombre d'enfants ayant atteint un niveau minimum de compétences en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire. Cependant, les niveaux d'apprentissage en lecture et en mathématiques demeurent globalement faibles. D'importantes inégalités de richesse

² Les objectifs d'apprentissage portent sur une grande variété de compétences, de connaissances, de valeurs et de comportements qui incluent une capacité fondamentale à lire et à écrire, des compétences transférables, des compétences numériques et des compétences techniques propres à un emploi ainsi qu'une bonne participation à la vie communautaire et civile.

apparaissent à l'échelle des pays, des matières et des années d'enseignement. Dans l'ensemble, les enfants des familles pauvres accusent un plus grand retard en lecture qu'en mathématiques. Cet écart de niveau se creuse à mesure que les élèves progressent d'une année à l'autre. En outre, la langue d'instruction de 80 % des enfants d'Afrique subsaharienne n'est pas leur langue maternelle (Banque mondiale, 2021), ce qui peut aussi nuire aux résultats de l'apprentissage.

Les stratégies adoptées en vue de parvenir à un apprentissage plus équitable varient, certains pays ayant choisi de mettre l'accent sur les processus d'apprentissage à l'école alors que d'autres privilégient les mécanismes non formels. Le modèle de la seconde chance, par exemple, consiste à proposer des programmes éducatifs aux jeunes qui n'ont pas terminé le cycle du primaire ou du secondaire afin qu'ils aient l'occasion de rattraper leur retard en matière de scolarité et d'apprentissage (UNICEF, 2017). Dans certains pays d'Afrique, les jeunes non scolarisés ont la possibilité de remettre leurs connaissances à niveau ou de réintégrer le système éducatif formel. Le partenariat pour l'apprentissage des adolescentes au Malawi, qui aide les jeunes filles à reprendre des études formelles, est un exemple des divers programmes proposés (Fondation MasterCard, 2018).

Les mécanismes non formels, qui incluent des dispositifs d'apprentissage communautaires, ont également été mis au service de l'instauration d'un accès équitable pour les apprenants marginalisés. Au Mali, par exemple, 51 000 enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire ont pu suivre un enseignement au sein de centres d'apprentissage communautaires et d'espaces d'apprentissage temporaires, en plus de cours dispensés dans des établissements scolaires formels (UNICEF, 2020). L'accompagnement des enseignants est un autre moyen reconnu comme pouvant contribuer à l'amélioration des résultats de l'apprentissage dans les pays du Sud, où les possibilités d'éducation formelle et de formation professionnelle continue offertes aux enseignants sont souvent limitées (Piper et Zuilkowski, 2015). Au Kenya, notamment, des éléments de preuve indiquent qu'accompagner les enseignants peut favoriser l'acquisition de meilleures compétences de lecture et d'écriture dans les établissements formels et non formels.

Depuis 2020, les TIC forment une dimension cruciale des efforts d'amélioration des résultats de l'apprentissage. D'après des études menées au Kenya, les interventions relatives aux TIC pourraient participer à un plus fort taux d'alphabétisme. Cependant, leur impact est souvent subordonné au contexte de mise en œuvre, ce qui signifie que les résultats obtenus ne dépendent pas seulement de l'emploi de TIC (Piper et al., 2016). Face à la pandémie de COVID-19, de nombreux pays se sont tournés vers les TIC en tant que moyen de prévenir les pertes d'acquis. Des données recueillies au Botswana laissent à penser que les solutions de faible technicité (telles que les SMS et les appels téléphoniques) peuvent faire progresser les élèves dans leur apprentissage (Angrist et al., 2020). Si le recours aux technologies représente un pas important, les gouvernements demeurent confrontés au défi de fournir une éducation équitable et de qualité lorsqu'il existe des inégalités d'accès à l'équipement informatique.



Le chapitre 4 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Fournir les compétences nécessaires à l'emploi : EFTP et l'enseignement supérieur



De nombreux pays africains ont redoublé d'efforts pour doter les enfants d'âge scolaire et les jeunes des compétences requises pour entrer sur le marché fortement concurrentiel

du travail mondial, ainsi que pour mieux relier ce dernier aux systèmes d'éducation et de formation en vue d'aider la jeunesse à trouver des emplois productifs (Barlet et d'Aiglepierre, 2017).

Les gouvernements qui ont adopté le Programme 2030 se sont engagés à assurer l'accès, dans des conditions d'égalité, à un enseignement technique, professionnel et tertiaire de qualité et d'un coût abordable, afin qu'un nombre plus important de jeunes et d'adultes acquièrent les compétences nécessaires à l'obtention d'un travail décent ainsi qu'à l'entrepreneuriat. Le Programme 2030 fixe aussi l'objectif de réduire la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation. Les compétences nécessaires à l'emploi occupent également une place importante dans la CESA. Ce document fait valoir le changement de paradigme promu par la stratégie continentale pour l'EFTP, qui vise à en faire un moyen de préparer les jeunes à générer plutôt qu'à chercher des emplois, et à en transformer la mise en œuvre de manière à établir un système cohérent de formation d'un capital humain compétent et de qualité plutôt que de simplement regrouper un ensemble d'institutions techniques et professionnelles. La CESA inscrit l'enseignement supérieur dans un cadre similaire de croissance économique « significative et durable », de « développement national » et de « compétitivité mondiale » (Union africaine, 2016, p. 18).

Pourtant, le fait est que les jeunes de presque tous les pays africains devront trouver ou créer un travail dans le secteur informel, qui fournit 86 % des emplois du continent (OIT, 2020). Cette situation appelle à adopter une vision non linéaire des liens entre l'éducation, la formation et le monde professionnel, ce qui suppose de contribuer à la recherche de processus et de mécanismes pouvant remplacer l'enseignement formel qui soient appuyés, réglementés et renforcés par les gouvernements. Une fois rendus officiels par la délivrance d'un diplôme, de tels mécanismes seraient plus

représentatifs de la double réalité du faible taux d'achèvement des cycles d'enseignement formels et de son impact sur l'acquisition des compétences élémentaires et nécessaires à l'emploi.

