



unesco

Union
Africaine 



L'éducation en Afrique

Placer l'équité au cœur des politiques

Rapport continental

Éducation
2030 

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 de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), Dakar, Almadies, Route de la plage de Ngor, BP 3311
Dakar, Sénégal

et
la Commission de l'Union africaine, Département de l'Éducation, la science, technologie et de l'innovation
B.P. 3243, Rue Roosevelt, W21K19, Addis-Abeba, Ethiopie

© UNESCO/AUC 2023



ISBN 978-92-3-200280-8

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*

Publié en 2023 par l'UNESCO, UNESCO 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

Placer l'équité au cœur d'une éducation de qualité pour tous en Afrique

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des calculs simples est une condition essentielle pour pouvoir évoluer dans le monde actuel, de plus en plus mondialisé et concurrentiel. Garantir une éducation de qualité aux enfants leur offre de meilleures perspectives de vie, non seulement en matière d'emplois et de revenus, mais aussi au niveau de la santé physique et mentale.

De nombreux pays d'Afrique prennent des mesures d'envergure pour assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, mais trop d'enfants sont encore laissés pour compte. Un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est pas en cours, et près de six adolescents sur dix ne sont pas scolarisés. Cette situation est due à plusieurs facteurs interdépendants tels que la situation géographique, le genre, l'extrême pauvreté, le handicap, les crises, les conflits et les déplacements.

Dans cette nouvelle analyse complète, l'UNESCO s'intéresse à l'influence de ces facteurs sur l'accès des enfants à une éducation et à un apprentissage de qualité. Elle souligne l'importance d'éliminer les obstacles à l'inclusion en prenant des mesures telles que la mise en place d'une obligation de suivre l'enseignement secondaire, la construction d'écoles, l'élaboration de programmes scolaires adaptés, l'amélioration de la formation des enseignants ou encore l'accompagnement d'une aide financière et scolaire aux enfants. Le rapport fournit aux gouvernements africains des recommandations pour relever ces défis.



58%
des adolescents du
deuxième cycle du
secondaire en Afrique
subsaharienne ne sont
pas scolarisés



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix. »

L'éducation en Afrique

Placer l'équité au cœur des politiques

Rapport continental

Avant-propos

L'éducation en Afrique : Placer l'équité au cœur des politiques

La pandémie de COVID-19 nous a montré combien l'être humain est résilient et créatif. Notre détermination et notre capacité d'adaptation nous ont permis de traverser cette période difficile et de bâtir le monde que nous connaissons aujourd'hui. Ces mêmes qualités nous permettront de construire un monde meilleur pour demain.

Au cours des derniers mois, nous avons également appris à mieux comprendre les incertitudes de l'avenir. De nombreux défis pourraient s'ajouter à ceux auxquels nous faisons déjà face. Le continent africain n'a pas été épargné par les effets de ce qui a commencé comme une crise sanitaire, et dont les ramifications s'étendent aujourd'hui aux secteurs économique, social et culturel. Parmi eux, le secteur de l'éducation, déjà fragile, a beaucoup souffert. Il est donc primordial de renforcer la préparation et la résilience aux crises futures, tout en construisant un système éducatif de qualité et plus équitable.

Il n'y a pas de petite avancée. L'éducation a un rôle essentiel à jouer, non seulement parce qu'elle conditionne le bien-être général des jeunes à l'école, mais aussi parce qu'elle leur ouvre la voie vers un avenir meilleur à l'âge adulte. Pour les enfants, l'école est un point focal en matière de nutrition, de santé, d'accompagnement psychosocial et d'assistance sociale. Mais l'enseignement qui leur est prodigué est également déterminant pour assurer une croissance et un développement économiques significatifs et durables au sein d'un pays. Les écoles sont au cœur de la construction d'un monde meilleur pour tous, c'est pourquoi l'éducation doit être au centre de nos préoccupations.

L'UNESCO accueille avec enthousiasme ce nouveau rapport continental. Rédigé dans le cadre d'une collaboration entre l'Union africaine et l'UNESCO, il éclaire la voie du changement. Il offre un cadre pour la transformation des systèmes d'éducation et de formation en vue d'atteindre les objectifs de la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA) 2016-2025 et l'objectif de développement durable (ODD) 4. Il vise également la mise en œuvre d'un développement éducatif durable adapté aux priorités du continent africain. En bref, le présent rapport propose une analyse complète des systèmes d'éducation, de la petite enfance à l'université, en abordant les technologies numériques, l'emploi, la santé et le développement économique.

Ce cheminement n'est pas anodin. Les effets négatifs des programmes éducatifs de mauvaise qualité sur les enfants vont bien au-delà de l'apprentissage et du développement. Ils peuvent compromettre leur sécurité, leur santé et leur bien-être psychosocial. Nous devons leur offrir un environnement sûr, stimulant et sain dans lequel ils pourront s'épanouir pleinement. Une approche multidimensionnelle nous permettra de tenir compte des disparités liées à la classe, à l'environnement, au genre, à la langue et à la situation politique au sein des systèmes éducatifs et d'élaborer ainsi une stratégie d'intervention globale qui ne laisse aucun enfant de côté.

Mais la tâche est loin d'être aisée. Les conclusions du rapport indiquent que nos actions devront reposer sur la réflexion collective et la solidarité. Nous devons avant tout faire preuve de persévérance et nous engager à transformer les systèmes éducatifs pour atteindre nos objectifs, conformément aux conclusions du Sommet sur la transformation de l'éducation et à la déclaration de l'Union africaine prononcée lors de l'événement de haut niveau des chefs d'État de septembre 2022.

À l'appui du rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur les futurs de l'éducation, le Sommet sur la transformation de l'éducation visait à repenser fondamentalement l'objectif, le contenu et la prestation des services d'éducation au XXI^e siècle. L'objectif était également d'inscrire l'éducation à l'ordre du jour des politiques nationales et mondiales afin d'en rehausser les ambitions, de mobiliser les solidarités et de stimuler la recherche de solutions, non seulement pour compenser les pertes d'apprentissage liées à la pandémie, mais aussi pour relancer les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et pour ouvrir la voie à la transformation de l'éducation. [L'Énoncé de vision du Secrétaire général](#) publié lors du Sommet sur la transformation de l'éducation est un manifeste qui appelle les États membres et le public à joindre leurs efforts urgemment en vue de transformer l'éducation. Coprésidé par l'UNESCO et la Sierra Leone, le Comité directeur de haut niveau de l'ODD 4 a été chargé d'assurer le suivi du sommet, en renforçant la coopération entre les partenaires de l'éducation et la cohérence de leurs actions aux niveaux mondial, régional et national.

Le Sommet sur la transformation de l'éducation, qui visait à encourager la coopération entre les pays, à déployer la transformation à grande échelle, à aborder les aspects urgents des pertes d'apprentissage et à poser les fondements du changement, a débouché sur six initiatives mondiales¹. Ces domaines d'action critiques seront suivis au moyen d'un petit nombre d'indicateurs inspirés des indicateurs de référence de l'ODD 4 et du [processus d'établissement de points de référence nationaux de l'ODD 4](#). Ils permettront d'évaluer les progrès et de repérer les goulets d'étranglement.

Au niveau régional, l'UNESCO intègre déjà les principales conclusions du présent rapport dans ses activités de programme visant à maintenir, voire à renforcer la capacité des pays africains à rendre compte des indicateurs relatifs aux cibles de la CESA et à l'ODD 4, en évaluant les six premières années de mise en œuvre des deux programmes. L'évaluation des réalisations garantit que les pays et le continent tirent les enseignements de leurs expériences et les intègrent dans leurs futurs plans. Les pays devraient continuer de rendre compte régulièrement de leurs progrès, afin que les enseignements tirés puissent alimenter les rapports continentaux conjoints de la CESA et de l'ODD 4 en 2025 et 2030.

Cette démarche s'inscrit dans le cadre de notre effort conjoint d'intensification de l'action pour l'éducation, compte tenu des recommandations du présent rapport et des conclusions du Sommet sur la transformation de l'éducation. **En plaçant l'équité au cœur des politiques éducatives**, nous bâtissons un continent africain dans lequel le bien-être et l'égalité des chances sont au cœur de nos ambitions.

Stefania Giannini

Sous-Directrice générale pour l'éducation
UNESCO



1. Éducation verte : préparer chaque apprenant aux questions liées au changement climatique, créer des passerelles vers l'apprentissage numérique public, promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des filles et des femmes, gérer l'éducation dans les situations de crise. Apprentissage des compétences fondamentales : faire face à la crise de l'apprentissage et transformer le financement de l'éducation.

Avant-propos

L'équité comme fondement de la réalisation des aspirations de l'agenda 2063 et de l'ODD4 par l'éducation

Je suis ravi de présenter ce rapport élaboré par la Commission de l'Union africaine et l'UNESCO. Il est le résultat de recherches et d'engagements entre les représentants des deux institutions. Ce rapport est également une mise en œuvre directe des résultats de la Conférence panafricaine de haut niveau de 2018 sur l'éducation en Afrique, qui a appelé à un renforcement des relations et de la collaboration technique entre l'Union africaine et l'UNESCO, en tant que gardiens de la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025 et de l'Objectif de développement durable 4 respectivement.

Malgré les efforts déployés par les États africains pour améliorer l'accès à une éducation de qualité au cours des dernières décennies, des progrès restent à faire. Il est désormais reconnu que dans les situations de grande fragilité, les populations les plus défavorisées sont les plus susceptibles d'être laissées pour compte. Cette observation a été renforcée par l'apparition soudaine de la pandémie de Covid-19, qui a perturbé les systèmes éducatifs africains déjà instables en provoquant des abandons et des fermetures d'écoles, rompant ainsi la continuité éducative pour des millions d'enfants. Ce rapport élaboré par la Commission africaine et l'UNESCO aborde cette question et examine les facteurs d'inégalité qui empêchent une scolarisation équitable des enfants.

Le désir de l'Afrique d'une prospérité et d'un bien-être partagés, d'une unité et d'une intégration, d'un continent de citoyens libres et d'horizons élargis, où le potentiel des hommes, des femmes et des jeunes, des garçons et des filles, est pleinement réalisé, à l'abri de la peur, de la maladie et du besoin, ne peut être réalisé qu'en renforçant le lien entre sécurité, paix et éducation. L'avènement de la pandémie de COVID-19 a imposé un nouveau modèle de prestation, un nouveau paradigme de planification et de financement aux systèmes mondiaux d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier aux systèmes éducatifs africains. Cet effort vise à ouvrir la voie à la réalisation des aspirations de l'Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons, grâce à des systèmes éducatifs solides, réactifs et résilients.

COVID-19 est fondamentalement une crise de santé publique, mais son impact social et économique sur les États membres de l'Union africaine est inestimable, notamment sur le secteur de l'éducation. Ce rapport met en lumière certains des mécanismes de réponse mis en place par les États membres pour atténuer les effets de ces défis.

Ainsi, l'ensemble du rapport est ancré sur le concept d'équité qui doit devenir la ligne directrice des politiques éducatives africaines. Il est de la responsabilité première des deux institutions de fournir un soutien continu aux États membres de l'Union africaine afin de s'assurer qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte, et dans le contexte de la COVID-19, que chaque enfant dans les centres ruraux et urbains défavorisés, et dans d'autres pays et contextes fragiles, puisse recevoir une éducation et une formation appropriées. C'est aussi l'occasion de saluer la créativité des enseignants qui assurent la réussite et le bien-être des apprenants, grâce à l'utilisation de différentes technologies, comme outils pédagogiques. Tout en reconnaissant le soutien indéfectible de nos partenaires, je demande à tous les membres des clusters CESA de s'approprier les recommandations de ce rapport et de les inclure dans leurs plans d'action.

En outre, le rapport met en évidence les indicateurs CESA 16-25 et SDG 4 qui concernent l'accès, l'inscription, l'achèvement et la transition des apprenants de la petite enfance au secondaire supérieur. La Commission de l'Union africaine, par le biais de l'Institut panafricain pour l'éducation au service du développement (IPED), a continuellement travaillé avec les États membres pour garantir la capacité de collecter et d'utiliser les données afin d'informer les interventions techniques et politiques dans ces domaines.

En conclusion, je suis immensément fier du travail accompli pour la production de ce rapport. Avec cette publication, la Commission de l'Union africaine réitère son engagement à soutenir ses États membres pour qu'ils adaptent et mettent en œuvre les recommandations qui y sont proposées.

S.E Professeur Mohamed Belhocine

Commissaire à l'Éducation, les Sciences, Technologies et l'Innovation
Commission de l'Union africaine



Remerciements

Cette publication est le résultat d'un rapport continental réalisé sous l'égide du Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel) de l'UNESCO dans le but de suivre les progrès de la réalisation de la CESA 16-25 et de la mise en œuvre de l'ODD 4. La production de ce rapport a nécessité un engagement et une implication considérables des partenaires, avec des contributions formelles et informelles de nombreuses personnes et institutions.

Le contenu de cette publication ne peut refléter pleinement la richesse des idées, des interactions, des partenariats et des collaborations associés à cet effort. Ces remerciements sont une tentative imparfaite de reconnaître ceux qui ont généreusement donné de leur temps et de leur énergie pour aider à la production du rapport continental conjoint CESA 16-25 & ODD 4. Que les nombreux contributeurs dont les noms n'apparaissent pas ici reçoivent nos excuses. Nous espérons que ce rapport pourra contribuer aux efforts pour accélérer les progrès des pays africains vers la réalisation des objectifs et cibles stratégiques définis dans les deux agendas.

Nous tenons à remercier l'IPE-UNESCO Dakar pour avoir préparé ce rapport sous la supervision générale de Koffi SEGNIAGBETO [Chef de bureau] ainsi que Luc GACOUGNOLLE [Chef de bureau adjoint], et sous la supervision directe, la coordination et les conseils de Carolina ALBAN CONTO [Responsable du programme de recherche et de développement].

Nous sommes très reconnaissants envers l'équipe chargée de la conduite des analyses et de la rédaction du rapport, dirigée par Özsel BELELI [consultant senior en éducation], et composée de [par ordre alphabétique] Spogmai AKSEER, Nina ALONSO, Abel APETOGBOR, Yasmine BEKKOUCHE, Anna DEGRAUW, Tuamanaia FOIMAPAFISI, Walid HEDIDAR et Mirella KABORE.

Des idées et des contributions inestimables ont été apportées par les collègues de l'IPE-UNESCO Dakar et du siège de l'UNESCO tout au long du processus. Des remerciements particuliers sont adressés à Bob PROUTY [consultant principal en éducation], pour sa synthèse du rapport.

Nous souhaitons exprimer nos sincères remerciements aux membres du Comité de pilotage pour leurs conseils et leur examen du rapport, en particulier aux présidents Dimitri SANGA [Directeur UNESCO Dakar], Hubert GIJZEN [Directeur UNESCO Nairobi], Mahama OUEDRAOGO [Directeur de l'ESTI-AUC] et Ann Therese NDONG-JATTA [ancienne Directrice de l'UNESCO Nairobi]. Nous souhaitons également exprimer notre gratitude aux autres membres du Comité de pilotage, notamment Shem BODO [Chargé de programme senior ADEA], Noubatour ADOUMTAR [Coordonnateur IPED-AUC], Ydo YAO [Directeur UNESCO-BIE], Paul COUSTÈRE [Directeur UNESCO Yaoundé], Benoit D'ANSEMBOURG [Responsable principal en éducation HCNUR] et Nicolas REUGE [Responsable principal en éducation UNICEF].

Nous apprécions sincèrement les précieuses contributions des membres du Comité éditorial, dont Guillaume HUSSON [UNESCO Dakar], Hélène GUIOL [UNESCO Rabat], Carolyn MEDEL-ANONUEVO [UNESCO Harare], Hilaire MPUTU [UNESCO Yaoundé], Mamadou Lamine SOW [UNESCO Abuja], Saidou Sireh JALLOW [UNESCO Nairobi], Taieb BACCOUCHE [UMA], Beatrice HAMUSONDE [COMESA], Abdurraouf Abdelaal ABUALOUDA [CEN-SAD], Aloysius CHEBET [EAC], Dr. David Blaise OSSENE [ECCAS], Prof. Abdoulaye MAGA [CEDEAO], Dr. Kebede Kassa TSEGAYE [IGAD], Dr. Anneline MORGAN [CDAA], Wilfred NDIFON [AIMS], Dr. Rita BISSOONAUTH [UA/CIEFFA], Jerome MORRISSEY [GeSCI], Doris MPOUMOU [Save the Children International], Dr. Hungi NJORA [UNESCO-IICBA], Dr. Lynette OKENGO [AfECN], Magdaline MOSHI [PAM], Pr. Etienne EHILE [AAU], Dr. Gertrude NAMUBIRU [AUC/ACA], Dr. Selamawit ESHETU [IPPF], Dr. Mamadi BIAYE [UCAD], Dr. Michael BOAKYE-YIADOM [IEPA-Ghana], Pr. Fatuma CHEGE [Kenyatta University], Dr. Hugues KOUADIO [ENSEA-Côte d'Ivoire], Dr. Charmaine B. VILLET [Université de Namibie], Dr. André NDUWIMANA [Université du Burundi], Pr. Abdellatif KIDAI [Université Mohammed V, Maroc].

Des remerciements particuliers sont adressés au Secrétariat du Rapport Continental de l'UNESCO Dakar composé de Ali-Mohamed SINANE, Léonie MARIN, Maty GUEYE et Gaëlle Babypou MINGOU pour leur implication tout au long du processus de l'élaboration du projet jusqu'à la finalisation et à la promotion du rapport.

Nous remercions également Anne MULLER et son équipe [UNESCO Siège] ainsi que Anne COCARD [IIEP-UNESCO] pour leur appui dans le processus d'édition.

Enfin, nous tenons à honorer Georges BOADE pour son idée initiale de projet qui n'aurait pas été possible sans sa précieuse contribution.

La recherche, la production et la diffusion de ce rapport ont été rendues possibles grâce au financement de la Fondation Bill & Melinda Gates.

Table des matières

Chapitre 1. Réorienter les systèmes d'éducation pour bâtir « l'Afrique que nous voulons »	23
Rapport continental en appui aux efforts engagés dans le cadre de la CESA et de l'ODD 4 en Afrique	24
Un cadre consolidé pour l'analyse de la situation de l'éducation	24
L'équité en tant qu'axe principal du rapport continental	25
Méthodes d'analyse utilisées	25
Rejoindre l'appel à privilégier les politiques équitables afin de promouvoir l'apprentissage et l'éducation de qualité pour tous	25
Références	25
Chapitre 2. Placer l'équité au cœur des politiques éducatives	26
Contexte	27
Sources d'inégalité dans l'éducation	30
Constat général	39
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	41
Étude de cas n° 1 : Abolition du mariage d'enfants et amélioration de l'éducation des filles au Burkina Faso	45
Étude de cas n° 2 : Enseignements tirés des mesures prises par le Tchad pour relever le défi de l'éducation des réfugiés	46
Références	48
Chapitre 3. Éducation de la petite enfance et préparation à la scolarité	58
Contexte	60
Constat général	65
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	73
Étude de cas n° 3 : Kenya : une structure institutionnelle solide et un développement communautaire de l'EPE ..	76
Références	78
Chapitre 4. Enseignements primaire et secondaire	84
Introduction	86
L'accès aux niveaux primaire et secondaire (premier et deuxième cycles)	86
Contexte	86
Constat général	89
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	101
Étude de cas n° 4 : Le pari de la gratuité de la scolarité pour lever les obstacles à l'enseignement secondaire	103
Équité de l'apprentissage dans les établissements primaires et secondaires	104
Contexte	105
Constat général	110
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	117
Étude de cas n° 5 : Zambie : l'éducation accélérée sur mesure	120
Références	122

Chapitre 5. Compétences nécessaires à l'emploi : L'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'enseignement supérieur	132
Contexte	134
Constat général	141
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	149
Étude de cas n° 6 : Les centres d'excellence dans l'enseignement supérieur	152
Étude de cas n° 7 : La préparation à l'emploi et le passage à la vie active	153
Références	156
Chapitre 6. Enseignants	166
Contexte	168
Constat général	171
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	178
Étude de cas n° 8 : Des systèmes d'information pour résoudre les difficultés d'optimisation des ressources enseignantes	181
Références	183
Chapitre 7. Établissements scolaires	188
Contexte	190
Constat général	193
Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever	202
Étude de cas n° 9 : L'électrification hors réseau des écoles rurales au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, au Ghana et au Nigéria	204
Références	206
Chapitre 8. Les moyens de mise en œuvre des politiques à l'échelle du système	212
Contexte	214
Principales questions et constat général	216
Étude de cas n° 10 : Libérer le potentiel des données pour la planification de l'éducation	230
Références	232
Chapitre 9. Conclusion	240

Encadrés

Encadré 2.1 Cadres juridiques favorables à l'équité	44
Encadré 3.1 Cadres juridiques favorables à l'éducation de la petite enfance.....	61
Encadré 3.2 Disponibilité des données	62
Encadré 4.1 Cadres juridiques favorables à l'accès à l'éducation	87
Encadré 4.2 Disponibilité des données	88
Encadré 4.3 Cadres juridiques favorables à l'apprentissage.....	107
Encadré 4.4 Disponibilité des données	108
Encadré 4.5 Cadres juridiques favorables à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à l'éducation au développement durable.....	110
Encadré 5.1 Cadres juridiques favorables à l'EFTP et aux compétences nécessaires à l'emploi.....	135
Encadré 5.2 Disponibilité des données	136
Encadré 6.1 Cadres juridiques favorables aux enseignants	168
Encadré 6.2 Disponibilité des données	170
Encadré 7.1 Cadres juridiques favorables aux établissements scolaires	191
Encadré 7.2 Disponibilité des données	191
Encadré 8.1 Cadres juridiques favorables aux moyens de mise en œuvre des politiques.....	215
Encadré 8.2 Disponibilité des données	215

Figures

Figure 2.1 Taux d'achèvement (moyenne nationale et enfants des ménages les plus pauvres), par niveau d'enseignement.....	31
Figure 2.2 Indice ajusté de parité entre les genres pour le taux d'achèvement (enseignement primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire), le taux brut de scolarisation (enseignement professionnel) et le taux brut de fréquentation (enseignement supérieur)	32
Figure 2.3 Indice ajusté de parité entre les genres pour le taux de non-scolarisation	32
Figure 2.4 Taux brut de scolarisation des enfants réfugiés et des enfants des communautés d'accueil.....	35
Figure 2.5 Indice ajusté de parité entre personnes handicapées et personnes non handicapées pour la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant « déjà été scolarisés ».....	36
Figure 2.6 Taux d'achèvement dans l'enseignement primaire, pays non nommé.....	37
Figure 2.7 Proportion d'élèves en fin d'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture, par genre, lieu de résidence et contexte socioéconomique	38
Figure 2.8. Proportion d'élèves en fin d'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques, par genre, lieu de résidence et contexte socioéconomique	38

Figure 3.1 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs au développement de la petite enfance, à l'accès à l'éducation de la petite enfance et à la proportion d'enseignants ayant suivi une formation pédagogique au cours de la période 2015-2020	62
Figure 3.2 Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial	64
Figure 3.3 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire	65
Figure 3.4 Évolution du taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (%), par revenu des ménages	66
Figure 3.5 Évolution du taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance	67
Figure 3.6 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (%) et indice ajusté de parité entre les genres, indice ajusté de parité entre les zones géographiques et indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse pour le taux de participation.....	68
Figure 3.7 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par niveau de richesse des ménages	69
Figure 3.8 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par situation géographique des ménages (milieu urbain ou rural).....	70
Figure 3.9 Évolution de la proportion d'enseignants du préprimaire ayant reçu au moins une formation structurée minimale en pédagogie.....	71
Figure 3.10 Proportion d'enseignants du préprimaire ayant reçu au moins une formation structurée minimale axée sur la pédagogie et pourcentage d'enseignants dont les qualifications académiques correspondent aux normes nationales.....	72
Figure 4.1 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données durant la période 2015-2020, pour les indicateurs de référence relatifs à l'accès aux enseignements primaire et secondaire.....	82
Figure 4.2 Taux d'achèvement, par niveau d'enseignement et groupe de revenu.....	90
Figure 4.3 Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement primaire et de premier cycle du secondaire, par groupe de revenu.....	91
Figure 4.4 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement, par niveau d'enseignement et par région.....	92
Figure 4.5 Taux d'achèvement de l'enseignement primaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres	93
Figure 4.6 Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres	94
Figure 4.7 Taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres.....	95
Figure 4.8 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement de l'enseignement primaire, par niveau de richesse des ménages	96
Figure 4.9 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par niveau de richesse des ménages	97
Figure 4.10 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par niveau de richesse des ménages	98

Figure 4.11 Évolution des taux d'achèvement, par niveau d'enseignement	99
Figure 4.12 Nombre total d'enfants non scolarisés et taux de non-scolarisation, par niveau d'enseignement.....	100
Figure 4.13 Évolution du taux de non-scolarisation	101
Figure 4.14 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données durant la période 2015-2020, pour les indicateurs relatifs aux enseignements primaire et secondaire	108
Figure 4.15 Pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement	110
Figure 4.16 Évolution du pourcentage d'élèves en 2 ^e ou 3 ^e année d'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques	112
Figure 4.17 Évolution du pourcentage d'élèves en fin de cycle primaire atteignant au moins un niveau minimum d'aptitudes en lecture et mathématiques.....	113
Figure 4.18 Disparités liées au genre, au niveau de richesse et au lieu de résidence dans les résultats d'apprentissage de la lecture et des mathématiques, en 2 ^e et 3 ^e années d'enseignement primaire	114
Figure 4.19 Disparités liées au genre, au niveau de richesse et au lieu de résidence dans les résultats d'apprentissage de la lecture et des mathématiques, à la fin de l'enseignement primaire	115
Figure 5.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour la période 2015-2020, pour les indicateurs relatifs aux compétences nécessaires à l'emploi, à l'EFTP et à l'enseignement supérieur	139
Figure 5.2 Dépenses en recherche et développement en proportion du PIB.....	140
Figure 5.3 Proportion de jeunes déscolarisés et sans emploi ni formation.....	141
Figure 5.4 Proportion de jeunes inscrits dans l'enseignement professionnel.....	142
Figure 5.5 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et post-secondaire non supérieur, en pourcentage du PIB.....	143
Figure 5.6 Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur.....	144
Figure 5.7 Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur, par richesse des ménages	145
Figure 5.8 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB	146
Figure 5.9 Proportion de jeunes et d'adultes possédant des compétences en matière de TIC, par catégorie de compétences et par genre	147
Figure 5.10 Taux d'alphabétisme des jeunes et indice ajusté de parité entre les genres pour ce taux	148
Figure 6.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour l'indicateur de référence (indicateur 4.c.1 des ODD) relatif aux enseignants pour la période 2015-2020, par niveau d'enseignement.....	170
Figure 6.2 Proportion d'enseignants ayant reçu la formation minimum exigée en matière de pédagogie pour enseigner à leur niveau, par niveau d'enseignement	172
Figure 6.3 Ratio élèves/enseignants formés à la pédagogie, par niveau d'enseignement.....	173
Figure 6.4 Évolution de la proportion d'enseignants ayant reçu la formation minimum exigée en matière de pédagogie pour enseigner à leur niveau	174
Figure 6.5 Ratio élèves/enseignants possédant les qualifications académiques requises, par niveau d'enseignement	175
Figure 6.6 Évolution du ratio élèves/enseignants qualifiés dans l'enseignement primaire	175
Figure 6.7 Pourcentage de femmes enseignantes, par niveau d'éducation.....	176
Figure 6.8 Proportion d'enseignants formés à la pédagogie, par niveau d'enseignement et par genre.....	177

Figure 7.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs aux établissements scolaires pour la période 2015-2020	195
Figure 7.2 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs aux établissements scolaires pour la période 2015-2020	195
Figure 7.3 Proportion d'établissements du premier cycle du secondaire disposant d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, d'installations sanitaires de base non mixtes et d'installations de base pour le lavage des mains.....	195
Figure 7.4 Proportion d'établissements du deuxième cycle du secondaire disposant d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, d'installations sanitaires de base non mixtes et d'installations de base pour le lavage des mains.....	196
Figure 7.5 Proportion d'établissements scolaires disposant de services élémentaires d'approvisionnement en eau potable, d'assainissement et d'hygiène	197
Figure 7.6 Proportion d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et de supports adaptés aux enfants handicapés, par niveau d'études (en %)	198
Figure 7.7 Proportion d'écoles primaires ayant accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet	200
Figure 8.2 Disponibilité des données relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux des ODD pour la période 2015-2020, par indicateur	218
Figure 8.3 Disponibilité des données relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux des ODD pour la période 2015-2030, par pays	220
Figure 8.4 Dépenses publiques consacrées à l'éducation, en pourcentage du budget total national et en pourcentage du PIB.....	224
Figure 8.5 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement	225
Figure 8.6 Dépenses publiques par élève, par niveau d'enseignement (dollars constants PPA).....	226
Figure 8.7 Dépenses d'éducation par élève en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement et source de financement ..	227
Figure 8.8 Aide publique au développement consacrée à l'éducation par les principaux donateurs (2015-2019), par niveau d'enseignement.....	228
Figure 8.9 Aide publique au développement consacrée à l'éducation en 2019, par pays et par niveau d'enseignement ...	229

Tableau

Tableau 4.1 Pourcentage d'élèves dont la première langue ou langue maternelle correspond à la langue d'enseignement	117
--	-----

Annexes

Annexe 1: Méthodologie.....	242
Annexe 2 : Proportion de pays disposant de données pour les enfants âgés de 1 à 6 ans, par niveau de ventilation de l'indicateur	249
Annexe 3 : Indicateurs d'équité pertinents dans le cadre de l'ODD 4 et de la CESA.....	251

Acronymes

ADEA	Association for the Development of Education in Africa (Association pour le développement de l'éducation en Afrique)
AfECN	African Early Childhood Network (Réseau africain de la petite enfance)
AK	Akazi Kanoze (Rwanda)
APD	Aide publique au développement
ASAMA	Action scolaire d'appoint pour les Malgaches adolescents
ASS	Afrique subsaharienne
CAD	Comité d'aide au développement
CAMaL	Combined activities for maximized learning (Activités combinées pour maximiser l'apprentissage)
CBT	Competency-based training (Formation axée sur les compétences)
CEA	Centres d'excellence dans l'enseignement supérieur en Afrique
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CESA	Continental Education Strategy for Africa (Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique)
CIEFFA	Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CONASUR	Conseil national de secours d'urgence et de réhabilitation (Burkina Faso)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
DEPE	Développement et éducation de la petite enfance
EAH	Eau, Assainissement et Hygiène
EDC	Education Development Center (Centre de développement de l'éducation) (Rwanda)
EDD	Éducation en vue du développement durable
EDS	Enquête démographique et de santé
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPE	Éducation de la petite enfance
ESDP	Education sector development programme (Programme de développement du secteur de l'éducation)
FAWE	Forum for African Women Educationalists (Forum des éducatrices africaines)
FUNAE	Fundo de Energia (Fonds national pour l'énergie) (Mozambique)
GCI	Gender at the Center Initiative (Initiative « Priorité à l'égalité »)

GCPEA	Global Coalition to Protect Education from Attack (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques)
GES4CESA	Gender Equality Strategy for CESA (Stratégie pour l'égalité des genres pour la CESA)
GTGEAP	Groupe de travail sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IAP	Indice ajusté de parité
IDPE	Indice de développement de la petite enfance
IGAD	Intergovernmental Authority on Development (Autorité intergouvernementale pour le développement)
IPE-UNESCO	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IPG	Indice de parité entre les genres
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
J-PAL	Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab
MICS	Multiple indicator cluster survey (Enquêtes en grappes à indicateurs multiples)
MIRADOR	Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle (Sénégal)
MoGE	Ministry of General Education (Zambia) (Ministère de l'enseignement général [Zambie])
NACECE	National center for Early Childhood Education (Kenya) (Centre national pour l'éducation de la petite enfance)
NAMCOL	Namibia College of Open Learning (Collège d'apprentissage ouvert de Namibie)
NEET	Not in education, employment or training (Déscolarisé(e) et sans emploi ni formation)
NER	Net enrollment rate (Taux net de scolarisation)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable (programme des Nations Unies)
OIT	Organisation internationale du Travail
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OOSC	Out-of-school children (Enfants non scolarisés)
OS	Objectif stratégique (programme de la CESA)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Pefop	Projet d'éducation et de renforcement institutionnel (Togo)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PMI	Progressive Mathematics Initiative (Gambie)
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PQIP-DCTP	Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnelles
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PSI	Progressive Science Initiative (Gambie)
R&D	Recherche et développement
RBF	Results-based financing (Financement axé sur les résultats)
REACH	Results in Education for All Children (Des résultats en matière d'éducation pour tous les enfants)
SABER	Systems Approach for Better Education Results (Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation)
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SADC	Southern African Development Community (Communauté de développement de l'Afrique australe)
SGRH	Système de gestion des ressources humaines
SHS	Senior high school (Ghana) (Ecole secondaire supérieure)
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SMS	Service de messages courts
SRC	Student representative council (Ghana) (Conseil des représentants des élèves [Ghana])
STEP	Skills Towards Employability and Productivity program (Programme de compétences pour l'employabilité et la productivité)
STI	Science, technologie et innovation
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
STISA	Science, Technology and Innovation Strategy for Africa (African Union) (Stratégie pour la science, la technologie et l'innovation en Afrique [Union africaine])
TALIS	Teaching And Learning International Survey (Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage)
TaRL	Teaching at the Right Level
TBA	Taux brut d'admission
TBF	Taux brut de fréquentation
TBS	Taux brut de scolarisation

TFGEAP	« Task Force » de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Teacher management information system (Système d'information pour la gestion de l'éducation)
TTF	Teacher Task Force (Équipe spéciale sur les enseignants)
TTP	Teacher Training Program (Cameroun) (Le programme de formation des enseignants)
UA	Union africaine
UNESCO	United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO) (Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels)
UNFPA	United Nations Population Fund (Fonds des Nations Unies pour la population)
UNGEI	United Nations Girls' Education Initiative (Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
VISUS	Visual Inspection for defining the Safety Upgrading Strategies (Inspection visuelle pour la définition de stratégies de renforcement de la sécurité)
VLG	Violence liée au genre
WRN	Work Ready Now

Acronymes de pays

BEN	Bénin
RCA	République centrafricaine
RDC	République démocratique du Congo
GNB	Guinée-Bissau
LSO	Lesotho
STP	Sao Tomé-et-Principe
TGO	Togo
EU	États-Unis

Chapitre 1

Réorienter les systèmes

d'éducation pour bâtir

« l'Afrique que nous voulons »

Rapport continental en appui aux efforts engagés dans le cadre de la CESA et de l'ODD 4 en Afrique

Les chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine ont adopté la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA 16-25) comme cadre de transformation des systèmes éducatifs et de formation à l'échelle continentale. 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 contextualise en outre l'objectif de développement durable pour l'éducation (ODD 4) du Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies ainsi que le Cadre d'action Éducation 2030 en les adaptant aux priorités du continent. La CESA définit ainsi 12 objectifs stratégiques, six principes directeurs et neuf piliers pour orienter cette démarche.

Le présent rapport vise à contribuer aux efforts en cours pour accélérer les progrès de l'Afrique vers la réalisation des objectifs et cibles de la CESA et de l'ODD 4. À cet égard, il s'inspire directement des travaux et des réalisations de la Commission de l'Union africaine (CUA), de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (GEM), du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) et des 12 groupes sectoriels de la CESAⁱ. Plus particulièrement, le rapport s'aligne sur les références de l'ODD 4 qu'établissent à l'heure actuelle la Commission de l'Union africaine et l'ISU. En novembre 2021, les indicateurs de référence ont été sélectionnés et des consultations sont en cours auprès des États membres afin de définir les références nationales correspondantes. Le cadre conceptuel et les composantes quantitatives de l'analyse de la situation de base du présent rapport continental reposent sur ces indicateurs.

Un cadre consolidé pour l'analyse de la situation de l'éducation

Plus concrètement, le rapport dresse l'état des lieux des objectifs stratégiques de la CESA et des cibles de l'ODD 4 au moyen d'un cadre consolidé articulé autour de six thèmes : l'éducation de la petite enfance (EPE), l'enseignement primaire et secondaire, les compétences nécessaires à l'emploi (en mettant l'accent sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels [EFTP] et sur l'enseignement supérieur), les enseignants, les établissements scolaires, et les modalités de mise en œuvre. Chaque thème fait l'objet d'un chapitre particulier et d'une analyse selon une perspective stratégique élargie.

Chaque chapitre :

- présente un thème stratégique en rapport avec la CESA et l'ODD 4 ;
- met en avant les questions politiques importantes ;
- recense et décrit les indicateurs pertinents (voir l'annexe 3) et indique la disponibilité des données y afférentes ;
- analyse l'état des lieux en se centrant sur les indicateurs de référence définis par l'ISU et la Commission de l'Union africaine pour suivre les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et de la CESA ; analyse, dans la mesure du possible et s'il y a lieu, d'autres données relatives aux indicateurs de l'ODD 4 et de la CESA ;

i. Enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), TIC dans l'éducation, Paix et éducation, Perfectionnement des enseignants, Développement et éducation de la petite enfance, Alimentation scolaire, Enseignement supérieur, Planification de l'éducation, Programme scolaire, Compétences de la vie courante et orientation professionnelle, et Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP).

- décrit, dans la mesure du possible et s'il y a lieu, l'évolution dans les pays à l'aune de ces indicateurs de référence ;
- fournit des exemples d'initiatives en cours en lien avec le thème en question, et présente des études de cas détaillées.

L'équité en tant qu'axe principal du rapport continental

Conformément à l'engagement commun à la CESA et à l'ODD 4 de ne laisser aucun enfant de côté, l'analyse du présent rapport est axée sur l'équité. Le *chapitre 2* souligne les aspects essentiels de l'éducation équitable, résume les conclusions concernant l'équité présentées dans les chapitres suivants et décrit les efforts en cours visant à renforcer l'équité et l'inclusion en Afrique. Conformément à l'axe principal, à savoir placer l'équité au cœur des politiques éducatives, la suite du rapport traite de l'équité de manière analytique et transversale. L'apprentissage et l'éducation de qualité sont mis en avant en tant qu'éléments clés de la réalisation de l'équité.

Méthodes d'analyse utilisées

Les questions stratégiques soulevées, les analyses statistiques présentées et les efforts en cours décrits dans le rapport sont le fruit d'un processus de recherche en trois volets. Le premier comprend deux parties : l'examen préliminaire de plus de 300 documents permettant d'identifier les questions stratégiques fondamentales et leur examen approfondi. Le deuxième volet recense les efforts récents et en cours de déploiement cités dans les documents examinés, recueille des informations supplémentaires sur plus de 100 d'entre eux et présente 10 études de cas afférentes. Le troisième volet se concentre sur l'analyse statistique à partir de données extraites principalement de la base de données sur l'ODD 4 de l'ISU en accordant une attention particulière aux indicateurs de référence établis à l'échelle du continent.

Le rapport présente l'analyse de la situation de référence dans les pays sous l'angle de l'équité et, lorsque les données le permettent, aborde les changements survenus depuis 2015ⁱⁱ. *L'annexe 1* décrit en détail la méthodologie de recherche.

Rejoindre l'appel à privilégier les politiques équitables afin de promouvoir l'apprentissage et l'éducation de qualité pour tous

Même avant l'apparition de la COVID-19, seuls quelques pays d'Afrique étaient sur la bonne voie pour se conformer à l'ODD 4¹. Il ne fait aucun doute que la pandémie a éloigné encore un peu plus les gouvernements de cet objectif. Elle a aggravé les disparités existantes et les lacunes systémiques. Mais elle a donné dans le même temps un nouvel élan et une visibilité inédite à l'appel à investir en faveur de davantage d'efficacité, de résilience et d'équité des systèmes éducatifs. Dans le sillage de cet appel, le rapport présente les efforts et les réalisations des gouvernements africains et met en lumière, outre les questions stratégiques cruciales, les défis liés à la mise en œuvre.

Références

¹Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (DESA), *Sustainable Development Goals Progress Chart 2021, 2021*, p. 1. Disponible à l'adresse suivante : <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/progress-chart-2021.pdf>

ii. Les analyses statistiques présentées dans le rapport ont pour but de déterminer quelle était la situation de l'éducation en Afrique peu après l'établissement de la CESA 16-25 et de l'ODD 4, c'est-à-dire de définir des points de référence (pour plus d'informations sur la méthodologie, voir l'annexe 1).

Chapitre 2

Placer l'équité au cœur

des politiques éducatives

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre souligne la nécessité pour les pays africains d'inscrire l'équité au centre des politiques éducatives tandis qu'ils s'attachent à réaliser les objectifs stratégiques de la CESA et les cibles définies par le Programme 2030. Il passe en revue différentes sources d'inégalité et examine leurs répercussions sur les résultats en matière d'éducation dans plusieurs pays. Il résume les principales conclusions des analyses présentées dans les chapitres suivants, lesquelles examinent l'équité à différents niveaux et à l'aune d'un large éventail de thématiques éducatives. Il présente en outre les efforts déployés actuellement par les gouvernements pour rendre l'éducation plus équitable et plus inclusive, améliorer l'accès des enfants déplacés et faire face aux perturbations dues à la pandémie de COVID-19. Le chapitre conclut en expliquant de quelle manière les modèles d'expansion et d'amélioration de la qualité axés sur le statu quo peuvent parfois accroître les disparités et insiste de ce fait sur la nécessité d'anticiper les répercussions du point de vue de l'équité avant de prendre des décisions d'orientation et d'investissement.

Contexte

L'équité dans le Programme 2030 et le Cadre d'action Éducation 2030

L'équité^{1, 2}, est au cœur de l'ODD 4. Le but est d'assurer l'égalité d'accès à une éducation sûre, adaptée et de qualité pour tous les enfants, en reconnaissant l'importance de l'équité (par exemple, en faisant en sorte que les circonstances personnelles et sociales n'entravent pas la réalisation des objectifs potentiels en matière d'éducation)³. Au titre du Programme 2030, les gouvernements s'engagent à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité à tous les niveaux et affirment que toutes les personnes, quels que soient leur sexe, leur âge, leur race, leur couleur de peau et leur appartenance ethnique, ainsi que les personnes handicapées, les migrants, les peuples autochtones, les enfants et les jeunes, en particulier ceux qui se trouvent dans une situation vulnérable ou dans une situation difficile d'un autre type doivent avoir accès à des possibilités d'éducation et d'apprentissage équitables, inclusives et de qualité tout au long de la vie. Ils soulignent également la nécessité de prêter une attention toute particulière aux groupes vulnérables et de définir des stratégies ciblées afin d'honorer cet engagement⁴. Le Cadre d'action Éducation 2030, qui s'aligne sur le Programme 2030 et accorde une place centrale à l'équité, énonce ce qui suit : « L'inclusion et l'équité dans et par l'éducation sont la pierre angulaire d'un programme éducatif porteur de changement⁵. ».

La cible 4.5 des ODD, qui définit les engagements pris à cet égard au titre du Programme 2030, vise, d'ici à 2030, à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et [à] assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle⁶ ». Dans le cadre des ODD, l'égalité des genres est conçue comme « l'égalité des chances dans le droit à l'éducation de qualité, à atteindre des niveaux similaires et à tirer les mêmes avantages de l'éducation⁷ ». L'égalité des genres est non seulement une composante centrale de la cible 4.5 des ODD mais également un élément à part entière des cibles 4.1, 4.2, 4.3 et 4.6 qui font explicitement référence à « toutes les filles et [à] tous les garçons » ainsi qu'à « toutes les femmes et [qu'à] tous les hommes », de la cible 4.7 qui cite, entre autres, l'éducation axée sur l'égalité des genres comme mesure contribuant au développement durable, et de la cible 4.a qui met en avant l'importance des environnements d'apprentissage sensibles à l'égalité des genres. L'importance accordée par l'ODD 4 à l'égalité des genres est renforcée par l'ODD 5, qui traite spécifiquement de cette thématique⁸. L'accent mis sur l'égalité des genres dans le Programme 2030 est manifeste dans le Cadre d'action Éducation 2030 qui souligne l'intention de « soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage attentifs au genre, d'intégrer les questions relatives au genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement, ainsi que d'éliminer les discriminations connexes et la violence liée au genre en milieu scolaire⁹. ».

L'équité dans la CESA

La CESA 16-25 s'aligne dans une certaine mesure sur le Programme 2030 en accordant une importance particulière à l'équité et en intégrant dans ses principes directeurs l'énoncé suivant : « L'éducation holistique, inclusive et équitable soutenue par des conditions d'apprentissage continu tout au long de la vie, constitue la condition sine qua non du développement durable¹⁰ ». Ses objectifs stratégiques sont cependant principalement axés sur l'égalité des genres. L'un des piliers de la CESA est « [une] égalité des genres et une sensibilité aux différences culturelles », et l'un de ses objectifs stratégiques (OS 5) consiste à « accélérer les processus conduisant à la parité et à l'équité des genres¹¹ ». Pour concrétiser l'objectif relatif à l'égalité des genres défini dans la CESA, le Forum des éducatrices africaines (FAWE) et le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA) ont élaboré, de concert avec l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), la Stratégie pour l'égalité des genres pour la CESA qui traite, entre autres questions, des programmes d'enseignement sensibles à l'égalité des genres et de l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM)¹². La CESA ne fait référence aux autres formes de discrimination et aux autres sources de disparité dans l'éducation que dans l'aperçu de différents secteurs en citant « la localisation régionale, [les] groupes minoritaires, [les] communautés pastorales et [les] pauvres¹³ » pour l'enseignement primaire, « la classe sociale, [le] lieu géographique, [...] l'appartenance à des groupes minoritaires, et aussi [...] toutes sortes de handicaps¹⁴ » pour l'enseignement supérieur, et « les groupes marginalisés et vulnérables » pour l'éducation informelle et non formelle. L'éducation équitable au-delà de l'égalité des genres ne figure pas de manière explicite dans les objectifs stratégiques de la CESA¹.

L'équité dans la Déclaration de Nairobi

Il convient de souligner que la Déclaration de Nairobi (2018), qui vise à transformer l'éducation afin de mettre en œuvre l'Agenda 2063 et de bâtir « l'Afrique que nous voulons », entérine l'engagement des gouvernements africains et d'autres parties prenantes nationales et internationales à promouvoir l'équité au-delà de la réalisation de l'égalité des genres¹⁵. Les signataires sont également déterminés à « atteindre les laissés pour compte » et, à cette fin, à « mettre en œuvre et [à] financer à un niveau adéquat des politiques et des programmes d'apprentissage diversifiés, différenciés et appropriés, des programmes d'études inclusifs et tenant compte des différences des genres, et [à] promouvoir l'éducation multilingue, les langues des signes et le braille¹⁶ », à « veiller à ce que la planification sectorielle de l'éducation prenne effectivement en compte [...] toutes les formes d'exclusion, y compris les handicaps et l'albinisme », à « rendre nos systèmes éducatifs plus réactifs, plus flexibles et plus résilients pour inclure les réfugiés et

i. Il importe ici de noter que la Stratégie pour l'égalité des genres pour la CESA met l'accent sur les interventions visant à protéger et à soutenir les élèves défavorisés à de multiples égards.

les personnes déplacées à l'intérieur du pays, et [à] investir dans l'éducation dans les situations d'urgence et de crise¹⁷. ». La Déclaration de Nairobi souligne que les politiques d'éducation, de protection et de développement de la petite enfance doivent accorder une attention particulière aux enfants marginalisés et vulnérables, que les systèmes d'éducation doivent être plus réactifs afin d'inclure les réfugiés et les personnes déplacées dans leur propre pays, et qu'il faut « [r]endre l'environnement d'apprentissage et d'enseignement sain, inclusif et sûr grâce à des réponses adéquates à la violence et à la discrimination en milieu scolaire sur la base du genre, du handicap, de l'origine, de la race, de l'ethnicité, de la religion ou de tout autre facteur¹⁸».



L'annexe 3 décrit les indicateurs relatifs à l'équité de l'ODD 4 et de la CESA pertinents.

Pourquoi l'équité doit être au cœur de toutes les décisions politiques

La question de l'équité abordée dans le Programme 2030, la CESA et la Déclaration de Nairobi repose sur l'engagement commun de ne laisser aucun enfant de côté. Les disparités persistantes dans les domaines de l'éducation et de l'apprentissage risquent cependant de ne pas être résorbées si les gouvernements ne placent pas systématiquement l'équité au cœur de leurs processus budgétaires et décisionnels et de l'élaboration des politiques. En élargissant l'accès à l'éducation au niveau de l'enseignement préscolaire, secondaire et supérieur et en améliorant la qualité, un maintien du statu quo risque de délaissier les enfants défavorisés et marginalisés et, ce faisant, d'accroître les disparités existantes au sein de la société au lieu de les diminuer. Loin de se limiter à la question de l'accès, l'équité est un enjeu qualitatif. C'est pourquoi, en vue de résorber les disparités persistantes, les gouvernements ne peuvent pas traiter l'équité comme une question secondaire et complémentaire de l'élaboration des politiques. L'équité doit être placée au cœur de leur travail. C'est ainsi qu'en axant son propos avant tout sur l'équité, le présent rapport reconnaît à la fois les avancées obtenues sur le continent depuis 2015 et appelle à redoubler d'efforts.

Placer l'équité au cœur des politiques représenterait un investissement avec des retours à court terme dans le domaine de l'éducation et des retours à moyen terme en matière de croissance équitable¹⁹ et de réduction de la pauvreté²⁰. Les enfants les plus susceptibles d'être exclus du système éducatif (y compris ceux qui vivent dans l'extrême pauvreté, ceux qui présentent un handicap ou ceux qui subissent un conflit) sont également ceux qui en accédant à une scolarisation de qualité peuvent en tirer le plus grand profit en améliorant leurs résultats d'apprentissage²¹. Les effets positifs pourraient également s'étendre à leur bien-être futur en influant sur leur revenu, sur leur intégration sociale, ainsi que sur leur santé physique et mentale²². Toutes ces répercussions positives à long terme sur les enfants issus de milieux défavorisés peuvent réduire les inégalités économiques et sociales²³ et contribuer à enrayer la transmission intergénérationnelle de la pauvreté²⁴. Cependant, en l'état actuel, ces enfants sont plus susceptibles d'avoir une scolarisation de moindre qualité et écourtée, en particulier lorsque les ressources et les enseignants qualifiés manquent à l'appel^{25 26}.

Lutter contre les inégalités en l'absence de solution miracle

Les inégalitésⁱⁱ, en Afrique et dans le monde entier, sont dues à l'interaction complexe de multiples facteurs qui réduit à néant toute perspective de remède miracle²⁷. Cependant, l'offre d'un accès équitable à une éducation de qualité, en particulier dans le secondaire, est à la portée de toute politique gouvernementale, dès lors qu'elle s'en donne les moyens²⁸. L'examen de l'évolution des niveaux d'inégalité et de pauvreté en Afrique au cours des 20 dernières années révèle que si certains pays ont réussi, grâce à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté, à diminuer les niveaux d'inégalité, d'autres en revanche ont enregistré une augmentation des inégalités de revenus²⁹. Ce tableau contrasté souligne qu'il

ii. Au long de ce chapitre, le terme « inégalité(s) » renvoie aux inégalités de revenus.

est important et urgent d'investir dans l'éducation équitable et de qualité afin d'enrayer la transmission intergénérationnelle de la pauvreté et de réduire les inégalités de revenus pour les générations à venir. Cela ne pourra voir le jour qu'à condition de s'attaquer aux inégalités en matière de possibilités d'apprentissage.

Sources d'inégalité dans l'éducation

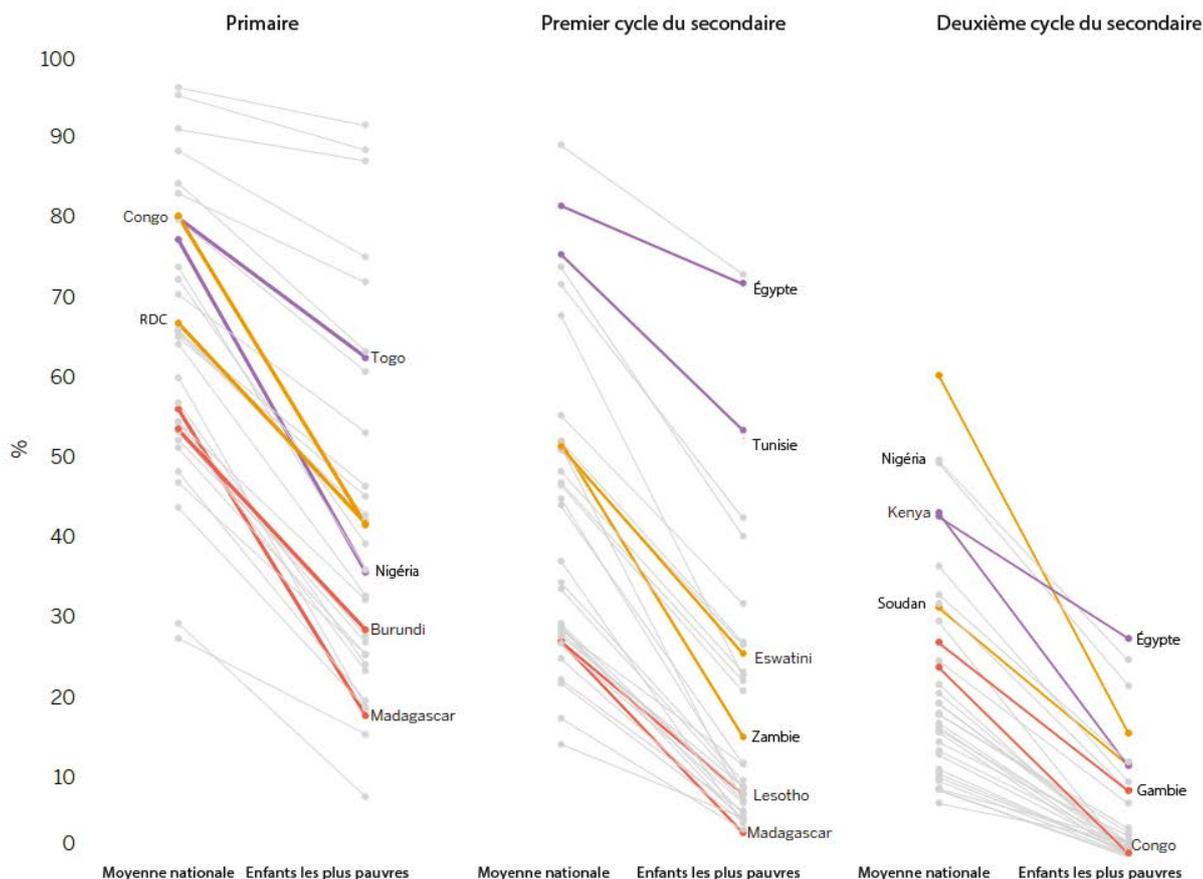
L'examen dont ont fait l'objet le Programme 2030, le Cadre d'action Éducation 2030, la CESA et la Déclaration de Nairobi dans la section précédente révèle le large éventail de facteurs susceptibles d'être à l'origine (de manière isolée ou dans le cadre d'interactions mutuelles complexes) des disparités observées dans l'accès à l'éducation et les résultats de l'apprentissage. Citons, entre autres, « [le] sexe, [l']âge, [la] race, [la] couleur de peau, [l']ethnicité, [la] langue, [la] religion, [l']opinion politique ou autre, [l']origine nationale ou sociale, [la] propriété ou [la] naissance, ainsi que les personnes en situation de handicap, les migrants, les peuples autochtones, et les enfants et les jeunes, en particulier ceux en situation de vulnérabilité³⁰ », « la localisation régionale, [les] groupes minoritaires, [les] communautés pastorales et [les] pauvres³¹ », « la classe sociale³² », « les groupes marginalisés et vulnérables³³ », « les laissés pour compte³⁴ » et « les handicaps et l'albinisme³⁵ ». Cependant, la disponibilité limitée de données quantitatives oblige à simplifier les facteurs liés aux disparités. Cela peut entraîner l'exclusion des enfants « laissés pour compte » qui sont souvent « invisibles » dans les données. Cette liste simplifiée permet d'extraire les facteurs suivants, qui sont associés aux disparités dans l'éducation et pour lesquels des données sont disponibles auprès de sources administratives ou à l'issue d'enquêtes sur les ménages : les revenus des ménages, le niveau d'instruction des parents, le genre, le lieu de résidence (milieu urbain ou rural et unités administratives infranationales), le statut de migrant ou de réfugié, et le handicap. Le reste de cette section décrit ces facteurs et leur répercussion sur l'égalité dans l'éducation.

La pauvreté, ou plus globalement le niveau de richesse des ménages, influe de différentes manières sur la scolarisation, la rétention, l'achèvement et les résultats de l'apprentissage³⁶. Citons, entre autres, la perception qu'ont les familles de la valeur de l'éducation et leur capacité à prendre en charge les coûts directs et indirects de la scolarisation³⁷, la malnutrition, le retard de croissance et la morbidité liés à la pauvreté qui entravent la scolarité des enfants³⁸, le sous-financement des établissements scolaires et la faible disponibilité d'enseignants qualifiés et de matériel pédagogique dans les communautés les plus pauvres³⁹, ainsi que la plus grande vulnérabilité des ménages pauvres face aux chocs externes⁴⁰. Les disparités de richesse concernant la scolarisation, la rétention et les résultats de l'apprentissage se manifestent sous diverses formes à l'échelle du continent et à tous les niveaux de l'éducation^{41 42 43}. Leur étendue varie sensiblement d'un pays à l'autre et d'un niveau d'instruction à l'autre.

La *figure 2.1* compare le taux d'achèvement national moyen et le taux d'achèvement des enfants des ménages les plus pauvres (quintile 1) dans l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire. Globalement, on peut établir un double constat : un gouffre béant sépare les enfants des ménages les plus pauvres des autres enfants à tous les niveaux de l'enseignement, et les enfants les plus démunis continuent d'être laissés de côté à moins que l'accès universel ne soit partiellement ou complètement atteint.

Il convient cependant de noter que l'ampleur de l'écart entre riches et pauvres varie même entre les pays qui progressent au même rythme vers l'accès universel. Trois binômes de pays illustrent la grande hétérogénéité des résultats à chaque niveau d'enseignement. Par exemple, le Nigéria et le Togo affichent des taux moyens similaires pour ce qui est de l'achèvement dans le primaire, mais obtiennent des résultats très différents s'agissant du taux d'achèvement des enfants des ménages les plus pauvres. Le taux plus élevé du Togo suggère que l'enseignement primaire y est plus équitable qu'au Nigéria. Autre exemple, le Togo affiche un taux moyen d'achèvement nettement supérieur à celui de la République démocratique du Congo (RDC), mais se situe au même niveau que la RDC s'agissant des enfants les plus démunis, ce qui laisse à penser que l'enseignement primaire est plus équitable en RDC qu'au Congo. La *figure 2.1* présente des exemples similaires pour le premier et le deuxième cycles du secondaire.

Figure 2.1 : Taux d'achèvement (moyenne nationale et enfants des ménages les plus pauvres), par niveau d'enseignement



Source des données : indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>). Source des données : indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).

Les différences en matière de niveau d'instruction des parents influent également sur les disparités dans la scolarisation, la rétention et les résultats de l'apprentissage, et peuvent déterminer l'attention qu'ils accordent à l'apprentissage de leurs enfants ainsi que leurs attentes à cet égard. La richesse globale des ménages peut être un autre facteur clé dans l'accès des enfants à une éducation de qualité^{44,45}. Bien qu'une analyse récente de la transmission éducative d'une génération à l'autre dans neuf pays africainsⁱⁱⁱ suggère une tendance à la baisse de ce facteur depuis les années 1960, le niveau d'instruction des parents continue « d'influer de manière déterminante sur les résultats scolaires des enfants », la mobilité intergénérationnelle dans le domaine de l'éducation variant de manière notable d'un pays à l'autre⁴⁶.

Le genre est un autre facteur de disparité dans la scolarisation, la rétention, l'achèvement et les résultats de l'apprentissage ; les inégalités en la matière se manifestent de différentes façons : conditionnement social⁴⁷, différences fondées sur le genre qui déterminent les attentes des parents et leurs investissements dans l'éducation⁴⁸, mariage d'enfants et grossesses précoces⁴⁹, travail des enfants⁵⁰, violence liée au genre⁵¹ et discrimination. De fait, des liens de cause à effet réciproques existent, dans une large mesure, entre les inégalités de genre dans la société (y compris sur le marché du travail)⁵² et celles observées dans l'éducation. Par conséquent, les progrès réalisés vers la parité entre les genres dans l'éducation peuvent contribuer à réduire les inégalités de genre au travail et dans la société, et inversement. L'interaction entre les facteurs liés au genre et d'autres désavantages, comme la pauvreté, l'éloignement géographique et le handicap, peut aggraver leurs effets négatifs sur l'éducation⁵³. Selon le contexte ainsi que les facteurs à l'œuvre et le niveau d'enseignement, les disparités fondées sur le genre peuvent favoriser les filles ou les garçons. Si les chocs externes, tels que les conflits, les catastrophes naturelles, les crises économiques et la fermeture des établissements scolaires due à une pandémie, exacerbent souvent les inégalités de genre préexistantes, ils peuvent parfois avoir l'effet inverse lorsque le taux de décrochage des « individus dont le genre est favorisé » devient plus élevé en raison d'un choc externe^{54,55}.

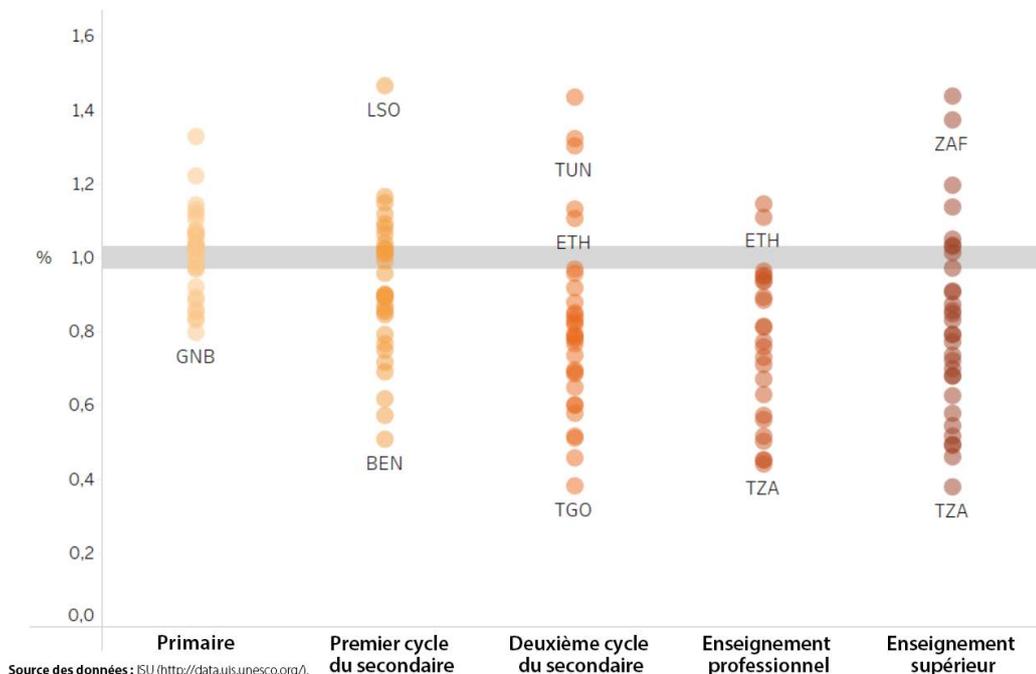
iii Comores, Ghana, Guinée, Madagascar, Malawi, Nigéria, Ouganda, Rwanda et République-Unie de Tanzanie.

La figure 2.2 présente les principales tendances observées en matière d'inégalités de genre dans les différents niveaux d'enseignement. Chaque point représente l'indice ajusté de parité entre les genres pour le taux d'achèvement dans un niveau d'enseignement déterminé. La zone grisée représente la « parité »^{iv}.

- (i) Les résultats varient considérablement d'un pays à l'autre, l'écart se creusant aux niveaux supérieurs de l'enseignement. L'indice ajusté de parité entre les genres pour le taux d'achèvement s'échelonne de 0,78 à 1,33 dans le primaire, de 0,51 à 1,46 dans le premier cycle du secondaire, et de 0,38 à 1,43 dans le deuxième cycle du secondaire.
- (ii) L'écart entre les filles et les garçons se creuse à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Huit pays ont atteint la parité entre les genres dans l'enseignement primaire. Ils ne sont que cinq pour le premier cycle du secondaire. Aucun pays n'a atteint la parité dans le deuxième cycle du secondaire.
- (iii) Dans l'ensemble des pays, les garçons ont plus de chances que les filles de suivre des études supérieures. Les conditions dans le primaire sont favorables aux garçons dans 11 pays. Ce chiffre s'élève à 20 dans le premier cycle du secondaire et à 28 dans le deuxième cycle du secondaire. Les six pays où les conditions dans le deuxième cycle du secondaire sont favorables aux filles sont l'Afrique du Sud, l'Eswatini, l'Éthiopie, le Lesotho, Sao Tomé-et-Principe et la Tunisie.

Ces tendances sont présentées de façon plus détaillée dans le *chapitre 4* (enseignement primaire et secondaire) et le *chapitre 5* (enseignement et formation techniques et professionnels, et enseignement supérieur). La synthèse des conclusions y afférentes est disponible dans le Constat général du présent chapitre.

Figure 2.2 Indice ajusté de parité entre les genres pour le taux d'achèvement (enseignement primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire), le taux brut de scolarisation (enseignement professionnel) et le taux brut de fréquentation (enseignement supérieur)

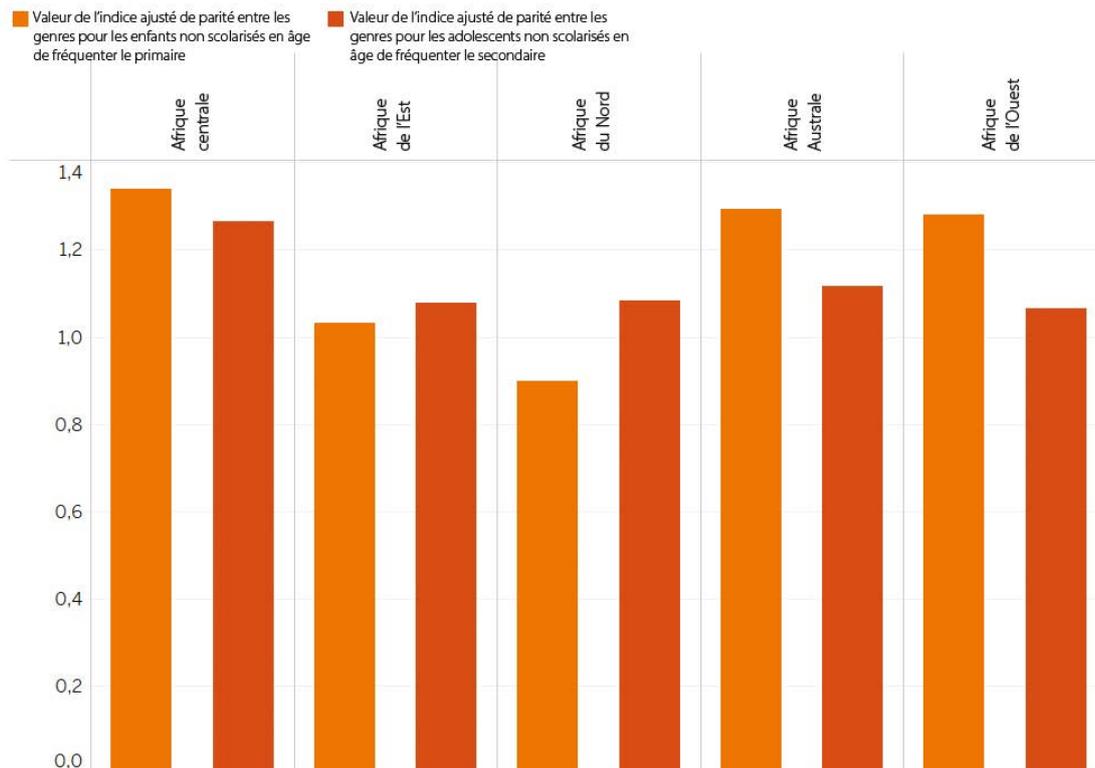


Source des données : ISU (<http://data.uis.unesco.org/>). Toutes les données ont été collectées au cours de la période 2014-2018.

iv. Plus la valeur de l'indice ajusté de parité entre les genres s'éloigne du chiffre 1, plus la disparité entre les filles et les garçons est importante. Les valeurs supérieures à 1 représentent une situation favorable aux filles (à savoir, la proportion de filles achevant le niveau d'enseignement donné est plus élevée que la proportion de garçons). Les valeurs inférieures à 1 indiquent une situation favorable aux garçons.

La figure 2.3 montre les valeurs globales de l'indice ajusté de parité entre les genres pour le taux de non-scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire^{vi}. Les filles en âge de fréquenter le secondaire non scolarisées sont plus nombreuses que les garçons dans l'ensemble des régions. L'écart, relativement faible en Afrique de l'Ouest, est important en Afrique centrale. Dans le primaire, la parité entre les genres est pratiquement atteinte en Afrique de l'Est, le taux de garçons non scolarisés est plus élevé que celui des filles en Afrique du Nord, et on observe la tendance inverse en Afrique de l'Ouest, australe et centrale^{vii}. Le chapitre 4 présente et analyse les conclusions concernant les inégalités de genre dans l'accès à l'enseignement primaire et secondaire au niveau des pays.

Figure 2.3 Indice ajusté de parité entre les genres pour le taux de non-scolarisation



Source des données : ISU, cible 4.1.4 des ODD – Pourcentage d'enfants et de jeunes de la classe d'âge officielle du niveau d'enseignement donné qui ne sont pas inscrits dans le cycle préprimaire, le cycle primaire, le cycle secondaire ou des cycles supérieurs d'enseignement (<http://data.uis.unesco.org/>). Toutes les données ont été collectées en 2016.

Le lieu où est situé le domicile des enfants peut être également corrélé aux disparités en matière de scolarisation, de rétention, d'achèvement et de résultats d'apprentissage. Le fait de vivre dans une zone rurale éloignée ou dans une zone urbaine à forte densité peut influencer sur la capacité d'un enfant à accéder à un établissement scolaire et à le fréquenter régulièrement, notamment lorsque des facteurs secondaires tels que le climat, le terrain et la sécurité viennent s'y ajouter⁵⁶. Le lieu de résidence peut en outre avoir des effets indirects si l'emplacement d'un établissement scolaire donné (par exemple, une région montagneuse reculée ou une région semi-aride où les investissements sont insuffisants) détermine l'allocation de ressources (à savoir des enseignants qualifiés, du matériel pédagogique et des fonds destinés aux écoles)⁵⁷ ou les investissements dans les infrastructures (technologies de l'information et de la communication [TIC], installations en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène

v. Les valeurs du taux de non-scolarisation présentées dans cette analyse sont fondées sur des données administratives, d'où l'inclusion de valeurs régionales globales. Les données sont extraites de la base de données sur l'ODD 4 de l'ISU, laquelle comprend des taux établis à partir de données administratives et issues d'enquêtes auprès des ménages.

vi. On considère que la parité entre les genres est atteinte lorsque les valeurs de l'indice ajusté de parité entre les genres sont comprises entre 0,97 et 1,03. Plus la valeur absolue de l'indice ajusté de parité entre les genres s'éloigne du chiffre 1, plus la disparité entre les filles et les garçons est importante. Les valeurs supérieures à 1 indiquent des situations favorables aux garçons (à savoir, les garçons scolarisés sont plus nombreux que les filles). À l'inverse, les valeurs inférieures à 1 signalent que le nombre de filles scolarisées est plus élevé que celui des garçons.

vii. Il convient de noter que les valeurs régionales correspondent aux résultats globaux des seuls pays pour lesquels des données sont disponibles. Ces valeurs régionales globales sont fournies par l'ISU. Des informations détaillées sont disponibles (voir Annexe 1 : Méthodologie).

[EAH], salles de classe, etc.)⁵⁸. Le lieu de résidence peut aussi déterminer l'impact d'une crise sur l'accès à l'éducation. À titre d'exemple, les enfants vivant en milieu rural ont pâti d'un accès restreint aux ressources nécessaires pour poursuivre leur apprentissage pendant la fermeture des établissements scolaires due à la COVID-19⁵⁹. Le lieu de résidence peut aussi affecter de manière indirecte les résultats scolaires en raison de différences linguistiques. En effet, les enfants vivant dans des régions rurales isolées sont plus susceptibles de ne pas parler la même langue chez eux et à l'école que ceux résidant en milieu urbain⁶⁰. En ce qui concerne ces derniers, même si la langue qu'ils parlent à la maison est différente de la langue d'enseignement, ils ont plus de chances d'être exposés à celle-ci au quotidien que les enfants ruraux⁶¹.

Les conflits, les crises et les catastrophes, ainsi que les déplacements influent également sur les disparités dans l'éducation. Ces événements, conjugués à la détention du statut de demandeur d'asile, de réfugié ou de personne déplacée à l'intérieur de son propre pays, peuvent nuire à des enfants dont l'accès à l'école et l'apprentissage n'étaient auparavant entravés par aucun obstacle de taille. Ils peuvent en outre aggraver les problèmes que rencontrent déjà certains enfants pour des raisons de genre, de pauvreté ou de handicap⁶². Ils peuvent empêcher les enfants de fréquenter l'école avec assiduité et les mener au décrochage. Citons, entre autres effets, la fermeture des établissements pour cause de destruction ou de violence, la détérioration de l'éducation à la suite d'une réduction du nombre d'enseignants et des fournitures scolaires ou encore le refus des familles d'envoyer leurs enfants à l'école, celle-ci étant perçue comme un espace peu sûr. Dans les situations de déplacement, les écoles desservant les centres de séjour provisoire peuvent être saturées et manquer de ressources, ce qui peut nuire à la rétention et aux résultats d'apprentissage des enfants déplacés⁶³ et des enfants des communautés d'accueil. Il arrive par ailleurs qu'aucune école locale n'accueille les enfants déplacés.

Même lorsque les obstacles à l'accès sont surmontés, d'autres continuent d'entraver les efforts visant à assurer un apprentissage équitable lorsque la qualité n'est pas la priorité. Citons, entre autres, la méconnaissance de la langue d'enseignement, la perte d'apprentissage accumulée pendant les déplacements et les différences entre les programmes scolaires du pays d'origine et du pays d'accueil. Par ailleurs, l'expérience des conflits, des crises, des catastrophes et des déplacements peut s'accompagner d'autres épreuves, comme la pauvreté extrême, la malnutrition, le stress chronique, la séparation des membres d'une famille, la perte de l'un d'entre eux et d'autres événements traumatisants susceptibles de détériorer la santé mentale et physique des enfants et, ce faisant, leurs résultats scolaires.

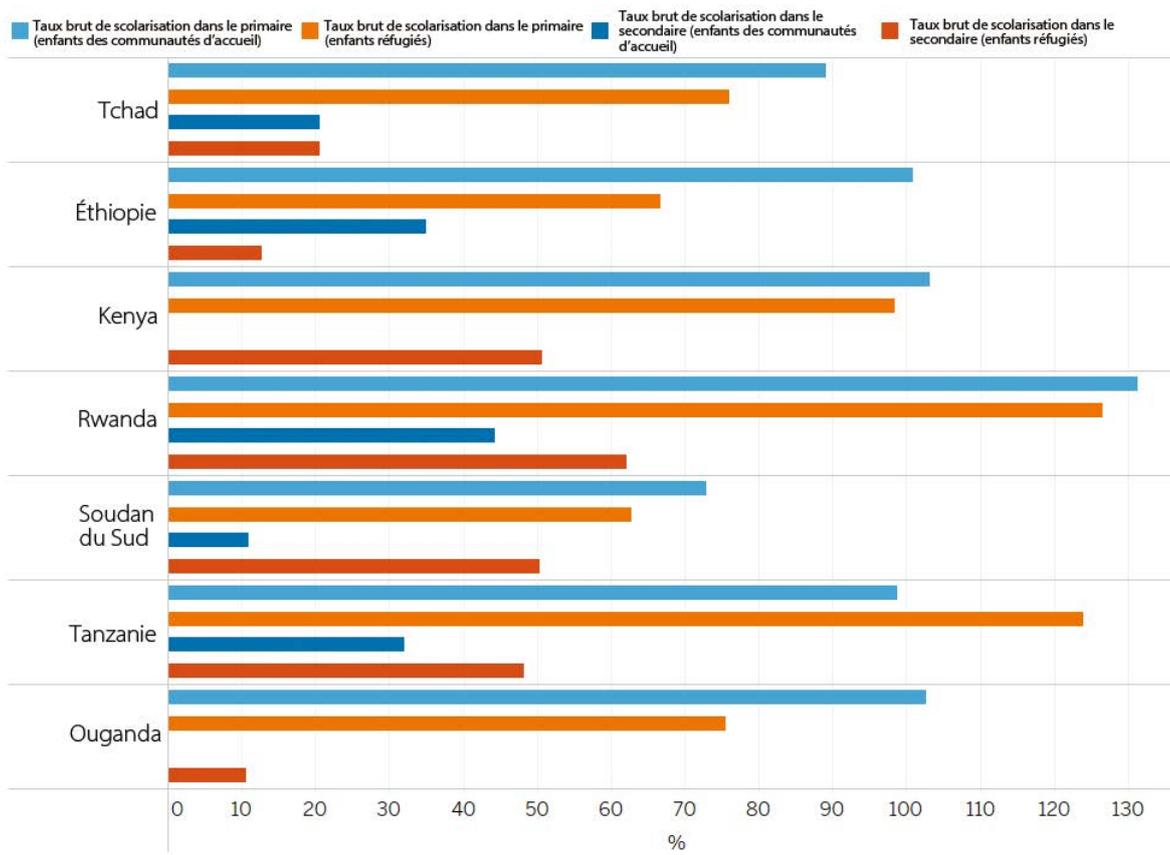
Il existe peu de données sur l'éducation des enfants demandeurs d'asile, réfugiés ou déplacés à l'intérieur de leur propre pays en Afrique. En ce qui concerne les demandeurs d'asile et les réfugiés, une partie du problème tient au fait que les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) des pays où les réfugiés fréquentent les établissements scolaires publics n'incluent pas de ventilation des données en fonction du statut de bénéficiaire d'une protection internationale. Plus généralement, lorsque les enfants réfugiés ou déplacés sont scolarisés dans les mêmes établissements que les enfants des communautés d'accueil, les SIGE nationaux n'établissent aucune distinction entre eux. Cette défaillance au niveau des données souligne la nécessité d'améliorer les SIGE et de renforcer les capacités techniques afin de recueillir de manière sûre et précise des données sur les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. À cet égard, il convient de souligner les efforts menés par le Conseil national de secours d'urgence et de réhabilitation (CONASUR) du Burkina Faso^{viii} pour recueillir et diffuser régulièrement des données sur le statut des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et sur l'accès de leurs enfants à l'éducation.

La figure 2.4 compare le taux brut de scolarisation (TBS) des enfants réfugiés et des enfants des communautés d'accueil dans les systèmes primaire et secondaire de sept pays africains^{ix}. Dans le primaire, le taux brut de scolarisation des enfants réfugiés est nettement inférieur à celui des enfants des communautés d'accueil en Éthiopie, en Ouganda et au Tchad, supérieur en République-Unie de Tanzanie et quasi similaire au Kenya, au Rwanda et au Soudan du Sud. Dans le secondaire, le taux brut de scolarisation des enfants réfugiés est supérieur à celui des enfants des communautés d'accueil au Rwanda, au Soudan du Sud et en République-Unie de Tanzanie, inférieur en Éthiopie et pratiquement identique au Tchad.

viii. <http://www.conasur.gov.bf/>

ix. Soulignons que les données sous-jacentes concernant les enfants réfugiés sont recueillies par le HCR et ne représentent que ceux qui vivent et fréquentent l'école dans les camps de réfugiés officiels.

Figure 2.4 Taux brut de scolarisation des enfants réfugiés et des enfants des communautés d'accueil



Source des données : base de données nationales de suivi de l'ISU (<http://data.uis.unesco.org/>) et HCR.

Les données de l'ISU ont été collectées au cours des années suivantes : 2019 (Tchad), 2015 (Éthiopie), 2016 (Kenya), 2019 (Rwanda), 2015 (Soudan du Sud), 2017 (Ouganda) et 2019 (Tanzanie).

Toutes les données sur le taux brut de scolarisation des enfants réfugiés datent de 2019.

Le handicap^x peut influencer sur l'accès, la rétention et les résultats d'apprentissage si des obstacles présents dans les établissements scolaires entravent la pleine participation des enfants au processus d'apprentissage ou si, en raison du manque de dépistage et de disponibilité d'appareils correctifs (en particulier pour les enfants présentant des déficiences visuelles ou auditives), ils sont laissés de côté^{64 65}. À cet égard, l'hétérogénéité des handicaps (qu'il s'agisse de leur forme, de leur gravité ou de leur caractère unique ou multiple) continue d'être une composante cruciale, et pourtant ignorée, à même de guider l'élaboration de politiques et l'allocation de ressources avec efficacité. Une étude menée en Afrique du Sud montre que le dépistage de problèmes de développement est une mesure efficace pour détecter des déficiences potentielles à un stade précoce puis intervenir. Elle révèle aussi cependant que les hôpitaux publics proposant un dépistage universel ne sont pas légion⁶⁶. Les formes d'exclusion de l'apprentissage au sein des écoles peuvent également avoir d'autres causes. Ainsi, il est possible que les programmes scolaires ne soient pas adaptés aux besoins spécifiques des enfants handicapés, que les enseignants leur accordent moins d'attention ou qu'ils attendent moins d'eux⁶⁷. La formation du personnel scolaire en matière de prévention et de protection étant inadéquate, celui-ci n'est pas toujours en mesure de faire face aux problèmes de stigmatisation et de violence que peuvent subir les enfants handicapés⁶⁸. Dans certaines communautés, les idées fausses circulant autour du handicap peuvent également devenir des facteurs d'exclusion et priver les enfants concernés de perspectives d'éducation⁶⁹.

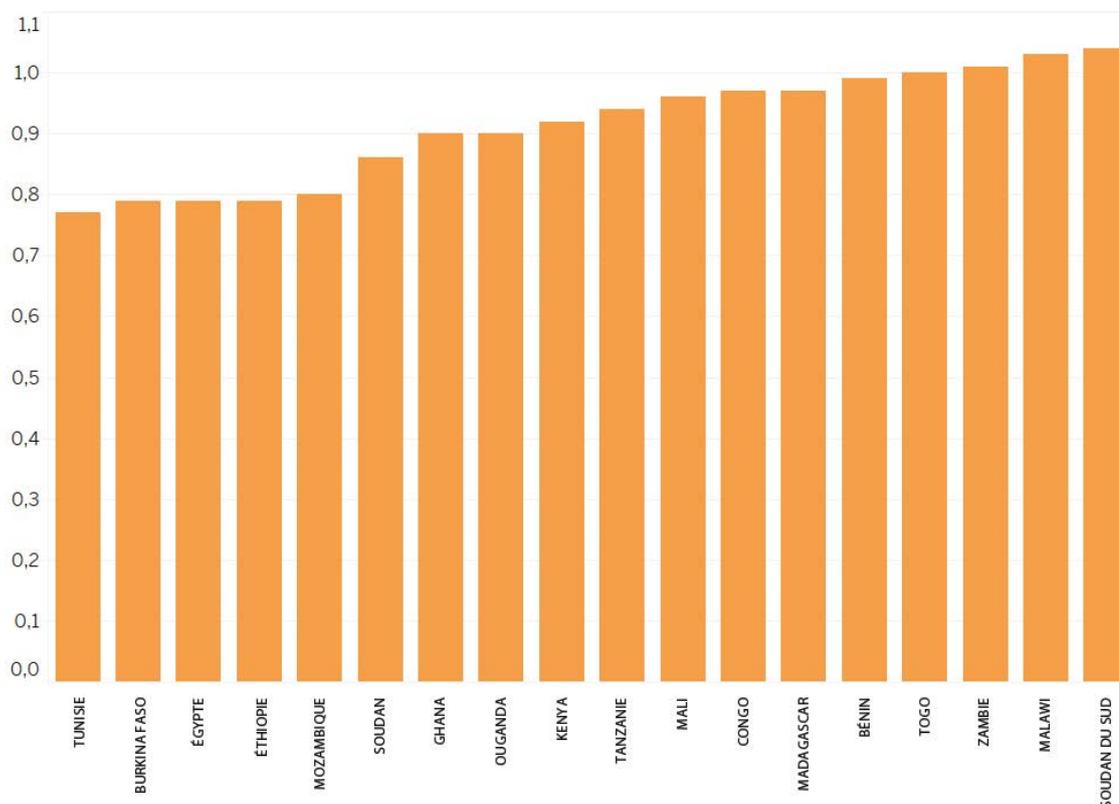
Les données permettant d'examiner les disparités liées au handicap sont largement insuffisantes. Le manque de fiabilité et de ventilation des données, l'échantillonnage restreint des enquêtes auprès des ménages, le nombre limité de handicaps pris en compte et, plus globalement, l'absence de définition harmonisée du handicap entravent les efforts visant à analyser et à mieux cerner les défis à relever⁷⁰. Seul le Mali semble avoir recueilli des données pertinentes depuis 2015 afin d'analyser les disparités

x. La Convention relative aux droits des personnes handicapées définit les personnes handicapées comme étant « des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

liées au handicap s'agissant des taux d'achèvement scolaire. Quant aux répercussions sur les résultats d'apprentissage, telles qu'elles apparaissent dans les évaluations des compétences en lecture et en mathématiques, aucun pays n'a collecté de données à cet égard. Parmi les études qui mettent en lumière l'ampleur du défi consistant à ne laisser aucun enfant handicapé de côté, citons :

- Une étude s'appuyant sur les données de recensement de 19 pays (dont 11 en Afrique)^{xi} de 2006 à 2011 afin d'analyser les résultats scolaires des enfants handicapés et non handicapés montre que les premiers ont « nettement moins de chances d'être scolarisés, d'achever l'enseignement primaire ou secondaire ou de savoir lire⁷¹ ». Plus préoccupant encore, ces disparités ont augmenté au fil du temps. Les enfants handicapés ont moins tiré parti de l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire que les enfants non handicapés⁷². De même, les résultats des deux groupes en lecture, écriture et mathématiques affichent des disparités qui peuvent être en partie attribuées à l'absence ou à l'inefficacité de la mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives⁷³.
- Une autre étude utilisant les données d'enquêtes auprès des ménages recueillies entre 2006 et 2015 établit l'indice ajusté de parité entre personnes handicapées et personnes non handicapées chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant « déjà été scolarisés » dans 18 pays africains⁷⁴. La *figure 2.5* présente les résultats y afférents. Il apparaît que le Bénin, le Congo, Madagascar, le Malawi, le Soudan du Sud, le Togo et la Zambie ont atteint la parité entre enfants handicapés et enfants non handicapés. Cependant, cette parité ne concerne que le fait d'avoir « déjà été scolarisé » et ne couvre pas la rétention, la progression, l'achèvement ou le niveau d'éducation atteint. Dans les autres pays, les enfants handicapés ayant « déjà été scolarisés » sont moins nombreux que les enfants non handicapés, la Tunisie affichant l'écart le plus important, avec un indice ajusté de parité entre personnes handicapées et personnes non handicapées de 0,77.

Figure 2.5 Indice ajusté de parité entre personnes handicapées et personnes non handicapées pour la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant « déjà été scolarisés »



Source des données : ISU, « Education and disability: Analysis of data from 49 countries ». Document d'information no 49, mars 2018.

Remarque : les pays sont classés selon la valeur de l'indice ajusté de parité entre personnes handicapées et personnes non handicapées pour la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant déjà été scolarisés.

Les données datent des années suivantes : 2013 (Tunisie), 2006 (Burkina Faso), 2014 (Égypte), 2007 (Éthiopie), 2007 (Mozambique), 2008 (Soudan), 2010 (Ghana), 2015 (Ouganda), 2009 (Kenya), 2013 (Tanzanie), 2009 (Mali), 2015 (Congo), 2015 (Madagascar), 2014 (Bénin), 2014 (Togo), 2012 (Zambie), 2014 (Malawi) et 2008 (Soudan du Sud).

xi. Les pays en question et les années de recensement correspondantes sont les suivants : l'Afrique du Sud (2011), le Burkina Faso (2006), l'Éthiopie (2007), le Ghana (2010), le Kenya (2009), le Libéria (2008), le Mali (2009), le Malawi (2008), le Mozambique (2007), le Soudan du Sud (2008) et la Zambie (2010).

Les disparités dans les résultats scolaires sont rarement dues à une seule source d'inégalité et se manifestent clairement lorsque de multiples sources interagissent et se renforcent mutuellement⁷⁵. Les constats relatifs à l'équité tirés de l'analyse des données quantitatives qui sont présentés dans ce rapport ne concernent qu'un sous-groupe des sources de disparité, lesquelles sont décrites précédemment dans cette section. Les comparaisons entre pays limitent l'étendue et la profondeur de l'analyse de l'équité, la principale raison étant le manque de données ventilées disponibles dans de nombreux pays pour une période donnée. De ce fait, l'analyse est vouée à ne fournir qu'un aperçu superficiel et tronqué des désavantages multidimensionnels dont pâtit chaque enfant. Cependant, les données des enquêtes auprès des ménages permettent de plus en plus d'analyser de façon pluridimensionnelle et intersectionnelle les disparités au niveau des pays. La présentation, ci-après, de l'analyse multidimensionnelle des disparités à partir des données tirées d'une enquête en grappes à indicateurs multiples menée dans un pays non nommé, permet d'illustrer les possibilités en matière d'analyse. La disponibilité croissante de ces données, bien qu'encore lacunaire à l'heure actuelle, représente une évolution positive pour l'analyse sectorielle et la planification des politiques centrées sur l'équité.

Figure 2.6 Taux d'achèvement dans l'enseignement primaire, pays non nommé

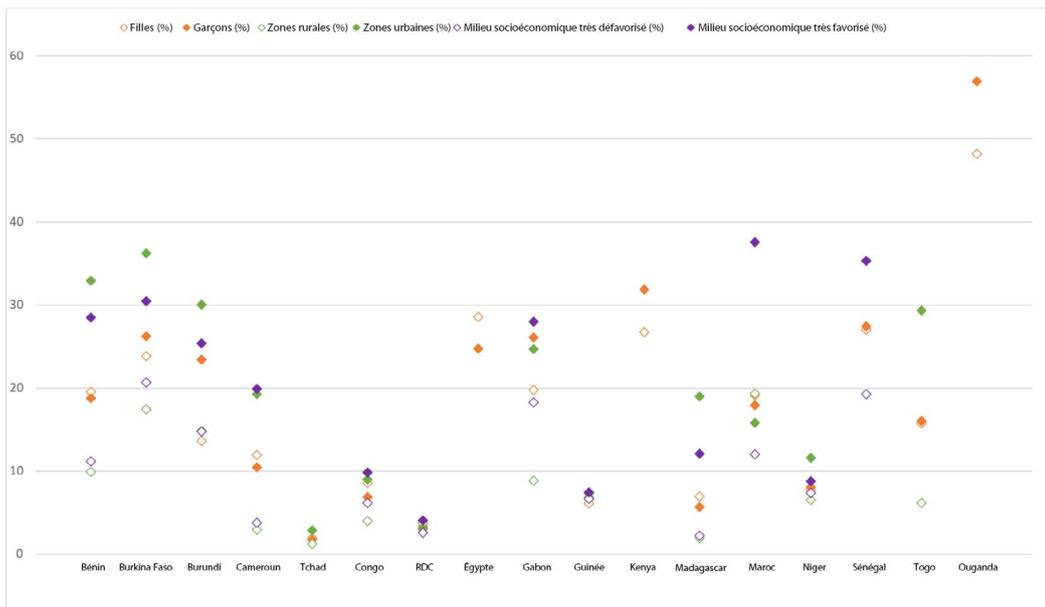


Source des données : indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : le taux d'achèvement de l'enseignement primaire chez les garçons des ménages urbains les plus pauvres n'a pas été calculé.

Le manque de données sur l'apprentissage ventilées empêche de réaliser des analyses rigoureuses et des interventions efficaces centrées sur les populations situées au bas de la pyramide de l'apprentissage. Les figures 2.7 et 2.8 présentent des données sur la proportion d'élèves en fin d'école primaire qui atteignent au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques sur la base de trois dimensions de l'équité pour lesquelles des informations sont disponibles : 1) le genre, 2) le lieu de résidence et 3) le contexte socioéconomique. En ce qui concerne la lecture, sur les 21 pays disposant de données globales pour au moins un an depuis 2015, 15 présentent des données ventilées par genre, 13 par lieu de résidence et 12 par contexte socioéconomique (pour les mathématiques, les chiffres sont

les suivants : sur les 20 pays disposant de données globales, 17 fournissent des données ventilées par genre, 13 par lieu de résidence et 12 par contexte socioéconomique). Les élèves des zones rurales et issus de milieux très pauvres subissent des désavantages évidents. Le tableau serait encore plus sombre si les données disponibles permettaient d'appréhender l'apprentissage des enfants cumulant plusieurs obstacles. Par ailleurs, les données n'apportent pas un éclairage décisif sur les résultats d'apprentissage des enfants réfugiés et des enfants handicapés.

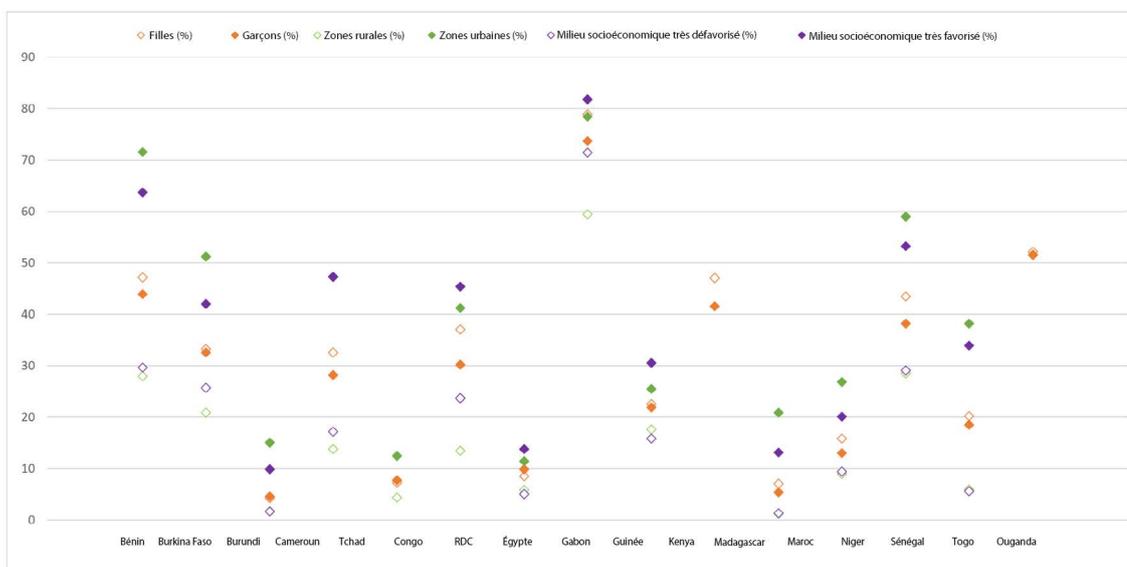
Figure 2.7. Proportion d'élèves en fin d'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture, par genre, lieu de résidence et contexte socioéconomique



Source des données : ISU, cible 4.1.1 des ODD : « Proportion d'élèves en fin de cycle primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture (%) », <http://data.uis.unesco.org>

Remarque : Les pays sont classés par ordre alphabétique. Les données datent toutes de 2019 à l'exception des données relatives au Kenya (2018) et à l'Ouganda (2015).

Figure 2.8. Proportion d'élèves en fin d'école primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques, par genre, lieu de résidence et contexte socioéconomique



Source des données : ISU, cible 4.1.1 des ODD : « Proportion d'élèves en fin de cycle primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en mathématiques (%) », <http://data.uis.unesco.org>

Remarque : Les pays sont classés par ordre alphabétique. Les données datent toutes de 2019 à l'exception des données relatives au Kenya (2018) et à l'Ouganda (2015).

La fréquentation de l'école contribue à l'apprentissage, mais les efforts requis pour améliorer les résultats ne doivent pas se limiter à cet aspect. L'effet d'une année supplémentaire de scolarisation sur l'acquisition des compétences fondamentales varie sensiblement d'un système éducatif à l'autre⁷⁶. En dépit de l'engagement des gouvernements en faveur de l'éducation universelle, de nombreux enfants fréquentent l'école sans pourtant apprendre, et le nombre d'adultes dépourvus d'un niveau minimum d'instruction demeure résolument élevé⁷⁷.

Constat général

Cette section résume les conclusions liées à l'équité traitées plus en profondeur dans les chapitres suivants. En dépit du manque de données, le but est de mettre en évidence l'ampleur de l'équité, qui couvre non seulement la scolarisation mais également la rétention, l'achèvement, l'apprentissage, l'allocation de ressources et la gestion du personnel de l'éducation.

Dans le chapitre 3, l'analyse de l'accès à l'éducation de la petite enfance fait apparaître les éléments suivants :

- Dans tous les pays où le taux de participation peut être ventilé selon la richesse des ménages (quintiles), on observe un écart important entre les jeunes enfants des ménages les plus aisés et ceux des ménages les plus pauvres. Cet écart ne diminue que lorsque les pays sont sur le point d'atteindre l'éducation de la petite enfance pour tous. Dans la plupart des pays, le taux de participation fait également apparaître un fossé important entre les jeunes enfants des zones urbaines et ceux des zones rurales.
- Outil puissant à l'appui de la préparation à l'école, l'éducation de la petite enfance (ci-après, EPE) atténue l'aggravation des inégalités en matière de développement des enfants dans leurs premières années et contribue à rompre le cycle de la transmission intergénérationnelle des inégalités. Garantir l'accès des jeunes enfants des ménages les plus pauvres à une EPE de qualité peut les aider à ne pas accumuler du retard par rapport à leurs camarades plus aisés avant même de commencer l'enseignement primaire.

Le chapitre 4 présente une analyse des taux d'accès et d'achèvement dans le primaire ainsi que les premier et deuxième cycles du secondaire, mettant en lumière les points suivants :

- Dans environ la moitié des pays, le taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire est inférieur à 10 %. Dans un tiers des pays, il est compris entre 10 % (soit un enfant sur dix) et 33 % (un enfant sur trois). Dans les pays restants pour lesquels des données sont disponibles, il atteint des niveaux alarmants : 62 % au Soudan du Sud, 42 % à Djibouti, 41 % au Soudan, 39 % en Érythrée, 38 % au Mali et 36 % au Niger.
- La répercussion des inégalités de genre dans les taux d'achèvement varie souvent en fonction du pays, de la région et du niveau d'enseignement. Globalement, l'impact de ces inégalités sur la scolarisation dans le primaire avantage les filles dans plusieurs pays d'Afrique de l'Est et australe, et favorise les garçons dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire et supérieur, la situation est cependant nettement favorable aux garçons dans la plupart des pays africains.

- Plusieurs pays ont atteint, ou sont sur le point d'atteindre, la parité entre les genres dans l'enseignement primaire, et dans certains cas, également dans le secondaire. Mais, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les inégalités de genre s'accroissent, et ce, dans la plupart des pays ; quant aux niveaux d'instruction supérieurs, les garçons sont le plus souvent favorisés.
- Si l'impact des disparités de richesse sur les taux d'achèvement est manifeste, son étendue varie d'un pays à l'autre et s'accroît aux niveaux d'enseignement supérieurs.