À l'heure actuelle, nombre des acteurs du marché du travail ne disposent pas des compétences qui y sont adaptées. L'attention accordée aux connaissances propres à un emploi doit donc être élargie à un ensemble plus vaste de compétences, notamment numériques ainsi que de lecture, d'écriture et de calcul de base. Il sera également de plus en plus important de traiter des compétences non techniques, qui désignent une série de qualités, de traits, d'attributs, d'habitudes et de comportements intangibles et personnels qui peuvent servir à l'exercice de nombreux emplois (BIE de l'UNESCO, 2013). Les goulots d'étranglement institutionnels, qui incluent des questions d'allocation des ressources, de coordination des politiques et de circulation de l'information, sont un frein majeur à la capacité du système éducatif et de formation à fournir les compétences requises sur le marché du travail. Plus particulièrement, il est possible que les ressources soient allouées sans tenir compte de la performance des prestataires de services d'EFTP (telle que mesurée par l'efficacité de leurs processus internes, leurs résultats et leur impact sur les bénéficiaires), que le volume cumulé des fonds débloqués ne corresponde pas à l'importance de l'EFTP pour l'économie (Banque mondiale, 2013), et que les faiblesses institutionnelles limitent les possibilités d'établir une collaboration et une coordination efficaces entre les ministères ainsi qu'entre les acteurs publics et privés (Banque mondiale, 2015). Afin de réduire le manque d'adéquation au marché du travail, plusieurs gouvernements ont entrepris de réformer les systèmes existants (notamment par l'adoption d'une approche de formation fondée sur les compétences pour l'EFTP) et mené des interventions programmatiques incluant la mise en œuvre de formations complémentaires visant à améliorer les compétences non techniques.

Le peu d'investissements consacré aux établissements d'enseignement supérieur pose également problème. Dans certains pays, la demande croissante d'enseignement postsecondaire a entraîné une diversification du secteur de l'éducation supérieure, laquelle a été marquée par

l'émergence de nombreux services privés disparates (Lebeau et Oanda, 2020, p. 1). Dans l'objectif de gérer les écarts de qualité entre ces services, les gouvernements travaillent sur le cadre réglementaire et les mécanismes d'accréditation et d'assurance qualité tout en maintenant des conditions de mise en œuvre favorables aux prestataires privés. L'Union africaine a adopté le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation, qui vise à harmoniser les programmes d'éducation postsecondaire afin de doter l'Afrique d'un système d'enseignement supérieur revitalisé et compétitif à l'échelle mondiale par l'intermédiaire d'une collaboration infracontinentale (HAQAA, 2016). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur relatives à la richesse constituent un autre défi dans ce domaine.

Analyser l'emploi des jeunes en fonction de l'indicateur de référence mesurant la proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation révèle également certaines des difficultés rencontrées. Les données indiquent que la part de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation varie considérablement entre 11 pays, dans certains desquels elle représente un huitième des jeunes, contre jusqu'à un tiers dans d'autres. Dans presque tous les pays étudiés, les jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation sont majoritairement des femmes. Cependant, cette inégalité se manifeste à l'échelle internationale et atteint en réalité un niveau inférieur à la moyenne mondiale en Afrique (OIT, 2020, p. 27). Le taux d'inscription à des formations professionnelles se situe en dessous des 5 % dans la quasi-totalité des 25 pays pour lesquels des données sont disponibles, et est inférieur à 1 % dans nombre d'entre eux. La part des dépenses publiques consacrée à l'EFTP dans le produit intérieur brut (PIB) est d'un faible niveau similaire. Il n'existe presque aucune mesure des éventuelles inégalités d'accès aux services d'EFTP en fonction de la richesse des ménages, de la situation de handicap et d'une comparaison entre régions rurales et urbaines.

La plupart des pays sur lesquels des données ont été collectées affichent un taux brut de fréquentation inférieur à 10 % dans le secteur de l'enseignement supérieur. En outre, les écarts de richesse sont à l'origine de fortes inégalités d'accès à l'éducation supérieure qui, bien qu'elles varient en importance d'un pays à l'autre, persistent au fil du temps. Les femmes et les hommes ne disposent de possibilités égales d'accéder à l'enseignement supérieur que dans quelques pays. Dans la majorité des autres contextes nationaux, l'accès à l'éducation postsecondaire est disproportionnellement ouvert aux hommes et les femmes sont plus nombreuses à étudier la santé, la protection sociale, l'enseignement, les arts et les sciences sociales et humaines, tandis que les programmes relatifs à l'ingénierie de fabrication et aux TIC accueillent une bien plus grande proportion d'hommes (Arias, Evans et Santos, 2019).



Le chapitre 5 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Les enseignants



Les dirigeants africains sont confrontés au triple défi d'accroître les effectifs de l'enseignement, d'augmenter la part d'enseignants qualifiés et de veiller à ce que les politiques

de gestion du travail favorisent l'équité dans le cadre éducatif. Dans le Programme 2030 comme dans la CESA, les gouvernements se sont clairement engagés à régulièrement investir dans les enseignants en reconnaissance de leur rôle fondamental dans l'accès des enfants à une éducation de qualité. La CESA accorde une place centrale aux enseignants en faisant de la revitalisation de leur profession son premier objectif stratégique (Union africaine, 2016). Elle considère le recrutement, la formation, le déploiement et le développement professionnel ainsi que les conditions de vie et de travail et la récompense les enseignants dévoués et innovateurs comme les éléments clés d'une administration efficace du personnel de l'éducation (Union africaine, 2016).

Plusieurs pays ont modifié leurs politiques et leurs systèmes de gestion des effectifs de l'enseignement. En plus de chercher à rendre les enseignants plus motivés et disposés à travailler dans les établissements difficiles à pourvoir en personnel, les gouvernements concernés ont notamment révisé leurs politiques de recrutement et d'allocation de manière à faire progresser l'équité et la diversité ainsi qu'élaboré de nouveaux contenus et modèles de mise en œuvre pour la formation des enseignants. Le déploiement de programmes combinant des stratégies de développement professionnel des enseignants, des organigrammes d'enseignement et la mise à disposition de manuels constitue un autre exemple de mesure prise, dont les données révèlent la remarquable contribution à l'amélioration des résultats de l'apprentissage (Piper *et al.*, 2018). Récemment, les programmes d'accompagnement et de mentorat des enseignants ont commencé à porter leurs fruits, ce qui produit un impact positif sur l'apprentissage. La Gambie et le Kenya mènent des programmes ciblant les zones pauvres et rurales qui constituent des exemples particulièrement notables de ce type d'interventions (Eble *et al.*, 2019 ; Piper et Zuilkowski, 2016). Il est également reconnu que la direction des établissements scolaires occupe une place essentielle dans l'amélioration des résultats de l'apprentissage et de l'éducation en général (Bush, 2013 ; Bush et Glover, 2016).