L'analyse de l'apprentissage présentée dans le chapitre 4 permet de dégager les conclusions ci-après :

- La proportion d'élèves atteignant un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques semble diminuer au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité (à savoir en deuxième ou en troisième année du primaire, à la fin de ce cycle et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire).
- Il existe des différences notables entre les pays. En deuxième et troisième années, la proportion d'élèves atteignant un niveau minimum de compétence en mathématiques est supérieure à 50 % dans des pays tels que le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo et le Sénégal. Elle est cependant inférieure à 10 % en Gambie, au Ghana, au Lesotho, à Madagascar et en Sierra Leone. Les différences entre les pays sont moins marquées à la fin du primaire.
- Les sources de disparité dans l'accès à l'éducation peuvent également entraîner la mise à l'écart des enfants quant aux possibilités d'apprentissage. Les enfants défavorisés et marginalisés, notamment, ne semblent pas bénéficier autant des processus d'apprentissage que les autres enfants et obtiennent souvent des résultats inférieurs.
- Outre les dimensions les plus marquantes de l'inégalité (genre, lieu de résidence ou encore contexte socioéconomique), les études sur les résultats d'apprentissage parmi les différents groupes mettent souvent en lumière d'autres facteurs tels que la langue et le soutien des parents ou des tuteurs.

Le chapitre 5 présente les conclusions d'une analyse des compétences pour le travail et la vie centrée sur les indicateurs relatifs à l'enseignement supérieur et à l'EFTP :

- Dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, on constate des différences notables entre la proportion de jeunes femmes et de jeunes hommes déscolarisés et sans emploi ni formation, l'ampleur des écarts variant cependant d'un pays à l'autre. La proportion de jeunes femmes déscolarisées et sans emploi ni formation est invariablement plus élevée que celle des jeunes hommes.
- S'agissant de l'accès des jeunes à l'enseignement professionnel, dans presque tous les pays, les jeunes hommes sont plus nombreux que les jeunes femmes à suivre cette voie.
- Quant à la fréquentation dans l'enseignement supérieur, seuls quelques pays ont atteint la parité entre les genres. Si les jeunes femmes sont désavantagées par rapport aux jeunes hommes dans la plupart des pays, il existe cependant quelques exceptions.
- En ce qui concerne l'incidence des disparités de richesse sur la fréquentation de l'enseignement supérieur, dans les pays où le taux brut de fréquentation (TBF) est inférieur à 5 %, les jeunes qui ne sont pas issus des ménages les plus aisés (à savoir, les quintiles de richesse 1, 2, 3 et 4) n'ont pratiquement aucune chance de suivre un enseignement supérieur. Ce n'est que dans les pays où le taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur se situe au-dessus de 20 % que les jeunes gens des ménages les plus pauvres ont une chance tangible (plus de 5 %) d'y accéder. Si les disparités de richesse des ménages sont importantes et omniprésentes, leur étendue varie d'un pays à l'autre.
- Les inégalités de genre n'influent pas seulement sur la scolarisation et l'achèvement à différents niveaux d'enseignement, mais également sur les domaines d'études. Ainsi, dans la plupart des pays africains, la proportion de jeunes femmes suivant un enseignement professionnel et participant à des programmes de formation dans les domaines des TIC et de l'ingénierie est inférieure à celle de leurs camarades masculins⁷⁸.
- Au-delà de l'accès et de l'achèvement, il est essentiel que l'enseignement supérieur ainsi que l'EFTP

garantissent à tous l'acquisition de compétences nécessaires au travail. Des efforts sont nécessaires pour mettre en place des outils permettant de mesurer et de compiler des informations sur les aptitudes au travail des adultes et, ce faisant, identifier les écarts existants entre l'offre et la demande de main-d'œuvre afin de mieux aligner les programmes sur les besoins du système productif. Le manque de données disponibles entrave l'élaboration de politiques et d'interventions plus éclairées s'agissant du marché du travail et de l'EFTP⁷⁹. Les données collectées dans 10 pays africains sur l'inadéquation des compétences et du niveau d'éducation des jeunes employés suggèrent une forte prévalence de sous-éducation (57 %) et de sous-qualification (29 %), mais aussi une part relative de suréducation (8 %) et de surqualification (18 %)⁸⁰.

Le chapitre 6 traite plus particulièrement des enseignants et dresse les constats relatifs à l'équité suivants :

- S'agissant de la répartition équitable des enseignants, des différences notables existent d'un pays à l'autre.
- Il en va de même pour la proportion d'enseignantes aux différents niveaux de l'enseignement. Cependant, le fait que la proportion d'enseignantes dans le deuxième cycle du secondaire (dont les postes sont généralement plus prestigieux et mieux rémunérés) soit nettement plus faible que dans le premier cycle du secondaire est une constante, quel que soit le pays.

Il semble que l'analyse axée sur l'équité de l'éducation en Afrique aboutit au constat principal selon lequel la portée et la rigueur des systèmes d'information font défaut. Tel qu'indiqué au *chapitre 8*, si l'importance des données ventilées pour mesurer les progrès vers la réduction des inégalités est largement reconnue, dans la plupart des cas, les données disponibles ne se prêtent qu'à l'analyse de la parité entre les genres. L'analyse de la parité de richesse et de la parité entre milieu urbain et rural n'est possible que dans certains cas et se limite essentiellement aux indicateurs relatifs à l'accès. Les données sur lesquelles reposent l'analyse des disparités affectant les enfants handicapés ou les enfants touchés par des crises et l'examen de la répartition des installations, des enseignants et des ressources financières sont, dans le meilleur des cas, rares. Par ailleurs, la plupart des indicateurs et des initiatives de collecte de données visent davantage à mesurer l'accès et les progrès que l'apprentissage en soi.

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

Les gouvernements africains ont déployé de vastes efforts pour mettre en place des programmes et des politiques visant à ne laisser aucun enfant de côté. Certains sont présentés dans ce chapitre et nombre d'autres sont mis en avant dans les chapitres suivants. Certaines initiatives présentées ci-après ciblent des groupes spécifiques, comme les enfants réfugiés ou les enfants handicapés. D'autres, réalisées à l'échelle du système, visent à garantir l'adaptation des services éducatifs et la répartition équitable des ressources (le *chapitre 4* présente d'autres exemples d'interventions ciblées et de réformes systémiques).

Pour de nombreux pays africains, l'inclusivité continue d'être la principale pièce manquante du puzzle de l'éducation équitable. Depuis 2020, grâce à l'intensification des efforts déployés par les gouvernements ces dernières années, plus de la moitié des pays africains mettent en place des politiques d'éducation inclusives tenant compte des enfants handicapés⁸¹. Des interventions sont en cours dans de nombreux pays, comme l'Angola, l'Éthiopie, le Kenya et le Malawi⁸² pour faire en sorte que les enfants handicapés et les enfants non handicapés soient scolarisés dans les mêmes classes et les mêmes établissements (le *chapitre 4* présente d'autres exemples d'initiatives promouvant une éducation inclusive).

Garantir l'accès des enfants déplacés et des enfants touchés par des crises à une éducation de qualité constitue un défi majeur de l'éducation équitable, en particulier pour les gouvernements dont les systèmes éducatifs sont déjà saturés. De fait, la plupart des quatre millions d'enfants réfugiés et des sept millions d'enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays en Afrique⁸³ se trouvent dans des pays fragiles où les services d'éducation sont de piètre qualité^{84 xii}. À ce titre, les mesures des gouvernements visant à accroître l'accès des enfants touchés par une crise et des enfants déplacés à une éducation de qualité, et à faciliter l'arrivée des jeunes déplacés sur le marché du travail sont louables.

xii. En 2017, les pays d'Afrique qui comptaient les populations de réfugiés les plus importantes étaient les suivants : l'Ouganda (1,4 million), le Soudan (0,9 million), l'Éthiopie (0,9 million), la RDC (0,5 million), le Tchad (0,4 million) et le Kenya (0,4 million). Les pays suivants enregistraient le plus grand nombre de déplacements internes : la RDC (4,5 millions), le Soudan (2,1 millions), le Soudan du Sud (1,9 million), le Nigéria (1,7 million) et l'Éthiopie (1,1 million).

À cet égard, les gouvernements et les partenaires humanitaires et du développement prennent notamment les initiatives suivantes : allocation de ressources ciblant les régions accueillant des réfugiés (par exemple, construction de salles de classe, formation des enseignants et fourniture de manuels scolaires dans la région du lac Tchad)⁸; programmes d'apprentissage accéléré afin de faciliter l'entrée tardive ou la réinsertion des enfants réfugiés et déplacés non scolarisés dans le système éducatif (en Éthiopie, le programme Alternative Basic Education est également mis en œuvre dans les camps de réfugiés)⁸⁶; programmes adaptés de développement des compétences en vue d'aider les jeunes déplacés à entrer sur le marché du travail (comme la formation à l'entrepreneuriat et le développement des compétences connexes axés sur l'inclusion des jeunes réfugiés dans le nord de l'Ouganda)⁸⁷.

- La Déclaration de Djibouti sur l'éducation des réfugiés (2017) est importante à cet égard. Les États membres de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) ont assumé la responsabilité collective de garantir pour tous les enfants réfugiés « l'accès sans discrimination à une éducation de qualité dans un environnement d'enseignement sûr » et ont adopté un plan d'action à cette fin⁸⁸.
- Parmi les actions gouvernementales, le Plan d'intervention en matière d'éducation pour les réfugiés et les communautés d'accueil en Ouganda⁸⁹ (2018) et la récente Stratégie nationale d'éducation pour les réfugiés au Tchad sont d'une importance toute particulière (voir *l'étude de cas n° 2*).
- Plus généralement, compte tenu de la persistance des déplacements dus aux conflits et aux catastrophes en Afrique, à laquelle s'ajoutent actuellement les pressions liées à la pandémie de COVID-19 et la menace des futurs dérèglements climatiques, il est nécessaire de renforcer la planification sensible aux crises^{xiii 90} et la mise en place de systèmes résilients⁹¹ (le *chapitre 4* présente d'autres exemples d'interventions en cours visant à améliorer la résilience et la sensibilité aux crises dans le domaine de l'éducation).

L'un des nombreux problèmes mis en lumière par la pandémie de COVID-19 est l'effet proportionnellement négatif de la fermeture des établissements scolaires sur les enfants défavorisés, qui est susceptible d'accroître les disparités dans la scolarisation, l'achèvement et l'apprentissage^{xiv 92 xv 93}.

- Même en pleine pandémie, de nombreux gouvernements et acteurs non étatiques sont parvenus à se mobiliser en faveur des enfants défavorisés afin d'atténuer leur perte d'apprentissage et de prévenir les événements susceptibles de bouleverser leur vie et de les contraindre à abandonner leur scolarité (dont le travail des enfants, la grossesse et le mariage)⁹⁴.
- Les programmes en faveur de l'égalité des genres existants ont été adaptés de façon à répondre aux besoins en matière d'éducation pendant la pandémie (par exemple, au Nigéria, l'initiative visant à promouvoir l'apprentissage et l'autonomisation des filles [*Girls Initiative for Learning and Empowerment in Nigeria*] a été adaptée pour améliorer l'apprentissage à distance)⁹⁵.
- De nouveaux programmes d'apprentissage à distance ont été adaptés afin que les enfants défavorisés puissent également poursuivre leur scolarité pendant la fermeture des écoles (par exemple, au Malawi, le Gouvernement a procédé à des ajustements pour que les initiatives facilitant l'apprentissage à distance atteignent les élèves des zones marginalisées ou qui ont un accès limité à Internet ou à l'électricité, en mettant en place un programme radiophonique d'enseignement dans les situations d'urgence intitulé Emergency Radio Education Programme)⁹⁶.
- Des programmes ciblés ont été lancés pour lutter contre l'augmentation alarmante des cas de violence sexuelle envers les adolescents et des mariages d'enfants (ainsi, au Mali, le Gouvernement a mis en place un programme de protection des enfants, notamment des filles, contre la violence, qui comprend des interventions de soutien psychosocial)⁹⁷.

xiii. La planification de l'éducation adaptée aux crises tient compte des risques potentiels de conflit et de catastrophe naturelle, et des questions d'équité dans l'enseignement en déterminant de quelle manière les conflits intensifient les inégalités et l'exclusion.

xiv. La pandémie de COVID-19 n'est pas le premier grand choc sanitaire entraînant la perturbation des systèmes éducatifs en Afrique. De 2014 à 2016, l'épidémie de maladie à virus Ebola a entraîné des bouleversements majeurs mais a touché moins de pays.

xv. Dans l'ensemble, les établissements scolaires ont été fermés en moyenne pendant 79 jours en raison de la pandémie. Les élèves concernés par les fermetures ont fait état d'une réduction des activités d'apprentissage qui a affecté de manière disproportionnée ceux d'entre eux qui avaient un accès limité aux possibilités d'apprentissage à distance.

- En République centrafricaine, le Gouvernement a mis en place un programme de formation des enseignants portant sur la prise en charge des cas de violence liée au genre et sur l'appui à la santé mentale des élèves⁹⁸.
- Les chefs d'État et de Gouvernement de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) ont signé la Déclaration sur la tolérance zéro à l'égard de la violence sexuelle et sexiste et ont appelé à prendre des mesures urgentes afin d'intégrer la protection de l'enfance dans les ripostes à la pandémie de COVID-19⁹⁹.

Plus récemment, à la suite de la réouverture des écoles à travers le continent, les gouvernements ont redoublé d'efforts pour faire en sorte que les enfants défavorisés reprennent le chemin de l'école et puissent compenser leur perte d'apprentissage et rattraper leur retard (pour de plus amples informations sur les ripostes officielles aux effets de la COVID-19 sur l'éducation, voir le *chapitre 4*).

Les efforts passés et en cours visant à élargir l'accès à l'éducation à tous les niveaux ont révélé que les modèles d'expansion et d'amélioration de la qualité axés sur le statu quo peuvent diminuer les chances des enfants défavorisés de récolter les fruits d'un enseignement sur le long terme et de meilleure qualité et, ce faisant, aggraver les disparités quant aux résultats d'apprentissage et à l'entrée sur le marché du travail. Par conséquent, pour ne laisser aucun enfant de côté, il faut renforcer la cohésion sociale, faire en sorte que la main-d'œuvre soit productive et améliorer la situation économique¹⁰⁰. Il est également nécessaire que les prises de décisions stratégiques et d'investissement tiennent systématiquement compte de l'équité, qu'elles concernent la construction d'écoles, le recrutement et le déploiement des enseignants (voir, dans le chapitre 6, *l'étude de cas n° 8* sur les initiatives du Gouvernement sénégalais visant à améliorer la gestion du personnel enseignant), les frais de scolarité (voir, dans le *chapitre 4, l'étude de cas n° 4* sur la suppression des frais de scolarité au Ghana) ou les bourses scolaires.

Si l'équité est effectivement placée au cœur de tous les débats politiques, les enfants défavorisés, ainsi que leurs enseignants, bénéficieront de l'appui supplémentaire nécessaire pour ne pas être laissés de côté. Des moyens financiers sont cependant indispensables à cette fin ; ils peuvent être obtenus, entre autres, en puisant dans les ressources déjà limitées des services d'éducation ou en réajustant d'autres priorités nationales, comme la santé et la sécurité, en mettant en place une imposition progressive à moyen terme¹⁰¹, en augmentant l'aide au développement¹⁰² et, dans certains cas, en ayant recours à des modèles de financement innovants (par exemple, les obligations à impact)¹⁰³. La pandémie de COVID-19 a encore compliqué la tâche des gouvernements concernant les allocations financières : outre la baisse des recettes qu'elle a entraînée, elle a contraint à accroître dans l'urgence les dépenses de santé et les filets de sécurité¹⁰⁴. À cet égard, il convient de mettre en avant la Déclaration sur le financement de l'éducation promue par le président kényan, M. Kenyatta, au titre de laquelle les 11 pays africains signataires se sont engagés soit à continuer d'allouer au moins 20 % de leur budget à l'éducation pendant la pandémie soit à augmenter progressivement leurs dépenses afin d'atteindre le seuil de référence de 20 %. Outre l'augmentation des ressources financières affectées à l'éducation, les gouvernements continuent de chercher de nouvelles manières de tirer parti d'interventions présentant un rapport coût-efficacité satisfaisant qui, lorsqu'elles sont efficacement ciblées, contribuent à la promotion de l'équité, comme les programmes sur le développement et l'EPE (voir le *chapitre 3*), les programmes d'alimentation scolaires¹⁰⁵ et les projets pédagogiques structurés¹⁰⁶.

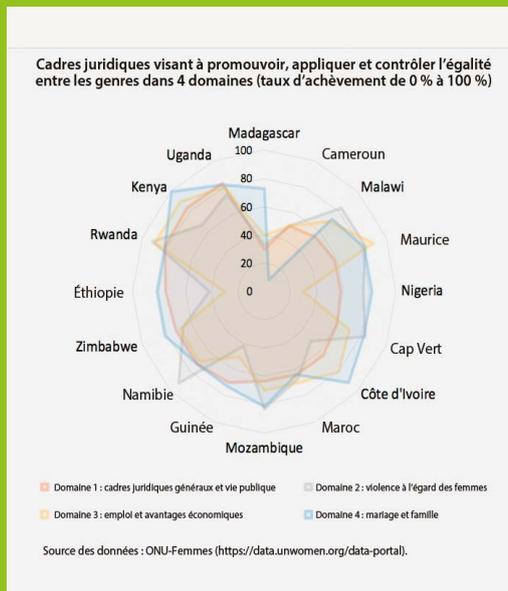
Quelle que soit la portée des effets d'une éducation équitable – à court terme sur les résultats d'apprentissage, et à long terme sur la réduction de la pauvreté¹⁰⁷, l'augmentation des revenus¹⁰⁸ et la croissance équitable¹⁰⁹ –, les incitations politiques des décideurs au sein des gouvernements nationaux ou infranationaux^{110,111}, ou des organismes d'aide bilatérale¹¹² ne promeuvent pas systématiquement les investissements équitables en faveur d'une éducation de qualité. Les défenseurs de l'éducation équitable au sein des gouvernements nationaux, des organismes d'aide bilatérale et des organisations internationales continuent cependant de se mobiliser et ne lésinent pas sur les moyens pour faire en sorte qu'aucun enfant ne soit laissé de côté. Leurs efforts se sont révélés particulièrement fructueux pendant la pandémie de COVID-19 lorsque l'on a assisté à une augmentation rapide des besoins de financement dans le secteur de la santé.

La priorité accordée à l'éducation équitable dans les plans stratégiques nationaux représente une victoire de premier plan dans le cadre de ces combats acharnés. À cet égard, la politique dite d'inclusion radicale

récemment mise en œuvre en Sierra Leone mérite une attention particulière. Axée à la fois sur les élèves handicapés ainsi que sur les apprenantes enceintes et les parents apprenants, cette politique s'attaque aux effets négatifs de la pandémie sur l'éducation équitable et met fin à des décennies de politiques discriminatoires à l'égard des élèves enceintes¹¹³. Le rôle de la planification sectorielle de l'éducation tenant compte des questions de genre est également déterminant dans le cadre des initiatives des autorités visant à privilégier l'éducation équitable dans les plans stratégiques d'éducation nationale¹¹⁴. Citons également la révision du plan sectoriel de l'éducation visant à privilégier les questions relatives à l'égalité des genres au Lesotho et le nouveau plan sectoriel de l'éducation mis en place à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie), lequel place l'égalité des genres au cœur de tous ses programmes¹¹⁵.

Encadré 2.1 Cadres juridiques favorables à l'équité

La promotion de l'équité dans l'éducation est plus efficace si elle s'appuie sur des politiques et des cadres juridiques favorables à l'égalité dans tous les pans de la société. Les indicateurs des ODD liés aux cadres juridiques relatifs à l'équité sont la **cible 4.5.3 des ODD** (« Existence de mécanismes de financement pour réaffecter les ressources éducatives aux populations défavorisées ») et la **cible 5.1.1** (« Présence ou absence d'un cadre juridique visant à promouvoir, faire respecter et suivre l'application des principes d'égalité des sexes et de non-discrimination fondée sur le sexe »). L'indicateur de la CESA y afférent est le suivant : **A.1** « Existence d'une politique de langue africaine ». Les données ne sont recueillies qu'au titre des indicateurs des ODD.



Concernant la cible 4.5.3 des ODD : Sur les 31 pays disposant de données finales (2020) mais pas de données de référence, 26 signalent ne pas avoir de mécanismes de financement permettant de réaffecter les ressources éducatives aux populations défavorisées. Cinq pays (Afrique du Sud, Congo, Éthiopie, Guinée et Zambie) déclarent avoir mis en place ce type de mécanisme. Les décideurs doivent concentrer leurs efforts sur ces lacunes afin d'améliorer l'accès équitable à l'éducation.

Concernant la cible 5.1.1 des ODD : Comme le montre le graphique, il existe des disparités dans l'application des quatre cadres juridiques favorables à l'égalité des genres dans différents pays africains. Dans l'ensemble, leurs résultats en matière d'égalité des genres sont satisfaisants ou se situent au-dessus de la moyenne dans seulement un ou deux domaines et sont médiocres dans les autres domaines. Il est donc

important que les pays mettent en œuvre des cadres juridiques favorables à l'égalité des genres dans tous les domaines. La mise en place d'une éducation équitable contribue à la promotion de l'égalité des genres dans tous les aspects de la vie publique.

Si le processus de planification constitue la première étape des initiatives œuvrant à atteindre l'éducation équitable, la valeur réelle de ces plans stratégiques devient manifeste lorsque le quotidien des enfants défavorisés à l'école et dans les salles de classe s'améliore. L'éducation équitable requiert donc d'aligner l'enseignement sur le niveau d'apprentissage réel des enfants¹¹⁶, de mettre en place des programmes scolaires pertinents et culturellement appropriés et d'utiliser du matériel pédagogique qui rende compte de la diversité de la société et des valeurs globales au service de l'égalité¹¹⁷. L'éducation équitable va par ailleurs de pair avec le respect de la diversité au sein du corps enseignant¹¹⁸ et s'appuie sur des environnements d'apprentissage accessibles et modulables ainsi que sur la disponibilité de supports pédagogiques adaptés aux enfants handicapés¹¹⁹. Elle consiste à aborder le bien-être de l'enfant dans son ensemble et à mettre en place des programmes multisectoriels intégrant la santé, la nutrition et la protection sociale, comme les installations EAH, les programmes d'alimentation scolaires¹²⁰ et les transferts en espèces visant à réduire les obstacles financiers à l'accès à l'éducation. Elle assure la gratuité de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire¹²¹ et l'utilisation des langues locales en tant que langues d'instruction dans les premières années de scolarité¹²². Enfin, l'éducation équitable signifie que les enfants défavorisés se sentent en sécurité, inclus et respectés par leurs pairs et leurs enseignants.

Étude de cas n° 1 : Abolition du mariage d'enfants et amélioration de l'éducation des filles au Burkina Faso

Le mariage d'enfants prive ces derniers de leur enfance, compromet leur accès à l'éducation et à la santé^{xvi} et augmente leurs responsabilités ménagères^{xvii} ainsi que le risque de subir la violence domestique et d'être séparés de leur famille et de leur communauté¹²⁵. Parallèlement, l'absence de perspectives en matière d'éducation est l'une des raisons qui conduisent aux mariages et aux grossesses précoces. Les filles mieux instruites sont moins susceptibles d'être mariées et de tomber enceintes à un jeune âge^{xviii} et investissent davantage dans leur capital humain, ce qui entraîne des effets intergénérationnels positifs^{xix}.

Avant la pandémie de COVID-19, une tendance à la baisse des mariages d'enfants a été observée, bien qu'avec d'importantes disparités régionales^{xx}. Avec un taux de mariages d'enfants comptant parmi les plus élevés au monde (34 %), l'Afrique subsaharienne peine à progresser dans la lutte contre ce fléau, se plaçant désormais derrière l'Asie du Sud, qui est passée de 50 % à 28 % en dix ans^{xxi}. Cela dit, les gouvernements d'Afrique subsaharienne et la communauté internationale ont déployé des efforts considérables pour réduire les mariages d'enfants. Ainsi, l'Union africaine a mis en œuvre des campagnes ambitieuses visant à mettre en lumière la question des mariages d'enfants, lesquelles se sont traduites par des progrès au niveau des cadres réglementaires, des politiques et des plans d'action dans plusieurs pays¹³⁰.

Stratégie de lutte globale pour améliorer la vie des filles au Burkina Faso

Le Burkina Faso enregistre le cinquième taux de mariages d'enfants au niveau mondial¹³¹ : une fille sur deux est mariée avant l'âge de 18 ans et une sur 10 avant ses 15 ans¹³². Les filles rurales, pauvres et moins instruites sont souvent les plus touchées^{xxii}. Le lien de cause à effet réciproque entre mariage d'enfants et niveau d'instruction des filles est indéniable^{xxiii}. Les filles moins instruites sont plus susceptibles de se marier à un jeune âge. La proportion de filles sans éducation mariées avant l'âge de 18 ans au Burkina Faso est de 62 % ; ce pourcentage chute à 33 % pour les filles ayant occasionnellement fréquenté le primaire et à 14 % pour celles qui ont atteint le secondaire. Une étude récente montre que le mariage est, après les problèmes financiers, la deuxième cause d'abandon scolaire chez les filles^{xxiv}. Quarante pour cent des filles abandonnent l'école pour se marier contre 4 % des garçons¹³⁶. Par conséquent, les mesures visant à combler le manque de possibilités d'éducation pour les filles et à prévenir les mariages d'enfants peuvent avoir un effet tangible et durable. Du fait de la multiplicité des facteurs (sociaux, économiques et culturels)^{xxv}, une approche holistique s'impose.

À cet égard, on peut citer comme exemple la Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants 2016-2025 mise en place au Burkina Faso¹³⁸. La première phase pose les bases de l'évolution des valeurs et des normes sociales qui légitiment la pratique du mariage d'enfants et vise à donner aux adolescentes les moyens de décider quand et avec qui elles se marient¹³⁹. Elle propose des mesures concrètes, dont la sensibilisation à la prévention, les programmes d'appui financier et d'alphabétisation ciblant les victimes et leur famille, le renforcement des systèmes juridiques et de protection, ainsi que la coordination des activités de suivi et d'évaluation¹⁴⁰.

xvi. Le mariage d'enfants peut également exposer les filles à des risques et à des complications en matière de santé en raison des grossesses précoces et des infections sexuellement transmissibles.

xvii. Si le mariage d'enfants concerne tant les filles que les garçons, les premières y sont autrement plus exposées, cette pratique découlant en partie de normes sociales et culturelles liées aux inégalités de genre. À l'échelle mondiale, les filles sont six fois plus nombreuses que les garçons à être victimes de cette coutume.

xviii. Une étude menée au Kenya montre que la réduction des taux d'abandon dans le primaire a fait diminuer le taux de fécondité des filles de 16 % à 13 % en à peine trois ans.

xix. Des recherches suggèrent que le niveau d'instruction des mères est étroitement lié à la santé et aux résultats scolaires de leurs enfants.

xx. La COVID-19 a accru le risque de mariages d'enfants. D'après l'UNICEF, près de 10 millions de filles supplémentaires peuvent être exposées à cette pratique en raison de la pandémie.

xxi. L'Asie du Sud se situe au deuxième rang, avec 28 %.

xxii. Les zones à haute prévalence de mariages se caractérisent par leur faible niveau de développement, un fort taux de pauvreté des ménages, un taux de scolarisation insuffisant et un manque de perspectives d'emploi.

xxiii. Le mariage d'enfants réduit les chances des filles de fréquenter l'école et d'obtenir de bons résultats. De même, la non-scolarisation accroît le risque de mariages d'enfants et de grossesses précoces.

xxiv. Sixante-et-un pour cent des filles qui abandonnent l'école le font pour des raisons financières.

xxv. Le droit traditionnel burkinabè encourage les filles à se marier avant l'âge de 17 ans. D'après les estimations, 36 % des filles mariées à un jeune âge se retrouvent dans des unions polygames avec des hommes plus âgés, ne participent pas aux prises de décision les concernant, sont privées de liberté de mouvement et subissent l'exclusion sociale.

xxvi. Des pays tels que le Ghana, le Malawi et le Mozambique ont adopté des stratégies nationales similaires afin de résoudre les problèmes systémiques liés au mariage d'enfants.

En 2016, au Burkina Faso, l'UNICEF et l'UNFPA ont lancé un programme visant à mettre un terme au mariage d'enfants en appui aux efforts du Gouvernement^{xxvii 141} et à promouvoir le droit des filles à ne se marier qu'après l'âge de 18 ans. Les mesures envisagées concernent, entre autres, la formation des comités de protection de l'enfance, l'éducation et la mobilisation des parents et des membres des communautés, l'autonomisation des filles à l'aide de formations à domicile en lien avec les compétences de la vie courante et la santé sexuelle et procréative, et les programmes d'apprentissage accéléré¹⁴².

S'il est trop tôt pour évaluer les effets de ces initiatives, les premiers résultats obtenus s'avèrent prometteurs : réalisation de deux campagnes nationales sur le mariage d'enfants qui ont permis de sensibiliser des millions de personnes¹⁴³, diffusion d'informations sur les conséquences néfastes de cette pratique¹⁴⁴, formation de 43 000 enseignants sur cette question¹⁴⁵, aide fournie à près de 70 000 filles âgées de 10 à 19 ans en vue de faciliter leur scolarisation et la poursuite de leur éducation afin de retarder les mariages d'enfants¹⁴⁶, formation de plus de 60 000 adolescents aux compétences de la vie courante¹⁴⁷ et mise au point d'une stratégie visant à repérer les filles exposées au risque d'un mariage d'enfants dans 2 000 villages^{148 xxviii}.

Si, certes, les activités du Gouvernement burkinabè et de ses partenaires vont dans le bon sens, des obstacles demeurent. Une préoccupation majeure tient au fait que la stratégie n'est pas pleinement alignée sur les normes nationales et internationales. Ainsi, l'âge minimum légal du mariage est actuellement de 17 ans pour les filles (contre 20 ans pour les garçons) et elles peuvent bénéficier d'une exemption afin de se marier à 15 ans^{xxix 149}. Cette situation est contraire à la Constitution et à d'autres lois nationales garantissant l'égalité des genres¹⁵⁰. D'autres mesures sont nécessaires pour garantir la conformité avec les cadres juridiques quelles que soient les normes sociales et culturelles. Au Burkina Faso, les mariages d'enfants font souvent l'objet de cérémonies religieuses ou traditionnelles et ne sont pas légalement enregistrés¹⁵¹.

Étude de cas n° 2 : Enseignements tirés des mesures prises par le Tchad pour relever le défi de l'éducation des réfugiés

L'Afrique accueille plus de sept millions de réfugiés et l'Afrique subsaharienne plus de 26 % de la population réfugiée dans le monde. Les pays d'origine sont principalement le Soudan du Sud, la RDC, la Somalie, le Soudan, la République centrafricaine, le Burundi et le Nigéria¹⁵². Le continent affiche par ailleurs l'une des proportions d'enfants réfugiés figurant parmi les plus élevées au monde : six réfugiés sur dix en Afrique sont des enfants¹⁵³. En dépit des vastes efforts déployés par les pays d'accueil et la communauté internationale, les défis en matière d'accueil, de soins et d'inclusion des populations réfugiées dans les systèmes éducatifs nationaux demeurent importants. D'après les statistiques mondiales, en 2019, le taux brut de scolarisation des enfants réfugiés était de 77 % dans le primaire et de 31 % dans le secondaire¹⁵⁴.

xxvii. L'initiative s'inscrit dans le cadre d'un programme mondial de l'UNICEF et de l'UNFPA de lutte contre le mariage d'enfants dans 12 pays où il est particulièrement répandu, à savoir : le Bangladesh, le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Ghana, l'Inde, le Mozambique, le Népal, le Niger, l'Ouganda, la Sierra Leone, le Yémen et la Zambie.

xxviii. Des facilitateurs communautaires et des responsables religieux, traditionnels et locaux ont participé à cette initiative en se rendant au domicile des ménages.

xxix. Le Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits de la femme en Afrique (Protocole de Maputo) invite les gouvernements à élaborer des lois établissant l'âge minimum du mariage à 18 ans pour les garçons et les filles (article 6c).

Un rôle pionnier en matière d'inclusion éducative des réfugiés

Les réfugiés vivant au Tchad sont principalement originaires du Soudan du Sud, de République centrafricaine et du Nigéria. En septembre 2020, le pays comptait 482 691 réfugiés et demandeurs d'asile, dont 55 % étaient des enfants¹⁵⁵. En dépit des conflits sévissant dans les pays voisins, des différentes crises financières et des catastrophes naturelles qui ont frappé le Tchad de plein fouet et de ses graves difficultés financières, le Gouvernement, par son engagement en faveur de l'éducation des réfugiés, fait figure de pionnier et de référence dans le monde entier.

En lançant en 2012 la Stratégie nationale pour l'éducation des réfugiés 2013/2016 et, plus récemment, la Stratégie Éducation 2030^{xxx}, le Tchad a pris des mesures concrètes en vue d'intégrer les enfants réfugiés dans son système éducatif¹⁵⁶. Citons notamment les suivantes :

- Transformation des établissements dans les camps de réfugiés en établissements publics (2018).
- Formation continue et affectation des enseignants tchadiens dans les écoles des camps.
- Mise en place d'un programme scolaire de transition afin d'aider les enfants à passer du système éducatif de leur pays d'origine au système tchadien.
- Investissements significatifs dans le matériel pédagogique et les infrastructures scolaires^{xxxi 157}.

Grâce à ces efforts, le Gouvernement a amélioré de manière substantielle la disponibilité et la qualité de l'éducation proposée aux enfants réfugiés. Entre 2014 et 2020, leur taux brut de scolarisation est passé de 73 % à 79 % dans le primaire et de 14 % à 24 % dans le secondaire^{xxxii 158}. Parallèlement, le nombre d'élèves par classe a diminué de 158 à 122. Près de 300 enseignants tchadiens ont été affectés dans les camps et les sites de réfugiés et plus de 600 enseignants réfugiés ont suivi une formation. Le nombre d'enseignants qualifiés a ainsi augmenté de manière significative, passant de 24 à 42 % dans le primaire et de 34 à 62 % dans le secondaire¹⁵⁹.

Améliorer l'accès à l'enseignement post-primaire pour tous les enfants

Si la stratégie d'inclusion éducative holistique en faveur des populations réfugiées a rapidement produit des résultats significatifs, des obstacles importants persistent en matière d'éducation que le Tchad et ses partenaires s'emploient activement à surmonter. L'accès à l'enseignement secondaire constitue un défi structurel à l'échelle du pays, qui n'épargne pas la population d'accueil et a de graves répercussions sur les possibilités réelles d'inclusion économique et sociale des réfugiés. En 2018, le taux brut de scolarisation dans le secondaire des réfugiés¹⁶⁰ était de 22 % tandis qu'il n'était que de 20 % à l'échelle nationale^{161 xxxiii}. Des efforts supplémentaires sont cependant nécessaires pour améliorer l'accès à l'enseignement secondaire des enfants issus des communautés d'accueil et des enfants réfugiés.

xxx. Citons également le Plan national de développement 2017-2021 et le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad 2018-2020. Ce dernier est disponible à l'adresse suivante : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/chad_plan_interimaire_de_leducation_2018-2020.pdf

xxxi. En 2014, on comptait 598 salles de classe construites en dur et semi-dur, toutes en bon état, et 996 latrines fonctionnelles dans les camps de réfugiés. En 2020, ces chiffres étaient passés à 995 pour les salles de classe et à 1 016 pour les latrines

xxxii. Le taux brut de scolarisation des apprenants originaires des pays d'accueil était de 89 % dans le primaire et de 20 % dans le secondaire.

xxxiii. Les données relatives à l'accès des réfugiés à l'enseignement au Tchad datent de 2018-2019, mais les taux de scolarisation bruts dans le secondaire des populations réfugiées et non réfugiées correspondent aux années 2019-2020.

Références

- ¹ ISU et al., *Handbook on Measuring Equity in Education*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ² Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, Washington, D.C., Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/9781464812606.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- ³ Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, Washington, D.C., Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/9781464812606.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- ⁴ Comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030, « Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁵ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, 2015, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/7/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁶ Réseau des solutions pour le développement durable, « Indicators and a Monitoring Framework: Target 4.5 », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://indicators.report/targets/4-5/> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁷ Comité directeur ODD – Éducation 2030, *Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://sdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁸ DESA, « Objectif 5 : Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal5> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁹ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, 2015, p. 7-8. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ¹⁰ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹¹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹² Forum des éducatrices africaines et Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique, *Stratégie pour l'égalité des genres pour la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/resources/publications-en/431-strategie-pour-l-egalite-des-genres-pour-la-strategie-continentale-de-l-education-pour-l-afrique> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁴ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁵ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p.2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁶ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].

- ¹⁷ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁸ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁹ Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁰ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²¹ UNESCO, UNICEF et Save the Children, *Le Rôle central de l'éducation dans les Objectifs du millénaire pour le développement*, 2010. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190587_fre [page consultée le 10 septembre 2021].
- ²² UNESCO, UNICEF et Save the Children, *Le Rôle central de l'éducation dans les Objectifs du millénaire pour le développement*, 2010. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190587_fre [page consultée le 10 septembre 2021].
- ²³ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, OCDE, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264028050-fr>
- ²⁴ Banque africaine de développement, *Income Inequality in Africa*, n.d., p. 7. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/Revised-Income%20inequality%20in%20Africa_LTS-rev.pdf
- ²⁵ Carina Omoeva, *Mainstreaming Equity in Education*, 2017, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-mainstreaming-equity-education.pdf>
- ²⁶ UNESCO, UNICEF et Save the Children ; OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation ; UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ²⁷ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017, p. iv. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁸ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁹ Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ³⁰ Comité directeur ODD – Éducation 2030, *Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://SDGsdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ³¹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ³² Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ³³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].

³⁴ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].

³⁵ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].

³⁶ Deon Filmer et Lant Pritchett, « The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries », *Population and Development Review*, vol. 25, no 1, 1999, p. 85–120.

³⁷ Deon Filmer et Lant Pritchett, « The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries », *Population and Development Review*, vol. 25, no 1, 1999, p. 85–120.

³⁸ UNESCO, « Conséquences de la fermeture des écoles », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> [page consultée le 12 octobre 2021].

³⁹ Carina Omoeva, *Mainstreaming Equity in Education*, 2017, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-mainstreaming-equity-education.pdf>

⁴⁰ Erica Pufall *et al.*, « The Relationship Between Parental Education and Children's Schooling in a Time of Economic Turmoil: The Case of East Zimbabwe, 2001 to 2011 », *International Journal of Educational Development*, vol. 51, 2016, p. 125-134. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.003>

⁴¹ Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne: Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017, p. iv. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].

⁴² Carina Omoeva, *Mainstreaming Equity in Education*, 2017, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-mainstreaming-equity-education.pdf>

⁴³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.

⁴⁴ Théophile T. Azomahou et Eleni Yitbarek, « Intergenerational Mobility in Education: Is Africa Different? », *Contemporary Economic Policy*, vol. 39, no 3, 2021, p. 503-523. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1111/coep.12495>

⁴⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

⁴⁶ Théophile T. Azomahou et Eleni Yitbarek, « Intergenerational Mobility in Education: Is Africa Different? », *Contemporary Economic Policy*, vol. 39, no 3, 2021, p. 503-523. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1111/coep.12495>

⁴⁷ Carina Omoeva, *Mainstreaming Equity in Education*, 2017, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-mainstreaming-equity-education.pdf>

⁴⁸ Théophile T. Azomahou et Eleni Yitbarek, « Intergenerational Mobility in Education: Is Africa Different? », *Contemporary Economic Policy*, vol. 39, no 3, 2021, p. 503-523. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1111/coep.12495>

⁴⁹ Union africaine, *AU Outlook on Education Report: Southern African Development Community (SADC)*, 2014, p. 1–60. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/au_outlook_report_sadc_english_version_2014_web.pdf [page consultée le 9 septembre 2021].

⁵⁰ ISU *et al.*, *Handbook on Measuring Equity in Education*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].

⁵¹ Union africaine, *AU Outlook on Education Report: Southern African Development Community (SADC)*, 2014, p. 1-60. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/au_outlook_report_sadc_english_version_2014_web.pdf [page consultée le 9 septembre 2021].

⁵² Safaa El Tayeb El-Kogali, *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa*, Washington, D.C., Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1234-7>

- ⁵³ UNESCO, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation : Rapport sur l'égalité des genres*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375469> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁵⁴ Carina Omoeva, Rachel Hatch et Wael Moussa, *The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality*, Washington, D.C., Education Policy and Data Center, FHI 360, 2018. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20\(2018\)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf](https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20(2018)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf).
- ⁵⁵ Might Kojo Abreh et al., « What Happened to Dropout Rates after COVID-19 School Closures in Ghana? », *Commentary and Analysis*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/blog/what-happened-dropout-rates-after-covid-19-school-closures-ghana>
- ⁵⁶ Sugata Sumida et Keisuke Kawata, « An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41, no 2, 2021, p. 1-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ⁵⁷ Sugata Sumida et Keisuke Kawata, « An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41, no 2, 2021, p. 1-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ⁵⁸ Sugata Sumida et Keisuke Kawata, « An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41, no 2, 2021, p. 1-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ⁵⁹ Human Rights Watch, *Impact of COVID-19 on Children's Education in Africa: Submission to the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child. 35th Ordinary Session 31 August - 4 September 2020*, 2020, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2020/08/Discussion%20Paper%20-%20Covid%20for%20ACERWC.pdf
- ⁶⁰ Sugata Sumida and Keisuke Kawata, 'An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa', *South African Journal of Education*, 41.2 (2021), 1–17. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ⁶¹ Sugata Sumida et Keisuke Kawata, « An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41, no 2, 2021, p. 1-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ⁶² Education in Crisis and Conflict Network (ECCN), *Putting Equity at the Center of Education in Crisis and Conflict*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.eccnetwork.net/resources/putting-equity-center-education-crisis-and-conflict> [page consultée le 9 septembre 2021] ; Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), *Mind the Gap: The State of Girls' Education in Crisis and Conflict*, 2021, p. 1-94. Disponible à l'adresse suivante : <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resourceresources/Mind%20the%20gap%20-%20the%20state%20of%20girls%E2%80%99%20education%20in%20crisis%20and%20conflict.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁶³ UNESCO, IPE-UNESCO et Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), *Sécurité, résilience et cohésion sociale: Un guide pour les planificateurs du secteur de l'éducation*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234847> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁶⁴ Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁶⁵ Education Development Trust, *Eastern and Southern Africa regional study on the fulfilment of the right to education of children with disabilities*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/e9/e9b28670-0b9f-4d93-b7cd-8b713448a634.pdf> [page consultée le 19 octobre 2021].
- ⁶⁶ Ministère du développement social, Ministère des femmes, des enfants et des personnes handicapées (Afrique du Sud) et UNICEF, *Children with Disabilities in South Africa: A Situation Analysis 2001-2011*. Pretoria, 2012, p. 40. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/southafrica/media/1336/file/ZAF-Children-with-disabilities-in%20South-Africa-2001-11-situation-analysis.pdf>

⁶⁷ Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), *Note d'orientation : Promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale*, novembre 2020, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Promoting-Inclusive-Education-Girls-Boys-With-Disabilities-in-West-and-Central-Africa-2020-fra.pdf>

⁶⁸ Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), *Note d'orientation : Promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale*, novembre 2020, p. 8. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Promoting-Inclusive-Education-Girls-Boys-With-Disabilities-in-West-and-Central-Africa-2020-fra.pdf>

⁶⁹ Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021] ; UNGEI, *Note d'orientation : Promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale*, novembre 2020, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Promoting-Inclusive-Education-Girls-Boys-With-Disabilities-in-West-and-Central-Africa-2020-fra.pdf>

⁷⁰ Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), *Note d'orientation : Promouvoir l'éducation inclusive des filles et des garçons handicapés en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale*, novembre 2020, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Promoting-Inclusive-Education-Girls-Boys-With-Disabilities-in-West-and-Central-Africa-2020-fra.pdf>

⁷¹ Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy* ; Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].

⁷² Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].

⁷³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

⁷⁴ ISU, *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*, mars 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf> [page consultée le 19 février 2022].

⁷⁵ UNESCO, *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation : Rapport sur l'égalité des genres*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375469> [page consultée le 9 septembre 2021].

⁷⁶ Alban Conto C., Akseer S., Dreesen T., Kamei A. Mizunoya S. et Rigole A., « Potential effects of COVID-19 school closures on foundational skills and Country responses for mitigating learning loss », *International Journal of Education Development*, novembre 2021, vol. 87, no 102434. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102434> Epub 11 octobre 2021. PMID : 34658500 ; PMCID : PMC8504478 [page consultée le 3 mars 2022]. Disponible à l'adresse suivante : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34658500/>

⁷⁷ Karen Mundy et Sarah Beardmore. *Investir dans le plaidoyer pour l'équité*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://educationoutloud.org/fr/investing-advocacy-learning-equity> [page consultée le 3 mars 2022].

⁷⁸ Indhira Santos et Eliana Rubiano-Matulevich, « Minding the Gender Gap in Training in Sub-Saharan Africa: Five Things to Know », 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/africacan/minding-gender-gap-training-sub-saharan-africa-five-things-know> [page consultée le 19 octobre 2021].

⁷⁹ Peter Darvas, Marta Favara et Tamara Arnold, *Stepping Up Skills in Urban Ghana: Snapshot of the STEP Skills Measurement Survey*, Washington, D.C., Banque mondiale, 2017, p. 181. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1012-1>

⁸⁰ Banque africaine de développement, *Perspectives économiques en Afrique : Former la main d'œuvre africaine de demain*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/afdb20-01_aeo_main_french_complete_0213.pdf

- ⁸¹ UNESCO, *Sub-Saharan Africa Fact Sheet - 2020 GEM Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/SSA-Fact-Sheet.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁸² UNESCO, *Sub-Saharan Africa Fact Sheet - 2020 GEM Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/SSA-Fact-Sheet.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁸³ UNICEF, « Data Snapshot of Migrant and Displaced Children in Africa », *UNICEF Data*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/resources/data-snapshot-of-migrant-and-displaced-children-in-africa/> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁸⁴ UNICEF, « Data Snapshot of Migrant and Displaced Children in Africa », *UNICEF Data*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/resources/data-snapshot-of-migrant-and-displaced-children-in-africa/> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁸⁵ Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, Washington, D.C., Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/9781464812606.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- ⁸⁶ HCR, « Moving Ahead - Closing the Gap », 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/moving-ahead.html> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁸⁷ HCR et pacte mondial sur les réfugiés, « Building Skills of Refugees and Host Communities in Northern Uganda », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://globalcompactrefugees.org/article/building-skills-refugees-and-host-communities-northern-uganda> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁸⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (Djibouti), *Djibouti Declaration on Regional Conference on Refugee Education in IGAD Member States*, 14 December 2017. <https://igad.int/attachments/article/1725/Djibouti%20Declaration%20on%20Refugee%20Education.pdf>
- ⁸⁹ Ministère de l'éducation et des sports (Ouganda), *Uganda's Education Response Plan for Refugees and Host Communities*, Ouganda, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2019/12/ERP1-YEAR-Brochure-004-3-12-19-F-2.pdf>
- ⁹⁰ IPE-UNESCO, « La planification de l'éducation adaptée aux crises », 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/notre-expertise/la-planification-de-leducation-adaptee-aux-crisis> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁹¹ UNESCO, IPE-UNESCO et Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), *Sécurité, résilience et cohésion sociale : Un guide pour les planificateurs du secteur de l'éducation*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234847> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁹² UNFPA et UNICEF, *Child Marriage in COVID-19 Contexts: Disruptions, Alternative Approaches and Building Programme Resilience*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/7651/file/Child-Marriage-in-COVID-19-contexts.pdf> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹³ UNESCO, 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 [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹⁴ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), *Delivering Education at Home in African Member States amid the Covid-19 Pandemic: Country Status Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/report_education_at_home_covid-19.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹⁵ UNICEF, « Learning Through the Radio Amid COVID-19 », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/malawi/stories/learning-through-radio-amid-covid-19> [page consultée le 10 septembre 2021] ; ADEA, Union africaine et Partenariat mondial pour l'éducation, *Financing Education in Africa During the COVID-19 Pandemic*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].

- ⁹⁶ UNICEF, « Learning Through the Radio Amid COVID-19 », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/malawi/stories/learning-through-radio-amid-covid-19> [page consultée le 10 septembre 2021] ; ADEA, Union africaine et Partenariat mondial pour l'éducation, *Financing Education in Africa During the COVID-19 Pandemic*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹⁷ ADEA, Union africaine et PME, *Financing Education in Africa During the COVID-19 Pandemic*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹⁸ ADEA, Union africaine et PME, *Financing Education in Africa During the COVID-19 Pandemic*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁹⁹ CEDEAO, *Statement of the ECOWAS Commission*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ecowas.int/wp-content/uploads/2020/06/Sexual-gender-based-violence.pdf> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹⁰⁰ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, OCDE, 2012, p. 24. Disponible à l'adresse suivante : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/equite-et-qualite-dans-l-education_9789264028050-fr
- ¹⁰¹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, OCDE, 2012, p. 24. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264028050-fr> ; ADEA, Union africaine et PME, *Financing Education in Africa During the COVID-19 Pandemic*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/financing_education_kix_observatory.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹⁰² Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde, « International Financing », 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://report.educationcommission.org/finance/> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹⁰³ Chris Joynes, *An Overview of Innovative Financing Mechanisms for Education in Development Contexts*, 2019, p. 32. Disponible à l'adresse suivante : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c86448640f0b63695866a9a/529_Innovative_Financing_for_Education.pdf [page consultée le 19 février 2022].
- ¹⁰⁴ Banque mondiale, *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/734541589314089887-0090022020/original/CovidandEdFinancefinal.pdf> [page consultée le 29 septembre 2021].
- ¹⁰⁵ Programme alimentaire mondial (PAM), *The Impact of School Feeding Programmes*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000102338/download/> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹⁰⁶ David K. Evans et Amina Mendez Acosta, « Education in Africa: What Are We Learning? », *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ¹⁰⁷ FHI 360 et Educate a Child, *Education and the SDGs: Occasional Paper #2*, 2016, p. 1-30. Disponible à l'adresse suivante : <https://educationaboveall.org/uploads/library/file/2a8e15847d.pdf> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹⁰⁸ Banque africaine de développement, *Income Inequality in Africa*, n.d., p. 7. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/Revised-Income%20inequality%20in%20Africa_LTS-rev.pdf
- ¹⁰⁹ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹¹⁰ Timothy P. Williams, « The Things They Learned: Aspiration, Uncertainty, and Schooling in Rwanda's Developmental State », *The Journal of Development Studies*, vol. 55, no 4, 2019, p. 645-660. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1453602>
- ¹¹¹ Merilee S. Grindle, « Similarities and Differences in Policy Reform Destinies: What Do Political Settlements and Doman Politics Explain? », in *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2019.

- ¹¹² Robin Shields et Francine Menashy, « The Network of Bilateral Aid to Education 2005-2015 », *International Journal of Educational Development*, vol. 64, 2019, p. 74-80. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.003>
- ¹¹³ Ministère de l'enseignement élémentaire et secondaire (Sierra Leone), *National Policy on Radical Inclusion in Schools*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/04/Radical-Inclusion-Policy.pdf>
- ¹¹⁴ IPE-UNESCO, *Crisis-Sensitive Educational Planning ; UNGEI, Gender-Responsive Education Systems*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/what-we-do/gender-responsive-education-systems> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹¹⁵ UNGEI, *Gender-Responsive Education Systems*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ungei.org/what-we-do/gender-responsive-education-systems> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹¹⁶ Union africaine et Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (UA/CIEFFA), *Monitoring the Implementation of Regional and International Legal Instruments on Girls' and Women's Education in Africa*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : http://cieffa.org/wp-content/uploads/10/Monitoring_ANG_ISBN_Electronic.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹¹⁷ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ¹¹⁸ Union africaine et CIEFFA, *Monitoring the Implementation of Regional and International Legal Instruments on Girls' and Women's Education in Africa*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : http://cieffa.org/wp-content/uploads/2021/06/Monitoring_ANG_ISBN_Electronic.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹¹⁹ Banque mondiale, *The Price of Exclusion: Disability and Education: Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-GapsInEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹²⁰ Programme alimentaire mondial (PAM), *The Impact of School Feeding Programmes*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000102338/download/> [page consultée le 10 septembre 2021].
- ¹²¹ Moses Oketch et Caine Rolleston, « Chapter 5 Policies on Free Primary and Secondary Education in East Africa: Retrospect and Prospect », *Review of Research in Education*, vol. 31, no 1, 2007, p. 131-158. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046131>
- ¹²² Sugata Sumida et Keisuke Kawata, « An Analysis of the Learning Performance Gap between Urban and Rural Areas in Sub-Saharan Africa », *South African Journal of Education*, vol. 41, no 2, 2021, p. 1-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- ¹²³ Esther Duflo, Pascaline Dupas et Michael Kremer, « Education, HIV, and Early Fertility: Experimental Evidence from Kenya », *American Economic Review*, vol. 105, no 9, 2015, p. 2757-2797 (p. 1). Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/aer.20121607>
- ¹²⁴ Gene B. Sperling, Rebecca Winthrop et Christina Kwauk, *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*, Washington, D.C., Brookings Institution Press, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/What-Works-in-Girls-Educationlowres.pdf>
- ¹²⁵ UNICEF, « Le mariage d'enfants – Le mariage d'enfants constitue une menace pour la vie, le bien-être et l'avenir des filles dans le monde entier. », 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/protection/mariage-enfants>.
- ¹²⁶ John Ermisch et Marco Francesconi, « Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments », *Economica*, vol. 68, no 270, 2001, p. 137-156 (p. 146) ; T. Paul Schultz, « Why Governments Should Invest More to Educate Girls », *Center Discussion Paper*, vol. 836, 2001 ; Emmanuela Gakidou et al., « Increased Educational Attainment and Its Effect on Child Mortality in 175 Countries between 1970 and 2009: A Systematic Analysis », *The Lancet*, vol. 376, 2010.
- ¹²⁷ Filles, pas épouses, « A Theory of Change on Child Marriage », Filles, pas épouses. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.girlsnotbrides.org/articles/theory-change-child-marriage-girls-brides/> [page consultée le 30 octobre 2021] ; UNICEF, *Ending Child Marriage: Progress and Prospects*, UNICEF, juillet 2014. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-Marriage-Brochure-HR_164.pdf [page consultée le 30 octobre 2021] ; Jenny Birchall, *Early Marriage, Pregnancy and Girl Child School Dropout, K4D: Knowledge, evidence and learning for development*, octobre 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6ac30440f0b61a1afc3f7c/470_Early_Marriage_Pregnancy_and_School_Dropout.pdf

- ¹²⁸ UNICEF, « COVID-19: A Threat to Progress against Child Marriage », *UNICEF Data*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ¹²⁹ UNICEF, *Towards Ending Child Marriage: Global Trends and Profiles of Progress*, New York: Section des données et de l'analytique de l'UNICEF, octobre 2021, p. 11. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/10/Towards-Ending-Child-Marriage-Global-trends-and-profiles-of-progress-report.pdf> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ¹³⁰ Union africaine et UNICEF, *Review of the African Union Campaign to End Child Marriage 2014-2018*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/104106/file/Child-Marriage-AU-Campaign-2018.pdf>
- ¹³¹ Sabine Terlecki, « Au Burkina Faso, les filles dénoncent la crise de la sécurité et de l'apprentissage », *blog Éducation pour tous*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/au-burkina-faso-les-filles-denoncent-la-crise-de-la-securite-et-de-lapprentissage> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ¹³² UNFPA et UNICEF, *Burkina Faso Country Profile: UNFPA-UNICEF Global Programme to End Child Marriage (Le Programme mondial UNFPA-UNICEF visant à accélérer la lutte contre le mariage d'enfants)*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/88801/file/Child-marriage-Burkina-Faso-profile-2019.pdf>
- ¹³³ Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (Burkina Faso), *Plan d'actions opérationnel triennal de la Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants au Burkina Faso : 2016-2018*, novembre 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.girlsnotbrides.org/documents/488/Burkina-Faso-Action-Plan-2016-2018-Nov-2015.pdf>
- ¹³⁴ Quentin Wodon *et al.*, *The Cost of Not Investing in Girls: Child Marriage, Early Childbearing, Low Educational Attainment for Girls, and Their Impacts in Uganda*, CIEF/PME/Banque mondiale, décembre 2017, p. 4.
- ¹³⁵ Chata Male et Quentin Wodon, *Basic Profile of Child Marriage in Burkina Faso*, Banque mondiale, mars 2016, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25473/105910-BRI-ADD-SERIES-PUBLIC-HNP-Brief-Burkina-Faso-Profile-CM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ¹³⁶ Cluster Éducation Burkina Faso, *Évaluation conjointe des besoins en matière d'éducation*, avril 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/buf_cluster_education_rapport_jena2020_versionfinale.pdf
- ¹³⁷ Fonds d'affectation spéciale des Nations Unies pour la sécurité humaine : ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale, *Plan d'actions opérationnel triennal de la Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants au Burkina Faso : 2016-2018*, Burkina Faso, novembre 2015.
- ¹³⁸ Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (Burkina Faso), *Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants : 2016-2025 (SNPEME)*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.girlsnotbrides.org/documents/487/Burkina-Faso-National-Strategy-2016-2025-Nov-2015.pdf>
- ¹³⁹ UNFPA et UNICEF, *Burkina Faso Country Profile: UNFPA-UNICEF Global Programme to End Child Marriage*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/88801/file/Child-marriage-Burkina-Faso-profile-2019.pdf>
- ¹⁴⁰ Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (Burkina Faso), *Plan d'actions opérationnel triennal de la Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants au Burkina Faso : 2016-2018* ; Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (Burkina Faso), *Stratégie nationale de prévention et d'élimination du mariage d'enfants*, novembre 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.girlsnotbrides.org/documents/487/Burkina-Faso-National-Strategy-2016-2025-Nov-2015.pdf> ; UNICEF, *Étude sur le mariage des enfants dans la Région du Sahel*, juin 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/burkinafaso/media/756/file/Etude%20sur%20le%20mariage%20des%20enfants%20%20.pdf>
- ¹⁴¹ UNICEF, *Le Programme mondial UNFPA-UNICEF visant à accélérer la lutte contre le mariage d'enfants*, UNICEF, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/protection/programme-mondial-UNFPA-UNICEF-visant-a-acceler-la-lutte-contre-le-mariage-enfants> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ¹⁴² UNFPA et UNICEF, *Burkina Faso Country Profile: UNFPA-UNICEF Global Programme to End Child Marriage*, 2019, p. 6. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/88801/file/Child-marriage-Burkina-Faso-profile-2019.pdf>
- ¹⁴³ Ministère de la femme, de la solidarité nationale, de la famille et de l'action humanitaire (Burkina Faso), Secrétariat général, et Direction générale de la famille et de l'enfant, *Contribution du Burkina Faso à l'élaboration du Rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur la mise en œuvre de la résolution 74/124 du 18 décembre 2019 intitulée « Suivi du vingtième anniversaire de l'Année*

internationale de la famille et ses prolongements », Burkina Faso, avril 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/development/desa/family/wp-content/uploads/sites/23/2020/08/Burkina-Faso.pdf>

¹⁴⁴ UNICEF, *Education : Ecole de Qualité Amie des Enfants, Burkina Faso*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/burkinafaso/media/1306/file/Factsheets%20Protection%20de%20l%27enfant.pdf>

¹⁴⁵ UNFPA et UNICEF, *Aidez-nous à mettre fin aux mariages d'enfants*, 2017, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/EndingChildMarriage_Brochure_French-Web-Final.pdf

¹⁴⁶ UNFPA et UNICEF, *Burkina Faso Country Profile: UNFPA-UNICEF Global Programme to End Child Marriage*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/88801/file/Child-marriage-Burkina-Faso-profile-2019.pdf>

¹⁴⁷ UNICEF, *Education : Ecole de Qualité Amie des Enfants, Burkina Faso*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/burkinafaso/media/1306/file/Factsheets%20Protection%20de%20l%27enfant.pdf>

¹⁴⁸ UNFPA et UNICEF, *Burkina Faso Country Profile: UNFPA-UNICEF Global Programme to End Child Marriage*, 2019, p. 16. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/88801/file/Child-marriage-Burkina-Faso-profile-2019.pdf>

¹⁴⁹ Union africaine, *Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique*, Maputo, juillet 2003.

¹⁵⁰ HCDH (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme), « Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes examine le rapport du Burkina Faso », 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ohchr.org/fr/press-releases/2017/10/committee-elimination-discrimination-against-women-reviews-report-burkina?LangID=E&NewsID=22292> [page consultée le 30 octobre 2021].

¹⁵¹ Save the Children, *Save the Children Calls for an End to Child Marriage in Burkina Faso and to Accelerate Progress for Gender Equality*, Spotlight Series, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/child_marriage_briefing_2021_burkina_faso_eng_3rd.pdf/

¹⁵² HCR, « Africa », HCR, n.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/africa.html> [page consultée le 20 octobre 2021].

¹⁵³ UNICEF, « Data Snapshot of Migrant and Displaced Children in Africa », UNICEF Data, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/resources/data-snapshot-of-migrant-and-displaced-children-in-africa/> [page consultée le 20 octobre 2021] ; UNICEF, « 13.5 Million Children Now Uprooted in Africa - Including Those Displaced by Conflict, Poverty and Climate Change », 2019, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/press-releases/135-million-children-now-uprooted-africa-including-those-displaced-conflict-poverty> [page consultée le 20 octobre 2021].

¹⁵⁴ HCR, *Tous unis pour l'éducation des réfugiés*. Rapport 2020 sur l'éducation des réfugiés, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/fr/5f5078024>

¹⁵⁵ HCR, *Stratégie Éducation 2030 : Tchad*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 6. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/83328>

¹⁵⁶ HCR, *Stratégie Éducation 2030 : Tchad*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/83328>

¹⁵⁷ HCR, *Stratégie Éducation 2030 : Tchad*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 8-9. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/83328>

¹⁵⁸ HCR, *Stratégie Éducation 2030 : Tchad*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 10-11. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/83328>

¹⁵⁹ HCR, *Stratégie Éducation 2030 : Tchad*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2020, p. 10-11. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/83328>

¹⁶⁰ Bureau régional du HCR pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, *Education Update: 2020-2021 School Year*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, juillet 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/88014>

¹⁶¹ HCR, *Staying the Course: The Challenges Facing Refugee Education*, Agence des Nations Unies pour les réfugiés, 2021, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/publications/education/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html>

Chapitre 3

Éducation de la petite enfance
et préparation à la scolarité^{i 1}

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Ce chapitre présente, entre autres, les questions et les conclusions clés suivantes :

- Dans leurs efforts visant à élargir les services relatifs à l'EPE, les pays ont eu recours à des approches différentes (par exemple, l'universalisation progressive ou l'élargissement au niveau communautaire sans tenir compte de l'âge) et à un large éventail de modèles de prestation de services dont l'intensité (programmes d'une demi-journée ou d'une journée entière), l'emplacement et le calendrier varient. Si cette diversité reflète la capacité de l'EPE à s'adapter aux besoins et au contexte, elle soulève aussi des inquiétudes quant à sa qualité. L'importance de cet aspect pour le développement du jeune enfant n'est plus à démontrer. Les débats d'orientation stratégique sur l'élargissement de l'accès à l'EPE devraient donc être axés sur la qualité, non seulement du point de vue de la structure des services, mais aussi des processus et des composantes systémiques.
- Les services d'EPE équitables (y compris les programmes ciblés) et les modèles d'intervention multisectoriels axés sur les enfants en proie à des expériences néfastes contribuent de manière déterminante à tirer parti du potentiel de l'EPE à réduire les inégalités existantes en matière de développement au cours des premières années. Les services d'EPE ont 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 ; c'est pourquoi leur mise en place est capitale.
- La période de référence a permis de tirer, entre autres, les conclusions importantes ci-après :
 - o Les différences dans l'accès à l'enseignement entre les pays africains sont particulièrement marquées s'agissant de l'EPE. En outre, si l'évolution enregistrée à cet égard ces cinq dernières années est globalement positive, elle est loin d'être régulière et uniforme.
 - o Les disparités liées à la richesse sont profondes et omniprésentes. Si les disparités liées au lieu de résidence (milieu rural ou milieu urbain) sont importantes dans l'ensemble des pays pour lesquels des données sont disponibles, les disparités liées à la richesse semblent l'être davantage. S'agissant de la parité entre les genres, les filles semblent bénéficier de l'EPE au même titre que les garçons dans environ la moitié des pays. Les garçons sont favorisés dans un quart des pays et les filles dans le dernier quart. .
 - o Les données relatives à l'évolution de l'accès à l'EPE dans sept pays suggèrent que les enfants les plus pauvres sont plus susceptibles d'être les derniers à bénéficier de l'élargissement de l'accès et les premiers à en être privés lorsque la disponibilité de l'EPE diminue.
 - o Quant à la qualité des services d'EPE évaluée à l'aune des qualifications académiques des enseignants (à savoir, la proportion d'enseignants de l'EPE dont les qualifications sont conformes aux normes nationales), des différences sont manifestes ; cela étant, dans environ la moitié des pays pour lesquels on dispose de données, plus de 90 % des enseignants sont diplômés.

i. Aux fins du présent rapport, la préparation à la scolarité renvoie à la capacité des jeunes enfants à aborder un apprentissage formel, laquelle repose sur leur niveau de développement lorsqu'ils atteignent l'âge officiel de fréquentation de l'école primaire. Ce concept peut cependant être utilisé de manière plus générale pour cerner la mesure dans laquelle i) les familles sont prêtes à scolariser leurs enfants et ii) les écoles primaires sont à même d'accueillir les enfants dans les petites classes.

Contexte

L'éducation de la petite enfance dans le cadre de la CESA

La CESA a établi que l'éducation de la petite enfance (EPE)ⁱⁱ était le prochain chantier sur la voie de la pérennisation d'une éducation de qualité en Afrique². La capacité d'un enfant à apprendre à l'école est présentée comme consubstantielle à une scolarisation réussie. La CESA accorde ainsi une attention toute particulière à l'EPE, au même titre qu'à l'EFTP et qu'à l'enseignement secondaire, dans son domaine d'action relatif à la formulation de politiques appropriées favorisant l'expansion de l'éducation³. L'Agenda 2063 de l'Union africaine reconnaît également le rôle crucial de l'EPE et définit, entre autres résultats clés porteurs de transformation, le jalon suivant : « au moins un enfant [africain] sur trois aura accès à la maternelle ». Soulignons néanmoins que la CESA ne définit pas d'objectifs stratégiques concernant l'EPE – une lacune parfaitement comblée par la Déclaration de Nairobi et son engagement à privilégier des « approches intégrées de politiques, de programmation et de financement pour les programmes de développement, de protection et de l'éducation de la petite enfance, en plaçant l'accent sur le développement holistique, y compris la lecture, l'écriture et le calcul, avec une attention particulière pour les enfants marginalisés et vulnérables, en s'engageant à assurer de manière progressive l'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire d'au moins d'une année et avec la participation active des familles et des communautés et des collectivités territoriales décentralisées⁴ ».

Si elle ne fixe pas d'objectifs stratégiques relatifs à l'EPE, la CESA aborde cependant en profondeur les nombreux défis y afférents qui persistent à l'échelle du continent. Elle souligne que l'EPE est délaissée à bien des égards malgré l'accumulation de preuves témoignant de son importance, et qu'elle constitue un domaine stratégique et d'investissement négligé, se caractérisant par des disparités, une mauvaise gestion et l'absence de programmes scolaires cohérents⁵. La CESA met également en avant les problèmes de qualité dus aux défaillances en matière de planification, d'allocation des ressources, de formation des enseignants et de matériel⁶. Afin de les surmonter, et compte tenu de la contribution cruciale de l'EPE à la qualité constante de l'éducation, l'Union africaine invite à mesurer toute son importance dans le cadre de la CESA⁷. De même, le Groupe sectoriel CESA pour l'éducation et le développement de la petite enfance s'est particulièrement attaché à aider les gouvernements à élargir et à améliorer les services d'EPE, et à plaider auprès des parties prenantes mondiales en faveur d'une augmentation des investissements en faveur de la petite enfance sur le continent africain⁸.

L'EPE dans le cadre du Programme 2030ⁱⁱⁱ 9 10

À l'instar de l'Union africaine qui affirme l'importance de l'EPE, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 comprend l'engagement d'assurer un enseignement inclusif et équitable, notamment dans le préprimaire. Cette volonté est définie de manière concrète dans la cible 4.2 des ODD : « [F]aire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». Les ODD inscrivent l'éducation pour le développement de la petite enfance en tant que composante capitale de la préparation des enfants à l'enseignement primaire. La contribution globale de l'EPE vient ainsi en appui au développement des jeunes enfants dans les domaines cognitif, physique, social et affectif, lesquels sont essentiels pour les préparer à l'école¹¹. Le rôle de l'EPE est également mis en évidence dans la familiarisation des jeunes enfants avec un système d'instruction hors contexte familial, à même de faciliter la transition de l'environnement familial à l'environnement de l'école primaire¹².

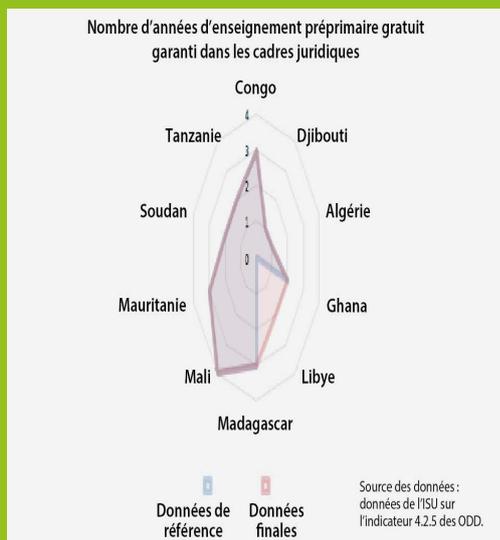


Les indicateurs de l'ODD 4 relatifs à l'éducation de la petite enfance sont présentés dans l'annexe 3.

Encadré 3.1 Cadres juridiques favorables à l'éducation de la petite enfance

Les mesures visant à élargir l'accès à l'EPE peuvent gagner en efficacité si elles s'appuient sur des politiques et des cadres juridiques favorables. En l'absence d'indicateurs dans la CESA, il existe un indicateur des ODD relatif aux cadres juridiques favorables à l'EPE : la cible 4.2.5 des ODD « Nombre d'années d'enseignement préprimaire a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques ».

Sur les 46 pays africains pour lesquels des données de référence (2016) et finales (2020) sont disponibles, 36 ont déclaré qu'aucun cadre juridique ne garantissait l'offre d'une seule année



d'enseignement préprimaire gratuit. Comme le montre le graphique, s'agissant des données de référence, seuls neuf pays assurent au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit ; ce chiffre monte à dix pour les données finales. Le Mali (quatre années d'enseignement préprimaire gratuit) et le Congo, Madagascar et la Mauritanie (trois années) forment le peloton de tête. Viennent ensuite le Ghana, la Libye, le Soudan et la République-Unie de Tanzanie (deux années), puis l'Algérie et Djibouti (une année).

Le fait que la plupart des pays africains ne garantissent toujours pas au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit risque d'entraver l'élargissement de l'accès équitable à l'EPE sur l'ensemble du continent, en particulier pour les enfants des ménages les plus pauvres qui ne peuvent pas prendre en charge les frais de l'enseignement préprimaire. Quant aux politiques relatives à l'enseignement préprimaire

obligatoire, sur les 54 pays pour lesquels des données de référence et finales sont disponibles, 53 déclarent ne proposer aucune année d'enseignement préprimaire obligatoire. Le Ghana étant le seul pays garantissant deux années d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire, il a une longueur d'avance dans l'instauration d'un cadre juridique favorable à l'amélioration de l'accès équitable.

Des approches différentes pour améliorer l'accès à l'EPE

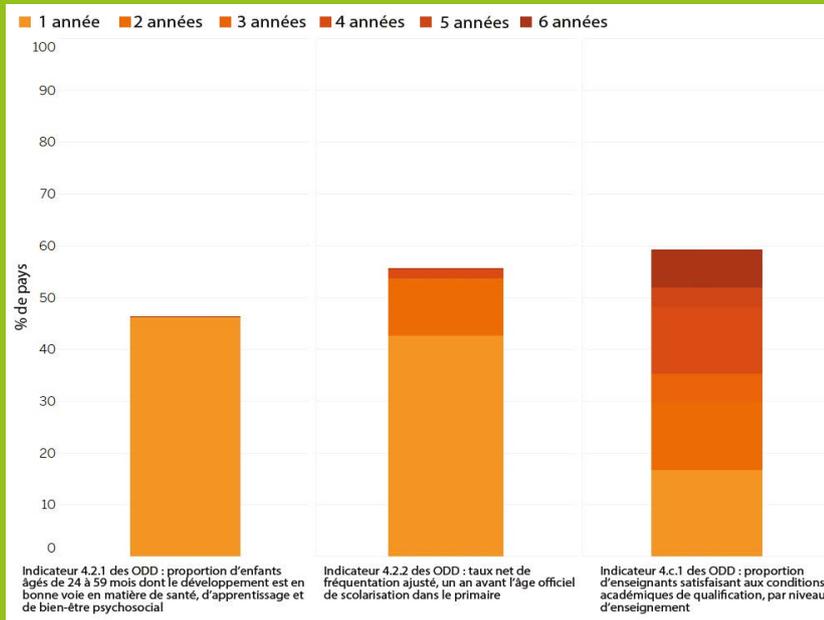
Son rôle dans la préparation à l'école étant de plus en plus reconnu¹³, plusieurs pays ont rapidement élargi l'accès à l'EPE depuis 2015, dont Madagascar, la Sierra Leone et le Togo (pour de plus amples détails, voir la figure 3.3 et le Constat général). Globalement, ces différentes approches peuvent se regrouper en deux grandes catégories. Certains pays, comme le Kenya, ont élargi l'accès à l'éducation de la petite enfance à l'aide de services publics, privés et/ou communautaires sans privilégier une tranche d'âge déterminée, c'est-à-dire en dispensant des services au profit de tous les enfants en âge officiel de bénéficier de l'EPE. D'autres pays, dont l'Afrique du Sud et, plus récemment, l'Éthiopie, ont adopté une approche progressive de l'universalisation, en dispensant une année d'EPE pour tous les enfants – le système public montrant la voie – avec l'objectif d'accroître graduellement le nombre d'années en mobilisant les secteurs public, privé et/ou communautaire. Certains de ces pays, comme l'Éthiopie, ont par ailleurs engagé des politiques en faveur des pauvres, privilégiant les enfants des ménages défavorisés dans le cadre de l'élargissement de l'accès et mettant en place un enseignement préprimaire gratuit.

ii. Le présent chapitre traite de l'EPE, définie comme les services éducatifs formels et non formels ciblant la petite enfance. Si celle-ci couvre généralement la période allant de la naissance à l'âge de 8 ans, compte tenu du mandat du rapport et des indicateurs de référence pertinents utilisés par l'ISU et la Commission de l'Union africaine (cible 4.2.2 des ODD), l'analyse porte principalement sur les services éducatifs préscolaires ciblant les enfants qui ont un an de moins que l'âge officiel d'admission dans le primaire (c'est-à-dire, 5 ou 6 ans dans la plupart des pays).

iii. L'importance accordée à l'EPE en lien avec les ODD ne date pas d'aujourd'hui. De fait, elle s'inscrit dans la lignée de la Déclaration de Jomtien sur l'éducation pour tous (2000), du Cadre d'action de Dakar (2000) et de la Déclaration d'Incheon (2015). Ces engagements mondiaux soulignent tous le rôle de l'EPE, et plus globalement du développement de la petite enfance (DPE), dans le développement « des compétences et des aptitudes qui façonnent l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la santé, le bien-être et le développement à long terme des enfants ». Dès 2000, les signataires du Cadre d'action de Dakar ont pris, entre autres, l'engagement suivant : « développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ».

Encadré 3.2 Disponibilité des données

Figure 3.1 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs au développement de la petite enfance, à l'accès à l'éducation de la petite enfance et à la proportion d'enseignants ayant suivi une formation pédagogique au cours de la période 2015-2020



Les données relatives à la cible 4.2.1 des ODD sont issues d'enquêtes auprès des ménages, et les données relatives à la cible 4.2.2 des ODD proviennent de systèmes d'information administrative et d'enquêtes auprès des ménages. Les données présentées dans ce rapport, et donc dans la figure 3.1, sont issues d'enquêtes auprès des ménages. Entre 2015 et 2020, environ la moitié des pays africains ont recueilli des données sur le développement de la petite enfance (au titre de la cible 4.2.1 des ODD) et sur le taux de

participation à un apprentissage organisé des enfants ayant un an de moins que l'âge officiel d'admission dans le primaire (cible 4.2.2 des ODD). Cependant, pour la plupart d'entre eux (soit respectivement, 46 % et 43 %), les données d'une seule année sont disponibles, tandis que seulement 13 % des pays ont recueilli des données pour plus d'une année au titre de la cible 4.2.2 des ODD (aucun ne l'a fait au titre de la cible 4.2.1 des ODD). Quant au pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation pédagogique, davantage de données, collectées via des systèmes d'information administrative, sont disponibles : 59 % des pays possèdent des données pour au moins une année et la plupart d'entre eux ont également des données concernant plus d'une année au cours de la période allant de 2015 à 2020.

Différents types de prestation de services liés à l'EPE

Les types de prestation de services visant à élargir l'accès à l'EPE se distinguent tant à l'intérieur des pays qu'entre les pays par leur intensité (par exemple, programmes d'une journée complète ou d'une demi-journée, et programmes se déroulant une fois par semaine ou cinq jours sur sept), leur contexte (services institutionnels, à assise communautaire ou à domicile) et leur calendrier (programmes annuels ou saisonniers s'appuyant sur un modèle accéléré de préparation à l'école). Si l'on peut se réjouir de cette diversité (l'accessibilité de l'EPE dépendant en grande partie de sa capacité à s'adapter aux besoins des jeunes enfants et de leur famille ainsi qu'au contexte), elle suscite également des inquiétudes dans la mesure où elle peut se traduire non seulement par une intensité, mais également, une qualité variable.

La qualité doit être au cœur des initiatives d'élargissement

Si les études suggèrent que les effets de l'intensité des programmes sur le développement des jeunes enfants ne sont pas clairement établis¹⁴, il semblerait cependant que les programmes d'EPE de meilleure qualité facilitent davantage l'acquisition de compétences¹⁵ tandis que ceux de moindre qualité compromettent l'apprentissage et le développement¹⁶. Les jeunes enfants suivant des programmes de piètre qualité peuvent dans certains cas subir des répercussions négatives ne se limitant pas à l'apprentissage et au développement. Leur sécurité, leur santé et leur bien-être affectif peuvent également en pâtir. En ce qui concerne les enfants handicapés, l'accès à des services d'EPE 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 œuvre¹⁷. Il est donc primordial que, dans le cadre

de leurs efforts visant à élargir l'accès à l'EPE, les gouvernements placent la qualité et l'inclusion au cœur de la planification et de la mise en œuvre des politiques concernant les services d'EPE publics et privés.

La composante multidimensionnelle de la qualité dans les services d'EPE

La qualité des services d'EPE dépend de plusieurs facteurs, dont certains sont structurels (par exemple, les conditions matérielles ou le ratio enfants-adultes), d'autres sont liés aux processus (comme la pédagogie ou les interactions entre les adultes et les enfants) et d'autres sont systémiques¹⁸ (liés notamment aux normes ou au contrôle, au financement et à la gestion). À cet égard, les efforts des autorités visant à élaborer et à mettre en œuvre les directives concernant les normes minimales revêtent une importance particulière. Les normes qui couvrent les différentes dimensions qualitatives peuvent contribuer de manière déterminante à ce que les prestataires publics, privés et non étatiques fournissent des services d'EPE performants en utilisant des types de prestation variés (voir l'exemple présenté dans *l'étude de cas n° 3* portant sur les efforts du Kenya en matière d'assurance qualité). Ces normes minimales sont particulièrement importantes pour la fourniture de services d'EPE intégrés et inclusifs¹⁹. Les initiatives visant à améliorer les processus des services d'EPE ont tout à gagner d'une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques et relatives aux programmes scolaires dans différents contextes. À cet égard, la Déclaration et l'appel à l'action de Casablanca sur la qualité de l'éducation de la petite enfance et la professionnalisation des enseignants et des éducateurs (2019), ainsi que d'autres initiatives à l'échelle régionale et du continent, dont le Réseau africain de la petite enfance (AfECN) et le Pôle de qualité inter-pays sur l'éducation de la petite enfance, mis en place par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et dirigé par Maurice, méritent d'être mentionnés.

L'EPE en tant qu'outil potentiel de réduction des inégalités dans la préparation à l'école

Du fait de sa contribution à la préparation à l'école, l'EPE constitue un outil susceptible d'atténuer l'aggravation des inégalités dans le niveau de développement des enfants dès leur plus jeune âge et représente une « extraordinaire occasion de briser le cercle intergénérationnel de l'inégalité²⁰ ». Garantir l'accès des jeunes enfants des ménages les plus pauvres à une EPE de qualité peut les aider à ne pas accumuler du retard par rapport à leurs camarades plus aisés avant même de commencer l'enseignement primaire. Aux États-Unis, il a été constaté que les interventions qualitatives relatives à l'EPE qui ciblaient les enfants défavorisés influaient de manière positive, significative et durable sur les résultats liés aux questions de santé et à l'entrée sur le marché du travail²¹. Cependant, si les corrélations entre participation à l'EPE et niveau d'éducation atteint dans les pays à revenu faible et intermédiaire sont manifestes (la fréquentation de l'EPE allonge en moyenne de 0,9 année la scolarisation dans tous les pays étudiés), l'influence de la participation à l'EPE sur les résultats sur le marché du travail l'est moins ; il est ainsi urgent d'améliorer la qualité et le ciblage des programmes d'EPE afin de tirer pleinement parti de leurs avantages à long terme²².

Cependant, pour mettre à contribution l'EPE afin de réduire les inégalités dans les résultats en matière de développement des plus petits, il faut non seulement la rendre plus largement accessible mais également 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'investissement²³. Lorsque les gouvernements ne placent pas l'équité au cœur de leurs efforts d'élargissement, les enfants des ménages les plus aisés ont plus de chance d'accéder à l'EPE et à des programmes de meilleure qualité, creusant ainsi davantage l'écart avec les enfants des ménages les plus pauvres et des groupes marginalisés²⁴ (pour plus de détails, voir l'analyse des disparités liée à la richesse dans l'accès à l'EPE citée dans le Constat général). La richesse des ménages peut influencer sur ces inégalités. D'autres facteurs liés aux ménages (comme le niveau d'instruction des parents, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique ou la religion des membres des ménages), au contexte (dont les déplacements) ou aux individus (par exemple, le handicap des enfants) peuvent également être déterminants²⁵. À cet égard, les investissements et les initiatives politiques visant à promouvoir l'inclusivité d'une EPE de qualité au moyen de programmes d'intervention connexes ciblant les enfants vulnérables, d'approches pédagogiques inclusives et de mesures garantissant le caractère abordable de l'accès aux services d'EPE demeurent essentiels²⁶.

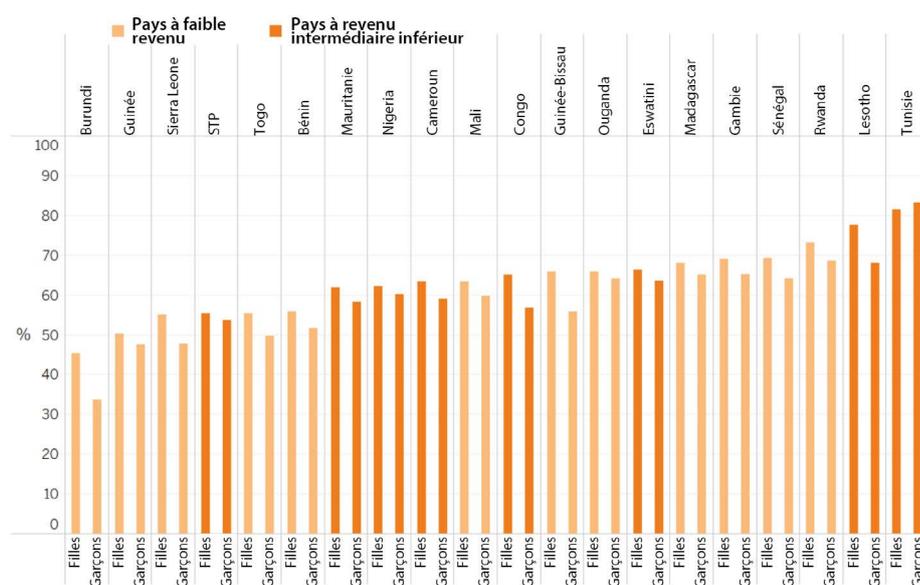
L'EPE n'est qu'une pièce du puzzle du développement de la petite enfance

L'éducation étant au centre de l'ODD 4 et de la CESA, une attention prioritaire est accordée aux politiques relatives à l'EPE, ce qui ne représente qu'une partie de l'ensemble des initiatives promouvant le développement de la petite enfance²⁷. Comme indiqué également dans les aspirations de l'Agenda 2063²⁸, les gouvernements peuvent, en contribuant au développement de la petite enfance grâce à des politiques de santé, de nutrition et de protection, ainsi que d'éducation, aider les familles à donner à leurs enfants les moyens de s'épanouir tout au long de leur vie^{iv 29}.

Il est impératif d'axer les interventions relatives à l'EPE sur les jeunes enfants vivant des situations difficiles

Les interventions en matière d'EPE sont particulièrement importantes pour les enfants ayant vécu des expériences difficiles pendant leur petite enfance (abus, négligence, pauvreté extrême chronique, perte de la personne qui s'occupe d'eux, etc.). Si le stress associé à ces épreuves n'est pas traité, il peut devenir « toxique » et avoir des répercussions tout au long de la vie³⁰. Un enfant africain sur quatre vit dans une zone de conflit³¹. En Afrique subsaharienne, près de la moitié (45,8 %) des enfants vit dans l'extrême pauvreté (c'est-à-dire avec moins de 1,90 dollar des États-Unis en parité de pouvoir d'achat par jour)³². En dépit d'améliorations significatives, un enfant subsaharien sur trois présente un retard de croissance³³. La *figure 3.2* montre que dans pratiquement tous les pays africains pour lesquels des données sont disponibles, environ un enfant âgé de 24 à 59 mois sur trois affiche un retard de développement. Dans certains pays comme le Bénin, le Burundi, la Guinée, Sao Tomé-et-Principe, la Sierra Leone et le Togo, cela concerne environ la moitié des enfants. Par conséquent, il est essentiel de multiplier les efforts et les investissements ciblant l'EPE en intensifiant les interventions de santé, de nutrition, de protection et d'apprentissage précoce visant les jeunes enfants et leur famille, en particulier dans les contextes où ils risquent d'être en proie à l'extrême pauvreté, à des conflits ou à des catastrophes naturelles³⁴.

Figure 3.2 Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial



Source des données : ISU, cible 4.2.1 des ODD – Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : Les pays sont classés selon la proportion de filles âgées de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial.

Les données datent des années suivantes : 2017 (Burundi), 2016 (Guinée), 2017 (Sierra Leone), 2017 (Togo), 2018 (Bénin), 2014 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2016 (Ouganda), 2017 (Sénégal), 2018 (Gambie), 2018 (Madagascar), 2015 (Rwanda), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2015 (Mauritanie), 2015 (Congo), 2014 (Cameroun), 2016 (Nigeria), 2014 (Eswatini), 2018 (Lesotho) et 2018 (Tunisie).

iv. À cet égard, il convient de citer le Cadre de soins attentifs pour le développement de la petite enfance. Lancé en 2018, il propose une feuille de route encourageant l'action, s'appuie sur des éléments tangibles concernant les modalités de soutien au développement de la petite enfance et aide les gouvernements à évaluer, à améliorer et à intégrer leurs politiques et leurs programmes y afférents.

Les bienfaits potentiels de l'EPE ne sont pas mis à profit

Loin de se limiter à la préparation des enfants à l'école et aux résultats d'apprentissage des compétences fondamentales, les bienfaits de l'EPE peuvent s'étendre jusqu'au marché du travail. Les services d'EPE génèrent des emplois en mobilisant une main-d'œuvre spécialisée et en offrant la possibilité aux personnes ayant la charge principale d'enfants (pour la plupart des femmes) de participer plus activement au marché du travail. En dépit de ses avantages directs pour les jeunes enfants et de ses avantages indirects pour le marché du travail, l'EPE continue d'être sous-financée par les pouvoirs publics par rapport à d'autres cycles d'enseignement (voir la présentation et l'analyse du financement public des différents niveaux d'enseignement dans le chapitre 8 sur l'élaboration des politiques).

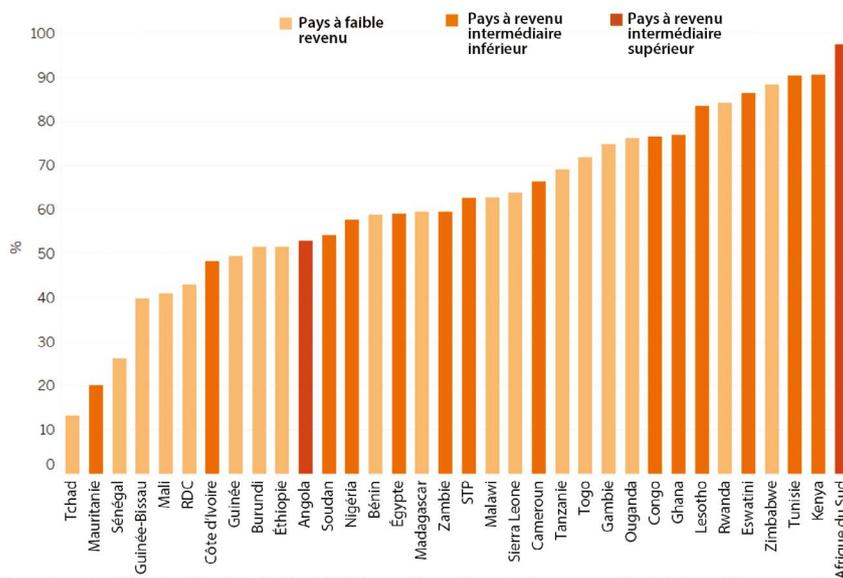
Constat général

Accès à l'EPE

Dans les pays africains pour lesquels des données sont disponibles, l'accès à l'EPE est autrement plus fragile que les autres niveaux d'enseignement. La *figure 3.3* montre les taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire et indique à quel groupe de revenu appartiennent les pays. Si plusieurs pays d'Afrique australe, dont l'Afrique du Sud, l'Eswatini et le Zimbabwe – ainsi que le Kenya et la Tunisie – ont presque atteint l'accès universel au préprimaire, dans d'autres pays comme la Mauritanie et le Tchad, environ un enfant sur cinq bénéficie d'activités organisées d'apprentissage dans le préprimaire.

Les différences dans l'accès entre les pays mises en lumière dans la *figure 3.3* semblent, dans une certaine mesure, refléter les différents niveaux de revenu des pays. Ainsi, les jeunes enfants des pays à faible revenu comme le Rwanda et le Zimbabwe ont un accès nettement supérieur à l'EPE que ceux qui vivent dans certains pays à revenu intermédiaire inférieur, par exemple la Côte d'Ivoire, la Mauritanie et le Soudan. L'absence de corrélation parfaite entre le niveau de revenu des pays et l'accès à l'EPE mérite d'être mentionnée.

Figure 3.3 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire



Source des données : ISU, indicateur 4.2.2 des ODD – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (<http://data.uis.unesco.org/>).

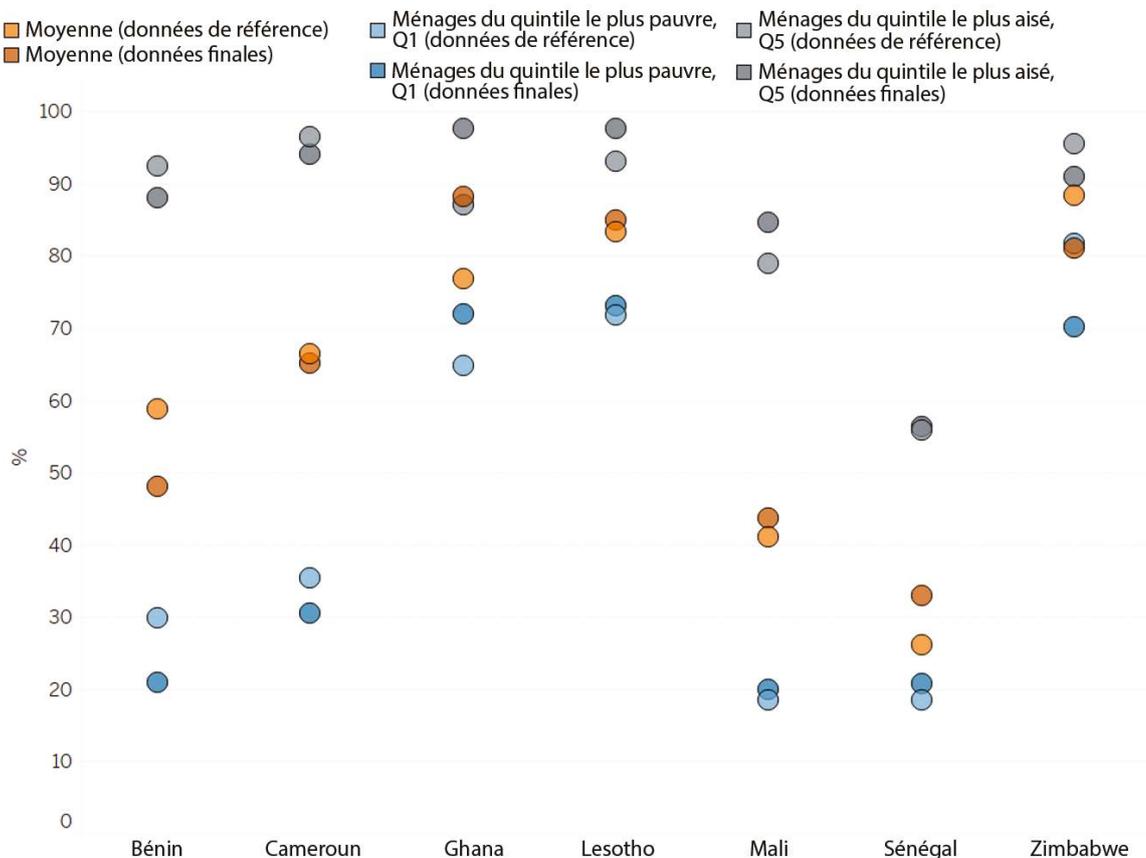
Remarque : les pays sont classés selon le taux de participation.

Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2016 (Sénégal), 2014 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2018 (RDC), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2016 (Éthiopie), 2014 (Bénin), 2018 (Madagascar), 2016 (Malawi), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Tanzanie), 2017 (Togo), 2018 (Gambie), 2016 (Ouganda), 2015 (Rwanda), 2015 (Zimbabwe), 2015 (Mauritanie), 2016 (Côte d'Ivoire), 2014 (Soudan), 2016 (Nigeria), 2014 (Égypte), 2018 (Zambie), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2014 (Cameroun), 2015 (Congo), 2014 (Ghana), 2014 (Lesotho), 2014 (Eswatini), 2018 (Tunisie), 2014 (Kenya), 2015 (Angola) et 2016 (Afrique du Sud).

Évolution de l'accès à l'EPE

Le manque de données limite malheureusement la portée des analyses portant sur l'évolution du taux de participation (taux net de fréquentation ajusté). La *figure 3.4* montre les valeurs correspondant aux sept pays disposant de données de référence et finales. Si des changements positifs substantiels sont relevés dans quelques pays, dont le Ghana et le Sénégal, dans d'autres pays, comme le Bénin et le Zimbabwe, le taux de participation semble avoir décliné. Un autre indicateur de mesure de l'accès à l'EPE (quoique moins précis que le taux net de fréquentation ajusté) est le taux brut de scolarisation ; plus nombreuses, les données y afférentes permettent d'examiner les changements survenus pour la période considérée.

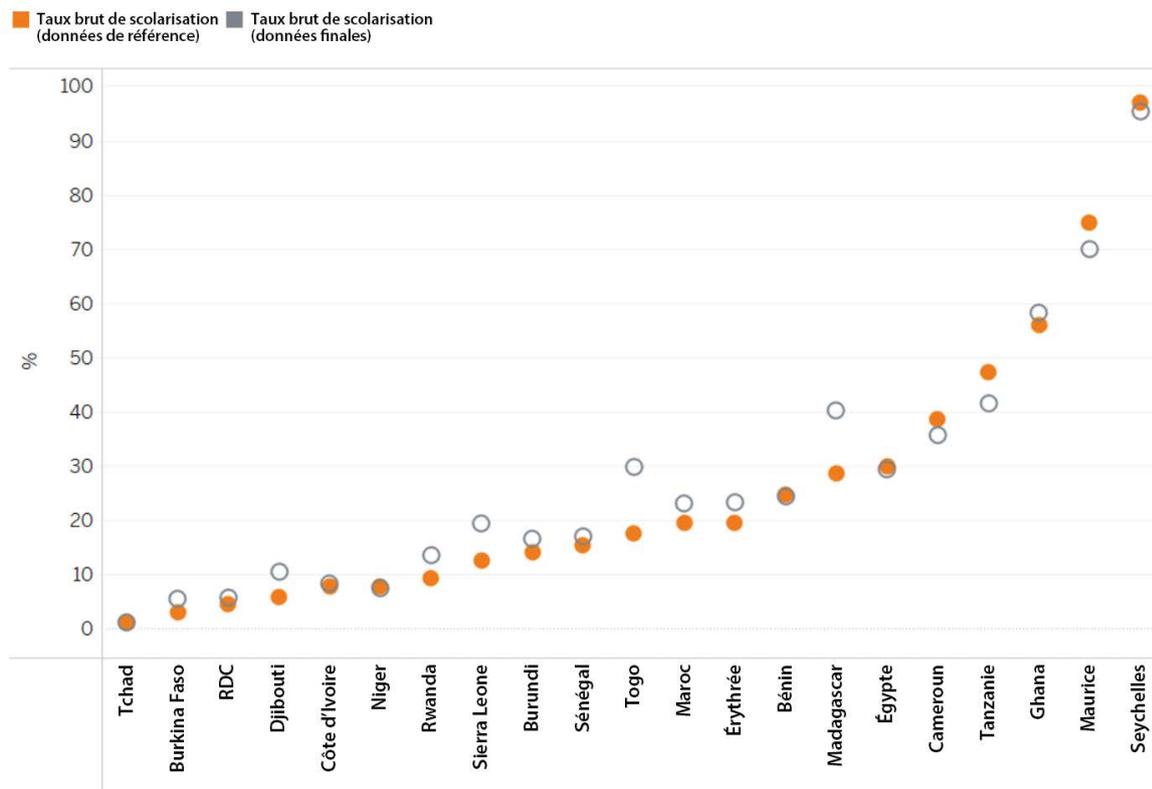
Figure 3.4 Évolution du taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (%), par revenu des ménages



Source des données : ISU, indicateur 4.2.2 des ODD – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (<http://data.uis.unesco.org/>). Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : 2014 et 2018 (Bénin), 2014 et 2018 (Cameroun), 2014 et 2018 (Ghana), 2014 et 2018 (Lesotho), 2015 et 2018 (Mali), 2016 et 2019 (Sénégal) et 2015 et 2019 (Zimbabwe).

La *figure 3.5* montre le taux brut de scolarisation dans l'EPE dans les pays pour lesquels des données de référence et finales sont disponibles. L'évolution, bien que généralement positive, est loin d'être claire et uniforme. Dans certains pays, dont Madagascar, la Sierra Leone et le Togo, le taux brut de scolarisation a augmenté de manière notable, tandis que dans d'autres (Burkina Faso, Burundi, Djibouti, Érythrée, Maroc et Rwanda), sa progression est nettement plus faible. Au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Égypte, au Ghana, au Niger, au Sénégal, aux Seychelles et au Tchad, il est presque stable, tandis qu'au Cameroun, à Maurice et en République-Unie de Tanzanie, il semble avoir reculé depuis 2015.

Figure 3.5 Évolution du taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance



Source des données : ISU, indicateur 4.2.4 des ODD – Taux brut de scolarisation (<http://data.uis.unesco.org>).
 Remarque : les pays sont classés selon le taux brut de scolarisation (tel que mesuré par les données de référence).
 Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : 2016 et 2019 (Tchad), 2016 et 2019 (Burkina Faso), 2015 et 2018 (RDC), 2016 et 2020 (Djibouti), 2016 et 2019 (Côte d'Ivoire), 2016 et 2019 (Niger), 2016 et 2019 (Rwanda), 2016 et 2019 (Sierra Leone), 2016 et 2019 (Burundi), 2015 et 2019 (Sénégal), 2015 et 2020 (Togo), 2016 et 2019 (Maroc), 2015 et 2018 (Érythrée), 2016 et 2019 (Bénin), 2016 et 2019 (Madagascar), 2016 et 2019 (Égypte), 2016 et 2019 (Cameroun), 2016 et 2019 (Tanzanie), 2016 et 2019 (Ghana), 2016 et 2019 (Maurice) et 2016 et 2019 (Seychelles).

Disparités liées au genre, au revenu et à la zone géographique dans l'accès à l'EPE

Il est essentiel de prendre la mesure du potentiel de l'EPE en tant que « levier à même de briser le cercle intergénérationnel de l'inégalité³⁶ ».

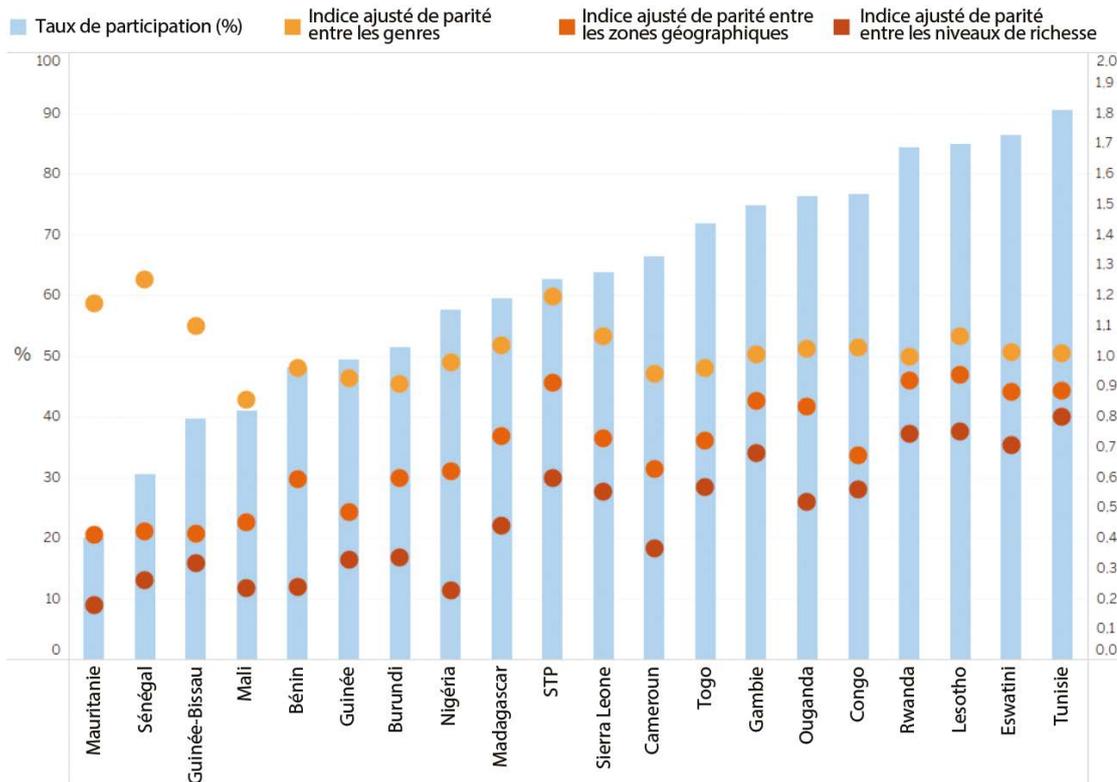
La figure 3.6 présente l'indice ajusté de parité entre les genres, l'indice ajusté de parité entre les zones géographiques et l'indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse pour le taux de participation à des activités organisées d'apprentissage^v.

- Quant à la parité entre les genres, dans environ la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, les filles et les garçons ont les mêmes chances d'accéder à l'EPE. Dans environ un quart des pays, les garçons sont favorisés (le Mali affichant les disparités les plus importantes avec un indice ajusté de parité entre les genres de 0,86) et dans le dernier quart, les disparités liées au genre favorisent les filles dans l'accès à l'EPE (le Sénégal arrivant en tête des disparités avec un indice ajusté de parité entre les genres de 1,25).
- S'agissant des zones géographiques, les disparités entre milieu urbain et milieu rural sont manifestes, les enfants urbains étant avantagés dans l'ensemble des pays. Cela étant, l'ampleur de l'écart varie considérablement. Dans des pays tels que la Guinée-Bissau, la Mauritanie et le Sénégal, le taux de participation des enfants des zones urbaines est plus de deux fois supérieur à celui des enfants des zones rurales. L'Eswatini, le Lesotho, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe et la Tunisie, entre autres, œuvrent à instaurer la parité dans l'accès à l'EPE entre zones rurales et zones urbaines.

v. Il convient de noter que plus l'indice de parité s'éloigne du chiffre 1, plus la disparité en matière d'accès à l'EPE est importante. On considère que la parité est atteinte lorsque les valeurs s'échelonnent entre 0,97 et 1,03.

- L'examen des disparités liées à la richesse dans l'accès à l'EPE révèle les désavantages évidents et omniprésents que subissent les enfants des ménages les plus pauvres. Dans certains pays, dont le Bénin, le Mali, le Nigéria et le Sénégal, le taux de participation des enfants des ménages les plus pauvres (quintile 1) représente environ un quart du taux de participation des enfants des ménages les plus aisés (quintile 5).

Figure 3.6 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (%) et indice ajusté de parité entre les genres, indice ajusté de parité entre les zones géographiques et indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse pour le taux de participation



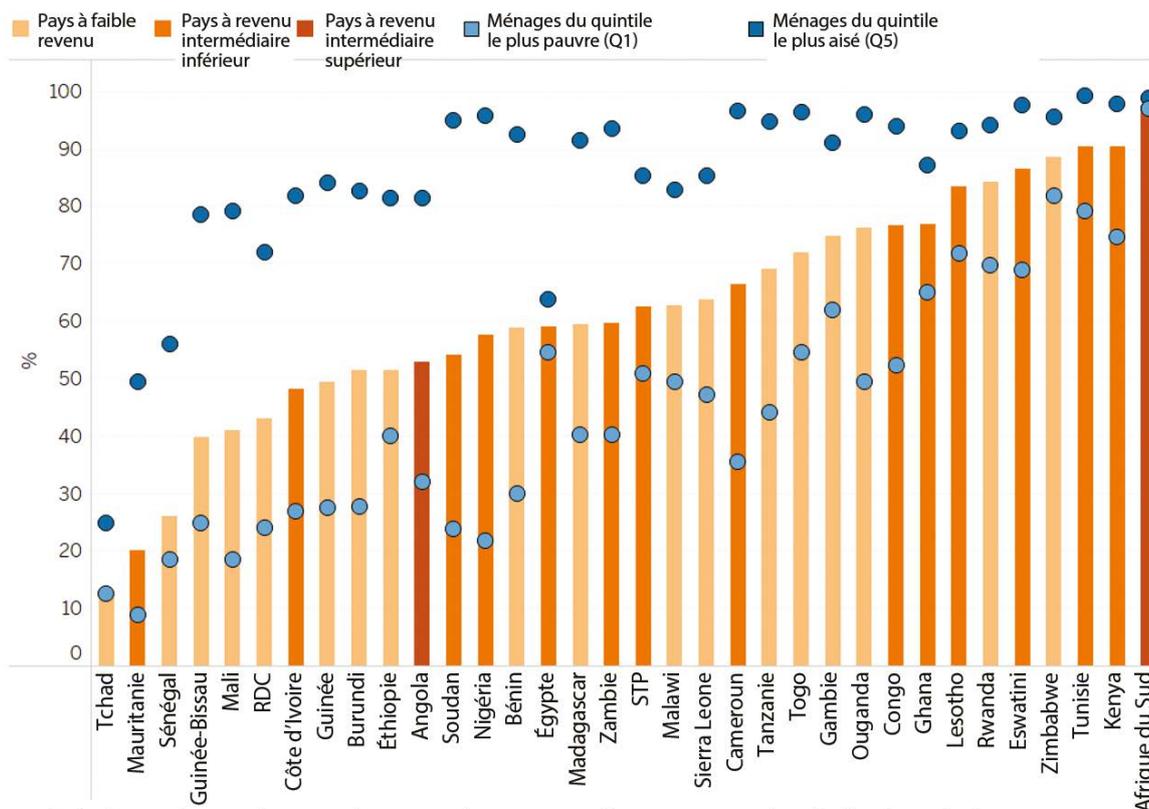
Source des données : ISU, indicateur 4.2.2 des ODD – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le taux de participation.

Les données datent des années suivantes : 2015 (Mauritanie), 2017 (Sénégal), 2014 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2018 (Bénin), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2016 (Nigéria), 2018 (Madagascar), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2017 (Sierra Leone), 2014 (Cameroun), 2018 (Togo), 2018 (Gambie), 2016 (Ouganda), 2015 (Congo), 2015 (Rwanda), 2018 (Lesotho), 2014 (Eswatini) et 2018 (Tunisie).

La figure 3.7 présente une analyse approfondie des disparités de richesse au regard du taux de participation à l'enseignement préprimaire. Les pays sont classés par ordre croissant de participation, les barres représentant les valeurs du taux de participation et la couleur indiquant à quel groupe de revenu appartient chaque pays. Les points bleu clair indiquent le taux de participation des enfants des ménages les plus pauvres (Q 1) et les points bleu foncé celui des enfants des ménages les plus aisés (quintile 5). Des disparités importantes sont manifestes entre les différents niveaux de richesse. Dans la plupart des pays où le taux de participation peut être ventilé selon la richesse des ménages, on observe un écart supérieur à 20 points de pourcentage entre les jeunes enfants des ménages les plus aisés et ceux des ménages les plus pauvres. Cependant, les disparités liées à la richesse varient grandement d'un pays à l'autre et il semble que l'attention accordée par les gouvernements à l'accès équitable porte leurs fruits, dans une certaine mesure. Ainsi, si l'on compare l'Éthiopie (où le Gouvernement place explicitement l'équité au centre des mesures d'élargissement de l'accès) et des pays affichant un taux net de fréquentation ajusté similaire, comme le Burundi, la Côte d'Ivoire et la Guinée, on constate qu'en Éthiopie, la proportion d'enfants des ménages les plus pauvres ayant accès à l'EPE est plus élevée que celle de leurs pairs dans ces pays. L'Égypte se distingue également des autres pays enregistrant des taux moyens de participation similaires par le fait que l'écart entre les enfants des ménages les plus aisés et les enfants des ménages les plus pauvres y est relativement faible.

Figure 3.7 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par niveau de richesse des ménages



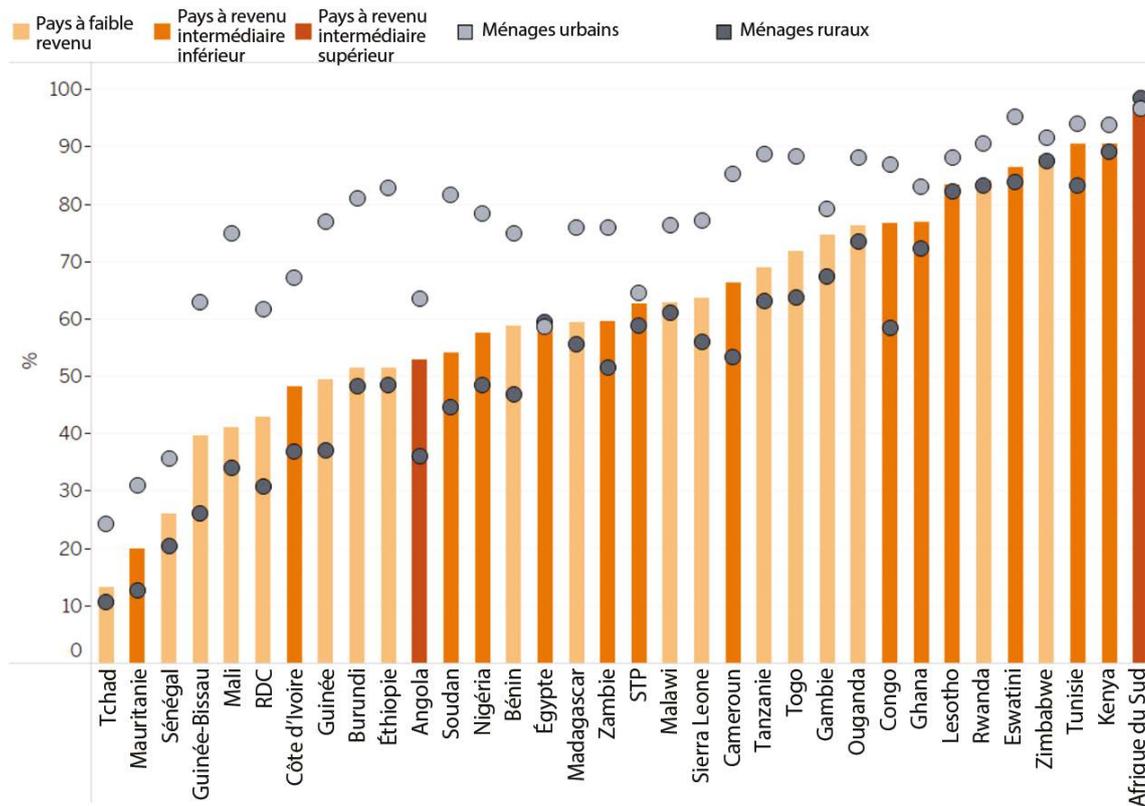
Source des données : ISU, indicateur 4.2.2 des ODD – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le taux de participation.

Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2016 (Sénégal), 2014 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2018 (RDC), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2016 (Éthiopie), 2014 (Bénin), 2018 (Madagascar), 2016 (Malawi), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Tanzanie), 2017 (Togo), 2018 (Gambie), 2016 (Ouganda), 2015 (Rwanda), 2015 (Zimbabwe), 2015 (Mauritanie), 2016 (Côte d'Ivoire), 2014 (Soudan), 2016 (Nigéria), 2014 (Égypte), 2018 (Zambie), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2014 (Cameroun), 2015 (Congo), 2014 (Ghana), 2014 (Lesotho), 2014 (Eswatini), 2018 (Tunisie), 2014 (Kenya).

La figure 3.8 présente une analyse approfondie des disparités liées aux zones géographiques au regard du taux de participation à l'enseignement préprimaire. Les pays sont classés par ordre croissant de participation, les barres représentant les valeurs du taux de participation et la couleur indiquant à quel groupe de revenu appartient chaque pays. Les points gris foncé indiquent le taux de participation des enfants des zones rurales (quintile 1) et les points gris clair celui des enfants des zones urbaines (quintile 5). Quant aux disparités liées à la zone géographique, dans la plupart des pays, un écart de taille sépare les taux de participation des jeunes enfants dans les zones urbaines et ceux de leurs pairs dans les zones rurales dans presque tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. Cela n'est cependant pas le cas en Afrique du Sud, en Égypte, au Kenya et au Zimbabwe où il semble que la parité entre zones urbaines et zones rurales dans l'accès à l'enseignement préprimaire soit atteinte.

Figure 3.8 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par situation géographique des ménages (milieu urbain ou rural)



Source des données : ISU, indicateur 4.2.2 des ODD – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le taux de participation.

Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2016 (Sénégal), 2014 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2018 (RDC), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2016 (Éthiopie), 2014 (Bénin), 2018 (Madagascar), 2016 (Malawi), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Tanzanie), 2017 (Togo), 2018 (Gambie), 2016 (Ouganda), 2015 (Rwanda), 2015 (Zimbabwe), 2015 (Mauritanie), 2016 (Côte d'Ivoire), 2014 (Soudan), 2016 (Nigéria), 2014 (Égypte), 2018 (Zambie), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2014 (Cameroun), 2015 (Congo), 2014 (Ghana), 2014 (Lesotho), 2014 (Eswatini), 2018 (Tunisie), 2014 (Kenya).

À cet égard, il convient de citer une étude récente menée auprès des unités administratives infranationales des pays à revenu intermédiaire inférieur, centrée sur les inégalités en matière d'accès à l'EPE et tenant compte également du genre, du revenu et du milieu (urbain ou rural). Ses conclusions suggèrent que l'ampleur des disparités entre les différentes unités administratives infranationales est plus marquée que pour le genre, le revenu ou le milieu urbain/rural³⁷. L'écart entre les unités administratives infranationales est particulièrement notable au Nigéria et en Ouganda et, à l'inverse, réduit au Swaziland, au Malawi et en Sierra Leone.

Évolution de l'accès des enfants les plus pauvres à l'EPE

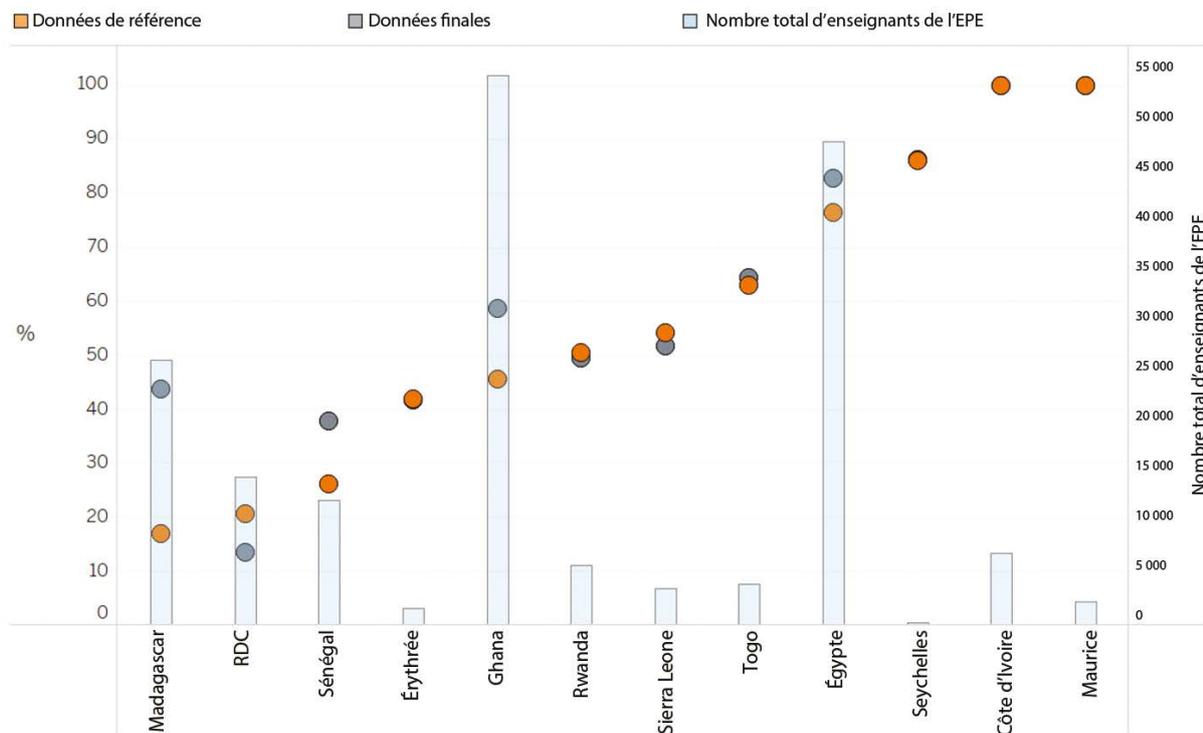
Compte tenu des éventuelles répercussions de l'accès à l'EPE sur les résultats scolaires équitables et sur les importantes disparités liées à la richesse citées précédemment, il convient d'examiner l'évolution de l'accès à l'EPE en se concentrant sur les enfants des ménages les plus pauvres (quintile 1). Les données n'étant disponibles que pour sept pays (voir la figure 3.4), il n'est pas possible d'étendre l'examen à l'échelle du continent ou de la région. L'analyse de l'évolution dans ces pays pour la période considérée fait apparaître une tendance indéfinie qui suggère plutôt que les enfants les plus pauvres sont les derniers à tirer parti de l'élargissement de l'accès et qu'ils sont plus susceptibles d'en être privés lorsque la disponibilité de l'EPE diminue. Dans trois des quatre pays où le taux moyen de participation a augmenté (Ghana, Mali et Lesotho), la hausse en point de pourcentage enregistrée par les enfants des ménages les plus aisés est plus importante que celle des enfants des ménages les plus pauvres. À l'inverse, dans les pays où le taux moyen de participation a diminué (Bénin, Cameroun et Zimbabwe), la baisse en point de pourcentage concernant les enfants des ménages les plus pauvres est plus marquée que pour les enfants des ménages les plus aisés. Si les données sous-jacentes limitent notre capacité à tirer des conclusions sur les tendances, elles soulignent à nouveau la nécessité de privilégier le suivi de l'accès équitable à l'EPE à l'avenir.

Niveau qualitatif des enseignants de l'EPE formés et qualifiés

De même que pour l'équité, les données disponibles ne permettent pas d'appréhender de manière globale la qualité de l'EPE ni l'évolution de la qualité au cours de la période considérée dans le présent rapport. Comme le montre la *figure 3.9*, deux tendances sont mises en évidence par l'analyse de la proportion d'enseignants de l'EPE ayant reçu la formation pédagogique minimale requise (indicateur associé à une composante de la qualité de l'EPE) dans les 12 pays pour lesquels les données disponibles permettent d'établir des comparaisons au fil du temps^{vi}:

- La proportion d'enseignants de l'EPE formés pendant la période de référence varie de manière significative entre les pays : environ 20 % en RDC contre 100 % en Côte d'Ivoire et à Maurice.
- S'agissant de l'évolution au fil du temps, la proportion d'enseignants de l'EPE formés semble stagner dans la plupart des pays où des données sont disponibles. Seuls Madagascar, le Sénégal et le Ghana affichent une évolution positive significative. En RDC, le pays qui avait enregistré la valeur la plus faible en 2015, la proportion d'enseignants de l'EPE formés a encore décliné depuis. Il convient cependant de noter que le nombre total d'enseignants de l'EPE formés a augmenté d'environ 25 % (de 14 543 à 18 222).
- La *figure 3.9* comprend le nombre total d'enseignants de l'EPE dans les pays en tant que mesure approximative, révélant l'ampleur des efforts nécessaires pour faire en sorte qu'ils reçoivent tous une formation pédagogique. Ainsi, en Égypte, où le taux de participation est d'environ 60 % et où près de 85 % des 45 000 enseignants de l'EPE sont formés, un programme de formation atteignant 6 000 d'entre eux peut signifier que la formation pédagogique universelle est atteinte. Au Rwanda, où le taux de participation est d'environ 85 % et où plus de 50 % des quelque 10 000 enseignants de l'EPE sont formés, un programme de formation bénéficiant à 5 000 d'entre eux peut signifier que la formation pédagogique universelle est atteinte.

Figure 3.9 Évolution de la proportion d'enseignants du préprimaire ayant reçu au moins une formation structurée minimale en pédagogie



Source des données : ISU, indicateur 4.c.1 des ODD – Pourcentage d'enseignants, selon les niveaux d'enseignement, qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée (<http://data.uis.unesco.org/>)
 Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'enseignants qui ont reçu au moins la formation structurée minimale axée sur la pédagogie (telle que mesurée par les données finales).
 Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : 2014 et 2019 (Madagascar), 2015 et 2018 (RDC), 2015 et 2019 (Sénégal), 2015 et 2018 (Érythrée), 2016 et 2019 (Rwanda), 2015 et 2019 (Ghana), 2015 et 2019 (Sierra Leone), 2015 et 2020 (Togo), 2016 et 2019 (Égypte), 2016 et 2019 (Seychelles), 2016 et 2019 (Côte d'Ivoire) et 2016 et 2019 (Maurice).
 Les données sur le nombre total d'enseignants de l'EPE datent des années suivantes : 2016 (Madagascar), 2015 (RDC), 2015 (Sénégal), 2016 (Érythrée), 2016 (Rwanda), 2016 (Ghana), 2016 (Sierra Leone), 2016 (Togo), 2016 (Égypte), 2016 (Seychelles), 2016 (Côte d'Ivoire) et 2016 (Maurice).

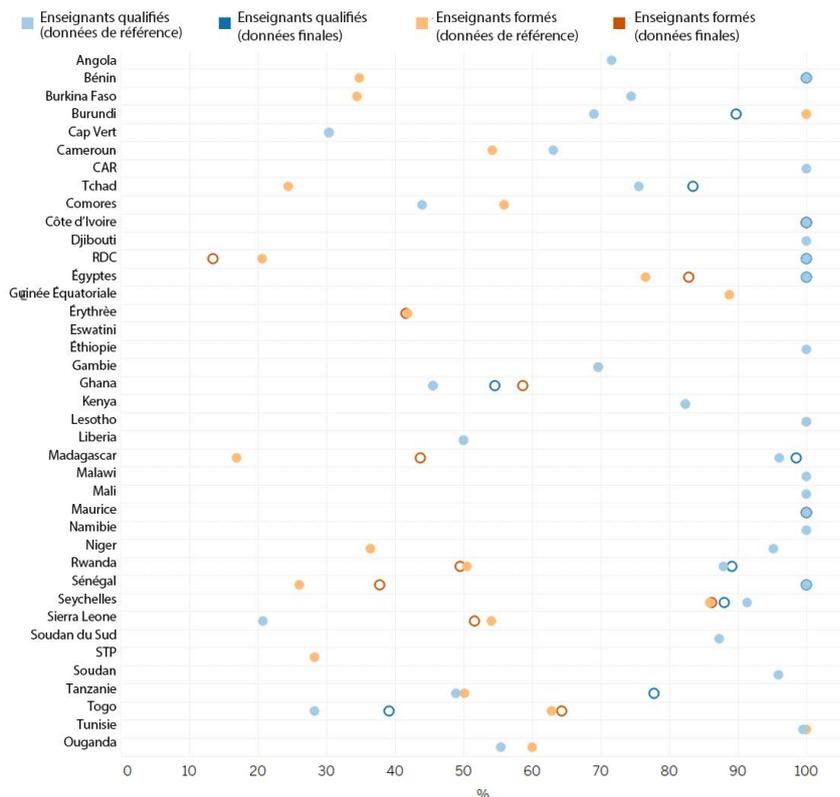
vi. Il convient de noter que la formation pédagogique requise varie d'un pays à l'autre et qu'elle ne traite pas toujours spécifiquement de l'EPE.

Un autre indicateur associé à la qualité de l'EPE concerne les qualifications académiques des enseignants de l'EPE, lesquelles sont principalement centrées sur le niveau d'éducation atteint et sur la formation avant la prise de service du personnel de la petite enfance, et sont liées plus directement aux politiques de recrutement. La formation pédagogique, qui est pour sa part axée en premier lieu sur les capacités des enseignants à appréhender les processus d'apprentissage, s'aligne sur les politiques de recrutement et de perfectionnement de la main-d'œuvre. La *figure 3.10* montre les valeurs de référence et les valeurs finales de la proportion d'enseignants de l'EPE ayant suivi une formation pédagogique et de la proportion d'enseignants possédant des qualifications académiques^{vii 38}. Plusieurs remarques peuvent être formulées à cet égard.

Les données de l'indicateur relatif aux enseignants possédant des qualifications académiques sont disponibles dans davantage de pays que celles de l'indicateur relatif aux enseignants ayant reçu une formation pédagogique.

- Dans la plupart des pays où des données sont disponibles pour les deux indicateurs, la proportion d'enseignants possédant des qualifications académiques est plus élevée que celle des enseignants ayant reçu une formation axée sur la pédagogie.
- Dans environ un tiers des pays, tous les enseignants de l'EPE ont des qualifications académiques.
- S'agissant des pays où des données de référence et finales sont disponibles, la proportion d'enseignants de l'EPE possédant des qualifications académiques semble avoir augmenté, mais comme mentionné ci-avant, la proportion d'enseignants ayant reçu une formation pédagogique stagne.

Figure 3.10 Proportion d'enseignants du préprimaire ayant reçu au moins une formation structurée minimale axée sur la pédagogie et pourcentage d'enseignants dont les qualifications académiques correspondent aux normes nationales



Source des données : ISU, indicateur 4.c.1 des ODD – Pourcentage d'enseignants, selon les niveaux d'enseignement, qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée ; Indicateur 4.c.3 des ODD – Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et par type d'établissement (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés par ordre alphabétique.

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : 2016 (Angola), 2014 et 2019 (Burundi), 2016 et 2019 (Bénin), 2016 (Burkina Faso), 2016 (République centrafricaine), 2016 et 2019 (Côte d'Ivoire), 2015 (Cameroun), 2014 et 2018 (RDC), 2017 (Comores), 2016 et 2018 (Cabo Verde), 2016 et 2018 (Djibouti), 2016 et 2019 (Égypte), 2017 (Éthiopie), 2015 et 2018 (Ghana), 2015 (Gambie), 2014 (Kenya), 2016 (Libéria), 2015 (Lesotho), 2016 et 2019 (Madagascar), 2018 (Mali), 2016 et 2019 (Maurice), 2015 (Malawi), 2017 et 2018 (Namibie), 2017 et 2019 (Niger), 2016 et 2019 (Rwanda), 2014 (Soudan), 2015 et 2019 (Sénégal), 2017 et 2019 (Sierra Leone), 2015 (Soudan du Sud), 2016 et 2019 (Seychelles), 2016 et 2019 (Tchad), 2015 et 2020 (Togo), 2015 (Tunisie), 2014 et 2019 (Tanzanie) et 2016 (Ouganda).

Enseignants formés : 2016 et 2018 (Burundi), 2016 et 2018 (Bénin), 2017 et 2019 (Burkina Faso), 2016 et 2019 (Côte d'Ivoire), 2015 (Cameroun), 2015 et 2018 (RDC), 2017 (Comores), 2016 et 2018 (Cabo Verde), 2016 et 2019 (Égypte), 2015 et 2018 (Erythrée), 2015 et 2019 (Ghana), 2015 (Gambie), 2015 (Guinée équatoriale), 2014 (Kenya), 2016 (Libéria), 2015 (Lesotho), 2014 et 2019 (Madagascar), 2016 et 2019 (Maurice), 2018 (Niger), 2016 et 2019 (Rwanda), 2015 et 2019 (Sénégal), 2015 et 2019 (Sierra Leone), 2015 (Sao Tomé-et-Principe), 2016 et 2019 (Seychelles), 2016 (Tchad), 2015 et 2020 (Togo), 2016 (Tunisie), 2016 (Tanzanie) et 2017 (Ouganda).

vii. Un enseignant qualifié est défini comme « un enseignant qui possède au moins les titres académiques minimaux requis pour enseigner des matières à un niveau donné, dans un pays donné ». Les qualifications académiques nationales requises peuvent varier d'un pays à l'autre.

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

Des réformes systémiques pour un accès équitable à l'EPE

Dans le cadre de l'intensification de leurs efforts visant à élargir l'accès équitable à l'EPE, de nombreux gouvernements ont mis en place des réformes systémiques et des interventions ciblées. Parmi les exemples de réformes systémiques, citons les suivantes :

- En Éthiopie, le Gouvernement a procédé à plusieurs réformes à l'échelle du système ces dernières années, en s'inspirant de deux documents d'orientation fondamentaux mettant explicitement l'accent sur l'équité : le cadre politique national pour l'éducation et la protection de la petite enfance intitulé « National Policy Framework for ECCE » (2010) et le cinquième programme de développement du secteur éducatif intitulé « Education Sector Development Programme V » (ESDP V) (2015). Le programme ESDP V énonce que « la fourniture d'une éducation et d'une protection de la petite enfance servira à accroître l'équité dans le système éducatif » et que les pouvoirs publics, « en axant l'élargissement de l'éducation et la protection de la petite enfance, dans un premier temps, sur les régions où le niveau d'éducation enregistré est faible (en ciblant les enfants les plus susceptibles d'être exclus, d'abandonner leur scolarité et d'obtenir de mauvais résultats), veilleront à améliorer les performances des enfants qui peuvent bénéficier le plus d'une aide afin de passer plus aisément en première année³⁹». Afin de s'assurer que chaque enfant est prêt pour l'école primaire, il a également mis en place un programme de préparation accélérée pour les enfants qui ne pouvaient pas bénéficier des programmes d'EPE existants avant de commencer la première année⁴⁰. En s'engageant à assurer une année d'enseignement préprimaire pour tous les enfants et en accordant une attention prioritaire à l'équité, l'Éthiopie a pu élargir de manière substantielle l'accès à l'enseignement préprimaire dans des conditions relativement équitables. En l'espace de 20 ans, la proportion d'enfants bénéficiant d'une année d'enseignement primaire est passée d'environ 1 sur 60 à 1 sur 2 (d'après le taux net de fréquentation ajusté en 2015)⁴¹, l'objectif défini dans le programme ESDP V étant 100 %⁴².
- Au Ghana, le Gouvernement a, dès 2004, mis en place une politique nationale de développement de la petite enfance qui affirme le rôle essentiel de l'accès à un enseignement préscolaire de qualité en vue d'une amélioration des résultats en matière de développement de la petite enfance. Depuis 2007, l'enseignement de base obligatoire et gratuit comprend deux années d'EPE⁴³. Le taux brut de scolarisation a de ce fait accéléré son augmentation : +117 % en 2016 contre +60 % en 2005⁴⁴. En 2017, le Ghana comptait plus de 14 400 établissements préscolaires publics et 8 000 privés. Le Gouvernement poursuit ses efforts afin d'améliorer la qualité des services d'EPE tout en se rapprochant davantage de l'accès universel⁴⁵.
- En République-Unie de Tanzanie, le Gouvernement a récemment élargi le champ d'application de sa politique de subventions proportionnelles au nombre d'élèves versées aux établissements scolaires afin d'inclure les enfants de l'enseignement préprimaire⁴⁶.

Interventions ciblées pour un accès équitable à l'EPE

Parmi les interventions publiques ciblées promouvant l'accès équitable à l'EPE, citons les exemples suivants :

- En Afrique du Sud, pour généraliser l'accès équitable à une EPE de qualité l'année précédant l'entrée dans le primaire, le Gouvernement octroie des subventions en faveur des pauvres en fournissant des fonds supplémentaires aux 40 % d'établissements publics les plus pauvres, lesquels fonds servent principalement à fournir des supports pédagogiques supplémentaires et à réduire le nombre d'élèves par classe⁴⁷.

- En Afrique du Sud également, les centres communautaires fournissant des services d'EPE reçoivent du Gouvernement une subvention par enfant et par jour. Les revenus des familles et l'éventuel statut de bénéficiaire d'une allocation pour enfant à charge sont pris en compte avant l'octroi de la subvention à ces prestataires non étatiques. Les centres doivent être inscrits auprès du Département chargé de l'éducation de base⁴⁸ et respecter certaines normes. En 2017, pour encourager davantage d'acteurs non étatiques à s'inscrire auprès du Département et à fournir des services d'EPE, le Gouvernement a mis en place une subvention pour le développement de la petite enfance visant à améliorer les infrastructures des centres d'EPE administrés par des acteurs non étatiques et desservant les communautés pauvres.
- En République-Unie de Tanzanie, le Gouvernement a lancé le programme « Fursa Kwa Watoto » (Offrir des perspectives aux enfants) qui vise à améliorer les résultats de développement des jeunes enfants dans les communautés les plus marginalisées. Le programme est mis en œuvre dans les classes préprimaires rattachées aux écoles primaires existantes et dans les classes satellites situées dans les zones difficiles d'accès⁴⁹.
- Au Mozambique, le Gouvernement a collaboré avec la Fondation Aga Khan, *Aid for the Development of People for People* et *Save the Children* afin d'élargir les services d'EPE dans les zones rurales. Fort de leur aide, il a construit des écoles et a délégué leur entretien et leur gestion aux comités communautaires⁵⁰.
- En Côte d'Ivoire, le Gouvernement, de concert avec Education Partnership Group, a mis en place un programme de préparation accélérée à l'école pour les enfants âgés de 5 et 6 ans qui n'ont pas eu accès à un programme préscolaire avant la première année⁵¹.

Améliorer la qualité de l'EPE

Les initiatives visant à améliorer la qualité de l'EPE se sont intensifiées du fait de la reconnaissance croissante de son rôle majeur dans l'amélioration de la préparation à l'école. Les gouvernements concentrent en grande partie leurs efforts sur le personnel de l'EPE. Par exemple :

- L'Éthiopie s'est engagée à ce que toutes les écoles préprimaires sans exception comptent une personne responsable qualifiée⁵².
- En République-Unie de Tanzanie, l'instauration d'une année d'enseignement préprimaire obligatoire a révélé la disponibilité insuffisante d'enseignants qualifiés, d'où le lancement en 2014 d'une initiative majeure en matière d'emploi consistant en un nouveau programme triennal sanctionné par un diplôme et dispensé dans six écoles normales⁵³. Le pays a également mis au point une formation nationale axée sur le programme scolaire et la pédagogie du préprimaire afin de renforcer les compétences et les connaissances connexes des enseignants du préprimaire en activité ; cette formation⁵⁴ est suivie par un enseignant par école primaire.
- Au Ghana, le Gouvernement a mis en place un programme de formation novateur ciblant de jeunes enseignants dans les districts défavorisés en vue d'accroître le ratio élèves/enseignants qualifiés dans les zones accusant un retard⁵⁵. Ce vaste programme visant à décerner un diplôme en éducation de base aux enseignants sans formation (Untrained Teachers Diploma in Basic Education) cible également les enseignants du préprimaire.
- Le Gouvernement ghanéen, en collaboration avec Sabre Education et deux établissements d'enseignement, œuvre à améliorer l'expérience des candidats à l'EPE pendant leur année de stage dans le cadre de leurs études diplômantes. Un réseau de classes pilotes a été créé afin de faciliter la formation avant l'emploi et en cours d'emploi, l'encadrement en salle de classe ainsi que le mentorat⁵⁶.
- L'Afrique du Sud octroie des subventions conditionnelles aux autorités locales pour soutenir la formation des praticiens de l'EPE et fournir une aide financière aux établissements publics et privés ainsi qu'aux centres communautaires enregistrés⁵⁷.
- Les programmes scolaires, constituant pourtant une composante essentielle de l'amélioration des services d'EPE, ne font pas l'objet d'une analyse systématique en Afrique. À cet égard, notons que des

initiatives sont en cours pour établir un état des lieux des programmes scolaires de l'EPE à l'échelle du continent, lesquelles s'inscrivent dans un projet plus vaste de création d'un cadre africain des programmes scolaires.

L'EPE et les crises

Les crises fragilisent souvent les prestations de services d'EPE, et ce, de différentes manières. D'un côté, les conflits, les catastrophes naturelles et les pandémies menacent de perturber l'EPE et de compromettre gravement la prestation des services connexes (voir les sections consacrées aux effets des crises sur l'éducation et aux réponses des gouvernements dans les *chapitres 2, 4 et 7*, qui traitent respectivement de l'équité, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire). D'un autre côté, compte tenu de l'importance que revêt l'atténuation des effets négatifs des expériences néfastes sur le développement des jeunes enfants, l'élargissement de l'accès équitable à l'EPE dans les situations d'urgence humanitaire est particulièrement important. Dans ce contexte, plusieurs gouvernements ont collaboré avec des acteurs non étatiques afin de mettre en place différents modèles de prestation de services d'EPE dans les crises humanitaires.

- En République centrafricaine, les autorités ont engagé une collaboration avec l'UNICEF et Plan International pour élargir la portée des programmes axés sur la petite enfance afin d'atteindre les enfants touchés par la guerre civile. Grâce à ces programmes, les jeunes enfants peuvent jouer et apprendre dans des centres communautaires d'EPE et des espaces adaptés aux enfants, tandis que les groupes de parents participent à des sessions éducatives ainsi qu'aux activités ludiques de leurs enfants⁵⁸.
- Au Cameroun, en République centrafricaine, en République-Unie de Tanzanie et au Tchad, le programme « Little Ripples » de l'ONG iACT s'inscrit dans les initiatives visant à mettre en place des solutions pilotées par des réfugiés. Le programme facilite la création d'établissements préprimaires communautaires gérés par des réfugiés ; il forme et emploie par ailleurs des femmes réfugiées, chargées d'administrer et d'appliquer le programme scolaire de l'EPE⁵⁹.

Un nombre croissant de recherches suggèrent que la pandémie de COVID-19 a nui au développement des jeunes enfants en augmentant les risques pesant sur leur bien-être et celui de leur famille^{viii 60} et en réduisant la disponibilité de l'EPE et d'autres services liés au développement du jeune enfant en raison des perturbations subies et des fermetures d'écoles ou de centres⁶¹. En réponse, les gouvernements et les acteurs non étatiques ont lancé une série d'interventions axées sur l'enseignement préprimaire à distance faisant appel à différents supports d'apprentissage, à savoir Internet, la radio et la télévision, les documents papier et la téléphonie mobile (messages dans les médias sociaux, appels téléphoniques et SMS)⁶². Au Malawi, le Gouvernement, en collaboration avec Save the Children, a mis en place des séances radiophoniques d'enseignement interactif à l'intention des enfants du préprimaire et des premiers cycles du primaire. Ces séances s'accompagnent d'un programme d'orientation à destination des parents⁶³. Ubongo, une entreprise spécialisée dans la création de contenus de divertissement éducatif pour la jeunesse en Afrique, aborde la pandémie dans ses programmes, tout en augmentant sa présence sur les chaînes de radio et de télévision gratuites⁶⁴.

Privilégier l'EPE et optimiser l'accès, la qualité et l'équité

L'élargissement des services équitables et de qualité dans le secteur émergent de l'EPE représente un défi de taille, en particulier pour les pays où les services de l'enseignement primaire et secondaire doivent faire face à une demande croissante. Pour autant, accorder une attention prioritaire aux investissements et aux politiques ciblant l'EPE ne se fait pas nécessairement au détriment de l'enseignement primaire.

viii. Les risques pesant sur le bien-être des enfants et de leur famille peuvent se matérialiser par la perte d'un emploi et d'une source de revenus, l'impossibilité de prendre en charge de jeunes enfants après avoir contracté une maladie, la perte de filets de protection sociale en raison de la perturbation des services sociaux, ou encore l'augmentation de la pauvreté, de l'insécurité alimentaire et de la violence domestique.

Compte tenu de sa contribution déterminante à la préparation des enfants à l'apprentissage avant l'entrée en première année, l'investissement en faveur de l'EPE a des retombées positives sur l'enseignement primaire⁶⁵. S'agissant de la planification des services d'EPE et des investissements connexes, les gouvernements africains continueront de faire face à des décisions difficiles qui exigeront une optimisation de l'accès, de la qualité et de l'équité. Tout en élargissant l'accès à l'EPE, ils devront i) investir dans les programmes scolaires, les supports pédagogiques et la formation des enseignants, ii) augmenter les dépenses par enfant liées à l'EPE afin de constituer une main-d'œuvre performante et de diminuer progressivement le ratio élèves/enseignants, iii) inclure les enfants difficiles à atteindre et iv) prendre en charge les enfants présentant des niveaux d'aptitude divers⁶⁶.

Priorité à l'EPE dans un contexte marqué par la pénurie de ressources

Les gouvernements africains prennent des décisions de planification et d'investissement concernant l'EPE dans un contexte caractérisé par le manque criant de ressources et de financements provenant des pouvoirs publics et des donateurs bilatéraux⁶⁷ (voir l'analyse du financement public des différents niveaux d'enseignement dans le *chapitre 8* sur l'élaboration des politiques). À l'heure actuelle, l'allocation de ressources à l'EPE ne répond pas à la nécessité urgente de fournir des services d'EPE gratuits aux enfants des ménages les plus pauvres afin de satisfaire les critères d'équité. Les chiffres exacts pour l'Afrique ne sont pas connus, mais, d'après les estimations, le déficit d'investissement dans l'enseignement préprimaire avoisinerait les 90 % dans les pays à faible revenu, et 75 % dans les pays à revenu intermédiaire inférieur⁶⁸. En d'autres termes, les dépenses publiques consacrées à l'heure actuelle à l'enseignement préprimaire dans les pays à faible revenu ne devraient couvrir que 10 % des ressources totales nécessaires pour atteindre l'accès universel.

À cet égard, les gouvernements peuvent envisager d'augmenter la part du budget de l'éducation allouée à l'EPE et de déterminer les changements de politique permettant de mieux répartir les fonds⁶⁹. Citons, entre autres, l'ajustement de la durée et de l'intensité de l'EPE, le renforcement de l'efficacité du programme scolaire, l'amélioration des capacités des enseignants et de leur affectation équitable, ainsi que l'élaboration d'outils d'apprentissage précoce complémentaires et peu coûteux (notamment des émissions radiophoniques et télévisées). Il est également envisageable d'encourager la participation du secteur privé à la prestation de services d'EPE dans les régions plus dynamiques afin que les dépenses publiques puissent davantage bénéficier aux communautés défavorisées⁷⁰.

Étude de cas n° 3 Kenya : une structure institutionnelle solide et un développement communautaire de l'EPE

Au Kenya, la participation à l'éducation de la petite enfance a toujours été plus importante que dans la plupart des autres pays africains. Depuis 2018, le pays compte plus de 42 000 centres de développement et d'éducation de la petite enfance (DEPE) accueillant 3,3 millions de jeunes enfants⁷¹. En d'autres termes, trois enfants sur quatre appartenant au groupe d'âge ciblé bénéficient de services d'EPE⁷². Ces centres de DEPE emploient quelque 120 000 enseignants, dont plus de 90 % ont reçu une formation⁷³.

Des services d'EPE gérés par les communautés, selon le modèle de l'« harambee »

Après l'indépendance du Kenya en 1963, l'accès aux services d'EPE s'est rapidement élargi, le Gouvernement s'appuyant sur la culture de l'« harambee » (entraide) afin de consolider la nation à partir

ix. En 2016, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire au Kenya était de 75,8 %.

de la base^{74 75}. En vertu de ce modèle, les communautés locales déterminent l'emplacement des centres de DEPE et mobilisent les ressources humaines et matérielles nécessaires à leur construction, à leur aménagement et à leur équipement⁷⁶. Dans certains cas, elles recrutent également les enseignants, les rémunèrent et créent des comités chargés de superviser la gestion des centres⁷⁷. Durant la période qui a suivi l'indépendance, ce modèle communautaire a été déployé à l'échelle nationale. En 1990, on comptait plus de 800 000 jeunes enfants inscrits dans les centres⁷⁸, et les communautés ont continué à participer activement au fonctionnement de plus de la moitié d'entre eux⁷⁹.

Le développement des services d'EPE et la tendance à la hausse du nombre d'enseignants formés dans ce domaine au Kenya se sont poursuivis⁸⁰, malgré certaines difficultés liées à la décentralisation à partir de 2010.

Les facteurs de réussite dans une période difficile

Durant cette période agitée, deux facteurs ont été favorables : le nouveau rôle efficacement assumé par le Gouvernement central dans l'établissement de normes et la fourniture d'orientations, et la structure institutionnelle existante, qui a permis l'élaboration d'un programme éducatif performant et la mise à disposition d'enseignants formés.

Le ministère de l'Éducation a intensifié les efforts en vue de fournir aux autorités des comtés et aux centres de DEPE des directives politiques et programmatiques claires. En 2016, il a présenté la Politique intégrée de développement de la petite enfance, rédigé des recommandations relatives à la normalisation du DEPE et défini des normes pour la création, la gestion et la supervision des établissements d'EPE⁸¹. Il a également élaboré un outil d'évaluation visant à suivre le développement des enfants, à favoriser leur transition sans heurt vers l'enseignement primaire et à harmoniser l'environnement d'apprentissage entre les deux niveaux⁸².

En outre, le Gouvernement a poursuivi ses investissements dans la formation des enseignants en renforçant les capacités du Centre national pour l'éducation de la petite enfance (NACECE)⁸³, dont la mission est d'élaborer le programme d'EPE et de coordonner les programmes de formation des enseignants d'EPE. Grâce à l'existence de cette structure institutionnelle, ainsi qu'aux nombreux programmes diplômants accessibles dans les établissements de formation des enseignants, le développement des services d'EPE s'est accompagné d'une augmentation du nombre d'enseignants formés.

Des modèles de service diversifiés pour une EPE équitable

Le Gouvernement n'a pas uniquement axé les mesures prises pour améliorer les services d'EPE sur la qualité, mais également sur l'équité. En effet, de nettes disparités géographiques sont apparues dans la prestation de ces services^{84 85}, qui accuse un retard dans les zones semi-arides et arides, ainsi que dans les bidonvilles urbains, et se voit principalement entravée par la distance et les coûts⁸⁶. Afin d'étendre l'accès à celle-ci au profit de tous les enfants, le Gouvernement collabore avec des acteurs non étatiques à l'élaboration et au déploiement à grande échelle i) d'autres modèles de prestation de services, notamment par le biais des Centres de ressources Madrasa, qui ciblent les communautés musulmanes défavorisées^{87 88} ii) de services d'EPE adaptés à la culture des Samburu et des Masai⁸⁹, et iii) de l'Initiative de préparation rapide à la scolarité, qui cible les communautés pastorales nomades et marginalisées⁹⁰.

Références

¹ UNICEF, *Early Learning and Development Standards (ELDS) and School Readiness: Final Report*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=9571> [page consultée le 12 octobre 2021].

² Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].

³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 23. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].

⁴ UNESCO, Union africaine et République du Kenya, *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*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].

⁵ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].

⁶ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].

⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].

⁸ Union africaine, « Implementation Progress of the Continental Education Strategy for Africa », *CESA Journal*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/ressources-et-savoir/continental-education-strategy-for-africa-cesa-16-25-journal-volume-4-february> [page consultée le 12 août 2021].

⁹ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].

¹⁰ UNESCO, *Cadre d'action de Dakar*, 2000. <https://www.right-to-education.org/fr/resource/dakar-framework-action> [page consultée le 12 août 2021].

¹¹ OCDE, Eurostat et Institut de statistique de l'UNESCO, *Guide opérationnel CITE 2011, Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, 2015.

¹² OCDE, *Petite enfance, grands défis V Cap sur l'école primaire*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd.org/fr/publications/petite-enfance-grands-defis-v-9789264300620-fr.htm> [page consultée le 10 août 2021] ; Adedeji Adeniran, Joseph Ishaku et Lateef Olawale Akanni, « 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.ijeducdev.2020.102199>

¹³ UNICEF, *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> [page consultée le 10 août 2021].

¹⁴ Elisabeth Resa et al., *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://eccec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf [page consultée le 20 février 2022].

- ¹⁵ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021] ; Adedeji Adeniran, Joseph Ishaku et Lateef Olawale Akanni, « 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>
- ¹⁶ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ¹⁷ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021] ; UNESCO, *Right from the Start: Build Inclusive Societies through Inclusive Early Childhood Education*, ReliefWeb, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://reliefweb.int/report/world/unesco-policy-paper-46-right-start-build-inclusive-societies-through-inclusive-early-0> [page consultée le 27 août 2021].
- ¹⁸ Jack Rossiter, *Scaling Up Access to Quality Early Education in Ethiopia: Guidance from International Experience*, Young Lives, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PP8%20Ethiopia%20ECE.pdf> [page consultée le 20 février 2022].
- ¹⁹ UNESCO, UNESCO Policy Paper 46: Right from the Start: Build Inclusive Societies through Inclusive Early Childhood Education, juillet 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://reliefweb.int/report/world/unesco-policy-paper-46-right-start-build-inclusive-societies-through-inclusive-early-0>
- ²⁰ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ²¹ James J. Heckman, « The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education », *American Educator*, vol. 35, no 1, 2011, p. 31-35. Disponible à l'adresse suivante : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- ²² M. Najeeb Shafiq, Amanda E. Devercelli et Alexandria Valerio, « Are There Long-Term Benefits from Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries? », document de travail, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3239/2136> [page consultée le 20 février 2022].
- ²³ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ²⁴ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ²⁵ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ²⁶ UNESCO, *Inclusion in Early Childhood Care and Education. Brief on Inclusion in Education*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502/PDF/379502eng.pdf.multi>
- ²⁷ Pia Britto, « Why Early Childhood Development Is the Foundation for Sustainable Development », *UNICEF Connect*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/blog/why-early-childhood-development-is-the-foundation-for-sustainable-development/> [page consultée le 12 août 2021].
- ²⁸ Union africaine, *Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://au.int/fr/agenda2063/aspirations> [page consultée le 10 août 2021].
- ²⁹ Nurturing care, *Soins attentifs pour le développement de la petite enfance*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://nurturing-care.org/soins-attentifs-pour-le-developpement-de-la-petite-enfance> [page consultée le 1er octobre 2021].
- ³⁰ Kolleen Bouchane, *Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266072> [page consultée le 27 août 2021] ; Harvard Center on the Developing Child, *Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://developingchild.harvard.edu/resources/connecting-the-brain-to-the-rest-of-the-body-early-childhood-development-and-lifelong-health-are-deeply-intertwined/> [page consultée le 27 août 2021];

Moving Minds Alliance, *Early Childhood Development in Humanitarian Standards and Guidance Documents*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://movingmindsalliance.org/resources/early-childhood-development-in-humanitarian-standards-and-guidance-document/> [page consultée le 27 août 2021].

³¹ African Child Policy Forum (ACPF) et AfricaWide Movement for Children, *In the Firing Line: The War on Africa's Children*, Addis Ababa, Éthiopie, 2019. <https://app.box.com/s/1llqndggbgvjesbllirnc38xx9no7co> [page consultée le 20 février 2022].

³² Ani Rudra Silwal *et al.*, *Global Estimate of Children in Monetary Poverty: An Update*, Poverty & Equity Discussion Paper, Washington, D.C., Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34704/Global-Estimate-of-Children-in-Monetary-Poverty-An-Update.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [page consultée le 20 février 2022].

³³ UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 2019 – Enfants, nourriture et nutrition : Bien grandir dans un monde en mutation*, New York, UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/situation-enfants-dans-le-monde-2019> [page consultée le 20 février 2022].

³⁴ Sweta Shah, *Early Childhood Development (ECD) in Emergencies*, HEART, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2016/06/Sweta-Shah-Reading-Pack.pdf> [page consultée le 20 février 2022].

³⁵ Shahra Razavi et Laura Turquet, « Progress of the World's Women 2015–2016: Transforming Economies, Realizing Rights », *Global Social Policy*, vol. 16, no 1, 2016, p. 86-93. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1177/1468018115624314>

³⁶ UNICEF, *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> [page consultée le 10 août 2021].

³⁷ Htet Thiha Zaw, Suguru Mizunoya et Xinxin Yu, « An Equity Analysis of Pre-Primary Education in the Developing World », *International Journal of Educational Research*, vol. 109, 2021.

³⁸ ISU, « SDG Indicators Metadata Repository », 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/?Text=&Goal=4&Target=4.2> [page consultée le 9 août 2021].

³⁹ Ministère fédéral de l'éducation (Éthiopie), *Education Sector Development Programme V: Programme Action Plan*, 2016, p. 77. Disponible à l'adresse suivante : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf [page consultée le 20 février].

⁴⁰ UNICEF, *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> [page consultée le 10 août 2021].

⁴¹ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].

⁴² Jack Rossiter, *Scaling Up Access to Quality Early Education in Ethiopia: Guidance from International Experience*, Young Lives, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PP8%20Ethiopia%20ECCE.pdf> [page consultée le 20 février 2022].

⁴³ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].

⁴⁴ EC Workforce, « Bridging Access with Quality: Empowering Kindergarten Teachers with Practical Training to Support Child-Centered Learning », *EC Workforce I*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.earlychildhoodworkforce.org/Bridging-Access-with-Quality> [page consultée le 17 août 2021].

⁴⁵ Tomomi Tanaka, *Human Capital Development in Ghana*, Banque mondiale, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34181> [page consultée le 12 août 2021].

⁴⁶ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].

⁴⁷ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].

- ⁴⁸ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁴⁹ Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life: Moving towards Quality Early Childhood Development for All, #5for5*, Theirworld, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/bright-and-early-how-financing-pre-primary-education-gives-every-child-a-fair-start-in-life>
- ⁵⁰ Sophie Gardiner, Emily Gustafsson-Wright et Katie Smith, *Public-Private Partnerships in Early Childhood Development: The Role of Publicly Funded Private Provision*, Brookings, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/research/public-private-partnerships-in-early-childhood-development-the-role-of-publicly-funded-private-provision/> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁵¹ Transformer l'éducation dans les communautés de cacao (TRECC), « The Accelerated School Readiness Program », *TRECC*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://treccprogram.org/en/blog-post/the-accelerated-school-readiness-program/> [page consultée le 25 octobre 2021].
- ⁵² Ministère fédéral de l'éducation (Éthiopie), *Education Sector Development Programme V: Programme Action Plan*, 2016, p. 77. Disponible à l'adresse suivante : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf [page consultée le 20 février].
- ⁵³ Bethany Wilinski, Cuong Huy Nguyen et Jessica M. Landgraf, « Global Vision, Local Reality: Transforming Pre-Primary Teacher Training in Tanzania », *Current Issues in Comparative Education*, vol. 19, n 1, 2016, p. 6-25.
- ⁵⁴ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁵⁵ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁵⁶ EC Workforce, « Bridging Access with Quality: Empowering Kindergarten Teachers with Practical Training to Support Child-Centered Learning », *EC Workforce I*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.earlychildhoodworkforce.org/Bridging-Access-with-Quality> [page consultée le 17 août 2021].
- ⁵⁷ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁵⁸ Plan International, « Early Childhood Development Is Essential in Emergencies », n.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://plan-international.org/publications/early-childhood-care-and-development-in-emergencies-2/> [page consultée le 5 septembre 2021].
- ⁵⁹ UNESCO, *Right from the Start: Build Inclusive Societies through Inclusive Early Childhood Education*, *ReliefWeb*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://reliefweb.int/report/world/unesco-policy-paper-46-right-start-build-inclusive-societies-through-inclusive-early-0> [page consultée le 27 août 2021].
- ⁶⁰ UNICEF, *La course contre le COVID-19 : Surmonter la pandémie pour les enfants au Sénégal*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/wca/media/6761/file/unicef%20Senegal%20Report%20FR.pdf>
- ⁶¹ UNESCO, *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Surveys*, Education 2030, Paris, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378125/PDF/378125eng.pdf.multi>
- ⁶² Dita Nugroho et al., *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education*, Covid-19 & Children, UNICEF, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Trends_Promising_Practices_and_Gaps_in_Remote_Learning_for_Pre-Primary_Education.pdf⁶³ Dita Nugroho and others, *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education*, Covid-19 & Children, UNICEF, 2020. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Trends_Promising_Practices_and_Gaps_in_Remote_Learning_for_Pre-Primary_Education.pdf
- ⁶³ Dita Nugroho et al., *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education*, Covid-19 & Children, UNICEF, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Trends_Promising_Practices_and_Gaps_in_Remote_Learning_for_Pre-Primary_Education.pdf

- ⁶⁴ Dita Nugroho *et al.*, *COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education*, Covid-19 & Children, UNICEF, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Trends_Promising_Practices_and_Gaps_in_Remote_Learning_for_Pre-Primary_Education.pdf
- ⁶⁵ UNICEF, *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> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁶⁶ UNICEF, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/fr/rapports/un-monde-prêt-à-apprendre-2019> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁶⁷ Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life: Moving towards Quality Early Childhood Development for All, #5for5*, Theirworld, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/bright-and-early-how-financing-pre-primary-education-gives-every-child-a-fair-start-in-life>.
- ⁶⁸ Education Commission Report, *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://report.educationcommission.org/report/> [page consultée le 10 août 2021] ; Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life: Moving towards Quality Early Childhood Development for All, #5for5*, Theirworld, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/bright-and-early-how-financing-pre-primary-education-gives-every-child-a-fair-start-in-life> ; UNICEF, *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> [page consultée le 10 août 2021].
- ⁶⁹ IIPE-UNESCO, *Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlights from The Gambia*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376724/PDF/376724eng.pdf.multi>
- ⁷⁰ IIPE-UNESCO, *Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlights from The Gambia*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376724/PDF/376724eng.pdf.multi>
- ⁷¹ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2018.
- ⁷² ISU, s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=dd5b307d-2fbf-4bcd-b6d2-4b5f521ed7e8&themetreeid=-200>. [page consultée le 15 octobre 2021].
- ⁷³ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 140. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁷⁴ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 140. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁷⁵ Fondation Bernard van Leer, *Learning from Experience: An Impact Assessment of Work by the Bernard van Leer Foundation in Kenya, Colombia, Germany and Poland*, 2012, p. 21. Disponible à l'adresse suivante : https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/learning_from_experience
- ⁷⁶ Lynette Okengo, « The Scaling-up of Early Childhood Development Provision in Kenya since Independence », *Early Childhood Matters*, 2011, no 117, p. 33-37 (p. 34).
- ⁷⁷ Lynette Okengo, « The Scaling-up of Early Childhood Development Provision in Kenya since Independence », *Early Childhood Matters*, 2011, no 117, p. 33-37 (p. 34).
- ⁷⁸ Lynette Okengo, « The Scaling-up of Early Childhood Development Provision in Kenya since Independence », *Early Childhood Matters*, 2011, no 117, p. 33-37 (p. 33).
- ⁷⁹ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 141. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>

- ⁸⁰ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 142. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁸¹ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 140. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁸² Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁸³ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf>
- ⁸⁴ UNESCO, Secteur de l'éducation de l'UNESCO, Division de l'éducation de base, *Early Childhood Care and Education in Kenya*, Série sur la politique de la petite enfance et de la famille, Paris, 2005, no 11, p. 18. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139026>
- ⁸⁵ Ministère de l'éducation du Kenya, *Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022*, 2019, p. 143. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/kenyanessp-2018-2002.pdf> [page consultée le 20 février 2022].
- ⁸⁶ Banque mondiale, *Staff Appraisal Report: Republic of Kenya, Early Childhood Development Project*, 10 mars 1997, p. 6.
- ⁸⁷ SDG Philanthropy Platform, *Accelerating Early Childhood Development Impacts in Kenya*, SDG Philanthropy Fund, 2017, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sdgphilanthropy.org/system/files/2017-10/Accelerating%20Early%20Childhood%20Impacts.pdf> [page consultée le 20 février 2022].
- ⁸⁸ Lynette Okengo, « The Scaling-up of Early Childhood Development Provision in Kenya since Independence », *Early Childhood Matters*, 2011, no 117, p. 33-37 (p. 37).
- ⁸⁹ Fondation Bernard van Leer, *Learning from Experience: An Impact Assessment of Work by the Bernard van Leer Foundation in Kenya, Colombia, Germany and Poland*, 2012, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/learning_from_experience
- ⁹⁰ Lynette Okengo, « The Scaling-up of Early Childhood Development Provision in Kenya since Independence », *Early Childhood Matters*, 2011, no 117, p. 33-37 (p. 37).

Chapitre 4

Enseignements primaire
et secondaire

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre porte sur la scolarité et l'apprentissage aux niveaux primaire et secondaire. En raison de l'ampleur et de l'étendue des questions essentielles qui y sont abordées, ce résumé ne présente que les principales constatations tirées de l'analyse des données statistiques. Certaines concernent notamment :

L'accès à l'enseignement

Les données relatives aux taux d'achèvement en 2016 et autour de cette date indiquent que les pays se trouvent à différentes étapes de leur parcours vers l'accès universel à l'enseignement de niveaux primaire, ainsi qu'aux premier et deuxième cycles du secondaire. Certains d'entre eux semblent être en mesure de parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2030, et les mesures prises en vue d'atteindre l'accès universel au premier cycle de l'enseignement secondaire ont produit des résultats positifs significatifs.

En revanche, dans d'autres pays, l'accès à l'enseignement, y compris au niveau primaire, doit faire l'objet d'une attention immédiate et soutenue de la part des décideurs politiques. Les chiffres issus de l'analyse des données relatives à un indicateur en corrélation directe, à savoir le taux de non-scolarisation, mettent en évidence l'ampleur du problème de l'exclusion, en particulier aux niveaux post-primaires où, dans la moitié des pays disposant de données, plus de deux enfants sur cinq sont non scolarisés.

L'examen des disparités de genre dans les taux d'achèvement révèle des tendances régionales divergentes, qui soulignent à la fois la diversité des facteurs empêchant les garçons et les filles de fréquenter les établissements scolaires, et la variabilité de ces facteurs selon les pays et les groupes d'âge.

Une analyse portant sur les disparités entre les genres mais également entre les niveaux de richesse dans les taux d'achèvement montre l'importance d'élargir le débat concernant les inégalités de genre, afin de mieux cerner les effets substantiels de la pauvreté sur les possibilités d'éducation des enfants.

D'autres analyses indiquent que le genre influe sur les résultats éducatifs des enfants, à la fois de manière indépendante et en interaction avec le niveau de richesse des ménages, selon des modalités variables d'un pays à l'autre.

L'apprentissage

Les données relatives aux résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques en 2016 et autour de cette date sont limitées et condensées dans les premières années de l'enseignement primaire et à la fin de celui-ci. On observe des différences significatives entre les pays s'agissant de la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences. Toutefois, celle-ci semble globalement diminuer à mesure que les enfants progressent entre les premières et les dernières années d'enseignement primaire. En règle générale, le nombre d'enfants ayant atteint au moins un niveau minimum de compétences dans les deux matières a augmenté au cours des cinq dernières années, dans une proportion variable selon les pays et la discipline concernée.

Plusieurs constats se dégagent de l'analyse des disparités existant dans les résultats d'apprentissage, tels qu'évalués par niveau de compétence en lecture et en mathématiques au niveau primaire :

- Dans les deux matières, on observe de profondes inégalités liées au niveau de richesse durant les premières années de l'enseignement primaire et à la fin de celui-ci. Elles sont plus marquées en lecture qu'en mathématiques, en particulier durant les premières années.
- Il existe des disparités de genre dans les deux matières. Certains pays atteignent la parité entre les genres, ou s'en approchent, durant les premières années de l'enseignement primaire. Dans d'autres, la proportion de filles atteignant au moins un niveau minimum de compétences est plus élevée que celle des garçons, tandis que dans d'autres encore, la part des garçons est supérieure à celle des filles. À la fin du niveau primaire, une tendance à l'inégalité entre les genres propre à une matière spécifique semble se dessiner.
- La plupart des enfants ne sont pas instruits dans leur première langue ou langue maternelle, ce qui peut influencer sur les processus d'apprentissage et se traduire par des résultats plus faibles.

Introduction

À des fins d'analyse, l'accès à l'enseignementⁱ et l'apprentissage sont examinés séparément dans le présent chapitre. Cependant, les liens existants entre ces deux aspects sont nombreux et significatifs, tant au niveau des établissements qu'à celui des élèves. Les taux de fréquentation plus élevés sont corrélés à de meilleurs résultats d'apprentissage^{1 2}, tandis que l'absentéisme chronique est lié au ralentissement de la progression scolaire^{3 4}. Parallèlement, le redoublement et les piètres résultats scolaires sont associés à des taux d'abandon plus élevés^{5 6 7}, dus à des facteurs divers tels que l'ajustement des investissements réalisés par les parents dans l'éducation de leurs enfants du fait de l'évolution de leurs résultats scolaires et de leur perception des probabilités de réussite⁸. Au niveau des pays, l'accès à l'enseignement et l'apprentissage constituent à la fois un double défi politique et une opportunité pour les gouvernements. Dans certains cas, le développement rapide des services éducatifs peut mettre à rude épreuve les ressources existantes, et nécessiter des mesures politiques et des investissements supplémentaires afin d'éviter une dégradation de la qualité de l'enseignement. Dans d'autres, l'amélioration des résultats d'apprentissage peut favoriser l'augmentation de la demande des parents et des apprenants en matière d'éducation et, de ce fait, est susceptible d'accroître les taux d'admission, de rétention et d'achèvement dans l'enseignement secondaire⁹.

Contexte

L'accès aux niveaux primaire et secondaire (premier et deuxième cycles)

L'accès aux enseignements primaire et secondaire dans le Programme 2030 et la CESA

La scolarisation, la progression et l'achèvement de la scolarité au niveau des enseignements primaire et secondaire (premier et deuxième cycles) sont au cœur de l'ODD 4, qui engage les gouvernements à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». En vertu de la cible 4.1, les gouvernements s'engagent à 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 ». De même, dans la CESA, les gouvernements africains s'engagent à assurer « l'amélioration des taux d'achèvement des études à tous les niveaux ». Cette stratégie salue la mobilisation des efforts et des ressources qui a permis à quelque 144 millions d'enfants d'âge scolaire d'être inscrits à l'école primaire en Afrique entre 1999 et 2012¹⁰. Toutefois, elle souligne les défis restant à relever en ce qui concerne l'accès à l'éducation des groupes marginalisés, les taux d'achèvement et la qualité de l'enseignement¹¹.

Si l'amélioration des résultats d'apprentissage a acquis une importance croissante dans les actions politiques menées aux niveaux national et continental, l'inscription, la progression et l'achèvement de la scolarité de tous les enfants dans un établissement d'enseignement primaire puis secondaire demeure un enjeu prioritaire dans les programmes stratégiques de la plupart des gouvernementsⁱⁱ. Étant donné que la population d'âge scolaire ne cesse d'augmenter, et que près de 100 millions d'enfants en

i. Dans le présent rapport, le terme « accès à l'enseignement » est utilisé comme une expression générique englobant l'inscription, la fréquentation, la rétention, la progression et l'achèvement.

ii. Parmi les exemples intéressants de politiques nationales récentes considérant l'achèvement de la scolarité dans le secondaire comme une priorité, citons Le Plan stratégique pour le secteur de l'éducation (2016-2026) du Lesotho, qui met l'accent sur l'augmentation des taux d'achèvement et de transition ; le Plan national d'investissement dans le secteur de l'éducation (2020-2030) du Malawi, axé sur l'élargissement de l'accès équitable à l'enseignement secondaire pour les filles, les groupes vulnérables et les élèves issus de milieux ruraux ; et le Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale (2018-2022) du Kenya, qui vise l'amélioration de l'accès aux établissements secondaires.

âge de fréquenter un établissement primaire ou secondaire n'étaient toujours pas scolarisés en 2019, cette priorisation n'a rien de surprenant¹². De fait, l'Afrique subsaharienne possède la plus importante population non scolarisée à l'échelle mondiale et le taux non-scolarisation le plus élevé. On estime en effet qu'un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire (18,8 %), qu'un enfant sur trois en âge de fréquenter un établissement secondaire de premier cycle (36,7 %) et qu'un enfant sur deux en âge de fréquenter un établissement secondaire de deuxième cycle (57,7 %) ne sont pas scolarisés¹³.

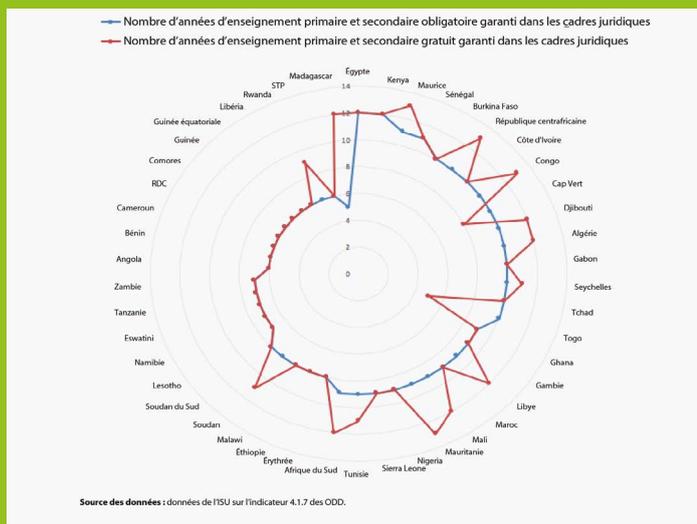


L'annexe 3 décrit les indicateurs pertinents de l'ODD 4 et de la CESA relatifs à l'accès à l'éducation et à l'achèvement de la scolarité dans les enseignements primaire et secondaire.

Encadré 4.1 Cadres juridiques favorables à l'accès à l'éducation

La mise en place de l'accès à l'éducation pour tous est plus efficace lorsqu'elle s'appuie sur des politiques et des cadres juridiques favorables. En l'absence d'indicateurs pertinents dans la CESA, l'indicateur 4.1.7 des ODD relatif aux cadres juridiques favorables concernant l'accès à l'éducation fait figure de référent : « Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire i) gratuit et ii) obligatoire garanti par les cadres juridiques ».

S'agissant du nombre d'années d'enseignement gratuit : Sur les 46 pays disposant de données finales (2020), un tiers (soit 15 pays) assurent un enseignement primaire gratuit durant les cinq à sept premières années, un tiers durant les huit à dix premières années et le reste durant les 11 à 13 premières années. Si de nombreux pays d'Afrique garantissent l'accès à l'enseignement gratuit à tous les niveaux, la plupart ne l'assurent que jusqu'aux niveaux primaire ou secondaire de premier cycle, l'accès et la transition entre les niveaux pouvant cependant être entravés par des obstacles financiers.



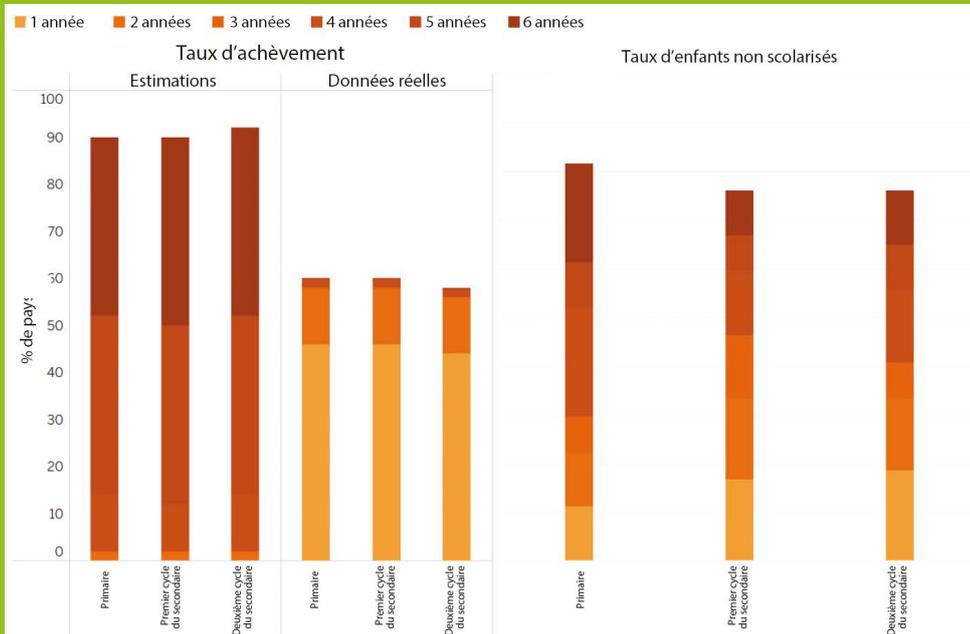
Source des données : données de l'ISU sur l'indicateur 4.1.7 des ODD.

S'agissant du nombre d'années d'enseignement obligatoire : Sur les 54 pays disposant de données finales (2020), cinq ne garantissent aucune année d'enseignement obligatoire dans leurs cadres juridiques, 18 garantissent les six à sept premières années et 27 les huit à dix premières années. Seuls quatre pays garantissent l'enseignement obligatoire durant les 11 à 12 premières années. La plupart des pays africains garantissent l'enseignement primaire obligatoire dans leurs cadres juridiques. L'enseignement obligatoire dans le premier cycle du secondaire est garanti par un plus grand nombre de pays que l'enseignement obligatoire dans les premier et deuxième cycles du secondaire réunis. Le Botswana, le Burundi, le Mozambique, le Niger et la Somalie ne garantissent aucune année d'éducation préprimaire obligatoire. L'adoption de cadres juridiques garantissant l'enseignement obligatoire, au moins au niveau primaire, est essentielle pour élargir l'accès à l'éducation de base.

Enfin, la plupart des pays d'Afrique ont harmonisé leurs politiques, en rendant l'enseignement à la fois obligatoire et gratuit pour la même tranche d'années scolaires. La majorité des pays où les années d'enseignement gratuit et obligatoire ne coïncident pas garantissent un plus grand nombre d'années d'enseignement gratuit que d'années d'enseignement obligatoire. Cette situation est cependant inversée dans deux pays (Cabo Verde et le Togo). Ce défaut d'harmonisation est susceptible d'entraver l'accès à l'éducation et l'achèvement de la scolarité des enfants ayant besoin d'accéder gratuitement à l'enseignement à tous les niveaux où il est obligatoire.

Encadré 4.2 Disponibilité des données

Figure 4.1 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données durant la période 2015-2020, pour les indicateurs de référence relatifs à l'accès aux enseignements primaire et secondaire.



La figure 4.1 montre la disponibilité des données pour les deux indicateurs de référence concernant l'accès aux enseignements primaire et secondaire : l'indicateur 4.1.2 relatif au taux d'achèvement (fondé sur les données issues des enquêtes menées auprès des ménages) et l'indicateur 4.1.4 relatif au taux de non-scolarisation (fondé sur des données administratives). Le fait que la disponibilité des données sur les taux d'achèvement durant la période considérée (2015-2020) semble élevée s'explique principalement par la nouvelle approche de l'ISU en matière de production de données pour cet indicateur, qui comprend l'estimation de valeurs annuelles d'après les données passées. Dans sa publication de données en date du mois de septembre 2021, l'ISU a commencé à intégrer des estimations de valeurs pour le taux d'achèvement. S'agissant du taux de non-scolarisation, la plupart des pays possèdent des données administratives couvrant plus de deux ans pour tous les niveaux d'enseignement examinés. Toutefois, son pourcentage diminue à mesure que les niveaux d'enseignement augmentent, passant de 70 % dans l'enseignement primaire à environ 57 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Les obstacles à la scolarisation et à l'achèvement de la scolarité

Le parcours d'un enfant dans l'enseignement primaire puis secondaire est souvent semé d'obstacles à surmonter et de lacunes à corriger. Un enfant est censé être scolarisé à l'âge officiellement fixé pour l'admission dans chaque niveau d'enseignement, progresser d'année en année sans redoubler ou s'absenter, achever chaque niveau dans les délais prévus et passer immédiatement au niveau suivant. Le système éducatif part du principe que chaque étape s'appuie sur la précédente et que l'enfant passe sans difficultés de l'une à l'autre. Les systèmes sont souvent conçus pour les enfants qui cheminent à un rythme idéal, sans jamais trébucher. Ils sont rarement structurés pour s'adapter à ceux qui entament tardivement leur parcours, avancent plus lentement, trébuchent souvent ou sont contraints de s'arrêter à une ou deux reprises.

Or, pour la plupart des enfants, la scolarité est loin d'être un long fleuve tranquille. Dans le cas d'un enfant dépourvu de certificat d'enregistrement de naissance ou demandeur d'asile incapable de fournir les documents requis, les procédures d'inscription à l'école primaire peuvent devenir un sérieux obstacle. Un enfant issu d'un ménage vivant dans un état de pauvreté extrême est susceptible de ne pas passer de l'enseignement primaire gratuit à l'enseignement secondaire de premier cycle payant si sa famille n'a pas les moyens de régler les frais de scolarité. Un enfant régulièrement absent d'un établissement

d'enseignement secondaire de premier cycle parce qu'il doit travailler pour gagner sa vie ou s'occuper d'un parent malade, peut finir par prendre du retard par rapport à sa classe et, en conséquence, décider de quitter définitivement le système scolaire. De même, un enfant albinos peut souffrir de harcèlement durant les premières années de sa scolarité, ce qui peut entraîner une perte de confiance en soi et de motivation pour l'apprentissage, puis le redoublement et finalement l'abandon¹⁵. Les origines de l'exclusion sont nombreuses, en particulier chez les enfants confrontés à plusieurs désavantages. À moins que le système éducatif trouve des moyens de s'adapter à la réalité de leur vie, des millions d'enfants demeureront exclus de l'éducation.

Constat général

Les pays se trouvent à différentes étapes de leur parcours vers l'accès universel à l'éducation

La figure 4.2 montre les taux d'achèvement nationaux par niveau d'enseignement. L'analyse de la progression des enfants d'un niveau d'enseignement à l'autre dans les pays disposant de données sur les taux d'achèvement fait apparaître quatre grandes catégories :

1. Les pays où plus des deux tiers des enfants n'achèvent pas le cycle primaire (p. ex., la Guinée-Bissau et le Tchad). Dans ces pays, l'accès à l'enseignement primaire exige une attention politique et des investissements immédiats et soutenusⁱⁱⁱ.
2. Les pays où environ la moitié des enfants n'achèvent pas le cycle primaire. La plupart d'entre eux sont des pays à revenu faible, tels que le Bénin, le Burundi, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar, le Malawi, le Mali, l'Ouganda, le Rwanda et le Sénégal. Toutefois, plusieurs pays à revenu intermédiaire inférieur ou supérieur, dont l'Angola, la Côte d'Ivoire et la Mauritanie, appartiennent également à cette catégorie. À l'exception du Mali, les pays qui en font partie se caractérisent par un taux brut d'admission (TBA) élevé (environ 120 %, voire plus) en première année d'enseignement primaire. Cet écart important entre le taux brut d'admission et le taux d'achèvement laisse entendre que le système d'enseignement primaire rencontre peut-être des problèmes d'efficacité interne, ce qui exige une attention toute particulière de la part des décideurs politiques. Dans la plupart de ces pays, environ un enfant sur quatre poursuit et achève sa scolarité dans le premier cycle du secondaire^{iv}.
3. Les pays où la majorité des enfants achèvent leur scolarité dans l'enseignement primaire, mais où le pourcentage de ceux qui ne l'achèvent pas avoisine toujours 15 à 35 %. La plupart d'entre eux sont des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ou supérieure, tels que le Cameroun, le Congo, l'Eswatini, le Ghana, le Kenya, le Lesotho, le Nigéria, Sao Tomé-et-Principe, le Soudan et la Zambie. Toutefois, cette catégorie compte également des pays à revenu faible, dont les politiques et les investissements ont permis à une majorité d'enfants d'achever le cycle primaire malgré de bas niveaux de revenu. C'est le cas de la Gambie, de la République démocratique du Congo, de la République-Unie de Tanzanie, du Togo et du Zimbabwe. Dans certains de ces pays (p. ex., le Kenya, le Nigéria, le Soudan ou le Zimbabwe), près de 80 % des enfants qui achèvent le cycle primaire poursuivent leur scolarité et achèvent également le premier cycle du secondaire^v.

iii. Il convient de souligner que les pays ne disposant pas de données sur les taux d'achèvement sont plus susceptibles d'avoir moins de capacités nationales pour la collecte de données et, de ce fait, des résultats éducatifs, notamment des taux d'achèvement, plus faibles. Ainsi, si deux pays seulement se trouvent appartenir à cette catégorie, d'autres pays comptant parmi les moins avancés, ainsi que les pays touchés par un conflit (p. ex., le Niger et la Somalie), les rejoindraient probablement s'ils disposaient de données sur les taux d'achèvement.

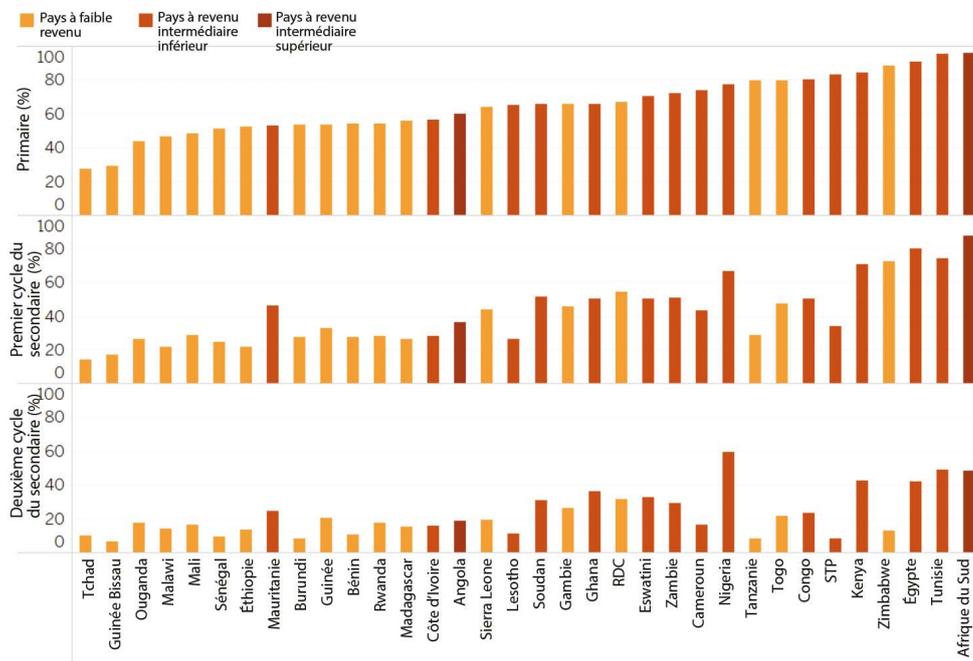
iv. À l'exception de la Mauritanie, où le taux d'achèvement est de 53 % dans l'enseignement primaire et de 46 % dans le premier cycle du secondaire.

v. Ces quatre pays divergent après le premier cycle du secondaire. Ainsi, au Nigéria, le taux d'achèvement est de 67 % dans l'enseignement secondaire de premier cycle, et de 59 % dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Au Zimbabwe, si 73 % des enfants achèvent leur scolarité dans le premier cycle du secondaire, seuls 13 % poursuivent leur scolarité et achèvent le deuxième cycle du secondaire.

4. Les pays qui semblent en mesure de parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2030. Parmi eux figurent l'Afrique du Sud, l'Égypte et la Tunisie¹⁶. Dans le cas de l'Afrique du Sud, les efforts déployés pour atteindre l'accès universel au premier cycle de l'enseignement secondaire, qui est en passe d'être réalisé d'ici à 2030, ont été couronnés de succès¹⁷.

En outre, on observe de manière plus générale une importante baisse des taux d'achèvement dans tous les niveaux d'enseignement, ce qui met en évidence des difficultés en matière de progression et de transition entre les niveaux. Toutefois, l'ampleur de cette baisse est variable. Dans des pays tels que la Mauritanie et le Nigéria, la diminution des taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire de premier cycle est moindre que dans les pays enregistrant des taux d'achèvement analogues dans le primaire. En revanche, dans des pays tels que le Lesotho, Sao Tomé-et-Principe, la République-Unie de Tanzanie et le Zimbabwe, l'ampleur de la baisse des taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle est plus importante que dans les pays enregistrant des taux d'achèvement analogues dans le primaire.

Figure 4.2 Taux d'achèvement, par niveau d'enseignement et groupe de revenu



Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire) (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le taux d'achèvement du cycle primaire.

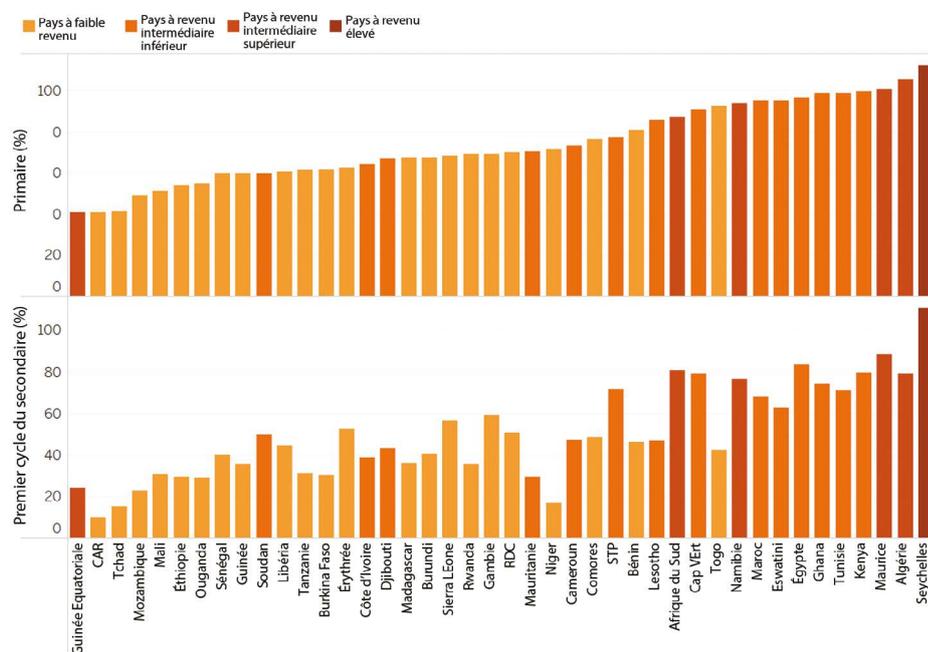
Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2014 (Guinée-Bissau), 2016 (Ouganda), 2016 (Malawi), 2015 (Mali), 2016 (Sénégal), 2016 (Éthiopie), 2015 (Mauritanie), 2017 (Burundi), 2016 (Guinée), 2014 (Bénin), 2015 (Rwanda), 2018 (Madagascar), 2016 (Côte d'Ivoire), 2015 (Angola), 2017 (Sierra Leone), 2014 (Lesotho), 2014 (Soudan), 2018 (Gambie), 2014 (Ghana), 2018 (RDC), 2014 (Eswatini), 2018 (Zambie), 2014 (Cameroun), 2016 (Nigéria), 2015 (Tanzanie), 2017 (Togo), 2015 (Congo), 2014

Les données relatives à l'indicateur du taux d'achèvement (cible 4.1.2 des ODD) sont recueillies au moyen d'enquêtes menées auprès des ménages. Aussi ne sont-elles disponibles que dans les pays réalisant ces enquêtes. Dans la plupart des pays, leur fréquence est limitée comparativement aux données administratives. En outre, ces données étant recueillies auprès d'une cohorte d'enfants ayant 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu pour la dernière année du niveau d'enseignement examiné, leur valeur présente un décalage de quelques années. C'est notamment en raison de ces aspects que certains gouvernements et acteurs de l'éducation utilisent également l'indicateur thématique 4.1.3 des ODD, qui mesure le taux brut d'admission en dernière année du niveau d'enseignement concerné, afin d'évaluer indirectement le taux d'achèvement. La figure 4.3 montre le taux brut d'admission dans les niveaux primaire et secondaire de premier cycle. Les données recueillies pour cet indicateur proviennent des registres administratifs et sont par conséquent disponibles chaque année dans de nombreux pays. Toutefois, dans la plupart d'entre eux, elles ne peuvent être ventilées que par genre, ce qui empêche une analyse multidimensionnelle de l'équité. Par ailleurs, les données relatives à l'indicateur 4.1.3 des ODD ne sont disponibles que pour les niveaux primaire et secondaire de premier cycle dans la base de données de l'ISU.

De même que pour les taux d'achèvement, on observe une importante variation entre les pays du taux brut d'admission en dernière année des différents niveaux d'enseignement. La figure 4.3 classe les pays du

taux le plus faible au taux le plus élevé au niveau primaire, et conserve ce classement pour le premier cycle du secondaire, ce qui offre un mode de comparaison intéressant. Les pays diffèrent considérablement en ce qui concerne la probabilité qu'un enfant atteignant la dernière année de l'enseignement primaire intègre également la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays où le taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire est particulièrement faible (comparativement aux pays dans lesquels il est analogue au taux brut d'admission en dernière année du cycle primaire) figurent le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, les Comores, le Lesotho, la Mauritanie, le Niger, la République centrafricaine, le Rwanda, la République-Unie de Tanzanie et le Togo. Ainsi, alors que le taux brut d'admission en dernière année d'enseignement primaire est identique au Niger et au Cameroun, le taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire au Cameroun est près de trois fois plus élevé. Ces disparités entre les pays selon les niveaux d'enseignement peuvent refléter en partie les différences quant aux priorités dans les politiques et les stratégies d'investissements.

Figure 4.3 Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement primaire et de premier cycle du secondaire, par groupe de revenu



Source des données : ISU, indicateur 4.1.3 des ODD – Nombre total de nouveaux inscrits à la dernière année d'études du cycle primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire général, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge d'entrée prévu à la dernière année d'études du cycle primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire général (<https://data.uis.unesco.org/>).
Remarque : les pays sont classés selon le taux brut d'inscription à la dernière année d'études du cycle primaire.
Les données datent des années suivantes : 2015 (Guinée équatoriale), 2016 (République centrafricaine), 2016 (Tchad), 2015 (Mozambique), 2016 (Mali), 2015 (Éthiopie), 2015 (Sénégal), 2016 (Guinée), 2016 (Soudan), 2017 (Libéria), 2016 (Tanzanie), 2016 (Burkina Faso), 2015 (Érythrée), 2016 (Côte d'Ivoire), 2016 (Djibouti), 2016 (Madagascar), 2016 (Burundi), 2016 (Sierra Leone), 2016 (Rwanda), 2016 (Gambie), 2015 (RDC), 2015 (Mauritanie), 2016 (Niger), 2016 (Cameroun), 2017 (Comores), 2016 (Sao Tomé-et-Principe), 2014 (Malawi), 2016 (Bénin), 2016 (Lesotho), 2016 (Afrique du Sud), 2016 (Seychelles).

Les disparités entre les genres dans les taux d'achèvement

La comparaison des taux d'achèvement au sein de différents groupes d'enfants, non seulement entre les pays disposant de données, mais également au sein de ceux-ci, révèle plusieurs tendances significatives. La figure 4.4 montre l'indice ajusté de parité entre les genres^{vi} 18 dans les taux d'achèvement par niveau d'enseignement (les pays étant regroupés par région)^{vii}.

- En matière de taux d'achèvement des filles et des garçons au niveau primaire, plusieurs pays ont atteint, ou sont sur le point d'atteindre, la parité entre les genres^{viii}. Dans certains de ces pays (p. ex., l'Égypte, le Soudan et le Zimbabwe), cette parité est préservée dans le premier cycle du secondaire.

vi. L'indice de parité entre les genres (IPG) représente le rapport entre la valeur d'un indicateur donné pour les filles et celle du même indicateur pour les garçons. L'indice ajusté de parité entre les genres corrige l'asymétrie de l'indice de parité entre les genres non ajusté. Un indice compris entre 0,97 et 1,03 signifie qu'il y a parité entre les genres.

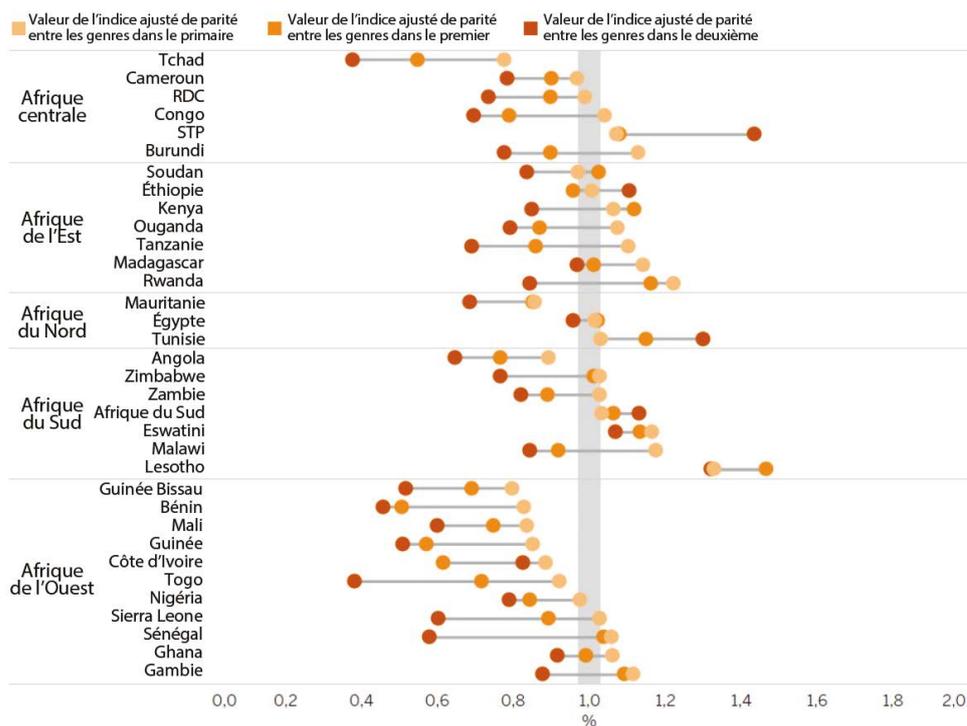
vii. Le présent rapport adopte la catégorisation régionale de l'Union africaine.

viii. Les pays ayant atteint la parité entre les genres dans les taux d'achèvement de l'enseignement primaire (avec leur indice ajusté de parité entre les genres respectif) sont les suivants : l'Égypte (1,01), l'Éthiopie (1,01), le Nigéria (0,98), la République démocratique du Congo (0,99), la Sierra Leone (1,03), le Soudan (0,97), la Tunisie (1,03), la Zambie (1,03) et le Zimbabwe (1,03).

- Dans de nombreux pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, les taux d'achèvement de l'enseignement primaire chez les filles sont plus élevés que chez les garçons^{ix}. Dans certains pays d'Afrique australe (p. ex. l'Afrique du Sud, l'Eswatini ou le Lesotho), soit l'écart entre les genres favorisant les filles persiste dans le premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit la parité entre les genres est atteinte. Dans d'autres, l'écart entre les genres s'inverse dans le premier et deuxième cycle du secondaire (p. ex., en Zambie) ou uniquement dans le deuxième cycle (p. ex., au Zimbabwe). Dans la plupart des pays d'Afrique de l'Est où les taux d'achèvement du cycle primaire chez les filles sont supérieurs à ceux enregistrés chez les garçons, l'écart entre les genres s'inverse dans les autres niveaux d'enseignement. Contrairement à ce que l'on observe dans l'enseignement primaire, les taux d'achèvement chez les garçons sont plus élevés que chez les filles dans le premier et deuxième cycle du secondaire^x.
- Dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest, les taux d'achèvement de l'enseignement primaire chez les garçons sont plus élevés que chez les filles^{xi}. Dans ces pays, l'écart entre les genres persiste tout au long des niveaux d'enseignement secondaire de premier et de deuxième cycle.

Cette complexité des configurations selon les pays et les niveaux d'enseignement souligne non seulement la multiplicité et la diversité des facteurs empêchant un plus grand nombre de filles que de garçons de fréquenter un établissement scolaire, mais également la variabilité de ces facteurs en fonction des pays et des groupes d'âge.

Figure 4.4 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement, par niveau d'enseignement et par région



Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).
Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne de l'indice ajusté de parité entre les genres pour les taux d'achèvement.
Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2014 (Cameroun), 2018 (RDC), 2015 (Congo), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2017 (Burundi), 2014 (Soudan), 2016 (Éthiopie), 2014 (Kenya), 2016 (Ouganda), 2015 (Tanzanie), 2018 (Madagascar), 2015 (Rwanda), 2015 (Mauritanie), 2014 (Égypte), 2018 (Tunisie), 2015 (Angola), 2015 (Zimbabwe), 2018 (Zambie), 2016 (Afrique du Sud), 2014 (Eswatini), 2016 (Malawi), 2014 (Lesotho), 2014 (Guinée-Bissau), 2014 (Bénin), 2015 (Mali), 2016 (Guinée), 2016 (Côte d'Ivoire), 2017 (Togo), 2016 (Nigéria), 2016 (Sierra Leone), 2014 (Ghana) et 2018 (Gambie).