D'après des estimations datant de 2015, environ 17 millions d'enseignants devront être recrutés en Afrique subsaharienne afin de réaliser l'enseignement primaire et

secondaire universel d'ici 2030 (ISU, 2017). Cette perspective pose un immense défi qui représente aussi une occasion d'agir. En améliorant les programmes de formation initiale des enseignants (Commission pour l'éducation, 2019) et en adoptant des politiques de recrutement et d'allocation plus efficaces et équitables, les gouvernements doteraient leur système d'un nouveau corps d'enseignants qualifiés et fortement motivés aptes à servir de véritable levier de revitalisation des effectifs. Pour se saisir d'une telle opportunité, les pays pourraient toutefois avoir à faire évoluer l'allocation actuelle des fonds. De fait, la plupart d'entre eux accordent déjà une part considérable de leur budget d'éducation ordinaire à la rémunération des enseignants (Commission pour l'éducation, 2019). Poursuivre l'augmentation actuelle des effectifs nécessitera donc d'élargir les discussions au sujet des priorités de financement des gouvernements et de leurs partenaires de développement.

Un nombre grandissant d'études démontrent que la qualité des enseignants joue un rôle déterminant dans l'apprentissage et le bien-être des enfants. Pour l'améliorer, les pays devront adopter une approche multidimensionnelle ayant pour élément central l'administration du personnel de l'éducation. Cependant, les politiques les plus efficaces sont celles qui tiennent aussi compte du recrutement, de la formation, de la motivation, du suivi et du soutien en plus d'être correctement alignées sur le programme scolaire, les supports pédagogiques et les politiques d'évaluation (Commission pour l'éducation, 2019).

En outre, des analyses de la qualité des enseignants, menées d'après les indicateurs de l'ODD 4.c au cours et aux environs de l'année 2016, indiquent que le nombre d'enseignants formés à la pédagogie au niveau primaire varie entre les pays. Ces études démontrent qu'une proportion remarquablement élevée d'enseignants a reçu une formation pédagogique dans certains pays d'Afrique de l'Est et du Nord, tandis que moins de la moitié d'entre eux sont formés dans d'autres pays. Le nombre d'enseignants ayant été formés à la pédagogie depuis 2016 est également variable, certains pays ayant enregistré une amélioration notable alors que la situation n'a que peu changé dans d'autres.

Les travaux existants laissent également à penser que l'impact des enseignants sur la vie des enfants ne s'étend pas seulement à leur réussite scolaire à court terme, mais aussi à leur développement social et à leur participation au marché du travail à long terme (Beteille et Evans, 2019 ; Blazer et Kraft, 2017 ; Chetty, Friedman et Rockoff, 2017 ; Jackson, 2019). Les enseignants facilitent souvent la prestation d'une vaste gamme de services (notamment de nutrition, de santé, de soutien psychosocial et d'assistance sociale) jugés essentiels au bien-être global des enfants dans les contextes où ceux-ci y accèdent à partir de leur établissement scolaire. De manière plus générale, les enseignants et les politiques efficaces de gestion des effectifs jouent un rôle fondamental non seulement dans la qualité de l'éducation, mais aussi dans sa transformation en un système plus équitable par l'intermédiaire de la diversité du personnel, de l'allocation des enseignants et de pratiques d'enseignement inclusives.

- Diversifier les effectifs de l'enseignement pourrait avoir un impact sur l'accès à l'éducation des enfants handicapés et leur apprentissage scolaire. Des études indiquent que les enseignants qui proviennent d'un milieu semblable à celui de leurs élèves peuvent leur servir de modèle inspirant et d'éventuelle source de motivation supplémentaire (OCDE, 2012). Recruter des enseignantes est un moyen de contribuer à l'amélioration des résultats de l'apprentissage et du taux d'achèvement des filles (Haugen *et al.*, 2014), et les enseignants qui parlent la même langue que leurs élèves sont généralement plus efficaces en raison de leur capacité à apporter un meilleur soutien aux enfants dont la langue d'instruction diffère de leur langue maternelle (Van Ginkel *et al.*, 2015). Enfin, les enseignants nés dans la circonscription scolaire où ils sont déployés sont plus susceptibles de venir travailler (Chaudhury *et al.*, 2006). Ces constatations soulignent qu'il est important que les effectifs de l'enseignement traduisent la diversité géographique, culturelle et linguistique du pays. Bien que le peu de données existantes limite la portée des analyses de la diversité, la plupart des pays enregistrent des inégalités entre les sexes au sein du personnel de l'éducation, en particulier après le cycle du primaire. Dans près de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, moins d'un quart des enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire sont des femmes.
- L'allocation et le déploiement des enseignants posent également d'importants problèmes d'équité. De nombreux pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants qui touchent principalement les régions rurales, isolées, aux ressources limitées, difficiles d'accès et en proie à un conflit, mais qui dépendent aussi de la matière concernée et du niveau d'enseignement (Commission pour l'éducation, 2019). Le degré d'aléa du déploiement, qui indique la mesure dans laquelle les enseignants sont répartis en fonction d'autres facteurs que le nombre d'élèves, varie considérablement d'un pays à l'autre. Le Partenariat mondial pour l'éducation estime que pour être équitable, l'allocation des enseignants doit respecter un seuil maximal de 0,20, ce qui signifie que 80 % des affectations doivent être directement fondées sur le nombre d'élèves à instruire. Or, seulement trois des seize pays étudiés satisfont à ce critère de référence (Nkengne et Marin, 2018).
- Les pratiques d'enseignement inclusives sont également liées à la question de l'équité. S'il est important que les enseignants aient connaissance et fassent usage de pratiques d'enseignement inclusives pour que les enfants handicapés soient intégrés au processus d'apprentissage, il existe une pénurie d'enseignants spécialisés, lesquels ne semblent être que peu nombreux à bénéficier d'une formation continue en matière d'éducation inclusive (Chitiyo *et al.*, 2015).



Le chapitre 6 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Établissements scolaires



Le Programme 2030 établit que les établissements scolaires sont un moyen d'atteindre l'ODD 4 et la cible 4.a, laquelle charge les gouvernements de faire construire des établissements

scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou d'adapter les établissements existants à cette fin, ainsi que de fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous. La CESA considère également que les établissements scolaires jouent un rôle stratégique dans l'élargissement de l'accès à une éducation de qualité. Partant du constat qu'il existe des inégalités substantielles entre les riches et les pauvres et les régions rurales et urbaines en matière de disponibilité et de qualité des établissements scolaires, elle souligne la nécessité d'investir dans ces installations au sein des zones enclavées et marginalisées (Union africaine, 2016). La stratégie continentale déplore également les attaques menées contre les écoles et leur utilisation à des fins militaires, qui endommagent ou détruisent le peu d'infrastructures existantes (Union africaine, 2016). Il y est également souligné qu'améliorer l'accès à l'éducation secondaire créera un besoin supplémentaire d'établissements modernes d'enseignement supérieur. Enfin, la CESA estime que les TIC pourraient fournir des solutions efficaces et durables à certains des défis qu'elle recense (Union africaine, 2016). En 2018, les gouvernements et les autres parties prenantes signataires de la Déclaration de Nairobi, qui vise à transformer l'éducation de manière à concrétiser l'Agenda 2063 pour l'Afrique que nous voulons et le Programme 2030, ont pris l'engagement similaire de rendre l'environnement d'apprentissage et d'enseignement plus sain, inclusif et sûr (UNESCO, 2018, p. 2).

D'après des études conduites en Afrique, la construction d'écoles dans les régions où leur nombre limité pose problème est corrélée à un accès élargi, à de meilleurs taux d'achèvement et à une amélioration de l'apprentissage (Evans et Acosta, 2021). Le manque d'établissements scolaires entraîne également une surpopulation des classes et la mise en place d'une scolarisation alternée, ce qui est associé à une détérioration des résultats de l'apprentissage et à une

hausse du taux d'abandon (ISU, 2012). En plus d'opposer un obstacle majeur à l'acquisition des compétences élémentaires de lecture et d'écriture, les classes de premières années dont la taille est particulièrement importante freinent l'adoption éventuelle de pratiques d'instruction plus axées sur l'enfant qui pourraient contribuer à améliorer les résultats de l'apprentissage (Bashir *et al.*, 2018).

Dans les zones rurales en particulier, l'accès des enseignants et des élèves aux établissements scolaires est généralement compliqué par des facteurs liés au terrain et au climat, que la multiplication et le pouvoir de destruction croissant des catastrophes climatiques aggravent (UNESCO, 2020b ; Godfrey et Tunhuma, 2020). Il est donc plus urgent que jamais d'investir dans la préparation et les interventions précoces ainsi que de renforcer la capacité des infrastructures scolaires à résister aux catastrophes.

L'environnement scolaire est globalement lié au bien-être de l'enfant par de multiples voies, y compris la santé. Dans ce contexte, les installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH) revêtent une importance particulière. Pourtant, plus de 50 % des écoles primaires d'environ la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles n'offrent aucun accès à des installations EAH de base. Les pays enregistrent des écarts significatifs en matière de disponibilité. Dans la plupart des pays ayant fait l'objet de collectes de données ventilées, la proportion d'écoles dotées d'un accès à des installations EAH est plus élevée en région urbaine qu'en zone rurale.

La qualité de l'environnement scolaire et l'apprentissage sont également corrélés. Il a été démontré que disposer d'espaces et de ressources adaptés aux besoins et aux mécanismes d'apprentissage des enfants joue un rôle déterminant dans le processus d'acquisition de connaissances. Des programmes d'apprentissage fondés sur le jeu, mis en œuvre au moyen de nouvelles infrastructures ou d'installations existantes améliorées, ont exercé une influence positive sur le développement cognitif et socioémotionnel, la santé et la préparation à l'école des plus jeunes apprenants de régions rurales de pays incluant le Ghana (Attanasio et Krutikova, 2019), le Libéria (Luminos Fund, 2019) et l'Ouganda (Right to Play, s.d.).

L'environnement scolaire est aussi lié au bien-être des enfants du point de vue de l'accessibilité et de l'inclusion. Il est important de fournir des infrastructures et des supports pédagogiques adaptés aux besoins des enfants handicapés afin d'instaurer des conditions d'apprentissage inclusives. L'ampleur des écarts existants entre les neuf pays pour lesquels des données sont disponibles témoigne d'une situation préoccupante, dans laquelle la mise à disposition d'un environnement d'apprentissage favorable aux enfants handicapés est typiquement limitée. Cependant, les données portant sur certains pays à faible revenu indiquent que traiter l'inclusion comme prioritaire dans le cadre des décisions d'investissement permet de réaliser des progrès, quand bien même les ressources seraient limitées.

La question de la sécurité fait également partie de ce qui relie l'environnement scolaire au bien-être des enfants. La quantité particulièrement réduite de données sur l'environnement éducatif traduit la prévalence du harcèlement scolaire, de la violence sexiste et des attaques ciblant les écoles en temps de conflit. Les données existantes dénotent une situation troublante, en particulier dans les zones touchées par des conflits armés. Approuvée par 32 gouvernements africains, la Déclaration sur la sécurité dans les écoles de 2015 est d'une importance considérable à cet égard, ses signataires s'étant engagés à prévenir les attaques contre l'éducation et l'utilisation militaire des établissements d'enseignement.

L'équipement informatique dans les écoles joue un rôle essentiel dans l'acquisition de compétences numériques et en tant que moyen d'améliorer les résultats de l'apprentissage au moyen de pratiques pédagogiques facilitées par l'usage de TIC. Le manque de ce type d'équipement dans les établissements scolaires limite les possibilités de combler la vaste fracture numérique dans et entre les pays (Montoya, 2018). Le nombre d'écoles qui ont accès à l'électricité, à des ordinateurs et à Internet varie notablement d'un pays à l'autre. Par exemple, plus de la moitié des écoles primaires de 25 des 38 pays sur lesquels des données ont été collectées sont privées d'électricité. Sept pays seulement affichent

une proportion d'écoles disposant d'un accès à l'électricité supérieure à 90 %. Les données sur l'accès à Internet des établissements secondaires disponibles pour vingt pays révèlent que huit d'entre eux comptent moins de 20 % d'établissements connectés à Internet, et que cette proportion n'atteint plus de 80 % que dans cinq des pays étudiés. Dans certains pays, le manque d'équipement relatif aux TIC est particulièrement inquiétant, en ce qu'il signifie que la majorité des enfants achèvent l'enseignement primaire et secondaire sans avoir accédé à un ordinateur ou à Internet à l'école.