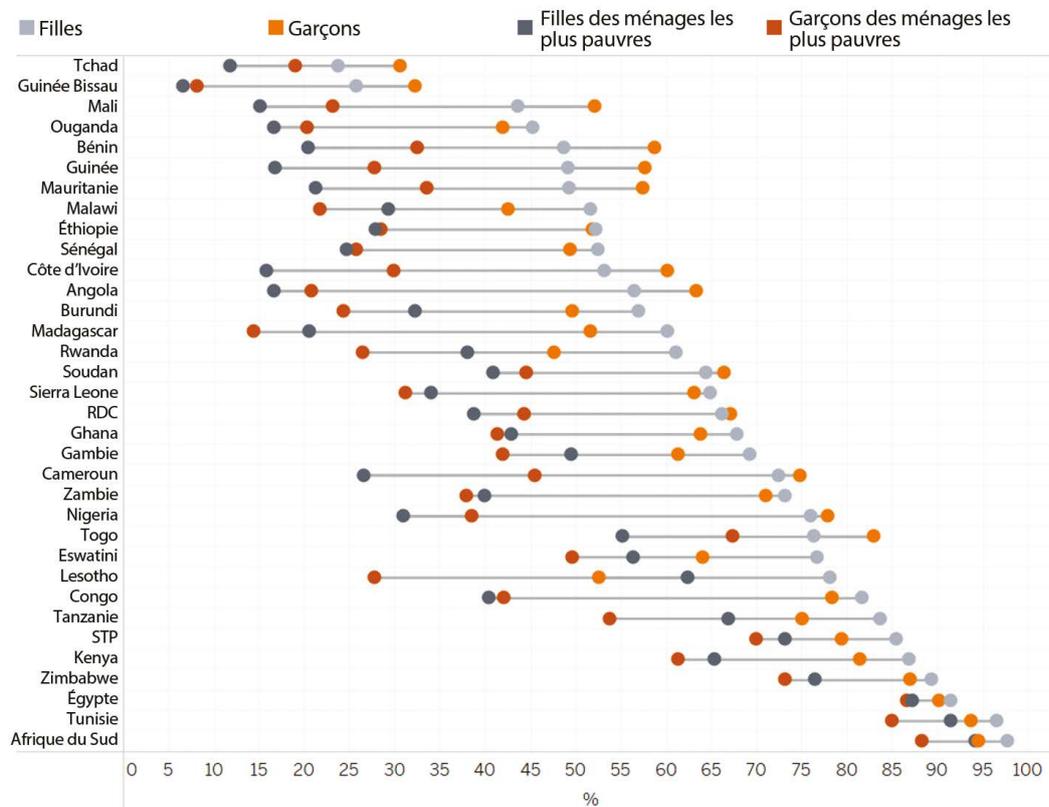
ix. Parmi les pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe disposant de données, l'Éthiopie et le Soudan, qui ont atteint la parité entre les genres, font exception, ainsi que l'Angola, où les garçons sont favorisés.
x. Le Kenya et le Rwanda, où les garçons sont moins favorisés tout au long du premier cycle du secondaire, mais favorisés dans le deuxième cycle, font exception.
xi. Excepté en Gambie, au Ghana et au Sénégal, où les garçons sont moins favorisés en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement primaire. Au Ghana, on observe une parité entre les genres s'agissant de l'achèvement du premier cycle du secondaire, tandis que les taux d'achèvement sont plus favorables aux garçons dans le deuxième cycle. En Gambie et au Sénégal, les garçons demeurent moins favorisés tout au long du premier cycle du secondaire, mais sont plus favorisés que les filles dans le deuxième cycle.

Disparités entre les genres et les niveaux de richesse dans les taux d'achèvement

Les figures 4.5, 4.6 et 4.7 montrent les taux d'achèvement chez les filles et les garçons issus de ménages appartenant au quintile le plus pauvre, ainsi que les taux moyens d'achèvement chez les filles et les garçons dans les niveaux d'enseignement primaire, secondaire de premier cycle et secondaire de deuxième cycle^{xii}.

- Globalement, les taux d'achèvement au niveau primaire (voir la figure 4.5) chez les enfants issus de ménages appartenant au quintile le plus pauvre sont sensiblement plus faibles que le taux moyen d'achèvement chez les garçons et les filles (excepté dans les pays en passe d'atteindre l'achèvement universel de l'enseignement primaire). Toutefois, l'ampleur de l'écart varie selon les pays. Dans certains, tels que l'Angola, le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Mali, la Mauritanie et l'Ouganda, le taux d'achèvement chez les filles issues des ménages les plus pauvres avoisine un tiers de la moyenne nationale enregistrée chez les filles. Dans d'autres, notamment l'Eswatini, la Gambie, le Lesotho et le Rwanda, les taux d'achèvement chez les filles issues des ménages les plus pauvres sont relativement proches du taux moyen. Généralement, l'amplitude de l'écart entre les taux moyens enregistrés chez les filles et ceux relevés chez les garçons est semblable à l'écart existant entre les taux observés chez les filles issues des ménages les plus pauvres et ceux relevés chez les garçons issus des ménages les plus pauvres, malgré quelques exceptions, dont le Cameroun, la Côte d'Ivoire, l'Eswatini et le Togo. Dans ces pays, la pauvreté est susceptible d'interagir avec des facteurs faisant naître des disparités entre les genres, de telle sorte que l'écart entre les genres se creuse (p. ex., au Cameroun), ou se réduit (p. ex., en Eswatini).

Figure 4.5 Taux d'achèvement de l'enseignement primaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres

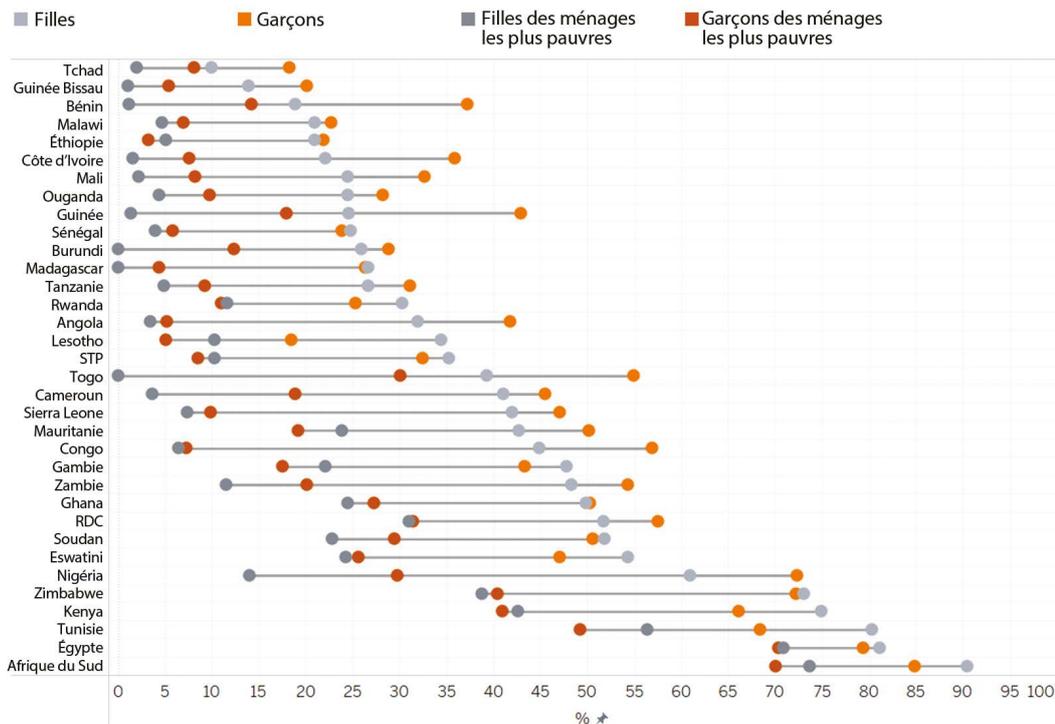


Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement chez les filles.
 Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2015 (Guinée-Bissau), 2015 (Mali), 2016 (Ouganda), 2014 (Bénin), 2016 (Guinée), 2015 (Mauritanie), 2016 (Malawi), 2016 (Éthiopie), 2016 (Sénégal), 2016 (Côte d'Ivoire), 2015 (Angola), 2017 (Burundi), 2018 (Madagascar), 2015 (Rwanda), 2014 (Soudan), 2017 (Sierra Leone), 2018 (RDC), 2014 (Ghana), 2018 (Gambie), 2014 (Cameroun), 2018 (Zambie), 2016 (Nigéria), 2017 (Togo), 2014 (Eswatini), 2014 (Lesotho), 2015 (Congo), 2015 (Tanzanie), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2014 (Kenya), 2015 (Zimbabwe), 2014 (Égypte), 2018 (Tunisie) et 2016 (Afrique du Sud).

xii. Throughout the report, the term 'poorest household' refers to the lowest quintile (20%) and 'wealthiest household' refers to the highest quintile (20%) in household wealth estimation.

- En ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir la figure 4.6), dans la plupart des pays, le taux d'achèvement chez les filles issues des ménages les plus pauvres diminue sensiblement en regard du taux moyen enregistré chez les filles, phénomène qui se vérifie également chez les garçons. Outre certains pays tels que l'Afrique du Sud, l'Égypte, le Kenya, la Tunisie et le Zimbabwe, où les taux d'achèvement sont, dans l'ensemble, relativement élevés dès le premier cycle du secondaire, d'autres pays se distinguent, dont la Mauritanie et la République démocratique du Congo, où l'écart entre le taux moyen d'achèvement chez les filles et celui relevé chez les filles issues des ménages les plus pauvres est moindre que dans les pays enregistrant des taux moyens d'achèvement analogues. Ainsi, si le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire chez les filles en Mauritanie est identique à celui enregistré en Sierra Leone, il atteint 24 % dans le premier pays contre 7 % dans le second (soit plus du triple) s'agissant des filles issues des ménages les plus pauvres, et 19 % contre 8 % (soit plus du double) chez les garçons. Alors qu'en République démocratique du Congo, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est semblable à celui du Congo, le taux d'achèvement chez les filles issues des ménages les plus pauvres y est près de cinq fois supérieur (31 %) à celui du Congo (6 %), et près de quatre fois supérieur chez les garçons issus des ménages les plus pauvres (31 % contre 7 %).

Figure 4.6 Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres



Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement chez les filles.

Les données datent des années suivantes : 2014 (Tchad), 2015 (Guinée-Bissau), 2014 (Bénin), 2016 (Malawi), 2016 (Éthiopie), 2016 (Côte d'Ivoire), 2015 (Mali), 2016 (Ouganda), 2016 (Guinée), 2016 (Sénégal), 2017 (Burundi), 2018 (Madagascar), 2015 (Tanzanie), 2015 (Rwanda), 2015 (Angola), 2014 (Lesotho), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2017 (Togo), 2014 (Cameroun), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Mauritanie), 2015 (Congo), 2018 (Gambie), 2018 (Zambie), 2014 (Ghana), 2018 (RDC), 2014 (Soudan), 2014 (Eswatini), 2016 (Nigéria), 2015 (Zimbabwe), 2014 (Kenya), 2018 (Tunisie), 2014 (Égypte) et 2016 (Afrique du Sud).

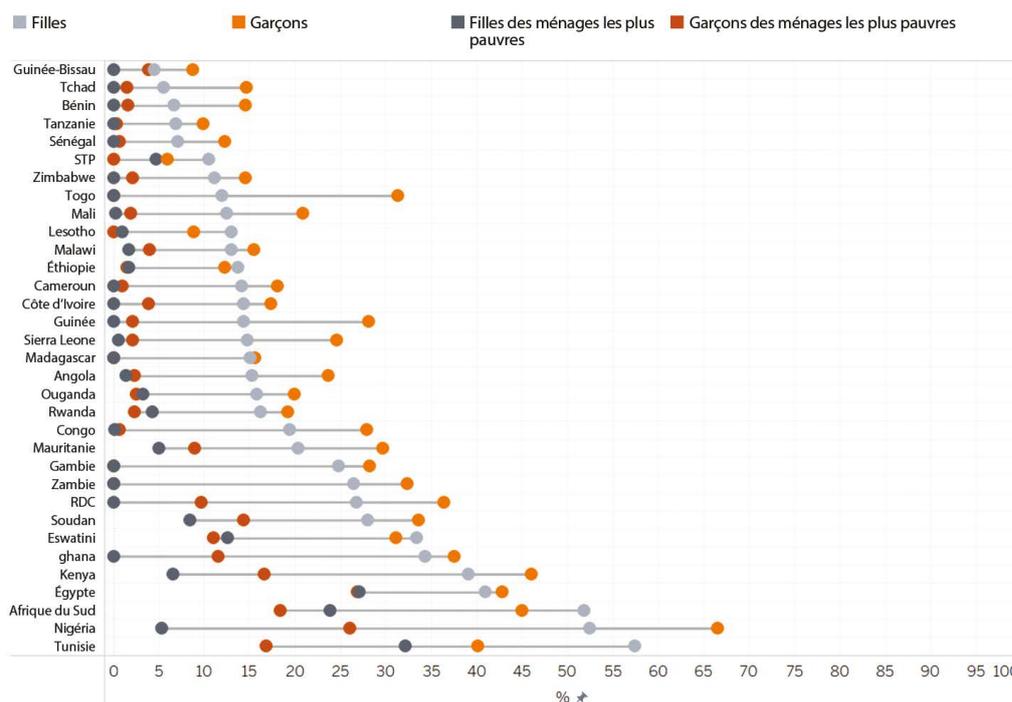
- L'analyse du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir la figure 4.7) dans plusieurs pays, tels que le Bénin, le Cameroun, le Congo, la Gambie, Madagascar, la République démocratique du Congo et le Tchad, révèle que les taux d'achèvement chez les filles issues des ménages les plus pauvres sont très proches de zéro. Si, dans certains de ces pays, le taux d'achèvement chez les garçons issus des ménages les plus pauvres avoisine également zéro (p. ex., au Bénin, au Cameroun, en Gambie, à Madagascar ou au Togo), dans d'autres (dont la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée-Bissau et la République démocratique du Congo), les garçons issus des ménages les plus pauvres semblent néanmoins avoir une chance d'achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si celle-ci est nettement plus faible

xiii. D'autres pays figurent dans cette liste, dont la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, le Sénégal, la République-Unie de Tanzanie, le Togo, la Zambie et le Zimbabwe.

que chez leurs pairs issus de ménages plus aisés. Il convient de souligner que l'Afrique du Sud, l'Égypte, l'Eswatini, la Tunisie et, dans une moindre mesure, la Mauritanie, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe et le Soudan sont des pays où les filles issues des ménages les plus pauvres sont susceptibles d'achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, bien que cette probabilité demeure loin d'être équivalente à celle dont bénéficient les filles issues de ménages plus aisés.

- Globalement, ces constatations soulignent l'importance d'élargir le débat sur les disparités entre les genres afin de mieux comprendre l'incidence majeure de la pauvreté sur les possibilités d'éducation des enfants.

Figure 4.7 Taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les garçons, les filles, les garçons issus des ménages les plus pauvres et les filles issues des ménages les plus pauvres



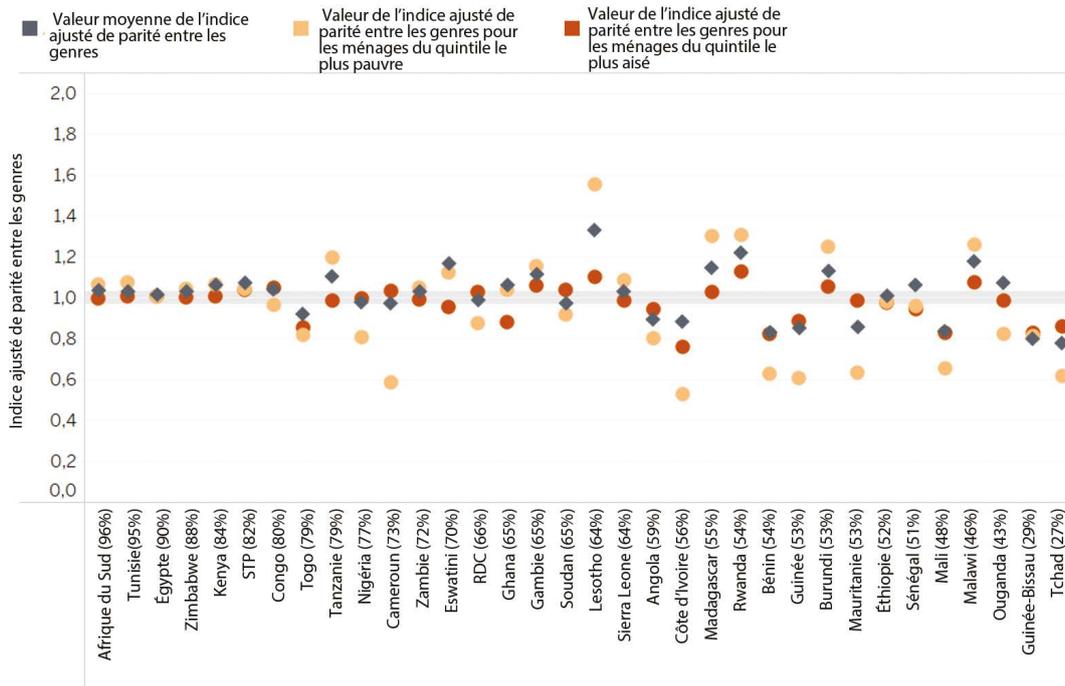
Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement chez les filles.
 Les données datent des années suivantes : 2015 (Guinée-Bissau), 2014 (Tchad), 2014 (Bénin), 2015 (Tanzanie), 2016 (Sénégal), 2017 (Burundi), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2015 (Zimbabwe), 2017 (Togo), 2015 (Mali), 2014 (Lesotho), 2016 (Malawi), 2016 (Éthiopie), 2014 (Cameroun), 2016 (Côte d'Ivoire), 2016 (Guinée), 2017 (Sierra Leone), 2018 (Madagascar), 2015 (Angola), 2016 (Ouganda), 2015 (Rwanda), 2015 (Congo), 2015 (Mauritanie), 2018 (Gambie), 2018 (Zambie), 2018 (RDC), 2014 (Soudan), 2014 (Eswatini), 2014 (Ghana), 2014 (Kenya), 2014 (Égypte), 2016 (Afrique du Sud), 2014 (Nigéria) et 2018 (Tunisie).

En outre, les sources des disparités, notamment concernant le genre et le niveau de richesse des ménages, peuvent influencer sur les résultats éducatifs des enfants du fait de leur interaction. Une analyse de l'indice ajusté de parité entre les genres par niveau de richesse des ménages dans différents niveaux d'enseignement tend à montrer que le genre influe sur les résultats éducatifs des enfants à la fois de manière indépendante et en interagissant avec le niveau de richesse des ménages.

Les figures 4.8, 4.9 et 4.10 montrent l'indice ajusté de parité entre les genres, l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus pauvres (Q1) et l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus aisés (Q5), respectivement dans les niveaux d'enseignement primaire, secondaire de premier cycle et secondaire de deuxième cycle (les valeurs du taux d'achèvement étant indiquées sur l'axe des abscisses dans la partie inférieure)^{xiv}. Dans ces trois figures, les pays sont classés du taux d'achèvement le plus élevé au taux d'achèvement le plus faible (indiqués par des alignements verticaux sur l'axe des abscisses), afin de faciliter la comparaison entre ceux qui se trouvent aux mêmes étapes de leur parcours vers l'accès universel à l'éducation.

xiv. Lorsque l'indice ajusté de parité entre les genres avoisine le chiffre 1 (entre 0,97 et 1,03), le pays a atteint la parité entre les genres dans les taux d'achèvement du niveau d'enseignement concerné. Lorsqu'il est inférieur à 0,97, les taux d'achèvement présentent une disparité entre les genres qui favorise les garçons par rapport aux filles. Lorsqu'il est supérieur à 1,03, les taux d'achèvement présentent une disparité entre les genres dans laquelle les garçons sont moins favorisés que les filles. Par exemple, en Eswatini, on observe une disparité entre les genres dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, où les garçons sont, en moyenne, moins favorisés (indice ajusté de parité entre les genres = 1,13). Cependant, chez les enfants issus des ménages les plus pauvres, la disparité entre les genres désavantage les filles (indice ajusté de parité entre les genres = 0,94), tandis que les enfants issus des ménages les plus aisés bénéficient de la parité entre les genres (indice ajusté de parité entre les genres = 0,99).

Figure 4.8 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement de l'enseignement primaire, par niveau de richesse des ménages



Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement.

Les données datent des années suivantes : 2016 (Afrique du Sud), 2018 (Tunisie), 2014 (Égypte), 2015 (Zimbabwe), 2014 (Kenya), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2015 (Congo), 2017 (Togo), 2015 (Tanzanie), 2016 (Nigéria), 2014 (Cameroun), 2018 (Zambie), 2014 (Eswatini), 2018 (RDC), 2014 (Ghana), 2018 (Gambie), 2014 (Soudan), 2014 (Lesotho), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Angola), 2016 (Côte d'Ivoire), 2018 (Madagascar), 2015 (Rwanda), 2014 (Bénin), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2015 (Mauritanie), 2016 (Éthiopie), 2016 (Sénégal), 2015 (Mali), 2016 (Malawi), 2016 (Ouganda), 2014 (Guinée-Bissau) et 2014 (Tchad).

Une comparaison entre les pays enregistrant des taux d'achèvement identiques révèle des profils très différents de disparité entre les genres, tant en moyenne que chez les enfants issus des ménages les plus pauvres et les plus aisés. Ce résultat confirme que la manière dont le genre, indépendamment et en interaction avec le niveau de richesse des ménages, influence la progression des enfants dans l'éducation est spécifique à chaque pays.

- Ainsi, la comparaison des taux d'achèvement du cycle primaire au Lesotho et en Sierra Leone, deux pays où les taux moyens d'achèvement sont identiques, montre qu'en moyenne, le Lesotho présente une disparité entre les genres favorisant les garçons, tandis que la Sierra Leone se caractérise par la parité entre les genres. Au Lesotho, chez les enfants issus des ménages les plus aisés, l'écart entre les genres est légèrement moins important que celui observé pour le taux d'achèvement moyen, les filles étant toutefois favorisées, tandis que la Sierra Leone conserve la parité entre les genres. Chez les enfants du Lesotho issus des ménages les plus pauvres, la disparité entre les genres est plus marquée que pour le taux d'achèvement moyen, toujours en faveur des filles. La Sierra Leone voit apparaître un écart entre les genres favorisant les filles^{xv}.
- Une comparaison de l'achèvement du cycle primaire au Cameroun (74 %) et en Zambie (72 %) montre qu'en moyenne, les deux pays atteignent la parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus aisés. En revanche, il existe des différences significatives chez les enfants issus des ménages les plus pauvres. En Zambie, les disparités sont faibles, les garçons étant légèrement désavantagés. Au Cameroun, elles sont profondes, les garçons étant favorisés au détriment des filles^{xvi}.
- Une comparaison de l'achèvement du cycle primaire en Guinée-Bissau (29 %) et au Tchad (27 %) montre qu'en moyenne, les deux pays présentent d'importantes disparités entre les genres au

xv. L'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus aisés est de 1,10 au Lesotho et de 0,98 en Sierra Leone ; l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus pauvres est de 1,55 au Lesotho et de 1,08 en Sierra Leone.

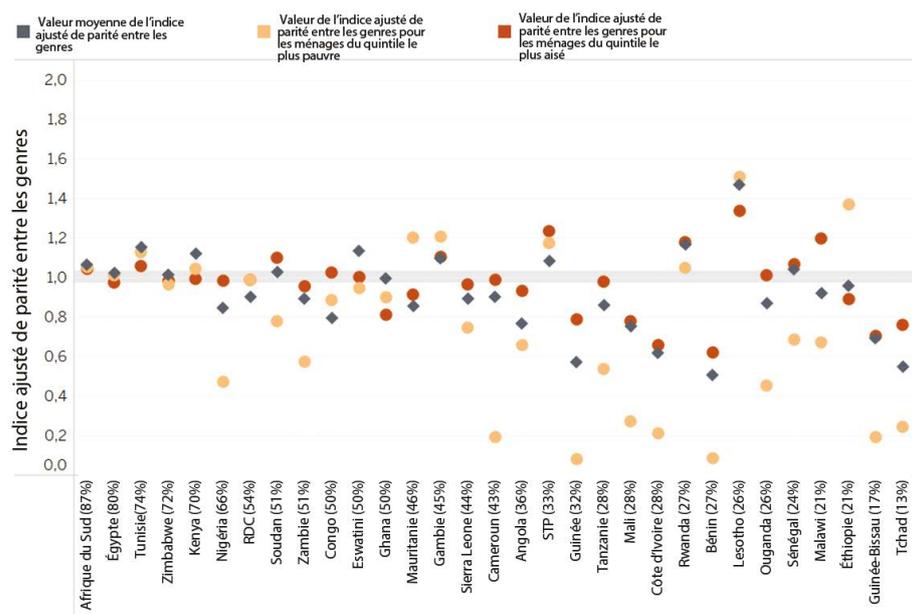
xvi. L'indice ajusté de parité entre les genres est en moyenne de 1,03 en Zambie et de 0,97 au Cameroun ; l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus aisés est de 0,99 en Zambie et de 1,03 au Cameroun ; l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus pauvres est de 1,05 en Zambie et de 0,58 au Cameroun.

détriment des filles. En Guinée-Bissau, le niveau de richesse des ménages ne semble pas avoir d'effet perceptible. En revanche, au Tchad, on observe une différence considérable de l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus pauvres comparativement à ceux issus des ménages les plus aisés, ce qui laisse entendre que le niveau de richesse des ménages joue un rôle dans l'incidence des facteurs liés au genre sur l'achèvement du cycle primaire^{xvii}.

Malgré les variations existantes entre les pays, on observe quelques tendances plus générales, comportant toutefois plusieurs exceptions.

- **Au niveau primaire :** i) dans les pays où l'indice ajusté de parité entre les genres est inférieur à 1, c'est-à-dire où les garçons sont favorisés, le fait d'être issu des ménages les plus pauvres apparaît comme un facteur aggravant les disparités au détriment des filles (p. ex., au Bénin, en Guinée, en Mauritanie et au Tchad) ; ii) dans les pays où les filles sont favorisées, le fait d'être issu des ménages les plus pauvres semble accentuer les disparités au détriment des garçons (p. ex., au Burundi, au Lesotho, au Malawi et au Rwanda) ; iii) dans plusieurs pays ayant, en moyenne, atteint la parité entre les genres, des écarts apparaissent chez les enfants, qu'ils soient issus des ménages les plus pauvres (Q1) ou les plus aisés (Q5) (p. ex., en Éthiopie ou en République démocratique du Congo), ce qui montre le rôle joué par les dynamiques propres à chaque pays dans les interactions entre le genre et le niveau de richesse des ménages, et leurs incidences sur les résultats.
- **Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire,** tout comme en primaire, dans les pays où l'indice ajusté de parité entre les genres est en moyenne inférieur à 1, c'est-à-dire où les garçons sont favorisés, le fait d'être issu des ménages les plus pauvres aggrave généralement les disparités au détriment des filles (p. ex., au Bénin, au Cameroun, en Guinée-Bissau, au Nigéria, au Tchad, au Togo et en Zambie). Il convient de remarquer que l'Éthiopie et le Ghana font exception à cette tendance. En Éthiopie, si les garçons ont en moyenne plus de chances d'achever le premier cycle de l'enseignement secondaire, le fait d'être issu des ménages les plus pauvres ne creuse pas les disparités au détriment des filles qui, au contraire, se trouvent être avantagées. Au Ghana, il existe en moyenne une parité entre les genres au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, des disparités apparaissent, au profit des garçons, chez les enfants issus des ménages les plus pauvres (Q1), mais également les plus aisés (Q5), les filles issues de ces derniers étant moins favorisées que celles issues des ménages les plus pauvres.

Figure 4.9 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par niveau de richesse des ménages

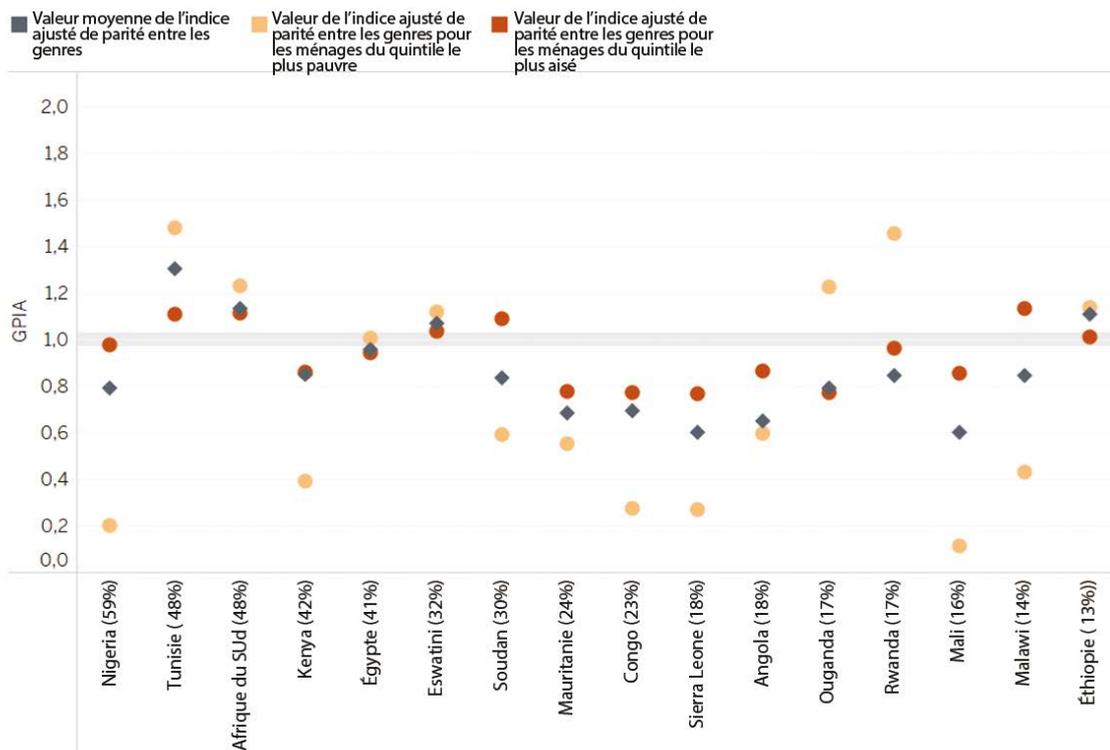


Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement.
 Les données datent des années suivantes : 2016 (Afrique du Sud), 2018 (Tunisie), 2014 (Égypte), 2015 (Zimbabwe), 2014 (Kenya), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2015 (Congo), 2017 (Togo), 2015 (Tanzanie), 2016 (Nigéria), 2014 (Cameroun), 2018 (Zambie), 2014 (Eswatini), 2018 (RDC), 2014 (Ghana), 2018 (Gambie), 2014 (Soudan), 2014 (Lesotho), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Angola), 2016 (Côte d'Ivoire), 2018 (Madagascar), 2015 (Rwanda), 2014 (Bénin), 2016 (Guinée), 2017 (Burundi), 2015 (Mauritanie), 2016 (Éthiopie), 2016 (Sénégal), 2015 (Mali), 2016 (Malawi), 2016 (Ouganda), 2014 (Guinée-Bissau) et 2014 (Tchad).

xvii. L'indice ajusté de parité entre les genres est en moyenne de 0,80 en Guinée-Bissau et de 0,78 au Tchad ; l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus aisés est de 0,82 en Guinée-Bissau et de 0,86 au Tchad ; l'indice ajusté de parité entre les genres chez les enfants issus des ménages les plus pauvres est de 0,81 en Guinée-Bissau et de 0,62 au Tchad.

- **Au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**, dans les pays où l'indice ajusté de parité entre les genres est inférieur à 1, c'est-à-dire où les garçons sont favorisés, le fait d'être issu des ménages les plus pauvres aggrave les disparités dans la plupart des cas, à l'exception de l'Ouganda et du Rwanda. Dans les pays où, en moyenne, l'écart entre les genres favorise les filles (Éthiopie, Lesotho, Sao Tomé-et-Principe, Tunisie), les disparités sont accentuées chez les enfants issus des ménages les plus pauvres.

Figure 4.10 Indice ajusté de parité entre les genres dans les taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par niveau de richesse des ménages



Source des données : ISU, indicateur 4.1.2 des ODD – Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu à la dernière année d'études de chaque niveau d'enseignement qui ont achevé cette année d'études (<http://data.uis.unesco.org/>).

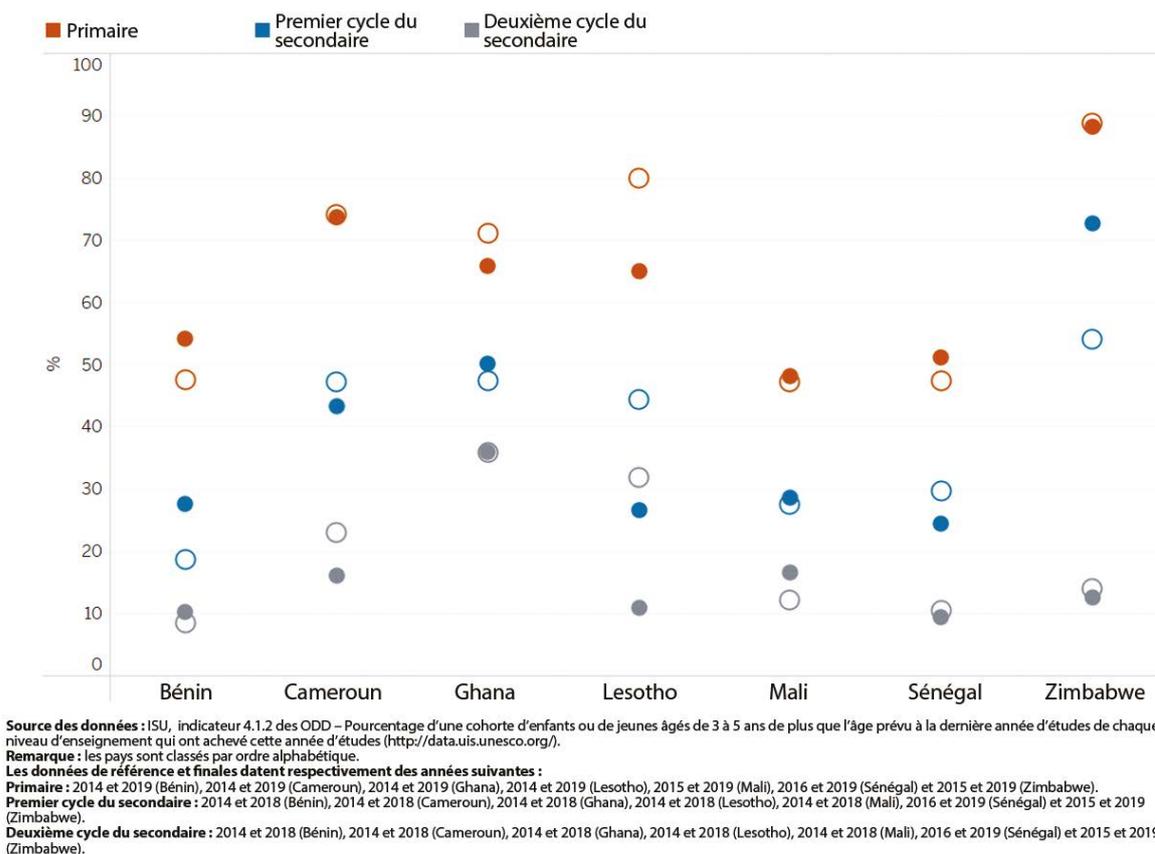
Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne du taux d'achèvement.

Les données datent des années suivantes : 2016 (Nigeria), 2018 (Tunisie), 2016 (Afrique du Sud), 2014 (Kenya), 2014 (Égypte), 2014 (Ghana), 2014 (Eswatini), 2018 (RDC), 2014 (Soudan), 2018 (Zambie), 2018 (Gambie), 2015 (Mauritanie), 2015 (Congo), 2017 (Togo), 2016 (Guinée), 2017 (Sierra Leone), 2015 (Angola), 2016 (Ouganda), 2015 (Rwanda), 2015 (Mali), 2014 (Cameroun), 2016 (Côte d'Ivoire), 2018 (Madagascar), 2016 (Malawi), 2016 (Éthiopie), 2015 (Zimbabwe), 2014 (Lesotho), 2014 (Bénin), 2014 (Tchad), 2016 (Sénégal), 2014 (Sao Tomé-et-Principe), 2015 (Tanzanie), 2017 (Burundi) et 2014

Évolution des taux d'achèvement

L'analyse de l'évolution des taux d'achèvement tout au long de la période examinée au niveau des enseignements primaire, secondaire de premier cycle et secondaire de deuxième cycle est limitée par la disponibilité des données. Seuls sept pays (le Bénin, le Cameroun, le Ghana, le Lesotho, le Mali, le Sénégal et le Zimbabwe) disposent de données pour les trois niveaux. On n'observe pas de tendance uniforme entre ces pays ou les niveaux d'enseignement. Ainsi, au Bénin et au Mali, les taux d'achèvement ont diminué dans les trois niveaux d'enseignement. Au Zimbabwe, le taux est en baisse dans le premier cycle du secondaire, a légèrement augmenté dans le deuxième cycle et n'a quasiment pas changé au niveau primaire. Au Cameroun et au Lesotho, les taux d'achèvement ont augmenté pour les trois niveaux. Le Lesotho se distingue particulièrement en raison de l'ampleur de cette augmentation (voir l'examen des politiques du pays dans *Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever*). Certaines politiques gouvernementales, telles que la suppression des frais de scolarité, accompagnées d'investissements accrus dans les établissements et la formation des enseignants, peuvent se traduire par une hausse sensible des taux de scolarisation et d'achèvement (voir Étude de cas no 4 sur la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement secondaire au Ghana).

Figure 4.11 Évolution des taux d'achèvement, par niveau d'enseignement



Enfants non scolarisés

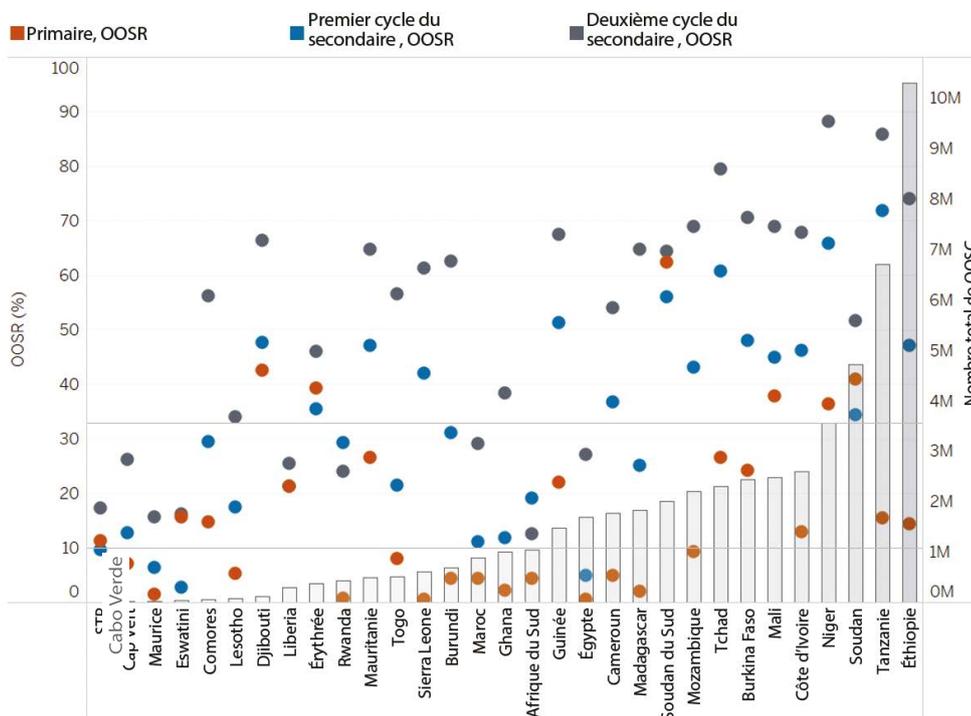
Le taux de non-scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés dans différents groupes d'âge sont directement corrélés aux taux d'achèvement. La *figure 4.12* montre le taux de non-scolarisation dans chaque niveau d'enseignement, ainsi que le nombre total d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter un établissement d'enseignement primaire, secondaire de premier cycle^{xviii} ou secondaire de deuxième cycle. Les pays sont classés selon le nombre d'enfants non scolarisés, par ordre croissant.

- **Chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire**, le taux de non-scolarisation est inférieur à 10 % dans près de la moitié des pays. Dans un tiers des pays, il est compris entre 10 % (soit un enfant sur dix) et 33 % (un enfant sur trois). Dans les pays restants pour lesquels des données sont disponibles, il atteint des niveaux alarmants : 62 % au Soudan du Sud, 42 % à Djibouti, 41 % au Soudan, 39 % en Érythrée, 38 % au Mali et 36 % au Niger.
- **Chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire de premier cycle**, le taux de non-scolarisation augmente dans tous les pays. Il n'est inférieur à 10 % que dans trois d'entre eux (l'Égypte, l'Eswatini et Maurice). Dans la moitié des pays, plus de deux enfants sur cinq (40 %) sont non scolarisés.
- **Chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire de deuxième cycle**, plus de 50 % ne sont pas scolarisés dans plus de la moitié des pays disposant de données (soit 19 pays sur 31). Dans certains pays tels que le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Niger, la République-Unie de Tanzanie et le Tchad, le taux de non-scolarisation chez les enfants de ce groupe d'âge est supérieur à 70%.

xviii. S'appuyant sur des données provenant de la base de données de l'ISU sur les ODD (indicateur 4.1.4), le taux de non-scolarisation est calculé à partir de données administratives. Veuillez noter que cette base de données fournit deux séries de valeurs pour l'indicateur 4.1.4 des ODD, l'une fondée sur des données issues d'enquêtes menées auprès des ménages, et l'autre sur des données administratives. Les données qui sous-tendent le nombre total d'enfants non scolarisés sont extraites du fichier national de données de suivi repris dans la base de données de l'ISU (dans la rubrique rebaptisée « Autres indicateurs pertinents de politique » depuis septembre 2021). Elles rendent compte du nombre total d'enfants non scolarisés dans les niveaux d'enseignement primaire, secondaire de premier cycle et secondaire de deuxième cycle (l'éducation préprimaire n'est pas incluse).

- La combinaison du nombre d'enfants non scolarisés et des taux de non-scolarisation apporte une nouvelle perspective aux analyses de ces derniers^{xix}. Le nombre total cumulé d'enfants non scolarisés en Éthiopie, au Niger, au Soudan et en République-Unie de Tanzanie est quasiment équivalent au nombre total d'enfants non scolarisés dans les 27 pays restants disposant de données. Dans quelques-uns, si le taux de non-scolarisation est relativement faible à certains niveaux d'enseignement, le nombre d'enfants non scolarisés est considérable (p. ex., quelque 2,3 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire en Éthiopie, et environ 1,5 million en République-Unie de Tanzanie). Dans d'autres, le taux de non-scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés sont tous deux élevés à certains niveaux d'enseignement (p. ex., quelque 2,5 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire au Soudan) et chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire de premier ou deuxième cycle en République-Unie de Tanzanie.

Figure 4.12 Nombre total d'enfants non scolarisés et taux de non-scolarisation, par niveau d'enseignement



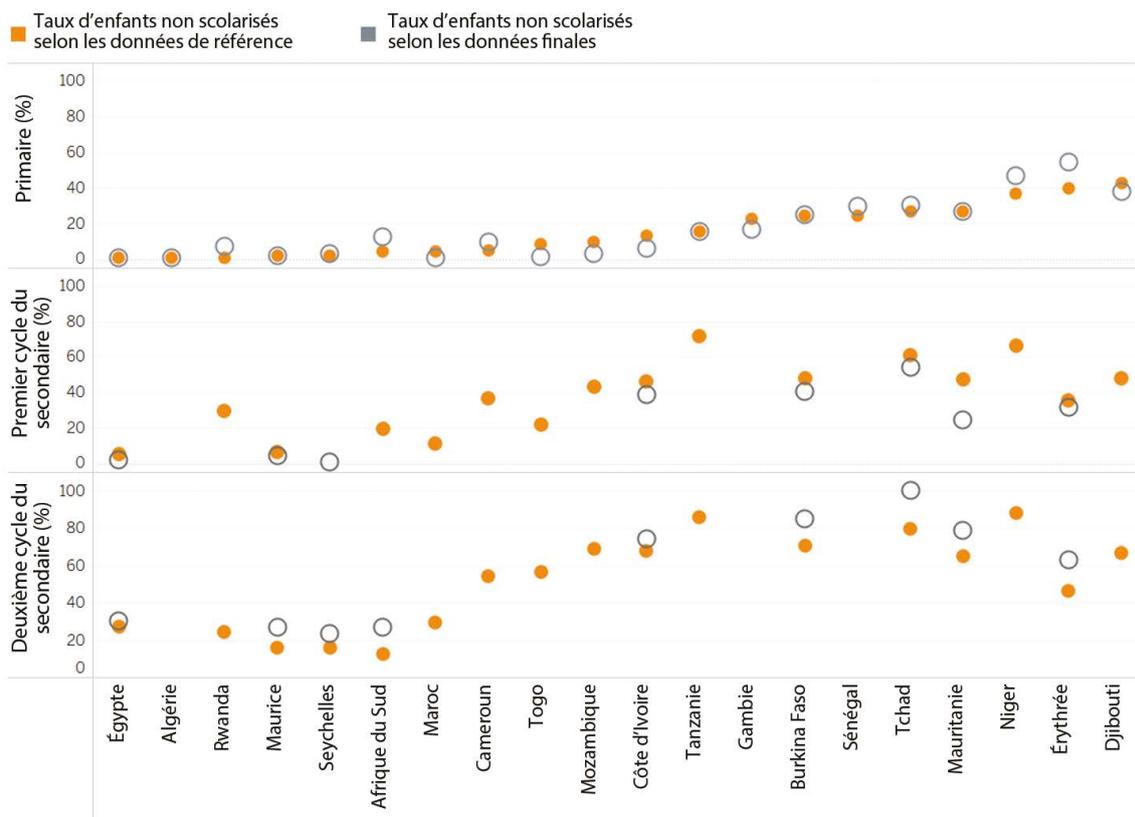
Source des données : ISU indicateur 4.1.4 des ODD – Pourcentage d'enfants et de jeunes de la classe d'âge officielle du niveau d'enseignement donné qui ne sont pas inscrits dans le cycle préprimaire, le cycle primaire, le cycle secondaire ou des cycles supérieurs d'enseignement (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon le nombre total d'enfants non scolarisés.
 Toutes les données ont été collectées de 2015 à 2018.

Évolution du taux de non-scolarisation

À l'instar des taux d'achèvement, la disponibilité inégale des données empêche un examen à l'échelle du continent de l'évolution des taux de non-scolarisation durant la période examinée. Chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, le taux de non-scolarisation a diminué dans plusieurs pays et augmenté dans d'autres (p. ex., en Afrique du Sud, en Érythrée, au Niger ou au Rwanda). Chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire de premier cycle, il est resté quasiment stable dans certains pays et a diminué dans d'autres (p. ex., au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Érythrée, en Mauritanie et au Tchad). En revanche, il augmente chez les enfants en âge de fréquenter un établissement secondaire de deuxième cycle dans plusieurs pays (p. ex., en Afrique du Sud, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Érythrée, à Maurice, en Mauritanie, aux Seychelles et au Tchad). S'il est difficile de définir des tendances plus générales en raison de la disponibilité limitée des données, ces exemples montrent que la progression vers un accès élargi à l'éducation n'est pas nécessairement un parcours linéaire sans écueils. Conjugée à la croissance de la population d'âge scolaire, l'absence de baisse régulière du taux de non-scolarisation se traduit par une augmentation globale du nombre total d'enfants non scolarisés, tendance préoccupante encore aggravée

xix. Bien que le Nigéria comptabilise le plus grand nombre d'enfants non scolarisés en Afrique, ce chiffre n'est pas mentionné ici en raison de l'indisponibilité des données durant la période examinée.

par la pandémie de COVID-19.



Source des données : ISU indicateur 4.1.4 des ODD – Pourcentage d'enfants et de jeunes de la classe d'âge officielle du niveau d'enseignement donné qui ne sont pas inscrits dans le cycle préprimaire, le cycle primaire, le cycle secondaire ou des cycles supérieurs d'enseignement (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le taux d'enfants non scolarisés dans le primaire.

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes :

Primaire : 2014 et 2019 (Bénin), 2014 et 2019 (Cameroun), 2014 et 2019 (Ghana), 2014 et 2019 (Lesotho), 2015 et 2019 (Mali), 2016 et 2019 (Sénégal) et 2015 et 2019 (Zimbabwe).

Premier cycle du secondaire : 2014 et 2018 (Bénin), 2014 et 2018 (Cameroun), 2014 et 2018 (Ghana), 2014 et 2018 (Lesotho), 2014 et 2018 (Mali), 2016 et 2019 (Sénégal) et 2015 et 2019 (Zimbabwe).

Deuxième cycle du secondaire : 2014 et 2018 (Bénin), 2014 et 2018 (Cameroun), 2014 et 2018 (Ghana), 2014 et 2018 (Lesotho), 2014 et 2018 (Mali), 2016 et 2019 (Sénégal) et 2015 et 2019 (Zimbabwe).

Figure 4.13 Évolution du taux de non-scolarisation

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

Progression et achèvement : des difficultés persistantes

Si les gouvernements africains ont accompli des progrès remarquables en matière de scolarisation des enfants, ils doivent encore relever un défi majeur : celui de les aider à progresser d'année en année, à achever le cycle primaire et, plus particulièrement, le premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est la raison pour laquelle, malgré une impressionnante augmentation du nombre d'enfants inscrits à l'école primaire, une multitude d'enfants d'âge scolaire quittent le système éducatif sans achever leur scolarité et finissent par être déscolarisés. De fait, près d'un enfant sur trois en Afrique n'achève pas le cycle primaire et trois sur cinq n'achèvent pas le premier cycle du secondaire¹⁹. Prenant acte que l'application des approches traditionnelles en vue d'accroître la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire était peut-être inadaptée pour intégrer les enfants défavorisés, plusieurs gouvernements africains ont lancé des programmes ciblés prévoyant des interventions intégrées destinées à faire face aux

nombreux obstacles entravant la scolarisation des enfants, notamment la pauvreté, les normes sociétales et la qualité de l'enseignement²⁰.

- Au Soudan du Sud, le Gouvernement met en œuvre un programme multidimensionnel visant à étendre la scolarisation des filles au-delà des quatre premières années en fournissant des transferts monétaires conditionnés à l'assiduité, en organisant des campagnes de communication sur les changements comportementaux par le biais d'émissions radiophoniques, et en octroyant aux établissements d'enseignement des subventions proportionnelles au nombre d'élèves²¹. En outre, le Gouvernement concentre ses investissements sur les établissements d'enseignement et met en place des programmes ciblés de formation des enseignants dans les zones touchées par des conflits²².
- En Éthiopie, le Gouvernement met en œuvre des actions ciblées de formation continue et de mentorat dans certaines écoles primaires, ainsi que de nouvelles formes d'éducation de base afin que les enfants déscolarisés puissent retourner à l'école, rattraper leur retard grâce à un enseignement amélioré, et rester scolarisés²³.
- Au Nigéria, le Gouvernement a récemment mis en place un nouveau programme prévoyant une formation aux compétences de la vie courante pour les filles scolarisées dans un établissement secondaire, en vue d'améliorer les taux d'achèvement²⁴.
- Plusieurs gouvernements ont lancé des programmes d'apprentissage accéléré afin que les enfants exclus du système éducatif et au sein de celui-ci aient la possibilité de combler leur retard, de s'épanouir en milieu scolaire, d'achever le cycle primaire et d'être prêts à passer au niveau secondaire de premier cycle (voir *l'étude de cas n° 5* sur les programmes d'apprentissage sur mesure).

Le chemin à parcourir par les gouvernements africains afin que tous les enfants achèvent leur scolarité dans les enseignements primaire et secondaire de premier cycle sera plus ardu en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre efficaces de programmes ciblés. Étant donné le coût marginal plus élevé induit par l'appui à la scolarisation, à la progression et à l'achèvement de la scolarité des enfants difficiles à atteindre, ces démarches exigeront des dépenses publiques accrues par enfant. Pourtant, relever ce défi représente bien plus que la simple réalisation d'un objectif sectoriel. Cet accomplissement est au cœur de l'amélioration de la mobilité intergénérationnelle au sein des groupes marginalisés, et du renforcement du tissu social pour une société pacifiée²⁵. Afin d'être à la hauteur de l'enjeu, les gouvernements africains ont élaboré conjointement un ensemble impressionnant d'interventions et de politiques instructives dont les enseignements peuvent être mis à profit (voir les *études de cas n° 1 et 2* illustrant des politiques axées sur l'équité). Ces modèles reflètent les mesures adaptées prises par les gouvernements pour faire face aux facteurs complexes et multiples à l'origine de l'exclusion des enfants défavorisés de l'éducation primaire et secondaire dans leur contexte national.

Un nombre croissant de gouvernements africains s'engagent à relever le défi de garantir aux enfants handicapés l'accès à une éducation de qualité. On estime que plus de la moitié des pays mènent des politiques éducatives inclusives²⁶. En Éthiopie, les enfants handicapés et non handicapés étudient dans la même salle de classe et les établissements scolaires se regroupent afin de partager des ressources en faveur d'un enseignement inclusif²⁷. En République-Unie de Tanzanie, des enseignants itinérants apportent leur soutien aux apprenants malvoyants, en veillant particulièrement à l'adaptation et à la préparation des supports, ainsi qu'au dépistage des troubles visuels et à l'orientation des élèves²⁸. Le Rwanda a défini l'accès amélioré à l'éducation pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques comme le premier objectif stratégique du plan national pour le secteur de l'éducation. De même, il a mis en place des normes nationales visant à fournir un cadre en faveur d'une éducation inclusive de qualité²⁹.

Du fait de sa jeune population, l'Afrique est bien placée pour tirer parti du dividende démographique (c'est-à-dire, de l'augmentation de la population active comparativement à la population dépendante des aides). Aussi l'enseignement secondaire, qui dote la jeunesse des compétences nécessaires, a-t-il un rôle essentiel à jouer³⁰. Alors que les enfants n'ont jamais été aussi nombreux à achever leur scolarité dans l'enseignement primaire, une part croissante de cette population en plein essor entend poursuivre dans l'enseignement secondaire³¹. Afin de répondre à cette demande, de nombreux gouvernements ont, au cours des dernières années, porté l'attention politique sur l'enseignement secondaire, afin que cette situation prometteuse non seulement pour les jeunes mais également pour la croissance économique ne

soit pas sapée par des résultats d'apprentissage insuffisants et des compétences inappropriées. Dans cette perspective, d'importants investissements doivent être réalisés afin d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés et le nombre d'établissements à même de soutenir l'acquisition efficace de compétences pertinentes. En outre, l'accès équitable à l'éducation pourrait avoir des répercussions sur l'équité au niveau de la société, lorsque cette jeune génération arrivera sur le marché du travail. Dans ce contexte, il convient d'examiner plus attentivement la décision prise par plusieurs gouvernements de supprimer les frais de scolarité dans l'enseignement secondaire.

La difficulté d'élargir l'accès à l'enseignement primaire et secondaire face à l'essor démographique et à l'insuffisance chronique des dépenses engagées par élève est encore aggravée par les crises. Les conflits, les catastrophes naturelles et les pandémies risquent de perturber le parcours déjà tortueux de millions d'enfants dans le système éducatif. Une crise peut retarder leur scolarisation, imposer la fermeture des établissements et contraindre les familles à prendre des décisions qui redéfinissent la trajectoire de vie de leurs enfants, telles que le mariage d'enfants et le travail des enfants. Pour prévenir ces perturbations de la scolarité et atténuer leur impact sur la vie des enfants, en particulier de ceux qui sont déjà marginalisés et défavorisés³², les gouvernements sont confrontés au défi de planifier et d'investir en faveur de systèmes éducatifs résilients³³. Les pays accueillant des réfugiés font face à l'enjeu supplémentaire consistant à renforcer leurs systèmes éducatifs afin de satisfaire à la fois les communautés hôtes et les réfugiés. Cependant, la priorité immédiate pour les gouvernements est la mise en œuvre de mesures urgentes garantissant le retour des enfants à l'école, en les aidant à se réadapter et à rattraper leur retard³⁴, et en investissant dans la formation des enseignants afin qu'ils puissent assumer ces tâches colossales dans les salles de classe et à l'extérieur³⁵.

Si les progrès accomplis en matière de scolarisation et d'achèvement des cycles primaire et secondaire chez un plus grand nombre d'enfants méritent d'être salués, la difficulté d'obtenir les mêmes résultats pour les enfants demeurant non scolarisés est bien réelle et potentiellement démotivante. Elle peut être plus facilement surmontée si l'on relève le défi de l'accès à l'éducation non pas de manière isolée mais conjointement, en prenant des mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage. En effet, la piètre qualité de l'enseignement et l'apprentissage limité figurent parmi les principaux facteurs conduisant les enfants à quitter le système éducatif³⁶. Les politiques et les investissements en faveur d'une scolarisation de meilleure qualité permettant aux enfants d'apprendre et de s'épanouir peuvent également encourager un plus grand nombre d'entre eux à rester dans le système éducatif et à achever leur scolarité dans l'enseignement secondaire. À cet égard, il convient de reconnaître et saluer les efforts déployés par le Lesotho (illustrés dans la *figure 4.11*) pour accroître l'accès à l'éducation et les taux d'achèvement en supprimant progressivement les frais de scolarité d'année en année, sans compromettre la qualité de l'enseignement, en réduisant, du reste, le nombre d'élèves par enseignant grâce au renforcement du recrutement, et en construisant des salles de classe et des établissements supplémentaires³⁷.

Étude de cas n° 4 : Le pari de la gratuité de la scolarité pour lever les obstacles à l'enseignement secondaire

De nombreux pays d'Afrique ont accompli des progrès considérables en matière d'amélioration de la scolarisation dans l'enseignement secondaire, passant d'un taux net de scolarisation de 13 % en 1970 à 43 % en 2018³⁸. Si ce résultat est lié à différents types de mesures, notamment à des interventions axées sur l'offre (p. ex., la construction de nouveaux établissements), mais également sur la demande (p. ex., la mise en place de bourses et d'aides financières pour les élèves issus de ménages à faible revenu), des pays comme le Ghana, le Malawi³⁹ et la Sierra Leone⁴⁰ ont récemment choisi de supprimer les frais de scolarité dans l'enseignement secondaire en vue de lever les obstacles entravant l'accès à celui-ci, en particulier pour les enfants issus des ménages les plus pauvres⁴¹.

La suppression des frais de scolarité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Ghana

Le Ghana a réussi à maintenir un accès quasi universel à l'enseignement primaire, avec un taux net de scolarisation stabilisé autour de 87 % depuis 2015⁴². Dans l'enseignement secondaire, ce taux a sensiblement évolué, passant de 52 % en 2014 à 57 % en 2019⁴³. Deux grandes réformes politiques, ciblant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ont joué un rôle essentiel dans l'obtention de ce résultat. Adoptée en 2015, la première réforme a consisté à mettre en place une politique de gratuité progressive de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, en le finançant partiellement afin d'exempter les parents du paiement de certains coûts^{xx}. La deuxième, lancée en 2017, a instauré la gratuité des cours, des manuels, des repas, et supprimé tous les autres frais^{xxi}⁴⁴.

L'objectif visé était de faire en sorte qu'aucun élève qualifié ne se voie privé d'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les statistiques disponibles montrent que chaque année, entre 2013 et 2016, près de 100 000 élèves issus de familles à faible revenu n'ont pas pu être scolarisés dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle en raison de difficultés financières⁴⁵. Durant l'année scolaire 2017-2018, ce chiffre a diminué, passant à 62 000⁴⁶. En outre, le pays a atteint pour la première fois de son histoire le plus grand nombre d'inscriptions dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle, avec plus de 470 000 élèves⁴⁷. En 2018, le pourcentage d'élèves inscrits a augmenté, passant à 85 %, contre 70 à 73 % en 2016⁴⁸. Les taux de transition entre la dernière année de premier cycle et la première année de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont également augmenté, jusqu'à atteindre 78 % en 2017, après plusieurs années de stagnation à 68 %⁴⁹.

À ce jour, les données sont lacunaires quant aux effets de la réforme établissant la gratuité du lycée en matière d'équité. Bien que l'élimination des obstacles financiers puisse accroître les possibilités d'accès à ce dernier, la concurrence limite l'accès aux établissements de qualité. Afin d'y remédier, le Gouvernement a mis en place un dispositif octroyant 30 % des places dans les « grandes écoles » aux élèves issus d'établissements publics d'enseignement secondaire de premier cycle⁵⁰.

Faire face à la pression exercée sur le système et privilégier la qualité

Il est probable que la politique de gratuité du lycée continue d'accroître la demande d'inscription dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle, ce qui est susceptible d'exercer une pression supplémentaire sur les ressources existantes. Faute de mesures d'atténuation, cette situation peut avoir des effets négatifs sur la qualité et les résultats d'apprentissage. À l'heure actuelle, les statistiques officielles sur le nombre d'élèves par classe et par enseignant n'ont pas évolué. Toutefois, il convient de les suivre attentivement et de mettre éventuellement en œuvre de nouvelles mesures. Ainsi, en 2018, afin de s'adapter au nombre accru d'élèves (plus de 150 000 inscrits)⁵¹, le ministère de l'Éducation a mis en place un système de double inscription, susceptible d'avoir des incidences sur le volume moyen d'heures d'apprentissage des élèves dans les établissements.

Contexte

Équité de l'apprentissage dans les établissements primaires et secondaires

xx. Ces coûts correspondent par exemple aux frais d'examens, de sorties, d'inscription à la bibliothèque, d'adhésion au Conseil des représentants des élèves, de participation aux activités sportives, culturelles et de développement scientifique et aux concours de mathématiques, ainsi que d'utilisation des TIC

xxi. Frais d'inscription à la bibliothèque, d'internat, d'examens, d'utilisation du laboratoire scientifique, de participation aux dépenses de fonctionnement et d'adhésion à l'association parents-professeurs.

La présente section s'appuie sur les analyses de l'admission, de la progression et de l'achèvement de la scolarité dans les enseignements primaire et secondaire, en mettant l'accent sur leurs liens avec l'apprentissage et la qualité. L'interaction complexe de multiples éléments influence les résultats d'apprentissage d'un enfant. Certains d'entre eux sont liés à l'établissement (p. ex., le programme scolaire, la pédagogie, la qualité des enseignants, les équipements, les supports pédagogiques ou la sécurité). D'autres sont relatifs à l'enfant et à sa famille (p. ex., le revenu du ménage, l'éducation parentale, la malnutrition, les maladies chroniques, le déplacement) ou à la communauté/société et au système/mode de gouvernance éducatif. Cependant, si un enfant est sujet à de nombreux désavantages et à des expériences négatives, une intervention ciblant uniquement l'un de ces facteurs aura un impact limité sur l'amélioration de ses résultats éducatifs⁵². Certains de ces éléments, notamment les enseignants, les établissements scolaires et la gouvernance de l'éducation, sont abordés dans les chapitres suivants. La présente section soulève des questions plus générales sur les objectifs et les résultats d'apprentissage, analyse les principaux indicateurs permettant d'évaluer les résultats d'apprentissage, et décrit les actions menées par les gouvernements dans ce domaine.

Qualité, résultats d'apprentissage, ODD 4 et CESA

L'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire durant les décennies qui ont précédé la création des objectifs de développement durable a conduit à prêter une attention accrue à la qualité de l'éducation dans le cadre des ODD⁵³. Depuis 2015, la difficulté d'améliorer la qualité tout en généralisant l'accès à l'éducation en Afrique a occupé une place prépondérante dans de nombreux débats politiques à l'échelle mondiale⁵⁴. Les mesures à prendre pour faire face à la « crise de l'apprentissage », avec un grand nombre d'élèves achevant le cycle primaire sans avoir acquis les compétences de base en lecture, écriture et arithmétique⁵⁵, semblent être devenues primordiales au titre des priorités sectorielles de plusieurs gouvernements africains⁵⁶. Comme le souligne la CESA, la nécessité de répondre à la demande sans porter préjudice aux résultats d'apprentissage leur apparaît comme un enjeu essentiel⁵⁷.

Le Programme 2030 et, plus précisément, la cible 4.1 des ODD, préconise un double engagement grâce auquel l'achèvement de la scolarité dans des enseignements primaire et secondaire gratuits, équitables et de qualité conduira à des « résultats d'apprentissage pertinents et efficaces ». Reflet de cet engagement, le Cadre d'action Éducation 2030 insiste particulièrement sur les résultats d'apprentissage dans le contexte élargi de l'apprentissage tout au long de la vie. Parmi les autres cibles de l'ODD 4 définies à propos des résultats d'apprentissage figurent la cible 4.4 (qui met en avant les compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat, en tant que domaine de résultats d'apprentissage), la cible 4.6 (axée sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul par les jeunes et les adultes en tant que domaine de résultats d'apprentissage) et la cible 4.7 (qui souligne les connaissances et les compétences requises pour promouvoir le développement durable)^{xxii}. D'autres ODD énoncent également des objectifs d'apprentissage, concernant notamment les connaissances relatives à la santé sexuelle et procréative (cibles 3.7 et 5.6), au développement durable et aux modes de vie en harmonie avec la nature (cible 12.8), ainsi que la sensibilisation à l'adaptation aux changements climatiques et à l'atténuation de leurs effets (cible 13.3).

La CESA présente un éventail encore plus large d'objectifs d'apprentissage englobant non seulement les « connaissances et [...] compétences requises » (OS 4) et l'alphabétisation^{xxiii 58}, mais également la culture scientifique (OS 7), les capacités des TIC (OS 3), ainsi que la paix et la résolution des conflits (OS 10). De fait, la CESA se distingue des ODD par l'attention particulière qu'elle accorde aux matières STEM. Aspect central de la CESA, les connaissances scientifiques sont inscrites dans l'objectif de l'Agenda 2063 consistant à fournir aux citoyens une éducation de qualité et à générer une révolution des compétences s'appuyant sur la science, la technologie et l'innovation⁵⁹. La CESA présente également un objectif d'apprentissage plus général relatif aux « savoirs, [aux] compétences, [aux] aptitudes et [à] la capacité d'innovation et de créativité nécessaires au maintien des valeurs fondamentales africaines et à la promotion d'un développement durable sur les plans national, sous-régional et continental.⁶⁰». Illustrant l'importance de ces résultats d'apprentissage dans la stratégie, cinq des douze groupes de travail thématiques de la CESA

xxii. La cible 4.7 des ODD mentionne précisément l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits humains, de l'égalité des genres, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, d'une citoyenneté mondiale, et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

xxiii. L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des documents imprimés et écrits associés à des contextes variés.

s'y consacrent activement. Les groupes Éducation aux STIM, Paix et éducation, et Compétences de la vie courante et orientation professionnelle se sont penchés sur différents objectifs d'apprentissage, tandis que les groupes Programme scolaire et TIC dans l'éducation se sont concentrés sur des éléments essentiels aux résultats d'apprentissage.

Comprendre les divergences des parties prenantes en matière d'objectifs d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage semblent faire l'objet d'une attention croissante dans les débats et les actions politiques menés aux niveaux national, continental et mondial^{61 62 xxiv}. Pourtant, ceux-ci sont loin de rendre clairement compte des objectifs d'apprentissage souvent divergents des différentes parties prenantes, et de générer un consensus sur ceux qui doivent être traités en priorité^{63, xxv}. Plus précisément, ce que les bureaucrates, les acteurs politiques, les familles ou les communautés veulent que les enfants apprennent à l'école diffère fréquemment des aspirations du secteur privé ou des bailleurs de fonds du développement⁶⁴. Dans une certaine mesure, cette discordance peut être perçue comme le reflet de la multiplicité des objectifs éducatifs énoncés dans les ODD et la CESA (dont l'alphabétisme, les connaissances scientifiques, la citoyenneté mondiale et les compétences professionnelles). Si ces objectifs d'apprentissage ne sont pas nécessairement conflictuels, ils créent inévitablement des demandes concurrentes portant sur une durée et des ressources d'apprentissage limitées. L'analyse des résultats d'apprentissage proposée dans le présent chapitre vise à illustrer le large éventail des objectifs d'apprentissage privilégiés par les différentes parties prenantes. Toutefois, la disponibilité des données limite le champ d'analyse de la plupart d'entre eux, à l'exception des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul (pour plus d'informations, voir l'encadré 4.7 sur la disponibilité des données).

Une attention croissante accordée aux compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul

Parmi les différents objectifs d'apprentissage préconisés par les ODD et la CESA, les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul font l'objet d'une attention particulière, en ce qui concerne leur suivi mais également les actions des donateurs internationaux. L'indicateur 4.1.1 a été défini à la fois comme indicateur mondial des ODD et indicateur de référence pour les activités de suivi à l'échelle continentale et mondiale. Il permet d'évaluer les niveaux de compétence en lecture, écriture et calcul à trois étapes du cycle éducatif : premières années de scolarité, fin de l'enseignement primaire et fin de l'enseignement secondaire de premier cycle⁶⁵. Au cours des dernières années, les analyses fondées sur les données limitées disponibles pour évaluer ces compétences ont principalement porté sur ce que l'on a appelé la « crise de l'apprentissage »⁶⁶, et suscité un grand intérêt politique dans les débats mondiaux sur l'éducation⁶⁷. Les tenants de la priorisation de compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul dans les politiques et les financements soulignent leur contribution essentielle aux progrès significatifs réalisés dans d'autres cibles des ODD, et louent leur caractère concret et mesurable, qui en fait un objectif réalisable et favorisant la redevabilité⁶⁸.

D'une part, les investissements en faveur des premières années de la scolarité et de l'apprentissage des compétences fondamentales sont bénéfiques pour les résultats d'apprentissage à court et long termes, et peuvent avoir des répercussions positives sur l'acquisition d'autres compétences (telles que les compétences de la vie courante, les compétences propres à certains emplois et les compétences numériques). D'autre part, ils sont relativement progressistes⁶⁹. Plus précisément, la scolarisation des enfants étant plus importante durant les premières années d'enseignement, l'argument avancé est qu'un plus grand nombre d'élèves, en particulier ceux issus des ménages les plus pauvres, sont susceptibles de bénéficier des dépenses consacrées à ce niveau d'enseignement⁷⁰. En revanche, les dépenses engagées au profit des classes supérieures profitent disproportionnellement aux enfants issus des ménages plus aisés, et ne contribuent vraisemblablement pas à réduire les inégalités⁷¹. De manière générale, on estime que les investissements réalisés dans l'acquisition des compétences fondamentales favorisent l'équité et peuvent, par conséquent, être évalués dans la même catégorie que d'autres interventions destinées au plus grand nombre, telles que la mise en œuvre de programmes d'alimentation scolaire durant les premières années de la scolarité⁷².

Les disparités dans l'acquisition des compétences fondamentales

Les disparités existant dans l'acquisition des compétences fondamentales soulèvent un problème concomitant à ces débats, qui exige une attention supplémentaire. Reflétant les sources d'inégalités qui excluent les populations défavorisées et marginalisées de l'éducation (voir les disparités dans l'accès à l'éducation précédemment évoquées dans le présent chapitre), ces enfants peuvent également se retrouver exclus au sein du système éducatif⁷³. En d'autres termes, même si certains enfants fréquentent un établissement scolaire et figurent dans les statistiques relatives à la scolarisation, ils sont non-apprenants.

Comprendre le non-apprentissage

Un large éventail de facteurs, dont un grand nombre sont examinés dans le présent rapport, sont susceptibles d'expliquer ce non-apprentissage aux niveaux des apprenants, des enseignants, des établissements et du système. Quelles que soient les raisons qui conduisent un enfant à ne pas apprendre en milieu scolaire, les données relatives aux résultats d'apprentissage des compétences fondamentales montrent que l'effet cumulé de ces facteurs sur chaque enfant varie en fonction de l'ampleur et de l'intensité des désavantages affectant plus généralement le bien-être de l'enfant (p. ex., la pauvreté, la malnutrition et la morbidité élevée, la discrimination fondée sur le genre, le handicap et les expériences négatives telles que la violence domestique ou communautaire et les traumatismes liés aux conflits)⁷⁴. Aussi les mesures politiques prises en faveur des résultats d'apprentissage des compétences fondamentales peuvent-elles faire face à un double défi : celui d'améliorer les résultats d'apprentissage tout en réduisant les inégalités existantes, lesquelles sont susceptibles d'être aggravées par le peu d'intérêt accordé à l'équité et à l'élaboration d'interventions adaptées⁷⁵.

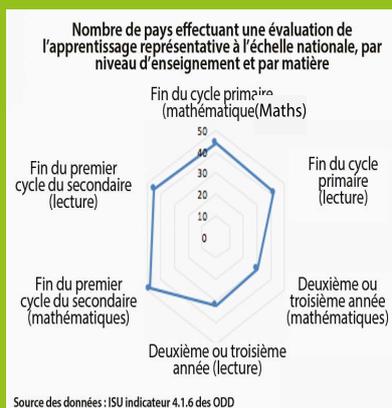


L'annexe 3 décrit les indicateurs pertinents de l'ODD 4 et de la CESA relatifs à l'apprentissage dans les enseignements primaire et secondaire.

Encadré 4.3 Cadres juridiques favorables à l'apprentissage

L'indicateur des ODD relatif aux cadres juridiques favorables liés à l'apprentissage est le **4.1.6** « Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en 2^e ou 3^e année d'études ; b) en fin d'enseignement primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire ».

Concernant l'indicateur 4.1.6 des ODD : Dans tout le continent, un nombre accru de pays tendent à organiser des évaluations de l'apprentissage représentatives au niveau national à la fin des niveaux d'enseignement primaire ou secondaire de premier cycle, plutôt que durant les premières années de scolarité, notamment les deuxième et troisième années. Le manque de données relatives à l'apprentissage durant les premières années ne permet pas aux pays de diagnostiquer de manière précoce les problèmes liés aux résultats d'apprentissage des élèves, et réduit l'efficacité des interventions menées dans les classes ultérieures.

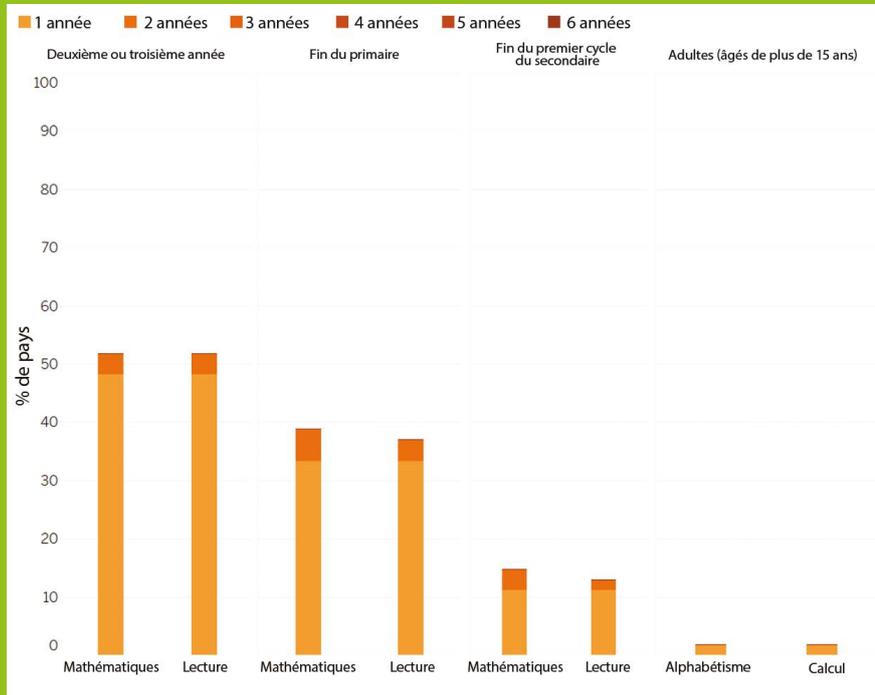


xxiv. Parmi les exemples récents de priorisation des résultats d'apprentissage au niveau national figurent notamment le Plan stratégique du secteur de l'éducation nationale pour la période 2018-2022 du Kenya, qui définit l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les établissements secondaires comme un objectif et l'éducation fondée sur l'acquisition de compétences comme une cible à atteindre pour réaliser cet objectif ; le Plan stratégique pour l'enseignement pré-universitaire (2014-2030) de l'Égypte, qui établit comme objectif le développement de l'enseignement secondaire selon des modalités compatibles avec les normes internationales ; et le Plan stratégique sectoriel pour l'éducation et la formation (2015-2020) du Botswana, qui fait de l'éducation de qualité satisfaisant aux normes locales et internationales, et de l'amélioration de l'alphabétisme, un objectif stratégique.

xxv. Les objectifs d'apprentissage recouvrent un large éventail de compétences, de connaissances, de valeurs et d'attitudes, telles que les compétences fondamentales en lecture et écriture, les compétences transférables, les compétences numériques, les compétences techniques propres à certains emplois, et les valeurs indispensables pour favoriser le civisme et le respect au sein des communautés.

Encadré 4.4 Disponibilité des données

Figure 4.14 Pourcentage de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données durant la période 2015-2020, pour les indicateurs relatifs aux enseignements primaire et secondaire



La figure 4.14 illustre les limites substantielles de la disponibilité des données sur l'apprentissage de 2015 à 2020. A (about) : près de la moitié des pays n'ont recueilli aucune donnée sur les résultats d'apprentissage en lecture et mathématiques depuis 2015. Cette proportion est particulièrement faible s'agissant de la collecte de données à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. La fréquence de collecte des données est également préoccupante. L (less) : moins de 6 % des pays ont recueilli plus d'une fois des données sur les résultats d'apprentissage depuis 2015. Le manque de données est particulièrement flagrant en ce qui concerne l'indicateur 4.1.6. des ODD relatif aux compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul au sein de la population âgée de plus de 15 ans. O (one) : un seul pays (l'Afrique du Sud) recueille des données pour cet indicateur depuis 2015.

Importance des processus d'apprentissage et de la cohérence entre leurs composantes fondamentales

Bien que les constatations du présent rapport portent principalement sur les résultats d'apprentissage en raison du champ d'application des indicateurs des ODD, les actions nécessaires pour améliorer ces résultats ne peuvent être menées sans tenir compte de l'importance des processus d'apprentissage. Si l'accès croissant à l'éducation a rendu l'apprentissage plus accessible, il convient d'être attentif à la diversité des contextes et des besoins des apprenants lors de la conception des processus d'apprentissage et de leur mise en œuvre dans les salles de classe⁷⁶. À cet égard, les programmes scolaires et la pédagogie jouent un rôle essentiel en démocratisant l'apprentissage et en déterminant le caractère inclusif et équitable d'un système éducatif⁷⁷. Toutefois, il est indispensable de réaliser des études plus systématiques et comparatives sur la manière dont les programmes, la pédagogie, les capacités des enseignants et les modalités d'évaluation peuvent faciliter l'obtention de ces résultats dans le contexte africain.

Les actions visant à améliorer les processus et les résultats d'apprentissage pour tous les enfants vont souvent de pair avec des réformes pédagogiques et/ou relatives au programme scolaire. En règle générale, un programme clair fondé sur des compétences, des objectifs d'apprentissage et un temps d'enseignement spécifiques est une composante fondamentale de nombreuses réformes. Cependant, un programme cohérent sera plus efficacement mis en œuvre s'il s'accompagne de la pédagogie appropriée,

appliquée par des enseignants dotés des connaissances et des compétences nécessaires, ainsi que d'un accès à des supports d'enseignement et d'apprentissage alignés sur le programme et la pédagogie⁷⁸. Les réformes fragmentées qui ne portent que sur certaines des composantes fondamentales de l'apprentissage (à savoir le programme scolaire, la pédagogie, la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et d'enseignement, et les évaluations de l'apprentissage^{xxvi}) risquent de ne pas aboutir à l'amélioration des résultats escomptée. De surcroît, le manque d'harmonisation ainsi engendré entre ces composantes fondamentales est susceptible de compromettre la réussite des futures réformes⁷⁹.

La nécessité de mieux comprendre l'enseignement non formel et ses résultats d'apprentissage

Les analyses des résultats d'apprentissage exposées dans le présent chapitre sont principalement axées sur l'enseignement formel^{xxvii}⁸⁰ et, dans une large mesure, sur les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, conformément aux indicateurs prioritaires des ODD et compte tenu des contraintes liées à la disponibilité des données. Toutefois, il convient de ne pas négliger l'importance de l'enseignement non formel^{xxviii}⁸¹ dans les expériences et les résultats d'apprentissage des enfants. À cet égard, l'intérêt de l'enseignement non formel dépasse les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, en intégrant les compétences de la vie courante et l'acquisition de valeurs. De nombreux enfants africains non scolarisés dans le système éducatif formel sont inscrits dans différents types d'institutions d'enseignement non formel⁸². Dans les pays du Sahel notamment, les écoles coraniques, bien que sujettes à controverse, apparaissent comme des acteurs majeurs dans ce domaine⁸³. Le volume d'informations disponibles sur les objectifs et les résultats d'apprentissage des enfants fréquentant ces établissements est étonnamment limité, non seulement en ce qui concerne les compétences, mais également les valeurs et les attitudes enseignées⁸⁴. Les débats politiques sur le rôle de l'enseignement non formel pourraient tirer avantage d'un plus grand nombre de données relatives aux objectifs et aux résultats d'apprentissage, ainsi qu'aux pédagogies, des différents prestataires proposant ce type d'enseignement.

Potentiel et limites de la participation familiale à l'amélioration des résultats d'apprentissage

De même, si les analyses exposées dans le présent chapitre sont presque exclusivement axées sur l'apprentissage en milieu scolaire, il est probable que les mesures prises pour améliorer les résultats d'apprentissage bénéficieraient de la reconnaissance du rôle joué par les familles et de la prise en compte de la participation des parents et des personnes s'occupant d'enfants en tant que domaine d'intervention complémentaire. Des études pertinentes révèlent une forte corrélation entre l'implication parentale et la précocité des compétences en lecture et écriture chez les enfants⁸⁵, un lien entre la participation des parents aux activités scolaires et les performances scolaires des enfants⁸⁶, ainsi que l'effet positif d'une contribution parentale accrue aux décisions relatives aux établissements sur les résultats d'apprentissage des enfants⁸⁷. Par conséquent, les mesures politiques destinées à améliorer les processus d'apprentissage pourraient tirer avantage d'une réflexion dépassant les murs des établissements, et de l'exploitation du potentiel que représente la participation familiale à l'amélioration des résultats d'apprentissage des enfants^{xxix}. Dans de nombreux contextes, cette participation est réduite en raison des normes sociales, du faible niveau d'instruction des parents, de leur disponibilité limitée⁸⁸ et de leurs convictions quant aux bénéfices futurs de l'éducation. L'implication parentale dépend également de l'existence de relations constructives avec les établissements, en particulier pour les familles issues des communautés marginalisées⁹⁰. Cela suppose que les parents soient désireux et à même de collaborer avec les établissements, et que le personnel éducatif soit disposé et formé à communiquer efficacement avec les parents⁹¹.

xxvi. Dans ce paragraphe, les évaluations de l'apprentissage désignent à la fois les évaluations formatives et sommatives aux niveaux national et infranational.

xxvii. L'enseignement formel désigne l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues.

xxviii. L'enseignement non formel, tout comme l'enseignement formel, est institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. Sa principale caractéristique est qu'il constitue une alternative ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus.

xxix. Les effets de l'implication parentale sur les résultats d'apprentissage peuvent être soit directs (p. ex., suivi plus régulier des activités scolaires et des devoirs des enfants par les parents), soit indirects (p. ex., redevabilité accrue des établissements exigée par les parents, se traduisant par l'amélioration des processus d'apprentissage).

Encadré 4.5 Cadres juridiques favorables à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à l'éducation au développement durable

Les efforts déployés pour améliorer l'acquisition des compétences relatives à la citoyenneté mondiale chez les enfants et pour assurer l'éducation au développement durable sont plus tangibles lorsqu'ils sont intégrés dans les politiques nationales d'éducation, les programmes scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves.

L'indicateur de la CESA relatif aux cadres juridiques favorables dans ces différents aspects est le **10.3** « Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale, de ii) l'éducation au développement durable, notamment à l'égalité des genres et au respect des droits de l'homme, et de iii) l'éducation à la paix, à l'autonomie fonctionnelle, aux médias et à la maîtrise de l'information, dans quatre domaines : a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes scolaires, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves. »

Les indicateurs des ODD sont au nombre de trois : le **4.7.1** « Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants » ; le **4.7.3** « Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies) » ; et le **4.7.6** « Mesure dans laquelle les politiques éducatives nationales et les plans sectoriels de l'éducation reconnaissent un large éventail de compétences qui doivent être améliorées dans les systèmes éducatifs nationaux. »

Concernant l'indicateur 4.7.1 des ODD : Dans les six pays disposant de données finales (2020), on observe un degré élevé d'hétérogénéité. En Algérie, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation au développement durable sont moins intégrées dans les politiques nationales d'éducation que dans les programmes scolaires, la formation des enseignants ou l'évaluation des élèves. En République démocratique du Congo et à Maurice, il existe un écart relativement sensible entre l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et celle de l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants, comparativement aux programmes scolaires et à l'évaluation des élèves.

Les mesures de renforcement de l'éducation à la citoyenneté et au développement durable

L'attention croissante prêtée aux résultats relatifs aux compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul aux niveaux mondial, continental et national risque d'affaiblir l'intérêt politique et les investissements en faveur d'autres composantes essentielles des stratégies d'apprentissage. Ce risque concerne également l'éducation à la paix et à la citoyenneté mondiale, qui vise à renforcer les connaissances et les compétences nécessaires à la transformation sociale et à la coopération internationale⁹². À cet égard, les efforts actuellement déployés pour démocratiser la pédagogie et remanier les programmes scolaires⁹³, complétés par la mise en place de nouveaux programmes de formation des enseignants⁹⁴, la révision des supports d'apprentissage et l'élaboration de nouvelles ressources pédagogiques pour l'éducation à la citoyenneté mondiale, sont essentiels. La collecte de données sur l'éducation à la citoyenneté mondiale peut éclairer la conception de politiques fondées sur des données probantes. La collecte de données relatives à l'indicateur 4.7.1 des ODD portant sur l'éducation à la citoyenneté mondiale⁹⁵, menée par l'ISU, s'est révélée limitée pour certains pays d'Afrique. Aussi les récentes mesures visant à améliorer la couverture et la qualité de ces données sont-elles bienvenues.

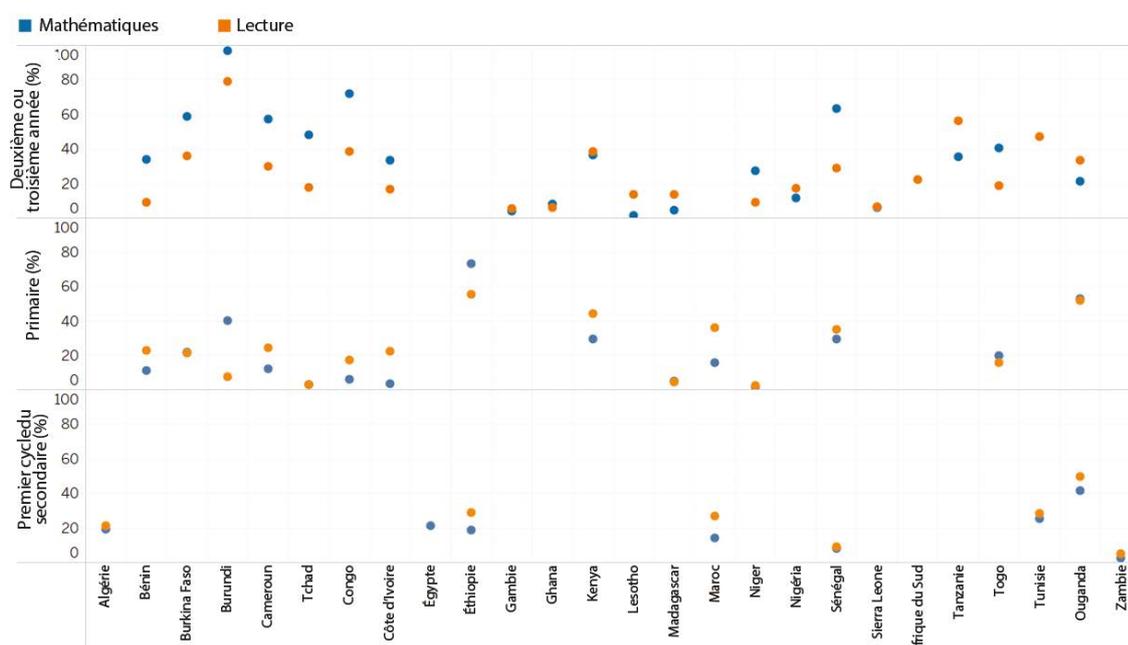
Constat général

Niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques

En ce qui concerne la période de référence sur laquelle se concentre le présent rapport, 19 pays disposent de données sur la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques en 2^e ou 3^e année d'enseignement primaire, et 13 d'entre eux en possèdent

pour la fin du cycle primaire^{xxx}. Neuf autres pays disposent également de données pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. De manière générale, la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences semble diminuer à mesure que ceux-ci progressent dans les classes supérieures. On observe des différences notables entre les pays en 2^e et 3^e année d'enseignement primaire. En Gambie, au Ghana, au Lesotho, à Madagascar et en Sierra Leone, moins de 10 % des enfants scolarisés atteignent au moins un niveau minimum de compétences en mathématiques, contre plus de 50 % au Burkina Faso, au Burundi, au Cameroun, au Congo et au Sénégal. Les disparités apparaissent moins marquées à la fin du cycle primaire, moins de 10 % des enfants atteignant au moins un niveau minimum de compétences en mathématiques à Madagascar, au Niger et au Tchad, contre plus de 30 % au Burundi et en Ouganda.

Figure 4.15 Pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement



Source des données : ISU, indicateur 4.1.1 des ODD – Pourcentage d'élèves du primaire et en fin d'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (<http://data.uis.unesco.org/>). Toutes les données ont été collectées au cours de la période 2014-2018.

Remarque : les pays sont classés par ordre alphabétique

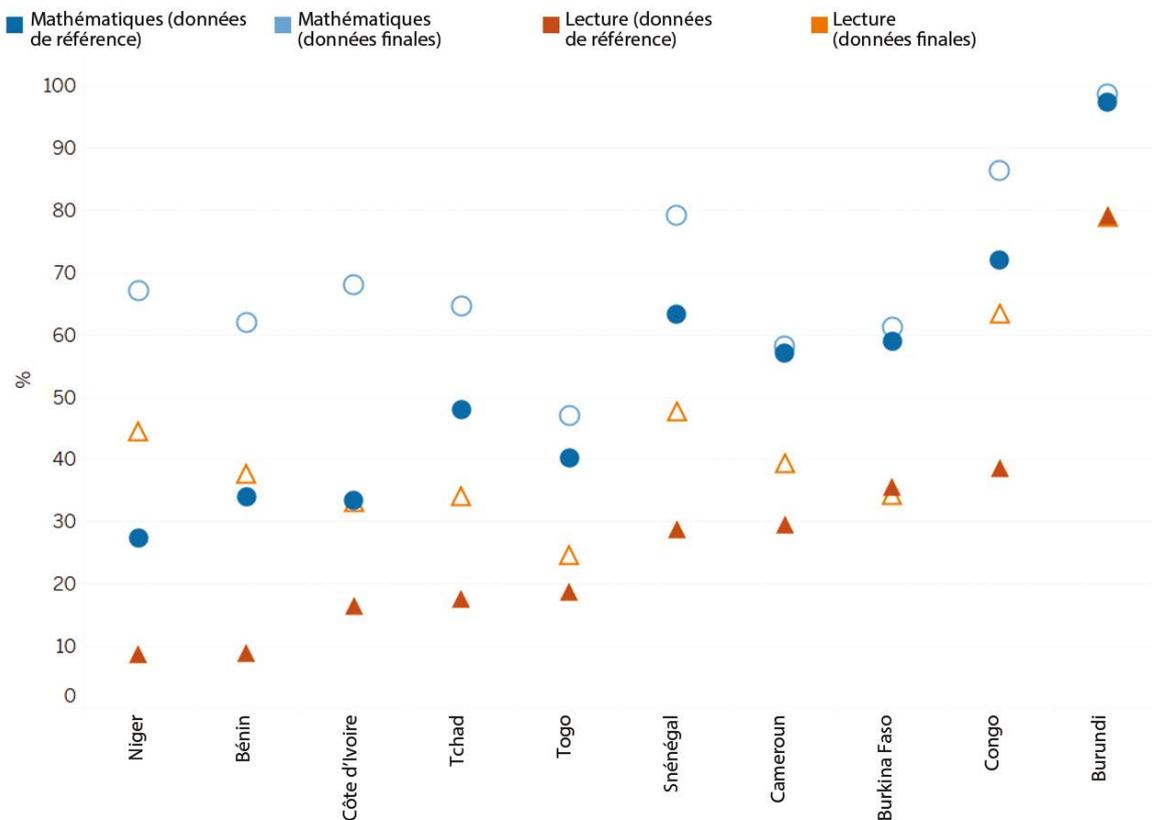
Évolution du niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques

Étant donné la disponibilité limitée des données évoquée précédemment, l'évolution des résultats d'apprentissage ne peut être analysée que dans un nombre restreint de pays.

- Dans la plupart de ceux qui disposent de données, la part des enfants en 2^e ou 3^e année d'enseignement primaire qui atteignent au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques a augmenté dans les deux matières, dans une proportion toutefois variable selon les pays et la discipline concernée. Ainsi, au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Tchad, l'augmentation du pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences dans les deux matières est analogue et significative. En comparaison, on observe une évolution limitée dans les deux disciplines au Togo, tandis que le Cameroun enregistre une légère augmentation du pourcentage en lecture, et une hausse quasiment nulle en mathématiques. Au Burkina Faso et au Burundi, aucune évolution n'est visible dans l'une ou l'autre matière durant la période examinée.

xxx. Les données sur la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire étant encore plus limitées (sept pays en possèdent pour la lecture et les mathématiques), elles ne sont pas analysées dans le présent rapport.

Figure 4.16 Évolution du pourcentage d'élèves en 2^e ou 3^e année d'enseignement primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques



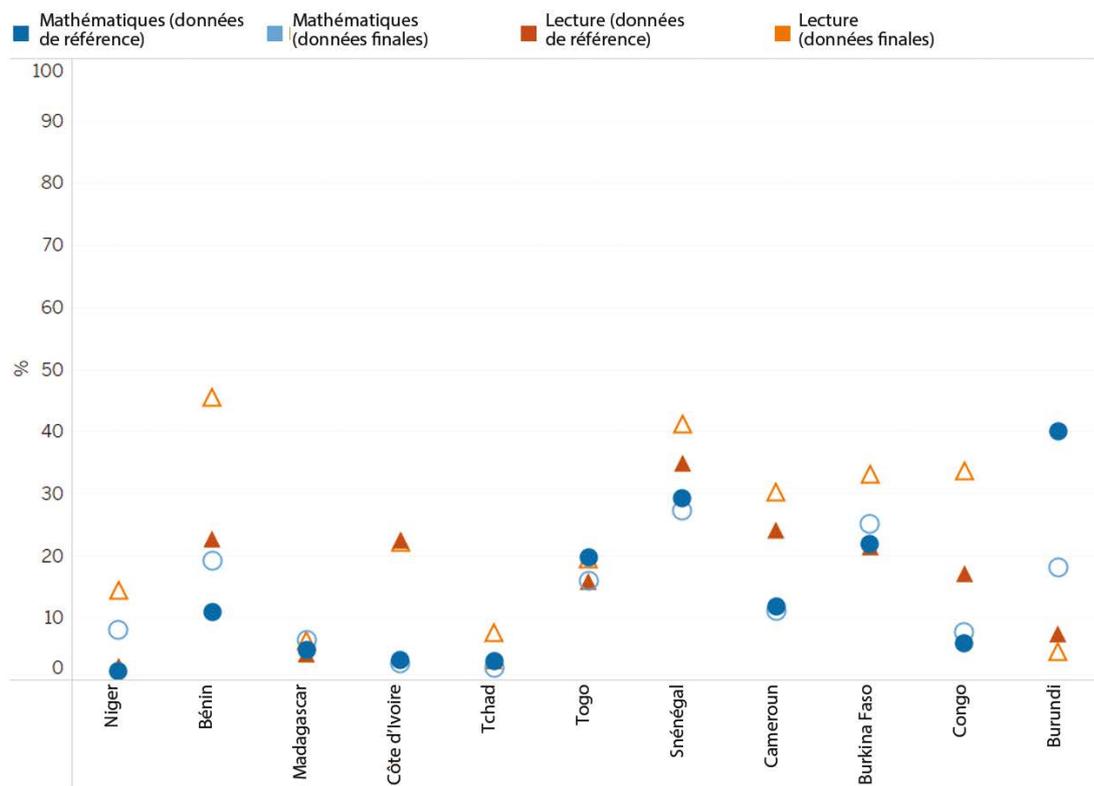
Source des données : ISU, Indicateur 4.1.1 des ODD : « Pourcentage d'élèves du primaire et en fin de deuxième cycle du secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques.

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : Niger 2014 et 2019, Bénin 2014 et 2019, Côte d'Ivoire 2014 et 2019, Tchad 2014 et 2019, Togo 2014 et 2019, Sénégal 2014 et 2019, Cameroun 2014 et 2019, Burkina Faso 2014 et 2019, Congo 2014 et 2019, Burundi 2014 et 2019

De même, lorsque l'on examine la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques à la fin du cycle primaire, on observe une évolution positive pour les deux matières dans la plupart des pays, dont l'ampleur varie toutefois selon les pays et la discipline concernée. Globalement, un pourcentage plus élevé d'enfants atteint au moins un niveau minimum de compétences en mathématiques plutôt qu'en lecture. Il est à noter que dans plusieurs pays, l'évolution constatée en lecture est d'une ampleur très limitée (p. ex., en Côte d'Ivoire et à Madagascar), et qu'elle est négative au Burundi.

Figure 4.17 Évolution du pourcentage d'élèves en fin de cycle primaire atteignant au moins un niveau minimum d'aptitude en lecture et mathématiques



Source des données : ISU, Indicateur 4.1.1 des ODD : « Pourcentage d'élèves du primaire et en fin de deuxième cycle du secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques.

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : Niger 2014 et 2019, Bénin 2014 et 2019, Côte d'Ivoire 2014 et 2019, Tchad 2014 et 2019, Togo 2014 et 2019, Sénégal 2014 et 2019, Cameroun 2014 et 2019, Burkina Faso 2014 et 2019, Congo 2014 et 2019, Burundi 2014 et 2019

Des disparités dans les résultats d'apprentissage de la lecture et des mathématiques

Les sources d'inégalité s'agissant de l'accès à l'éducation précédemment examinées dans le présent chapitre peuvent également se traduire par l'exclusion de l'éducation⁹⁶ et des disparités dans les résultats d'apprentissage. Il semble notamment que les enfants défavorisés et marginalisés ne tirent pas autant bénéfice des processus d'apprentissage que leurs pairs et obtiennent, en moyenne, des résultats plus faibles.

Les figures 4.18 et 4.19 montrent les disparités liées au genre, au niveau de richesse des ménages et à leur lieu de résidence en reportant les indices ajustés de parité correspondants^{xxx}. La figure 4.18 rend compte des valeurs de l'indice ajusté de parité dans les résultats d'apprentissage en 2^e et 3^e années d'enseignement primaire.