Le chapitre 7 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Moyens de mise en œuvre des politiques éducatives à l'échelle systémique



Reconnaissant l'ampleur de la tâche représentée par la mise en œuvre de leurs cibles et de leurs objectifs stratégiques, la CESA comme le Programme 2030 traitent des moyens d'appliquer

les politiques éducatives à l'échelle systémique en tant que domaine d'action central. En plus d'autres aspects, ces deux stratégies mettent en avant la planification de l'éducation, la disponibilité et l'utilisation de données, la mobilisation de ressources financières, la promulgation des lois nécessaires, le renforcement des partenariats, l'établissement de partenariats institutionnels et de mécanismes de coordination ainsi que la communication et le plaidoyer en tant qu'outils fondamentaux de mise en œuvre. La planification des politiques, les données relatives à l'éducation, le financement de l'éducation et les cadres juridiques favorables sont les éléments auxquels ce présent rapport s'intéresse parmi les aspects cités.

Planification efficace et durable des politiques : planifier les politiques en fonction du système peut largement contribuer à l'acheminement des gouvernements vers une éducation inclusive et équitable. Plutôt que d'associer des interventions ponctuelles et isolées, obtenir des avancées majeures en matière de parité dans l'enseignement requiert de prévoir des réformes systémiques articulées dans des plans sectoriels. Les efforts que de nombreux gouvernements africains consacrent actuellement à l'élaboration de plans sectoriels à moyen et long terme sont louables.

Disponibilité et utilisation de données sur l'éducation : les données sont un important outil d'analyse rigoureuse de la situation et d'application efficace des politiques. La plupart des pays africains ont considérablement investi dans la production de données relatives à l'éducation afin de faciliter la planification sectorielle et de fournir une base aux politiques. Le rôle que les données jouent dans la mise en œuvre est double. Elles représentent une composante essentielle des efforts de suivi, des processus de modification, de l'examen de possibilités de révision ainsi que des

décisions d'intensification et d'adaptation des efforts. Elles sont également indispensables à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs de mise en œuvre, y compris des gouvernements nationaux (UNESCO, 2016). Il est d'ailleurs fondamental d'établir un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour collecter et diffuser des données, en plus d'aider à leur conversion en des statistiques utiles à l'élaboration de politiques (Banque mondiale, 2014). La plupart des gouvernements africains possèdent désormais un SIGE, mais l'amélioration de la qualité des données et des délais de production doit faire l'objet d'efforts supplémentaires.

Les gouvernements restent confrontés à des défis s'agissant de la production en temps voulu de données fiables sur l'éducation (Bonaventure, Assad et Derbala, 2018). Certains pays sont des « déserts de données » ou des « quasi-déserts de données » pour lesquels il n'existe, depuis 2015, que peu de données de mesure des indicateurs de référence choisis par la CUA et l'ISU, voire aucune selon les indicateurs. Le renforcement des capacités institutionnelles et les méthodes novatrices de collecte de données dans les contextes fragiles doivent donc bénéficier d'investissements ciblés dans ces pays. De plus, recueillir des données explicitement centrées sur les disparités dans le secteur de l'éducation peut être un moyen efficace de recenser et de réduire les inégalités systémiques (Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage, 2013). La capacité des SIGE à relier les données sur l'accès et l'apprentissage à celles qui décrivent les caractéristiques des enfants et des écoles est d'une valeur inestimable de ce point de vue.

Enfin, il est tout aussi important de collecter des données ventilées en temps voulu que de s'en servir de manière efficace à toutes les étapes du cycle d'élaboration de politiques éducatives.

Financement d'une éducation de qualité : le plus grand obstacle à la mise en œuvre d'une éducation équitable et de qualité reste probablement l'obtention d'un financement approprié et viable, en particulier pour les pays à faible

revenu. Le manque de moyens financiers additionnels pourrait empêcher de nombreux pays, en particulier ceux qui accusent le retard le plus important, d'atteindre les objectifs stratégiques établis dans la CESA ainsi que les cibles relatives à l'éducation du Programme 2030 (UNESCO, 2021), d'autant plus après que la COVID-19 a encore limité la disponibilité de ressources (Heitzig, Ordu et Senbet, 2021). En outre, la nature fluctuante, les fondements parfois politisés et la répartition inégale entre les niveaux d'enseignement de l'aide internationale rendent souvent impossible d'en faire une source de financement stable (Dalrymple, 2016).

Les gouvernements africains subissent une pression croissante pour augmenter le financement en vue de fournir une éducation de meilleure qualité à tous les niveaux, l'enseignement post-primaire étant particulièrement concerné par la hausse de la demande (IPE-UNESCO, 2018b). Afin de répondre aux attentes, certains ont redoublé d'efforts pour diversifier les sources de financement, mobiliser des ressources nationales et étudier des mécanismes de financement novateurs. Cependant, la réduction de la marge budgétaire freine ces efforts dans de nombreux pays, en particulier dans le contexte de la montée en flèche du ratio dette sur PIB depuis la pandémie de COVID-19 (Heitzig, Ordu et Senbet, 2021). De plus, le volume total des dépenses publiques et la part qui en est consacrée à l'éducation par rapport au PIB, de même que la répartition des enseignants selon les niveaux d'enseignement et la préférence accordée à la mise à contribution du secteur privé, sont largement disparates. Les différences les plus notables séparent l'éducation de la petite enfance de l'enseignement supérieur.



Le chapitre 8 du rapport fournit des informations plus détaillées sur les conclusions présentées ci-dessus.

Principales conclusions



Il existe des raisons d'être optimiste tout comme de s'inquiéter de la progression des pays africains vers un accès universel à une éducation de qualité et à un apprentissage

équitable, tel que visé dans l'ODD 4 et la CESA. Le présent rapport fournit un ensemble pratique d'indicateurs et de données comparables à l'échelle mondiale, lesquels proviennent majoritairement de l'Institut de statistique de l'UNESCO et portent sur un grand nombre de pays. Il répertorie également les plus importantes politiques et initiatives élaborées par les pays d'Afrique pour relever le défi de l'éducation universelle et équitable au cours des dernières années.