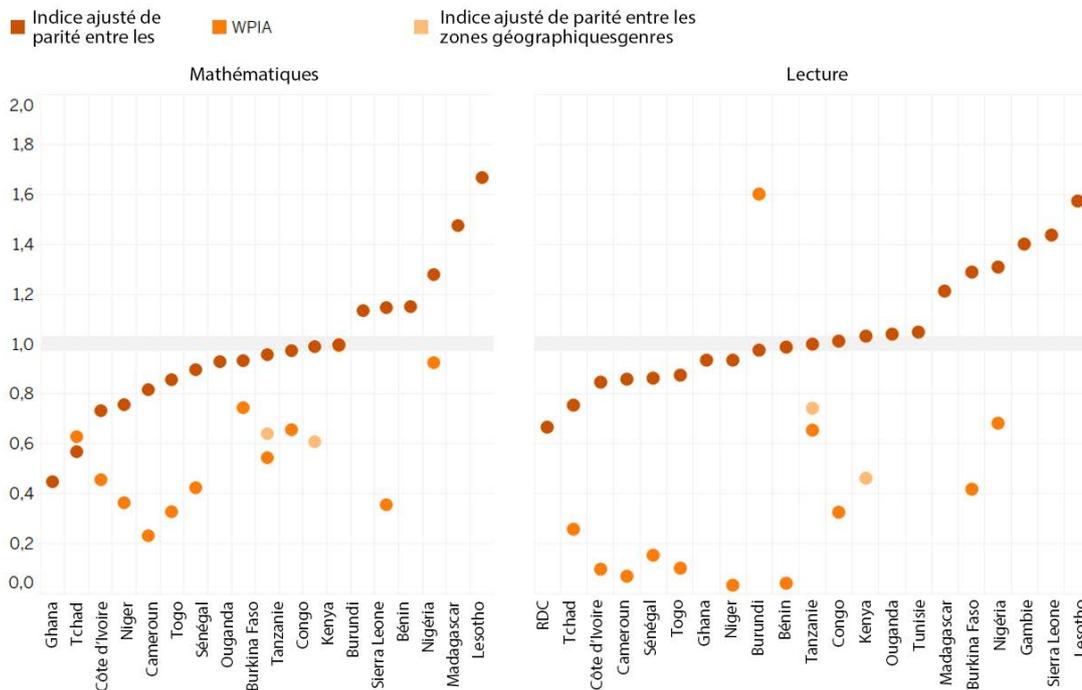
- Niveau de richesse des ménages (indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse – Q1/Q5) : Dans tous les pays, une plus faible proportion d'élèves issus des ménages les plus pauvres atteignent un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques, excepté au Burundi en ce qui concerne les résultats en lecture. Toutefois, l'ampleur de l'écart d'apprentissage entre les élèves issus des ménages les plus pauvres et ceux issus des ménages les plus aisés diffère considérablement selon les pays. Ainsi, le Burkina Faso et le Nigéria sont plus proches de la parité en mathématiques que le Cameroun et le Togo, tandis que le Nigéria et la République-Unie de Tanzanie sont plus proches de

xxx. Les valeurs de l'indice ajusté de parité comprises entre 0,97 et 1,03 indiquent la parité. Lorsqu'une valeur est inférieure à 1, la proportion d'élèves de sexe féminin (ou d'élèves issus des ménages les plus pauvres ou d'élèves issus de ménages ruraux) atteignant au moins un niveau minimum de compétences dans une matière donnée est inférieure à la proportion d'élèves de sexe masculin (ou d'élèves issus des ménages les plus aisés ou d'élèves issus de ménages urbains). Lorsqu'une valeur est supérieure à 1, la situation est inversée.

la parité en lecture que le Bénin et le Niger. Il convient également de souligner qu'en 2^e et 3^e années d'enseignement primaire, les disparités fondées sur le niveau de richesse des ménages sont beaucoup plus importantes en lecture qu'en mathématiques.

- Genre (indice ajusté de parité entre les genres) : En 2^e et 3^e années d'enseignement primaire, plusieurs pays semblent avoir atteint la parité entre les genres, ou s'en approcher, en ce qui concerne les niveaux de compétences en mathématiques et en lecture, d'après l'évaluation du pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence dans ces matières. Cependant, les profonds écarts entre les genres observés dans certains pays sont préoccupants (en mathématiques au Ghana, au Lesotho, à Madagascar, au Nigéria et au Tchad ; et en lecture au Burkina Faso, en Gambie, au Lesotho, à Madagascar, au Nigéria, en République démocratique du Congo, en Sierra Leone et au Tchad).
- Lieu de résidence (indice ajusté de parité entre les lieux de résidence – zones rurales/urbaines) : En 2^e et 3^e années d'enseignement primaire, seuls deux pays (le Kenya et la République-Unie de Tanzanie) disposent de données ventilées par lieu de résidence (zones rurales et urbaines). Les deux pays affichent des indices de parité identiques en mathématiques (proches de 0,6). En revanche, en lecture, alors que la République-Unie de Tanzanie tend vers la parité (0,74), le Kenya s'en éloigne davantage (0,4).
- Aucun pays ne dispose de données permettant d'évaluer l'indice ajusté de parité entre les enfants handicapés et non handicapés dans les résultats d'apprentissage en 2^e et 3^e années d'enseignement primaire.

Figure 4.18 Disparités liées au genre, au niveau de richesse et au lieu de résidence dans les résultats d'apprentissage de la lecture et des mathématiques, en 2^e et 3^e années d'enseignement

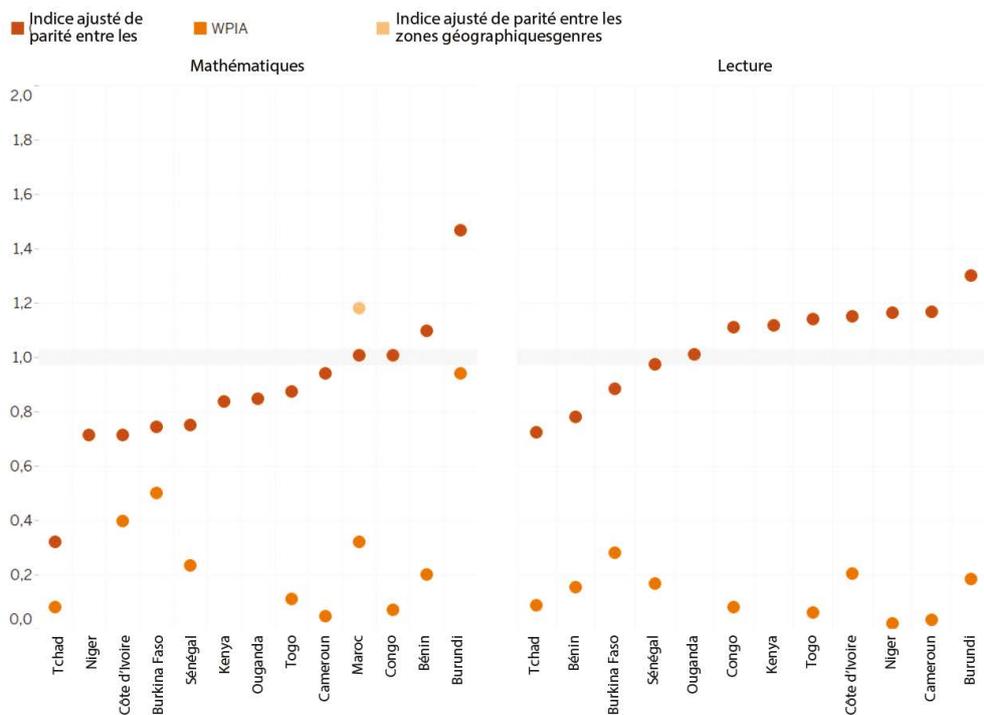


Source des données : ISU, indicateur 4.1.1 des ODD – Pourcentage d'élèves du primaire et en fin d'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne de l'indice ajusté de parité entre les genres.
 Toutes les données ont été collectées de 2014 à 2018.

La figure 4.19 rend compte des valeurs de l'indice ajusté de parité dans les résultats d'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire.

- Niveau de richesse des ménages (indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse – Q1/Q5) : Dans tous les pays disposant de données, une plus faible proportion d'élèves issus des ménages les plus pauvres atteignent au moins un niveau minimum de compétences comparativement aux élèves issus des ménages les plus aisés. Excepté dans le cas des mathématiques au Burkina Faso et au Burundi, l'indice ajusté de parité entre les niveaux de richesse est inférieur à 0,4 dans tous les pays, ce qui laisse entendre que pour dix élèves issus des ménages les plus aisés atteignant au moins un niveau minimum de compétences, moins de quatre élèves issus des ménages les plus pauvres y parviennent.
- Genre (indice ajusté de parité entre les genres) : À la fin du niveau d'enseignement primaire, seuls deux pays atteignent la parité entre les genres dans les résultats d'apprentissage des mathématiques (le Congo et le Maroc), et deux autres dans les résultats d'apprentissage de la lecture (l'Ouganda et le Sénégal). Dans tous les autres pays, soit les élèves de sexe féminin obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs masculins, soit la situation est inversée.
- Lieu de résidence (indice ajusté de parité entre les lieux de résidence – zones rurales/urbaines) : Le seul point de données disponible pour l'évaluation de l'indice ajusté de parité entre les lieux de résidence concerne les mathématiques au Maroc et révèle que le pourcentage d'élèves issus de ménages ruraux atteignant un niveau minimum de compétences est supérieur à celui de leurs pairs issus de ménages urbains.
- Aucun pays ne possède d'indice ajusté de parité entre les enfants handicapés et non handicapés dans les résultats d'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire.

Figure 4.19 Disparités liées au genre, au niveau de richesse et au lieu de résidence dans les résultats d'apprentissage de la lecture et des mathématiques, à la fin de l'enseignement primaire



Source des données : ISU, indicateur 4.1.1 des ODD – Pourcentage d'élèves du primaire et en fin d'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques (<http://data.uis.unesco.org/>).
 Remarque : les pays sont classés selon la valeur moyenne de l'indice ajusté de parité entre les genres.
 Toutes les données ont été collectées de 2014 à 2018.

La langue, source de disparité dans les résultats d'apprentissage

Les études portant sur les résultats d'apprentissage au sein de différents groupes d'élèves mettent souvent au grand jour d'autres sources d'inégalités, telles que la langue.

- Des données probantes ont démontré depuis longtemps que l'usage de la langue maternelle comme outil d'enseignement a de nombreuses incidences positives sur la participation des élèves, les taux d'attrition, la probabilité d'une implication familiale et communautaire dans l'apprentissage des enfants, et sur l'apprentissage cognitif d'un enfant⁹⁷.
- En outre, les enfants les plus affectés par des politiques linguistiques inadaptées sont souvent défavorisés pour d'autres raisons. Ceux qui appartiennent aux 40 % des ménages les moins avantagés par la répartition socioéconomique sont plus susceptibles d'être instruits dans une langue différente de leur langue maternelle. En outre, leurs ressources familiales ne sont pas nécessairement suffisantes pour atténuer les effets négatifs de la politique linguistique mise en œuvre dans les établissements scolaires, tels que des taux d'abandon et de redoublement plus élevés, une pauvreté d'apprentissage accrue et des résultats d'apprentissage globalement plus faibles⁹⁸.
- Des études ont montré que lorsque les élèves ne sont pas instruits dans leur langue maternelle, des disparités peuvent apparaître ou se creuser dans les résultats d'apprentissage. Ainsi, une évaluation de l'apprentissage mesurant l'impact des mesures prises pour améliorer la prestation de services éducatifs en République-Unie de Tanzanie a révélé que les élèves dont la langue maternelle était différente de la langue d'enseignement (le kiswahili) obtenaient des notes systématiquement inférieures à celles de leurs pairs ayant le kiswahili comme langue maternelle⁹⁹. En d'autres termes, bien que les deux groupes d'enfants aient bénéficié d'interventions visant à améliorer les résultats d'apprentissage, et que ceux dont la langue maternelle n'était pas le kiswahili n'aient pas été exclus des progrès apportés à la prestation de services, les aménagements n'ont pas permis de combler l'écart d'apprentissage. Bien que propre à une intervention unique visant à améliorer les résultats d'apprentissage, ce constat doit être pris en compte dans la perspective de futures réformes. En effet, même si, selon la célèbre formule, « une marée montante soulève tous les bateaux », lorsque l'équité n'est pas placée au cœur des interventions, ces améliorations peuvent, au mieux, ne pas combler les disparités existantes dans les résultats d'apprentissage et, au pire, les aggraver si elles profitent davantage aux élèves obtenant de bons résultats¹⁰⁰.
- Au-delà des disparités observées dans les résultats d'apprentissage, l'intersectionnalité de la langue avec l'espace d'apprentissage, l'entourage et l'origine ethnique a des incidences plus profondes sur les enfants défavorisés par la langue. Une étude menée en Afrique du Sud montre que ces enfants peuvent souffrir d'une grave exclusion sociale revêtant différentes formes¹⁰¹. Les publications spécialisées ont également fait état de pratiques de punition¹⁰², d'humiliation, de restriction et de discrimination de la part des enseignants à l'égard des enfants parlant leur langue maternelle à l'école, ce qui nuit indubitablement à leur développement social, économique, cognitif et émotionnel¹⁰³.
- En Afrique subsaharienne, près de 80 % des enfants ne sont pas instruits dans leur première langue¹⁰⁴. Le *tableau 4.1* montre que dans de nombreux pays, dont le Bénin, le Burkina Faso, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo, le pourcentage d'élèves dont la langue d'enseignement correspond à leur première langue ou langue maternelle est inférieur à 2 % dans les premières années du cycle primaire, mais augmente légèrement jusqu'à la fin de celui-ci. Ce phénomène peut être lié aux taux d'abandon extrêmement élevés chez les enfants dont la première langue ou langue maternelle est différente de la langue d'enseignement.

Tableau 4.1 Pourcentage d'élèves dont la première langue ou langue maternelle correspond à la langue d'enseignement

Pays	Premières années d'études	Fin du primaire	Premier cycle du secondaire
Bénin	1,4	4,9	
Botswana			12,6
Burkina Faso	0,4	5,8	
Burundi	93,7	3,0	
Cameroun	15,5	15,7	
Tchad	0,9	6,6	
Congo	12,2	20,8	
Côte d'Ivoire	7,0	12,5	
RDC		30,2	
Égypte			76,8
Gambie		3,2	
Ghana		12,6	
Lesotho		36,8	
Maroc	46,7		39,1
Niger	0,5	3,8	
Sénégal	1,2	5,8	
Sierra Leone		1,9	
Afrique du Sud			30,9
Togo	1,2	3,0	

Source des données : ISU, indicateur 4.5.2 des ODD – Pourcentage d'élèves a) des premières années d'études ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de deuxième cycle du secondaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'enseignement (<http://data.uis.unesco.org/>).

- Bien que de nombreux pays plaident en faveur de l'utilisation des langues locales en milieu scolaire, la mise en œuvre des politiques linguistiques dans les salles de classe demeure problématique, les décideurs politiques choisissant communément la transition vers une langue internationale en 3^e ou 4^e année d'enseignement primaire (ce que l'on appelle le modèle de « sortie précoce »). Parmi les obstacles figurent le caractère inadéquat de la formation des enseignants, de l'adaptation des programmes scolaires et des ressources conçues dans la langue locale, le coût de l'élaboration de ces ressources, et la croyance largement répandue selon laquelle la maîtrise d'une langue internationale est plus propice à la réussite scolaire des enfants¹⁰⁵. Les défis peuvent être particulièrement ardues dans les zones caractérisées par une grande diversité linguistique, où le nombre d'enfants parlant une langue est parfois insuffisant pour recruter une personne à temps plein afin d'enseigner dans cette même langue¹⁰⁶.

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

L'attention croissante prêtée à l'apprentissage et aux difficultés auxquelles sont confrontés les pays à revenu faible et intermédiaire s'est traduite par une nette augmentation des connaissances et des données probantes sur les diverses interventions possibles pour améliorer l'apprentissage et sur leur degré d'efficacité. Une analyse documentaire systématique relative à l'Afrique subsaharienne montre par exemple que les interventions pédagogiques utilisant des techniques d'enseignement adaptatives ou axées sur la formation des enseignants, sont particulièrement efficaces¹⁰⁷. Parallèlement, les publications spécialisées

soulignent que les politiques qui font leurs preuves chez les apprenants « moyens » ne permettront pas nécessairement de remédier aux difficultés plus importantes rencontrées parmi les populations les plus vulnérables et, par conséquent, d'atteindre l'équité dans l'apprentissage¹⁰⁸.

Les pages suivantes synthétisent les interventions menées et les difficultés rencontrées dans trois principaux domaines d'action : l'amélioration des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul ; l'amélioration des compétences transférables, numériques, liées aux STIM et nécessaires à la citoyenneté mondiale ; et l'amélioration des résultats d'apprentissage au moyen des TIC : leur rôle et leur utilisation durant la pandémie de COVID-19.

Amélioration des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul

Dans un contexte de priorisation des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul affichée par les décideurs politiques depuis 2015¹⁰⁹, plusieurs gouvernements africains ont lancé des programmes visant à améliorer les résultats d'apprentissage relatifs à celles-ci. Certains ont mis l'accent sur les processus d'apprentissage mis en œuvre dans les établissements. Au Kenya, le Gouvernement a développé une initiative pilote en faveur de l'apprentissage de la lecture durant les premières années d'enseignement primaire, désormais connue sous le nom de Programme national Tusome (« Lisons »). Ce programme a pour objectif de faire progresser les résultats des enfants en lecture et écriture entre la première et la troisième années du cycle primaire, en améliorant l'enseignement dispensé en classe, en facilitant l'accès aux supports pédagogiques et en renforçant la collaboration avec d'autres acteurs de l'alphabétisation. D'autres pays ont raffermi le rôle des établissements ou des initiatives communautaires. En Zambie, le Gouvernement a ciblé 2 000 établissements communautaires et renforcé leur capacité à enseigner les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul à plus de 500 000 enfants marginalisés exclus de l'éducation, notamment des enfants vulnérables et orphelins¹¹⁰. Au Bénin, le Gouvernement a privilégié les filles non scolarisées. Il a recensé celles âgées de 15 à 24 ans dans les communautés isolées puis les a incorporées dans des « clubs de filles », où elles ont pu acquérir des compétences fondamentales en lecture et écriture, ainsi que des compétences transférables¹¹¹. Au Kenya, les pouvoirs publics ont lancé un programme encourageant le retour à l'école (Wasichana Wote Wasome) destiné aux communautés rurales et urbaines défavorisées. Celui-ci intégrait des composantes sociales dans le cadre d'un programme de rattrapage et appuyait la rescolarisation des mères adolescentes¹¹². *L'étude de cas n° 5* décrit plus en détail d'autres mesures correctives en matière d'éducation, notamment le modèle « Enseigner au bon niveau » mis en œuvre dans plusieurs pays africains.

L'amélioration des compétences transférables, numériques et liées aux STIM pour une citoyenneté mondiale

Les mesures gouvernementales visant à améliorer les résultats d'apprentissage au niveau des enseignements primaire et secondaire ne se limitent pas aux compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, mais s'étendent aux compétences transférables, numériques et liées aux STIM au service d'une citoyenneté mondiale :

- Au Libéria, un projet ciblant de nouveaux types de programmes d'éducation de base intègre l'enseignement des valeurs dans des activités sportives et sociales et des services communautaires¹¹³.
- Dans le nord de l'Ouganda, l'UNICEF a non seulement fourni des tablettes aux établissements scolaires, mais également financé l'installation d'une borne informatique à énergie solaire dans des centres de jeunesse, afin que les jeunes non scolarisés puissent en bénéficier et améliorer leurs compétences numériques¹¹⁴.

- Au Cameroun, le Programme de formation des enseignants vise à améliorer les résultats d'apprentissage en mathématiques dans les établissements secondaires, et à augmenter le nombre de filles et de garçons poursuivant une filière STIM dans l'enseignement supérieur. À cette fin, il prévoit des sessions de formation des enseignants mettant l'accent sur l'enseignement renforcé des mathématiques au niveau secondaire dans tout le pays, la mise en place de laboratoires dotés d'équipements de pointe et la gestion d'une plateforme d'apprentissage en ligne¹¹⁵.
- La Gambie expérimente une nouvelle approche pédagogique (*Progressive Science Initiative and Progressive Mathematics Initiative*) intégrant directement la technologie dans les méthodes traditionnelles d'enseignement. Des études tendent à montrer que ce programme d'apprentissage assisté par ordinateur peut améliorer les résultats d'apprentissage des élèves des établissements secondaires dans les deux matières¹¹⁶.
- Les gouvernements, ainsi que les organisations régionales et internationales, ont entrepris des actions visant à favoriser la progression du programme d'éducation à la citoyenneté mondiale. À cet égard, il convient de souligner les efforts déployés par le continent africain pour façonner une vision commune de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique¹¹⁷. La politique éducative du Gouvernement du Kenya en matière d'éducation à la paix constitue un exemple pertinent de mesure nationale dans ce domaine¹¹⁸.

Le rôle des TIC dans l'amélioration des résultats d'apprentissage et leur utilisation durant la pandémie de COVID-19

Le rôle des TIC dans l'amélioration des résultats d'apprentissage faisait déjà l'objet d'une attention politique croissante avant le début de la pandémie de COVID-19 en 2020. Des initiatives consistant à fournir des tablettes à faible coût intégrant des applications éducatives se sont multipliées sur le continent africain^{xxxii}. Des interventions de scolarisation à distance réalisées au moyen des TIC, telles que l'enseignement par radio en Sierra Leone durant la crise Ebola, avaient déjà été reconnues et saluées¹¹⁹. Toutefois, depuis 2020, les TIC occupent une place encore plus centrale dans les débats politiques. Elles sont devenues une composante essentielle des mesures prises pour améliorer les résultats d'apprentissage, mais également pour prévenir les pertes d'apprentissage dues aux perturbations de la scolarité causées par la pandémie. De nombreux gouvernements, dont certains en collaboration avec des acteurs non étatiques, se sont tournés vers les TIC afin que les enfants puissent continuer leur apprentissage à distance durant la fermeture des établissements scolaires. Au Kenya, le Gouvernement a mis en place un programme d'enseignement par l'intermédiaire de canaux de radio et de télévision¹²⁰. Au Nigéria, l'État d'Edo a tiré profit d'un référentiel de contenu existant en le mettant à disposition à l'aide de guides d'apprentissage audio et de modules d'activités d'apprentissage autonome¹²¹. En Sierra Leone, le Gouvernement s'est employé à minimiser les pertes d'apprentissage en recourant à l'apprentissage à distance par le biais du Programme d'enseignement par radio, qui a également appuyé la sensibilisation à la prévention de la propagation de la COVID-19 et contribué à maintenir l'engagement des filles dans l'apprentissage, ainsi qu'à prévenir les grossesses précoces¹²². Lors de la conception et de la mise en œuvre de ces interventions fondées sur les TIC et d'autres du même type, les gouvernements ont fait face au défi de dispenser un enseignement à distance équitable et de qualité dans des contextes où l'accès des ménages (et des enseignants) aux infrastructures des TIC est très inégal (voir le *chapitre 8*, qui évoque de manière plus générale le rôle des TIC dans l'éducation).

Au début de la réouverture des écoles, les gouvernements ont rencontré des difficultés pour atténuer les pertes d'apprentissage causées par la fermeture prolongée des établissements, éviter que la période d'absence conduise les enfants défavorisés à abandonner définitivement leur scolarité, remédier aux perturbations subies par les programmes essentiels de santé et de nutrition en milieu scolaire¹²³, et mener toutes ces actions, sous la forme d'interventions ciblées telles que les programmes de rattrapage ou

xxxii. Parmi les exemples de programmes prévoyant la fourniture de tablettes à faible coût et/ou d'applications éducatives figurent « One Laptop Per Child » (Un portable par enfant), « Onetab/OneBillion App » et le projet Mwabu.

d'apprentissage accéléré, de sorte que les pertes d'apprentissage soient réduites de manière équitable¹²⁴. Les initiatives prometteuses à cet égard comprennent notamment les programmes de rattrapage, les activités promouvant le bien-être socioémotionnel, les campagnes de communication en faveur du retour à l'école, la distribution de repas et de fournitures scolaires ou de transferts monétaires pour encourager la rescolarisation, et le recentrage des programmes d'enseignement sur les sujets fondamentaux¹²⁵. Au Kenya, le Gouvernement a élaboré un plan d'intervention pour l'éducation de base, des directives relatives à la réouverture des établissements et un module de formation à l'intention du personnel¹²⁶. Au Bénin, il a organisé une campagne en faveur du retour à l'école intégrant des activités de mobilisation au niveau des communautés, favorisé la mise à disposition d'installations EAH dans les établissements scolaires, et mis en place des bourses destinées aux enfants issus de ménages à revenu faible, ainsi que des cours de rattrapage.

Les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur les politiques éducatives ne se sont bien évidemment pas limitées à propulser les TIC au cœur des mesures ciblant les résultats d'apprentissage. La pandémie a également braqué les projecteurs sur la résilience des systèmes éducatifs et mis en évidence la nécessité de la renforcer^{xxxiii 127} et d'institutionnaliser les plans de réduction des risques de crise. Dans cette optique, la préparation aux futures crises et aux éventuelles perturbations vient désormais s'ajouter aux efforts actuellement déployés pour renforcer diverses composantes du système éducatif. Plus précisément, les mesures relatives aux investissements liés aux TIC dans les établissements scolaires, à la formation des enseignants aux compétences numériques et à l'apprentissage à distance, et à la révision des programmes d'enseignement pour les adapter à ce type d'apprentissage sont aujourd'hui au premier plan des stratégies de politique éducative.

Étude de cas n° 5 : Zambie : l'éducation accélérée sur mesure

Relever le défi de l'apprentissage

Si des mesures fermes ont été prises pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement, elles ne se répercutent pas encore de manière égale sur l'apprentissage des enfants¹²⁸. Pour y remédier, des programmes axés sur le renforcement de l'apprentissage des compétences fondamentales dans la région ont été élaborés¹²⁹. Certains d'entre eux appliquent le modèle de l'éducation accélérée sur mesure, afin que les enfants accusant un retard dans le processus d'apprentissage aient la possibilité de rattraper leurs pairs.

Le modèle d'apprentissage accéléré sur mesure est une approche multidimensionnelle dans laquelle chaque apprenant progresse selon ses besoins spécifiques et à son propre rythme. Il se traduit souvent par un apprentissage plus efficace, particulièrement bénéfique pour les enfants qui n'ont pas été scolarisés ou dont l'apprentissage a été interrompu¹³⁰. L'un des programmes d'éducation accélérée sur mesure, « Enseigner au bon niveau » (en anglais, TaRL), s'appuie sur une approche globale de l'apprentissage des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques, spécialement destinée aux apprenants susceptibles d'être en retard par rapport à leurs pairs.

Ce programme est géré par l'Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) et l'ONG Pratham, en collaboration avec les autorités et des ONG locales. Bien que le modèle varie selon les contextes

xxxiii. Le terme « résilience » désigne la capacité des systèmes éducatifs à supporter des chocs et des facteurs de stress, à s'y adapter et à s'en remettre.

xxxiv. Initialement lancé en Inde au début des années 2000, il a depuis lors été adopté par dix pays d'Afrique : le Botswana, la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Kenya, Madagascar, le Mozambique, le Niger, le Nigéria, l'Ouganda et la Zambie

nationaux^{xxxiv 131} il repose principalement sur la pédagogie des activités combinées pour maximiser l'apprentissage (CAMA), qui vise à doter les enfants des compétences fondamentales en privilégiant le niveau réel de l'enfant plutôt que sa classe ou son âge¹³². Le programme a pour objectif de développer des compétences de base en lecture et en arithmétique chez les enfants entre la 3^e et la 5^e année du cycle primaire, dont le niveau de réussite est inférieur à celui escompté, d'après le programme d'enseignement national de chaque pays. Les élèves sont regroupés par niveau d'apprentissage et fréquemment évalués afin de suivre leurs progrès et, si nécessaire, de revoir leur parcours d'apprentissage¹³³.

Le programme TaRL est mis en œuvre par les enseignants du secteur public, le personnel des ONG, des bénévoles ou des tuteurs rémunérés, qui reçoivent une formation initiale et un accompagnement permanent lié aux objectifs du programme. Les évaluations montrent qu'un plus grand nombre d'enfants sont susceptibles de bénéficier des programmes TaRL menés par les enseignants du secteur public, qui sont également plus viables que ceux dépendant de ressources externes¹³⁴. Cela se vérifie d'autant plus lorsque les enseignants sont soutenus par de solides systèmes d'accompagnement et de suivi et en mesure de consacrer du temps aux activités du programme TaRL¹³⁵. Les composantes du programme associées à l'amélioration des résultats sont notamment la formation pédagogique des enseignants ; l'accompagnement, le tutorat et le suivi réguliers des enseignants ; et les outils d'accompagnement conçus pour ceux-ci.

L'expérience de la Zambie : d'un projet pilote à un déploiement accéléré

La Zambie a été l'un des premiers pays africains à mettre en œuvre le programme TaRL^{xxxv} dans le cadre de ses mesures d'amélioration des résultats d'apprentissage^{xxxvi 136 137}. Depuis 2015, le Ministère de l'éducation générale collabore avec différents partenaires et, en novembre 2016, un premier projet pilote baptisé « Catch-Up » (rattrapage) a été lancé dans 80 établissements scolaires répartis dans quatre districts situés à l'est et au sud du pays. Une évaluation de la phase pilote a révélé une baisse de l'absentéisme et une amélioration de l'apprentissage : 83 % des élèves de niveau débutant et 29 % des élèves de niveau intermédiaire ont vu leurs compétences en lecture progresser d'au moins un niveau après avoir reçu trois heures d'enseignement quotidiennes pendant 20 jours¹³⁸. En outre, le programme a permis aux enseignants de bénéficier d'une formation pertinente au début de l'intervention, ainsi que d'une formation de remise à niveau après le premier trimestre, qui ont été décrites comme « essentielles » pour s'assurer que les enseignants atteignent les objectifs du programme¹³⁹. Le suivi a été effectué tout au long de la phase de mise en œuvre du programme, et comprenait une évaluation des progrès des apprenants ainsi que de la réussite globale de la mise en œuvre¹⁴⁰. Une fois sa mise en œuvre pilote achevée avec succès, le programme TaRL a été étendu à 1 700 écoles publiques et communautaires de 20 districts entre 2017 et 2021^{xxxvii}. Il a pour objectif de bénéficier à 200 000 élèves de la troisième à la cinquième année ainsi qu'à 6 840 enseignants et mentors¹⁴¹.

xxxv. Le Ghana a été le premier pays d'Afrique subsaharienne à officiellement lancer le programme TaRL en 2010.

xxxvi. En 2007, 48 % des élèves évalués dans le cadre du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation ne disposaient pas des compétences de base en lecture et 72 % d'entre eux n'avaient pas acquis les compétences de base en calcul. En 2014, une évaluation nationale a révélé que 2 % seulement des élèves de deuxième année pouvaient lire et comprendre le texte.

xxxvii. La Zambie compte environ 9 000 écoles primaires, réparties dans 10 provinces et 106 districts.

IPA, Catch up Pilot Using Teaching at the Right Level Methodology: Process Monitoring Report. 2017, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/zambia/media/591/file/Zambia-catch-up-report.pdf>

Références

- ¹ Denis Sekiwu, Frederick Ssempala et Frances Naluwemba, « Investigating the Relationship between School Attendance and Academic Performance in Universal Primary Education: The Case of Uganda », *African Educational Research Journal*, 2020, vol. 8, n° 2, p. 152-160. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.017>
- ² Richard Maina, « An Investigation of Influence of Student Absenteeism on Academic Performance of Secondary School Students in Nyandarua, Kenya », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/22106/23240>
- ³ Denis Sekiwu, Frederick Ssempala et Frances Naluwemba, « Investigating the Relationship between School Attendance and Academic Performance in Universal Primary Education: The Case of Uganda », *African Educational Research Journal*, 2020, vol. 8, no 2, p. 152-160. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.017>
- ⁴ Kyoko Taniguchi, « Determinants of Grade Repetition in Primary School in Sub-Saharan Africa: An Event History Analysis for Rural Malawi », *International Journal of Educational Development*, 2015, vol. 45, p. 98-111. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.09.014>
- ⁵ Denis Sekiwu, Frederick Ssempala et Frances Naluwemba, « Investigating the Relationship between School Attendance and Academic Performance in Universal Primary Education: The Case of Uganda », *African Educational Research Journal*, 2020, vol. 8, no 2, p. 152-160. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.017>
- ⁶ Keiko Inoue et al., *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne : politiques pour le changement*, Directions du développement, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21554/9781464806889.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [page consultée le 20 février 2022].
- ⁷ Marco Manacorda, « The Cost of Grade Retention », *The Review of Economics and Statistics*, 2012, vol. 94, n° 2, p. 596-606. Disponible à l'adresse suivante : https://doi.org/10.1162/REST_a_00165 ; Sarah Kabay, « Grade Repetition and Primary School Dropout in Uganda », *Harvard Educational Review*, 2016, vol. 86, n° 4, p. 580-606. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.4.580>
- ⁸ Denis Sekiwu, Frederick Ssempala et Frances Naluwemba, « Investigating the Relationship between School Attendance and Academic Performance in Universal Primary Education: The Case of Uganda », *African Educational Research Journal*, 2020, vol. 8, n° 2, p. 152-160. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.017>
- ⁹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁰ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ¹¹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 15-16. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ¹² ISU, *New Methodology Shows That 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*, septembre 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- ¹³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ¹⁴ Ameer Dharamshi et al., « Adjusted Bayesian Completion Rates (ABC) Estimation », SocArXiv, 21 janvier 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.31235/osf.io/at368>
- ¹⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020, p. 182. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

- ¹⁶ Groupe de coopération technique de l'ISU, « Tableau de bord régional – Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 », 2021. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://tcgtest.uis.unesco.org/benchmarks-dashboard/benchmarks-regional-dashboard/> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ¹⁷ Groupe de coopération technique de l'ISU, « Tableau de bord régional – Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 », 2021. Disponible (en anglais) à l'adresse suivante : <https://tcgtest.uis.unesco.org/benchmarks-dashboard/benchmarks-regional-dashboard/> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ¹⁸ Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO, « Gender Parity Index (GPI) », *Learning Portal*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/gender-parity-index-gpi> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ¹⁹ David K. Evans et Amina Mendez Acosta, « Education in Africa: What Are We Learning? », *Journal of African Economies*, 2021, vol. 30, no 1, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ²⁰ Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe et ISU, *All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children: Eastern and Southern Africa Regional Report*, juin 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-initiative-on-out-of-school-children-eastern-and-southern-africa-regional-report-2013-en.pdf>
- ²¹ Banque africaine de développement, *Soudan du Sud – Projet d'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation de base – Résumé PGES*, mai 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.afdb.org/fr/documents/soudan-du-sud-projet-damelioration-de-la-qualite-et-de-lacces-leducation-de-base-resume-pges>
- ²² Banque africaine de développement, « Sud Soudan - Projet d'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation de base (IAQBE) », 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://projectsportal.afdb.org/dataportal/VProject/show/P-SS-I00-003%20?lang=fr> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ²³ Educate a Child, « Increasing Access to Education for Marginalized Children in Ethiopia », s.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://educateachild.org/our-partners-projects/projects/increasing-access-to-education-marginalized-children-ethiopia>
- ²⁴ Banque mondiale, « Nigeria to Boost Support for Keeping Adolescent Girls in School », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/07/28/nigeria-to-boost-support-for-keeping-adolescent-girls-in-school>
- ²⁵ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : Tendances divergentes, déterminants et conséquences*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁶ UNESCO, *Sub-Saharan Africa Fact Sheet - 2020 GEM Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/SSA-Fact-Sheet.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁷ UNESCO, *Sub-Saharan Africa Fact Sheet - 2020 GEM Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/SSA-Fact-Sheet.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁸ UNESCO, *Sub-Saharan Africa Fact Sheet - 2020 GEM Report*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/SSA-Fact-Sheet.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ²⁹ UNESCO, *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), Rwanda, Inclusion*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/rwanda/~inclusion>
- ³⁰ Fondation Mastercard, *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work: Executive Summary*, Fondation Mastercard, juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/07/MCF16005-Executive-Summary-Final.pdf>
- ³¹ Fondation Mastercard, *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work: Executive Summary*, Fondation Mastercard, juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/07/MCF16005-Executive-Summary-Final.pdf>
- ³² Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe et ISU, *All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children: Eastern and Southern Africa Regional Report*, juin 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-initiative-on-out-of-school-children-eastern-and-southern-africa-regional-report-2013-en.pdf>

- ³³ Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe et ISU, *All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children: Eastern and Southern Africa Regional Report*, juin 2014, p. 66-71. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-initiative-on-out-of-school-children-eastern-and-southern-africa-regional-report-2013-en.pdf>
- ³⁴ Banque mondiale, « Mission : Rétablir l'éducation en 2021 », Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/80d612c316bbaf30fabe88b519cb90ba-0090012021/original/BROCHURE-FR.pdf> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ³⁵ Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *Remédier à la pénurie – Garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et soutenus en Afrique subsaharienne*, UNESCO, Paris, 2021.
- ³⁶ ISU et UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'Éducation pour tous : résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés – Résumé*, Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, Québec (Canada), 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231516> [page consultée le 20 février 2022].
- ³⁷ Ramaele Moshoeshoe, *Long-Term Effects of Free Primary Education on Educational Achievement: Evidence from Lesotho*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9404>
- ³⁸ Banque mondiale, « Inscrition à l'école, secondaire (% brut) – Afrique subsaharienne, Données 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.SEC.ENRR?locations=ZG> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ³⁹ Osman Faiti et Owen Khamula, « Malawi Abolishes Secondary School Tuition Fees: "Full Free Education by Jan 2019" », *Malawi Nyasa Times - News from Malawi about Malawi*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.nyasatimes.com/malawi-abolishes-secondary-school-tuition-fees-full-free-education-by-jan-2019/> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴⁰ RFI, « Sierra Leone Makes Schools Free but Scraps University Subsidies », RFI, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.rfi.fr/en/africa/20180824-sierra-leone-universities-free-school-education-begins> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴¹ Mary Burns, « Les défis de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne », IIPE-UNESCO, Learning Portal, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/les-defis-de-lenseignement-secondaire-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴² Banque mondiale, « Inscrition à l'école, secondaire (% net) – Ghana, Données 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.SEC.NENR?locations=GH> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴³ Nurudeen Abdul-Rahaman et al., « The Free Senior High Policy: An Appropriate Replacement to the Progressive Free Senior High Policy », *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2018, vol. 6, n° 2. Disponible à l'adresse suivante : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182213.pdf>
- ⁴⁴ Nurudeen Abdul-Rahaman, Abdul Basit Abdul-Rahaman, Wang Ming, Abdul-Rahim Ahmed et Abdul-Rahaman S. Salma, « The Free Senior High Policy: An Appropriate Replacement to the Progressive Free Senior High Policy », *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2018, vol. 6, n° 2, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182213.pdf>
- ⁴⁵ Ministère de l'éducation du Ghana, « Free SHS Policy », Ministère de l'éducation, s.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://moe.gov.gh/free-shs-policy/> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴⁶ Ministère de l'éducation du Ghana, *Education Sector Performance Report*, 2018, p. 25. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-16-Ghana%20-%20ESP-IR.pdf>
- ⁴⁷ Ministère de l'éducation du Ghana, « Free SHS Policy », Ministère de l'éducation, s.d. Disponible à l'adresse suivante : <https://moe.gov.gh/free-shs-policy/> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁴⁸ Ministère de l'éducation du Ghana, *Education Sector Performance Report*, 2018, p. 26. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-16-Ghana%20-%20ESP-IR.pdf>
- ⁴⁹ Banque mondiale, *Project Information Document (PID)*, Ghana Accountability for Learning Outcomes Project, Banque mondiale, 2019, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/359951559153589749/pdf/Project-Information-Document-Ghana-Accountability-for-Learning-Outcomes-Project-P165557.pdf>

- ⁵⁰ Ministère de l'éducation du Ghana, *Education Sector Performance Report*, 2018, p. 27. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-16-Ghana%20-%20ESP-IR.pdf>
- ⁵¹ Ministère de l'éducation du Ghana, *Education Sector Performance Report*, 2018, p. 28. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-16-Ghana%20-%20ESP-IR.pdf>
- ⁵² Matthew A. Kraft, « Interpreting Effect Sizes of Education Interventions », document de travail de l'université Brown, 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_2019_effect_sizes.pdf [page consultée le 20 février 2021].
- ⁵³ Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (DESA), *Sustainable Development Goals Progress Chart 2021*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/progress-chart-2021.pdf>
- ⁵⁴ OCDE, « SDG 4.1.1: Education Proficiency », in *Sustainable Results in Development: Using the SDGs for Shared Results and Impact*, OCDE, Paris, 2019, p. 29-57. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/368cf8b4-en>
- ⁵⁵ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, Groupe de la Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y>
- ⁵⁶ Sajitha Bashir et al., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/9781464812606.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- ⁵⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ⁵⁸ ISU, « Glossaire », s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/fr/glossary> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁵⁹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ⁶⁰ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, 2016, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁶¹ Forum économique mondial, *The Global Competitiveness Report: 2015-2016*, Genève, 2015, p. 403. Disponible à l'adresse suivante : http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
- ⁶² Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 2016-2025)*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁶³ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁶⁴ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁶⁵ OCDE, « SDG 4.1.1: Education Proficiency », in *Sustainable Results in Development: Using the SDGs for Shared Results and Impact*, OCDE, Paris, 2019, p. 29-57. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/368cf8b4-en>
- ⁶⁶ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, Groupe de la Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y>
- ⁶⁷ Girin Beeharry, « 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 », in *The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium: Collection of Essays*, Centre for Global Development, Washington, D.C., 2021, p. 2-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Pathway-to-Progress-SDG-4-essay-collection.pdf> [page consultée le 6 septembre 2021].

- ⁶⁸ Girin Beeharry, « 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 », in *The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium: Collection of Essays*, Centre for Global Development, Washington, D.C., 2021, p. 2-17. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Pathway-to-Progress-SDG-4-essay-collection.pdf> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ⁶⁹ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁷⁰ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁷¹ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁷² David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ⁷³ UNICEF et UNESCO, *All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children: Conceptual and Methodological Framework*, 16 mars 2011. Disponible à l'adresse suivante : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMnMiuyuryAhXoUt8KHRSFBjgQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ungm.org%2FUser%2FDocuments%2FDownloadPublicDocument%3FdocId%3D339569&usq=AOvVaw2iMcRo7xsnCS_JX7NzMSgn
- ⁷⁴ UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'éducation, Inclusion et éducation : Tous sans exception*, Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ⁷⁵ Paul Glewwe, Michael Kremer et Sylvie Moulin, « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, 2009, vol 1, no 1, p. 112-135. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>
- ⁷⁶ Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, *L'importance du débat actuel autour du curriculum*, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève, juin 2013, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221328_fre
- ⁷⁷ Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?*, Bureau international d'éducation, 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_fre [page consultée le 29 octobre 2021].
- ⁷⁸ 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> [page consultée le 12 octobre 2021] ; Helyn Kim, Esther Care, et Alvin Vista, « Education Systems Need Alignment for Teaching and Learning 21st Century Skills », Brookings, 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/> [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁷⁹ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde*, chapitre 9 : « Les systèmes éducatifs ne sont pas axés sur l'apprentissage », 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y> [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁸⁰ ISU, « Glossaire », s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/fr/glossary> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁸¹ ISU, « Glossaire », s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/fr/glossary> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁸² Rohen d'Aiglepiepierre et Arthur Bauer, *The Choice of Arabo-Islamic Education in Sub-Saharan Africa: Findings from a Comparative Study*, série Papiers de recherche de l'AFD, mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://issuu.com/objectif-developpement/docs/34-papiers-recherche>

- ⁸³ Rohen d'Aiglepiere et Arthur Bauer, *The Choice of Arabo-Islamic Education in Sub-Saharan Africa: Findings from a Comparative Study*, série Papiers de recherche de l'AFD, mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://issuu.com/objectif-developpement/docs/34-papiers-recherche>
- ⁸⁴ Rohen d'Aiglepiere et Arthur Bauer, *The Choice of Arabo-Islamic Education in Sub-Saharan Africa: Findings from a Comparative Study*, série Papiers de recherche de l'AFD, mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://issuu.com/objectif-developpement/docs/34-papiers-recherche>
- ⁸⁵ Elif Dede Yildirim et Jaipaul L. Roopnarine, « Maternal and Paternal Cognitive Engagement and Children's Literacy Skills in 25 African Countries », *Journal of Black Psychology*, 2019, vol. 45, no 8, p. 603-638. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1177/0095798419890953>
- ⁸⁶ Ntombiyendaba Muchuchuti, « The Influence of Parental Involvement on the Learning Outcomes of Their Children: A Case Study of Primary School Children in Matabeleland Regions », *Journal of Research & Method in Education*, 2015, vol. 5, no 6, p. 25-32.
- ⁸⁷ Ntombiyendaba Muchuchuti, « The Influence of Parental Involvement on the Learning Outcomes of Their Children: A Case Study of Primary School Children in Matabeleland Regions », *Journal of Research & Method in Education*, 2015, vol. 5, no 6, p. 25-32.
- ⁸⁸ Robert Andrews Ghanney, « How Parental Education and Literacy Skill Levels Affect the Education of Their Wards: The Case of Two Schools in the Effutu Municipality of Ghana », *International Journal of Education and Practice*, 2018, vol. 6, no 3, p. 107-119. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.63.107.119>
- ⁸⁹ UNICEF, *Transformer l'éducation en Afrique : Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/108921/file/%20Transforming%20Education%20in%20Africa%20-%20French.pdf> ; Keiko Inoue et al., *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne : politiques pour le changement*, Directions du développement, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2015.
- ⁹⁰ Rebecca Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement*, Brookings, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/Family_School_Engagement_Playbook_FINAL.pdf
- ⁹¹ Rebecca Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement*, Brookings, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/Family_School_Engagement_Playbook_FINAL.pdf
- ⁹² Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), *Triennale Education and Training in Africa: Revitalizing Education Towards the 2030 Global Agenda and Africa's Agenda 2063*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : http://triennale.adeanet.org/sites/default/files/docs/ADEA%202017%20Triennale_Synthesis%20Paper%20ST4.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁹³ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), *Triennale Education and Training in Africa: Revitalizing Education Towards the 2030 Global Agenda and Africa's Agenda 2063*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : http://triennale.adeanet.org/sites/default/files/docs/ADEA%202017%20Triennale_Synthesis%20Paper%20ST4.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁹⁴ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), *Triennale Education and Training in Africa: Revitalizing Education Towards the 2030 Global Agenda and Africa's Agenda 2063*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : http://triennale.adeanet.org/sites/default/files/docs/ADEA%202017%20Triennale_Synthesis%20Paper%20ST4.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁹⁵ ISU, « Statistiques UIS », s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr> [page consultée le 15 octobre 2021].
- ⁹⁶ UNICEF et UNESCO, *All Children in School by 2015: Global Initiative on out-of-School Children: Conceptual and Methodological Framework*, 16 mars 2011. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221302>

- ⁹⁷ UNICEF, *The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*, New York, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-FullReport.pdf>
- ⁹⁸ Banque mondiale, *Haut et fort : Politiques efficaces de langue d'enseignement pour l'apprentissage*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778161626203742899/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>
- ⁹⁹ Salman Asim, Dmitry Chugunov et Gera Ravinder, *Student Learning Outcomes in Tanzania's Primary Schools: Implications for Secondary School Readiness*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31465/Student-Learning-Outcomes-in-Tanzania-s-Primary-Schools-Implications-for-Secondary-School-Readiness.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ¹⁰⁰ Paul Glewwe, Michael Kremer et Sylvie Moulin, « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, 2009, vol 1, no 1, p. 112-135. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>
- ¹⁰¹ Khosi Kubeka et Sharmla Rama, « Reimagining Intersectionality and Social Exclusion in South Africa » in *The Oxford Handbook of Global South Youth Studies*, publié sous la direction de Sharlene Swartz et al., Oxford University Press, 2021, p. 1-16. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190930028.001.0001/oxfordhb-9780190930028-e-11>
- ¹⁰² Busani Maseko et Dhlamini Nozizwe, « Mother Tongue Instruction for Lower Primary School Level in Zimbabwe - A Half-Hearted Commitment to the Development of Her Indigenous Languages », *Journal of Education and Practice*, 2014, vol. 5, no 6, p. 59-64
- ¹⁰³ Deena R. Hurwitz et Ellen-Rose Kambel, « Redressing Language-Based Exclusion and Punishment in Education and the Language Friendly School Initiative », *Global Campus Human Rights Journal*, 2020, vol. 4, no 1, p. 5-24. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/20.500.11825/1707>
- ¹⁰⁴ Banque mondiale, *Haut et fort : Politiques efficaces de langue d'enseignement pour l'apprentissage*, 2021, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778161626203742899/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>
- ¹⁰⁵ UNICEF, *The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*, New York, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-FullReport.pdf>
- ¹⁰⁶ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique : 2016-2025, Manuel des indicateurs*. Disponible à l'adresse suivante : https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/8884/CESA%20Indicators%20Manual_FR.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- ¹⁰⁷ Conn, K. « Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Rigorous Impact Evaluations », thèse de doctorat, université Columbia, New York, 2014
- ¹⁰⁸ IIPE-UNESCO, *Learning at the bottom of the pyramid: Science, measurement, and policy in low-income countries*, 2018
- ¹⁰⁹ David K. Evans et Susannah Hares, *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington, D.C., mai 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- ¹¹⁰ Barbara Chilangwa, « Four Key Approaches to Scaling Community Schools in Zambia », Education plus Development, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/08/08/four-key-approaches-to-scaling-community-schools-in-zambia/> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹¹¹ Fondation Mastercard, « Mapping, Targeting, and Training Benin's Future Leaders - Mastercard Foundation: An Evidence-Based Approach to Gender Inclusion », 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/mapping-targeting-and-training-benins-future-leaders-program/> [page consultée le 6 septembre 2021].

- ¹¹² Education Development Trust, « Let All Girls Learn: A Case Study in Successful Educational Reform at Scale in Kenya », 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/7c/7c7da2ef-ddd4-4ecb-a2c9-5bd9f3c6adcf.pdf>
- ¹¹³ Education Development Center et Ministère de l'éducation du Libéria, *Lessons for Integrating Leadership Skills in Alternative Basic Education Programs*, USAID Libéria : Advancing Youth Project, USAID, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.eccnetwork.net/resources/lessons-integrating-leadership-skills-alternative-basic-education-programs>
- ¹¹⁴ Catherine Ntabadde Makumbi, « UNICEF and Government of Uganda Roll out Kolibri Platform », UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/uganda/stories/unicef-and-government-uganda-roll-out-kolibri-platform> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ¹¹⁵ Institut africain des sciences mathématiques (AIMS), « Teacher Training Program (TTP) Cameroon », s.d. Disponible à l'adresse suivante : https://nexteinstein.org/teacher_training/mathematics-teacher-training-in-cameroon/ [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹¹⁶ Ryoko Tomita et Tanya Savrimootoo, *Améliorer la performance de l'enseignement des mathématiques et des sciences en Gambie : Un aperçu du programme « Progressive Science Initiative and Progressive Math Initiative » (PSI-PMI) et de sa mise en œuvre en Gambie*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/748251479369305768/pdf/109410-REVISED-PUBLIC-WB-REPORT-PSI-french-V5-WEB.pdf>
- ¹¹⁷ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), *Triennale Education and Training in Africa: Revitalizing Education Towards the 2030 Global Agenda and Africa's Agenda 2063*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : http://triennale.adeanet.org/sites/default/files/docs/ADEA%202017%20Triennale_Synthesis%20Paper%20ST4.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ¹¹⁸ Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie du Kenya, UNICEF et UNESCO, « Education Sector Policy on Peace Education », 2014. Disponible à l'adresse suivante : https://adeanet.org/en/system/files/peace_education_policy_0.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ¹¹⁹ Banque mondiale, « Protecting Children from Learning Loss: Sierra Leone's Experience with Distance Learning and Keeping All Students Safe », Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/results/2021/03/17/protecting-children-from-learning-loss-sierra-leone-s-experience-with-distance-learning-and-keeping-all-students-safe> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹²⁰ Ministère de l'éducation du Kenya, « Out of Classroom Learning: Kenya Institute of Curriculum Development Radio Broadcast Timetable », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2020/07/RADIO-TIMETABLE-FOR-JULY-2020-1.pdf>
- ¹²¹ Edo State Universal Basic Education Board, « EDO State Universal Basic Education Board: Edo Best @home », EDO SUBEB, s.d. Disponible à l'adresse suivante : <http://edosubeb.org.ng/home-school/> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹²² Banque mondiale, « Protecting Children from Learning Loss: Sierra Leone's Experience with Distance Learning and Keeping All Students Safe », Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/results/2021/03/17/protecting-children-from-learning-loss-sierra-leone-s-experience-with-distance-learning-and-keeping-all-students-safe> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹²³ UNESCO, « Conséquences de la fermeture des écoles », 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> [page consultée le 12 octobre 2021].
- ¹²⁴ Karen Mundy et Susannah Hares, « Equity-Focused Approaches to Learning Loss during COVID-19 », Center for Global Development, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/blog/equity-focused-approaches-learning-loss-during-covid-19> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ¹²⁵ Banque mondiale, *Encouraging Re-Enrollment*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/b7ea60af8353e1be241cc5383af36687-0090012021/original/Re-enrollment-26-5-2021.pdf> [page consultée le 10 septembre 2021].

- ¹²⁶ Omar Arias, David K. Evans et Indhira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1149-4> ; ADEA, Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA) de l'Union africaine et APHRC (African Population and Health Research Center), *School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic*, KIX Observatory in COVID-19 Responses in Africa's Educational Systems, Abidjan, Ouagadougou, Nairobi, août 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_reopening_kix_observatory.pdf
- ¹²⁷ IIEP-UNESCO, *Sécurité, résilience et cohésion sociale, Glossaire*
- ¹²⁸ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, Banque mondiale, Washington D.C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- ¹²⁹ David K. Evans et Amina Mendez Acosta, « Education in Africa: What Are We Learning? », *Journal of African Economies*, 2021, vol. 30, no 1, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ¹³⁰ USAID, *Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice*, 2010, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : https://inee.org/sites/default/files/resources/BEPS_AL_for_children.pdf ; Groupe de travail sur l'éducation accélérée, *Promouvoir l'éducation accélérée*, 2017, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unhcr.org/fr/5bbf56714.pdf>
- ¹³¹ Teaching at the Right Level (TaRL), « TaRL in Action », 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.teachingattherightlevel.org/tarl-in-action/> [page consultée le 14 octobre 2021].
- ¹³² ASER Evidence for Action, « Pratham: Every Child in School and Learning Well », 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://drive.google.com/file/d/1SaKxxF9WM6oEun8ZyW7Eaiw60CiGj8Zp/view?usp=sharing&usp=embed_facebook [page consultée le 14 octobre 2021].
- ¹³³ Abhijit Banerjee et al., *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India*, Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, octobre 2016, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.3386/w22746>
- ¹³⁴ TaRL, *TaRL Instructors: Who Are TaRL Instructors and How Are They Equipped to Effectively Implement TaRL?*, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.teachingattherightlevel.org/wp-content/uploads/2018/09/TaRL-Instructors.pdf>
- ¹³⁵ TaRL, *TaRL Instructors: Who Are TaRL Instructors and How Are They Equipped to Effectively Implement TaRL?*, 2018. Disponible à l'adresse suivante
- ¹³⁶ Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation, *The SACMEQ III Project in Zambia: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. 2011, p. 89-102. Disponible à l'adresse suivante : http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/national-reports/s3_zambia_final.pdf [page consultée le 14 octobre 2021].
- ¹³⁷ USAID et UK Aid, *Proposing Benchmarks and Targets for Early Grade Reading and Mathematics in Zambia*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Zambia%20Benchmarking%20Activity_25Sep2015_Clean-Final.pdf [page consultée le 14 octobre 2021].
- ¹³⁸ Innovations for Poverty Action (IPA), *Catch up Pilot Using Teaching at the Right Level Methodology: Process Monitoring Report*. 2017, p. 35. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/zambia/media/591/file/Zambia-catch-up-report.pdf>
- ¹³⁹ IPA, *Catch up Pilot Using Teaching at the Right Level Methodology: Process Monitoring Report*. 2017, p. 54. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/zambia/media/591/file/Zambia-catch-up-report.pdf>
- ¹⁴⁰ IPA, *Catch up Pilot Using Teaching at the Right Level Methodology: Process Monitoring Report*. 2017, p. 11. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/zambia/media/591/file/Zambia-catch-up-report.pdf>
- ¹⁴¹ USAID, *Teaching at the Right Level (TaRL)*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.usaid.gov/documents/teaching-right-level-tarl> [page consultée le 14 octobre 2021].

Chapitre 5

Compétences nécessaires
à l'emploi : L'enseignement
et la formation techniques
et professionnels et
l'enseignement supérieur^{i 1}

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre s'inscrit dans le cadre des liens qui unissent l'éducation à la formation et l'emploi et à la croissance économique. Les principales questions et conclusions mises en évidence sont les suivantes sont celles qui suivent.

Afin de saisir le dividende démographique potentiel pour générer une plus grande productivité et stimuler la croissance économique, de nombreux gouvernements africains consacrent de plus en plus d'efforts : i) au renforcement des compétences qui aideront les jeunes Africains à se préparer à un marché du travail mondial en évolution rapide et hautement compétitif ; et ii) au renforcement des liens entre l'éducation, la formation et le marché du travail de manière à soutenir les jeunes dans leur recherche d'un emploi productif.

Les gouvernements sont confrontés à de multiples défis dans la conception et la mise en œuvre de ces efforts, notamment le fait que les marchés du travail nationaux sont dominés par le secteur informel. L'inadéquation entre les compétences des jeunes et celles demandées sur le marché du travail constitue un défi supplémentaire. Pour le relever, il faudra aller au-delà des compétences spécifiques à l'emploi pour se concentrer sur un plus vaste ensemble d'aptitudes comprenant les compétences numériques, les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul et, de plus en plus, les compétences non techniques. Afin de réduire l'ampleur de l'inadéquation des compétences, plusieurs gouvernements ont entrepris des réformes au niveau des systèmes (par exemple, en adoptant une approche axée sur les compétences dans l'EFTP) et mené des interventions au niveau des programmes (par exemple, en organisant des formations complémentaires visant à renforcer les compétences non techniques).

Au niveau de l'enseignement supérieur, la demande croissante de formations a conduit à une diversification des prestataires, ce qui a parfois engendré des niveaux de qualité et de pertinence très variables dans l'enseignement supérieur privé. Ces écarts reçoivent de plus en plus d'attention politique dans certains pays ainsi que sur le continent. Les initiatives politiques pertinentes comprennent notamment la mise en place de cadres réglementaires, de directives d'accréditation et de mécanismes d'assurance qualité. Les disparités dans l'enseignement supérieur, notamment celles liées à la richesse, constituent un autre défi. De plus en plus d'efforts visent à créer une diversité de parcours d'apprentissage flexibles qui relie l'éducation, la formation et le travail.

L'analyse de la situation en ce qui concerne l'emploi des jeunes, l'EFTP l'enseignement supérieur par rapport aux indicateurs de référence révèle les éléments suivants :

- La proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation rend compte du manque d'efficacité cumulé du système éducatif et du marché du travail. Les données collectées au cours de la période de référence analysée par le présent rapport ne portent que sur 12 pays, qui se distinguent par d'importantes différences. Dans certains d'entre eux, environ un huitième des jeunes sont non scolarisés et sans emploi ni formation, contre jusqu'à un tiers dans d'autres. Les différences entre les genres sont également de grande ampleur. Dans tous les pays, une proportion plus élevée de jeunes femmes sont déscolarisées et sans emploi ni formation, mais l'ampleur de l'écart entre les jeunes femmes et les jeunes hommes varie considérablement d'un pays à l'autre ;
- Dans un tiers des pays pour lesquels des données sont disponibles, moins de 1 % des jeunes ont accès à l'enseignement professionnel. Dans la plupart d'entre eux, les jeunes hommes sont plus nombreux à suivre des formations professionnelles que les jeunes femmes ;
- Dans la grande majorité des pays où des données sont disponibles, le taux brut de fréquentation de l'enseignement tertiaire est inférieur à 10 %. En outre, les disparités fondées sur la richesse en matière d'accès à l'enseignement tertiaire sont importantes et omniprésentes, même si l'ampleur de cet écart varie selon les pays. Les femmes et les hommes ne disposent des mêmes chances d'accéder à l'enseignement supérieur que dans quelques pays. Les disparités entre les genres semblent être en faveur des hommes dans la majorité des pays restants.

i. Le présent chapitre est axé sur les compétences nécessaires à l'emploi et se fonde sur les éléments issus de l'EFTP ainsi que de l'enseignement supérieur qui figurent dans les ODD et la CESA. Il convient toutefois de relever que l'enseignement secondaire général et non professionnel (qui correspond aux niveaux 24 et 34 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]), bien qu'il ne soit pas évoqué ici, constitue également une composante essentielle du système éducatif directement liée à l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante et requises sur le marché du travail. Cet aspect gagnera en importance à mesure qu'une plus grande proportion de jeunes des pays africains termineront leurs études secondaires générales et non professionnelles avant de chercher à intégrer le marché du travail. Par ailleurs, bien que l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE), que le présent chapitre n'évoque pas non plus, ne soient pas directement liés aux efforts de développement des compétences nécessaires à l'emploi, les compétences socioémotionnelles et les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul acquises au cours des premières années de vie constituent les fondements essentiels sur lesquelles reposent tous les niveaux d'enseignement suivants et l'apprentissage tout au long de la vie. Bien que l'analyse effectuée dans le présent chapitre s'articule autour du marché du travail et de la croissance économique, ces compétences (en particulier les compétences socioémotionnelles) jouent un rôle important dans l'emploi, mais aussi dans l'apprentissage tout au long de la vie, le développement personnel, l'autonomisation des individus et l'engagement auprès de la communauté.

Contexte

Investir dans les compétences nécessaires à l'emploi pour tirer parti du dividende démographique potentiel

La population en âge de travailler croît sur l'ensemble du continent et la plupart des pays amorcent (ou ont amorcé) leur transition vers une baisse des rapports de dépendance économiqueⁱⁱ, ce qui réduit la pression sur la population en âge de travailler et augmente le potentiel de croissance économiqueⁱⁱⁱ. Ce dividende démographique potentiel offre une occasion d'améliorer la productivité, de stimuler la croissance économique et de mettre fin à la pauvreté^{iv}. Afin de la saisir, de nombreux gouvernements ont redoublé d'efforts pour renforcer les compétences des enfants d'âge scolaire et des jeunes afin de les préparer à entrer en concurrence avec une main-d'œuvre mondiale en mutation rapide et hautement compétitive^v, et de renforcer les passerelles entre l'éducation, la formation et la transition vers le marché du travail^{vi}.

Les compétences nécessaires à l'emploi, l'EFTP et l'enseignement supérieur dans les ODD

Dans le Programme 2030 et conformément à plusieurs ODD, les gouvernements s'engagent à atteindre des cibles liées à l'enseignement supérieur ainsi qu'à la formation technique et professionnelle. Ces secteurs font partie de ceux dans lesquels ils entreprennent de fournir une éducation inclusive, équitable et de qualité^{vii}. Plus particulièrement, les gouvernements s'engagent à « faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable » (cible 4.3 des ODD), à « augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » (cible 4.4 des ODD) ainsi qu'à « réduire considérablement la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation » (cible 8.6 des ODD)^{viii}.

Les compétences nécessaires à l'emploi, l'EFTP et l'enseignement supérieur dans la CESA

À l'instar du Programme 2030, la CESA met l'accent sur l'importance de l'éducation et de la formation, en particulier dans le domaine des sciences et de la technologie, et met en avant la nécessité d'« élargir les possibilités de l'EFTP aux niveaux secondaire et supérieur, et [de] renforcer les liens entre le monde du travail et les systèmes d'éducation et de formation » (OS 8) ainsi que de « redynamiser et accroître l'accès à l'enseignement supérieur, à la recherche et à l'innovation pour relever les défis du continent et promouvoir la compétitivité africaine dans une économie mondialisée » (OS 9)^{iv}. La vue d'ensemble des secteurs de la CESA met en lumière le changement de paradigme dans l'EFTP visé par la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, qui consiste à préparer « les jeunes à devenir des créateurs d'emplois plutôt que demandeurs d'emploi^v ». La stratégie considère qu'offrir un soutien aux jeunes dans l'acquisition de compétences professionnelles par l'intermédiaire de programmes d'EFTP constitue un élément clé des stratégies de développement de nombreux pays^{vi}. La vue d'ensemble de la CESA montre également que les efforts du continent pour donner du prestige à l'EFTP se heurtent à la faiblesse des taux de scolarisation, à l'obsolescence et à l'utilité limitée des formations et des installations et à la prévalence des disparités entre les genres. La CESA souligne plusieurs défis dans ce domaine, notamment les coûts

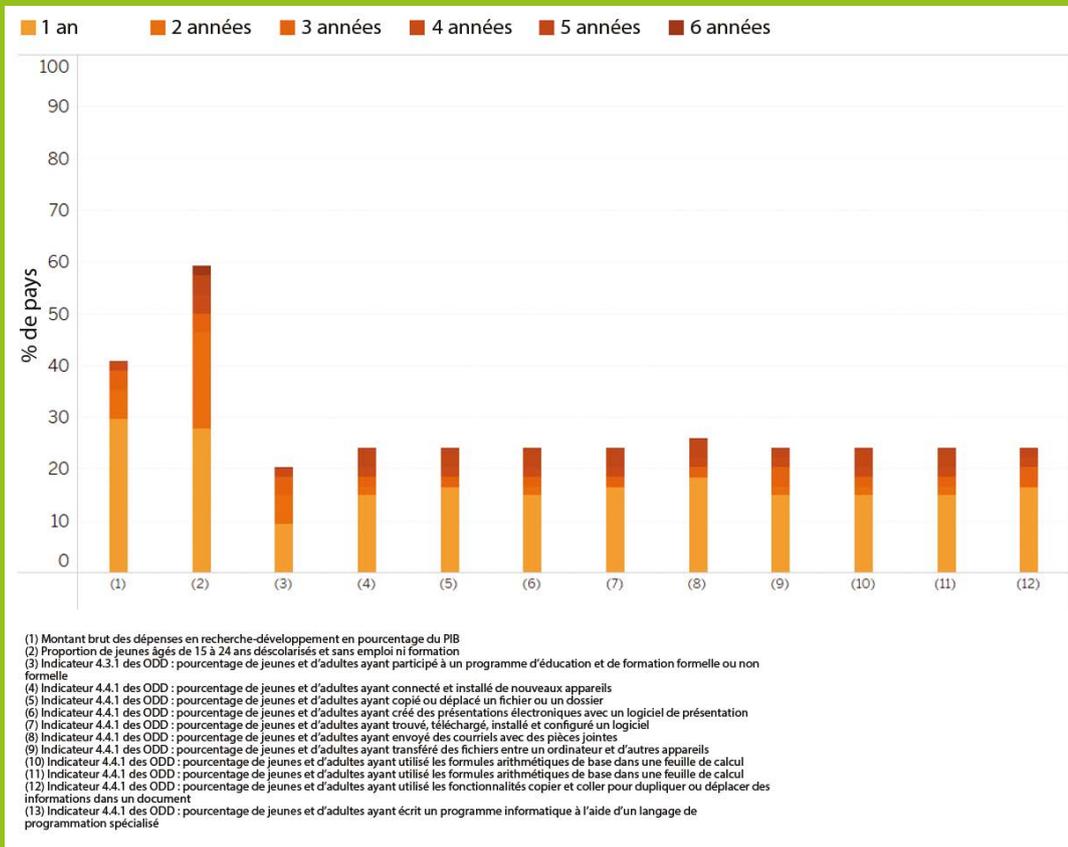
ii. Le rapport de dépendance économique exprime le nombre d'enfants et de personnes âgées par rapport à la population en âge de travailler.

iii. Selon les estimations des Nations Unies, le nombre de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) va augmenter pour représenter environ 20 % de la population en Afrique en 2030. Cependant, cette croissance sera inégale d'un pays à l'autre, les pays d'Afrique du Nord et du Sud ayant déjà terminé leur transition démographique.

iv. Les domaines d'action énumérés par l'OS 8 sont les suivants : créer et renforcer les systèmes d'information du marché du travail pour identifier les besoins en compétences et qualifications ; développer et améliorer l'EFTP et les écoles polytechniques, pour attirer des stagiaires de qualité et fournir des mesures d'incitation pour des opportunités de carrière ; établir des partenariats gagnant-gagnant entre les institutions de formation professionnelle et tertiaire et les entreprises, dans le but de développer et de mettre en œuvre conjointement des curricula et des programmes pertinents ; institutionnaliser des stages dans le cadre de la préparation pour le monde du travail ; fournir des mesures d'incitation pour les établissements de formation et le secteur privé impliqués dans l'application de solutions innovantes et la promotion de jeunes entrepreneurs ; et promouvoir l'entrepreneuriat et l'innovation par des programmes d'incubation, la recherche et le développement. Les domaines d'action de l'OS 9 sont les suivants : honorer l'engagement national consistant à allouer 1 pour cent du PIB à la recherche et à l'innovation ; créer des environnements propices à la recherche et à l'innovation grâce à la mise en place d'infrastructures et la fourniture de ressources adéquates ; lier la recherche au développement des secteurs prioritaires et créer les conditions pour devenir compétitif sur le plan mondial ; promouvoir la recherche sur l'éducation et l'EFTP ; consolider et développer des centres d'excellence et renforcer les liaisons institutionnelles sur le continent ; promouvoir la recherche internationale et la coopération au développement fondée sur l'intérêt et l'appropriation continentale ; développer des subventions et bourses sur la base de mérite et de compétition, ainsi que d'autres mécanismes de soutien pour renforcer les jeunes universitaires et les chercheurs confirmés ; et renforcer la qualité de l'enseignement supérieur des (post) diplômés et l'éducation postdoctorale pour répondre à l'expansion de la demande pour le capital humain de haut niveau.

Encadré 5.2 Disponibilité des données

Figure 5.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour la période 2015-2020, pour les indicateurs relatifs aux compétences nécessaires à l'emploi, à l'EFTP et à l'enseignement supérieur



Le graphique ci-dessus détaille les données disponibles sur les indicateurs de référence relatifs aux compétences nécessaires à l'emploi, à l'EFTP et à l'enseignement supérieur qui ont été collectées dans le cadre des efforts de suivi des ODD (barres 1 et 2). Il fait également état des données disponibles sur les indicateurs mondiaux des cibles 4.3 et 4.4 des ODD (barres 3 à 12). Environ 40 % des pays disposent de données sur les dépenses en recherche et développement, tandis que 60 % ont collecté des données sur la population déscolarisée et sans emploi ni formation. Dans le premier groupe, environ un quart des pays a collecté des données au cours de deux années ou plus depuis 2015, contre la moitié dans le second groupe. Concernant l'indicateur mondial 4.4.1 des ODD sur les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication, environ un quart de tous les pays africains disposent de données depuis 2015, et seul un pays sur dix environ dispose de deux points de données ou plus.

Principaux défis liés aux compétences nécessaires à l'emploi et à l'EFTP

Investir dans les compétences nécessaires à l'emploi sur un marché du travail hautement informel représente un défi

En plus de devoir tirer parti du dividende démographique pour stimuler la croissance économique en améliorant la productivité tout en assurant la paix sociale¹⁶ et en réduisant les inégalités de revenus¹⁷, les gouvernements africains sont confrontés à l'autre défi important de veiller à ce que tous les jeunes puissent trouver un emploi ou créer leurs propres moyens de subsistance. Pour ce faire, ils devront établir des systèmes éducatifs et de formation ambitieux qui permettent aux jeunes d'acquérir les connaissances et les compétences demandées sur le marché du travail¹⁸. Cependant, ces efforts pourraient s'avérer inadéquats compte tenu de la conjoncture unique propre aux économies africaines, dont la main-d'œuvre agricole se reconvertit majoritairement en choisissant d'exercer des emplois informels dans le secteur des services, qui absorbent peu de personnes hautement qualifiées, plutôt que des emplois formels dans le secteur secondaire¹⁹. Dans la plupart des pays africains, les efforts relatifs au renforcement des compétences entrepris par les gouvernements sont par conséquent incompatibles avec la réalité de la prédominance des emplois informels et le fait que la plupart des jeunes devront occuper un emploi dans le secteur informel²⁰. Les emplois informels représentent la majeure partie des emplois en Afrique (85,8 % du total, et 71,9 % hors agriculture)²¹. Si les gouvernements continuent d'encourager le passage d'un secteur économique majoritairement informel à un marché du travail principalement formel sur lequel les emplois décents sont plus largement disponibles^{vi}²², ils semblent également prendre en compte et exploiter de plus en plus les caractéristiques du secteur informel dans la conception de modèles de transition appropriés et réactifs pour l'EFTP et l'insertion professionnelle^{vii}²³.

Créer une diversité de parcours flexibles qui relie l'éducation, la formation et le travail

Dans cette optique, il est utile de considérer la relation entre l'éducation, la formation et le monde du travail non pas comme un continuum linéaire, mais comme un ensemble de parcours possibles²⁴. Le parcours dominant est celui de l'éducation, dans le cadre duquel les personnes acquièrent des compétences et des connaissances en suivant des études, dont le niveau détermine l'accréditation qui leur est ensuite accordée²⁵. Les formations constituent un deuxième parcours, dans lequel le travail et la formation permettent d'acquérir des compétences et des connaissances techniques et professionnelles, qui sont ensuite reconnues en fonction d'un niveau de qualification donné²⁶. Le troisième parcours est celui du travail, dans le cadre duquel les activités de production et les formations permettent d'acquérir des compétences et des connaissances, qui conduisent ensuite à une production accrue²⁷. Ces approches, et d'autres approches similaires qui visent à redéfinir la relation entre l'éducation, la formation et le travail afin de reconnaître et d'intégrer l'interaction non linéaire entre les trois, pourraient contribuer à la mise au point de processus et de mécanismes alternatifs que les gouvernements peuvent favoriser, réglementer

vi. Le travail décent regroupe l'accès à un travail productif et convenablement rémunéré, la sécurité sur le lieu de travail et la protection sociale pour les familles, de meilleures perspectives de développement personnel et d'insertion sociale, la liberté pour les individus d'exprimer leurs revendications, de s'organiser et de participer aux décisions qui affectent leur vie, et l'égalité des chances et de traitement pour tous, hommes et femmes.

vii. La documentation pertinente traitant du secteur informel du marché du travail souligne la difficulté de définir les termes « économie formelle » et « économie informelle », et avance deux définitions, l'une du point de vue de la productivité (p. ex., emplois non professionnels, non qualifiés et marginalisés, travailleurs indépendants, domestiques et auxiliaires familiaux, salariés de petites entreprises employant jusqu'à cinq personnes) et l'autre du point de vue juridique (p. ex., non-respect du droit du travail et des systèmes de sécurité sociale). Aux fins du présent rapport, la définition juridique est jugée plus pertinente.

et renforcer. Une fois attestés par des diplômes, ces processus et mécanismes alternatifs pourraient remplacer l'éducation formelle de manière à mieux rendre compte de la double réalité du faible taux d'achèvement des cycles d'enseignement formels et de leurs effets limités sur l'acquisition des compétences fondamentales et de celles nécessaires à l'emploi. Des parcours d'apprentissage flexibles permettant d'accéder à l'enseignement supérieur (par des voies alternatives), d'arriver au terme d'une formation (transition) et de sortir du système éducatif (obtention d'un diplôme et d'un emploi) peuvent représenter des options flexibles et inclusives renforçant l'équité et l'efficacité dans la prestation de services d'enseignement supérieur²⁸.

Surmonter les goulets d'étranglement institutionnels pour établir de nouveaux parcours

Reconnaître la nature non linéaire de la relation entre l'éducation, la formation et le travail, en plus d'établir des processus et des mécanismes qui intègrent et renforcent des parcours alternatifs, peut transformer la capacité des systèmes éducatifs et de formation à générer les compétences demandées par les employeurs²⁹ en réduisant les goulets d'étranglement institutionnels. Ces goulets d'étranglement peuvent être relatifs à l'allocation des ressources, à la coordination des politiques ou aux flux d'informations. Plus précisément, les décisions d'allocation budgétaire peuvent continuer à être prises sans tenir compte des performances des prestataires de services d'EFTP (qui sont mesurées par l'efficacité interne, les produits et l'impact sur les bénéficiaires) et les niveaux de financement cumulés peuvent ne pas refléter l'importance de l'EFTP pour la croissance économique³⁰. En outre, si la complexité qui caractérise l'EFTP en tant que domaine politique nécessite de mettre en place une coordination et une collaboration efficaces non seulement entre les ministères, mais aussi entre les acteurs des secteurs public et privé, les faiblesses institutionnelles et les mesures d'incitation non harmonisées peuvent empêcher la réussite de ces tentatives de collaboration³¹. De même, la circulation d'informations fiables en temps voulu entre les acteurs concernés, qui est essentielle à la lutte contre l'inadéquation des compétences au marché du travail³², peut parfois faiblir, ce qui souligne l'importance de renforcer les systèmes d'information sur le marché du travail. À cet égard, on peut citer la Plateforme d'expertise en formation professionnelle (Pefop) élaborée par l'IIPE-UNESCO, qui vise à appuyer l'opérationnalisation des politiques rénovées de la formation professionnelle axées sur la satisfaction des besoins du secteur économique ainsi que sur les « processus de validation des compétences orientés vers l'emploi et l'insertion³³ ». La Pefop contribue à la mobilisation et au renforcement des partenariats public-privé qui participent à la mise en œuvre des politiques de formation en les dotant des ressources et des outils nécessaires pour renforcer la gouvernance et l'EFTP dans les pays partenaires.

Comprendre et réduire l'inadéquation des compétences sur le marché du travail

Sur le marché du travail, le manque d'adéquation entre les compétences des employés actuels ou potentiels et celles demandées par les employeurs peut prendre de nombreuses formes, parmi lesquelles une pénurie, un excédent ou un déficit de compétences ainsi que la présence d'une main-d'œuvre surqualifiée ou sous-qualifiée³⁴. Ce phénomène peut poser problème aux employeurs, qui se retrouvent limités dans leurs efforts de recrutement ou jugent décevantes les performances de leurs employés ; aux employés mécontents qui ont le sentiment que leurs compétences sont sous-exploitées ; et aux chercheurs d'emploi, pour qui il est frustrant d'avoir des difficultés à trouver un travail qui correspond à leur ensemble de compétences. L'inadéquation des compétences touche à la fois le marché du travail formel et le marché du travail informel³⁵. Dans le marché du travail informel en particulier, les problèmes de disponibilité des données entravent l'élaboration de politiques et d'interventions éclairées concernant le marché du travail et l'EFTP^{viii}.³⁶ Les données collectées dans 10 pays africains sur l'inadéquation des compétences et du niveau d'éducation des jeunes employés suggèrent une forte prévalence de sous-éducation (57 %) et de sous-qualification (29 %), mais aussi une part relative de suréducation (8 %) et de surqualification (18 %)³⁷.

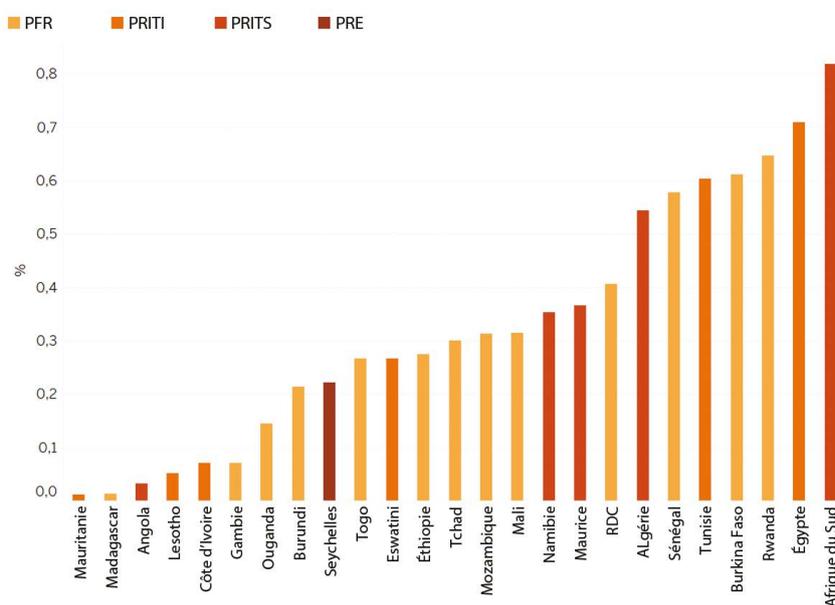
viii. Les problèmes de disponibilité des données découlent de différents facteurs, notamment des difficultés techniques posées par l'évaluation des compétences d'un individu et l'analyse de celles qui sont demandées sur le marché du travail. Dans ce domaine, on peut citer le programme de mesure des compétences de la Banque Mondiale, qui évalue les relations entre le niveau d'éducation, l'acquisition de compétences et les exigences du marché du travail dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (dont le Ghana et le Kenya).

Par le passé, les débats politiques concernant l'inadéquation des compétences étaient principalement axés sur les compétences propres à un emploi. Au cours des dernières années, cependant, les compétences numériques, les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, et, de plus en plus souvent, les compétences non techniques^{ix,38} ont pris une place centrale.^{x,39} Du fait de l'élargissement du champ des compétences considérées comme pertinentes pour le marché du travail, les objectifs d'apprentissage liés aux compétences se sont également étendus au-delà de l'EFTP et de l'enseignement supérieur pour intégrer l'éducation secondaire, primaire et même préprimaire⁴⁰. Le *chapitre 4* présente une analyse pertinente du niveau minimum de compétence en lecture, écriture et calcul.

Réaliser des investissements et mettre en place une réglementation dans l'enseignement supérieur pour assurer l'efficacité de l'EFTP, de la recherche et du développement

L'Agenda 2063 et sa vision du développement durable en Afrique reposent principalement sur la science, la technologie et l'innovation. Comme le souligne également la Stratégie de la science, de la technologie et de l'innovation pour l'Afrique (STISA-2024), la recherche et le développement sont essentiels pour obtenir des progrès dans ce domaine, et les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme des centres essentiels à cet égard. La STISA-2024 met également en évidence l'amélioration des laboratoires scientifiques et de la création d'infrastructures de niveau international dédiées aux sciences, aux technologies et à l'innovation⁴¹. Dans cette optique, l'Union africaine s'est fixé pour objectif de consacrer au moins 1 % du PIB à la recherche et au développement, un objectif quelque peu ambitieux qui dépasse les niveaux d'investissement actuels dans la plupart des pays en développement. Pourtant, comme le montre la *figure 5.2*, plusieurs États africains, dont des pays à revenu intermédiaire tels que l'Afrique du Sud, l'Algérie, l'Égypte et la Tunisie, mais aussi à revenu faible tels que le Burkina Faso, le Rwanda et le Sénégal, ont déjà franchi la barre des 0,5 % et continuent leur progression.

Figure 5.2 Dépenses en recherche et développement en proportion du PIB



Source des données : ISU, indicateur 9.5.1 des ODD – Dépenses en recherche-développement en proportion du PIB (<http://data.uis.unesco.org/>).

Remarque : les pays sont classés selon le volume des dépenses en recherche-développement en proportion du PIB.

Les données datent des années suivantes : Mauritanie (2018), Madagascar (2016), Angola (2016), Lesotho (2015), Côte d'Ivoire (2016), Gambie (2018), Ouganda (2014), Burundi (2018), Seychelles (2015), Togo (2014), Eswatini (2015), Éthiopie (2017), Tchad (2016), Mozambique (2015), Mali (2015), Namibie (2014), Maurice (2017), RDC (2015), Algérie (2017), Sénégal (2015), Tunisie (2016), Burkina Faso (2017), Rwanda (2016), Égypte (2016), Afrique

ix. Les compétences « non techniques » désignent une série de qualités, de traits, d'attributs, d'habitudes et de comportements intangibles et personnels qui peuvent servir dans de nombreux emplois. Elles comprennent notamment l'empathie, la capacité à diriger, le sens des responsabilités, l'intégrité, l'estime de soi, l'autogestion, la motivation et la gestion du temps.

x. Les catégories utilisées pour rendre compte des types de compétences varient selon les institutions. Par exemple, la Commission européenne définit des compétences de base (notamment en lecture, en écriture, en langues étrangères, en sciences et en informatique), des compétences transversales et des compétences professionnelles ; l'OIT établit des compétences essentielles ou de base (notamment en lecture, écriture et calcul), des compétences personnelles, des compétences transférables ainsi que des compétences techniques et professionnelles ; la Banque mondiale différencie les compétences cognitives, comportementales et techniques ; et l'UNESCO définit des compétences fondamentales (notamment en lecture, écriture et calcul), ainsi que des compétences transférables, techniques et professionnelles.

L'évolution du secteur de l'enseignement supérieur

Les faibles niveaux d'investissement en faveur des établissements d'enseignement supérieur sont également préoccupants en raison de la demande croissante de formations post-secondaires enregistrée par de nombreux pays⁴². Dans certains d'entre eux, cette hausse de la demande a entraîné la « diversification » du secteur de l'enseignement supérieur, ce qui s'est notamment traduit par l'élévation d'établissements publics souvent dotés de faibles ressources au rang d'université⁴³ et par l'émergence de nombreux établissements privés disparates d'enseignement supérieur⁴⁴. De fait, le nombre d'universités sur le continent est passé de 784 en 2000 à 1 682 en 2018⁴⁵, et une grande partie de cette augmentation a eu lieu dans le secteur privé⁴⁶. Bien que cela ait conduit à une augmentation considérable du nombre de jeunes suivant un enseignement supérieur (comme décrit dans le Constat général du présent chapitre), l'accès à celui-ci reste caractérisé par des disparités relatives à la richesse, qui peuvent entraîner l'exclusion des jeunes provenant de ménages moins privilégiés.

L'augmentation du nombre d'établissements supérieurs privés et leur qualité très variable⁴⁷ ont suscité des inquiétudes et conduit les dirigeants politiques à réfléchir à la mise en place de cadres réglementaires, de systèmes d'accréditation et de mécanismes d'assurance qualité, ainsi qu'à l'établissement d'environnements opérationnels favorables afin que les prestataires privés puissent répondre à la demande croissante des jeunes. À cet égard, le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation soutenu par la Commission de l'Union africaine est particulièrement pertinent. Son objectif principal est d'harmoniser les programmes d'enseignement supérieur afin de doter l'Afrique d'un système d'enseignement supérieur revitalisé, distinctif, attractif et compétitif à l'échelle mondiale par l'intermédiaire d'une collaboration intra-africaine⁴⁸. Un autre partenariat notable a consisté en la création de pôles d'établissements supérieurs dans le cadre de l'Université panafricaine, chacun des pôles représentant un domaine thématique dans lequel l'Afrique espère renforcer ses activités de recherche et de développement en matière de science, d'innovation et de technologie⁴⁹. Certains pays ont également redoublé d'efforts pour résoudre les problèmes de qualité et leur influence sur l'employabilité des jeunes. En Tunisie, par exemple, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique procède à une large réforme depuis 2016 afin d'améliorer l'employabilité des futurs diplômés et la gouvernance du secteur de l'éducation supérieur⁵⁰.

La transition entre l'école et le travail doit faire l'objet d'une attention accrue

La transition entre l'école et le travail^{xi}⁵¹ et les premières années passées sur le marché du travail peuvent être déterminantes pour l'avenir professionnel des jeunes, leurs perspectives de revenus et leur bien-être⁵². Les facteurs qui influencent la transition entre l'école et le travail d'un individu comprennent l'état du marché du travail (p. ex., l'offre d'emploi pour les nouveaux arrivants), les compétences disponibles (p. ex. l'adéquation entre la demande d'une certaine combinaison de compétences et l'ensemble des compétences que possède un jeune) ainsi que certains éléments liés à la recherche d'emploi (p. ex., la disponibilité des informations)⁵³.

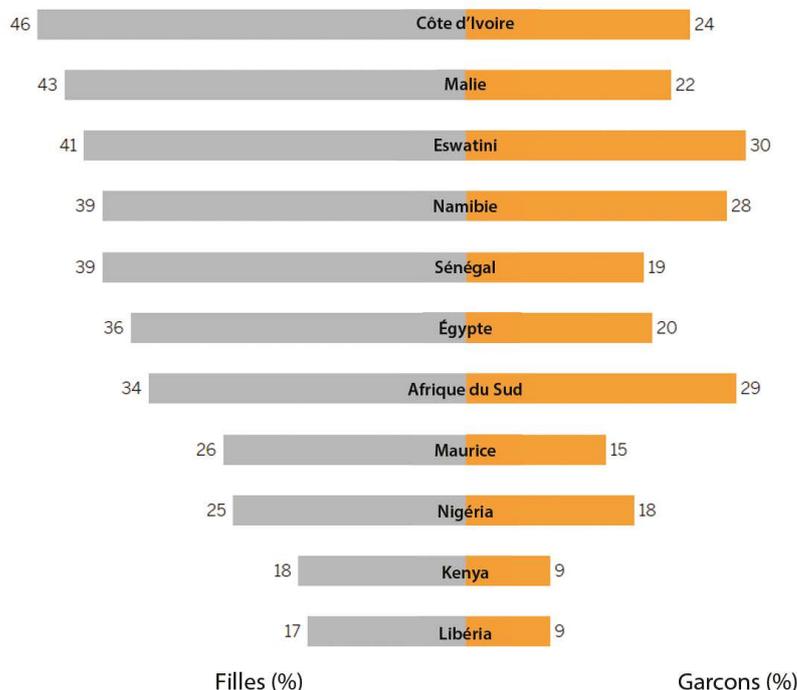
xi. La transition entre l'école et le travail désigne la période de changement au cours de laquelle s'opère la transition entre l'éducation, la formation et le monde du travail

Constat général

La population déscolarisée et sans emploi ni formation en tant que mesure indirecte de l'EFTP, des compétences nécessaires à l'emploi et de l'employabilité

L'évaluation des compétences nécessaires à l'emploi et à l'utilisation des services d'EFTP soulève plusieurs difficultés, qui sont dues au fait qu'il n'existe pas de définition universelle des « compétences nécessaires à l'emploi » ni de l'« EFTP ». Il est donc difficile d'établir des indicateurs mesurables dans ces deux domaines, qui disposent d'un ensemble disparate d'indicateurs dont la portée est limitée (voir l'encadré 5.2 sur la disponibilité des données). Par conséquent, l'un des indicateurs de référence choisis par la Commission de l'Union africaine et l'ISU, qui concerne la proportion de jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés et sans emploi ni formation, a été reconnu comme étant le plus pertinent, car il rend compte indirectement du manque d'efficacité cumulé du système éducatif et du marché du travail^{xii}. Pour la période de référence analysée dans ce rapport, les données relatives aux personnes déscolarisées et sans emploi ni formation ne sont disponibles que pour 11 pays et sont présentées selon le genre dans la figure 5.3. La proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation varie considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, environ un jeune sur huit n'est ni étudiant, ni employé, ni stagiaire au Kenya et au Libéria, contre un sur trois en Afrique du Sud, en Côte d'Ivoire, en Eswatini, au Mali, en Namibie et au Sénégal.

Figure 5.3 Proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation



Source des données : OIT, « Indicateur ODD 8.6.1 - Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) qui ne sont ni dans le système éducatif, ni en emploi ni en formation (%) | Annuel » (<https://ilostat.io/fr/data/>).

Remarque : les pays sont classés selon la proportion de jeunes femmes déscolarisées.

Les données datent des années suivantes : Côte d'Ivoire (2016), Mali (2016), Eswatini (2016), Namibie (2016), Sénégal (2016), Égypte (2016), Afrique du Sud (2016), Maurice (2016), Nigéria (2016), Kenya (2016), Libéria (2016).

xii. Les autres indicateurs de référence utiles pris en compte par la Commission de l'Union africaine et l'ISU sont le taux de participation des diplômés de l'EFTP à la population active, le niveau des dépenses publiques consacrées à l'EFTP et la proportion d'étudiants inscrits dans des programmes relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques. Cependant, les données n'étaient pas disponibles pour ces indicateurs au moment de l'élaboration du présent rapport

Les disparités entre les genres au sein de la population déscolarisée et sans emploi ni formation

Comme le montre la *figure 5.3*, il existe dans tous les pays des différences notables entre la proportion de jeunes femmes et de jeunes hommes non scolarisés et sans emploi ni formation, mais l'ampleur de cet écart varie selon les pays. En Côte d'Ivoire, en Égypte, au Kenya, au Libéria, au Mali et au Sénégal, deux fois plus de jeunes femmes que de jeunes hommes ne sont ni étudiantes, ni employées, ni stagiaires. L'Afrique du Sud, l'Eswatini, la Namibie et le Nigéria affichent un écart moins important. Il convient toutefois de noter qu'en Afrique, les disparités entre les genres au sein de la population déscolarisée et sans emploi ni formation sont bien inférieures à la moyenne mondiale⁵⁴.

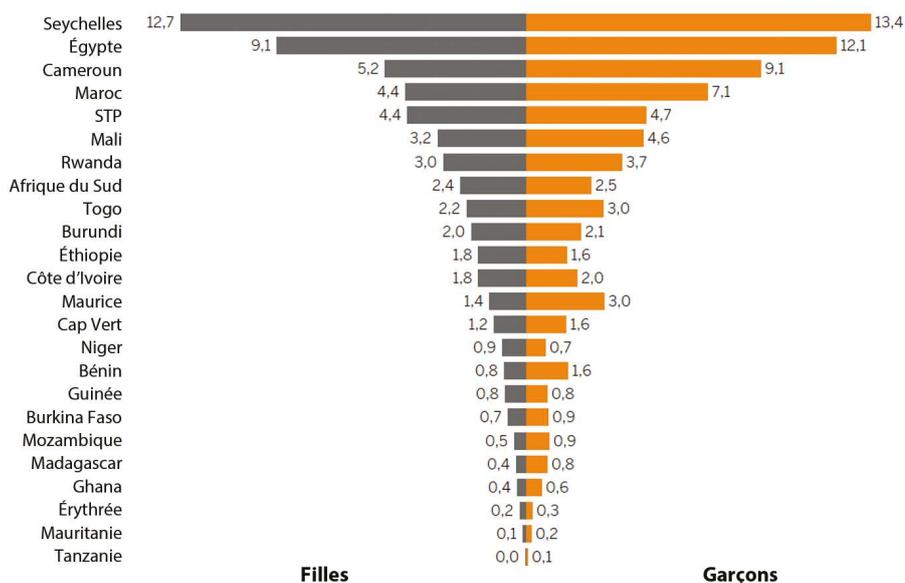
L'accès à l'enseignement professionnel

En ce qui concerne l'accès des jeunes à l'enseignement professionnel, 25 pays disposent de données collectées au cours de la période de référence analysée dans le présent rapport, et celles-ci sont présentées dans la *figure 5.4*. Une comparaison entre les pays révèle d'importantes différences : moins de 1 % des jeunes d'Érythrée, du Ghana, de la Guinée, de Madagascar, de la Mauritanie, du Mozambique, du Niger et de la République-Unie de Tanzanie sont inscrits dans l'enseignement professionnel, contre 1 sur 10 en Égypte et 1 sur 8 aux Seychelles.

Les disparités entre les genres dans l'enseignement professionnel

Les jeunes hommes sont plus nombreux à être inscrits dans l'enseignement professionnel que les jeunes femmes dans presque tous les pays, à l'exception de l'Éthiopie (1,8 % et 1,6 %) et du Niger (0,9 % et 0,7 %). Cet écart varie cependant d'un pays à l'autre. L'Afrique du Sud (2,4 % et 2,5 %), le Burundi (2,0 % et 2,1 %) et les Seychelles (12,7 % et 13,4 %) font partie des pays qui se rapprochent de la parité entre les genres, tandis que d'autres, comme le Bénin (0,8 % et 1,6 %), le Cameroun (5,2 % et 9,1 %), Madagascar (0,4 % et 0,8 %) et Maurice (1,4 % et 3,0 %) font état de fortes disparités. La portée limitée des analyses viables en ce qui concerne l'équité dans l'accès des jeunes à l'enseignement professionnel est également à noter. Les données disponibles ne permettent d'analyser l'équité qu'entre les genres, et non selon la richesse des ménages, l'emplacement géographique (comparaison entre les zones rurales et urbaines) ou le handicap des jeunes.

Figure 5.4 Proportion de jeunes inscrits dans l'enseignement professionnel



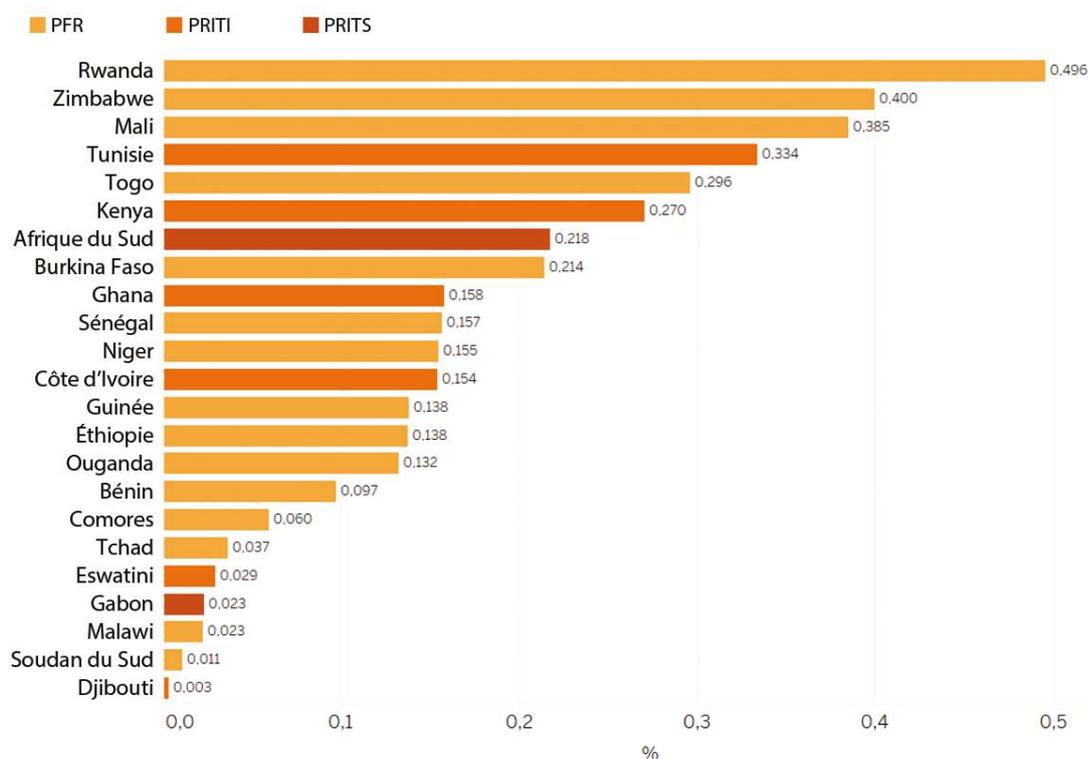
Source des données : ISU, indicateur 4.3.3 des ODD – Proportion de jeunes âgés de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement professionnel, hommes et femmes confondus (%) (<http://data.uis.unesco.org>).

Remarque : les pays sont classés selon la proportion de jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans inscrites dans l'enseignement professionnel.

Les données datent des années suivantes : Seychelles (2016), Égypte (2016), Cameroun (2016), Maroc (2018), STP (2015), Mali (2016), Rwanda (2016, 2017), Afrique du Sud (2015), Togo (2017), Burundi (2016), Éthiopie (2015), Côte d'Ivoire (2016), Lesotho (2015), Maurice (2016), Cabo Verde (2016), Niger (2015), Bénin (2016), Guinée (2015), Burkina Faso (2016), Mozambique (2015), Madagascar (2016), Ghana (2016) Érythrée (2016),

Ces différences dans les taux de scolarisation entre les pays se reflètent également en partie dans les dépenses des différents gouvernements en matière d'enseignement professionnel, exprimées en pourcentage du PIB dans la *figure 5.5*^{xiii}. Bien que la disponibilité limitée des données empêche une comparaison complète entre les pays, il apparaît que les gouvernements qui allouent une plus grande part de leur budget à l'enseignement professionnel enregistrent des taux de scolarisation relativement plus élevés dans ce secteur (ce qui est notamment le cas au Mali, au Rwanda et au Togo). Il convient également de noter que si l'EFTP est principalement financé par le gouvernement dans tous les pays africains, certains choisissent de diversifier leurs sources de financement afin d'accroître l'accès et la qualité de l'EFTP tout en continuant d'y allouer peu de ressources publiques⁵⁵. Pour ce faire, les gouvernements peuvent solliciter des contributions des entreprises du secteur privé pour financer des programmes de formation, notamment en alternance, mettre en place une taxe sur la formation professionnelle ou institutionnaliser un fonds de formation⁵⁶.