L'analyse menée révèle des tendances majeures qu'il est possible de résumer par les cinq messages clés suivants :

- De nombreuses politiques ont été mises à l'essai et la nature de ce qui fonctionne et ne fonctionne pas est déjà bien connue. Tirer parti des expérimentations politiques actuelles nécessite de consacrer plus d'attention et de ressources financières aux efforts panafricains qui contribuent à l'apprentissage mutuel entre les pays et leur offrent notamment plus d'occasions de faire part de leur expérience.
- Le manque de données, en particulier sur les disparités, freine la planification et l'obtention de progrès. Les efforts d'amélioration de la qualité, du taux de couverture et de la fréquence des collectes et des analyses de données actuellement menés sont d'une valeur inestimable et méritent encore davantage d'investissements. Disposer de données est essentiel pour définir les priorités, allouer les ressources de manière ciblée, renforcer la responsabilisation et garantir une prestation efficace des services au sein des systèmes éducatifs (Read et Atinc, 2017). Le défi à relever est double : en plus d'aider les pays à améliorer la disponibilité et la qualité des données, il est nécessaire de promouvoir des stratégies prévoyant leur utilisation continue dans le cadre des prises de décisions et de la mise en œuvre.
- La croissance d'une économie ne bénéficie pas nécessairement à chacun de ses acteurs. L'équité doit occuper la place centrale de la planification politique et des décisions d'investissement à tous les niveaux d'enseignement afin qu'aucun enfant ne soit laissé de côté.
- Afin d'élaborer des plans stratégiques à la fois ambitieux et réalistes, les pays doivent absolument collecter en temps utile des informations exactes sur les services éducatifs, en s'attachant à définir les obstacles rencontrés par leurs prestataires ainsi que les ressources et les capacités disponibles.
- Les perturbations dues à la pandémie de COVID-19 représentent une réelle menace pour les avancées difficilement obtenues. Les gouvernements africains ont désormais la double tâche d'investir dans les composantes systémiques afin d'intégrer la résilience aux bases de leur système éducatif, et de financer le renforcement des capacités et de la motivation des principales parties prenantes (en particulier des enseignants) afin qu'elles soient disposées et préparées à s'adapter aux défis à venir.

Étant donné la mesure dans laquelle la collecte, le taux de couverture et la qualité des données servent de base fondamentale à la conduite d'analyses rigoureuses et d'une planification solide des politiques éducatives, il est à espérer que les études et les rapports à venir pourront être fondés sur davantage d'éléments probants de qualité. Au-delà de l'aperçu que ce rapport donne des défis actuels du secteur éducatif, il serait utile de continuer à clarifier les liens entre une éducation de qualité et le développement économique afin d'en faire valoir l'importance à l'égard de la réalisation des aspirations de l'Afrique à offrir un meilleur avenir³ à l'ensemble de ses citoyens.

3. <https://au.int/fr/agenda2063/vue-ensemble>

Bibliographie

- Adeniran, A.; Ishaku, J.; Akanni, L.O. 2020. «Is Nigeria Experiencing a Learning Crisis: Evidence from Curriculum-Matched Learning Assessment». *International Journal of Educational Development*, vol. 77, 2020, article 102199. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199>.
- Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C., et Matsheng, M., « *Stemming Learning Loss During the Pandemic: A Rapid Randomized Trial of a Low-Tech Intervention in Botswana* ». Poverty Action Lab, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper_8778_Stemming-Learning-Loss-Pandemic-Botswana_Aug2020.pdf. [Consulté le 18 février 2022].
- Arias, O., Evans, D.K., et Santos, I., *Le développement des compétences en Afrique subsaharienne, un exercice d'équilibre : Investir dans les compétences pour la productivité, l'inclusion et l'adaptabilité*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1149-4>.
- Attanasio, O., et Krutikova, S., « The Effects of a Play-Based Preschool Learning Program in Rural Ghana ». Poverty Action Lab, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/effects-play-based-preschool-learning-program-rural-ghana>. [Consulté le 18 février 2022].
- Barlet, S., et d'Aiglepierre, R., « *Supporting Youth Insertion into the African Labor Market* », Document de recherche. Agence française de développement, 2017.
- Banerji, R., « *From Invisible to Visible: Being Able to 'See' the Crisis in Learning* ». Brookings, Washington, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/05/22/from-invisible-to-visible-being-able-to-see-the-crisis-in-learning/>. [Consulté le 18 février 2022].
- Banque mondiale, *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Banque mondiale, Washington D.C., 2013. Disponible à l'adresse suivante : http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Framework_SABER-WfD.pdf.
- , *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Banque mondiale, Washington D.C., 2014. Disponible à l'adresse suivante : http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework_SABER-EMIS.pdf.
- , *SABER Country Report – Tanzania : Workforce Development*. Banque mondiale, Washington D.C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/WFD/SABER_WfD_Tanzania_Country_Report.pdf. [Consulté le 4 septembre 2021].
- , *Haut et fort : politiques efficaces de langue d'enseignement pour l'apprentissage*. Banque mondiale, Washington D.C., 2021, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778161626203742899/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. et Tan, J-P., *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377?CID=EDU TT Education EN EXT&locale-attribute=fr>.
- Beeharry, G., « *Accelerating Foundational Literacy and Numeracy Through Focus, Measurement, Support and Accountability* ». Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/education/accelerating-foundational-literacy-and-numeracy-through-focus-measurement-support-and>. [Consulté le 18 février 2022].

—, « *The Pathway to Progress on SDG 4 Requires the Global Education Architecture to Focus on Foundational Learning and to Hold Ourselves Accountable for Achieving it* ». *International Journal of Educational Development*, vol. 82, 2021, article 102375. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021>.

Beteille, T., et Evans, D.K., *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. Banque mondiale, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>. [Consulté le 18 février 2022].

Blazer, D., et Kraft, M.A., « Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39, n° 1, 2017, p. 146-170. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>.

Bonaventure, B., Assad, R., et Derbala, R., « *Éducation en Afrique : pourquoi la collecte des données joue un rôle clé ?* » Partenariat mondial pour l'éducation, Washington D. C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/education-africa-why-data-collection-plays-key-role>.

Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, *IBE Glossary of Curriculum Terminology*, 2013. Disponible à l'adresse suivante : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf.

Bush, T., « *Instructional Leadership and Leadership for Learning: Global and South African Perspectives* ». *Education as Change*, vol. 17, n° 1, 2013. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865986>.

Bush, T., et Glover, D., « *School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review* ». *Africa Education Review*, vol. 13, n° 3-4, 2016, p. 80-103.