Figure 5.5 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et post-secondaire non supérieur, en pourcentage du PIB



Source des données : base de données nationales de suivi de l'ISU – Dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et post-secondaire non supérieur, en pourcentage du PIB.

Remarque : les pays sont classés selon le volume des dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et post-secondaire non supérieur, en pourcentage du PIB.

Les données datent des années suivantes : RDC (2015), Gambie (2015), Namibie (2016), STP (2014), Seychelles (2016), Zambie (2015), Djibouti (2015), Soudan du Sud (2016), Malawi (2016), Gabon (2014), Eswatini (2014), Tchad (2018), Comores (2015), Bénin (2015), Ouganda (2014), Éthiopie (2015), Guinée (2016), Côte d'Ivoire (2016), Niger (2016), Sénégal (2015), Ghana (2014), Burkina Faso (2016), Afrique du Sud (2016), Kenya (2015), Togo (2016), Tunisie (2014), Mali (2016), Zimbabwe (2014), Rwanda (2016)

Les disparités entre les genres dans l'enseignement supérieur

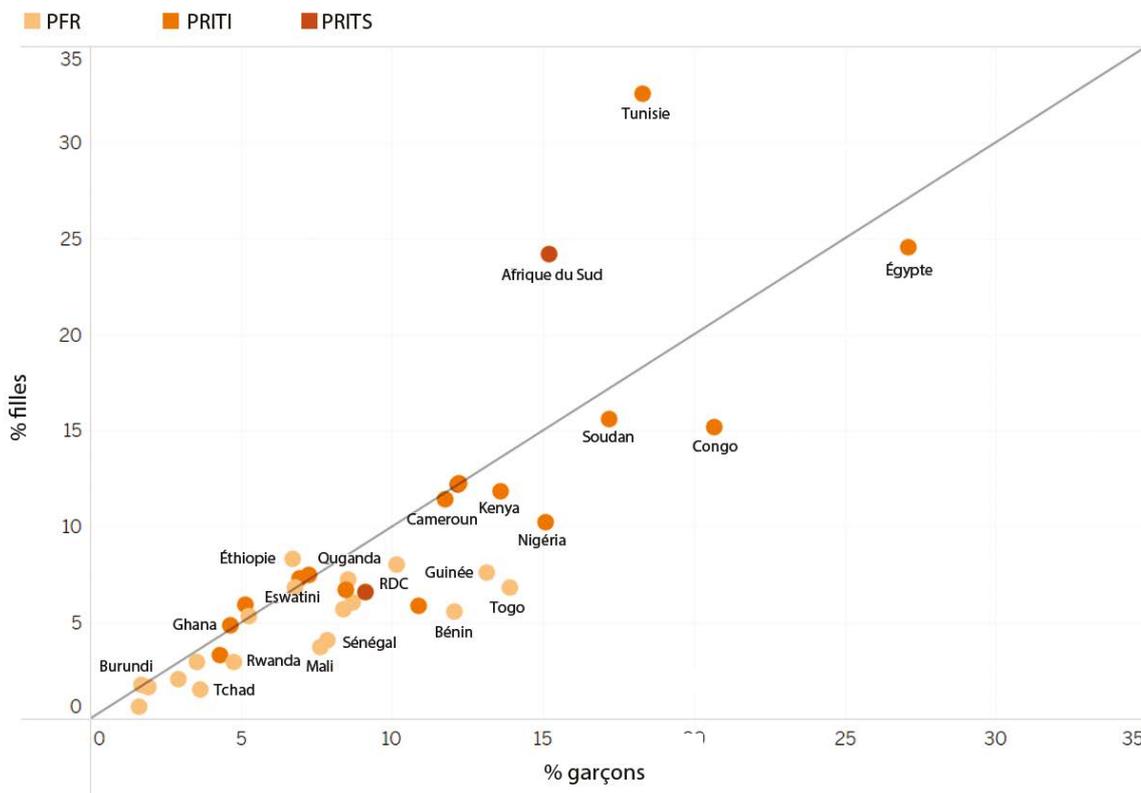
Comparer l'accès des jeunes à l'enseignement professionnel avec les données disponibles sur la fréquentation dans l'enseignement supérieur permet d'observer les disparités entre les genres en

xiii. Il est à noter que cet indicateur porte sur les dépenses publiques consacrées à l'enseignement professionnel aux niveaux secondaire et post-secondaire non supérieur.

xiv. Plusieurs autres dimensions de l'exclusion ne sont pas reflétées dans les données actuellement collectées, notamment l'accès à l'enseignement supérieur des réfugiés, des jeunes des zones rurales et des jeunes handicapés, entre autres.

même temps que celles relatives à la richesse^{xiv}. La figure 5.6 compare le taux brut de fréquentation des jeunes hommes à celui des jeunes femmes dans le secteur de l'enseignement supérieur. Elle comprend également une ligne diagonale qui représente la parité. L'Afrique ne compte qu'un nombre réduit de pays (dont le Cameroun, le Lesotho et Madagascar) où les femmes et les hommes disposent des mêmes chances de suivre un enseignement supérieur. Tous les autres affichent des disparités entre les genres majoritairement favorables aux hommes et qui sont particulièrement prononcées au Bénin, en Guinée, au Mali, en Mauritanie, en République démocratique du Congo, au Sénégal, en République-Unie de Tanzanie, au Tchad et au Togo. Dans quelques États, dont l'Éthiopie^{xv}, Sao Tomé-et-Principe, mais surtout en Afrique du Sud et en Tunisie, les disparités en matière de fréquentation de l'enseignement supérieur sont en faveur des femmes. Cependant, même en Tunisie et en Afrique du Sud, le taux de participation des femmes à la population active est inférieur à celui des hommes^{xiv 57 58}, bien que l'écart qui sépare les genres diminue à mesure que le niveau d'enseignement augmente⁵⁹. Les types de programmes de formation auxquels les jeunes femmes et hommes s'inscrivent sont également marqués par des inégalités de genre. La proportion de femmes dans le secteur de la santé et du bien-être, de l'éducation, des arts et des sciences humaines et sociales est nettement plus élevée, tandis que la proportion d'hommes inscrits dans les programmes relatifs à l'ingénierie de fabrication et aux TIC est beaucoup plus élevée⁶⁰.

Figure 5.6 Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur



Source des données : ISU, indicateur 4.3.2 des ODD – Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur (<http://data.uis.unesco.org/>).

Les données datent des années suivantes : Tanzanie (2015), Guinée-Bissau (2014), Burundi (2017), Malawi (2016), Tchad (2014), Sierra Leone (2017), Zambie (2018), Rwanda (2015), Ghana (2014), Madagascar (2018), STP (2014), Mali (2015), Sénégal (2016), Zimbabwe (2015), Eswatini (2014), Gambie (2018), Lesotho (2014), Côte d'Ivoire (2016), Éthiopie (2016), Angola (2015), Ouganda (2016), Mauritanie (2015), Bénin (2014), RDC (2018), Guinée (2016), Togo (2017), Cameroun (2014), Nigéria (2016), Kenya (2014), Soudan (2014), Congo (2015), Afrique du Sud (2016), Tunisie (2018), Égypte (2014)

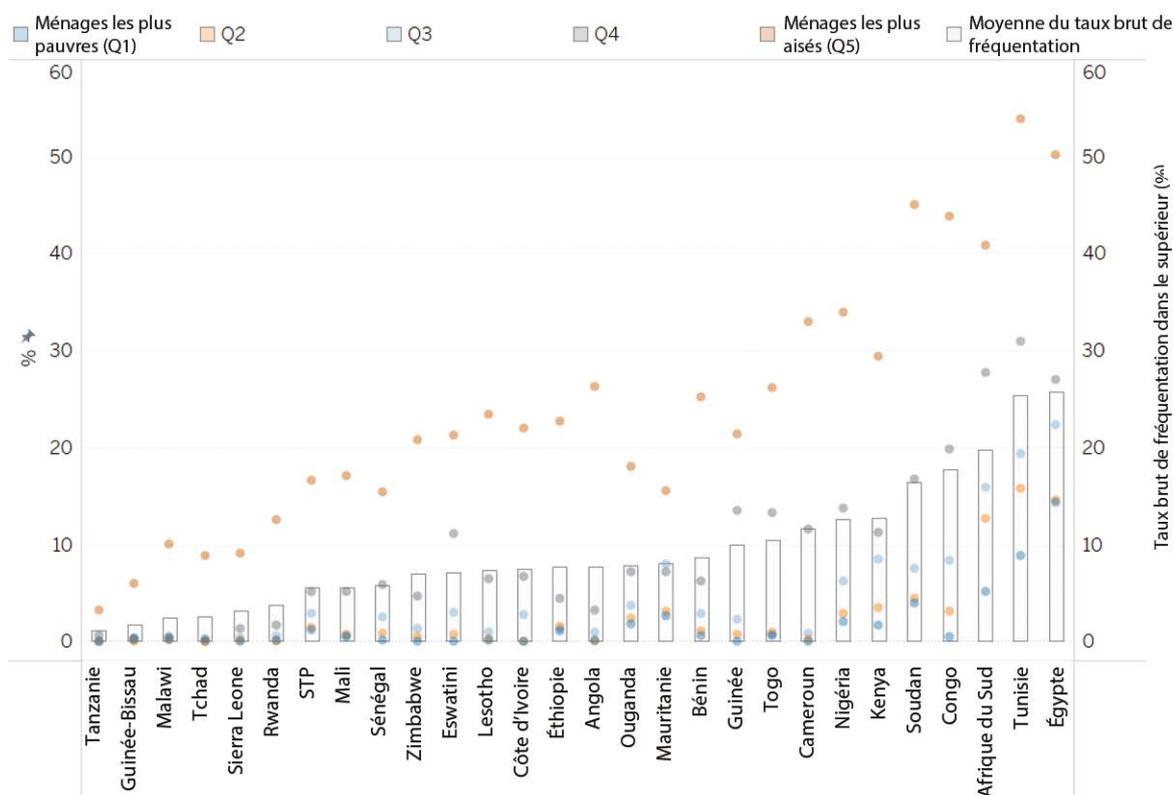
xv. Il est à noter que dans le secteur de l'enseignement supérieur en Éthiopie, le taux brut d'inscription (calculé selon des données administratives) et le taux brut de fréquentation (calculé selon des données

xvi. En 2019, le rapport femmes/hommes dans le taux de participation à la population active était de 79 % en Afrique du Sud et de 36 % en Tunisie.

Les disparités de richesse dans l'accès à l'enseignement supérieur

Analyser les disparités de richesse dans l'accès à l'enseignement supérieur (voir la figure 5.7) permet de tirer plusieurs conclusions importantes. En premier lieu, les jeunes qui ne proviennent pas des ménages les plus aisés (quintiles de richesse Q1 à Q4) n'ont presque aucune chance d'accéder à l'enseignement supérieur dans les pays qui affichent un taux brut de fréquentation inférieur à 5 % (dont la Guinée-Bissau, le Malawi, le Rwanda, la Sierra Leone, la République-Unie de Tanzanie et le Tchad). À mesure qu'il enregistre une augmentation générale, cependant, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur augmente également chez les jeunes issus de ménages à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (Q4) et, de façon plus modérée, chez ceux issus de ménages à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (Q3).

Figure 5.7 Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur, par richesse des ménages



Sources de données : ISU, indicateur 4.3.2 des ODD – Taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur.

Remarque : les pays sont classés selon le taux brut de fréquentation dans l'enseignement supérieur.

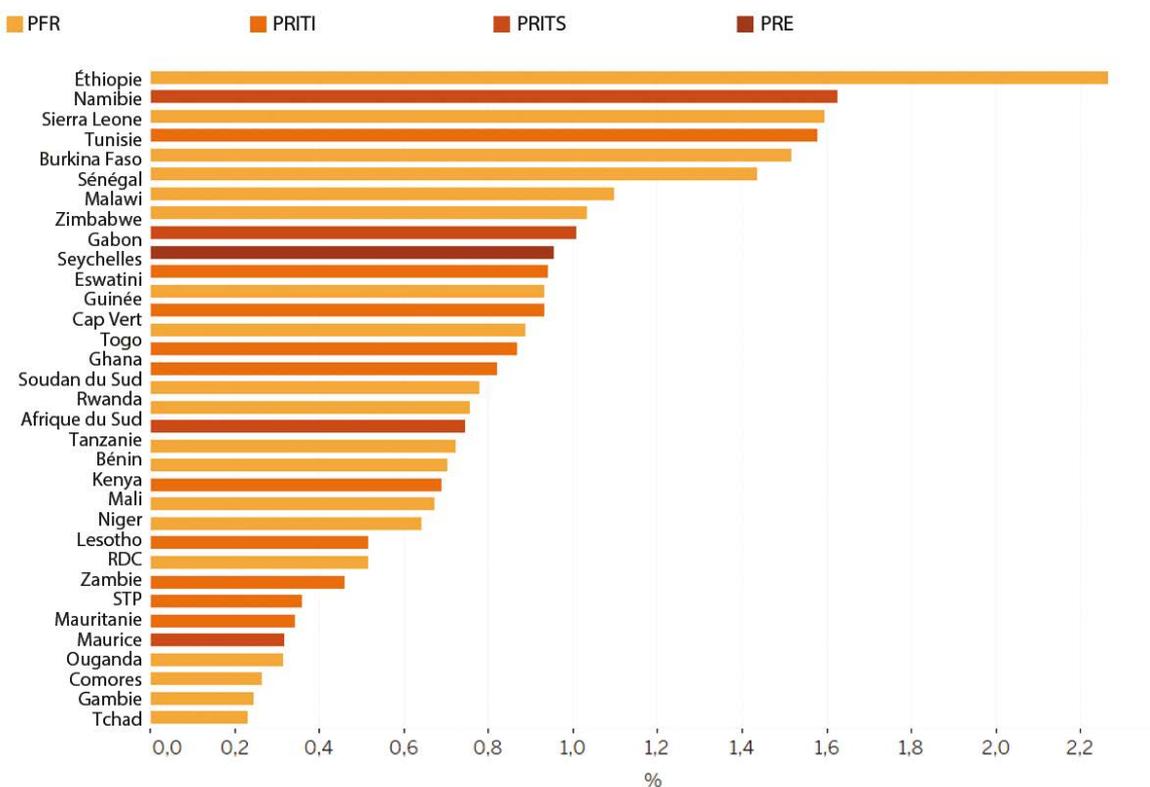
Les données datent des années suivantes : Tanzanie (2015), Guinée-Bissau (2014), Burundi (2017), Malawi (2016), Tchad (2014), Sierra Leone (2017), Zambie (2018), Rwanda (2015), Ghana (2014), Madagascar (2018), STP (2014), Mali (2015), Sénégal (2016), Zimbabwe (2015), Eswatini (2014), Gambie (2018), Lesotho (2014), Côte d'Ivoire (2016), Éthiopie (2016), Angola (2015), Ouganda (2016), Mauritanie (2015), Bénin (2014), RDC (2018), Guinée (2016), Togo (2017), Cameroun (2014), Nigéria (2016), Kenya (2014), Soudan (2014), Congo (2015), Afrique du Sud (2016), Tunisie (2018), Égypte (2014)

Les jeunes des ménages les plus pauvres enregistrent un taux brut de fréquentation supérieur à 5 % dans un seul des trois pays où ce taux atteint environ ou dépasse les 20 % pour l'ensemble de la population. Leur taux brut de scolarisation reste tout de même largement inférieur à celui des jeunes provenant des ménages les plus aisés dans ces pays, représentant environ un sur six (9 % contre 54 %) en Tunisie ; environ un sur quatre en Égypte (14 % contre 50 %) et environ un sur huit en Afrique du Sud (5 % contre 41 %). Ainsi, bien que les disparités liées à la richesse en matière d'accès à l'enseignement supérieur soient importantes et omniprésentes, l'ampleur de l'écart de richesse entre les jeunes issus des ménages les plus pauvres et ceux issus des ménages les plus aisés varie d'un pays à l'autre. L'Ouganda, le Mali, la Mauritanie, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal et la Sierra Leone font partie des pays caractérisés par des disparités de richesse plus réduites que celles de pays comme l'Angola, le Bénin, le Cameroun, l'Éthiopie, le Malawi et le Nigéria, qui sont caractérisés par des disparités de richesse relativement importantes dans l'accès à l'enseignement supérieur.

Comprendre les disparités de richesse dans l'accès à l'enseignement supérieur

L'ampleur des disparités de richesse dans l'accès à l'enseignement supérieur peut dépendre de plusieurs facteurs liés à l'offre et à la demande, notamment l'existence d'une offre privée d'enseignement supérieur, la disponibilité de bourses et de prêts, et les décisions d'allocation budgétaire des gouvernements. Une analyse des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, exprimées en pourcentage du PIB (voir la *figure 5.8*), révèle des différences non négligeables entre les pays. Le Burkina Faso et le Togo, par exemple, allouent des ressources correspondant à une part similaire de leur PIB à l'éducation, mais consacrent respectivement 1,5 % et 0,9 % de leur PIB à l'enseignement supérieur. L'Éthiopie se distingue à cet égard, les dépenses qu'elle consacre à l'enseignement supérieur représentant un pourcentage très élevé de son PIB par rapport aux autres pays africains, alors même que le taux brut de fréquentation de sa population n'est pas beaucoup plus élevé que dans les autres pays à faible revenu. La République-Unie de Tanzanie se démarque également, car son secteur de l'enseignement supérieur enregistre le plus faible taux brut de fréquentation de tous, alors qu'elle y consacre 0,7 % de son PIB.

Figure 5.8 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB



Source des données : base de données nationales de suivi de l'ISU – Dépenses publiques consacrées à l'enseignement, en pourcentage du PIB.

Remarque : les pays sont classés selon le volume des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB.

Les données datent des années suivantes : Éthiopie (2015), Namibie (2014), Sierra Leone (2016), Tunisie (2015), Burkina Faso (2016), Malawi (2016), Zimbabwe (2014), Gabon (2014), Seychelles (2016), Eswatini (2014), Guinée (2016), Cabo Verde (2016), Togo (2016), Côte d'Ivoire (2016), Ghana (2014), Soudan du Sud (2016), Rwanda (2015), Afrique du Sud (2015), Tanzanie (2014), Bénin (2015), Kenya (2015), Mali (2016), Niger (2016), Lesotho (2018), RDC (2015), Zambie (2016), STP (2014), Maurice (2016), Ouganda (2014), Comores (2015), Gambie (2015), Tchad (2018), Madagascar (2016)

Les compétences nécessaires à l'emploi

Le champ des débats politiques sur les compétences nécessaires à l'emploi s'est peu à peu étendu au-delà des compétences professionnelles spécialisées pour intégrer les compétences numériques, les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul ainsi que les compétences non techniques. Bien qu'aucun indicateur de référence ne soit directement lié à ces compétences, certains indicateurs mondiaux des ODD ont pour objectif d'évaluer quelques-unes d'entre elles. L'indicateur 4.4.1 des ODD,

par exemple, porte sur les compétences en matière de TIC, tandis que l'indicateur 4.6.1 s'intéresse aux compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul^{xvii 61}. L'indicateur 4.4.1 des ODD portant sur les compétences en matière de TIC a été suivi dans 12 pays vers l'année 2016 (pendant les deux années précédentes ou suivantes). Pour ce qui est de l'indicateur 4.6.1 des ODD sur les compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul, seul un pays (l'Afrique du Sud) dispose de données couvrant la période de référence. Compte tenu de la disponibilité limitée des données pour l'indicateur 4.6.1, il a été décidé d'analyser les données disponibles pour l'indicateur 4.6.2, un indicateur thématique d'alphabétisme relatif à la même cible des ODD^{xviii 62}.

La figure 5.9 présente la proportion de jeunes et d'adultes possédant neuf types de compétences en TIC d'un niveau plus ou moins avancé.

- Dans la plupart des pays, pour la plupart des types de compétences, moins de 20 % des jeunes et des adultes possèdent la compétence numérique concernée.
- Madagascar, la Zambie et, dans une moindre mesure, le Botswana, Cabo Verde, l'Égypte et le Maroc se distinguent par des proportions relativement plus élevées. Les efforts que ces pays consacrent à l'amélioration des compétences numériques méritent donc de faire l'objet d'un examen plus attentif.
- Les ensembles de données nationales ventilées par genre indiquent que les femmes sont systématiquement moins nombreuses que les hommes à posséder telle ou telle compétence numérique, ce qui fait clairement ressortir la fracture numérique entre les genres dans les pays concernés. À cet égard, la disparité relativement faible entre les genres au Botswana et au Maroc mérite d'être soulignée.

Figure 5.9 Proportion de jeunes et d'adultes possédant des compétences en matière de TIC, par catégorie de compétences et par genre

Compétence en matière de TIC	Algérie		Botswana		Cap Vert		Côte d'Ivoire		Djibouti		RDC		Égypte		Gambie		Ghana		Lesotho		Madagascar		Maroc		Niger		Sierra Leone		Soudan		Togo		Tunisie		Zambie		Zimbabwe	
	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H	Total	F H				
Connecter et installer de nouveaux appareils	16	10 22	13	16 23	19		6		13		1	4	24	19 28	5	3 7	6	3 10	7	6 8	37	30 45	26	24 29	5	1 2	3	1 4	3		2		15		30		2	1 2
Copier ou déplacer un fichier ou un dossier	21	16 27	34	32 37	42		15		20		6	2 10	43	36 49	9	4 14	10	4 17	11	8 13	65	51 79	45	42 48	13	2 6	4	2 6	4		4		23		64		5	4 6
Créer des présentations électroniques avec un logiciel de présentation	7	5 10	12	9 15	20		2		12		1	1 2	6	5 7	4	3 6	3	2 4	4	4 5	16	13 18	16	15 17	1	0 1	1	1 2	2		1		15		15		2	1 2
Trouver, télécharger, installer et configurer un logiciel	16	10 21					8		13		2	1 4	25	20 29	7	4 9	7	3 12	8	6 9	41	37 46	32	29 34	4	1 2	2	1 4	2		2		15		33		2	1 2
Envoyer des courriels avec des pièces jointes	16	10 22	20	18 23			14		15		4	2 7	22	19 26	7	4 10	6	3 10	7	6 9	41	39 44	29	27 31	6	1 2	3	2 5	2		3		19		41		4	3 5
Etransférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils	17	12 23	24	20 28	37		8		16		4	2 7	29	24 34	9	4 14	9	3 14	11	9 13	62	46 77	24	21 27	5	1 1	3	1 6	3		3		15		38		3	2 4
Utiliser des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	9	6 13	20	19 21	23		2		12		1	4	11	9 12	5	3 7	4	3 5	6	5 7	39	33 45	19	18 19	1	0 1	2	1 3	2		1		16		23		2	1 2
Utiliser les outils copier et coller pour dupliquer ou déplacer des informations dans un document	18	13 23	31	29 34	38		11		16		6	2 10	41	34 48	9	4 13	9	4 14	10	9 12	68	55 82	44	42 46	8	1 3	3	2 5	4		3		20		52		4	3 4
Écrire un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé	7	5 9	5	4 6	5		1		5		1	1 1	4	3 4	1	1 1	1	0 1	3	2 3	10	9 11	5	4 6	1	0 0	1	0 1	2		0		15		7		1	0 1

Source des données : ISU, indicateur 4.4.1 des ODD – Proportion de jeunes et d'adultes possédant des compétences en matière de TIC, par catégorie de compétences.

Remarques : Toutes les valeurs sont arrondies au chiffre entier le plus proche.

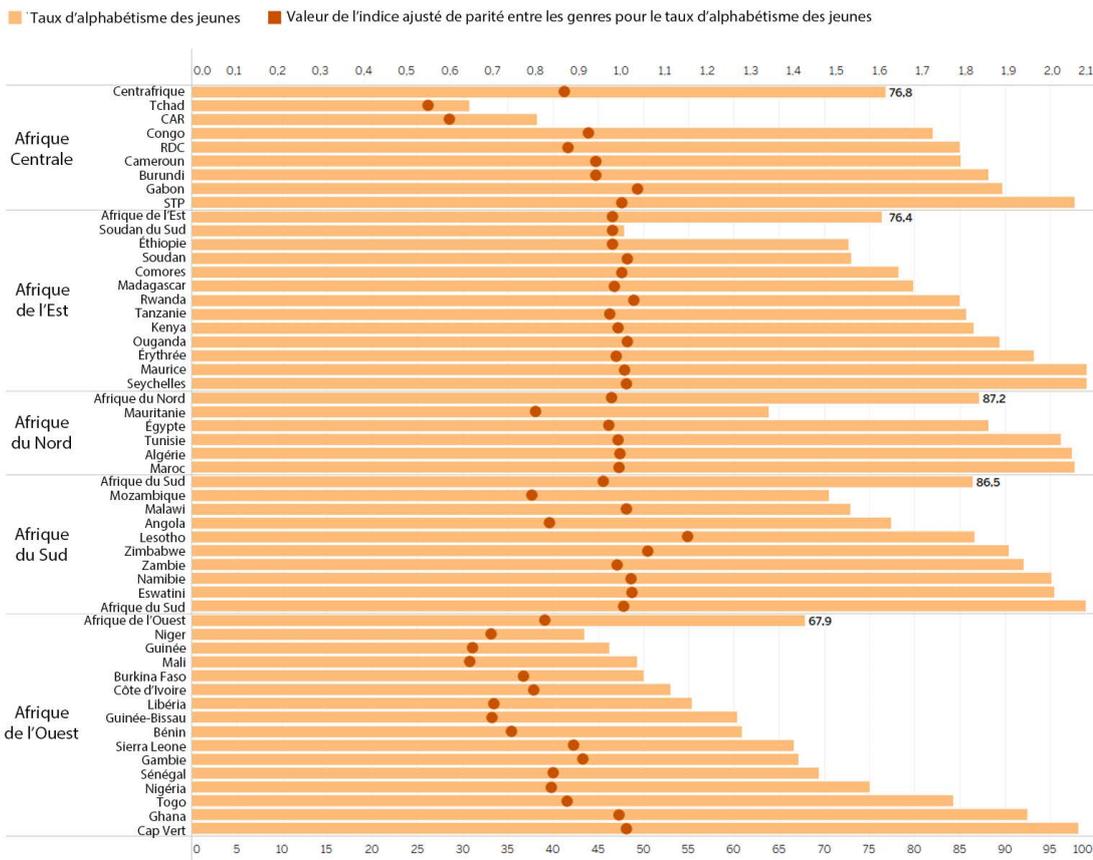
xvii. S'il n'existe pas d'indicateur des ODD en lien direct avec les compétences non techniques, celles-ci font l'objet d'initiatives de définition et de mesure prometteuses dans d'autres contextes. On peut notamment citer les efforts menés par l'UNICEF au sujet des compétences de la vie courante dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord.

xviii. Les données de suivi de l'indicateur 4.6.1 sur les compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul sont collectées au moyen d'enquêtes d'évaluation des compétences ciblant les jeunes et la population adulte. Les données relatives à l'indicateur 4.6.2, quant à elles, proviennent généralement d'autodéclarations ou de déclarations des ménages recueillies lors de recensements ou d'enquêtes auprès des ménages.

La figure 5.10 illustre le taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) par pays et par région, accompagné de l'indice ajusté de parité entre les genres^{xix}. Les pays sont regroupés par région et la moyenne régionale est indiquée en première ligne de chaque groupe.

- Du point de vue des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, comme de celui de la participation productive à la population active, il est préoccupant de constater que l'analphabétisme s'étend à un quart des jeunes d'Afrique centrale et de l'Est et à un tiers de ceux d'Afrique de l'Ouest. Au total, moins de la moitié des jeunes savent lire et écrire dans sept pays (le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, le Niger, la République centrafricaine, le Soudan du Sud et le Tchad).
- On observe des variations marquées entre les pays. De manière générale, l'Afrique de l'Ouest enregistre des taux d'alphabétisme des jeunes inférieurs à celui des autres régions. En dehors de cette région, la Mauritanie, la République centrafricaine, le Soudan du Sud et le Tchad se distinguent par des taux particulièrement bas. En Afrique de l'Ouest, Cabo Verde, le Ghana, le Nigéria et le Togo se démarquent grâce à des taux d'alphabétisme des jeunes relativement plus élevés que ceux des autres pays de la région.
- En ce qui concerne les disparités entre les genres, les pays dont le taux d'alphabétisme des jeunes est plus bas que la moyenne de leur région ont tendance à afficher un indice ajusté de parité entre les genres d'une valeur inférieure à 1. En d'autres termes, l'analphabétisme touche les jeunes femmes de manière disproportionnée dans les pays dont les taux d'alphabétisme sont faibles.

Figure 5.10 Taux d'alphabétisme des jeunes et indice ajusté de parité entre les genres pour ce taux



Source des données : ISU, indicateur 4.6.2 des ODD – Taux d'alphabétisme des jeunes (version de septembre).
Remarque : les pays et les régions sont classés selon le taux d'alphabétisme des jeunes.

Les données datent des années suivantes :

Pays : Tchad (2018), RCA (2018), Niger (2018), Guinée (2014), Soudan du Sud (2018), Mali (2015), Burkina Faso (2014), Côte d'Ivoire (2014), Libéria (2017), Guinée-Bissau (2014), Bénin (2018), Mauritanie (2017), Sierra Leone (2018), Gambie (2015), Sénégal (2017), Mozambique (2015), Ethiopie (2017), Malawi (2015), Soudan (2018), Nigéria (2018), Angola (2014), Comores (2018), Madagascar (2018), Congo (2018), Togo (2015), RDC (2016), Rwanda (2014), Cameroun (2018), Tanzanie (2015), Kenya (2014), Lesotho (2014), Egypte (2017), Burundi (2017), Ouganda (2018), Gabon (2018), Zimbabwe (2014), Zambie (2018), Ghana (2018), Erythrée (2018), Namibie (2018), Eswatini (2018), Tunisie (2014), Algérie (2018), Maroc (2018), STP (2018), Cabo Verde (2015), Afrique du Sud (2015), Maurice (2018), Seychelles (2018) Région : Afrique de l'Ouest (2016), Afrique de l'Est (2016), Afrique centrale (2016), Commission de l'Union africaine (2016), Ensemble des pays (2016), Afrique australe (2016), Afrique du Nord (2016)

xix. La parité entre les genres est atteinte lorsque la valeur de l'indice ajusté se situe entre 0,97 et 1,03.

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

Promouvoir des parcours d'apprentissage flexibles et des formations axées sur les compétences pour les personnes ayant abandonné l'école prématurément

Conscients que la plupart des jeunes empruntent une trajectoire non linéaire en matière d'éducation, de formation et de travail dans les pays où les taux d'achèvement sont particulièrement bas, plusieurs gouvernements africains ont lancé des programmes de rattrapage scolaire et de formations axées sur les compétences dédiés aux personnes ayant abandonné l'école prématurément.

- Par exemple, les centres de réinsertion socioéducative du Tchad et le programme ASAMA au Madagascar sont des façons pour les gouvernements d'offrir des possibilités de rattrapage qui permettent aux jeunes ayant quitté le système éducatif prématurément d'intégrer le marché du travail avec un minimum de compétences professionnelles de base⁶³.
- En collaboration avec des associations professionnelles, le Gouvernement du Bénin a lancé un programme de formation et de certification professionnelles qui permet aux jeunes non scolarisés d'acquérir des compétences fondées sur les normes pour différents métiers, en plus de bénéficier d'une formation aux compétences fonctionnelles en matière d'alphabétisme⁶⁴.
- Au Niger, les jeunes ont accès à des possibilités de formation professionnelle dans des centres de formation aux métiers qui leur proposent des filières d'apprentissage formelles, non formelles et informelles mises en œuvre en collaboration avec l'État, les collectivités locales, les citoyens et les artisans. Ces centres associent l'acquisition de compétences fonctionnelles en matière de lecture avec des formations axées sur les compétences⁶⁵.
- Au Sénégal, un partenariat public-privé financé par le Fonds de formation professionnelle propose des programmes de formation pour des postes spécifiques plutôt qu'un métier. Le certificat de spécialité offre aux jeunes une voie directe vers l'emploi en leur offrant une formation adaptée à leur niveau d'éducation et aux possibilités réelles d'emploi⁶⁶.

Les efforts déployés par les gouvernements pour promouvoir des parcours d'apprentissage flexibles ne ciblent pas uniquement les jeunes ayant quitté prématurément l'école ; ils offrent des points d'entrée à tous les âges et à tous les niveaux d'éducation. En Afrique du Sud, les universités adoptent des pratiques novatrices pour reconnaître les acquis et les autres voies d'admission alternatives, en plus de dispenser des formations supplémentaires, de fournir des programmes de soutien entre pairs et de mentorat, d'organiser un apprentissage à distance ou hybride sous diverses formes et de proposer des emplois du temps adaptés⁶⁷. Le Gouvernement du pays a également mis en place de nouvelles passerelles entre les formations techniques et professionnelles et le secteur universitaire afin d'améliorer le statut de l'EFTP⁶⁸.

L'approcher par les compétences dans le cadre de l'EFTP

Au cours des deux dernières décennies environ, plusieurs pays africains ont entrepris des réformes structurelles de leurs services d'EFTP en adoptant une approche fondée sur les compétences en matière de formation. Cette approche se concentre sur les compétences qu'un apprenant peut démontrer pour un métier en particulier, et son champ d'application dépend des exigences et des normes en matière de compétences sur le marché du travail⁶⁹. Plusieurs pays africains, dont l'Éthiopie et le Ghana ont adopté cette approche vers l'an 2000. Cependant, la durée, la portée et l'efficacité de la mise en œuvre de la phase d'expérimentation (y compris le succès des partenariats public-privé) ont varié selon les pays⁷⁰. L'Éthiopie a relativement bien réussi à adopter et à appliquer l'approche fondée sur les compétences à l'EFTP en élaborant des référentiels professionnels dans le cadre de partenariats public-privé efficaces⁷¹.

Les mesures institutionnelles de lutte contre la fragmentation de l'EFTP

Certains gouvernements ont pris des mesures institutionnelles afin de limiter la fragmentation des services d'EFTP et de surmonter les problèmes de qualité et les obstacles en matière d'informations qui en résultent.

- Au Niger, le Gouvernement a créé un Observatoire national de l'emploi et de la formation professionnelle afin de suivre l'insertion des personnes diplômées des centres de formation professionnelle en constituant une base des données des apprenants. L'Observatoire et la base de données s'inscrivent dans le cadre d'efforts plus généraux visant à gérer l'offre de compétences au niveau national et à améliorer la gouvernance des services d'EFTP dans le pays⁷².
- En Tunisie, le Gouvernement a élaboré une classification nationale des qualifications qui sert de cadre de référence reliant les diplômes aux niveaux de compétences correspondants. Un système d'information servant à mettre en pratique et à suivre la mise en œuvre de la classification a également été mis en place, en plus d'un système documentaire reconnaissant les filières de formation formelles et informelles⁷³.
- De même, le Ghana s'est doté d'un cadre national de qualifications de l'EFTP et a créé la Direction des services de l'EFTP, rattachée au ministère de l'Éducation. Le Gouvernement a également pris les dispositions nécessaires pour que les examens relatifs à l'EFTP soient organisés par le Conseil national des examens professionnels et techniques⁷⁴.
- D'autres pays, tels que Maurice et la Namibie, ont lancé des systèmes de validation des acquis qui permettent de certifier les aptitudes et les compétences acquises dans des cadres informels ou non formels, ainsi que de faciliter leur intégration dans les cadres nationaux de qualifications.

Renforcer les formations en apprentissage

Certains gouvernements estiment que les formations en apprentissage, bien qu'elles ne constituent pas une solution miracle, représentent au moins une option d'intervention qui pourrait grandement bénéficier à la lutte contre le chômage des jeunes, notamment en réduisant l'inadéquation des compétences, en facilitant la transition entre l'école et le travail et en promouvant la collaboration entre les acteurs des secteurs économiques et de l'éducation⁷⁵. Parmi ces gouvernements, plusieurs ont concentré leurs efforts sur la réforme des méthodes de formations en apprentissage traditionnelles⁷⁶.

- Le Ghana a mis en place divers dispositifs de formations en apprentissage, notamment des subventions pour les jeunes non scolarisés qui suivent un apprentissage en milieu professionnel, des réformes des formations en apprentissage pour y faire participer des centres de formation et des entreprises⁷⁷ et, plus récemment, un système de rémunération fondée sur la performance pour les organisateurs de formations en apprentissage⁷⁸.
- Le Rwanda a élaboré un programme afin d'organiser des formations pratiques en entreprise ciblant les élèves de l'EFTP⁷⁹.

D'autres pays ont adopté des mesures et des outils inédits afin de renforcer la qualité et l'équité de leurs programmes de formations en apprentissage existants. En Afrique du Sud, le Gouvernement a conçu et présenté des directives numériques visant à mieux faire connaître les systèmes de formations en apprentissage aux parties prenantes⁸⁰. Si l'inclusivité est considérée comme un élément essentiel des programmes de qualité⁸¹, la réalité des programmes d'apprentissage informels et formels semble

nécessiter la mise en place de politiques ciblées par les gouvernements pour remédier aux disparités existantes. Au Zimbabwe, dans le cadre du Réseau de formation et de développement des ressources humaines dans le secteur informel, qui met en relation les petites entreprises et leurs apprentis avec des centres de formation complémentaire, les efforts visant à recruter des apprentis pour de nouvelles professions ne discriminant pas en fonction du genre⁸² ont permis non seulement d'établir, mais aussi d'atteindre, des objectifs concernant le pourcentage de femmes apprenties bénéficiant du programme.

Élaborer des politiques en tenant compte de l'avenir du travail

L'évolution rapide des technologies, de la situation démographique et de la mondialisation façonne de manière inédite l'avenir du travail et des marchés, ce qui transforme leurs besoins en matière de compétences⁸³. Les gouvernements africains doivent donc faire face au défi de transmettre des compétences utiles à leur jeune population croissante tout en facilitant la transition entre l'école et le travail dans un contexte où le marché du travail connaît des changements rapides dus à la double pression exercée par la désindustrialisation précoce et le fait que l'évolution mondiale des technologies modifie et remodèle rapidement les compétences demandées⁸⁴. Afin de répondre aux besoins à moyen terme, l'Agenda 2063 et la STISA-2024 placent la science, l'innovation et la technologie au cœur du développement et de la croissance de l'Afrique⁸⁵. En s'appuyant sur ces documents d'orientation politique, la CESA met particulièrement en avant l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques ainsi que les résultats d'apprentissage. À court terme, cependant, les gouvernements continuent de composer avec la réalité de la conjoncture en aidant les jeunes à se préparer à occuper de meilleurs emplois dans le secteur informel en améliorant les services d'EFTP, ou dans le secteur agricole en soutenant les entreprises agro-industrielles⁸⁶.

Des facteurs structurels et des chocs externes entravent les efforts des gouvernements

Dans de nombreux pays, des facteurs structurels et des chocs externes contrecarrent les efforts menés pour améliorer les services d'EFTP et renforcer les liens entre l'éducation, la formation et le monde du travail. Les gouvernements doivent notamment composer avec l'instabilité (qui se traduit par des investissements limités dus à la faiblesse de l'État de droit et à l'épuisement du capital social), les défaillances des marchés du crédit (qui entraînent le sous-financement des formations axées sur les compétences et font obstacle à l'entrepreneuriat)⁸⁷ et, plus récemment, avec les pandémies (qui ont poussé de nombreux travailleurs salariés des économies formelle et informelle à se reconverter vers un emploi indépendant dans l'économie informelle)⁸⁸.

En réponse aux défis posés par la pandémie de COVID-19, plusieurs gouvernements ont conçu et mené des interventions louables visant à assurer la continuité des programmes d'EFTP malgré la fermeture des centres de formation. En Côte d'Ivoire, par exemple, le Gouvernement a lancé le projet « Écoles fermées, mais cahiers ouverts » pour les établissements scolaires et les centres de formation. Il a également créé la plateforme virtuelle « Ma formation en ligne », qui permet aux apprenants de tous les programmes d'EFTP d'accéder à des cours et à des exercices en ligne⁸⁹. Dans d'autres pays, cependant, les services d'EFTP n'ont pas pu être aussi bien adaptés au contexte de la pandémie que l'enseignement général⁹⁰, notamment parce que certains métiers nécessitent l'acquisition de compétences pratiques, mais aussi parce que les centres de formation de l'EFTP manquent d'infrastructures pour l'apprentissage en ligne.

xx. L'indice de capital humain est un outil de mesure de la Banque mondiale qui rend compte des investissements que les pays consacrent à la génération future de travailleurs. D'après les données récoltées en 2020, un enfant né dans un pays d'Afrique subsaharienne, s'il termine ses études et est en bonne santé, ne pourra réaliser que 40 % de son potentiel de productivité (indice de capital humain égal à 0,40). À l'échelle mondiale, la valeur moyenne de l'indice de capital humain est de 0,56.

Étude de cas n° 6 : Les centres d'excellence dans l'enseignement supérieur

D'après les estimations, le nombre de jeunes en Afrique va doubler pour atteindre plus de 830 millions d'ici à 2050⁹¹, ce qui signifie que le continent pourrait représenter une part importante de la population active mondiale⁹². Pourtant, selon l'indice du capital humain^{xx 93}, l'Afrique dispose de la productivité potentielle la plus faible au monde⁹⁴. Elle affiche malgré tout l'un des plus forts taux de rentabilité de l'éducation, chaque année de scolarité supplémentaire augmentant le potentiel de gain de 12 % (soit deux points de pourcentage de plus que la moyenne mondiale)⁹⁵. Le taux estimé de rentabilité de l'enseignement supérieur est particulièrement élevé par rapport à celui des niveaux primaire et secondaire^{xxi 96}.

L'enseignement supérieur joue souvent un rôle crucial dans le développement du capital humain et dans l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires par la population en âge de travailler. En Afrique, les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont presque décuplé au cours des cinq dernières décennies^{xxii 97 98}. Toutefois, l'offre semble encore insuffisante pour répondre à la demande, en raison de la place plus importante occupée par l'enseignement secondaire^{xxiii 99} et du nombre croissant de jeunes. Parallèlement, différents secteurs économiques prioritaires^{xxiv} sont confrontés à une pénurie de travailleurs dotés des compétences techniques requises pour améliorer la productivité, en particulier dans les domaines des sciences et du développement de technologies¹⁰⁰.

Mis en œuvre dans 19 pays, le programme de Centres d'excellence dans l'enseignement supérieur en Afrique (CEA) vise à contribuer au renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur dans les trois domaines clés suivants : les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques ; l'agriculture ; et la santé. Son objectif est de former du personnel qualifié dont les compétences seront adaptées à un domaine thématique d'importance centrale pour le développement régional¹⁰¹.

Lancée en 2014, la première phase du programme (CEA I) a été mise en œuvre dans neuf pays d'Afrique centrale et de l'Ouest (à savoir le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Nigéria, le Sénégal et le Togo), aboutissant à la création de 22 centres¹⁰². Au terme de quatre années de mise en œuvre, le programme a recueilli les inscriptions de 16 000 étudiants à court terme et de 9 000 étudiants de master. Par ailleurs, 30 programmes ont reçu une accréditation internationale, et 4 962 étudiants et membres du corps enseignant ont participé à des stages relatifs à leur domaine d'études¹⁰³. Les 22 centres de la CEA I sont parvenus à nouer 87 partenariats avec d'autres institutions et des industriels, en plus de générer des revenus de 50,6 millions de dollars É.-U. par l'intermédiaire de subventions concurrentielles à la recherche et au développement, de concours pour l'obtention de bourses, de frais d'inscription des étudiants et de services d'évaluation¹⁰⁴. D'un point de vue qualitatif, plusieurs des centres créés dans le cadre du CEA mettent en évidence la contribution importante que les compétences techniques et scientifiques pourraient apporter au développement. Un exemple parlant est celui du Centre d'excellence en génomique des maladies infectieuses du Nigéria, dont le personnel a diagnostiqué le premier malade d'Ebola du pays en 2014, tout juste six heures après avoir reçu un prélèvement sanguin¹⁰⁵.

xxi. Les taux sont les suivants : 14 % pour l'enseignement primaire, 11 % pour l'enseignement secondaire et 21 % pour l'enseignement supérieur.

xxii. Alors qu'il était inférieur à 1 % en 1970, le taux brut de scolarisation a atteint 8,9 % en Afrique subsaharienne et 32,4 % en Afrique du Nord en 2016.

xxiii. Le taux net ajusté de fréquentation scolaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 25 % en Afrique subsaharienne.

xxiv. Il s'agit notamment de l'énergie, des industries extractives, de l'aménagement urbain, des transports, de l'agriculture durable, de la santé, de l'environnement ainsi que de l'informatique et des communications.

xxv. Outre les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, l'agriculture et la santé, les domaines thématiques étendus comprennent l'environnement ainsi que l'éducation et les sciences sociales appliquées. Les nouveaux sujets traités sont notamment les villes durables, l'approvisionnement durable en électricité et en énergie, les sciences sociales et l'éducation, les transports, les politiques relatives à la santé et à la population, le développement de la phytothérapie et la science réglementaire, la santé publique, l'informatique et les communications appliquées ainsi que la production pastorale.

Sur la base de ces premiers succès, la deuxième phase du programme (CEA II) a été lancée en 2016 pour créer 24 centres dans huit pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe (en Éthiopie, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, en Ouganda, au Rwanda, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie). La troisième phase (CEA Impact) a débuté en 2018, avec pour objectif d'appuyer la création de 25 centres, d'apporter un soutien à 18 centres issus de la première phase et d'élaborer de nouveaux domaines de recherche^{xxv 106}.

L'équité comme prochain palier

L'enseignement supérieur en Afrique est confronté à un défi commun : il profite souvent aux étudiants issus de milieux plus aisés, plus instruits et qui vivent en zones urbaines¹⁰⁷ (voir le *Constat général* pour une discussion sur l'accès équitable à l'enseignement supérieur). Par ailleurs, le fait que la région se soit rapprochée de la parité entre les genres n'empêche pas que les progrès en la matière restent lents, en particulier dans les pays à faible revenu et dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques, où les femmes restent sous-représentées¹⁰⁸. Il est donc d'une importance capitale que les interventions panafricaines, telles que le programme CEA, renforcent la priorité accordée à l'équité en intégrant des bourses fondées sur les besoins, des programmes de sensibilisation ciblés et des campagnes d'information dans leurs stratégies d'expansion.

Étude de cas n° 7 : La préparation à l'emploi et le passage à la vie active

Les jeunes victimes de la pauvreté laborieuse

Le chômage ou la précarité de l'emploi des jeunes semble être un problème dans plusieurs pays d'Afrique. Lorsqu'ils occupent un emploi, les jeunes travaillent souvent dans le secteur informel, et ce en plus grande proportion que le reste de la population en âge de travailler¹⁰⁹. Afin d'aider les jeunes à intégrer le marché du travail, différents gouvernements élaborent des politiques inédites et lancent de nouveaux programmes visant à améliorer l'accès à des formations de qualité¹¹⁰.

L'engagement du Rwanda en faveur du renforcement des compétences des jeunes

Malgré une croissance soutenue et un revenu par habitant supérieur à la moyenne régionale^{xxvi 111}, le Rwanda éprouve encore des difficultés à garantir l'emploi productif des jeunes¹¹². D'après de nouvelles estimations de l'Organisation internationale du Travail (OIT), la moitié des Rwandais âgés de 15 à 29 ans n'ont pas terminé leur transition vers un emploi stable et satisfaisant^{xxvii}. Cette situation est la conséquence de faibles taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire^{xxviii 113}, de lacunes en matière d'acquisition de compétences dans le cadre de programmes d'EFTP ou de l'enseignement supérieur^{xxix 114} et de l'accès limité au travail décent¹¹⁵.

xxvi. Entre 2000 et 2020 (selon les prévisions), le Rwanda a affiché un taux moyen de croissance réelle de 7 %, le PIB par habitant à parité de pouvoir d'achat ayant atteint 2 363 dollars É.-U. en 2019.

xxvii. Selon la définition de l'OIT, un jeune est en insertion professionnelle s'il répond à au moins une des conditions suivantes : i) il étudie et est actuellement employé ou sans emploi (au sein de la population active) ; ii) il n'étudie pas et est sans emploi ; iii) il n'étudie pas et occupe un emploi temporaire et insatisfaisant ; et iv) il n'étudie pas et est sans emploi, mais envisage d'occuper un poste dans le futur.

xxviii. Au Rwanda, les habitants âgés de plus de 25 ans ne sont que 10 % à avoir au moins achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que 20 % seulement des diplômés récents de programmes d'EFTP sont employés à plein temps après avoir reçu leur diplôme.

xxix. Seulement 20 % des diplômés récents de programmes d'EFTP sont employés à plein temps après avoir reçu leur diplôme.

Afin d'améliorer les perspectives d'emploi et l'intégration économique des jeunes, le Rwanda travaille à élaborer un cadre politique exhaustif depuis 2015^{xxx}. Ces efforts se sont traduits par une politique nationale de la jeunesse¹¹⁶, une stratégie de transformation nationale¹¹⁷, une politique nationale en matière d'emploi et, plus récemment, une stratégie nationale relative au renforcement des compétences et à l'emploi¹¹⁸. Ces initiatives définissent une programmation complète qui cible les jeunes par l'intermédiaire de l'autonomisation économique, de la décentralisation des systèmes de soutien, de mécanismes de renforcement des liens avec le secteur des TIC et d'une stratégie visant à renforcer l'acquisition de compétences grâce aux formations EFTP. Il s'agira notamment de réformer l'EFTP de manière à déployer un programme scolaire fondé sur les compétences dans toutes les institutions concernées^{119 xxxi}.

Passer de l'Akazi Kanoze (le travail bien fait) à l'Huguka Dukore Akazi Kanoze (l'emploi pour tous)

En tant que premier pas vers l'avancement des réformes ambitieuses du système d'EFTP, le Ministère de l'éducation du Rwanda œuvre avec le Centre de développement de l'éducation¹²⁰ à déployer le programme scolaire « Work Ready Now! » (« Prêts au travail maintenant ! »)^{xxxii 121} dans tous les établissements d'enseignement secondaire général et technique. Cette initiative a été précédée par le projet AK^{xxxiii} Youth Livelihoods, un programme à plus petite échelle mis en œuvre entre 2008 et 2016. L'objectif de ce projet était d'améliorer la préparation à l'emploi et l'esprit d'entreprise, en offrant une formation et un appui en matière de compétences professionnelles et de la vie courante, ainsi que des possibilités de formation pratique¹²².

Le programme Akazi Kanoze a bénéficié à 18 939 jeunes Rwandais, parmi lesquels 157 étudiants d'un sous-ensemble préalablement choisi pour être évalué, ont obtenu des résultats positifs : 73 % ont obtenu des résultats satisfaisants à un test de compétences¹²³ et 76 % ont trouvé un stage après avoir terminé le programme. Deux ans plus tard, 74 % de ces étudiants étaient toujours en poste. Une enquête a également été menée auprès d'employeurs afin de comprendre leur perception de la performance des jeunes dans le programme. La vaste majorité des répondants ont jugé que les compétences techniques et de la vie courante des étudiants étaient « excellentes » ou « bonnes »¹²⁴.

Une version sur mesure du programme a été élaborée en 2016 afin d'élargir la mise en œuvre de sa première phase. L'objectif était de proposer le modèle « Work Ready Now! » à 40 000 jeunes vulnérables de 23 districts. Connue sous le nom de « Huguka Dukore Akazi Kanoze »^{xxxiv} (l'emploi pour tous), cette version comprend une composante d'intégration de la dimension de genre qui permet de contribuer à renforcer les compétences des femmes dans des secteurs traditionnellement dominés par les hommes, en plus d'une composante consacrée aux jeunes handicapés¹²⁵.

L'année 2017 a marqué le début de l'institutionnalisation nationale d'un programme scolaire fondé sur le modèle « Work Ready Now! ». Une première évaluation d'impact par essai contrôlé randomisé menée en 2018 a révélé que les étudiants inscrits au programme de développement de la main-d'œuvre Akazi Kanoze 2 étaient de huit points de pourcentage plus susceptibles d'occuper un emploi que leurs semblables ne participant pas au programme. Des résultats positifs ont également été observés en matière d'équité entre les genres. Les jeunes femmes participant au programme ont obtenu un score de préparation à l'emploi de cinq points de pourcentage supplémentaires en moyenne. Si plus de 20 points de pourcentage les séparaient de leurs pairs masculins en début de programme, les femmes sont parvenues à rattraper ce retard¹²⁶.

xxx. Selon la définition mondialement acceptée, on appelle « jeunes » la population âgée de 15 à 29 ans. Au Rwanda, cependant, les jeunes correspondent aux personnes âgées de 14 à 35 ans. D'après cette définition nationale, 40 % des Rwandais sont des jeunes.
 xxxi. Les domaines de compétences considérés comme prioritaires sont l'esprit critique, la créativité, l'innovation, la recherche, la communication dans les langues officielles, la coopération, la coopération en matière de gestion, les relations interpersonnelles, les compétences de la vie courante et l'apprentissage tout au long de la vie.

xxxii. « Work Ready Now! » est un modèle de programme scolaire de préparation à l'emploi déployé à diverses échelles dans 26 pays depuis 2009. Constitué de modules flexibles et faciles à adapter, il intègre une variété de sujets fondés sur les normes internationales qui comprennent le développement personnel, la communication, la recherche d'un emploi, le comportement au travail, la participation civique, la culture numérique, la santé et la résilience.

xxxiii. Ce qui signifie « travail bien fait » en kinyarwanda.

xxxiv. Ce qui signifie « emploi pour tous » en kinyarwanda.

Une nouvelle main-d'œuvre mieux équipée

Les résultats préliminaires de la mise en œuvre à grande et petite échelle d'un programme de préparation à l'emploi au Rwanda ont prouvé l'efficacité des programmes scolaires pratiques et flexibles adaptés aux jeunes dont le niveau d'alphabétisme est faible. Cependant, de grandes difficultés se profilent à l'avenir. À mesure que les objectifs des formations institutionnalisées de préparation à l'emploi et des programmes de transition entre l'école et le travail seront atteints, un plus grand nombre de jeunes mieux équipés chercheront à intégrer le marché du travail pour occuper des emplois de qualité. Il est essentiel que le secteur économique du pays trouve des moyens d'absorber ces jeunes qualifiés dont les attentes sont élevées et que les efforts du gouvernement et de ses partenaires permettent d'améliorer la productivité et les possibilités économiques en continu, au bénéfice de tous.

Le programme « Educate! »

Le programme « Educate! »^{xxxv 127} est un outil d'accélération qui fournit un appui technique au programme « Work Ready Now! » au Rwanda. En plus d'être le plus grand prestataire de formation^{xxxvi} en Afrique de l'Est, ce programme fournit des solutions visant à doter les jeunes des aptitudes nécessaires pour réussir leur vie après l'école en Ouganda et au Kenya. En Ouganda, depuis 2009, les équipes du programme « Educate! » ont testé, affiné et renforcé^{xxxvii} le modèle phare du programme pour l'enseignement secondaire fondé sur les compétences. Ce modèle repose sur les trois composantes suivantes : des cours de formation pour les étudiants^{xxxviii 128}, la création de clubs d'affaires gérés par les étudiants et l'organisation d'activités d'évaluation continue axées sur les étudiants. « Educate! » a jusqu'à présent été mis en œuvre dans 750 écoles (soit 25 % des établissements d'enseignement secondaire) en Ouganda. Ses équipes collaborent avec le Gouvernement pour réformer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire du pays depuis 2012. Au Kenya, elles travaillent de concert avec les autorités depuis 2017 afin de faciliter la transformation de l'enseignement secondaire afin que les jeunes puissent acquérir des compétences professionnelles et d'entrepreneuriat.

xxxv. L'outil d'accélération « Goalkeepers » vise à élaborer des solutions éducatives fondées sur les compétences pour l'enseignement secondaire ainsi que des possibilités d'emploi qui produisent un effet durable et de grande ampleur sur les conditions de vie des jeunes.

xxxvi. La totalité du programme scolaire « Educate! » est accessible en open source. Il a été conçu selon un modèle de « copyleft » ou « gauche d'auteur » (par opposition aux droits d'auteur) afin de susciter le plus d'effets possible dans le monde entier.

xxxvii. L'élaboration du programme scolaire dans le pays se fait par étapes et fait l'objet d'un suivi continu. Dès 2017, de nouveaux modules du programme national de promotion de l'esprit d'entreprise ont fait l'objet de projets pilotes dans neuf écoles et des ateliers inédits destinés aux enseignants ont été conçus et analysés. Les équipes du programme « Educate! » collaborent également avec le Gouvernement pour développer un outil d'évaluation pratique visant à encourager le corps enseignant à adopter une approche de la pédagogie fondée sur les compétences.

xxxviii. Il s'agit de cours de formation dispensés chaque semaine par des mentors formés visant à doter les apprenants d'« Educate! » de compétences transférables et entrepreneuriales. La formation dure un an et demi et suit une structure pédagogique de type « laboratoire de compétences » expérientiel et centré sur l'étudiant.

Références

- ¹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025* – CESA 16-25. 2016, p. 13-14. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-_final.pdf [page consultée le 9 août 2021]. Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. 2013, p. 57. Disponible à l'adresse suivante : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdfArias, 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>
- ² Banque africaine de développement, *Rapport sur le développement en Afrique 2015 – Croissance, pauvreté et inégalités : lever les obstacles au développement durable*. 2016, p. 117-118. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.afdb.org/fr/documents/document/african-development-report-2015-growth-poverty-and-inequality-nexus-overcoming-barriers-to-sustainable-development-89715>
- ³ 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>
- ⁴ Banque africaine de développement, *Rapport sur le développement en Afrique 2015 – Croissance, pauvreté et inégalités : lever les obstacles au développement durable*. 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.afdb.org/fr/documents/document/african-development-report-2015-growth-poverty-and-inequality-nexus-overcoming-barriers-to-sustainable-development-89715>
- ⁵ Barlet, S. et d'Aiglepierre, R., *Les dispositifs d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Afrique*. Document de recherche, Études de l'AFD, Agence française de développement, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://issuu.com/objectif-developpement/docs/14-etudes-afd>
- ⁶ Barlet, S. et d'Aiglepierre, R., *Les dispositifs d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Afrique*. Document de recherche, Études de l'AFD, Agence française de développement, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://issuu.com/objectif-developpement/docs/14-etudes-afd>
- ⁷ Nations Unies, *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- ⁸ Comité directeur ODD – Éducation 2030, « Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁹ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*. 2018, p. 16. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf
- ¹⁰ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf
- ¹¹ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*. 2018, p. 17. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf
- ¹² Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*, 2018, p. 18. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf

¹³ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*, 2018, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf

¹⁴ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*, 2018, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf

¹⁵ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*, 2018, p. 8. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf

¹⁶ Banque africaine de développement, « Chapitre 5. La jeunesse africaine sur le marché du travail ». *Rapport sur le développement en Afrique 2015 – Croissance, pauvreté et inégalités : lever les obstacles au développement durable*. 2016, p. 115-148. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.afdb.org/fr/documents/document/african-development-report-2015-growth-poverty-and-inequality-nexus-overcoming-barriers-to-sustainable-development-89715>

¹⁷ PNUD, *Inégalités de revenus en Afrique subsaharienne : tendances divergentes, déterminants et conséquences*. 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/fr/africa/publications/in%C3%A9galit%C3%A9s-de-revenus-en-afrique-subsaharienne> [page consultée le 9 septembre 2021].

¹⁸ Fondation Mastercard, *L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail – Résumé analytique*. Fondation Mastercard, juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/11/MCF16005-Executive-Summary-Digital-FRE-v01.pdf> Banque africaine de développement, *Perspectives économiques en Afrique 2020: Former la main d'œuvre africaine de demain*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/afdb20-01_aeo_main_french_complete_0213.pdf

¹⁹ 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>

²⁰ Fondation Mastercard, *L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail – Résumé analytique*. Juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/11/MCF16005-Executive-Summary-Digital-FRE-v01.pdf> UNICEF, *Politiques favorables à la vie de famille à l'intention des travailleurs de l'économie informelle : Protéger et garantir des systèmes de protection sociale et de soins pour tous les enfants et toutes les familles dans le contexte de la COVID-19 et au-delà*. Juillet 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/114121/file/FF%20Policies%20in%20Informal%20Economy%20FR%20.pdf>

²¹ OIT, *Femmes et hommes dans l'économie informelle : un panorama statistique*. Genève, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_734075/lang--fr/index.htm

²² OIT, « Travail décent », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--fr/index.htm> [page consultée le 31 octobre 2021].

²³ Khamis, M., *A Note on Informality in the Labor Market*. Institute of Labour Economics, Bonn, 2009. Disponible à l'adresse suivante : <https://d-nb.info/999411128/34>

²⁴ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].

²⁵ ADEA, « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].

- ²⁶ ADEA, « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ²⁷ ADEA, « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ²⁸ IIPE-UNESCO, « Parcours d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur ». 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/notre-expertise/parcours-dapprentissage-flexibles-dans-lenseignement-superieur> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ²⁹ Banque mondiale, « SABER Systems Approach for Better Education Results ». Banque mondiale, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber> [page consultée le 4 septembre 2021].
- ³⁰ Banque mondiale, *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Avril 2013. Disponible à l'adresse suivante : http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Framework_SABER-WfD.pdf
- ³¹ Banque mondiale, « SABER Systems Approach for Better Education Results ». Banque mondiale, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber> [page consultée le 4 septembre 2021].
- ³² Banque mondiale, « SABER Systems Approach for Better Education Results ». Banque mondiale, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber> [page consultée le 4 septembre 2021].
- ³³ IIPE-UNESCO, « La Pefop : développement d'une expertise spécialisée pour l'EFTP en Afrique », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://pefop.iiep.unesco.org/fr/la-pefop-developpement-dune-expertise-specialisee-pour-leftp-en-afrique> [page consultée le 29 octobre 2021].
- ³⁴ Palmer, R., *Jobs and Skills Mismatch in the Informal Economy*. OIT, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_629018.pdf
- ³⁵ Palmer, R., *Jobs and Skills Mismatch in the Informal Economy*. OIT, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_629018.pdf
- ³⁶ Darvas, P., Favara, M. et Arnold, T., *Stepping Up Skills in Urban Ghana: Snapshot of the STEP Skills Measurement Survey*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2017, p. 181. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1012-1>.
- ³⁷ Banque africaine de développement, *Perspectives économiques en Afrique 2020: Former la main d'œuvre africaine de demain*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/publications/afdb20-01_aeo_main_french_complete_0213.pdf
- ³⁸ 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
- ³⁹ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Social and Emotional Skills: Well-Being, Connectedness and Success*, 2017. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) [page consultée le 12 octobre 2021]. UNICEF, « LSCE Measurement Instrument », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/mena/lscce-measurement-instrument> [page consultée le 12 octobre 2021]. UNICEF, *Global Framework on Transferable Skills*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>

- ⁴⁰ Banque mondiale, *Strengthening Skills and Employability in Peru: Final Report*. Rapport n° 61699-PE de l'unité de gestion du secteur du développement humain (unité de gestion des pays andins), 2011. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/732801468293405763/strengthening-skills-and-employability-in-peru-final-report> Guerra, N., Modecki, K., et Cunningham, W., *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market : The PRACTICE Model*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643> Acosta, P. et al., *Developing Socioemotional Skills for the Philippines' Labor Market*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1191-3>
- ⁴¹ Union africaine, *Science, technologie et innovation pour l'Afrique : stratégie pour 2024*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/37448-doc-stisa-2024_french.pdf
- ⁴² Lolwana, P., « Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Sub-Saharan Africa: The Missing Middle in Post-School Education ». *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: Current Situation and Development*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2017, p. 11-24. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53189/ssoar-2017-eicker_et_al-Vocational_Education_and_Training_in.pdf?sequence=1
- ⁴³ 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 (UNRISD), Genève, octobre 2020, p. 1. Disponible à l'adresse suivante : <https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/wp-2020-10-lebeau-and-oanda.pdf>
- ⁴⁴ Lebeau, Y. et Oanda, I. O., *Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives*. UNRISD, Genève, octobre 2020, p. 1. Disponible à l'adresse suivante : <https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/wp-2020-10-lebeau-and-oanda.pdf>
- ⁴⁵ Zeleza, P., « Quality Higher Education "Indispensable" for Africa's Future ». *University World News*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=202107051145016> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ⁴⁶ Banque mondiale, *COVID-19 Coronavirus Response: Tertiary Education in Sub-Saharan Africa*. Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/109901592405885723/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Sub-Saharan-Africa.pdf>
- ⁴⁷ Banque mondiale, *The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies: Discussion Paper and Case Studies*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2009. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7778-9>
- ⁴⁸ Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA) Initiative, « HAQAA Initiative: Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation ». HAQAA Initiative, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://haqaa.aau.org/about/background/> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ⁴⁹ Lebeau, Y. et Oanda, I. O., *Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives*. UNRISD, Genève, octobre 2020, p. 1. Disponible à l'adresse suivante : <https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/wp-2020-10-lebeau-and-oanda.pdf>
- ⁵⁰ IPE-UNESCO, « Tunisie : une formation sur mesure pour lutter contre le chômage des jeunes ». IPE-UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/tunisie-une-formation-sur-mesure-pour-lutter-contre-le-chomage-des-jeunes-13921> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ⁵¹ 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
- ⁵² Alam, A. et De Diego M. E., *Unpacking School-to-Work Transition: Data and Evidence Synthesis*. UNICEF, New York, 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/01/Unpacking-School-to-Work-Transition-Scoping-Paper_2019.pdf [page consultée le 5 septembre 2021].

- ⁵³ Alam, A. et De Diego M. E., *Unpacking School-to-Work Transition: Data and Evidence Synthesis*. UNICEF, New York, 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/01/Unpacking-School-to-Work-Transition-Scoping-Paper_2019.pdf [page consultée le 5 septembre 2021].
- ⁵⁴ OIT, *Rapport sur l'emploi en Afrique (Re-Afrique) : Relever le défi de l'emploi des jeunes*. 2020, p 27. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/documents/publication/wcms_761156.pdf [page consultée le 1er octobre 2021].
- ⁵⁵ Walther, R. et al., *The Financing of Vocational Training in Africa: Roles and Specificities of Vocational Training Funds*. Agence française de développement (Afd), 2014. <https://www.adeanet.org/sites/default/files/afd-financing-vocational-training-africa.pdf>
- ⁵⁶ Walther, R. et al., *The Financing of Vocational Training in Africa: Roles and Specificities of Vocational Training Funds*. Afd, 2014. <https://www.adeanet.org/sites/default/files/afd-financing-vocational-training-africa.pdf>
- ⁵⁷ Banque mondiale, « Rapport femmes/hommes dans le taux de participation à la population active (%) (estimation modélisée OIT) – Afrique du Sud ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.TLF.CACT.FM.ZS?locations=ZA> [page consultée le 1er octobre 2021].
- ⁵⁸ Banque mondiale, « Rapport femmes/hommes dans le taux de participation à la population active (%) (estimation modélisée OIT) – Tunisie ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.TLF.CACT.FM.ZS?locations=TN> [page consultée le 1er octobre 2021].
- ⁵⁹ OCDE, « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi ». OECD.Stat, non daté. Disponible à l'adresse suivante : https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_NEAC# [page consultée le 23 novembre 2021]. Assaad, R. et Boughzala, M., « The Composition of Labor Supply and Unemployment in Tunisia ». *The Tunisian Labor Market in an Era of Transition*, Oxford University Press, Royaume-Uni, 2018, p. 1-38. Disponible à l'adresse suivante : https://books.google.com/books/about/The_Tunisian_Labor_Market_in_an_Era_of_T.html?id=Gk5yDwAAQBAJ [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁶⁰ 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>
- ⁶¹ UNICEF, « Measuring Life Skills », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills> [page consultée le 31 octobre 2021].
- ⁶² ISU, « Statistiques UIS », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr> [page consultée le 15 octobre 2021].
- ⁶³ ADEA, « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ⁶⁴ ADEA, « Le compendium des expériences des pays africains du PQIP-DCTP de l'ADEA montre le passage de l'éducation et de la formation au continuum éducation-formation-travail ». 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/actualites/compendium-experiences-pays-africains-pqip-dctp-adea-montre-passage-education-formation> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ⁶⁵ Pôle de Qualité Inter-Pays sur le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles (PQIP-DCTP), *Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail : perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*. Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation (NORRAG), 29 décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

⁶⁶ Pôle de Qualité Inter-Pays sur le Développement des Compétences Techniques et Professionnelles (PQIP-DCTP), *Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail : perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*. Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation (NORRAG), 29 décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

⁶⁷ IPE-UNESCO, *Flexible Learning Pathways in South African Higher Education*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/flexible-learning-pathways-south-african-higher-education> [page consultée le 12 octobre 2021].

⁶⁸ IPE-UNESCO, *Flexible Learning Pathways in South African Higher Education*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/flexible-learning-pathways-south-african-higher-education> [page consultée le 12 octobre 2021].

⁶⁹ OIT, *Competency-Based Training (CBT): An Introductory Manual for Practitioners*. Genève, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_757836.pdf

⁷⁰ IPE-UNESCO Dakar et Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF), *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique – Étude à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal. Rapport synthèse*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377247/PDF/377247fre.pdf.multi>

⁷¹ IPE-UNESCO Dakar et Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF), *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels en Afrique – Étude à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal. Rapport synthèse*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377247/PDF/377247fre.pdf.multi>

⁷² IPE-UNESCO Dakar, *Des systèmes d'EFTP de qualité pour une transition formation-emploi réussie des jeunes en Afrique*. Dakar, 2020, p. 50. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373007.pdf.multi>

⁷³ IPE-UNESCO Dakar, *Des systèmes d'EFTP de qualité pour une transition formation-emploi réussie des jeunes en Afrique*. Dakar, 2020, p. 16. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373007.pdf.multi>

⁷⁴ IPE-UNESCO Dakar, *Des systèmes d'EFTP de qualité pour une transition formation-emploi réussie des jeunes en Afrique*. Dakar, 2020, p. 18. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373007.pdf.multi>

⁷⁵ OIT, *Quality Apprenticeships: Addressing Skills Mismatch and Youth Unemployment*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_710173.pdf

⁷⁶ PQIP-DCTP, *Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail : perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*. NORRAG, 29 décembre 2017, p. 97. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

⁷⁷ PQIP-DCTP, *Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail : perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*. NORRAG, 29 décembre 2017, p. 97. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

⁷⁸ USAID, « Ghana National Apprenticeship Program Impact Evaluation: Effort, Incentives and Returns », non daté. <https://www.usaid.gov/div/portfolio/ghana-national-apprenticeship> [page consultée le 5 septembre 2021].

⁷⁹ PQIP-DCTP, *Du continuum éducation-formation au continuum éducation-formation-travail : perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays africains*. NORRAG, 29 décembre 2017, p. 97. Disponible à l'adresse suivante : https://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

⁸⁰ British Council, *Supporting the Development of Quality Apprenticeships*. Avril 2020, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/i-work_impact_report.pdf

⁸¹ OIT, *Quality Apprenticeships: Addressing Skills Mismatch and Youth Unemployment*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_710173.pdf

⁸² OIT, *L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique : un guide de réflexion*. Genève, 2012. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_179660.pdf

⁸³ Alam, A. et De Diego M. E., *Unpacking School-to-Work Transition: Data and Evidence Synthesis*. UNICEF, New York, 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/01/Unpacking-School-to-Work-Transition-Scoping-Paper_2019.pdf [page consultée le 5 septembre 2021].

⁸⁴ Alam, A. et de Diego M. E., *Unpacking School-to-Work Transition: Data and Evidence Synthesis*. UNICEF New York, 2019, p. 24. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/01/Unpacking-School-to-Work-Transition-Scoping-Paper_2019.pdf [page consultée le 5 septembre 2021].

⁸⁵ Juma, C., *Education, Research, and Innovation in Africa: Forging Strategic Linkages for Economic Transformation*. Belfer Center for Science and International Affairs, Harvard Kennedy School, février 2016, p. 35. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.belfercenter.org/sites/default/files/files/publication/JumaDP-Education-Africa2.pdf>

⁸⁶ Fondation Mastercard, *L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail – Résumé analytique*. Fondation Mastercard, juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/11/MCF16005-Executive-Summary-Digital-FRE-v01.pdf>

⁸⁷ UNICEF, *Transitions from School to Work. UNICEF Technical Note*. UNICEF, New York, 2019, p. 13. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/60366/file/Transitions-from-school-to-work-2019.pdf>

⁸⁸ UNICEF, *Politiques favorables à la vie de famille à l'intention des travailleurs de l'économie informelle : protéger et garantir des systèmes de protection sociale et de soins pour tous les enfants et toutes les familles dans le contexte de la COVID-19 et au-delà*. Juillet 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/114121/file/FF%20Policies%20in%20Informal%20Economy%20FR%20.pdf>

⁸⁹ Kamaté, A. et Siahoué, A., « Afrique : comment l'éducation technique et professionnelle peut aider à répondre aux futures pandémies ? ». Blog Éducation pour tous, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/afrique-comment-leducation-technique-et-professionnelle-peut-aider-repondre-aux-futures> [page consultée le 26 novembre 2021].

⁹⁰ Kamaté, A. et Siahoué, A., « Afrique : comment l'éducation technique et professionnelle peut aider à répondre aux futures pandémies ? ». Blog Éducation pour tous, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/afrique-comment-leducation-technique-et-professionnelle-peut-aider-repondre-aux-futures> [page consultée le 26 novembre 2021].

⁹¹ Banque africaine de développement, *Jobs for Youth in Africa: Catalyzing Youth Opportunity Across Africa*. 2016, p. 1. Disponible à l'adresse suivante : https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Images/high_5s/Job_youth_Africa_Job_youth_Africa.pdf [page consultée le 18 octobre 2021].

⁹² DESA et Division de la population, *World Population Prospects 2019, Highlights*. 2019, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/WPP2019_Highlights.pdf

⁹³ Banque mondiale, *The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19*. Banque mondiale, Washington, D.C., 16 septembre 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/344322>

⁹⁴ Banque mondiale, *Le plan pour le capital humain en Afrique : Booster le potentiel de l'Afrique en investissant dans sa population*. 2019, p. 18. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/121451554987598346-0010022019/original/HCPAfricaScreeninFrench.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

⁹⁵ Psacharopoulos, G. et Patrinos, H. A., *Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature*. Banque mondiale, 2018, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf>

⁹⁶ Montenegro, C. E. et Patrinos, H. A., *Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World*. Document de travail de recherche sur les politiques de la Banque mondiale, 2014, p. 12. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7020>

⁹⁷ ISU, « Statistiques UIS », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr> [page consultée le 15 octobre 2021].

⁹⁸ UNESCO, *Tendances dans l'enseignement supérieur : l'Afrique subsaharienne*. 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs10-trends-in-tertiary-education-sub-saharan-africa-2010-fr.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

⁹⁹ UNICEF, « Secondary Education and Enrolment Statistics », *UNICEF Data*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/topic/education/secondary-education/> [page consultée de 18 octobre 2021].

¹⁰⁰ Banque mondiale, *International Development Association Project Appraisal for the First Africa Higher Education Centers of Excellence for Development Impact Project*. 2019, p. 11. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/113951553997663855/pdf/Burkina-Faso-Djibouti-Ghana-Guinea-Senegal-and-the-Association-of-African-Universities-First-Africa-Higher-Education-Centers-of-Excellence-for-Development-Impact-Project.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹⁰¹ Banque mondiale, *International Development Association Project Appraisal for the First Africa Higher Education Centers of Excellence for Development Impact Project*. 2019, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/113951553997663855/pdf/Burkina-Faso-Djibouti-Ghana-Guinea-Senegal-and-the-Association-of-African-Universities-First-Africa-Higher-Education-Centers-of-Excellence-for-Development-Impact-Project.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹⁰² Addy, A., « Africa Centres of Excellence Reports: Project Status & Results » 2018, p. 16. Disponible à l'adresse suivante : https://docs.google.com/presentation/d/1HuSUmizqKwuxq0T_g7DEj8V2t1BSEXsW/edit#slide=id.p1

¹⁰³ Banque mondiale, *International Development Association Project Appraisal for a Second Africa Higher Education Centers of Excellence for Development Impact Project*. 2019, p. 17. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/803471575082860585/pdf/Benin-Niger-Nigeria-The-Gambia-Togo-and-Association-of-African-Universities-Second-Africa-Higher-Education-Centers-of-Excellence-for-Development-Impact-Project.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹⁰⁴ Banque mondiale, *International Development Association Project Appraisal for a Second Africa Higher Education Centers of Excellence for Development Impact Project*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/803471575082860585/pdf/Benin-Niger-Nigeria-The-Gambia-Togo-and-Association-of-African-Universities-Second-Africa-Higher-Education-Centers-of-Excellence-for-Development-Impact-Project.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹⁰⁵ Banque mondiale, *International Development Association Project Appraisal for a Second Africa Higher Education Centers of Excellence for Development Impact Project*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/803471575082860585/pdf/Benin-Niger-Nigeria-The-Gambia-Togo-and-Association-of-African-Universities-Second-Africa-Higher-Education-Centers-of-Excellence-for-Development-Impact-Project.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹⁰⁶ Centres d'excellence dans l'enseignement supérieur en Afrique et al., « About The Africa Higher Education Centers of Excellence (ACE) Project ». *African Higher Education Centers of Excellence*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://ace.aau.org/about-ace-impact/> [page consultée le 18 octobre 2021].

- ¹⁰⁷ Darvas, P. et al., *Sharing Higher Education's Promise beyond the Few in Sub-Saharan Africa*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1050-3>
- ¹⁰⁸ Marie-Nelly, M.-F., « Let's Accelerate the Women in STEM Agenda Today; Tomorrow Will Be Too Late! ». Blogs de la Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/african/lets-accelerate-women-stem-agenda-today-tomorrow-will-be-too-late> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹⁰⁹ OIT, *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Genève, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf
- ¹¹⁰ GRET, *Training: The Key to Youth Employment in Sub-Saharan Africa*. 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.gret.org/2016/02/training-the-key-to-youth-employment-in-sub-saharan-africa/?lang=en> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹¹ Fonds monétaire international (FMI), « World Economic Outlook Database, October 2020 ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹² Bureau de l'Envoyé du Secrétaire général des Nations Unies pour la jeunesse, « Youth Economic Opportunity Ecosystem Analysis Rwanda via UNCDF ». 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/youthenvoy/2016/01/youth-economic-opportunity-ecosystem-analysis-rwanda-via-uncdf/> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹³ Conseil rwandais de développement, *National Skills Development and Employment Promotion Strategy*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://rdb.rw/wp-content/uploads/2019/07/NSDEPS.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁴ Conseil rwandais de développement, *National Skills Development and Employment Promotion Strategy*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://rdb.rw/wp-content/uploads/2019/07/NSDEPS.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁵ OIT et Fondation Mastercard, *Rwanda: Youth Labour Markets and the School-to-Work Transition*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_760578.pdf [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁶ Rwanda, *National Youth Policy: Towards a HAPPi Generation*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://www.nyc.gov.rw/fileadmin/templates/template_new/documents/National_Youth_Policy.pdf [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁷ Rwanda, *Seven Years Government Program: National Strategy for Transformation*. 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.nirda.gov.rw/uploads/tx_dce/National_Strategy_For_Transformation_-NST1-min.pdf [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁸ Conseil rwandais de développement, *National Skills Development and Employment Promotion Strategy*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://rdb.rw/wp-content/uploads/2019/07/NSDEPS.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹¹⁹ Conseil rwandais de développement, *National Skills Development and Employment Promotion Strategy*. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://rdb.rw/wp-content/uploads/2019/07/NSDEPS.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹²⁰ Centre de développement de l'éducation, « About EDC ». *EDC*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/about> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹²¹ Centre de développement de l'éducation, « Work Ready Now (WRN) ». *EDC*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/work-ready-now> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ¹²² Centre de développement de l'éducation, « Akazi Kanoze Youth Livelihoods Project ». *EDC*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/akazi-kanoze-youth-livelihoods-project> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²³ Centre de développement de l'éducation, *A Study of the WRN! Credential Test's Relationship to Youth Jobs and Employer Satisfaction*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/WRN%20Credential%20Study%20Akazi%20Kanoze%20Fall%202015.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²⁴ Centre de développement de l'éducation, *A Study of the WRN! Credential Test's Relationship to Youth Jobs and Employer Satisfaction*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/WRN%20Credential%20Study%20Akazi%20Kanoze%20Fall%202015.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²⁵ USAID et Centre de développement de l'éducation, *USAID Huguka Dukore Akazi Kanoze – Annual Report*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/HDAK-Year2-Annual-Report.pdf> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²⁶ Centre de développement de l'éducation, « Akazi Kanoze Youth Livelihoods Project ». *EDC*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.edc.org/akazi-kanoze-youth-livelihoods-project> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²⁷ Educate!, « Goalkeepers Accelerator ». *Educate! Preparing Youth in Africa with the Skills to Succeed in Today's Economy*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.experienceeducate.org/goalkeepers-accelerator> [page consultée le 18 octobre 2021].

¹²⁸ Educate!, « School Solutions: Our Direct-to-School Model in Uganda », *Educate! Preparing Youth in Africa with the Skills to Succeed in Today's Economy*, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.experienceeducate.org/school-solutions> [page consultée le 18 octobre 2021].

Chapitre 6

Enseignants^{i 1}

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre souligne l'ampleur du triple défi auquel les gouvernements sont confrontés : augmenter les effectifs de l'enseignement, augmenter la proportion d'enseignants formés à la pédagogie et possédant les qualifications académiques requises, et veiller à ce que les politiques relatives au personnel renforcent l'équité dans l'éducation. Il présente en particulier les questions et les conclusions principales suivantes, parmi d'autres :

Le lien entre les enseignants et l'équité dans la diversité, le déploiement et les pratiques d'enseignement inclusives :

- La diversité du personnel éducatif et la prise en compte des considérations relatives à l'équité dans le déploiement des enseignants peuvent avoir des répercussions sur l'accès à l'éducation des enfants handicapés et leur apprentissage scolaire. Bien que le peu de données existantes limite la portée des analyses, la plupart des pays enregistrent des disparités entre les genres au sein du personnel de l'éducation, en particulier dans les niveaux d'enseignement secondaire et au-delà.
- Concernant le déploiement des enseignants, les zones rurales, isolées, difficiles d'accès ou en proie à un conflit sont souvent touchées par des pénuries d'enseignants, qui peuvent concerner diverses matières et différents niveaux d'enseignement. 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.
- 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 et seule une petite partie du personnel de l'éducation reçoit une formation continue en matière d'éducation inclusive.

Adopter une approche multidimensionnelle pour améliorer la qualité des enseignants :

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 les politiques relatives au personnel de l'éducation. Le recrutement, la formation, la motivation, le développement professionnel, le suivi et le soutien font partie des éléments clés d'une politique efficace. Cependant, ces dernières doivent également tenir compte du fait que la qualité de l'enseignement dépend d'autres facteurs, dont les programmes scolaires, les supports pédagogiques et les politiques d'évaluation.

La qualité des enseignants, telle que mesurée par les indicateurs des ODD relatifs au personnel de l'éducation formé à la pédagogie, a fait l'objet d'analyses menées au cours et aux environs de l'année 2016. Celles-ci ont révélé des différences entre les pays :

- i) La proportion d'enseignants du primaire à avoir reçu une formation pédagogique est remarquablement élevée dans certains pays d'Afrique de l'Est et du Nord, tandis que moins de la moitié des enseignants sont formés dans d'autres pays ;
- ii) Depuis 2016, la proportion d'enseignants formés à la pédagogie a notablement augmenté dans certains pays, alors qu'elle n'a que peu évolué dans d'autres.

i. Dans le présent rapport, le terme « enseignant » désigne « toutes les personnes qui, dans les écoles ou d'autres cadres d'apprentissage de niveau préprimaire, primaire et secondaire, sont chargées de l'éducation des enfants ou des jeunes ».

Contexte

La question des enseignants dans le Programme 2030 et l'agenda Éducation 2030

Dans le Programme 2030 comme dans la CESA, les gouvernements se sont clairement engagés à régulièrement effectuer des investissements en faveur des enseignants en reconnaissance de leur rôle fondamental dans l'accès des enfants à une éducation de qualité. La cible 4.c des ODD traduit leur promesse d'accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiésⁱⁱ. À cet égard, le Cadre d'action Éducation 2030 souligne le rôle des enseignants en tant que ressource essentielle pour une éducation et un apprentissage de qualité et considère que « les enseignants et les éducateurs de qualité, en nombre suffisant, doivent adopter des approches pédagogiques axées sur l'apprenant, actives et collaboratives »². De manière plus générale, l'agenda Éducation 2030 plaide en faveur de politiques et de règlements qui prévoient d'élaborer un cadre de qualifications, de donner des moyens d'agir aux enseignants, de les motiver, de les recruter de manière adéquate et de les déployer équitablement, en plus de leur offrir des formations initiales et continues, une rémunération et de bonnes conditions de travail, une organisation des carrières, une direction des établissements et un soutien au sein de systèmes de gestion qui soient dotés de ressources suffisantes et qui tiennent compte des questions de genre³. La Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action 2030 se distinguent de la Déclaration de Jomtien⁴ (1990) et du Cadre d'action de Dakar⁵ (2000) par la portée de leur réflexion sur le rôle et les politiques des enseignants, qui suggère une reconnaissance croissante du rôle vital qu'ils jouent dans la réalisation du programme Éducation pour tousⁱⁱⁱ.

Les enseignants dans la CESA

Les enseignants occupent une place centrale dans les objectifs stratégiques (OS) de la CESA. Ils font partie des dix domaines prioritaires définis dans le cadre de consultations sur la stratégie de l'Afrique en matière d'éducation pour l'après-2015, auxquelles l'ensemble du continent a participé. La CESA établit ainsi comme premier objectif stratégique de « revitaliser la profession enseignante, afin d'assurer la qualité et la pertinence à tous les niveaux »⁶. Les enseignants et leur formation sont également intégrés à d'autres objectifs de la CESA, dont l'OS 3 sur l'exploitation du potentiel des TIC, l'OS 4 sur l'acquisition de connaissances et de compétences et les taux d'achèvement ainsi que l'OS 10 sur la promotion de l'éducation pour la paix⁷. Les sections dont ils font l'objet soulèvent des questions liées à la qualité, à la formation, aux conditions de vie et de travail, au statut, aux récompenses, à la responsabilité et à l'évaluation⁸. Conformément à leur place centrale dans la CESA, le cluster Perfectionnement des enseignants s'efforce activement de déployer des services consultatifs et de plaider pour le développement professionnel des enseignants, la normalisation des processus de recrutement, la formation et le dialogue social⁹.



Les indicateurs de l'ODD 4 et de la CESA portant sur les enseignants sont décrits dans l'annexe 3.

Encadré 6.1 Cadres juridiques favorables aux enseignants

Les efforts qui visent à améliorer la qualité et le développement des enseignants sont plus efficaces lorsqu'ils sont appuyés par des politiques et des cadres juridiques favorables. En l'absence d'indicateurs portant sur les politiques relatives aux enseignants dans les ODD, deux indicateurs de la CESA évaluent les cadres juridiques favorables relatifs aux enseignants. L'indicateur 1.3 mesure l'« existence d'une politique opérationnelle de formation et de perfectionnement des enseignants », tandis que l'indicateur 4.2 concerne l'« existence d'un cadre national de qualifications ». Les données ne sont pas encore systématiquement collectées pour ces indicateurs.

ii. La cible 4.c porte également sur la coopération internationale en faveur de la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.

iii. Le mot « enseignant » est utilisé à 64 reprises dans la Déclaration d'Incheon, alors qu'il n'est utilisé que 27 fois dans le Cadre d'action de Dakar et 12 fois dans la Déclaration de Jomtien. Il s'agit donc d'un indicateur potentiel de la reconnaissance accordée au rôle essentiel des enseignants..

L'influence des enseignants sur l'apprentissage, le bien-être et les conditions de vie des enfants

L'importance accordée aux enseignants et à leur qualité dans la CESA et l'ODD 4 peut être vue comme la confirmation par la communauté internationale de l'éducation de la conclusion d'un nombre grandissant d'études, selon laquelle la qualité des enseignants représente un facteur déterminant pour l'apprentissage et le bien-être des enfants¹⁰. Elle peut aussi refléter l'expérience personnelle des experts qui ont été témoins de l'influence que peuvent avoir les enseignants sur la vie d'un enfant. De fait, les recherches suggèrent que l'influence des enseignants sur la vie des enfants ne se limite pas à leur réussite scolaire à court terme, mais s'étend à leurs conditions sociales et à leur participation au marché du travail à long terme¹¹. Selon les recherches, cette influence irait bien au-delà des simples résultats aux examens et engloberait les compétences non cognitives¹². Dans des contextes où les écoles servent de points de contact pour une vaste gamme de services essentiels au bien-être global de l'enfant (y compris la nutrition, la santé, le soutien psychosocial, l'assistance sociale), les enseignants facilitent souvent la prestation de ces services. Les enseignants peuvent également être amenés à favoriser le bien-être d'un enfant d'une manière qui va bien au-delà des objectifs d'apprentissage définis dans les programmes scolaires, en particulier lorsqu'ils enseignent à des enfants confrontés à de multiples désavantages, à des expériences négatives, ou en situation de crise (comme les conflits, les catastrophes, les déplacements, la pandémie de COVID-19).

La politique relative au personnel de l'éducation au centre d'une approche multidimensionnelle pour revitaliser la profession enseignante

Pour atteindre l'objectif stratégique de la CESA visant à « revitaliser la profession enseignante, afin d'assurer la qualité et la pertinence à tous les niveaux », il sera nécessaire d'adopter une approche multidimensionnelle axée sur la politique relative au personnel de l'éducation. La stratégie du continent africain considère le recrutement, la formation, le déploiement et le développement professionnel, ainsi que les conditions de vie et de travail et la récompense des enseignants dévoués et innovateurs, comme les éléments clés d'une politique relative au personnel de l'éducation efficace¹³. Les programmes scolaires, les supports pédagogiques et d'enseignement, l'assurance qualité et l'évaluation des résultats d'apprentissage sont d'autres aspects d'une approche multidimensionnelle¹⁴. L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants (TTF) de l'UNESCO a également répété et souligné l'importance de l'approche proposée par la CESA. Tout en reconnaissant que les résultats d'apprentissage scolaires sont avant tout déterminés par la qualité des enseignants, la TTF explique qu'il est nécessaire de tenir compte de l'interdépendance entre la qualité des enseignants et d'autres composantes du système éducatif, dont les programmes scolaires et les politiques d'évaluation¹⁵.

Les éléments clés d'une politique du personnel efficace

À l'instar de la CESA, d'autres analyses et mécanismes mondiaux relatifs aux enseignants accordent une place centrale aux politiques relatives au personnel de l'éducation. C'est le cas de l'ODD 4, de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹⁶, de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER)¹⁷ et de la TTF¹⁸. Les éléments clés d'une politique efficace sont brièvement présentés dans les objectifs de la politique relative aux enseignants formulée par l'initiative SABER. Elles comprennent notamment : attirer les meilleurs talents vers l'enseignement, préparer les enseignants avec des formations et des expériences utiles, adapter les compétences des enseignants aux besoins des étudiants, définir clairement ce qui est attendu des enseignants, établir une direction solide au sein de l'établissement pour diriger les enseignants, suivre l'enseignement et l'apprentissage, aider les enseignants à améliorer la qualité de l'enseignement et les motiver à travailler¹⁹. L'évolution des décisions politiques prises au regard de ces objectifs, associée au besoin d'adapter la mise en œuvre à des contextes difficiles, offre l'occasion de mener une large variété d'interventions et de réformes dans le domaine des politiques de gestion du personnel de l'éducation.

Les enseignants, l'équité et la diversité au sein du personnel de l'éducation

Bien que l'équité ne soit pas un thème explicite des discussions et analyses susmentionnées sur les politiques relatives au personnel de l'éducation, la diversité du personnel de l'éducation et la prise en compte des considérations liées à l'équité dans le déploiement des enseignants peuvent avoir des répercussions sur l'accès à l'école et l'apprentissage des enfants défavorisés. Concernant la diversité du personnel, des études indiquent que les enseignants qui proviennent d'un milieu semblable à celui de leurs élèves peuvent leur servir de modèle et d'éventuelle source de motivation supplémentaire²⁰, que recruter des enseignantes peut contribuer à améliorer les résultats d'apprentissage et les taux d'achèvement des études des filles^{21 22}, que les enseignants qui parlent la même langue que leurs élèves sont généralement plus efficaces, car ils peuvent apporter un meilleur soutien aux enfants dont la langue d'instruction n'est pas leur langue maternelle²³, et que les enseignants nés dans le district scolaire où ils sont déployés sont plus susceptibles de venir travailler²⁴. Ces conclusions soulignent qu'il est important que les effectifs de l'enseignement reflètent la diversité géographique, culturelle et linguistique du pays. Les questions de genre représentent également un aspect essentiel de l'équité et de la diversité, et ont des répercussions sur le recrutement, la rémunération, le déploiement et les politiques de promotion. La complexité des tendances en matière d'équité entre les genres dans le personnel de l'éducation, qui varient considérablement d'un pays et d'un niveau d'enseignement à l'autre, est examinée dans le Constat général. *Les exemples d'interventions en cours et de défis* qu'il reste à relever décrivent les efforts menés par des gouvernements pour atteindre la parité entre les genres au sein du personnel de l'éducation.

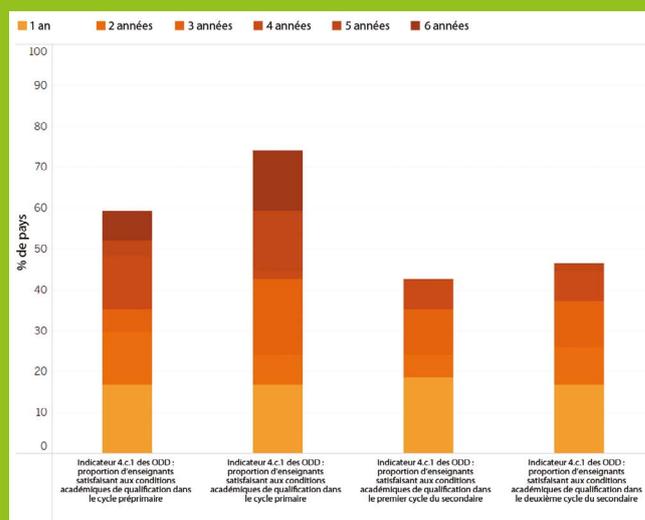
Les enseignants et l'équité dans les pratiques d'enseignement inclusives

Un aspect connexe du lien entre les enseignants et l'équité concerne leur connaissance et leur utilisation des pratiques d'enseignement inclusives. Il a été reconnu que la pénurie d'enseignants spécialisés en Afrique constitue l'un des obstacles à l'apprentissage et à la rétention des enfants handicapés²⁵. Les données

Encadré 6.2 : Disponibilité des données

Figure 6.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour l'indicateur de référence (indicateur 4.c.1 des ODD) relatif aux enseignants pour la période 2015-2020, par niveau d'enseignement

La figure 6.1 montre que, selon les niveaux d'enseignement, entre 43 % et 74 % des pays africains disposent de données pour l'indicateur de référence relatif aux enseignants (à savoir la proportion d'enseignants formés à la pédagogie) pour au moins une année. En d'autres termes, depuis 2015, plus de la moitié des pays ne disposent pas de données pour l'indicateur de référence sur les enseignants dans le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire, et un quart des pays ne disposent pas de données au niveau primaire. La figure met également en évidence une certaine variation de la fréquence de disponibilité des données selon les niveaux d'enseignement. La proportion de pays qui disposent de données pour une période supérieure à un an va de 24 % pour le premier cycle du secondaire à 57 % pour l'enseignement primaire. Le nombre de pays ayant collecté des données chaque année est limité, quel que soit le niveau d'enseignement, et va de 0 % pour l'enseignement secondaire à 15 % pour l'enseignement primaire.



collectées dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de 2014 suggèrent que, parmi une douzaine de catégories de formation continue, les formations visant à promouvoir l'éducation inclusive sont celles dont le taux de couverture était le plus faible auprès des enseignants²⁶. Cette constatation est particulièrement inquiétante, car les méthodes d'enseignement, les évaluations et la connaissance des pratiques d'enseignement inclusives par les enseignants font partie des plus grands obstacles qui, du côté de l'offre, risquent de limiter la possibilité pour les enfants handicapés d'accéder à une éducation de haute qualité²⁷.

Enseignants et équité dans le déploiement du personnel

Le déploiement des enseignants constitue un autre aspect du lien entre les enseignants et l'équité^{iv}²⁸. Concernant l'équité, il vaut la peine de relever que de nombreux pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants qui touchent principalement les zones rurales, isolées, aux ressources limitées, difficiles d'accès ou en proie à un conflit, mais qui dépendent aussi de la matière concernée et du niveau d'enseignement²⁹. Il est difficile pour les gouvernements de déployer des enseignants dans les zones éloignées ou touchées par un conflit, et de faire en sorte qu'ils y restent. En outre, les gouvernements doivent aussi relever le défi de recruter et de maintenir en poste les enseignants nécessaires pour répondre à la demande d'un nombre croissant d'étudiants et pour doter ces derniers des compétences demandées sur le marché du travail, qui évoluent rapidement. En conséquence, sur une période de cinq ans, on peut par exemple observer une offre excédentaire d'enseignants pour certaines matières dans l'enseignement secondaire supérieur, alors même que des pénuries apparaissent dans d'autres matières au cours de la même période³⁰. De même, les établissements primaires des zones rurales et des zones difficiles à atteindre peuvent manquer d'enseignants alors qu'il en existe suffisamment pour enseigner aux élèves du primaire dans les quartiers aisés de la capitale. Les analyses documentaires systématiques disponibles mettent en lumière des initiatives qui visent à améliorer le recrutement d'enseignants dans les écoles difficiles à pourvoir en personnel des pays à revenu faible ou intermédiaire³¹. Les deux sections suivantes analysent la prise en compte de l'équité dans les politiques de déploiement des enseignants et décrivent des efforts d'amélioration de ce processus.

Constat général

La présente section décrit d'abord la situation de référence utilisée pour analyser la qualité des enseignants, telle que mesurée par les conditions académiques nationales de qualification en matière de pédagogie, qui constituent l'indicateur de référence relatif aux enseignants (indicateur 4.c.1 des ODD). Elle fournit ensuite une analyse complémentaire fondée sur un autre indicateur des ODD relatif aux enseignants portant sur leurs qualifications académiques (indicateur 4.c.3 des ODD). Enfin, cette section propose une analyse ainsi qu'une discussion de la situation de référence propre au lien entre les enseignants et l'équité, notamment concernant l'équité entre les genres à l'échelle du personnel de l'éducation et le déploiement des enseignants. De manière générale, les conclusions soulignent l'ampleur du triple défi qui se pose aux gouvernements africains, à savoir élargir les effectifs de l'enseignement, augmenter la proportion d'enseignants formés à la pédagogie et possédant les qualifications académiques requises, et veiller à ce que les politiques relatives au personnel renforcent l'équité dans l'éducation.

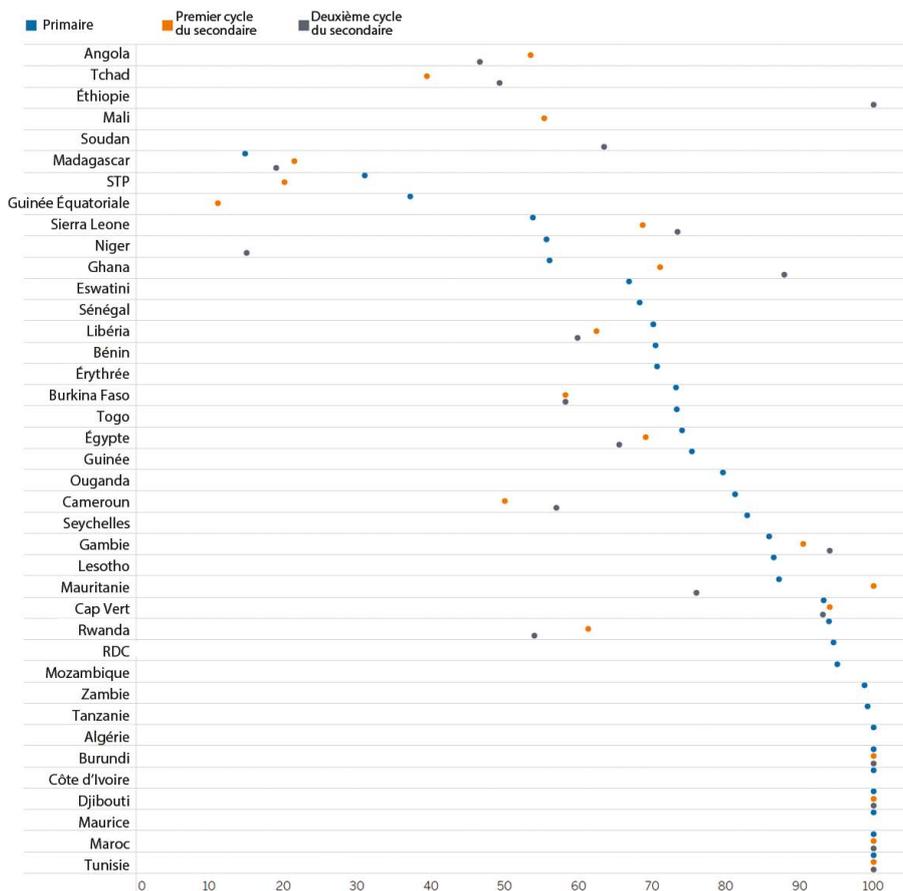
Proportions d'enseignants formés à la pédagogie

La *figure 6.2* présente la proportion d'enseignants qui remplissent les conditions académiques nationales de qualification en matière de pédagogie. Il convient de noter que, comme les exigences minimales de formation sont propres à chaque pays et peuvent changer au fil du temps, il n'est pas toujours possible de comparer les périodes et les pays.

iv. Pour obtenir plus d'informations sur les modèles et les systèmes d'allocation et de déploiement des enseignants, veuillez consulter le document de travail intitulé « L'allocation et l'utilisation des enseignants en Afrique ».

- En ce qui concerne l'enseignement primaire, la *figure 6.2* met en lumière des proportions remarquablement élevées dans de nombreux pays, en particulier en Afrique de l'Est (notamment au Burundi, à Djibouti, à Maurice, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie) et du Nord (dont l'Algérie, le Maroc et la Tunisie). Cependant, elle met également en évidence certains des pays où moins de la moitié des enseignants du primaire satisfont aux conditions académiques de qualification établies, parmi lesquels la Guinée équatoriale, Madagascar et Sao Tomé-et-Principe (le Constat général du *chapitre 3* présente une analyse de la proportion d'enseignants formés à la pédagogie dans le secteur de l'éducation de la petite enfance).
- Concernant le premier et le deuxième cycle du secondaire, les données disponibles couvrent un nombre plus limité de pays (à savoir 17). Dans neuf d'entre eux, plus d'un quart des enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire ne répondent pas aux conditions académiques de qualification en matière de pédagogie. Par comparaison, la totalité des enseignants du secondaire remplit les conditions académiques dans quatre pays (le Burundi, Djibouti, le Maroc et la Tunisie). Il convient aussi de relever que dans certains pays, tels que le Ghana et la Mauritanie, la proportion d'enseignants formés à la pédagogie varie considérablement entre le premier et le deuxième cycle du secondaire.
- La comparaison de la proportion d'enseignants satisfaisant aux conditions académiques de qualification en matière de pédagogie entre les niveaux d'enseignement d'un même pays révèle peu de différences dans plusieurs cas, ce qui laisse à penser que les gouvernements en question appliquent des politiques de recrutement et de formation similaires pour l'enseignement primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire. Cependant, la proportion d'enseignants qualifiés varie considérablement d'un niveau d'enseignement à l'autre dans certains pays (dont le Cameroun, le Ghana, la République démocratique du Congo, le Rwanda, Maurice et la Mauritanie). La Tunisie et le Maroc sont les deux seuls pays pour lesquels des données sont disponibles où 100 % des enseignants du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire répondent aux conditions académiques de qualification en matière de pédagogie. La situation de Madagascar mérite d'être soulignée, car la proportion d'enseignants qualifiés y reste faible, quel que soit le niveau d'enseignement.

Figure 6.2 Proportion d'enseignants ayant reçu la formation minimum exigée en matière de pédagogie pour enseigner à leur niveau, par niveau d'enseignement



Source des données : ISU, indicateur 4.c.1 des ODD – Pourcentage d'enseignants, selon les niveaux d'enseignement, qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée.

Remarque : les pays et les régions sont classés selon le pourcentage d'enseignants du primaire qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée.

Les données datent des années suivantes :

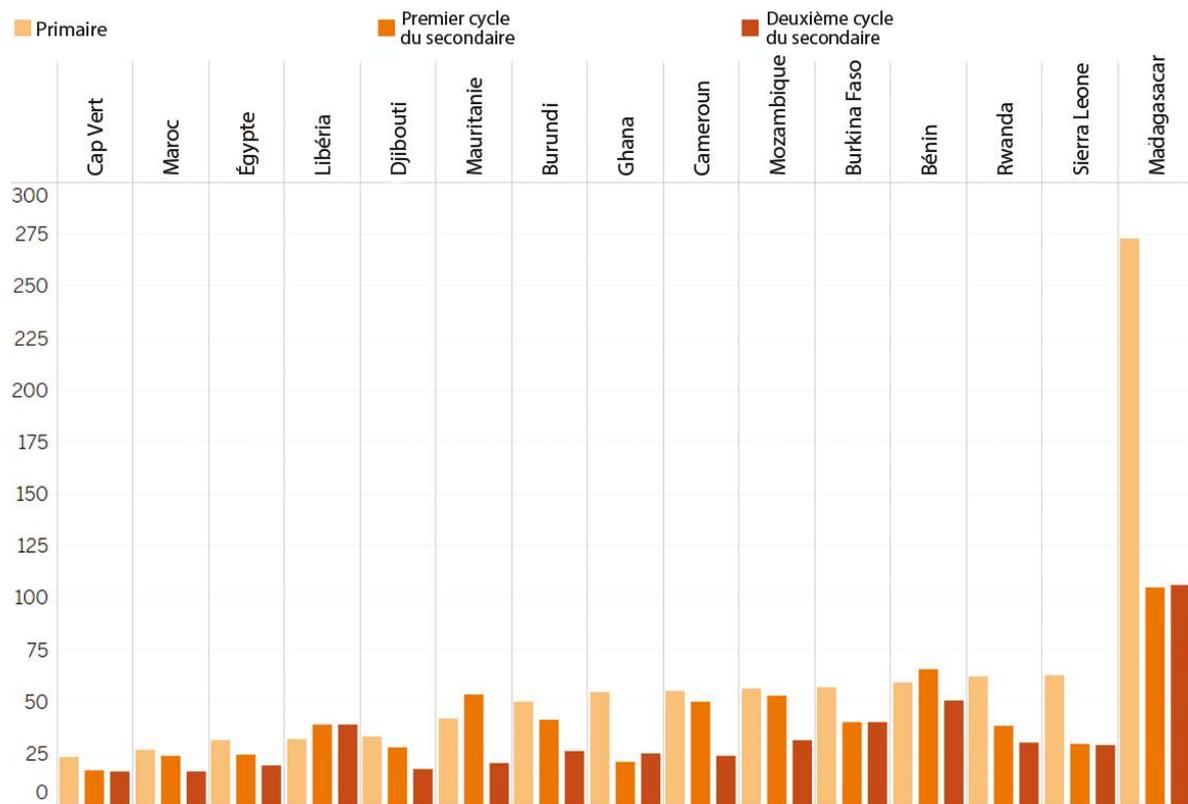
Primaire : Madagascar (2016), Sierra Leone (2015), Ghana (2016), Libéria (2017), Burkina Faso (2016), Égypte (2016), Cameroun (2017), Gambie (2015), Mauritanie (2017), Cabo Verde (2-16), Rwanda (2015), Burundi (2016), Djibouti (2015), Maroc (2016), Tunisie (2016)

Premier cycle du secondaire : Madagascar (2017), Sierra Leone (2015), Ghana (2016), Libéria (2016), Burkina Faso (2016), Égypte (2016), Cameroun (2017), Gambie (2015), Mauritanie (2017), Cabo Verde (2016), Rwanda (2015), Burundi (2016), Djibouti (2015), Maroc (2017), Tunisie (2016)

Deuxième cycle du secondaire : Madagascar (2017), Sierra Leone (2015), Ghana (2016), Libéria (2016), Burkina Faso (2016), Égypte (2016), Cameroun (2017), Gambie (2015), Mauritanie (2017), Cabo Verde (2016), Rwanda (2015), Burundi (2016), Djibouti (2015), Maroc (2017), Tunisie (2016)

En lien direct avec l'indicateur 4.c.1 de référence des ODD analysé ci-dessus, l'indicateur 4.c.2 des ODD évalue le nombre moyen d'élèves par enseignant formé à la pédagogie. La *figure 6.3* compare le ratio élèves/enseignants formés à la pédagogie entre les 15 pays dans lesquels des données ont été collectées pour chacun des trois niveaux d'enseignement. Au bas de l'échelle, Cabo Verde, l'Égypte et le Maroc se démarquent en affichant un ratio d'un enseignant formé à la pédagogie pour 25 élèves ou moins, quel que soit le niveau d'éducation. En haut de l'échelle, Madagascar se distingue avec un ratio de plus de 100 élèves par enseignant au premier et au deuxième cycle du secondaire. Ce ratio dépasse 250 élèves par enseignant pour l'enseignement primaire.

Figure 6.3 Ratio élèves/enseignants formés à la pédagogie, par niveau d'enseignement



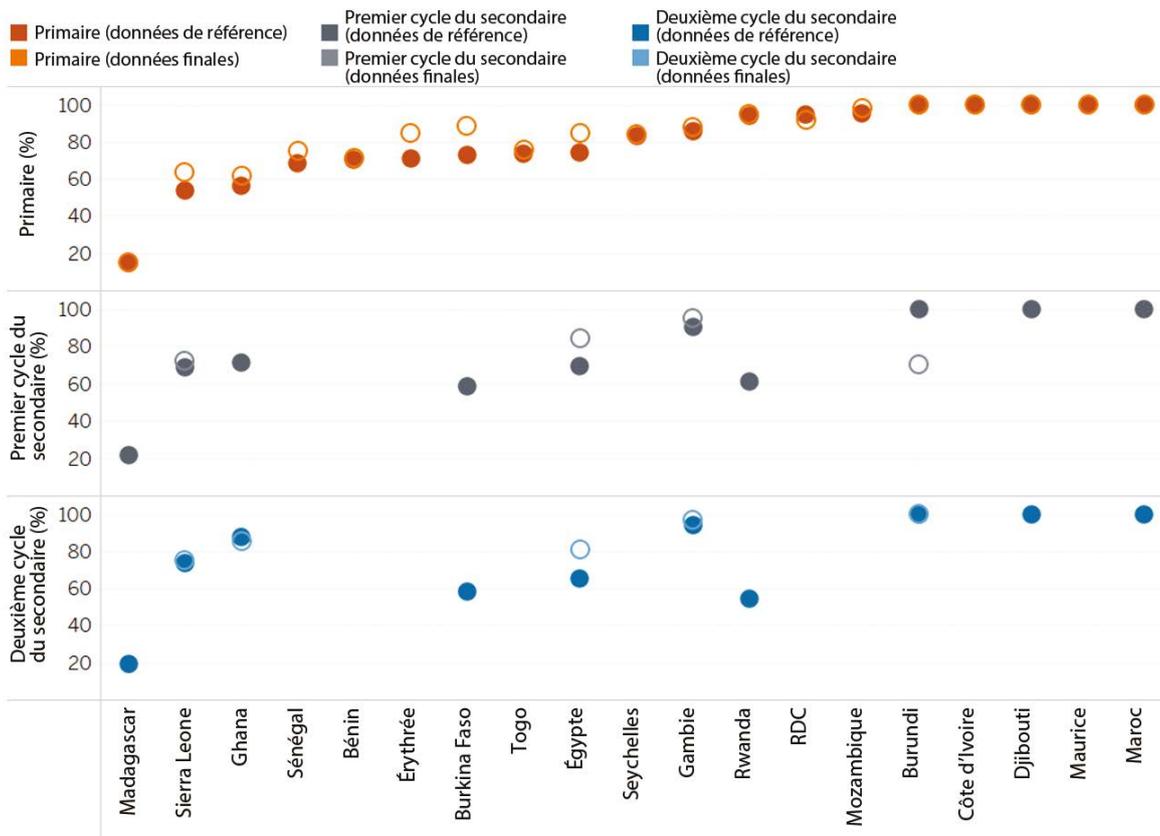
Source des données : indicateur 4.c.2 des ODD – Nombre moyen d'élèves par enseignant formé.
Remarque : les pays sont classés selon le nombre moyen d'élèves par enseignant formé dans l'enseignement primaire.
Les données datent des années suivantes :
Primaire : Cabo Verde (2016), Maroc (2016), Égypte (2016), Libéria Djibouti (2015), Mauritanie (2017), Burundi (2016), Ghana (2016), Cameroun (2017), Mozambique (2016), Burkina Faso (2016), Bénin (2016), Rwanda (2015), Sierra Leone (2015), Madagascar (2016)
Premier cycle du secondaire : Cabo Verde (2017), Maroc (2017), Égypte (2016), Libéria (2016), Djibouti (2015), Mauritanie (2015), Burundi (2015), Ghana (2016), Cameroun (2015), Mozambique (2014), Burkina Faso (2017), Bénin (2016), Rwanda (2015), Sierra Leone (2015), Madagascar (2016)

L'évolution de la proportion d'enseignants formés à la pédagogie

La *figure 6.4* illustre l'évolution de la proportion d'enseignants satisfaisant aux conditions académiques de qualification en matière de pédagogie au cours des cinq dernières années.

- Dans l'enseignement primaire, cette proportion augmente dans certains pays, dont le Burkina Faso (15 points de pourcentage en plus), l'Égypte (11 points de pourcentage), l'Érythrée (13 points de pourcentage), le Ghana (6 points de pourcentage), le Sénégal (7 points de pourcentage) et la Sierra Leone (10 points de pourcentage), mais n'enregistre pas de variation importante dans d'autres.
- Pour ce qui est du premier et du deuxième cycle du secondaire, très peu de pays disposent de données suffisantes, mais l'analyse de la proportion d'enseignants qualifiés révèle une tendance globale à l'augmentation. Seul le Burundi fait figure d'exception, la proportion d'enseignants qualifiés dans le deuxième cycle du secondaire au sein du pays ayant chuté d'environ 25 points de pourcentage.

Figure 6.4 Évolution de la proportion d'enseignants ayant reçu la formation minimum exigée en matière de pédagogie pour enseigner à leur niveau



Source des données : Indicateur 4.c.1 des ODD – Pourcentage d'enseignants, selon les niveaux d'enseignement (préprimaire, primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire), qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes :

Primaire : Madagascar (2016 and 2019), Sierra Leone (2015 and 2019), Ghana (2016 and 2019), Sénégal (2015 and 2019), Bénin (2016 and 2019), Érythrée (2014 and 2018), Burkina Faso (2016 and 2019), Togo (2015 and 2019), Égypte (2016 and 2019), Seychelles (2016 and 2019), Gambie (2015 and 2019), Rwanda (2015 and 2019), RDC (2014 and 2018), Mozambique (2016 and 2019), Burundi (2016 and 2019), Côte d'Ivoire (2016 and 2019), Djibouti (2015 and 2018), Maroc (2016 and 2019), Maurice (2016 and 2019)

Premier cycle du secondaire : Madagascar (2017 and 2019), Sierra Leone (2015 and 2019), Ghana (2016 and 2019), Burkina Faso (2017 and 2019), Égypte (2016 and 2019), Gambie (2015 and 2019), Rwanda (2017 and 2018), Burundi (2015 and 2019), Maroc (2017 and 2019)

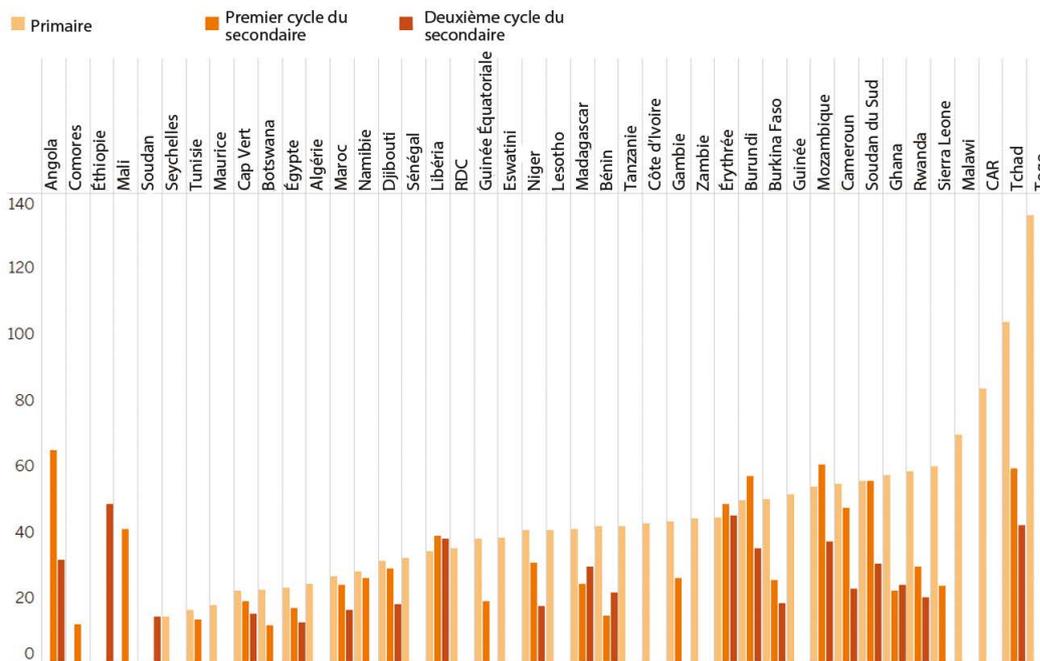
Deuxième cycle du secondaire : Madagascar (2017 and 2019), Sierra Leone (2015 and 2019), Ghana (2016 and 2019), Burkina Faso (2017 and 2019), Égypte (2016 and 2019), Gambie (2015 and 2019), Rwanda (2017 and 2019), Burundi (2015 and 2018) Maroc (2017 and 2019)

La proportion d'enseignants possédant les qualifications académiques requises

Les qualifications académiques minimales requises (indicateur 4.c.3 des ODD) servent aussi de mesure de la qualité des enseignants. Ces qualifications pouvant différer selon les pays et évoluer au fil du temps, il n'est pas toujours possible de comparer les périodes et les pays. La *figure 6.5* présente le ratio élèves/enseignants qualifiés (c'est-à-dire les enseignants ayant les qualifications académiques minimales requises) selon les niveaux d'enseignement. La disponibilité des données dans le primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire n'est pas constante, mais certaines observations méritent d'être notées. Dans l'enseignement primaire, la fourchette allant de 30 à 60 élèves par enseignant rassemble plusieurs pays, parmi lesquels des États d'Afrique du Nord, le Botswana, Cabo Verde, Maurice, la Namibie et les Seychelles présentent les plus faibles ratios, alors que le Togo et le Tchad enregistrent les ratios les plus élevés de la fourchette. Si la situation de ces deux derniers pays est préoccupante, les progrès qu'ils ont effectués au cours de la période étudiée (voir la *figure 6.6*) valent la peine d'être salués, le ratio élèves/enseignants ayant chuté de 104 à 69 au Tchad et de 136 à 91 au Togo depuis 2015^v.

v. Au cours de cette même période, le taux brut de scolarisation dans le primaire a diminué au Tchad (de 92 à 89) et au Togo (de 128 à 126). Cependant, cette légère baisse observée dans les deux pays n'est pas assez importante pour expliquer la baisse du ratio élèves/enseignants formés.

Figure 6.5 Ratio élèves/enseignants possédant les qualifications académiques requises, par niveau d'enseignement



Source des données : ISU, indicateur 4.c.4 des ODD – Nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié.

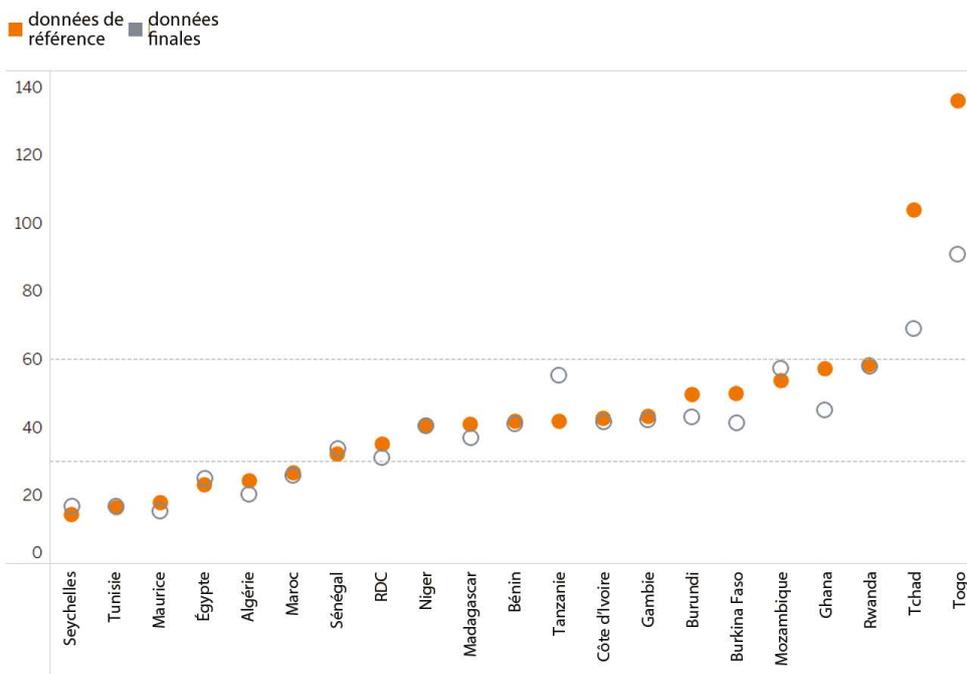
Remarque : les pays sont classés selon le nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié dans l'enseignement primaire.

Primaire : Seychelles (2016), Tunisie (2015), Maurice (2016), Cabo Verde (2016), Botswana (2014), Égypte (2016), Algérie (2016), Maroc (2016), Namibie (2018), Djibouti (2016), Sénégal (2015), Libéria (2016), RDC (2015), Guinée équatoriale (2015), Eswatini (2016), Niger (2016), Lesotho (2016), Madagascar (2016), Bénin (2016), Tanzanie (2016), Côte d'Ivoire (2016), Gambie (2016), Zambie (2016), Érythrée (2015), Soudan du Sud (2015), Ghana (2015), Rwanda (2015), Sierra Leone (2018), Malawi (2016), RCA (2016), Tchad (2016), Togo (2015).

Premier cycle du secondaire : Botswana (2014), Comores (2014), Tunisie (2017), Bénin (2016), Égypte (2016), Guinée équatoriale (2015), Cabo Verde (2017), Ghana (2015), Sierra Leone (2018), Maroc (2017), Madagascar (2016), Burkina Faso (2016), Namibie (2017), Gambie (2016), Djibouti (2016), Rwanda (2017), Niger (2016), Libéria (2016), Mali (2018), Cameroun (2016), Érythrée (2015), Soudan du Sud (2015), Burundi (2015), Tchad (2016), Mozambique (2014), Angola (2016).

Deuxième cycle du secondaire : Égypte (2016), Soudan (2016), Cabo Verde (2017), Maroc (2017), Niger (2016), Djibouti (2016), Burkina Faso (2016), Rwanda (2017), Bénin (2016), Cameroun (2016), Ghana (2015), Madagascar (2016), Soudan du Sud (2015), Angola (2016), Burundi (2015), Mozambique (2014), Libéria (2016), Tchad (2016), Érythrée (2015), Éthiopie (2015).

Figure 6.6 Évolution du ratio élèves/enseignants qualifiés dans l'enseignement primaire



Source des données : ISU, indicateur 4.c.4 des ODD – Nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié pour une année scolaire donnée, par niveau d'enseignement.

Remarque : les pays sont classés selon le nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié (tel que mesuré par les données de référence).

Les données de référence et finales datent respectivement des années suivantes : Seychelles (2015 and 2019), Tunisie (2015 and 2018), Maurice (2016 and 2019), Égypte (2016 and 2019), Algérie (2016 and 2019), Maroc (2016 and 2019), Sénégal (2015 and 2019), RDC (2015 and 2018), Niger (2016 and 2019), Madagascar (2016 and 2019), Bénin (2016 and 2019), Tanzanie (2016 and 2018), Rwanda (2015 and 2019), Tchad (2016 and 2019), Togo (2015 and 2020).

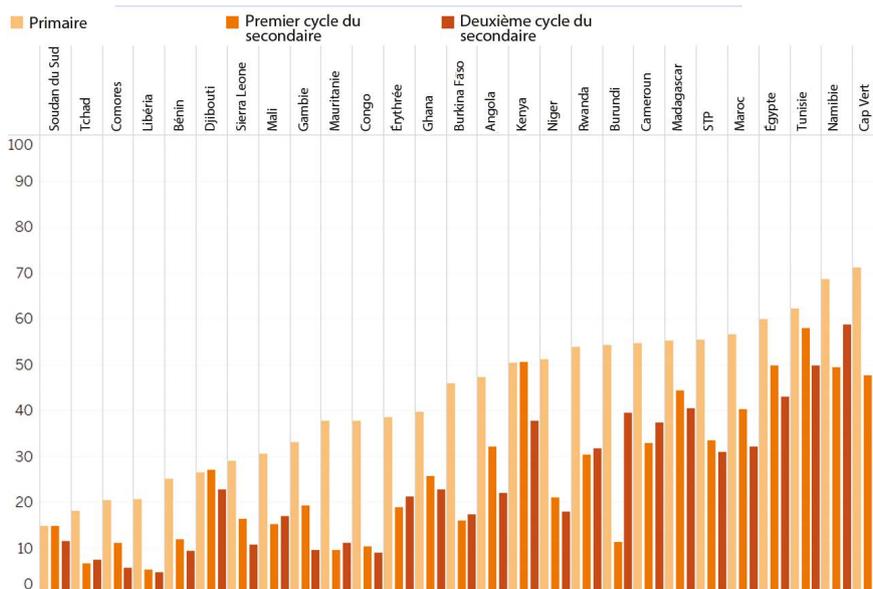
L'intégration du lien entre les enseignants et l'équité dans les politiques relatives à l'éducation

Le déploiement équitable des enseignants est une composante essentielle de tout système de gestion équitable du personnel de l'éducation. Le principal indicateur utilisé par l'IIPE de l'UNESCO et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) pour analyser et suivre l'évolution du déploiement est son degré d'aléa. Ce dernier décrit la relation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'étudiants, et mesure le degré de répartition des enseignants en fonction de facteurs autres que le nombre d'élèves³². L'analyse comparative du degré d'aléa du déploiement dans 16 pays africains^{vi} révèle des différences considérables, les valeurs enregistrées allant de 0,08 au Zimbabwe (ce qui signifie que 8 % seulement des allocations sont corrélées à d'autres facteurs que le nombre d'élèves dans un établissement) à 0,73 au Bénin³³. Le PME estime que pour être équitable, le déploiement des enseignants doit respecter un seuil maximal de 0,20. Or, seuls 3 des 16 pays étudiés (la Guinée, le Lesotho et le Zimbabwe) affichent un degré d'aléa du déploiement inférieur à ce seuil³⁴.

Les données servant à calculer le degré d'aléa du déploiement concernent principalement le nombre d'enseignants et ne prennent pas en compte leur formation ou leurs qualifications. En d'autres termes, il s'agit d'une analyse qui semble partir du postulat que tous les enseignants sont d'une efficacité similaire. Les travaux existants indiquent qu'un nombre disproportionné d'enseignants qualifiés travaillent dans les établissements scolaires privilégiés, qu'ils enseignent à des classes de taille réduite et qu'ils se concentrent sur les dernières années d'études³⁵. Malgré le fait qu'un enseignement de qualité soit particulièrement utile aux élèves qui réussissent le moins, les établissements défavorisés sont moins susceptibles de disposer d'enseignants de qualité³⁶. D'après les conclusions d'une étude réalisée au Malawi, les enseignants qui ont suivi plus d'années de formation travaillent dans les établissements dont les élèves obtiennent de meilleurs résultats³⁷. Cette constatation souligne l'importance des efforts actuels en matière d'amélioration des politiques de gestion du personnel, qui visent notamment à en informatiser certaines composantes afin que les décisions relatives au déploiement soient prises de manière plus équitable (*l'étude de cas n° 8* analyse les efforts menés par le Sénégal en la matière).

L'avancement de l'équité entre les genres au sein du personnel de l'éducation

Figure 6.7 Pourcentage de femmes enseignantes, par niveau d'éducation



Source des données : base de données nationales de suivi de l'ISU – Pourcentage de femmes enseignantes, par niveau d'enseignement.

Remarque : les pays sont classés selon le pourcentage de femmes enseignantes dans l'enseignement primaire.

Primaire : Soudan du Sud (2015), Tchad (2016), Comores (2017), Libéria (2016), Bénin (2016), Djibouti (2016), Sierra Leone (2016), Mali (2016), Gambie (2015), Mauritanie (2016), Congo (2018), Érythrée (2016), Ghana (2016), Burkina Faso (2016), Angola (2016), Kenya (2015), Niger (2016), Rwanda (2016), Burundi (2016), Cameroun (2016), Madagascar (2016), STP (2016), Maroc (2016), Égypte (2016), Tunisie (2016), Namibie (2018), Cabo Verde (2016)

Premier cycle du secondaire : Soudan du Sud (2015), Tchad (2016), Comores (2017), Libéria (2015), Bénin (2014), Djibouti (2016), Sierra Leone (2016), Mali (2016), Gambie (2015), Mauritanie (2016), Congo (2018), Érythrée (2016), Ghana (2016), Burkina Faso (2016), Angola (2016), Kenya (2016), Niger (2016), Rwanda (2017), Burundi (2015), Cameroun (2016), Madagascar (2017), STP (2016), Maroc (2017), Égypte (2016), Tunisie (2017), Namibie (2017), Cabo Verde (2017)

Deuxième cycle du secondaire : Soudan du Sud (2015), Tchad (2016), Comores (2017), Libéria (2015), Bénin (2014), Djibouti (2016), Sierra Leone (2016), Mali (2016), Gambie (2015), Mauritanie (2016), Congo (2018), Érythrée (2016), Ghana (2016), Burkina Faso (2016), Angola (2016), Kenya (2016), Niger (2016), Rwanda (2017), Burundi (2015), Cameroun (2016), Madagascar (2017), STP (2016), Maroc (2017), Égypte (2016), Tunisie (2017), Namibie (2017), Cabo Verde (2017)

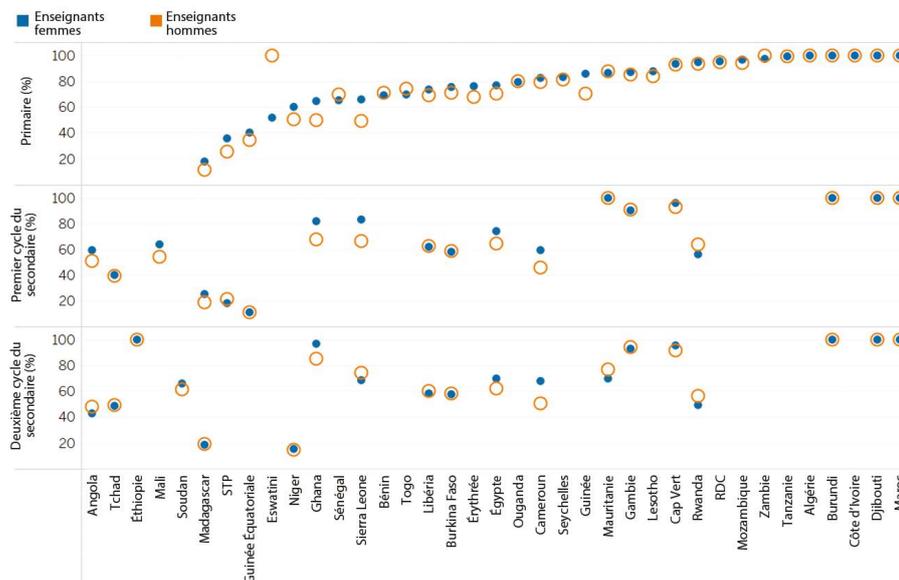
vi. Il est à noter que les données d'analyse du degré d'aléa du déploiement datent de 2013, de 2014 et de 2015.

L'analyse comparative de l'équité entre les genres au sein du personnel de l'éducation dégage quelques conclusions notables. La *figure 6.7* présente le pourcentage de femmes enseignantes au niveau de l'enseignement primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire.

- Ce pourcentage varie considérablement selon les pays. Dans l'enseignement primaire, environ 20 % de l'ensemble des enseignants du Libéria sont des femmes, contre plus de 70 % à Cabo Verde. Environ 10 % de l'ensemble des enseignants dans l'enseignement secondaire au Burundi, au Congo, au Libéria et en Mauritanie sont des femmes, contre plus de 40 % à Cabo Verde, en Égypte, au Kenya, à Madagascar, en Namibie et en Tunisie. S'agissant du deuxième cycle du secondaire, environ 10 % de l'ensemble des enseignants de la Gambie, du Libéria, de la Mauritanie et de la Sierra Leone sont des femmes, contre plus de 40 % au Burundi, à Cabo Verde, en Égypte, à Madagascar et en Tunisie.
- Cependant, dans tous les pays, la proportion d'enseignantes dans le deuxième cycle du secondaire (dont les postes sont généralement plus prestigieux et mieux rémunérés) est nettement plus réduite que dans l'enseignement primaire. Dans un peu moins de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles (soit 13 sur 27), les femmes représentent moins d'un quart du personnel de l'éducation du premier et du deuxième cycle du secondaire.

Loin de ne se traduire que par les nombres, l'équité entre les genres dans le personnel de l'éducation concerne également le recrutement, la rémunération, la formation continue et les politiques de promotion. La qualité de la formation est l'un de ces éléments que la disponibilité de données nationales permet d'analyser. Afin d'analyser l'équité entre les genres au sein du personnel de l'éducation en prenant en compte les qualifications en matière de pédagogie, la *figure 6.8* compare les proportions d'enseignantes et d'enseignants formés à la pédagogie. Dans l'enseignement primaire, ainsi que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les proportions de femmes et d'hommes formés à la pédagogie sont quasiment égales lorsque la proportion globale d'enseignants qualifiés est élevée. Dans de nombreux pays où la proportion moyenne d'enseignants formés à la pédagogie est inférieure à 80 %, le nombre d'enseignantes qualifiées est légèrement supérieur dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire. Cette différence est moins marquée dans le deuxième cycle du secondaire. L'analyse de la *figure 6.8* ne permet pas d'étudier en profondeur les causes des différences observées entre les taux de qualification des femmes et des hommes dans le corps enseignant. Cependant, il est important de ne pas se limiter aux chiffres pour analyser l'équité entre les genres dans le personnel de l'éducation, et de mener des recherches pour mieux comprendre les facteurs qui déterminent les différences entre les genres en matière de recrutement, de qualification, de rémunération, de formation et de promotion.

Figure 6.8 Proportion d'enseignants formés à la pédagogie, par niveau d'enseignement et par genre



Source des données : ISU, indicateur 4.c.1 des ODD – Pourcentage de femmes enseignantes, selon les niveaux d'enseignement (préprimaire, primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire), qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) la formation structurée minimale axée sur la pédagogie requise pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné, pour une année scolaire donnée.

Remarque : les pays sont classés selon la proportion de femmes parmi les enseignants qualifiés.

Primaire : Madagascar (2016), STP (2016), Guinée équatoriale (2015), Eswatini (2016), Niger (2016), Ghana (2016), Sénégal (2015), Sierra Leone (2015), Bénin (2016), Togo (2015), Libéria (2017), Burkina Faso (2016), Érythrée (2015), Égypte (2016), Ouganda (2017), Cameroun (2017), Seychelles (2016), Guinée (2016), Mauritanie (2017), Gambie (2015), Lesotho (2016), Cabo Verde (2016), Burkina Faso (2016), Érythrée (2014), Égypte (2016), Ouganda (2017), Cameroun (2017), Seychelles (2016), Guinée (2016), Mauritanie (2017), Gambie (2015), Lesotho (2016), Cabo Verde (2016), Rwanda (2015), RDC (2014), Mozambique (2016), Zambie (2017), Tanzanie (2016), Algérie (2015), Burundi (2016), Côte d'Ivoire (2016), Djibouti (2015), Maroc (2016)

Premier cycle du secondaire : Angola (2015), Tchad (2016), Mali (2018), Madagascar (2017), STP (2016), Guinée équatoriale (2015), Ghana (2016), Sierra Leone (2015), Libéria (2015), Burkina Faso (2017), Égypte (2016), Cameroun (2015), Mauritanie (2015), Cabo Verde (2017), Rwanda (2017), Burundi (2015), Djibouti (2015), Maroc (2017)

Deuxième cycle du secondaire : Angola (2015), Tchad (2016), Éthiopie (2015), Soudan (2016), Madagascar (2017), Niger (2015), Ghana (2016), Sierra Leone (2015), Libéria (2015), Burkina Faso (2017), Égypte (2016), Cameroun (2015), Mauritanie (2016), Gambie (2015), Cabo Verde (2017), Rwanda (2017), Burundi (2015), Djibouti (2015), Maroc (2017)

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

En reconnaissance du rôle essentiel que jouent les enseignants dans l'obtention des résultats d'apprentissage et afin de répondre à la nécessité de revitaliser la profession enseignante, plusieurs gouvernements africains ont mené diverses réformes de leurs politiques et de leurs systèmes de gestion du personnel de l'éducation.

Afin d'encourager les enseignants à travailler dans des établissements défavorisés dans les zones où les logements décentes et les transports accessibles sont rares, par exemple, les pays ont lancé une série de mesures d'incitation, dont des primes de sujétion et des programmes d'hébergement.

- En Gambie, les enseignants affectés à certains établissements défavorisés ciblés ont reçu une prime représentant 30 % à 40 % de leur salaire³⁸;
- En Zambie, les femmes enseignant dans des établissements reculés ont bénéficié d'un prêt spécial pour acheter des panneaux solaires afin d'alimenter leur logement en électricité³⁹.

Plusieurs gouvernements ont utilisé des incitations liées au salaire des enseignants pour améliorer leur motivation, notamment en mettant en place des rémunérations liées à la performance, des augmentations des salaires de base ou des cadres d'incitation détaillés.

- Au Kenya, après le lancement de la politique de rémunération et d'avantages sociaux du secteur public en 2015, le Gouvernement a mis en place des contrats de performance pour les enseignants ainsi qu'un outil connexe d'évaluation et d'amélioration de leurs performances afin d'en effectuer le suivi systématique⁴⁰;
- Au Rwanda, le Gouvernement a mis à l'essai le versement de primes fondées sur les performances dans des établissements du deuxième cycle du secondaire et a évalué leurs effets en vue de perfectionner les mesures d'incitation et d'améliorer les efforts de recrutement et de rétention des enseignants⁴¹.

D'autres gouvernements se sont également attachés à trouver des moyens non pécuniaires de renforcer la motivation intrinsèque des enseignants.

- En Ouganda, le Gouvernement collabore avec une ONG internationale afin de renforcer la motivation intrinsèque des enseignants en créant des réseaux locaux de pairs (au sein de groupes d'établissements locaux et entre ces derniers), tout en leur offrant la possibilité de réfléchir à leur expérience, d'appliquer de nouvelles pratiques d'enseignement et de recevoir des retours pour s'améliorer davantage⁴²;
- Au Ghana, au Libéria, au Maroc, au Nigéria et en Ouganda, le réseau Teach for All et ses partenaires encouragent les nouveaux diplômés du supérieur à s'engager à travailler dans les écoles dont les besoins sont les plus grands pendant un minimum de deux ans, en plus de les soutenir et de les motiver en leur proposant des formations continues qui leur permettent de renforcer leurs compétences et de soutenir l'éducation pour tous⁴³.

Plusieurs gouvernements ont axé leurs efforts d'amélioration des politiques de gestion du personnel de l'éducation sur les politiques de recrutement et de déploiement des enseignants. En plus de modifier les qualifications académiques requises pour enseigner, de renforcer la polyvalence des enseignants dans l'enseignement secondaire et d'établir de nouvelles catégories de statut telles que les postes d'enseignants contractuels et communautaires⁴⁴, les gouvernements ont également révisé leurs modalités de recrutement et de déploiement afin de faire progresser l'équité et la diversité :

- En Sierra Leone, afin de réduire les disparités entre les genres au sein du personnel enseignant, le Gouvernement a lancé un programme de transition pour les femmes qui combine le travail en tant qu'assistantes d'apprentissage dans les écoles primaires avec un programme d'apprentissage à distance permettant d'acquérir des qualifications relatives à l'enseignement⁴⁵;
- En Éthiopie, le ministère de l'Éducation s'est doté d'un Département des affaires féminines et a élaboré une

politique relative au genre dans le secteur de l'éducation prévoyant notamment des mesures d'amélioration du recrutement d'enseignantes⁴⁶;

- Au Mozambique, des institutions communautaires de formation des enseignants proposent des programmes de formation à l'enseignement ouverts aux diplômés du système ordinaire atteints d'une déficience visuelle, qui reçoivent des bourses et bénéficient de possibilités de s'exercer en tant qu'apprentis enseignants dans des établissements situés à proximité⁴⁷;
- Au Malawi et en République-Unie de Tanzanie, une campagne de recrutement a ciblé les enseignants des zones mal desservies, qui ont reçu une formation à distance sur papier⁴⁸;
- Plusieurs gouvernements ont également exploré des approches fondées sur les données pour lutter contre les disparités infranationales en matière de ratio élèves/enseignants, notamment au moyen d'analyses géospatiales (comme en Sierra Leone⁴⁹) et de systèmes de gestion informatisée du personnel de l'éducation (l'étude de cas n° 8 décrit les efforts d'utilisation de ce type de systèmes au Sénégal).

La formation des enseignants est un autre domaine dans lequel e nombreux gouvernements ont étudié et mis en place de nouveaux modèles dans le cadre d'efforts visant à préparer et à aider les enseignants à remplir leur rôle vital dans la prestation d'un enseignement inclusif et de qualité.

- En Gambie, au Kenya, en Namibie, au Rwanda, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, les centres d'excellence du Forum des éducatrices africaines offrent aux enseignants des formations continues à la pédagogie tenant compte des questions de genre^{vii 50}, et forment le personnel de direction des établissements à la prise en compte des questions de genre⁵¹;
- Au Ghana, dans le cadre du programme de transformation de la formation et de l'apprentissage des enseignants, le Gouvernement a revu le contenu et la pédagogie de son premier modèle de formation des enseignants (en y intégrant notamment des méthodes d'instruction interactives axées sur les élèves et tenant compte des questions de genre) et a mis en place un appui à l'enseignement pour permettre aux candidats aux postes d'enseignant de bénéficier d'une expérience en salle de classe⁵²;
- Récemment, la Banque mondiale a lancé une initiative en trois temps qu'il est intéressant de relever : « Teach », « Coach », et « Technology for Teaching ». « Teach » est un outil d'observation conçu pour aider les pays à évaluer les pratiques d'enseignement en classe. « Coach » vise à améliorer le renforcement professionnel des enseignants en poste en aidant les pays à élaborer des programmes de formation continue adaptés et pratiques. « Technology for Teaching » est un programme récemment mis en œuvre qui vise à élargir les possibilités de perfectionnement professionnel aux enseignants en utilisant des solutions fondées sur les technologies⁵³;
- Au Rwanda, le Gouvernement a d'abord mis à l'essai, puis déployé à grande échelle un programme de mentorat en milieu scolaire, dans le cadre duquel sont formés des mentors dans les établissements scolaires. Ces derniers aideront ensuite les enseignants à renforcer leurs capacités pédagogiques dans le cadre de la transition vers un programme d'études basé sur les compétences⁵⁴. Mis en œuvre au Rwanda, au Kenya⁵⁵ et en République-Unie de Tanzanie⁵⁶, ce modèle de communautés de pratique en milieu scolaire et par groupe permet aux enseignants de partager leurs expériences et de s'entraider afin d'améliorer les pratiques d'enseignement ;
- Après le déclenchement de la pandémie de COVID-19, les compétences numériques ont pris une place centrale dans les efforts de formation des enseignants. La Stratégie de transformation numérique de l'Afrique (2020-2030), par exemple, met en avant les programmes de formation des enseignants et discute de l'effet multiplicateur qu'ils produisent sur les compétences numériques des élèves en améliorant celles du corps enseignant. Doter les enseignants des connaissances, des compétences et de la confiance nécessaires pour utiliser la technologie est également présenté comme un moyen de surmonter les obstacles à la diffusion des outils technologiques dans l'éducation⁵⁷. Encore plus directement liées à la pandémie, les lignes directrices de l'Union africaine sur la numérisation de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique soulignent l'importance de renforcer les compétences des enseignants pour s'adapter à la nouvelle réalité

vii. La pédagogie tenant compte des questions de genre désigne les processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances adaptés aux besoins d'apprentissage des filles et des garçons. Elle incite les enseignants à appliquer une approche inclusive tenant compte des questions de genre dans la planification des leçons, dans les pratiques d'enseignement, dans la gestion des classes et dans l'évaluation des performances.

de l'enseignement virtuel et à distance⁵⁸.

Un nombre croissant de données probantes et d'expériences issues de la prestation de services éducatifs dans des contextes d'urgence ou d'intervention humanitaire confirment que les enseignants représentent la composante du milieu scolaire la plus déterminante pour la qualité de l'enseignement, en particulier lorsque les enfants présentent des vulnérabilités accrues liées aux conflits ou aux déplacements. Les interventions menées dans différents pays et situations d'urgence soulignent l'importance des formations et de l'appui proposés aux enseignants.

- Au Kenya, le camp de réfugiés de Kakuma bénéficie de Teachers 4 Teachers, une initiative novatrice de perfectionnement professionnel comprenant des modules de formation continue, d'accompagnement par les pairs et de mentorat mobile⁶⁰;
- Au Tchad, le programme Little Ripples forme des réfugiées soudanaises à l'enseignement de la petite enfance dans les camps de réfugiés et les aide à mettre en œuvre des programmes d'enseignement depuis leur domicile⁶¹;
- Le ministère de l'Éducation du Tchad met en œuvre un programme de formation des enseignants d'une durée de deux ans dans une institution de formation bilingue accueillant les enseignants soudanais, qui sont soutenus dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les deux langues, et acquièrent les compétences nécessaires pour enseigner le programme scolaire tchadien⁶².

Parmi les tendances générales influençant les efforts menés par les gouvernements africains pour revitaliser le personnel de l'éducation figurent la demande croissante de scolarisation, les contraintes financières ainsi que la multiplication de chocs externes dont les répercussions sont de plus en plus nombreuses. D'après des estimations datant de 2015, l'Afrique subsaharienne devra recruter environ 17 millions d'enseignants afin d'assurer un enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030^{63viii}. Cette perspective pose un immense défi, mais représente aussi une formidable occasion d'agir. S'ils parviennent à améliorer les programmes de formation initiale des enseignants⁶⁴ et à adopter des politiques de recrutement et de déploiement plus efficaces et équitables, les gouvernements pourront doter leur système éducatif de nouvelles cohortes d'enseignants qualifiés et très motivés qui pourraient catalyser la revitalisation du corps enseignant. Cependant, se saisir d'une telle opportunité nécessitera peut-être de modifier le *statu quo* en matière de financement. Les salaires des enseignants représentent déjà une part importante des budgets récurrents de l'éducation dans la plupart des pays⁶⁵ et, dans certains pays africains, les coûts des salaires des enseignants dans les écoles primaires et secondaires dépassent le montant des dépenses gouvernementales pour tous les niveaux d'enseignement⁶⁶. L'expansion continue du personnel de l'éducation nécessitera donc une remise en question plus générale des priorités de financement des gouvernements et des partenaires du développement.

Les chocs externes que les conflits, les catastrophes naturelles, les déplacements et les pandémies infligent aux systèmes compliquent encore la tâche des gouvernements africains, qui s'efforcent de revitaliser la profession enseignante tout en ne disposant que de ressources très limitées pour répondre à un immense besoin de recrutement. Comme on l'a observé pendant la pandémie de COVID-19, la fermeture soudaine des écoles a forcé les enseignants à redéfinir leurs fonctions, à apprendre à mieux se servir des technologies pour communiquer et enseigner et à se préparer aux difficultés entraînées par la réouverture des établissements⁶⁷. Les défis auxquels sont confrontés les enseignants en particulier, et les systèmes éducatifs dans leur ensemble, ont mis en évidence le besoin de « reconstruire en mieux »⁶⁸ et l'urgence d'investir dans le personnel de l'éducation en élaborant des politiques globales, en recrutant plus d'enseignants et en améliorant leur accès au perfectionnement professionnel continu et aux ressources pour faciliter l'apprentissage hybride⁶⁹.

viii. Il est à noter que ce chiffre comprend les 7,5 millions estimés d'enseignants qui devront être recrutés pour remplacer ceux qui devraient quitter le marché du travail.

Étude de cas n° 8 : Des systèmes d'information pour résoudre les difficultés d'optimisation des ressources enseignantes

Les systèmes éducatifs sont confrontés à d'importants défis en matière d'efficacité, le déploiement des ressources humaines étant un domaine présentant un fort potentiel d'amélioration. La plus grande part du budget total de l'éducation est allouée aux coûts salariaux, qui peuvent représenter jusqu'à 90 % des dépenses dans certains cas⁷⁰. En outre, plusieurs pays africains enregistrent une forte hausse de leur population d'âge scolaire alors qu'ils manquent d'enseignants et ne peuvent donc pas répondre à la hausse de la demande d'éducation^{ix 71}. Il est donc crucial d'étudier les processus qui pourraient optimiser l'utilisation des ressources enseignantes tout en garantissant leur déploiement équitable⁷².

L'une des causes de l'inefficacité du déploiement des enseignants est le manque d'outils d'information adéquats qui permettraient de mieux caractériser le personnel et ses besoins et d'ainsi mieux les aligner sur le système éducatif. Afin d'améliorer la gestion du personnel, notamment le déploiement des enseignants, plusieurs pays ont pris des mesures pour tenter de remédier à ce problème. Plus particulièrement, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, l'Ouganda et le Sénégal ont récemment élaboré des systèmes de gestion des ressources humaines^{x 73}. Ces systèmes de données stockent des informations relatives à différents aspects de la profession enseignante (notamment les qualifications, l'expérience professionnelle, les résultats d'évaluation, les objectifs de formations et les cibles de développement professionnel) qu'il est possible d'utiliser à de nombreuses fins pour la gestion des ressources humaines et la planification, par exemple le recrutement ou le déploiement⁷⁴.

Améliorer le déploiement des enseignants au moyen de systèmes de gestion des ressources humaines : le cas de MIRADOR

MIRADOR est l'acronyme du système établi au Sénégal, dont le nom complet est « Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle ». Lancée en 2013, cette plateforme facile d'utilisation se compose d'une base de données informatisée et d'un système de gestion du personnel élaboré par le Gouvernement avec l'accord des syndicats nationaux. En plus de fournir des informations sur le profil des enseignants, elle permet à ces derniers de gérer leurs démarches administratives (par exemple, leurs demandes de mutation et de formation). Les parties prenantes estiment que les algorithmes^{xi} intégrés aux processus d'affectation et de mutation des enseignants ont permis à MIRADOR de contribuer à améliorer la répartition du personnel de l'éducation au Sénégal, permettant ainsi aux zones rurales et préalablement mal desservies de recevoir davantage de ressources. Elles jugent également que le système a facilité la simplification et l'amélioration de la transparence de la gestion des ressources humaines⁵⁷. Par exemple, il permet de suivre les performances et l'absentéisme des enseignants grâce à un module qui enregistre le mérite et les mesures disciplinaires. Enfin, ce système d'information vise à renforcer la motivation des enseignants par l'intermédiaire de modules consacrés à leur développement professionnel et personnel. D'après les statistiques produites, MIRADOR enregistre environ 4 000 connexions quotidiennes d'une durée moyenne de trois minutes, dont la plupart (soit 90 %) se font à partir de smartphones et se concentrent sur les espaces dédiés aux ressources élèves-professeurs⁷⁶. Malgré ces résultats encourageants, ni MIRADOR, ni aucun système similaire récemment mis au point dans la région n'ont encore fait l'objet d'une évaluation d'impact formelle.

ix. Les pénuries d'enseignants touchent 70 % des pays dans l'enseignement primaire et 90 % d'entre eux dans l'enseignement secondaire

x. Il est également possible de parler de « systèmes d'information pour la gestion des enseignants »

xi. Cet algorithme assure le suivi des postes et des affectations d'enseignants en temps réel, traite les informations pour déterminer les déficits et les excédents au niveau des écoles, et crée des alertes pour les administrateurs à chaque cycle d'information.

Garantir les principes de l'alignement, de la durabilité et de l'utilisation responsable

Si les systèmes d'information sont un élément fondamental de l'optimisation des ressources dans l'éducation, il est essentiel qu'ils soient alignés sur les politiques, les structures et les processus des systèmes éducatifs. Ils doivent également pouvoir compléter d'autres systèmes d'information, par exemple le système d'information sur la gestion de l'éducation. Les systèmes de gestion des ressources humaines tels que MIRADOR sont de plus en plus reconnus comme un élément potentiellement essentiel du processus décisionnel dans le secteur de l'éducation. Pour qu'ils puissent réaliser ce potentiel, ils doivent être fiables et durables, ce qui suppose d'assurer efficacement leur entretien et de préserver leur capacité à produire des données précises en temps voulu. Enfin, comme les systèmes de gestion des ressources humaines contiennent des données personnelles, il est essentiel de surveiller et de promouvoir leur utilisation responsable, y compris les dimensions éthiques (dont la sécurité et la confidentialité) ainsi que des limites existantes.

References

- ¹ OIT et UNESCO, *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) avec un guide de l'utilisateur*. 2008. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_fre [page consultée le 18 août 2021].
- ² UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ³ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁴ Bureau de l'UNESCO à Bangkok, *World Declaration on Education for All*. Jomtien, 1990. Disponible à l'adresse suivante : <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/ECCE/JomtienDeclaration.pdf>
- ⁵ UNESCO, *Cadre d'action de Dakar : l'Éducation pour tous*. 2000. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁶ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 8 Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ⁸ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ⁹ Forum de la Coalition sur les médias et l'éducation pour le développement en Afrique, « CESA-Teacher Development Cluster Progress Report: July 2020 – April 2021 ». CAFOR, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://cafor.org/cesa-teacher-development-cluster-progress-report-july-2020-april-2021/> [page consultée le 18 août 2021].
- ¹⁰ Saavedra, J., « Realizing the Promise of Effective Teachers for Every Child – a Global Platform for Successful Teachers ». Blogs 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> [page consultée le 18 août 2021].
- ¹¹ Saavedra, J., « Realizing the Promise of Effective Teachers for Every Child – a Global Platform for Successful Teachers ». Blogs 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> [page consultée le 18 août 2021].
- ¹² Jackson, C. K., « What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes ». *Journal of Political Economy*, vol. 126, no 5, 2018, p. 2072-2107. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1086/699018>
- ¹³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁴ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁵ 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>

- ¹⁶ Ainley, J. et Carstens, R., *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/85ec78d8-fr.pdf>
- ¹⁷ Banque mondiale, *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*. 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20143>
- ¹⁸ Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, « Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante ». *Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/fr/nos-activites/soutien-en-faveur-des-pays/guide-pour-lelaboration-dune-politique-enseignante> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ¹⁹ Jackson, C. K., « What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes ». *Journal of Political Economy*, vol. 126, no 5, 2018, p. 2072-2107. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1086/699018>
- ²⁰ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OCDE, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264028050-fr>
- ²¹ Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), « International Women's Day – 8 March: Importance of Female Teachers and the Realities in Africa », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iicba.unesco.org/?q=node/178> [page consultée le 3 décembre 2021].
- ²² Haugen, C. S. et al., « 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>
- ²³ van Ginkel, A. et al., *Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes*. EdData II, USAID, 2015.
- ²⁴ Chaudhury, N. et al., « Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, 2006, p. 91-116. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/089533006776526058>
- ²⁵ Chitiyo, M. et al., « Special Education Teacher Preparation in Kenya, Malawi, Zambia, and Zimbabwe ». *Journal of International Special Needs Education*, vol. 18, n° 2, 2015, p. 51-59. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.51>
- ²⁶ Wodon, Q. T. et al., *The Price of Exclusion: Disability and Education – The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*. USAID, Washington, D.C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/171921543522923182/pdf/132586-WP-P168381-PUBLIC-WorldBank-SSAInclusive-Disability-v6-Web.pdf>
- ²⁷ Banque mondiale, « Disability-Inclusive Education in Africa Program ». Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/brief/disability-inclusive-education-in-africa-program> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ²⁸ UNESCO et IPE-UNESCO Dakar, *L'allocation et l'utilisation des enseignants en Afrique*. Document de travail, 2016. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/teacher%20allocation%20FR.pdf> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ²⁹ 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>
- ³⁰ 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>
- ³¹ Evans, D. K., et Mendez Acosta, A., *How to Recruit Teachers for Hard-to-Staff Schools: A Systematic Review of Evidence from Low- and Middle-Income Countries*. Center for Global Development, Washington, D.C., 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://www.cgdev.org/sites/default/files/how-recruit-teachers-hard-staff-schools-systematic-review-evidence_0.pdf

- ³² PME, *Methodology Sheet for GPE Result Indicator 29*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-29> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ³³ 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, no 3, 2018, p. 35-60.
- ³⁴ 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, no 3, 2018, p. 35-60.
- ³⁵ 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>
- ³⁶ OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OCDE, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264028050-fr>
- ³⁷ Trako, I., Molina, E., et Asim, S., *Making Great Strides Yet a Learning Crisis Remains in Tanzania: Results of the SDI and SABER Service Delivery Surveys*. Banque mondiale, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/35980>
- ³⁸ IIRCA, *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns*. IIRCA, Addis-Abeba, 2017, p. 52. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ³⁹ IIRCA, *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns*. IIRCA, Addis-Abeba, 2017, p. 52. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁴⁰ Commission des salaires et des rémunérations du Kenya, « Salaries and Remuneration Commission (SRC) – Rewarding Productivity », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://src.go.ke/> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ⁴¹ Banque mondiale, *Rwanda: Can Performance Pay for Teachers Improve Students' Learning?*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35091>
- ⁴² STiR Education, « A World Where Teachers Love Teaching ». STiR Education, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://stireducation.org/> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ⁴³ Teach For All, « Teach For All », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachforall.org/> [page consultée le 6 septembre 2021].
- ⁴⁴ Chudgar, A., Muralidharan, K., et Honeyman, C., « Enseignants contractuels : solution de politique efficace ou réponse inadaptée ? ». Portail de l'IIPE de l'UNESCO, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/enseignants-contractuels-solution-de-politique-efficace-ou-reponse-inadaptee> [page consultée le 26 octobre 2021].
- ⁴⁵ 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>
- ⁴⁶ Union africaine/Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (UA/CIEFFA), *Monitoring the Implementation of Regional and International Legal Instruments on Girls' and Women's Education in Africa*, 2020, p. 37. Disponible à l'adresse suivante : http://cieffa.org/wp-content/uploads/2021/06/Monitoring_ANG_ISBN_Electronic.pdf [page consultée le 10 septembre 2021].
- ⁴⁷ 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>
- ⁴⁸ 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>
- ⁴⁹ Atherton, P. et Mackintosh, A., « Enhancing Teacher Deployment in Sierra Leone: Using Spatial Analysis to Address Disparity ». Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/blog/enhancing-teacher-deployment-sierra-leone-using-spatial-analysis-address-disparity> [page consultée le 26 octobre 2021].

⁵⁰ Forum des éducatrices africaines *et al.*, *Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools*. 2020, p. 30. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/6726/file/GRP-A-Toolkit-for-Teachers-and-Schools-2020.pdf> [page consultée le 1er octobre 2021].

⁵¹ IIRCA, *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns*. IIRCA, Addis-Abeba, 2017, p. 54. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iicba.unesco.org/?q=node/273> [page consultée le 26 novembre 2021].

⁵² 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>

⁵³ Banque mondiale, « Enseignants ». Banque mondiale, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/teachers> [page consultée le 7 septembre 2021].

⁵⁴ Uworwabayeho, A. *et al.*, « Developing the Capacity of Education Local Leaders for Sustaining Professional Learning Communities in Rwanda ». *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 2, n° 1, 2020, article no 100092. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100092>

⁵⁵ Rossignoli, S. *et al.*, *Teachers Learning Together Large-Scale Approaches to Teacher Communities of Practice Highlights from an Initial Research Study in Rwanda*. Education Development Trust, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/7c/7c40a2f7-4fa2-41d6-a21e-6f3635b1a72a.pdf> [page consultée le 12 octobre 2021].

⁵⁶ Ministère de l'éducation, des Sciences et de la Technologie de la République-Unie de Tanzanie, *Final Programme Document : Application for the Global Partnership for Education (GPE) Teaching and Learning Education Support (GPE LANES II) Grant – Tanzania Mainland*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-04-gpe-program-document-tanzania.pdf>

⁵⁷ Union africaine, *Stratégie de transformation numérique de l'Afrique (2020-2030)*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/38507-doc-dts_-_french.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].

⁵⁸ Union africaine, *Policy Guidelines on Digitizing Teaching and Learning in Africa*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/38788-doc-policy_guidelines_final.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].

⁵⁹ Bergin, C., *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. Save The Children, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés et Pearson, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/promising-practices-in-refugee-education-synthesis-report> [page consultée le 23 août 2021].

⁶⁰ Bergin, C., *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. Save The Children, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés et Pearson, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/promising-practices-in-refugee-education-synthesis-report> [page consultée le 23 août 2021].

⁶¹ Bergin, C., *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. Save The Children, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés et Pearson, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/promising-practices-in-refugee-education-synthesis-report> [page consultée le 23 août 2021].

⁶² Bergin, C., *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. Save The Children, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés et Pearson, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/promising-practices-in-refugee-education-synthesis-report> [page consultée le 23 août 2021].

⁶³ ISU, « Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030 ». Octobre 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> [page consultée le 21 août 2021].

⁶⁴ 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>

- ⁶⁵ 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>
- ⁶⁶ Commission pour l'éducation, *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. 2019, p. 129. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-03/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>
- ⁶⁷ Beteille, T., « Supporting Teachers during the COVID-19 (Coronavirus) Pandemic ». Blogs de la Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/education/supporting-teachers-during-covid-19-coronavirus-pandemic> [page consultée le 23 août 2021].
- ⁶⁸ UNICEF, *Reimagining Our Future: Building Back Better from COVID-19*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/documents/reimagining-our-future-building-back-better-covid-19> [page consultée le 7 septembre 2021].
- ⁶⁹ Équipe spéciale internationale sur les enseignants « Investing in Teachers - Insights from Practitioners, Policy Makers and Teacher Advocates ». Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://teachertaskforce.org/blog/investing-teachers-insights-practitioners-policy-makers-and-teacher-advocates> [page consultée le 7 septembre 2021].
- ⁷⁰ ISU, *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. ISU, Montréal, 2006, p. 94. Disponible à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-fr_0.pdf
- ⁷¹ ISU, « Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030 ». Octobre 2017, p. 2. 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> [page consultée le 21 août 2021].
- ⁷² 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, no 3, 2018, p. 35-60.
- ⁷³ IPE-UNESCO, « Le rôle prometteur des systèmes intégrés de gestion des ressources humaines en Afrique ». IPE-UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/le-role-prometteur-des-systemes-integres-de-gestion-des-ressources-humaines-en-afrique-13737> [page consultée le 20 octobre 2021].
- ⁷⁴ Bureau international du Travail (BIT), *Manuel de bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. BIT, Genève, 2012.
- ⁷⁵ IPE-UNESCO, « Le rôle prometteur des systèmes intégrés de gestion des ressources humaines en Afrique ». IPE-UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/le-role-prometteur-des-systemes-integres-de-gestion-des-ressources-humaines-en-afrique-13737>
- ⁷⁶ Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, « MIRADOR ». Août 2021.

Chapitre 7

Établissements scolaires

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre dresse un état de la situation des établissements scolaires au cours et aux environs de l'année 2016, par comparaison avec l'indicateur de référence applicable et d'autres indicateurs de la cible 4.a des ODD. Les principales questions et conclusions présentées sont notamment les suivantes :

Construire et renforcer les établissements scolaires : Le nombre d'établissements et la taille des classes continuent d'entraver les efforts d'amélioration de l'accès et de l'apprentissage. 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. Il est donc plus urgent que jamais d'investir dans la préparation et les interventions précoces et de renforcer la capacité des infrastructures scolaires à résister aux catastrophes.

L'environnement scolaire et la santé des enfants : L'environnement scolaire est lié au bien-être des enfants et des enseignants par de multiples canaux, y compris la santé. Dans ce contexte, les installations EAH revêtent une importance particulière. Pourtant, i) 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 ; ii) les pays enregistrent des écarts significatifs en matière de disponibilité d'installations EAH dans les établissements scolaires ; et iii) dans la plupart des pays ayant fait l'objet de collectes de données ventilées, la proportion d'écoles bénéficiant d'un accès à des installations EAH est plus élevée en zone urbaine qu'en zone rurale.

L'environnement scolaire et les enfants handicapés : Il est important de fournir des infrastructures et des supports pédagogiques adaptés aux besoins des enfants handicapés afin de créer un environnement scolaire inclusif. L'ampleur des écarts existants entre les neuf pays pour lesquels des données sont disponibles témoigne d'une situation préoccupante, qui se caractérise pour la plupart par les limites rencontrées dans la mise en place d'un environnement d'apprentissage favorable aux enfants handicapés. Cependant, les données portant sur certains pays à faible revenu indiquent qu'accorder la priorité à l'inclusion dans le cadre des décisions d'investissement permet d'obtenir des progrès, même lorsque les ressources sont limitées.

L'environnement scolaire et la sécurité des enfants : La sécurité des enfants en milieu scolaire fait l'objet d'un nombre particulièrement réduit de données, comme le démontrent la prévalence du harcèlement scolaire, de la violence liée au genre en milieu scolaire et des attaques ciblant les écoles. Les données existantes dénotent une situation troublante, en particulier dans les zones touchées par des conflits armés.

Les infrastructures de TIC dans les écoles : Les infrastructures de TIC sont importantes tant pour leur contribution potentielle aux résultats d'apprentissage au moyen de pratiques pédagogiques reposant sur l'usage de TIC que pour l'acquisition de compétences numériques. L'absence d'infrastructures de TIC dans les établissements scolaires limite les possibilités d'acquérir des compétences numériques sur place et réduit les chances de remédier au vaste fossé numérique au sein des pays et entre les pays. La proportion d'écoles ayant accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet varie considérablement selon les pays. Par exemple, plus de la moitié des établissements d'enseignement primaire de 25 des 38 pays pour lesquels des données ont été collectées sont privés d'électricité, alors que 90 % des établissements de sept pays y ont accès. Le manque d'infrastructures de TIC est particulièrement préoccupant dans certains pays, où la plupart des enfants achèvent l'enseignement primaire et secondaire sans avoir eu accès à un ordinateur ou à Internet à l'école.

Contexte

Les établissements scolaires dans le Programme 2030

Le Programme 2030 établit que les établissements scolaires représentent l'un des moyens de mise en œuvre de l'ODD 4. En vertu de la cible 4.a des ODD, les gouvernements s'engagent à « faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous »¹. De fait, la cible 4.a peut être considérée comme résumant la vision du Programme 2030 pour les établissements scolaires, qui prévoit notamment de libérer les écoles de la peur et la violence, d'assurer la santé physique, mentale et le bien-être social, de protéger le droit humain d'accès à l'eau potable et à l'assainissement, d'améliorer l'hygiène et l'accès à l'électricité². De même, le Programme 2030 reconnaît l'importance de l'égalité des genres et la nécessité d'autonomiser les groupes vulnérables, notamment les personnes handicapées, ce qui est directement repris dans la priorité accordée par la cible 4.a des ODD à la prise en compte des handicaps et des questions de genre dans les environnements d'apprentissage.

Les établissements scolaires dans la CESA

Les établissements scolaires sont l'un des sujets visés par les objectifs stratégiques (OS) de la CESA. Celle-ci établit comme OS 2 de « construire, réhabiliter et préserver les infrastructures scolaires et développer des politiques qui assurent à tous et de façon permanente un environnement serein et propice à l'apprentissage, afin d'accroître l'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux d'éducation ». En formulant cet objectif, la CESA reconnaît l'importance de l'environnement d'apprentissage pour élargir l'accès à une éducation de qualité. L'OS 3 de la CESA vise à « exploiter le potentiel des TIC pour améliorer l'accès, la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que la gestion des systèmes éducatifs », ce qui est en partie lié aux établissements scolaires. Les domaines d'action proposés dans le cadre de l'OS 2 soulignent plusieurs questions pertinentes pour le continent, notamment l'état des établissements dans les zones rurales, les difficultés liées à la préservation des infrastructures scolaires, le rôle de l'alimentation dans le cadre scolaire et les politiques relatives à la santé scolaire, entre autres. Par ailleurs, les domaines d'action de l'OS 3 insistent sur le développement de contenus en ligne tenant compte des spécificités locales et africaines ainsi que sur la création de plateformes mobiles et en ligne qui assurent l'accessibilité à tous les élèves, indépendamment de leur situation^{3 ii}.

Dans son analyse de l'état actuel de la situation, la CESA met en évidence des disparités dans la disponibilité et la qualité des installations entre les riches et les pauvres et entre les villes et les campagnes⁴. La nécessité d'investir dans les infrastructures scolaires des zones enclavées et marginalisées est présentée comme l'un des principaux défis à relever⁵. Par ailleurs, la CESA déplore les attaques qui endommagent et détruisent le peu d'infrastructures scolaires disponibles⁶. Elle fait également valoir le rôle des établissements scolaires dans l'enseignement supérieur, dans lequel des infrastructures modernes supplémentaires sont nécessaires pour absorber les diplômés de l'enseignement secondaire, innover dans les prestations de services grâce aux TIC et créer des environnements propices à la recherche et à l'innovation⁷. La CESA estime que les TIC pourraient apporter des solutions efficaces et durables à certains

i. Les domaines d'action énumérés dans l'OS 2 sont : a) développer et consolider les infrastructures d'apprentissage et de formation en particulier dans les zones rurales et tout autre milieu mal desservi ; b) élaborer des dispositifs administratifs et législatifs qui assurent la préservation et la protection des infrastructures scolaires ; c) assurer un développement harmonieux du corps en prenant en compte une politique volontaire d'alimentation et de santé scolaires ; d) assurer un libre accès aux ouvrages scolaires et aux outils didactiques ; e) formuler des politiques appropriées et propices à l'expansion de l'éducation, avec un accent particulier sur le développement de la petite enfance, l'EFTP, l'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur ; f) réduire les contraintes imposées par la pauvreté, le style de vie, la culture, l'emplacement géographique, parmi tant d'autres ; et g) intégrer la cartographie des installations et des infrastructures d'éducation dans la planification urbaine et rurale.

ii. Les domaines d'action énumérés dans l'OS 3 sont : a) formuler des politiques pour l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation ; b) renforcer les capacités des apprenants et des enseignants en matière de TIC, en vue de tirer pleinement parti du potentiel de la technologie ; c) renforcer les capacités des gestionnaires et des administrateurs de l'éducation dans l'utilisation des TIC dans la planification, la mise en œuvre et le suivi des stratégies et des programmes ; d) promouvoir le développement des contenus en ligne, en tenant compte des spécificités locales et africaines ; e) capitaliser les initiatives existantes et réussies induites par les TIC et qui améliorent l'accès, y compris l'Université panafricaine et l'Université virtuelle ; f) fournir un équipement suffisant, adapté aux installations (par exemple, de connectivité, d'énergie) et des services appropriés ; g) développer l'éducation mobile et en ligne et créer des plateformes de formation, et promouvoir l'accessibilité à tous les élèves, indépendamment de leur situation.

des problèmes de mise en œuvre de l'enseignement secondaire dont elle fait l'analyse⁸. La Déclaration de Nairobi s'inscrit dans la continuité de la CESA en renforçant la priorité accordée à la sécurité, les gouvernements et d'autres parties prenantes s'y engageant à « rendre l'environnement d'apprentissage et d'enseignement sain, inclusif et sûr grâce à des réponses adéquates à la violence et à la discrimination en milieu scolaire sur la base du genre, du handicap, de l'origine, de la race, de l'ethnicité, de la religion ou de tout autre facteur »⁹.



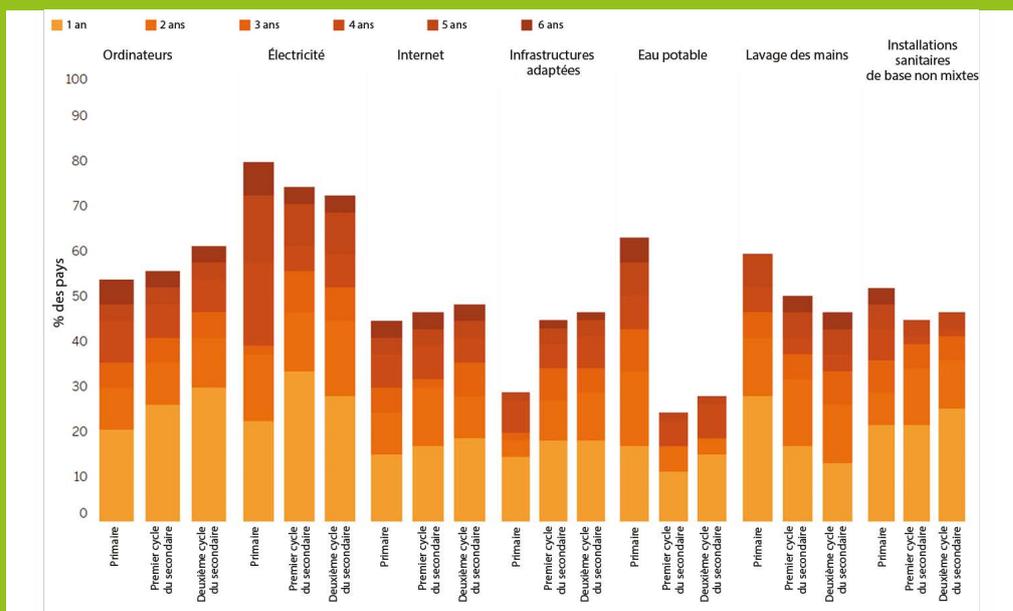
L'annexe 3 présente les indicateurs de l'ODD 4 et de la CESA qui portent sur les établissements scolaires.

Encadré 7.1 Cadres juridiques favorables aux établissements scolaires

Les efforts qui visent à améliorer l'état des infrastructures scolaires sont plus efficaces lorsqu'ils sont appuyés par des politiques et des cadres juridiques favorables. Les ODD n'étant pas accompagnés d'indicateurs portant sur les établissements scolaires, le présent rapport s'appuie sur les trois indicateurs suivants de la CESA, qui évaluent les cadres juridiques favorables relatifs aux établissements, bien qu'il n'y ait actuellement aucune collecte systématique des données pour ces indicateurs : l'existence d'une politique nationale de sécurité dans les écoles (2.3) ; l'existence de stratégies nationales pour assurer la poursuite de l'éducation pendant les crises humanitaires, les situations d'urgence telles que les conflits armés et soutenir la réhabilitation des établissements d'enseignement (10.1) ; et l'existence de politiques nationales d'éducation pour l'appui psychosocial, la réduction des risques de catastrophe et d'autres systèmes/ mécanismes visant à protéger l'éducation contre les attaques et à soutenir la réhabilitation des infrastructures scolaires (10.2).

Encadré 7.2 : Disponibilité des données

Figure 7.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs aux établissements scolaires pour la période 2015-2020



La disponibilité des données varie selon le type d'infrastructure évalué. Le nombre de pays disposant d'un ou plusieurs points de données entre 2015 et 2020 est le plus élevé pour l'accès à l'électricité, et le plus faible pour l'accès à l'eau potable.

Les contraintes persistantes liées au manque d'établissements scolaires et à la taille des classes

Alors que les indicateurs des ODD et de la CESA s'intéressent exclusivement à la qualité de l'environnement d'apprentissage (telle que mesurée par la sécurité, la sûreté et la disponibilité d'infrastructures physiques), l'objectif de construction établi dans la cible 4.a des ODD et l'OS 2 de la CESA ne reçoit qu'une attention limitée. Les données d'études menées en Afrique indiquent pourtant que, lorsque le manque d'établissements scolaires représente une contrainte, la construction de nouveaux établissements est associée à une augmentation des taux d'accès et d'achèvement et à une amélioration de l'apprentissage¹⁰. Lorsqu'il n'existe pas suffisamment d'écoles, en construire de nouvelles représente donc un moyen important d'assurer la réussite d'autres interventions¹¹. Bien que la taille des classes ne fasse pas l'objet d'un suivi dans le cadre de la cible 4.a des ODD et l'OS 2 de la CESA, le manque d'établissements scolaires peut être observé quand il se traduit par des classes surchargées et des écoles adoptant un système de scolarisation alternée, qui sont toutes deux associées à des résultats d'apprentissage médiocres et à des taux d'abandon plus élevés¹². Plus particulièrement, la surcharge des classes dans les premières années d'études, due au phénomène de forte affluence à l'entrée dans le système éducatif, peut représenter un défi important pour l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, en plus de limiter les pratiques d'instruction que les enseignants peuvent appliquer pour améliorer les résultats d'apprentissage¹³.

Construire des établissements ou adapter ceux qui existent en tenant compte des difficultés topographiques et des aléas climatiques

Dans les zones rurales en particulier, les trajets quotidiens des enseignants et des élèves vers et depuis les établissements scolaires sont compliqués par des facteurs liés au terrain et au climat, notamment le manque de sécurité des chemins et des routes¹⁴, les pluies abondantes, la chaleur et d'autres aléas climatiques. La tendance croissante aux événements climatiques de plus en plus destructeurs, notamment les sécheresses et les inondations, devrait encore aggraver les problèmes de sécurité auxquels les enfants sont confrontés sur le chemin de l'école^{15 16 17 iii 18}. Dans les cas où les communautés sont confrontées à des catastrophes climatiques, les établissements scolaires jouent un rôle essentiel, car ils représentent un endroit sûr dans lequel les enfants peuvent recevoir des services d'importance vitale¹⁹. Il est donc plus urgent que jamais d'investir dans la préparation et les interventions précoces²⁰ et de renforcer la capacité des infrastructures scolaires à résister aux catastrophes²¹, pour rendre les établissements scolaires plus résilients²².

La place centrale de l'environnement scolaire dans le bien-être des enfants et des enseignants

L'environnement scolaire est souvent un facteur déterminant du bien-être des enfants et des enseignants, de leur assiduité et de leur degré d'engagement dans les processus d'apprentissage à travers de multiples canaux.

- 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. Il a été prouvé que les programmes d'apprentissage fondés sur le jeu, mis en œuvre grâce à la création de nouvelles infrastructures ou à l'amélioration d'installations existantes, ont des effets positifs sur le développement cognitif et socioémotionnel, la santé et l'état de préparation à l'école des plus jeunes apprenants dans les zones rurales, notamment au Ghana²³, au Libéria²⁴ et en Ouganda²⁵.

iii. En plus de nuire à la sécurité des populations, les phénomènes climatiques plus destructeurs perturberont aussi l'éducation, comme en 2017, lorsque le cyclone Enawo a empêché 80 000 enfants de se rendre à l'école au Madagascar. Il est également probable qu'ils poussent un plus grand nombre d'enfants à abandonner l'école, du fait de l'exacerbation et de la hausse de la pauvreté qu'ils entraînent (comme on l'a observé au cours de la sécheresse prolongée qui a touché l'Afrique de l'Est en 2018).

- La sécurité offerte par l'environnement, du point de vue social et physique, « a des conséquences plus ou moins grandes selon les élèves »²⁶, qui touchent notamment les enfants de communautés marginalisées, les adolescentes ainsi que les enfants handicapés ou atteints d'albinisme. Lorsque les enfants et les enseignants ne se sentent pas en sécurité dans l'environnement scolaire, les résultats d'apprentissage risquent de se détériorer, les taux d'absentéisme risquent d'augmenter et plus d'enfants risquent d'abandonner leurs études²⁷ (le *Constat général* contient une analyse plus détaillée de la sécurité dans les écoles).
- L'environnement scolaire est également directement lié à la santé des enfants. L'accès aux installations EAH est particulièrement crucial à cet égard. Réduire la transmission des maladies en milieu scolaire peut également améliorer l'état nutritionnel des enfants ainsi que leur fréquentation scolaire²⁸.
- La disponibilité des installations adaptées aux enfants handicapés peut jouer un rôle dans la lutte contre les disparités et la promotion de l'inclusion²⁹. Les enfants présentant certains types de handicaps peuvent rencontrer des difficultés liées aux conditions d'accès physique aux bâtiments scolaires, aux salles de classe et aux toilettes ainsi qu'à l'accessibilité des supports pédagogiques³⁰. Le manque d'infrastructures accessibles représente l'une des raisons pour lesquelles les enfants handicapés abandonnent l'école³¹.
- La disponibilité limitée d'installations sensibles au genre^{iv} constitue l'un des facteurs de l'absentéisme, en particulier chez les adolescentes³². Les recherches suggèrent que la construction de latrines réduirait les taux d'absentéisme et d'abandon de tous les enfants, et que les toilettes non mixtes profiteraient surtout aux filles en âge de puberté³³. Même pour des jeunes plus âgés, les toilettes non mixtes peuvent contribuer à réduire les disparités entre les genres, que les toilettes mixtes ont au contraire tendance à aggraver au détriment des filles³⁴.

Le rôle clé de l'équipement informatique dans la construction d'établissements résilients qui pourront faire face à l'avenir

Les infrastructures de TIC, et plus généralement l'utilisation des TIC dans les processus d'apprentissage, peuvent améliorer les résultats d'apprentissage, soit en complétant les pratiques pédagogiques existantes, soit en remplaçant des pratiques moins efficaces³⁵. Cependant, exploiter le potentiel des TIC et de l'apprentissage assisté par ordinateur nécessite de soigner l'élaboration et la mise en œuvre³⁶ d'interventions qui tiennent compte du point de vue des enseignants, des limites en matière d'infrastructure et des difficultés liées à l'entretien. Néanmoins, l'importance de l'infrastructure de TIC ne se limite pas à la contribution potentielle des TIC aux résultats d'apprentissage. Le rôle croissant des technologies numériques sur le marché du travail rend urgente l'acquisition par les jeunes de compétences numériques.

L'absence d'infrastructures de TIC dans les établissements scolaires exclut la possibilité d'acquérir des compétences numériques sur place et accroît le vaste fossé numérique au sein des pays et entre les pays³⁷. Toutefois, dans la plupart des pays africains, les efforts d'amélioration des infrastructures visant à réduire la fracture numérique devront d'abord assurer l'électrification de la vaste proportion d'établissements n'ayant pas accès à l'électricité (l'électrification hors réseau est analysée dans *l'Étude de cas n° 9*).

Constat général

La présente section présente tout d'abord l'analyse de la situation de référence des établissements scolaires, conformément à l'indicateur mondial 4.a.1 des ODD relatif aux écoles et à leurs infrastructures physiques. En raison de la multiplicité des dimensions de cet indicateur, il est difficile de rendre compte succinctement de l'état des établissements scolaires dans un pays donné³⁸. Elles sont analysées ici en trois catégories d'analyse, dont la première regroupe les trois composantes relatives aux installations EAH.

La deuxième catégorie porte sur les infrastructures et les matériels d'apprentissage adaptés définis par l'indicateur 4.a.1, et des analyses supplémentaires portant sur la sécurité, le harcèlement scolaire et la violence liée au genre en milieu scolaire. La troisième catégorie d'analyse porte sur l'accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet, qui sont regroupés en raison de leur interdépendance dans la mise en place de pratiques pédagogiques fondées sur les TIC.

Doter les établissements scolaires d'installations EAH de base constitue un défi tenace

Les figures 7.2, 7.3 et 7.4 présentent la proportion d'établissements scolaires disposant d'un accès à l'eau potable, d'installations de base pour le lavage des mains et d'installations sanitaires non mixtes.

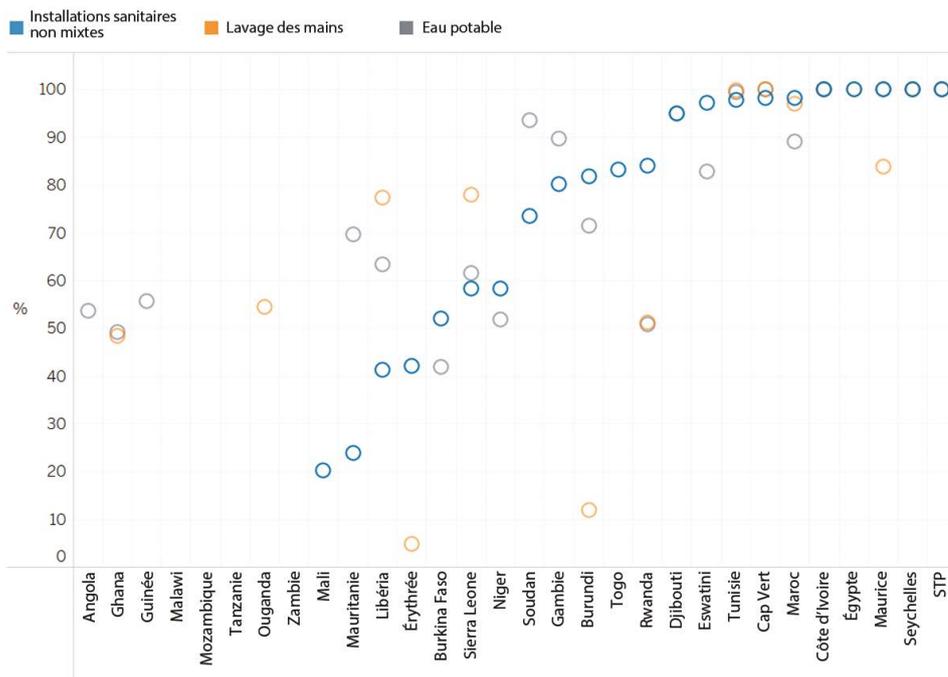
- Dans la moitié environ des pays pour lesquels des données sont disponibles^v, plus de 50 % des établissements d'enseignement primaire (voir la figure 7.2) ne possèdent pas d'installations sanitaires non mixtes ni d'installations de base pour le lavage des mains et pour l'eau potable.
- De manière générale, pour la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, l'accès aux installations EAH augmente avec le niveau d'éducation. Plus particulièrement :
 1. L'accès aux installations sanitaires non mixtes augmente avec le niveau d'enseignement, à quelques exceptions près (Cabo Verde, Malawi)^{vi 39};
 2. L'accès aux installations d'eau potable de base augmente en fonction du niveau d'enseignement pour tous les pays, à l'exception du Burkina Faso ;
 3. L'accès aux installations de base pour le lavage des mains augmente en fonction du niveau d'enseignement dans certains des pays pour lesquels des données sont disponibles. Le lien entre l'existence d'installations de lavage des mains et le niveau d'enseignement est moins apparent dans d'autres pays (le Burundi, le Ghana, Maurice et la Sierra Leone)^{vii}.
- Un examen des pays à tous les niveaux d'enseignement révèle des différences majeures en termes de proportion d'établissements scolaires ayant accès à diverses installations EAH. D'un côté, les établissements des pays tels que les Seychelles et la Tunisie offrent un accès universel ou presque aux trois types d'installations EAH. À l'opposé, la plupart des établissements de pays comme le Mali et le Niger manquent d'au moins l'un des trois types d'installations EAH.
- S'agissant des liens entre la disponibilité des différents types d'installations EAH dans les établissements d'enseignement primaire (voir la figure 7.2) :
 1. De manière générale, les établissements disposent d'un accès comparable aux installations sanitaires non mixtes et à l'eau potable. Certains pays font cependant exception, notamment le Ghana, le Rwanda et le Togo, qui comptent un taux disproportionnellement élevé d'installations sanitaires non mixtes (disponibles dans 91 % des établissements rwandais et 45 % des établissements togolais, qui ne sont respectivement que 39 % et 20 % à disposer d'un accès élémentaire à l'eau potable). Le Soudan du Sud, quant à lui, affiche une proportion plus élevée d'établissements disposant d'un accès élémentaire à l'eau potable (soit 93 %, alors que 73 % seulement contiennent des toilettes non mixtes) ;
 2. Il peut être difficile de rendre compte des liens entre l'accès aux installations de lavage des mains et l'accès à d'autres types d'installations en raison de l'intensification spécifique des investissements dans les installations de lavage des mains lors de certaines périodes, notamment pour lutter contre les épidémies. Ce phénomène peut être observé dans trois des pays principalement touchés par l'épidémie d'Ebola de 2014 (soit la Guinée, le Libéria et la Sierra Leone), où la proportion d'installations de lavage des mains est plus élevée que celle d'installations sanitaires non mixtes et d'installations de base pour l'eau potable. Le Burkina Faso, l'Érythrée, le Malawi et la République démocratique du Congo font partie des autres pays qui se démarquent, leurs établissements scolaires étant disproportionnellement peu nombreux à fournir des installations pour le lavage des mains.

v. Les établissements d'enseignement primaire ne disposent pas d'installations sanitaires non mixtes dans 10 pays sur 25, d'installations de base pour le lavage des mains dans 13 pays sur 25, ni d'un accès élémentaire à l'eau potable dans 13 pays sur 28.

vi. Il convient de noter que les données portent spécifiquement sur les installations sanitaires non mixtes, ce qui est important compte tenu du fait que les installations sanitaires mixtes et non mixtes n'ont pas le même effet sur les filles et les garçons ni selon les groupes d'âge, comme indiqué plus loin dans le chapitre.

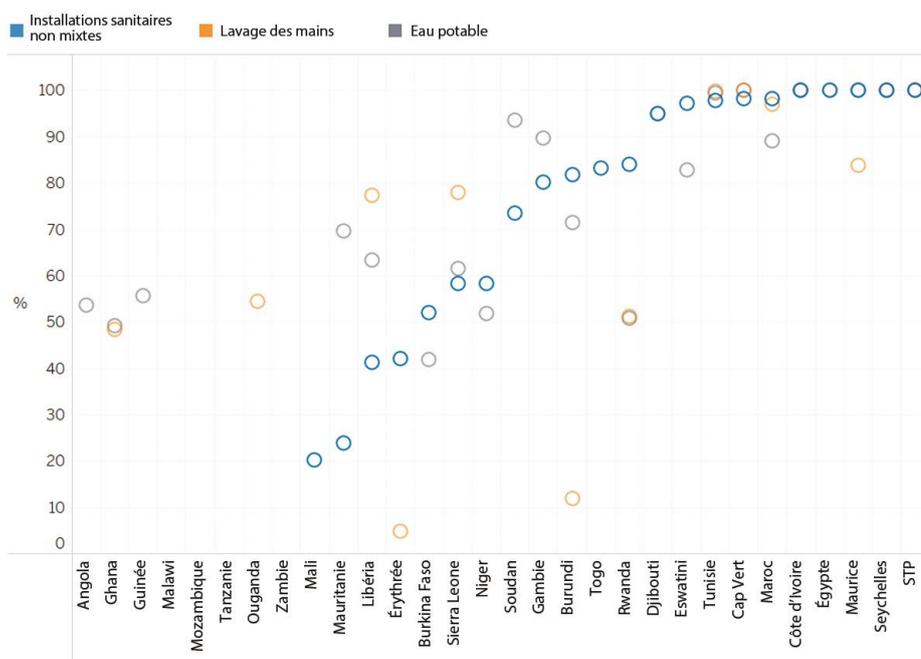
vii. Les données portant sur les installations de lavage des mains sont obsolètes, car elles ont été collectées avant la pandémie de COVID-19, durant laquelle les efforts visant à fournir ces installations ont été intensifiés.

Figure 7.2 Proportion d'établissements du primaire disposant d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, d'installations sanitaires de base non mixtes et d'installations de base pour le lavage des mains



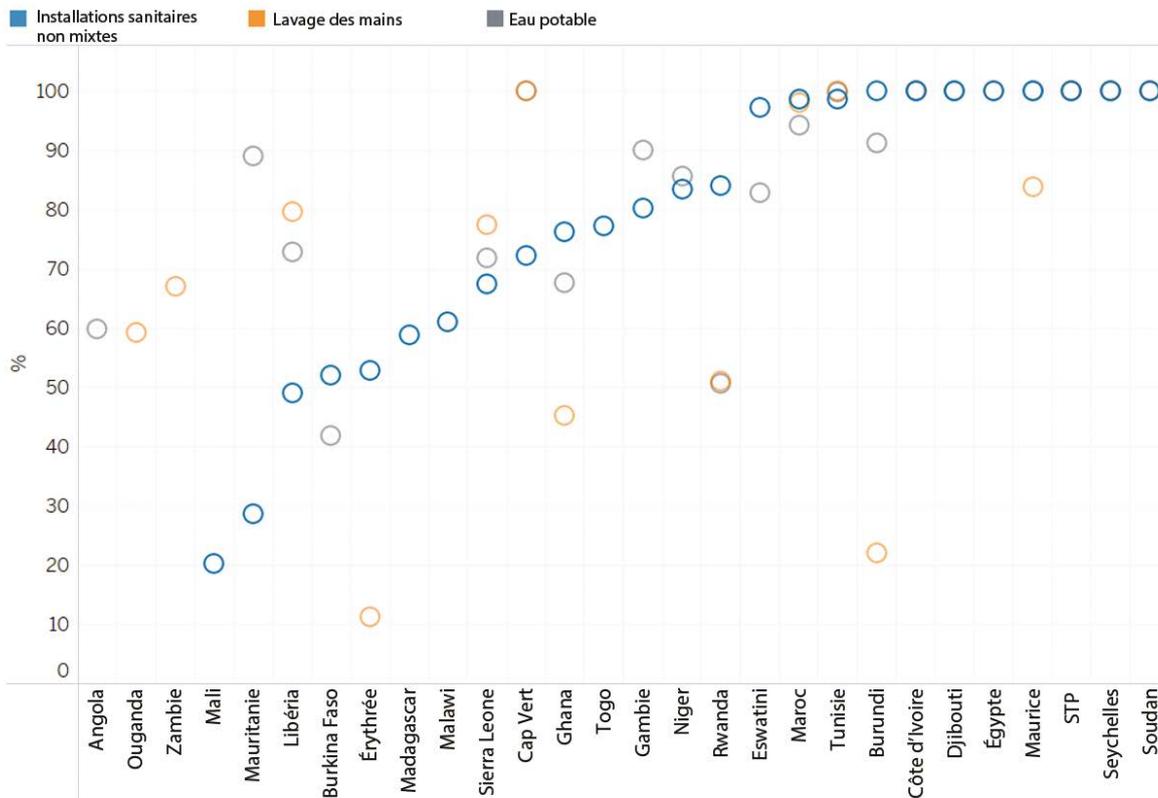
Source des données : ISU , indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
 Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements du premier cycle du secondaire disposant d'installations sanitaires de base non mixtes.
 Les données datent des années suivantes : Angola (2016), Bénin (2016), Tchad (2016), Côte d'Ivoire (2016), Guinée (2016), Tanzanie (2016), Ouganda (2017), Zambie (2016), Mali (2016), Niger (2016, 2017), Érythrée (2017), Mauritanie (2016), Libéria (2016), Burundi (2016), Cameroun (2016), Togo (2017), Sierra Leone (2017), Mozambique (2016), Maroc (2016), Malawi (2016, 2017), STP (2017), Soudan (2016), Burkina Faso (2016), Gambie (2017), Cape Verde (2017), Ghana (2017, 2018), Rwanda (2016), Djibouti (2017), Tunisie (2016, 2017), Égypte (2016), Eswatini (2016), Maurice (2016), Seychelles (2016)

Figure 7.3 Proportion d'établissements du premier cycle du secondaire disposant d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, d'installations sanitaires de base non mixtes et d'installations de base pour le lavage des mains



Source des données : ISU , indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
 Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements du premier cycle du secondaire disposant d'installations sanitaires de base non mixtes.
 Les données datent des années suivantes : Angola (2016), Ghana (2018), Guinée (2016), Guinée (2018), Ouganda (2017), Mali (2016), Mauritanie (2016), Libéria (2016), Érythrée (2017), Madagascar (2016), Burkina Faso (2016), Sierra Leone (2017), Niger (2016), Soudan (2016), Gambie (2016, 2017), Burundi (2016), Togo (2017), Rwanda (2016), Djibouti (2017), Eswatini (2016), Tunisie (2016, 2017), Cape Verde (2016, 2017), Maroc (2016), Côte d'Ivoire (2016), Égypte (2016), Maurice (2016), Seychelles (2016), STP (2017)

Figure 7.4 Proportion d'établissements du deuxième cycle du secondaire disposant d'un service élémentaire d'approvisionnement en eau potable, d'installations sanitaires de base non mixtes et d'installations de base pour le lavage des mains

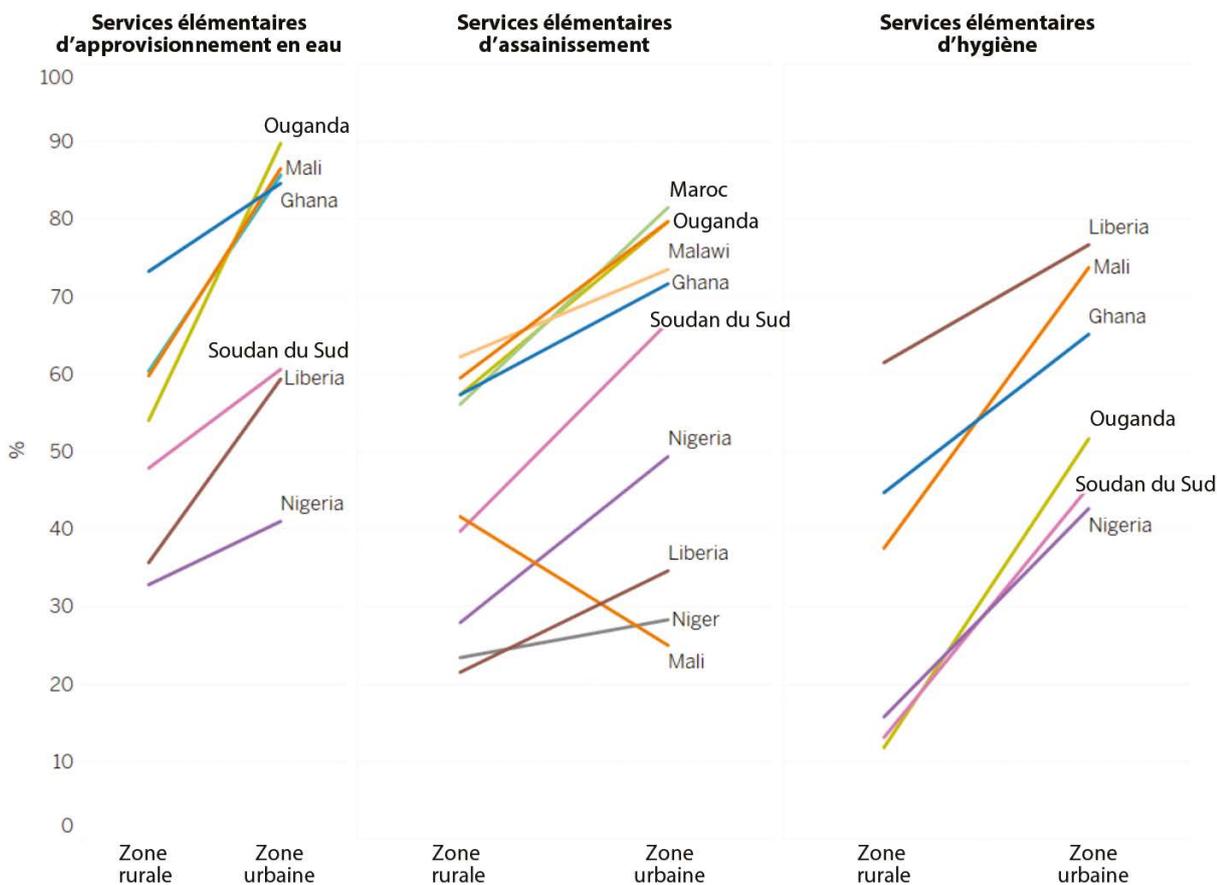


Source des données : ISU, indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements du deuxième cycle du secondaire disposant d'installations sanitaires de base non mixtes.
Les données datent des années suivantes : Angola (2016), Ouganda (2017), Zambie (2016), Mali (2016), Mauritanie (2016), Libéria (2016), Burkina Faso (2016), Erythrée (2017), Madagascar (2016), Malawi (2016), Sierra Leone (2017), Cap Vert (2016, 2017), Ghana (2017, 2018), Togo (2018), Gambie (2016, 2017), Niger (2016), Rwanda (2016), Eswatini (2016), Maroc (2016, 2017), Tunisie (2017), Burundi (2016), Côte d'Ivoire (2016, 2018), Djibouti (2017), Égypte (2016), Maurice (2016), Seychelles (2016), STP (2016, 2017), Soudan (2016)

La figure 7.5 montre la proportion de l'ensemble des établissements scolaires ayant accès à des installations EAH, ventilée en fonction de leur emplacement (zone rurale ou urbaine), et met en évidence les disparités liées à l'emplacement dans la disponibilité des installations dans les établissements. Dans l'ensemble des pays, à l'exception du Mali, les établissements scolaires sont bien plus nombreux à posséder des installations EAH dans les zones urbaines que dans les zones rurales. L'ampleur de cet écart entre les établissements urbains et ruraux varie toutefois selon les pays. Il atteint jusqu'à 40 points de pourcentage dans certains pays, en ce qui concerne l'accès élémentaire à l'eau en Ouganda, les installations sanitaires de base au Soudan du Sud et les installations d'hygiène de base au Mali, au Nigéria, en Ouganda et au Soudan du Sud, mais ne s'élève qu'à 10 points de pourcentage dans d'autres pays, notamment en ce qui concerne l'accès élémentaire à l'eau potable au Nigéria et les installations d'hygiène de base au Niger et au Malawi^{viii}.

viii. Les données utilisées pour ces chiffres proviennent du Programme commun OMS/UNICEF de suivi de l'approvisionnement en eau, de l'assainissement et de l'hygiène, qui sert de mécanisme officiel de suivi des progrès dans la réalisation de l'ODD 6.