Cambridge Assessment, *A Cambridge Approach to Improving Education: Using International Insights to Manage Complexity*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/cambridge-approach-to-improving-education.pdf>. [Consulté le 12 octobre 2021].

Chaudhury, N., Nazmul, J.H., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., et Rogers, F.H., « *Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries* ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, no 1, 2006, p. 91-116. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/089533006776526058>.

Chetty, R., Friedman, J.N., et Rockoff, J.E., « *Measuring the Impacts of Teachers: Reply to Rothstein* ». *American Economic Review*, vol. 72, no 3., 2017, p. 1171-1212.

Chitiyo, M., George Odongo, G., Itimu-Phiri, A., Muwana, F., et Lipemba, M., « *Special Education Teacher Preparation in Kenya, Malawi, Zambia, and Zimbabwe* ». *Journal of International Special Needs Education*, vol. 18, no 2, 2015, p. 51-59. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.51>.

Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage, *Recommendations pour un apprentissage universel*. Montréal et Washington D.C., 2013.

Commission de l'Union africaine, *Agenda 2063 : L'Afrique Que Nous Voulons*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_fr.pdf. [Consulté le 16 mars 2022].

Commission pour l'éducation. *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-03/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>.

Dalrymple, K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity: A Literature Review*. Save the Children, Education Equity Research Initiative,

Washington D.C., 2016, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/fair-financing-education-finance-policy-for-equity.pdf>.

Eble, A., Frost, C., Camara, A., Bouy, B., Bah, M., Sivaraman, M., Hsieh, J., Jayanty, C., Brady, T., Gawron, P., Boone, P., et Elbourne, D., « *How Much Can We Remedy Very Low Learning Levels in Rural Parts of Low-Income Countries? Impact and Generalizability of a Multi-Pronged Para-Teacher Intervention from a Cluster-Randomized Trial in The Gambia* ». Document de travail n° 97. Columbia University, School of International and Public Affairs, New York, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://cdep.sipa.columbia.edu/sites/default/files/cdep/WP79Eble.pdf>.

Evans, D.K., et Acosta, A.M., « Education in Africa: What Are We Learning? ». *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54 (33). Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>.

Evans, D.K., et Hares, S., « Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy? », Document de travail 579. Center for Global Development, Washington, D.C., 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>.

Fondation MasterCard, *Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/05/Alternative-Education-and-Return-Pathways-FINAL.pdf>. [Consulté le 18 février 2022].

Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) et UNICEF, *Le mariage des enfants dans les contextes COVID-19 : Perturbations, approches alternatives et renforcement de la résilience des programmes*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://esaro.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/frchild_marriage_in_covid-19_contexts_final.pdf. [Consulté le 10 septembre 2021].

Glewwe, P., Kremer, M., et Moulin, S., « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, n° 1, 2009, p. 112-35. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>.

Godfrey, S., et Tunhuma, F.A., *The Climate Crisis: Climate Change Impacts, Trends and Vulnerabilities of Children in Sub-Saharan Africa*. Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe, Nairobi, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climate-Crisis-2020.pdf>.

Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA) Initiative, « *HAQAA Initiative: Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation* », 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://haqaa.aau.org/about/background/>. [Consulté le 23 novembre 2021].

Haugen, C.S., Klees, S., Stromquist, N.P., Lin, J., Choti, T., et Corneilse, C., « *Increasing the Number of Female Primary School Teachers in African Countries: Effects, Barriers and Policies* ». *International Review of Education*, vol. 60, n° 6, 2014, p. 753-776. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9450-0>.

Heitzig, C., Ordu, A.U., et Senbet, L., *Sub-Saharan Africa's Debt Problem: Mapping the Pandemic's Effect and the Way Forward*. Brookings, Washington D.C., 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/research/sub-saharan-africas-debt-problem-mapping-the-pandemics-effect-and-the-way-forward/>. [Consulté le 15 novembre 2021].

Jackson, C.K., « *The Full Measure of a Teacher: Using Value-Added to Assess Effects on Student Behaviour* ». *Education Next*, vol. 19, no 1, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.educationnext.org/full-measure-of-a-teacher-using-value-added-assess-effects-student-behavior/>. [Consulté le 18 février 2022].

Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO, *Learning at the bottom of the pyramid: science, measurement, and policy in low-income countries*. IIEP de l'UNESCO, Paris, 2018a.

Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265581>. Pflapsen, A., Planning for language use in education: best practices and practical steps to improve learning outcomes. United States Agency for International Development (USAID), 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/planning-for-language-use-in-education-best-practices-and-practical-steps-to-improve>.

—, « *Priorité 5 : Assurer un financement équitable et durable de l'éducation* ». IIEP de l'UNESCO, Paris, 2018b. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/en/5th-priority-equitable-and-sustainable-financing-education>.

—, *Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlights from The Gambia*. IIEP de l'UNESCO, Paris, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376724/PDF/376724eng.pdf.multi>.

—, *Rapport sur l'emploi en Afrique (Re-Afrique) : Relever le défi de l'emploi des jeunes*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/africa/information-resources/publications/WCMS_761156/lang--fr/index.htm. [Consulté le 1^{er} octobre 2021].

Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO, « *Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique subsaharienne : analyse des données régionales collectées par l'ISU en 2011 sur l'éducation* », Bulletin d'information de l'ISU no 9, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/school-and-teaching-resources-in-sub-saharan-africa-2012-en.pdf>. [Consulté le 16 mars 2022].

Kim, H., Care, E., et Vista, A., *Education Systems Need Alignment for Teaching and Learning 21st Century Skills*. Brookings, Washington D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/30/>

[education-systems-need-alignment-for-teaching-and-learning-21st-century-skills/](#). [Consulté le 12 octobre 2021].

Lebeau, Y., et Oanda, I.O., *Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives*. Institut de recherche des Nations Unies pour le développement social, Genève, 2020.

Luminos Fund, « *Accelerated Learning in Africa: The Expansion and Adaptations of Second Chance (Part 2)* », 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://luminosfund.org/accelerated-learning-in-africa-part-2/>. [Consulté le 18 février 2022].

Montoya, S. « *Tout savoir sur l'ODD 4 : les indicateurs sur le cadre scolaire, les bourses d'études et les enseignants* ». Blog Éducation pour tous, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/tout-savoir-sur-lodd-4-les-indicateurs-sur-le-cadre-scolaire-les-bourses-detudes-et-les-enseignants> [Consulté le 24 novembre 2021].

Nkengne, P., et Marin, L., « *L'allocation des ressources enseignantes en Afrique Subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs* ». Éducation et Francophonie, vol. 45, n° 3, 2018, p. 35-60. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v45-n3-ef03710/1046416ar/>.

Organisation internationale du Travail (OIT), *Femmes et hommes dans l'économie informelle : Un panorama statistique*. OIT, Genève, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_734075/lang--fr/index.htm.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OCDE, Paris, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.

Piper, B., et Zuilkowski, S.S., « Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, 2015, p. 173-183. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.

Piper, B., Simmons Zuilkowski, S., Kwayumba, D., et Strigel, C., « Does Technology Improve Reading Outcomes? Comparing the Effectiveness and Cost-Effectiveness of ICT Interventions for Early Grade Reading in Kenya ». *International Journal of Educational Development*, vol. 49, 2016, p. 204-214. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.006>.

Piper, B., Simmons Zuilkowski, S., Dubeck, M., Jepkemei, E., et King, S.J., « Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides ». *World Development*, vol. 106, 2018, p. 324-336. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>.

Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*. PNUD, New York, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.africa.undp.org/content/rba/fr/home/library/reports/income-inequality-trends-in-sub-saharan-africa--divergence--dete.html>. [Consulté le 9 septembre 2021].

Read, L., et Atinc, T.M., « Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems », Document de travail 99. Brookings, Washington D.C., 2017. Disponible à

l'adresse suivante : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/01/global_20170125_information_for_accountability.pdf. [Consulté le 18 février 2022].

Right to Play, *Right to Play in Uganda*. s.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://righttoplay.com/en/countries/uganda/>. [Consulté le 18 février 2022].

RISE, 2020. *Aligning Levels of Instruction with Goals and the Needs of Students (ALIGNs): Varied Approaches, Common Principles*. RISE, Oxford, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://riseprogramme.org/publications/aligning-levels-instruction-goals-and-needs-students-aligns-varied-approaches-common>. [Consulté le 18 février 2022].

Rossiter, J., « Scaling Up Access to Quality Early Education in Ethiopia: Guidance from International Experience ». Document directif 8. Young Lives, 2016, p. 1-24. Disponible à l'adresse suivante : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08955e5274a31e000001e/YL-PP8_Scaling-up-early-education-in-Ethiopia.pdf. [Consulté le 16 mars 2022].

Saavedra, J., « Realizing the Promise of Effective Teachers for Every Child – a Global Platform for Successful Teachers ». Blog de la Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-every-child-global-platform-successful-teachers>. [Consulté le 18 août 2021].

Sayed, Y., et Bulgrin, E., *Teacher Professional Development and Curriculum: Enhancing Teacher Professionalism in Africa*. Internationale de l'Éducation, Bruxelles, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_ei-osf_research_enhancingteachingprofessionaf. [Consulté le 18 février 2022].

UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*. UNESCO, Paris, 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre. [Consulté le 12 août 2021].

—, *Déclaration de Nairobi et Appel à l'action sur l'éducation : créer le lien entre les cadres d'éducation continental et mondial pour l'Afrique que nous voulons*. UNESCO, Nairobi, 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre. [Consulté le 23 novembre 2021].

—, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO, Paris, 2020a. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>. [Consulté le 3 septembre 2021].

—, « *Thème : Finances* ». Rapport mondial de suivi sur l'éducation : SCOPE, 2020b. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education-progress.org/fr/articles/finance>. [Consulté le 23 novembre 2021].

—, « *Dès le départ : construire des sociétés inclusives grâce à une éducation de la petite enfance inclusive* », Document d'orientation 46, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/rightfromthestart>. [Consulté le 16 mars 2022].

UNESCO, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Banque mondiale et OCDE, *Et ensuite ? Leçons sur la reprise de l'éducation : Résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation durant la pandémie de la COVID-19, 2021*. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117_fre. [Consulté le 10 septembre 2021].

—, « *Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030* », Bulletin d'information de l'ISU n° 39, 2017. Disponible à l'adresse suivante :

<http://uis.unesco.org/fr/document/le-monde-besoin-de-pres-de-69-millions-de-nouveaux-enseignants-pour-atteindre-les-objectifs>. [Consulté le 21 août 2021].

UNICEF, *Improving Education Participation: Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF, Genève, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf. [Consulté le 18 février 2022].

Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique pour la décennie 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-_final.pdf. [Consulté le 16 mars 2022].

—, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*. UNICEF, New York, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019>. [Consulté le 10 août 2021].

—, *Goal Area 2: Every Child Learns: Global Annual Results Report 2020*. UNICEF, New York, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2020-goal-area-2>. [Consulté le 18 février 2022].

RTI International, *Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes*. USAID, Washington D.C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://shared.rti.org/content/planning-language-use-education-best-practices-and-practical-steps-improve-learning-outcomes>. [Consulté le 16 mars 2022].

L'éducation en Afrique

Placer l'équité au cœur des politiques

Résumé exécutif

Ce résumé analytique récapitule les principales conclusions du rapport « L'éducation en Afrique : placer l'équité au cœur des politiques », dont l'élaboration fait suite à la demande formulée par les États membres au cours de la Conférence panafricaine de haut niveau sur l'éducation de 2018. Invitées à produire une analyse régulière du secteur éducatif, l'Union africaine et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ont chargé l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO d'établir le premier de ces rapports. La collaboration des deux organisations a permis d'acquérir des connaissances qui serviront à la réalisation de leurs objectifs. L'une des principales conclusions de ce premier rapport est l'importance d'accorder une place centrale à l'équité, sans laquelle les efforts d'amélioration de l'accès à l'éducation et de sa qualité pourraient involontairement creuser les inégalités existantes. Sortir du cercle intergénérationnel de l'inégalité nécessite donc de placer l'équité au cœur des décisions politiques et des investissements.

Les conclusions présentées offrent un point de départ à la mise en place d'un accès universel à une éducation de qualité. Le continent africain doit être le premier bénéficiaire des efforts visant à doter les pays de bases solides pour le développement durable. Bien que la tâche s'annonce difficile, agir avec détermination, motivation et conformément à des engagements comblera sa mise en œuvre de succès. L'adoption de politiques favorables, le déploiement de programmes fonctionnels et la concrétisation de différents objectifs devraient nous servir de sources d'inspiration. C'est en cherchant à produire des connaissances, en réfléchissant, en échangeant et en coopérant que nous trouverons la voie qui nous mènera vers la réussite.