Figure 7.5 Proportion d'établissements scolaires disposant de services élémentaires d'approvisionnement en eau potable, d'assainissement et d'hygiène



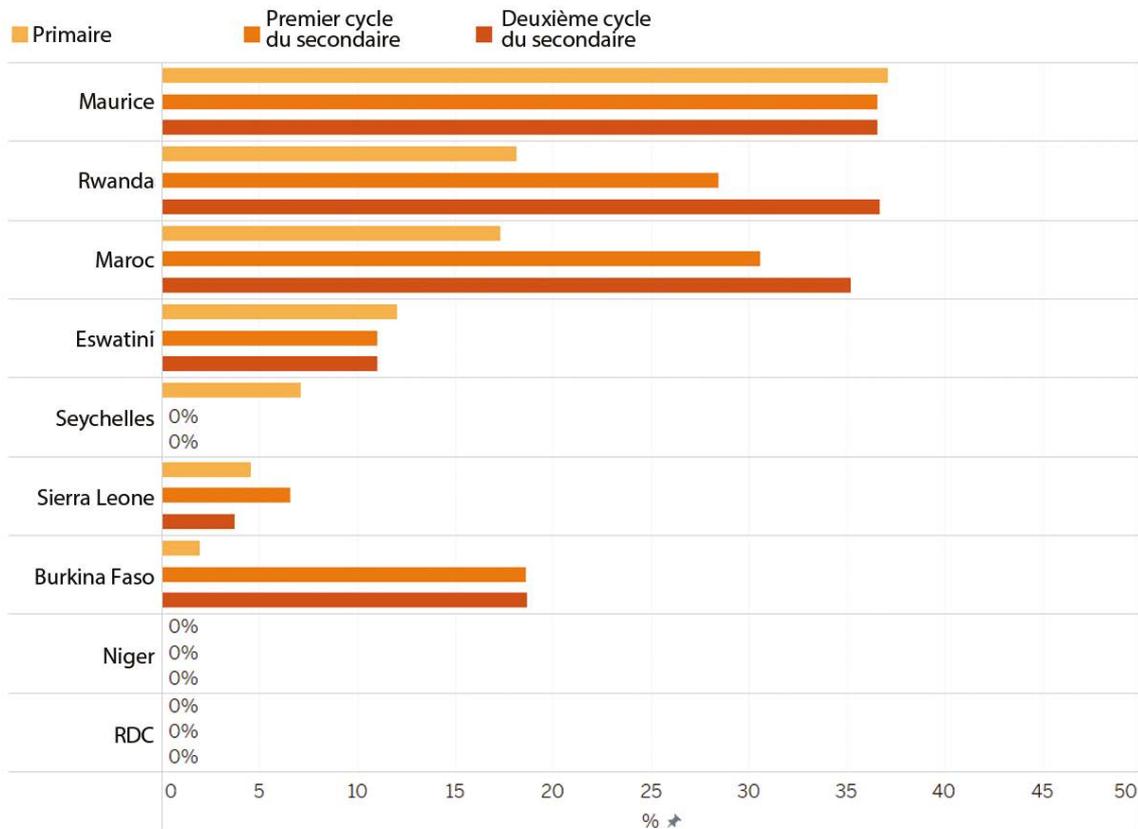
Source des données : estimations du Programme commun OMS/UNICEF de suivi sur l'approvisionnement en eau, l'assainissement et l'hygiène dans les établissements scolaires, par pays.
Toutes les données datent de 2019.

Les nombreux efforts qu'il reste à accomplir dans la mise en place d'infrastructures scolaires adaptées aux élèves handicapés

Les données portant sur l'accès des établissements scolaires aux infrastructures et aux supports adaptés aux étudiants handicapés ne sont disponibles que pour neuf pays pour la période examinée par le présent rapport^{ix}.⁴⁰ Ces chiffres font ressortir des différences considérables entre les pays et dépeignent une situation globalement préoccupante. Les pays détenant la plus forte proportion d'écoles ayant accès aux infrastructures et aux supports adaptés sont l'île Maurice, le Maroc et le Rwanda. Cependant, même dans ces pays, environ deux tiers des écoles ne disposent pas d'infrastructures ni de supports adaptés. À cet égard, il vaut la peine de souligner que le Burkina Faso et le Rwanda sont deux pays à faible revenu qui ont réalisé des progrès en améliorant l'accès de leurs établissements dans ce domaine. Bien que le Niger et la République démocratique du Congo disposent de données, il convient de noter qu'aucun de leurs établissements ne dispose d'infrastructures ni de supports adaptés aux enfants handicapés. De même, aux Seychelles, aucun des établissements des premier et deuxième cycles du secondaire ne possède d'infrastructures adaptées.

ix. La portée de cet indicateur est limitée, car les infrastructures peuvent être adaptées de nombreuses manières et il n'existe aucun critère universel définissant ce qu'est un établissement « adapté ». Par exemple, les établissements qui fournissent des indications en braille, mais ne disposent pas de rampes pour les fauteuils roulants ne rentrent dans aucune catégorie clairement définie. La précision des données relatives aux éventuelles adaptations n'est pas non plus garantie.

Figure 7.6 Proportion d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et de supports adaptés aux enfants handicapés, par niveau d'études (en %)



Source des données : ISU et deuxième domaine d'action de l'OS 2 – Proportion d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et de supports adaptés aux enfants handicapés.

Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements primaires disposant d'infrastructures et de supports adaptés.

Les données datent des années suivantes : Maurice (2016), Rwanda (2017), Maroc (2017), Eswatini (2016), Seychelles (2016), Sierra Leone (2017), Burkina Faso (2016), Niger (2016), RDC (2015) aux enfants handicapés.

Les établissements scolaires sont des lieux dans lesquels les élèves devraient se sentir en sécurité

La sécurité en milieu scolaire comporte de multiples dimensions, dont certaines sont prises en compte dans les indicateurs des ODD (le harcèlement scolaire et les attaques ciblant les écoles, par exemple), tandis que d'autres ne le sont pas (les châtiments corporels et la violence liée au genre en milieu scolaire, par exemple). De manière générale, le peu de données disponibles entrave la compréhension de l'expérience des élèves en matière de sécurité en milieu scolaire.

- Le harcèlement scolaire (indicateur 4.a.2 des ODD) n'est suivi que depuis 2014 et n'a fait l'objet de collecte de données que dans quatre pays, où il est peu répandu (Algérie), moyennement répandu (Éthiopie) et fortement répandu (Afrique du Sud et Namibie)⁴¹.
- Aucun indicateur des ODD ne mesure la violence liée au genre en milieu scolaire^{x 42}. De nombreux gouvernements ne collectent que peu, voire pas de données sur la violence liée au genre en milieu scolaire. Dans les pays où les données sont disponibles, elle tend à être sous-estimée^{xi 43 44 45 46}. Lutter contre la violence liée au genre en milieu scolaire nécessite d'adopter une approche multidimensionnelle qui intègre notamment des politiques et une législation efficaces, des programmes d'études et des supports pédagogiques adaptés, des programmes de formation des

x. La violence liée au genre en milieu scolaire se caractérise par « des actes ou des menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés au sein de l'école ou aux alentours, motivés par des normes et stéréotypes de genre et renforcés par l'inégalité de la dynamique de pouvoir ».

xi. Les raisons expliquant la sous-estimation des cas de violence peuvent comprendre, entre autres, les sentiments de honte et la stigmatisation, les obstacles financiers, le sentiment d'impunité des auteurs, la méconnaissance des services disponibles, la peur des représailles, ainsi que le manque de confiance dans la police ou les services judiciaires.

enseignants et des mécanismes de signalement confidentiel⁴⁷. Ces efforts sont particulièrement essentiels en période de crises ou de situations d'urgence, qui tendent à aggraver les formes existantes de violence liée au genre, notamment en milieu scolaire⁴⁸. D'après les résultats d'études comparatives de la violence liée au genre en milieu scolaire en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Togo et en Zambie, certains groupes d'enfants sont particulièrement exposés à des types spécifiques de violence liée au genre en milieu scolaire (les filles les plus pauvres, par exemple, sont vulnérables à la coercition sexuelle, et les garçons les plus pauvres aux châtiments corporels sévères)⁴⁹. D'autres travaux ont démontré que les filles handicapées étaient plus susceptibles d'être victimes de violence liée au genre⁵⁰, qui s'étend probablement jusqu'au milieu scolaire.

- Il est essentiel de veiller à ce que les établissements scolaires servent de refuge permettant aux enfants d'être protégés de la maltraitance, de l'exploitation et du recrutement par les forces armées⁵¹. Les données sur le nombre d'attaques contre l'éducation en 2018 (indicateur 4.a.3 des ODD) de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA)^{xii} pointent du doigt le Cameroun et la République démocratique du Congo⁵². Entre 2015 et 2019, la République démocratique du Congo a été la plus durement touchée par les attaques contre les écoles, avec plus de 1 500 signalements de cas d'établissements endommagés ou détruits⁵³. Parmi les pays d'Afrique, le Cameroun a compté le plus grand nombre d'enseignants et d'élèves blessés par des attaques directes. Les élèves ont été menacés, enlevés, battus et, dans certains cas, tués par un groupe armé séparatiste⁵⁴. L'étude de la GCPEA sur l'impact des attaques contre l'éducation pour les filles au Nigéria et en République démocratique du Congo suggère que les attaques donnent lieu à de longues périodes d'absentéisme qui peuvent pousser certaines filles à abandonner définitivement l'école, et que les filles moins susceptibles que les garçons de retourner à l'école après un conflit⁵⁵ (le *chapitre 2* contient une analyse plus détaillée des effets des conflits et des déplacements sur l'accès équitable à l'éducation).

La grande fracture numérique : l'infrastructure relative à l'électricité, aux ordinateurs et à l'accès à Internet dans les établissements scolaires

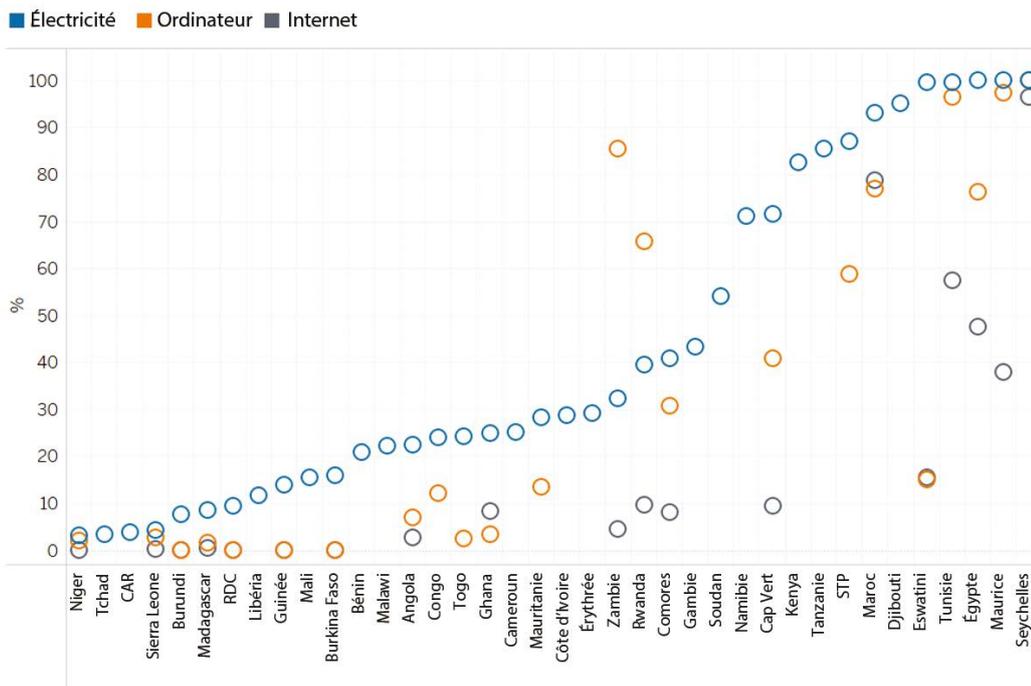
La *figure 7.7*, la *figure 7.8* et la *figure 7.9* montrent respectivement la proportion d'établissements scolaires du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire qui ont accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet.

- Dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, le nombre d'établissements qui ont accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet augmente avec le niveau d'enseignement. Quelques pays font cependant exception, notamment : 1) les pays dont les établissements du premier et du deuxième cycle du secondaire disposent d'un accès universel à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet (Cabo Verde, Maurice, les Seychelles et la Tunisie) ; 2) les pays où presque aucun établissement du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire n'a accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet (dans aucun des trois niveaux d'enseignement au Burkina Faso et en République démocratique du Congo, et dans l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire au Burundi et en Guinée). De fait, la quasi-totalité des élèves du Burkina Faso et la République démocratique du Congo achèvent l'enseignement primaire et les deux cycles du secondaire sans avoir eu accès à un ordinateur ni à Internet à l'école.
- La comparaison des établissements primaires de tous les pays révèle d'importantes différences en matière d'accès à l'électricité, comme le montre la *figure 7.7*. Dans 25 des 38 pays pour lesquels des données ont été collectées, moins de la moitié des établissements ont accès à l'électricité, tandis que dans sept d'entre eux, à savoir le Burundi, Madagascar, le Niger, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Tchad et la Sierra Leone, cette proportion s'établit à moins de 10 %. Dans sept des 38 pays, plus de 90 % des écoles ont accès à l'électricité (Djibouti, l'Égypte, l'Eswatini, Maurice, le Maroc, les Seychelles et la Tunisie).

xii. Les données de la GCPEA comprennent divers types d'incidents, dont les attaques contre les écoles, les élèves et les enseignants, la réquisition d'écoles et d'universités à des fins militaires, le recrutement d'enfants à l'école ou sur le chemin de l'école, les violences sexuelles à l'école ou sur le chemin de l'école ainsi que les attaques dirigées contre l'enseignement supérieur.

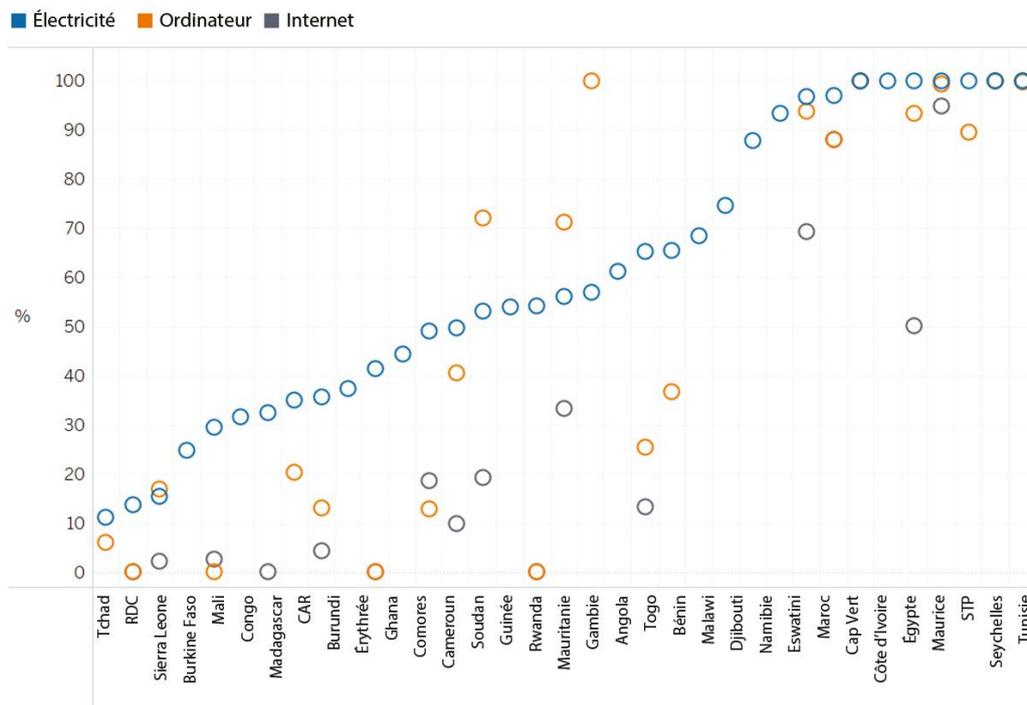
- En général, les établissements scolaires semblent accéder de manière séquentielle aux équipements TIC, en étant d'abord dotés d'électricité, puis d'ordinateurs, et enfin d'un accès à Internet. Certains cas ressortent du lot, dont : i) les écoles primaires de la Zambie et les établissements de tous les niveaux d'enseignement du Rwanda (où l'accès aux ordinateurs semble précéder l'accès à l'électricité) ; ii) les écoles primaires de l'Eswatini (qui, malgré un accès généralisé à l'électricité, disposent d'un faible accès aux ordinateurs et à Internet) ; et iii) les établissements des premier et deuxième cycles du secondaire du Burundi (où, malgré le fait que de nombreux établissements ont accès à l'électricité, l'accès aux ordinateurs et à Internet est très faible pour les établissements du second cycle du secondaire et semble inexistant pour les établissements du premier cycle du secondaire).
- La comparaison des 20 pays dans lesquels l'accès à Internet des établissements secondaires a été évalué (voir les figures 7.8 et 7.9) souligne la fracture numérique qui les sépare. De fait, huit des pays étudiés comptent moins de 20 % ayant accès à Internet, contre plus de 80 % dans cinq d'entre eux.
- Les données disponibles ne permettent pas d'analyser les fractures numériques et les disparités dans l'accès à l'électricité au sein des pays. Elles ne rendent pas non plus compte de la fiabilité de l'approvisionnement en électricité et de l'accès à Internet, ni de la durabilité de l'accès aux ordinateurs, qui peut varier selon les opérations d'entretien et de remplacement.

Figure 7.7 Proportion d'écoles primaires ayant accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet



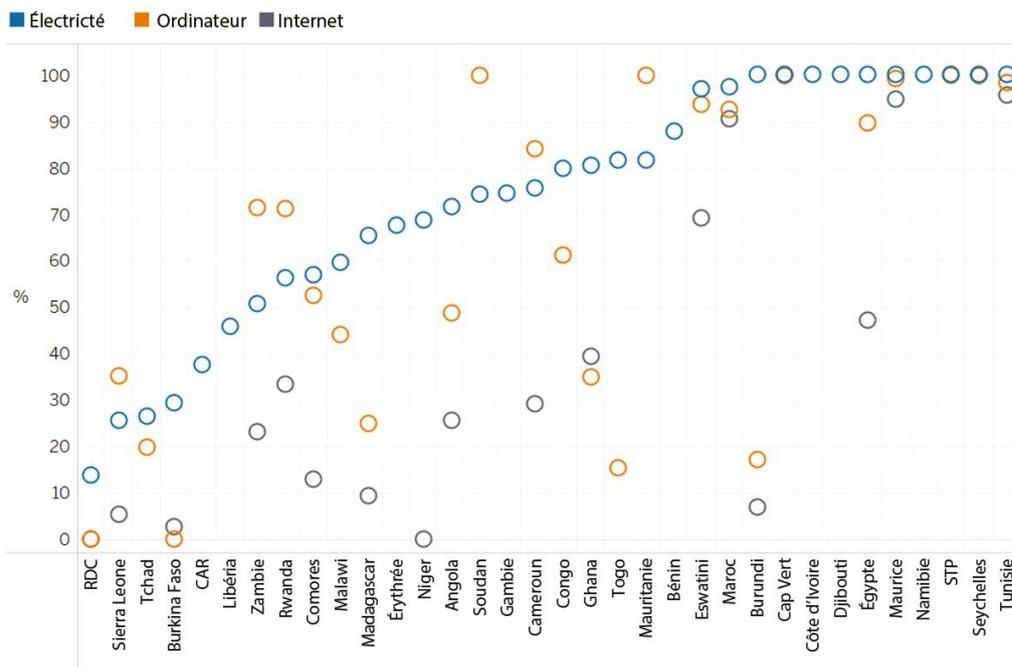
Source des données : ISU, indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
 Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements primaires disposant de l'électricité.
 Les données datent des années suivantes : Niger (2016), Tchad (2017), RCA (2016), Sierra Leone (2017), Burundi (2016), Madagascar (2016, 2018), RDC (2015), Libéria (2016), Guinée (2016), Mali (2017), Burkina Faso (2016), Bénin (2016), Malawi (2017), Angola (2016), Congo (2018), Togo (2018), Ghana (2018), Cameroun (2016), Mauritanie (2016), Côte d'Ivoire (2016), Erythrée (2017), Zambie (2016, 2017), Rwanda (2016), Comores (2017), Gambie (2016), Soudan (2016), Namibie (2017), Cabo Verde (2016), Kenya (2016), Tanzanie (2016), STP (2017), Maroc (2017), Djibouti (2017), Eswatini (2016), Tunisie (2017), Égypte (2016), Maurice (2016), Seychelles (2016).

Figure 7.8 Proportion d'établissements du premier cycle du secondaire ayant accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet



Source des données : ISU, indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements primaires disposant de l'électricité.
Les données datent des années suivantes : Tchad (2017), RDC (2015), Sierra Leone (2017), Libéria (2016), Burkina Faso (2016), Mali (2017), Niger (2016), Congo (2018), Madagascar (2018), RCA (2016), Burundi (2016), Erythrée (2017), Ghana (2018), Comores (2017), Cameroun (2016), Soudan (2016), Guinée (2016), Rwanda (2016), Mauritanie (2016), Gambie (2016), Angola (2016), Togo (2018), Bénin (2016), Malawi (2017), Djibouti (2017), Namibie (2017), Eswatini (2016), Maroc (2017).

Figure 7.9 Proportion d'établissements du deuxième cycle du secondaire ayant accès à l'électricité, aux ordinateurs et à Internet



Source des données : ISU, indicateur 4.a.1 des ODD – Proportion d'établissements disposant des services de base, par type de services (%).
Remarque : les pays sont classés selon la proportion d'établissements du deuxième cycle du secondaire disposant de l'électricité.
Les données datent des années suivantes : Guinée (2016), RDC (2015), Sierra Leone (2017), Tchad (2017), Burkina Faso (2016), RCA (2016), Libéria (2016), Zambie (2016, 2017), Rwanda (2016), Comores (2017), Malawi (2017), Madagascar (2018), Erythrée (2017), Niger (2016), Angola (2016), Soudan (2016), Gambie (2016), Cameroun (2016), Congo (2018), Ghana (2018), Togo (2018), Mauritanie (2016), Bénin (2016), Eswatini (2016), Maroc (2017), Burundi (2016), Cabo Verde (2016), Côte d'Ivoire (2016), Djibouti (2017), Égypte (2016), Maurice (2016), Namibie (2017), Seychelles (2016), STP (2017), Tanzanie (2016), Tunisie (2017).

Exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever

Afin de faire construire des établissements ou d'en adapter, les gouvernements ont adopté diverses approches novatrices pour surmonter les contraintes liées aux infrastructures d'approvisionnement en eau, d'accès à l'électricité et de connexion Internet à haut débit, et pour adapter les établissements scolaires aux besoins des communautés.

- En République démocratique du Congo, au Kenya, au Soudan du Sud et en République-Unie de Tanzanie, certains établissements et centres communautaires reçoivent des « kits numériques », qui comprennent des tablettes, des batteries solaires, un accès au réseau satellite ou mobile et un ensemble de supports et de matériels pédagogiques en ligne. Les enseignants suivent des formations pour apprendre à faire un usage efficace du kit en classe⁵⁶.
- Certains pays expérimentent avec des modèles d'éducation ouverte, en particulier dans le deuxième cycle du secondaire (l'École supérieure d'apprentissage ouvert de Namibie, par exemple).
- Au Ghana, le programme « Train for Tomorrow » organise des formations en ligne pour les enseignants par l'intermédiaire d'établissements relais équipés d'une antenne satellite sur leur toit, d'un projecteur en salle de classe et d'un ordinateur fonctionnant à l'énergie solaire, lequel est connecté à une webcam et à un microphone de manière à établir une communication bidirectionnelle⁵⁷.
- De toute évidence, la pandémie de COVID-19 a fait ressortir la nécessité d'investir dans la mise en place d'une infrastructure d'apprentissage inclusif au moyen des TIC⁵⁸.

L'amélioration de la sécurité des installations scolaires fait également l'objet d'efforts importants dans de nombreux pays.

- En Somalie, le projet « Écoles, zones de paix » établit des clubs conçus par les enfants pour les enfants, où ces derniers peuvent discuter des questions de paix et de conflit dans la communauté, et forme des enfants et des jeunes à l'acquisition de compétences de résolution pacifique des différends⁵⁹.
- Au Mozambique, le Gouvernement s'est appuyé sur les enseignements tirés des cyclones et des tempêtes tropicales de 2012 pour lancer un grand projet visant à réduire le risque de dommages causés aux infrastructures scolaires et à garantir que les établissements d'enseignement restent fonctionnels après une catastrophe. À cette fin, le Gouvernement a organisé des évaluations des risques, et a élaboré un catalogue des types de constructions et des modèles architecturaux résistants aux catastrophes et adaptables à l'utilisation de matériaux traditionnels ou conventionnels⁶⁰.
- Parmi les efforts régionaux et mondiaux visant à améliorer la sécurité des établissements d'enseignement, on peut citer la Déclaration sur la sécurité dans les écoles de 2015, qui a été approuvée par 32 gouvernements africains promettant de prendre des mesures pour prévenir les attaques visant l'éducation et l'utilisation militaire des écoles, ainsi que la Déclaration des chefs d'État et de gouvernement de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest sur la tolérance zéro à l'égard de la violence sexuelle et sexiste, qui appelle à l'intégration de la protection des enfants.

Certains gouvernements ont également entrepris de nouveaux efforts et élaboré de nouvelles politiques pour rendre les établissements scolaires plus adaptés aux besoins des personnes handicapées.

- La politique sur le genre dans le secteur de l'éducation adoptée par l'Ouganda en 2016 a nécessité l'octroi d'un budget adéquat pour construire des infrastructures et des installations tenant compte des handicaps⁶¹.

- En Afrique du Sud, le ministère de l'Éducation de base a élaboré un ensemble de normes et de standards juridiquement contraignants pour toutes les écoles publiques fondés sur les principes de la conception universelle⁶².
- Au Ghana, le Gouvernement a imposé à l'ensemble des établissements d'enseignement des normes et des lignes directrices conçues pour garantir l'accessibilité physique⁶³.
- En République-Unie de Tanzanie, des enseignants itinérants aident les enseignants des établissements scolaires locaux à préparer et à adapter les supports pédagogiques pour les apprenants malvoyant^{64 xiii}.

De nombreux gouvernements africains sont confrontés à une multitude de défis dans le cadre de leurs efforts visant à faire construire des établissements et à en adapter afin de répondre à la demande croissante de services d'éducation (en particulier d'enseignement secondaire) et de rendre tous les établissements scolaires sûrs et propices à l'apprentissage pour tous les enfants.

- Les données limitées sur l'état actuel des installations entravent la prise de décisions d'investissement fondées sur les données. Dans de nombreux cas, il existe aussi des lacunes totales dans la collecte de données pour certaines installations éducatives, telles que celles portant sur les conditions de vie dans les internats⁶⁵. Une partie des efforts en cours visant à construire des établissements scolaires et à en adapter d'autres a porté sur l'évaluation de l'état actuel, et certaines de ces interventions ont reposé sur la technologie.
 - VISUS est une méthodologie d'évaluation multirisque de la sécurité des écoles qui a été appliquée au Mozambique⁶⁶. Elle fournit des outils et des informations qui permettent aux décideurs de se fonder sur les données pour cibler les investissements de manière à améliorer la sécurité et la résilience des écoles face aux catastrophes.
 - « My School Today! » est une initiative de surveillance communautaire dans le cadre de laquelle les élèves et les communautés d'Afrique peuvent géoréférencer leurs écoles et leurs établissements d'enseignement afin de recueillir des informations ponctuelles qui sont comparées aux données sur la population, afin d'évaluer la distance physique qui les sépare⁶⁷.
- De manière générale, l'importance de l'entretien des salles de classe et des écoles est souvent négligée par les gouvernements et les organisations multilatérales et, par conséquent, les ressources nécessaires qui y sont associées ne sont pas budgétisées⁶⁸. Ce manque de financement réduit la durée de vie des bâtiments scolaires et contraint les enfants à apprendre dans des installations délabrées et non fonctionnelles. Mais surtout, le fait que la priorité soit désormais accordée aux éléments logiciels tels que les programmes d'études, la pédagogie et les évaluations de l'apprentissage, plutôt qu'au matériel éducatif, semble avoir creusé un fossé entre le besoin toujours croissant de construire et de moderniser les établissements scolaires et l'attention politique accordée à ce défi.

xiii. Ces enseignants sont formés par la Société tanzanienne des aveugles et employés par le Gouvernement. Ils reçoivent une moto et de l'argent pour couvrir les dépenses associées, comme le carburant et l'entretien. Les enseignants itinérants effectuent également un dépistage des troubles de la vue, orientent les enfants vers des dispensaires et organisent des activités de sensibilisation

Étude de cas n° 9 : L'électrification hors réseau des écoles rurales au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, au Ghana et au Nigéria

Le manque de fiabilité de l'approvisionnement en électricité dans les écoles reste un problème répandu en Afrique, où deux tiers de la population n'y ont pas accès et où environ 1,75 million d'écoles publiques et de centres de santé ne disposent pas d'un approvisionnement fiable en énergie⁶⁹. En moyenne, seuls 40 % des établissements primaires ont accès à l'électricité, et des écarts notables séparent les pays et les régions^{xiv 70} (le *Constat général* présente une analyse plus détaillée de la disponibilité de l'électricité dans les écoles).

Compte tenu des défis que représente l'extension du réseau électrique aux zones rurales et reculées, les acteurs étatiques et non étatiques de différents pays ont lancé différentes solutions d'électrification hors réseau pour les écoles rurales. La présente étude de cas met en lumière plusieurs initiatives mises en œuvre dans ce domaine afin d'illustrer les différentes possibilités d'innovation et d'intervention à plus grande échelle. Il convient toutefois de noter qu'à l'avenir, une évaluation rigoureuse à moyen terme de ces initiatives pourrait être utile pour déterminer leur durabilité et leurs effets sur l'accès à l'éducation et l'apprentissage.

Mozambique

Au cours des dernières décennies, le Gouvernement s'est efforcé d'étendre le réseau électrique aux zones rurales et reculées. Depuis 2005, la stratégie du Gouvernement pour un approvisionnement en énergie plus rapide, rentable et durable a consisté à mettre en place des solutions d'électrification hors réseau⁷¹. Ces solutions permettent de résoudre les problèmes d'accès à l'électricité et de stabilité du réseau liés aux infrastructures dans les zones rurales, où le déficit d'accès s'élève à 97 %⁷² et où vivent 63 % des habitants du pays⁷³. Le secteur public a mené les premières interventions d'électrification hors réseau par l'intermédiaire du fonds FUNAE, un fonds pour l'énergie détenu et géré par le Gouvernement et dont l'objectif est de promouvoir l'accès à l'énergie⁷⁴. Entre 2005 et 2014, ce fonds a permis de mettre en place des installations photovoltaïques hors réseau dans 11 villes, 669 écoles et 1 500 logements bénéficiant d'un approvisionnement en énergie solaire⁷⁵.

Malgré ces résultats positifs, le manque de financement menace l'expansion et la durabilité de la distribution d'électricité hors réseau dans les zones rurales du Mozambique. Afin de prévenir ce risque, le Gouvernement a élaboré une stratégie nationale d'électrification qui sert de cadre réglementaire visant à encourager la participation du secteur privé⁷⁶. Ses objectifs sont de mobiliser les investissements nécessaires pour mettre en œuvre des solutions hors réseau dans un plus grand nombre de régions, d'améliorer la planification et l'efficacité du programme et d'assurer l'accès à l'électricité d'ici à 2030.

xiv. En 2019, 14 % des établissements primaires en moyenne avaient accès à l'électricité dans les pays d'Afrique centrale, contre 70 % dans les États d'Afrique du Nord la même année. En Afrique australe et de l'Ouest, seuls 25 % des établissements primaires avaient accès à l'électricité en 2019, contre 68 % en Afrique de l'Est.

République-Unie de Tanzanie

En République-Unie de Tanzanie, dans le cadre d'une initiative à but non lucratif soutenue par l'Istituto Oikos Onlus, des systèmes photovoltaïques fournis par l'entreprise sociale Solar Wave ont été installés dans 20 établissements d'enseignement secondaire⁷⁷ de la région d'Arusha, l'une des plus pauvres du pays⁷⁸. Une entité sociale locale autonome assurait l'utilisation et l'entretien des systèmes⁷⁹.

Ghana

Diverses parties prenantes ont lancé des projets d'électrification à l'énergie solaire en faveur de l'éducation dans les zones rurales du Ghana. Le Gouvernement, Samsung Electronics et le Service coréen d'information sur l'éducation et la recherche ont collaboré à l'élaboration et à l'installation de systèmes d'accès à Internet fonctionnant à l'énergie solaire dans les écoles de régions rurales et isolées ne disposant pas d'infrastructures de raccordement au réseau électrique, ou d'un nombre réduit de celles-ci⁸⁰. Le programme « Empower Playgrounds » tire parti de l'énergie que les enfants dépensent en jouant sur un tourniquet pour alimenter des sources d'éclairage⁸¹. Le projet « Making Ghanaian Girls Great! » vise à doter les filles et les garçons des zones rurales des compétences de la vie courante. Pour ce faire, les élèves et les enseignants bénéficient de séances d'enseignement interactives organisées au moyen de systèmes d'apprentissage à distance fonctionnant à l'énergie solaire et par satellite⁸².

Nigéria

Au Nigéria, où environ 80 millions de personnes n'ont pas accès à l'électricité, le programme « Solar Nigeria », mis en œuvre par le Gouvernement national et les gouvernements des États, a permis d'électrifier les établissements publics, et notamment les écoles, en utilisant l'énergie solaire. Ce programme a permis l'électrification de 720 établissements scolaires à Lagos⁸³, principalement dans des communautés mal desservies⁸⁴.

Le projet « Solar Media Bag »

En Ouganda, en Éthiopie et au Mozambique, l'ONG internationale Plan International et la start-up finlandaise Tespack ont mis à l'essai une initiative conjointe intitulée « Solar Media Bag ». Dans le cadre du projet, des sacs à dos solaires ont été conçus pour permettre de transformer n'importe quel espace en salle de classe. Ils comprennent notamment des projecteurs et des enceintes et permettent de charger des ordinateurs et des téléphones portables⁸⁵.

Références

- ¹ ISU, *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030*, 2018, p. 81. Disponible à l'adresse suivante : http://www.education2030-africa.org/images/Métadonnées_relatives_aux_indicateurs_mondiaux_et_thématiques_pour_le_suivi_et_l_examen_de_l_ODD_4_et_de_l_Éducation_2030.pdf
- ² Nations Unies, *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- ³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 23. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁴ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*, 2016, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁵ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*, 2016, p. 15. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁶ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*, 2016, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*, 2016, p. 18. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁸ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*, 2016, p. 16. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁹ UNESCO, Union africaine et Kenya, *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*. 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁰ Evans, D.K., et Mendez Acosta, A., « Education in Africa: What Are We Learning? ». *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ¹¹ Evans, D.K., et Mendez Acosta, A., « Education in Africa: What Are We Learning? ». *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ¹² ISU, « 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, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/school-and-teaching-resources-in-sub-saharan-africa-2012-fr.pdf>
- ¹³ Bashir, S. et al., *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
- ¹⁴ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ¹⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ¹⁶ 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, septembre 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climate-Crisis-2020.pdf>

- ¹⁷ UNICEF, *La crise climatique est une crise des droits de l'enfant : présentation de l'Indice des risques climatiques pour les enfants*. UNICEF, New York, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- ¹⁸ Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, « Une sécheresse durable en Afrique orientale empêche des millions d'enfants d'aller à l'école ». Blog Éducation pour tous, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/une-secheresse-durable-en-afrique-orientale-empêche-des-millions-denfants-daller-lecole> [page consultée le 16 novembre 2021]. 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, septembre 2020, p. 63. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climate-Crisis-2020.pdf>
- ¹⁹ Save the Children, « Drought and Conflict Shutting down Schools in East Africa ». ReliefWeb, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://reliefweb.int/report/south-sudan/drought-and-conflict-shutting-down-schools-east-africa> [page consultée le 16 novembre 2021] ; Godfrey et Tunhuma ; UNICEF, *La crise climatique est une crise des droits de l'enfant : présentation de l'Indice des risques climatiques pour les enfants*. UNICEF, New York, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- ²⁰ Godfrey and Tunhuma ; UNICEF, *La crise climatique est une crise des droits de l'enfant : présentation de l'Indice des risques climatiques pour les enfants*. UNICEF, New York, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- ²¹ Banque mondiale, « Global Program for Safer Schools ». Banque mondiale, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/disasterriskmanagement/brief/global-program-for-safer-schools> [page consultée le 12 septembre 2021].
- ²² IPE-UNESCO, « School Physical Infrastructure », Boîte à outils sur les politiques de l'IPE, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/> [page consultée le 26 novembre 2021] ; Godfrey et Tunhuma ; Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique australe, *Resilient Schools and Disaster Risk Reduction Education*, 2021. Disponible à l'adresse suivante : https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/8409fd36472bc585b50e7545eea97a92/asset-v1:UNESCO+UNESCO-03+2021_01+type@asset+block/Brochure_Resilient_schools_and_DRR_education_.pdf
- ²³ 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> [page consultée le 18 février 2022].
- ²⁴ 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/> [page consultée le 18 février 2022].
- ²⁵ Right to Play, *Right to Play in Uganda*, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://righttoplay.com/en/countries/uganda/> [page consultée le 18 février 2022].
- ²⁶ UNESCO, « Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*, Paris, 2020, chapitre 17, p. 321-330 (p. 322). Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- ²⁷ Barrett, P. et al., *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of Evidence*. Série d'études « International Development in Focus », Banque mondiale, Washington, D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30920/9781464813788.pdf>
- ²⁸ Matthews Ofori-Kuma, M., *Scoping Study of WASH in Schools (WinS) Programming in Eastern and Southern Africa: A Review of Evidence, Barriers and Opportunities to Meeting Sustainable Development Goals (SDG) Targets in the Region*. Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe, Nairobi, décembre 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/4356/file/UNICEF-Wash-in-Schools-Scoping-Report.pdf>
- ²⁹ Matthews Ofori-Kuma, M., *Scoping Study of WASH in Schools (WinS) Programming in Eastern and Southern Africa: A Review of Evidence, Barriers and Opportunities to Meeting Sustainable Development Goals (SDG) Targets in the Region*. Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe, Nairobi, décembre 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/1/file/UNICEF-Wash-in-Schools-Scoping-Report.pdf>

- ³⁰ Banque mondiale, « Disability-Inclusive Education in Africa Program ». Banque mondiale, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/brief/disability-inclusive-education-in-africa-program> [page consultée le 1er octobre 2021].
- ³¹ Wodon, Q. T. et al., *The Price of Exclusion: Disability and Education – The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*. USAID, Washington, D.C., 2018, p. 3. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/171921543522923182/pdf/132586-WP-P168381-PUBLIC-WorldBank-SSAI-Inclusive-Disability-v6-Web.pdf>
- ³² Snilstveit, B. et al., *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries*. International Initiative for Impact Evaluation, septembre 2016, p. 29. Disponible à l'adresse suivante : <https://3ieimpact.org/sites/default/files/2019-01/srs7-education-report.pdf>
- ³³ Adukia, A., « Sanitation and Education ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no 2, 2017, p. 23-59. Disponible à l'adresse suivante : <http://doi.org/10.1257/app.20150083>
- ³⁴ Adukia, A., « Sanitation and Education ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no 2, 2017, p. 23-59. Disponible à l'adresse suivante : <http://doi.org/10.1257/app.20150083>
- ³⁵ Evans, D.K., et Mendez Acosta, A., « Education in Africa: What Are We Learning? ». *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ³⁶ Snilstveit, B. et al., *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries*. International Initiative for Impact Evaluation, septembre 2016, p. 29. Disponible à l'adresse suivante : <https://3ieimpact.org/sites/default/files/2019-01/srs7-education-report.pdf>
- ³⁷ 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> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ³⁸ UNESCO, « Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017 – Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris, 2017, chapitre 16, p. 225-234 (p. 226). Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260772_fre
- ³⁹ Adukia, A., « Promoting Education through School Sanitation: Guest Post by Anjali Adukia ». Blogs de la Banque mondiale, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/promoting-education-through-school-sanitation-guest-post-anjali-adukia> [page consultée le 16 novembre 2021].
- ⁴⁰ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- ⁴¹ UNESCO, « Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*, Paris, 2020, chapitre 17, p. 321-330. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- ⁴² UNESCO, « Quand les normes de genre mènent à la violence scolaire ». UNESCO, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/news/quand-normes-genre-menent-violence-scolaire> [page consultée le 12 septembre 2021].
- ⁴³ Le Mat, M.L.J., « Sexual Violence Is Not Good for Our Country's Development – Students' Interpretations of Sexual Violence in a Secondary School in Addis Ababa, Ethiopia ». *Gender and Education*, vol. 28, n° 4, 2016, p. 562-580. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1134768>
- ⁴⁴ Palermo, T., Bleck, J. et Peterman, A. « Tip of the Iceberg: Reporting and Gender-Based Violence in Developing Countries ». *American Journal of Epidemiology*, vol. 179, no 5, 2014, p. 602-612. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/aje/kwt295>
- ⁴⁵ Erulkar, A., « Early Marriage, Marital Relations and Intimate Partner Violence in Ethiopia ». Guttmacher Institute, *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 39, n° 1, 2013, p. 6-13. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.guttmacher.org/journals/ipsrh/2013/04/early-marriage-marital-relations-and-intimate-partner-violence-ethiopia> [page consultée le 1er octobre 2021].

- ⁴⁶ Parkes, J. et al., *Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-Country Report*. Institut de l'éducation de l'University College London, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/13d477_923820b1c879439e953b9e4b17d51d05.pdf
- ⁴⁷ UNESCO, « Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017 – Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris, 2017, chapitre 16, p. 225-234 (p. 226). Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260772_fre
- ⁴⁸ UNICEF, *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale*. Août 2019, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/57906/file/L'education%20en%20peril%20en%20aoc%202019.pdf>
- ⁴⁹ Parkes, J. et al., *Addressing School-Related Gender-Based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-Country Report*. Institut de l'éducation de l'University College London, 2017, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/13d477_923820b1c879439e953b9e4b17d51d05.pdf
- ⁵⁰ Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence, *Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits*. 2021, p. 1-99. Disponible à l'adresse suivante : <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Mind%20the%20Gap%20Report%20v2.3%20FR%20LowRes.pdf> [page consultée le 9 septembre 2021] ; Roehrer Institute, *Violence against Women with Disabilities*. Agence de la santé publique du Canada, Ottawa, 2004 ; Plan International, *Fact Sheet: Violence against Women and Girls with Disabilities*. 2013. Disponible à l'adresse suivante : https://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw57/side_events/Fact%20sheet%20%20VAWG%20with%20disabilities%20FINAL%20.pdf [page consultée le 1^{er} octobre 2021] ; UNESCO, « GBV Experiences of Women and Girls with Disabilities in Zimbabwe ». UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://en.unesco.org/news/gbv-experiences-women-and-girls-disabilities-zimbabwe> [page consultée le 1^{er} octobre 2021].
- ⁵¹ UNICEF, « Schools Must Remain a Safe Haven for Every Boy and Girl in Sudan ». 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/mena/press-releases/schools-must-remain-safe-haven-sudan> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ⁵² Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA), *Education under Attack 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities, Their Students and Staff, 2017-2019*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://9ehb82bl65d34vylp1jrlfy5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf
- ⁵³ GCPEA, *Education under Attack 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities, Their Students and Staff, 2017-2019*. 2020, p. 11. Disponible à l'adresse suivante : https://9ehb82bl65d34vylp1jrlfy5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf
- ⁵⁴ GCPEA, *Education under Attack 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities, Their Students and Staff, 2017-2019*. 2020, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://9ehb82bl65d34vylp1jrlfy5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf
- ⁵⁵ GCPEA, *Education under Attack 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities, Their Students and Staff, 2017-2019*. 2020, p. 52. Disponible à l'adresse suivante : https://9ehb82bl65d34vylp1jrlfy5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf
- ⁵⁶ UNESCO, « Répartition scolaire équitable – Options politiques prometteuses : Construire des environnements traditionnels inclusifs ». 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/equitable-school-distribution/> [page consultée le 12 septembre 2021].
- ⁵⁷ Finnan, D., « Spotlight on Africa - Satellite Technology Reinvigorates Ghana Teacher Training ». *RFI*, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.rfi.fr/en/africa/20160202-satellite-technology-reinvigorates-ghana-teacher-training> [page consultée le 18 octobre 2021].
- ⁵⁸ Wolfenden, F., « Why Africa Needs New Solutions to Its Education Challenges ». *Forum économique mondial*, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.weforum.org/agenda/2015/06/why-africa-needs-new-solutions-to-its-education-challenges/> [page consultée le 23 novembre 2021].

- ⁵⁹ Search for Common Ground, *UNICEF Somalia Schools as Zones of Peace Programme*. Search for Common Ground, Washington, D.C., juin 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2019/08/Search-Peace-Clubs-Case-Study-Somalia-SZOP.pdf>
- ⁶⁰ Banque mondiale, « Mozambique Initiative Aims to Build Safer Schools, Protect Children from Disasters ». *Banque mondiale*, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2014/06/12/mozambique-initiative-aims-to-build-safer-schools-protect-children-from-disasters> [page consultée le 12 septembre 2021].
- ⁶¹ IIEP-UNESCO, « School Physical Infrastructure ». IIEP Policy Toolbox, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁶² IIEP-UNESCO, « School Physical Infrastructure ». IIEP Policy Toolbox, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁶³ IIEP-UNESCO, « School Physical Infrastructure ». IIEP Policy Toolbox, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁶⁴ UNESCO, « Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation : tous, sans exception*, Paris, 2020, chapitre 17, p. 321-330 (p. 48). Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- ⁶⁵ UNESCO, « Chapitre 15 : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ». *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 – Immigration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*, Paris, 2018, p. 197-206 (p. 200). Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>
- ⁶⁶ UNESCO, « Sécurité des structures éducatives : méthodologie VISUS ». UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/r%C3%A9duction-risque-catastrophe/environnements-ecosystemes/education-securite-ecoles/VISUS> [page consultée le 31 octobre 2021].
- ⁶⁷ Réseau des solutions pour le développement durable, « SDGs Today Launches My School Today! ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unsdsn.org/post-title9ac13d96> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁶⁸ Theunynck, S., *School Construction in Developing Countries: What Do We Know?* Banque mondiale, Washington, D.C., 2002. Disponible à l'adresse suivante : [http://humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2014/02/Theunynck%2520\(2002\)%2520School%2520Construction%2520in%2520Developing%2520Countires.pdf](http://humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2014/02/Theunynck%2520(2002)%2520School%2520Construction%2520in%2520Developing%2520Countires.pdf)
- ⁶⁹ Elahi, R., Srinivasan, R., et Mukurazhizha, T., *Increasing Human Capital by Electrifying Health Centers and Schools through Off-Grid Solar Solutions*. Banque mondiale, 2020, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33276> [page consultée le 19 octobre 2021].
- ⁷⁰ UNESCO, ISU et Objectifs de développement durable, *Vue d'ensemble continentale : passerelles entre CESA et l'ODD 4 en Afrique*. 2021, p. 24. Disponible à l'adresse suivante : https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/UNESCO UIS Africa-Report-2021_FR.pdf [page consultée le 14 octobre 2021].
- ⁷¹ Baruah, P. et Coleman, B., *Off-Grid Solar Power in Mozambique: Opportunities for Universal Energy Access and Barriers to Private Sector Participation*. Institut mondial de la croissance verte, janvier 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://gggi.org/site/assets/uploads/2019/02/20190218_-Country-Brief_Mozambique.pdf
- ⁷² Fonds d'équipement des Nations Unies (FENU) et Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Mozambique – Energy and the Poor: Unpacking the Investment Case for Clean Energy*. 2020, p. 10. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-UNCDF-Mozambique-Energy-and-the-Poor.pdf>
- ⁷³ Banque mondiale, « Estimations du personnel de la Banque mondiale utilisant les Perspectives des Nations Unies de l'urbanisation de la population mondiale » (mise à jour de 2018). Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org>

- ⁷⁴ FENU et PNUD, *Mozambique – Energy and the Poor: Unpacking the Investment Case for Clean Energy*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-UNCDF-Mozambique-Energy-and-the-Poor.pdf>
- ⁷⁵ FENU et PNUD, *Mozambique – Energy and the Poor: Unpacking the Investment Case for Clean Energy*. 2020, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-UNCDF-Mozambique-Energy-and-the-Poor.pdf>
- ⁷⁶ Gouvernement du Mozambique, *National Electrification Strategy*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://rise.esmap.org/data/files/library/mozambique/Documents/Energy%20Access/Mozambique_Rural%20Electrification%20Strategy%202018-30_ENG.docx
- ⁷⁷ Istituto Oikos Onlus, « Clean energy among school desks », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.istituto-oikos.org/projects/energy> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ⁷⁸ Portail de données de la République-Unie de Tanzanie, « Social Economics of Tanzania ». 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://tanzania.opendataforafrica.org/TZSOCECD2016/social-economics-of-tanzania-2016?region=1000030-arusha> [page consultée le 14 octobre 2021].
- ⁷⁹ Barbieri, J. et Colombo, E., « A Solar Utility in Tanzania: Field-Based Experience on the Electricity-Development Nexus ». 2017, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1109/ICCEP.2017.8004836>
- ⁸⁰ ESI Africa, « Ghana's First Internet School Uses Rubber Solar Panels », ESI Africa, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.esi-africa.com/top-stories/ghanas-first-internet-school-uses-rubber-solar-panels/> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ⁸¹ HundrED, « Empower Playgrounds ». 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://hundred.org/en/innovations/empower-playgrounds#c9eb43f1> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ⁸² Sommet mondial de l'innovation pour l'éducation, « Making Ghanaian Girls Great! (MGCubed) ». WISE, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.wise-qatar.org/project/making-ghanaian-girls-great-uk/> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ⁸³ Banque mondiale, *Project Appraisal Document for the Nigeria Electrification Project*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/367411530329645409/pdf/Nigeria-Electrification-PAD2524-06052018.pdf> [page consultée le 14 octobre 2021].
- ⁸⁴ Off Grid Energy Independence, « Solar Nigeria Programme ». Off Grid Energy Independence, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.offgridenergyindependence.com/articles/13435/solar-nigeria-programme> [page consultée le 14 octobre 2021].
- ⁸⁵ Forum économique mondial, « This School-in-a-Bag Helps Educate the Most Remote Areas », Forum économique mondial, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.weforum.org/agenda/2021/07/tespack-solar-bag-access-school/> [page consultée le 30 octobre 2021].

Chapitre 8

Les moyens de mise en

œuvre des politiques à

l'échelle du système

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Le présent chapitre détaille les principales questions et conclusions relatives aux moyens de mise en œuvre des politiques à l'échelle nationale, la priorité étant accordée à la planification et au financement de l'éducation. Il fait également la synthèse de trois questions transversales traitées dans différents chapitres, à savoir la disponibilité des données, les TIC et les cadres juridiques favorables. Les principales conclusions mises en avant sont les suivantes :

Planification des politiques : La planification des politiques fondée sur les données peut jouer un rôle important dans le cadre des efforts entrepris par les gouvernements pour rendre l'éducation inclusive et équitable. Dans bien des cas, se contenter d'un ensemble d'interventions ponctuelles et isolées ne permet pas d'obtenir des avancées considérables en matière de parité dans le domaine de l'éducation. Pour y parvenir, il est nécessaire d'adopter des réformes à l'échelle du système, définies dans des plans sectoriels. Les efforts menés par de nombreux gouvernements africains pour élaborer des plans de ce type à moyen et long terme sont louables.

Financement de l'éducation : Dans les pays à faible revenu en particulier, assurer le financement adéquat et durable d'une éducation équitable et de qualité reste sans doute le plus grand goulet d'étranglement à surmonter. Il est peu probable que les pays, en particulier ceux qui accusent les retards les plus importants, réussissent à atteindre les objectifs relatifs à l'éducation du Programme 2030 sans ressources financières supplémentaires. Les difficultés rencontrées sont d'autant plus grandes en raison de la pandémie de COVID-19. Par ailleurs, la nature fluctuante, les fondements parfois politisés et la répartition inégale de l'aide internationale entre les niveaux d'enseignement en font une source de financement instable.

Les gouvernements africains subissent une pression croissante pour augmenter le financement afin de mettre en œuvre une éducation de meilleure qualité à tous les niveaux, l'enseignement secondaire étant particulièrement concerné par la hausse de la demande. Afin de répondre aux attentes, certains pays ont redoublé d'efforts pour diversifier les sources de financement, mobiliser les ressources nationales et mettre à l'essai des mécanismes de financement innovants. Cependant, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB et leur part dans le budget total national varient considérablement selon les pays. De même, les ressources allouées aux différents niveaux d'enseignement et les méthodes privilégiées pour faire participer le secteur privé ne sont pas les mêmes d'un gouvernement à l'autre. Cette variation est la plus notable pour l'éducation de la petite enfance et l'enseignement supérieur.

Données : Les données sont essentielles à la fois pour mener une analyse sectorielle solide pour la planification des politiques que pour mettre œuvre les politiques de façon efficace. Il est particulièrement important d'établir un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour collecter et diffuser des données, et faciliter leur conversion en statistiques utiles à l'élaboration de politiques. Une grande partie des gouvernements africains dispose désormais d'un SIGE, dont la modernisation doit cependant faire l'objet d'efforts supplémentaires afin d'améliorer la qualité des données et de réduire les délais de production.

Dans le même temps, de nombreux pays africains doivent encore renforcer leurs capacités administratives dans le secteur de l'éducation ainsi que leurs institutions de collecte de données de manière à produire le type de données nécessaires à la mesure des indicateurs de références sélectionnés pour suivre l'avancement des cibles des ODD et des objectifs stratégiques de la CESA à l'échelle nationale. Les données, même celles qui concernent les quelques indicateurs de référence sélectionnés, ne sont collectées qu'en de rares occasions et ne sont pas toujours ventilées de façon à faciliter les analyses et la planification axées sur l'équité. Or, recueillir des données explicitement centrées sur les disparités dans le système éducatif peut être un moyen efficace de recenser les inégalités en matière d'éducation et de remédier à celles-ci. À cet égard, la capacité des SIGE à faire correspondre les données sur l'accès et l'apprentissage à celles sur les caractéristiques des enfants et des écoles est très intéressante.

TIC : Les TIC peuvent transformer de nombreuses composantes du système de l'éducation, dont la pédagogie en classe, l'enseignement des compétences numériques, les infrastructures éducatives et le bon fonctionnement du SIGE. Dans le domaine de l'éducation, elles sont étroitement liées aux ambitions du continent en matière de développement fondé sur la science, la technologie et l'innovation.

Cadres juridiques favorables : De nombreux pays africains ont établi des cadres juridiques favorables relatifs à l'accès à l'éducation et aux résultats d'apprentissage. Il est non seulement nécessaire que la portée des cadres existants soit élargie, mais aussi que davantage de pays s'équipent de cadres juridiques traitant de l'éducation de la petite enfance et de l'équité. Ce besoin s'inscrit dans le contexte d'un manque général d'indicateurs et de données sur les cadres juridiques relatifs au perfectionnement des enseignants, à l'EFTP et aux établissements scolaires.

Jusque-là, le présent rapport a analysé les éléments clés des politiques et des services éducatifs, tels qu'ils sont définis par la CESA et l'ODD 4, afin de rendre compte de la situation actuelle en fonction des indicateurs de référence choisis par l'ISU et la Commission de l'Union africaine. Ce chapitre succède à l'analyse centrée sur les ressources, les produits et les résultats et propose une discussion axée sur les moyens de mise en œuvre, qui constituent l'un des éléments centraux du Programme 2030 comme de la CESA. Sa vaste portée englobe différents aspects de la gouvernance de l'éducation¹, de la planification et de la budgétisation à la prestation de services et aux modalités de mise en œuvre à l'échelle nationale, régionale, continentale et mondiale, et il n'aurait donc pas été possible de le rédiger sans se concentrer sur un sujet en particulier. Ce chapitre porte donc principalement sur les moyens de mise en œuvre à l'échelle nationale (exception faite d'une analyse de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation), et accorde une attention particulière à la planification des politiques éducatives, aux données, au financement de l'éducation et aux cadres juridiques favorables. Le présent chapitre commence par une description comparative des moyens de mise en œuvre définis dans le Programme 2030 et la CESA. Une analyse de l'évolution de la situation depuis 2015, illustrée par des exemples d'efforts menés par une large variété de gouvernements, sert ensuite de toile de fond à la présentation des principales questions relatives à la planification des politiques, au financement et aux cadres juridiques.

Contexte

Les moyens de mise en œuvre définis dans le Programme 2030 et le Cadre d'action Éducation 2030

Les gouvernements qui s'engagent dans le cadre du Programme 2030 en reconnaissent « l'ampleur et la portée » et établissent que « les moyens requis pour la réalisation des objectifs et cibles » représentent une question fondamentale. Ces « moyens de mise en œuvre » sont associés à des cibles propres non seulement à chaque ODD, mais également définies dans un objectif distinct, l'ODD 17². Parmi les moyens de mise en œuvre énumérés dans le Programme 2030 figurent la mobilisation de ressources, la promulgation des lois nécessaires, le renforcement des partenariats et des capacités, et le transfert de technologie. Dans le cas de l'ODD 4, ces moyens concernent notamment les dépenses publiques consacrées à l'éducation, les diverses politiques nationales en matière d'éducation (par exemple, le nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire obligatoires garanti par les cadres juridiques), les mécanismes de financement (par exemple, l'existence de mécanismes de financement permettant de réaffecter les ressources en matière d'éducation aux populations défavorisées) et les bourses d'études permettant aux étudiants des pays en développement de s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur³.

Le Cadre d'action Éducation 2030 détaille les moyens de mise en œuvre définis dans le Programme 2030, notamment en matière de collaboration et de suivi aux niveaux régional et mondial, ainsi que de financement. Il appelle à instaurer « une collaboration [...] et un suivi solides, aux niveaux régional et mondial, en vue de la mise en œuvre de l'agenda pour l'éducation, fondés sur la collecte, l'analyse et la communication de données au niveau des pays, dans le cadre d'entités, de stratégies et de mécanismes régionaux⁴ ». En matière de suivi, le Cadre prévoit de « mettre en place des systèmes nationaux de suivi et d'évaluation complets » pour l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes, la gestion du système éducatif et le principe de responsabilité⁵. Les signataires se disent également déterminés à accroître le financement public de l'éducation en fixant l'objectif d'allouer un minimum de 4 % à 6 % du PIB, et/ou au moins 15 % à 20 % des dépenses publiques à l'éducation⁶. Enfin, le Cadre d'action Éducation 2030 appelle les donateurs à augmenter leurs investissements dans l'éducation afin d'atteindre la cible visant à consacrer 0,7 % du revenu national brut à l'aide publique au développement, d'accorder la priorité aux pays à faible revenu et d'améliorer l'efficacité de l'aide⁷.

Les moyens de mise en œuvre définis dans la CESA

Les moyens de mise en œuvre occupent également une place centrale dans la CESA, qui repose sur « des cadres de communication, de gouvernance et de mise en œuvre pour sa réalisation tant aux niveaux national, régional

i. La gouvernance de l'éducation désigne la manière dont le financement, la propriété et la réglementation des systèmes éducatifs et de formation sont coordonnés, et à quel niveau.

que continental »⁸. Ces cadres sont intégrés à chaque objectif stratégique (OS)^{ii 9}. Ils sont aussi présentés en tant que cibles stratégiques distinctes dans l'OS 11, qui vise à renforcer « les capacités de collecte, de gestion, d'analyse, de communication, et d'utilisation de données », et dans l'OS 12, qui consiste à « mettre sur pied une coalition de toutes les parties prenantes en faveur de l'éducation pour animer et soutenir les initiatives nées de la mise en œuvre de la CESA 16-25 ». En outre, la CESA prévoit une stratégie de communication et de plaidoyer détaillée et établit les arrangements institutionnels nécessaires à la mise en pratique des cadres de gouvernance continentaux, régionaux et nationaux qu'elle définit.



L'annexe 3 présente les indicateurs de l'ODD 4 et de la CESA qui portent sur les moyens de mise en œuvre des politiques.

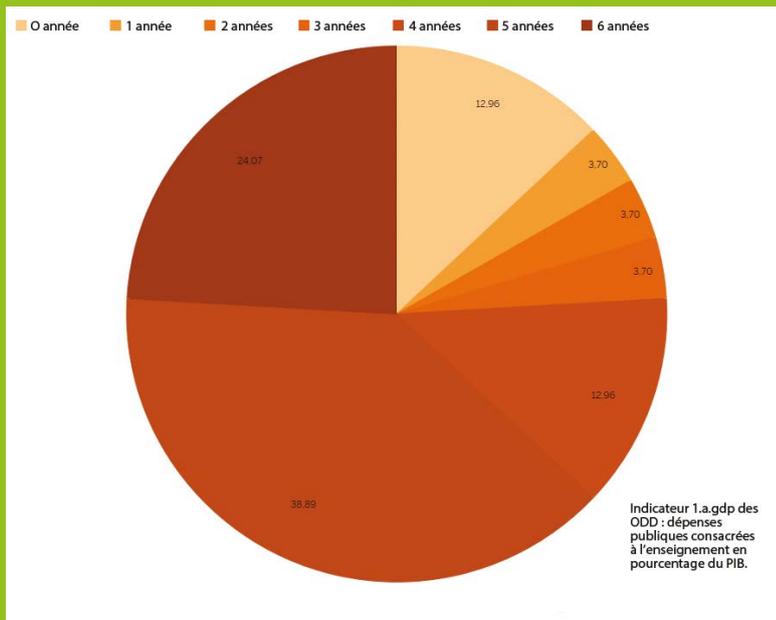
Encadré 8.1 Cadres juridiques favorables aux moyens de mise en œuvre des politiques

Les efforts qui visent à renforcer les moyens de mise en œuvre nationaux dans le secteur de l'éducation sont plus efficaces lorsqu'ils sont appuyés par des politiques et des cadres juridiques favorables. En l'absence d'indicateurs dans les ODD, les cadres juridiques favorables relatifs aux moyens de mise en œuvre sont évalués par les indicateurs de la CESA suivants : « Les fonds alloués à SIGE a) sont utilisés spécifiquement pour les activités du SIGE et b) la capacité d'absorption est optimale » (11.1) ; « Votre gouvernement produit un rapport annuel sur le recensement scolaire : Données de l'année précédente disponibles » (11.2) ; « Votre gouvernement procède à des évaluations du SIGE : conduites l'an dernier » (11.4) ; « Le plan sectoriel pour l'éducation comprend un chapitre sur le SIGE » (11.5) ; « Existence de la politique du comité de gestion scolaire » (12.1) ; « Existence d'un groupe sectoriel de l'éducation nationale » (12.2) ; « Votre gouvernement fournit-il un soutien financier ou politique au groupe de mise en œuvre de la CESA [...] sur la planification de l'éducation ? » (12.3). Cependant, les données ne sont pas encore systématiquement collectées pour ces indicateurs.

Encadré 8.2 Disponibilité des données

Figure 8.1 Proportion de pays disposant d'un, deux, trois, quatre, cinq ou six points de données pour les indicateurs relatifs au financement de l'éducation pour la période 2015-2020

La vaste majorité des pays, à savoir 83 %, a collecté des données sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation au cours d'au moins deux années depuis 2015. De fait, depuis 2015, il existe de cinq à six points de données annuels dans plus de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles.



ii. Les objectifs stratégiques de la CESA sont notamment associés aux domaines d'action suivants : « améliorer l'assurance qualité et l'évaluation des mécanismes de résultats d'apprentissage » (OS 1, p. 22) ; « élaborer des dispositifs administratifs et législatifs qui assurent la préservation et la protection des infrastructures scolaires » (OS 2, p. 22) ; « formuler des politiques pour l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation » (OS 3, p. 23) ; « élaborer un cadre continental de qualifications lié aux cadres régionaux et nationaux de qualifications » (OS 4, p. 23) ; « créer et renforcer les systèmes d'information du marché du travail (SIMT) pour identifier les besoins en compétences et qualifications » (OS 8, p. 25)..

Les principaux éléments des moyens de mise en œuvre des politiques définis dans le Programme 2030 et la CESA témoignent d'une vision commune des fondements essentiels d'une gouvernance efficace. Il s'agit notamment des capacités et des ressources institutionnelles nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques fondées sur les données, d'une gestion efficace à tous les niveaux et du principe de responsabilité¹⁰. Ces éléments essentiels servent de toile de fond à l'analyse réalisée dans la section suivante.

Principales questions et constat général

Établir les bases d'une éducation équitable grâce à la planification de politiques fondées sur les données

L'importance de la planification de l'éducation pour les résultats éducatifs va bien au-delà de ce que l'on pourrait attendre d'un processus aussi technique et mécanique¹¹. Cet exercice à la fois pragmatique et visionnaire constitue le premier pas vers la concrétisation des objectifs définis¹² en matière de qualité de l'éducation, d'acquisition des compétences nécessaires à la construction d'une vie professionnelle productive et gratifiante par l'éducation et la formation, ainsi que d'éducation inclusive et équitable. Le présent rapport, qui a pour thème central l'équité dans l'éducation, s'intéresse particulièrement aux effets que la planification peut avoir sur le caractère inclusif et équitable de l'éducation.

Comme mentionné dans le chapitre sur l'équité, la Déclaration de Nairobi est particulièrement pertinente en raison de sa position à l'égard de l'équité et de ses liens avec la planification sectorielle de l'éducation. Les gouvernements africains et les autres parties prenantes signataires de cette déclaration s'engagent à faire en sorte que la planification sectorielle de l'éducation lutte contre toutes les formes d'exclusion de façon efficace¹³ ainsi qu'à mettre en œuvre et à financer à un niveau adéquat des politiques et des programmes d'apprentissage diversifiés, différenciés et appropriés¹⁴. Les efforts menés par de nombreux gouvernements africains pour élaborer des plans fondés sur les données pour le secteur de l'éducation sont donc louablesⁱⁱⁱ. Plutôt qu'un cumul d'interventions ponctuelles et isolées, les avancées majeures en matière de parité dans l'éducation nécessitent en effet de prévoir des réformes à l'échelle du système formulées dans des plans sectoriels à moyen et long terme.

- L'éducation inclusive, sans doute plus que d'autres aspects de l'éducation équitable, nécessite « l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques publiques porteuses de changement » afin que la diversité et les besoins des apprenants soient pris en compte¹⁵. Or, opérer un tel changement sans y être bien préparé ou sans disposer des ressources requises pour faciliter l'inclusion peut compromettre les résultats scolaires et nuire aux enfants déjà défavorisés¹⁶. En tant que processus pragmatique qui intègre les limites du système éducatif à tous les niveaux, la planification de l'éducation joue donc un rôle fondamental dans la transition progressive et non préjudiciable vers une éducation inclusive. Par ailleurs, élaborer des lignes directrices et des normes s'appuyant sur des plans d'éducation inclusifs pourrait être important pour assurer leur mise en œuvre effective^{iv}.
- Fonder la planification sectorielle de l'éducation sur les droits humains pourrait favoriser les politiques d'éducation équitable et les investissements qui y sont consacrés. C'est pourquoi les directives et la boîte à outils relatifs à l'alignement des documents de planification de l'éducation sur les droits humains que l'IIPE-UNESCO s'apprête à publier sont d'une importance notable^v¹⁷. Afin de planifier une éducation

iii. Les plans adoptés pour le secteur de l'éducation peuvent être consultés sur Planipolis, le portail d'accès aux plans et aux politiques d'éducation nationaux, à l'adresse suivante : <https://planipolis.iiep.unesco.org/>

iv. À cet égard, on peut citer les normes d'éducation inclusive adoptées par l'Eswatini en 2019, le plan de mise en œuvre d'une politique de l'éducation inclusive du Ghana de 2015 et les directives de mise en œuvre de la politique sectorielle pour les apprenants et les stagiaires handicapés au Kenya adoptées en 2018.

v. L'IIPE-UNESCO prépare ces directives et cette boîte à outils dans le cadre d'un projet de planification de la réalisation du droit à l'éducation par l'alignement des documents de planification et de programmation de l'éducation sur les droits humains. L'objectif est d'aider les responsables de la planification, les gestionnaires et les décideurs du secteur de l'éducation à collecter et à analyser systématiquement les données sur les interventions en matière de droit à l'éducation prévues dans les documents de planification de l'éducation de leur pays.

équitable, il est également essentiel de tenir compte des questions de genre à l'échelle nationale. À cet égard, les efforts d'adoption d'instruments continentaux et régionaux, tels que la Stratégie pour l'égalité des genres pour la CESA^{vi} 18 et l'initiative « Priorité à l'égalité »^{vii} valent la peine d'être relevés.

- À cet égard, les évaluations des plans sectoriels de l'éducation menées par le Partenariat mondial pour l'éducation sont également pertinentes. La prise en compte des disparités représente l'une des sept normes de qualité de l'évaluation. Elle est associée à un indicateur qui mesure la proportion de plans sectoriels de l'éducation prévoyant une stratégie pour les groupes marginalisés (du fait de leur genre, de leur handicap ou d'autres facteurs dépendant du contexte) qui répond à des normes de qualité, c'est-à-dire une stratégie fondée sur des données probantes, pertinente, cohérente, mesurable et réalisable¹⁹. Il convient de noter les très bons résultats obtenus par les plans sectoriels de l'éducation de 26 pays évalués selon cet indicateur relatif à l'équité²⁰.

Les données en tant que ressource essentielle à la planification et à la mise en œuvre efficaces des politiques

Il est important de disposer de données fiables, pertinentes, complètes et disponibles en temps voulu afin de planifier efficacement l'éducation. Ces données sont fondamentales autant pour réaliser une analyse sectorielle fiable, essentielle à la planification des politiques, que pour assurer la mise en œuvre de ces dernières. Les données jouent donc un double rôle dans la mise en œuvre. Elles représentent un élément clé des efforts de suivi, des processus d'examen et des considérations liées à la révision, ainsi que des décisions concernant l'intensification et l'adaptation des efforts. Elles sont également indispensables pour garantir la responsabilité de tous les responsables de la mise en œuvre, y compris des gouvernements nationaux²¹. Il peut donc être utile d'établir un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) afin que les données soient collectées, entretenues, diffusées et plus facilement converties en statistiques utiles pour l'élaboration de politiques²².

Les données au premier plan de la CESA et du Cadre d'action Éducation 2030

La CESA et le Cadre d'action Éducation 2030 reconnaissent l'importance de disposer de données de qualité pour progresser vers la réalisation des objectifs éducatifs. Les interventions relatives aux données constituent l'un des domaines d'action de la CESA, dont l'OS 11 vise à « améliorer l'administration du système éducatif ainsi que l'outil statistique en renforçant les capacités de collecte, de gestion, d'analyse, de communication, et d'usage de données »^{viii} 23. Le Cadre d'action Éducation 2030 appelle à suivre la mise en œuvre du programme pour l'éducation en se fondant sur la collecte, l'analyse et la communication de données au niveau des pays et des régions²⁴. Il souligne également le rôle joué par les données ventilées dans la mesure des progrès réalisés en faveur de la réduction des inégalités²⁵. De fait, recueillir des données explicitement centrées sur les disparités dans le système éducatif peut être un moyen efficace de recenser les inégalités en matière de ressources consacrées à l'éducation et de résultats obtenus et de remédier à celles-ci²⁶. À cet égard, la capacité des SIGE à faire correspondre les données sur l'accès et l'apprentissage à celles sur les caractéristiques des enfants et des écoles est très intéressante. Dans le cadre de la lutte contre les inégalités, il est également possible de collecter et d'utiliser des données en élaborant des tableaux de bord des écoles détaillant leurs ressources et leurs performances, en établissant des indices qui mesurent l'équité dans les écoles afin de recenser les disparités et d'allouer les ressources de manière ciblée, et en définissant des indices relatifs aux difficultés rencontrées par les enseignants de manière à leur accorder des primes de sujétion lorsqu'ils travaillent dans des écoles défavorisées²⁷.

vi. En collaboration avec l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles, le Forum des éducatrices africaines et le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique ont élaboré la Stratégie pour l'égalité des genres pour la CESA en 2018. Celle-ci complète la CESA et favorise l'adoption d'une approche stratégique pour lutter contre les inégalités de genre.

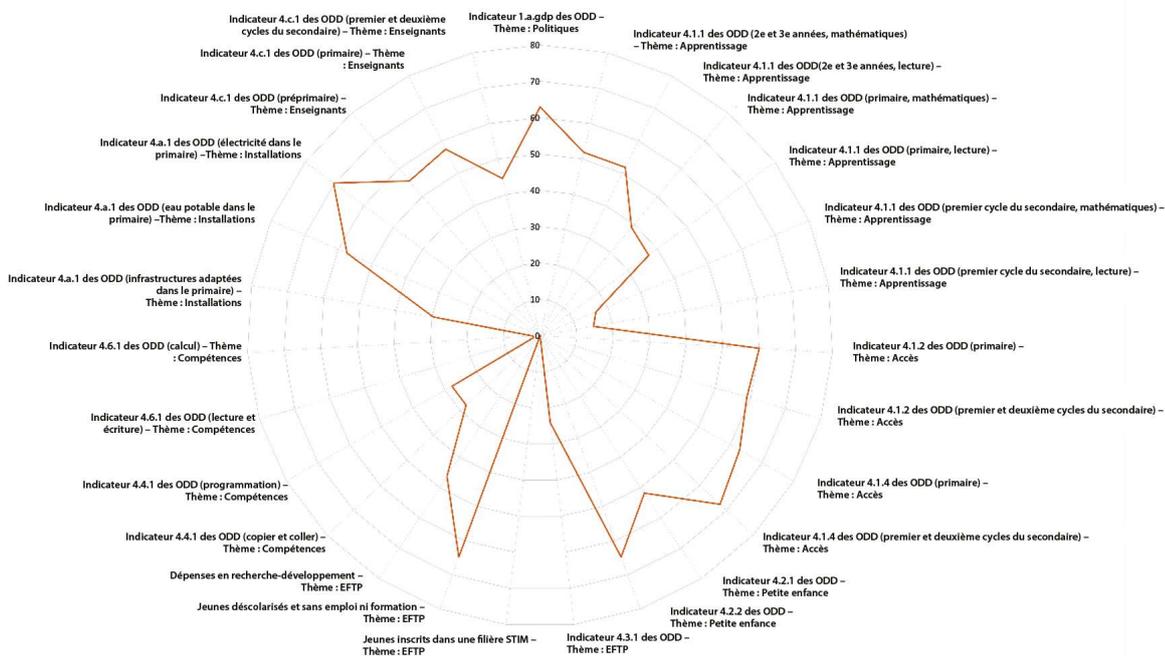
vii. Lancée en 2019, l'initiative « Priorité à l'égalité » entend faire avancer l'égalité des genres dans l'éducation au Burkina Faso, au Mali, en Mauritanie, au Mozambique, au Niger, au Nigéria, en Sierra Leone et au Tchad. Cette initiative multipartite encourage l'intégration des questions de genre dans les analyses et les plans sectoriels de l'éducation.

viii. Les domaines d'action de l'OS 11 sont les suivants : a) établir des systèmes de gestion régionale et continentale de l'information sur l'éducation et des observatoires de l'éducation ; b) produire et diffuser des publications régulières, sous forme de magazines et de bulletins d'information ; c) identifier et fournir un soutien aux groupes de réflexion thématique ; et d) soutenir la recherche en éducation, la diffusion et la communication.

Disponibilité des données relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux^{ix}

Lors de l'analyse des données quantitatives utilisées dans le présent rapport, la disponibilité des données collectées depuis 2015 pour les indicateurs de référence (sélectionnés par l'Union africaine et l'ISU afin de suivre les progrès réalisés dans la mise en œuvre des cibles de l'ODD 4 et des objectifs stratégiques de la CESA) et pour les indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4 a également été évaluée. Dans les chapitres précédents, la disponibilité et la fréquence des données relatives aux indicateurs mondiaux et de référence concernés sont décrites dans des encadrés portant sur la disponibilité des données. Le degré de ventilation des données adapté à chaque indicateur est évoqué dans le cadre des analyses d'équité pour chaque indicateur. L'ensemble de ces informations est résumé dans la *figure 8.2*^x.

Figure 8.2 Disponibilité des données relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux des ODD pour la période 2015-2020, par indicateur



Remarque : Ce graphique représente le pourcentage de pays disposant d'au moins un point de données sur la période 2015-2020. Indicateurs de référence : Pour des raisons de clarté, nous calculons la moyenne entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire lorsque ces deux niveaux sont ventilés, tandis que pour les indicateurs de compétences (SDG 4.4.1), nous n'indiquons que les compétences les plus difficiles et les plus faciles à maîtriser.

● De manière générale, les données requises pour de nombreux indicateurs de référence et indicateurs mondiaux des ODD choisis pour suivre les progrès nationaux proviennent des enquêtes auprès des ménages, qui présentent l'inconvénient de produire peu de données, de reposer sur des échantillons non représentatifs à tous les niveaux de ventilation nécessaires, et d'être réalisées peu fréquemment (annuellement ou rarement). Cependant, les données collectées se prêtent souvent à différents types de ventilation qui facilitent les analyses et la planification axées sur l'équité. En termes plus spécifiques :

- Dans la base de données sur les ODD gérée par l'ISU, les données pour les indicateurs relatifs à l'accès

ix. Le présent rapport étant géographiquement limité à l'Afrique, les comparaisons entre pays ne concernent que les pays africains. La page de suivi des cibles de l'ODD 4 (<https://sdg-tracker.org/quality-education>) compare la disponibilité des données, la situation depuis 2015 et les tendances passées (de 1970 à 2015) à l'échelle mondiale.

x. Il convient de noter que pour les indicateurs comportant plusieurs sous-indicateurs (par exemple 4.a.1 et 4.4.1), c'est le sous-indicateur pour lequel le plus de données sont disponibles qui a été retenu.

à l'éducation (dont le taux d'achèvement, le taux d'enfants non scolarisés, le taux de participation à l'enseignement préprimaire et le taux de fréquentation des établissements d'enseignement supérieur) sont collectées au moyen d'enquêtes auprès des ménages et peuvent donc être ventilées par genre, par lieu (zone rurale ou urbaine) et par niveau de richesse des ménages. Par exemple, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire entre 2015 et 2020 peut être évalué selon ces trois catégories de ventilation dans environ la moitié des pays (56 %). Pour ce qui est des indicateurs relatifs à l'accès à l'éducation, cependant, en raison notamment des décisions concernant l'échantillonnage, les données disponibles ne se prêtent pas à l'analyse de la situation de groupes d'enfants présentant certaines vulnérabilités, notamment les enfants handicapés (pour lesquels les données ne sont disponibles que dans un seul pays), les enfants touchés par des crises, les enfants réfugiés et les enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays.

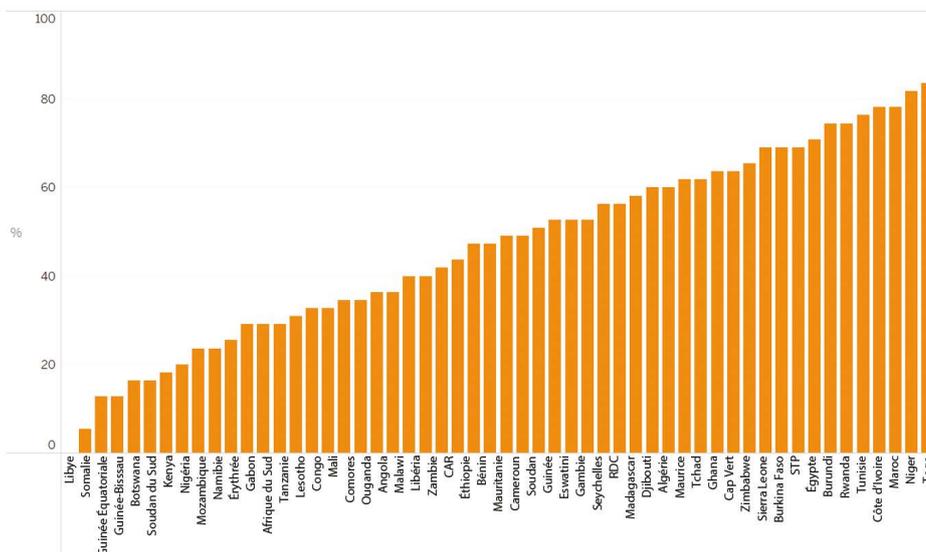
- Les données sur les indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques (ODD 4.1.1) de la base de données de l'ISU pour les ODD sont tirées de tests d'évaluation représentatifs au niveau national, qui, dans la plupart des cas, recueillent également des données sur les élèves individuels et permettent une ventilation. Néanmoins, la majeure partie des pays ne mène pas ce type de tests d'évaluations. Par exemple, pour la période entre 2015 et 2020, dans environ un tiers des pays, la ventilation par genre est possible pour les tests d'évaluations réalisés à la fin du primaire (33 % pour les examens de mathématiques) ; et dans environ un quart d'entre eux, la ventilation par niveau de richesse et par zone géographique de l'école (rurale-urbaine) est possible (26 % pour la ventilation par niveau de richesse et 28 % pour la ventilation par zone géographique en ce qui concerne les examens de mathématiques). Il n'existe toutefois qu'un seul pays dans lequel les données collectées permettent d'analyser les résultats d'apprentissage en fonction de la langue parlée au sein du domicile (*l'annexe 2* portant sur la « Proportion de pays disposant de données pour les enfants âgés de 1 à 6 ans, par niveau de ventilation de l'indicateur » détaille les données disponibles qu'il est possible de ventiler pour analyser l'équité).
- En revanche, les données sur les indicateurs relatifs aux ressources éducatives (telles que les établissements scolaires, la qualification des enseignants et les dépenses consacrées à l'éducation) répertoriées dans la base de données de l'ISU pour les ODD proviennent de sources administratives et n'offrent que peu de possibilités de ventilation géographique (par zone rurale ou urbaine, par région infranationale ou par contexte socioéconomique d'une région). Par conséquent, la portée et la couverture des analyses de l'affectation des ressources et des investissements tenant compte des questions liées à l'équité sont très limitées.
- De manière plus générale, pour la plupart des autres indicateurs de référence et des indicateurs mondiaux des ODD qui utilisent des données administratives ou d'autres méthodologies d'enquête (par exemple, l'ODD 4.4.1), les données ne peuvent être ventilées que par genre, et non par niveau de richesse des ménages, par zone géographique ou par type particulier de vulnérabilités.
- Trois indicateurs de référence ont été sélectionnés spécifiquement pour l'Afrique, indépendamment des indicateurs des ODD. Il s'agit du taux de participation des diplômés de l'EFTP à la population active, du niveau des dépenses publiques consacrées à l'EFTP et de la proportion d'étudiants inscrits dans des programmes relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques, par niveau d'éducation. Des efforts sont en cours pour mettre en place une collecte systématique des données pour ces indicateurs.
- Pour identifier les pays qui manquent ou qui, au contraire, disposent d'une grande quantité de données pour les indicateurs de référence et les indicateurs mondiaux des ODD, il convient de calculer la proportion d'indicateurs comportant au moins un point de données de 2015 à 2020 pour chaque pays (voir la *figure 8.3*).
 - La Libye et la Somalie sont les deux pays qui se démarquent en tant que « déserts de données ». La Libye ne dispose de données pour aucun des indicateurs de référence ni des indicateurs mondiaux

xi. L'ensemble de données sur l'ODD 4 publié par l'ISU en septembre 2021 comprend des estimations des taux d'achèvement réalisés à l'aide d'un modèle d'estimation des taux d'achèvement ajustés. Ainsi, des valeurs ont été estimées pour plusieurs pays pour lesquels aucune donnée n'avait été collectée entre 2015 et 2020. La disponibilité des données pour l'indicateur des ODD relatif au taux d'achèvement (4.1.1) est donc surestimée.

des ODD. L'indicateur relatif au taux d'achèvement est le seul mesuré en Somalie, mais sa valeur est estimée selon des données collectées en 2006^{xi 28}. Quatre autres pays, à savoir le Soudan du Sud, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale et le Kenya, sont des « quasi-déserts de données », et disposent de données limitées pour certaines cibles des ODD et d'aucune donnée pour d'autres. Des investissements supplémentaires en faveur du renforcement des capacités institutionnelles et d'approches innovantes de la collecte de données dans des contextes fragiles peuvent être nécessaires dans ces pays.

- Par opposition aux « déserts de données », trois pays se démarquent en tant qu'« oasis de données » : la Côte d'Ivoire, le Togo et la Tunisie. Ces pays collectent des données pour plus de trois quarts des indicateurs et dans toutes les zones cibles. D'autres pays constituent un second groupe de « quasi-oasis de données » et disposent de données pour plus de deux tiers des indicateurs : le Niger, le Maroc, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal et le Zimbabwe^{xii}. Les efforts politiques et les institutions de ces pays méritent d'être étudiés plus avant afin de déterminer les facteurs de leur réussite.

Figure 8.3 Disponibilité des données relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux des ODD pour la période 2015-2030, par pays



Remarque : la figure ci-dessus a été établie en fonction du pourcentage d'indicateurs pour lesquels les pays disposaient d'au moins un point de données pour la période 2015-2020. L'Angola, par exemple, dispose d'au moins un point de données annuel pour 36 % des indicateurs étudiés dans le présent rapport.

- Plus généralement, pour de nombreux pays africains, le type de données requises pour les indicateurs de référence et plusieurs indicateurs mondiaux des ODD peut entraîner une dépendance vis-à-vis des enquêtes auprès des ménages bénéficiant d'un appui international, telles que les enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)²⁹. Or, en raison des coûts et des processus liés à la collecte des données, ces enquêtes ne sont pas menées sur une base annuelle ou bisannuelle, ce qui limite leur pertinence pour les processus d'élaboration de politiques éducatives nationales³⁰.

Efforts en cours visant à établir et à améliorer des SIGE

La plupart des gouvernements africains se sont associés à des partenaires continentaux et mondiaux pour investir d'importantes ressources dans la production de données sur l'éducation destinées à faciliter la

xii. Le Maroc et le Niger disposent de données pour plus de trois quarts des indicateurs. Cependant, ils n'ont collecté de données sur aucun des indicateurs relatifs à l'éducation de la petite enfance entre 2015 et 2020 ; ils sont donc classés dans la catégorie des « quasi-oasis de données ».

planification du secteur et à éclairer les politiques éducatives³¹. De nombreux pays ont maintenant mis en place des SIGE, mais des efforts importants sont encore nécessaires pour moderniser les systèmes afin d'améliorer la qualité des données et les délais de production, ainsi que pour construire des structures solides de production de données³². Conformément à ce qu'indiquent les diverses évaluations effectuées par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et d'autres organisations, le continent africain est encore marqué par de vastes lacunes dans les données et les gouvernements restent confrontés aux difficultés liées à la production de statistiques fiables, complètes et récentes sur l'éducation³³. Les efforts déployés par la « Task Force » de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (TFGEAP) pour renforcer les capacités nationales de prise de décision éclairée méritent d'être soulignés, car ils vont au-delà de la production de données et de statistiques pour se concentrer sur les institutions et les capacités de prise de décision et de gestion fondées sur les données^{34 xiii 35}.

Les TIC dans l'éducation : synthèse

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) influencent presque tous les aspects du système éducatif, notamment la pédagogie en classe, l'enseignement des compétences numériques, les infrastructures et les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Elles font partie intégrante de la promotion des compétences numériques, des possibilités d'innovation et de créativité, et de l'esprit d'entreprise, en particulier pour les jeunes générations³⁶. La présente section réunit et approfondit les informations fournies tout au long du rapport sur les différents liens qui unissent les TIC et le système éducatif.

D'après l'OS 3 de la CESA 16-25, qui leur accorde une place centrale, les TIC peuvent « améliorer l'accès, la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que la gestion des systèmes éducatifs »³⁷. La science, la technologie et l'innovation se situent au cœur de l'Agenda 2063. Elles font également partie intégrante d'instruments tels que la STISA-2024³⁸, qui les présente comme un outil multifonctionnel permettant d'atteindre les objectifs de développement du continent dans tous les domaines, mais particulièrement celui de l'éducation (conformément à la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels³⁹ et à la Stratégie de transformation numérique de l'Afrique pour 2020-2030⁴⁰).

Les TIC et la pédagogie numérique

La pédagogie en classe représente la relation entre les connaissances et la pratique, qui démontre qu'enseigner est aussi bien un art qu'une science⁴¹. La pédagogie numérique peut compléter et renforcer d'autres pratiques d'enseignement, telles que l'apprentissage hybride, la gamification, la pensée computationnelle, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage incarné et l'enseignement fondé sur la discussion⁴². En Angola, par exemple, l'apprentissage numérique en classe a eu des effets positifs sur la motivation des élèves, les échanges entre pairs, la maîtrise des technologies par les enseignants et les élèves et le taux de présence des enseignants⁴³. Pendant la pandémie de COVID-19, les enseignants ont joué un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'une pédagogie numérique pour les élèves, en plus de mobiliser leur connaissance des technologies pour fournir un enseignement inclusif et centré sur les apprenants⁴⁴ (le *chapitre 4* présente un examen plus détaillé du rôle qu'ont joué les TIC pendant la pandémie de COVID-19).

Investir dans les compétences des enseignants

Pour mettre en œuvre une pédagogie numérique, les enseignants doivent souvent eux-mêmes apprendre à utiliser les technologies, à les intégrer dans leurs méthodes d'enseignement et à exploiter les données pour faciliter l'apprentissage des élèves⁴⁵. La pandémie de COVID-19 a

xiii. Les travaux de la TFGEAP s'inscrivent dans la continuité de ceux du Groupe de travail sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (GTGEAP). Le GTGEAP a élaboré des stratégies de renforcement des capacités à établir un SIGE dans les communautés économiques régionales. Ces communautés ont ensuite adapté la série de normes relatives aux SIGE du GTGEAP et s'en sont servi pour effectuer des évaluations par les pairs entre les pays.

souligné la résilience des enseignants, qui ont été nombreux à se servir de leurs compétences en matière de TIC pour proposer un apprentissage à distance, établir une connexion socioémotionnelle, gérer leurs classes et répondre aux besoins de leurs élèves⁴⁶. Pour atteindre ces objectifs, cependant, les enseignants doivent bénéficier d'un soutien du gouvernement, qui peut notamment diffuser des leçons à la radio, à la télévision et sur des plateformes numériques⁴⁷. Au cours de la pandémie de COVID-19, environ 50 % des enseignants d'Afrique du Nord et seulement 27 % des enseignants d'Afrique subsaharienne ont reçu des consignes relatives à l'utilisation des technologies numériques de la part de leur gouvernement⁴⁸ (le *chapitre 6* contient une analyse plus détaillée de la formation et des compétences numériques des enseignants).

Investir dans les compétences numériques des apprenants

Pour suivre un enseignement numérique, les élèves doivent non seulement avoir accès aux technologies, mais aussi disposer des connaissances et des compétences nécessaires pour en faire un usage créatif et efficace⁴⁹. Si les compétences et l'alphabétisation numériques ont un effet positif sur les résultats scolaires⁵⁰, il est aussi possible qu'elles préparent les élèves à acquérir les compétences fondamentales et transférables demandées sur le marché du travail⁵¹ (le *chapitre 5*, qui traite de l'EFTP, contient plus d'informations sur le lien entre la population active et les technologies numériques, tandis que la section portant sur les exemples d'interventions en cours et de défis qu'il reste à relever du chapitre 4 détaille le rôle des TIC dans l'amélioration des résultats d'apprentissage). D'après un module de l'UNICEF portant sur les moyens de communication de masse et les TIC, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont de 28 à 50 fois plus susceptibles d'utiliser les TIC que leurs pairs dont le niveau d'éducation est moins élevé⁵². Comme l'expliquent le *chapitre 2* sur l'équité et le *chapitre 4* sur l'enseignement primaire et secondaire, la rétention scolaire est souvent influencée par les inégalités structurelles, qui déterminent également le fait que certains élèves ont moins de chances d'acquérir des compétences en matière de TIC que d'autres. Les normes de genre et la discrimination empêchent souvent les filles d'acquérir des compétences et un alphabétisme numériques. C'est pourquoi les filles sont moins nombreuses que les garçons à posséder des compétences en matière de TIC et à tirer profit de la présence d'un ordinateur à la maison⁵³ (le *chapitre 5* présente un examen plus approfondi des jeunes et des adultes dotés de compétences en matière de TIC).

L'apprentissage numérique pendant la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a révélé la résilience et la capacité d'adaptation des États membres de l'Union africaine, qui ont réussi à proposer un apprentissage numérique à la radio, à la télévision et sur des plateformes en ligne⁵⁴. Cependant, le manque d'appareils, d'accès à Internet^{xiv 55}, d'approvisionnement en énergie⁵⁶ et de programmes d'apprentissage à distance a entravé le potentiel d'apprentissage des étudiants, en particulier dans les zones rurales^{xv 57 58}. Si 73 % des pays africains ont indiqué avoir utilisé des stratégies d'apprentissage fondées sur les TIC, les étudiants handicapés ont bénéficié d'un appui dans 39 % des pays et les étudiants des zones rurales dans 24 % des pays⁵⁹. Les investissements des ministères de l'éducation en faveur des infrastructures peuvent être cruciaux pour favoriser l'accès aux TIC et la connectivité des élèves⁶⁰, notamment parce que les compétences en matière de TIC sont plus susceptibles d'être acquises à l'école⁶¹. Mener des réformes innovantes, notamment en collaborant avec des opérateurs de téléphonie mobile⁶² et des prestataires de services haut débit⁶³ pour renforcer les infrastructures, ou en installant des panneaux solaires dans les établissements scolaires ruraux⁶⁴, peut contribuer à réduire la fracture numérique et permettre aux élèves d'apprendre à l'école comme à la maison (le *chapitre 7* contient davantage de détails sur les infrastructures de TIC dans les écoles).

xiv. Environ 34 % des ménages du continent n'ont pas accès à Internet et près de 89 % des élèves ne peuvent pas utiliser d'ordinateur à la maison.

xv. En Afrique de l'Ouest et centrale, le manque d'infrastructure a nui à environ 54 millions d'élèves (soit 48 % des apprenants) pendant la pandémie de COVID-19.

Les TIC dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques fondées sur les données

La CESA 16-25 privilégie les SIGE pour suivre et évaluer les progrès vers la réalisation de ses objectifs stratégiques et de l'ODD 4⁶⁵. Il a souvent été difficile de collecter des données sur le taux de présence des enseignants et des élèves, les résultats d'apprentissage, les taux de déscolarisation, l'éducation non formelle, les élèves réfugiés et les élèves handicapés, en particulier dans les contextes marqués par des crises ou par des conflits⁶⁶. Pour faire face à ces difficultés, la « Task Force » de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (TFGEAP) de l'ADEA a collaboré avec l'Union africaine, les communautés économiques régionales et les instituts nationaux de gestion des SIGE afin de faciliter l'analyse des données collectées et des progrès effectués dans la mise en œuvre des objectifs fixés par les indicateurs de référence (les *Principales questions et le constat général* de ce chapitre traitent plus en détail du rôle des SIGE dans la collecte de données et des efforts en cours pour établir des SIGE et améliorer ceux qui existent).

Assurer le financement adéquat et durable d'une éducation équitable et de qualité

En juillet 2021, 16 gouvernements africains ont souscrit à l'appel à l'action pour le financement de l'éducation lancé par des chefs d'État sous la direction du président du Kenya, Uhuru Kenyatta, dans lequel ils déclarent que le financement national constitue « la forme la plus importante et la plus durable du financement de l'éducation » et s'engagent à fournir une éducation plus équitable en veillant à ce que les ressources bénéficient aux enfants les plus marginalisés⁶⁷. Cet appel à l'action fait suite au choc sans précédent de la pandémie de COVID-19 sur les systèmes éducatifs du continent. L'analyse pessimiste du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, qui a précédé le début de la pandémie et averti que les objectifs des ODD en matière d'éducation ne seraient pas atteints à temps sans ressources financières supplémentaires, en particulier dans les pays accusant le plus grand retard, est devenue aujourd'hui un appel à l'action encore plus urgent⁶⁸.

Les gouvernements africains subissent une pression croissante pour augmenter le financement afin de mettre en œuvre une éducation de meilleure qualité à tous les niveaux, et doivent faire face à l'essor de la demande de services éducatifs, en particulier dans l'enseignement secondaire⁶⁹. Cette situation a accru l'importance de disposer de données financières de qualité pour calculer les coûts réels et évaluer les décisions d'allocation des ressources dans le secteur de l'éducation⁷⁰ afin de réaliser des gains supplémentaires en termes d'efficacité et d'efficience⁷¹. Elle a également poussé les gouvernements à redoubler d'efforts pour diversifier les sources de financement et mobiliser des ressources nationales, une priorité clairement retranscrite dans la CESA. Dans de nombreux pays africains, un fort taux d'endettement, la faiblesse de l'administration fiscale et l'étendue du secteur informel rendent la collecte des recettes publiques particulièrement difficile⁷². Plusieurs États perçoivent des recettes intérieures inférieures à 20 % de leur PIB⁷³ alors que, d'après les estimations, les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire inférieur devront régulièrement allouer au moins 6 % de leur PIB à l'éducation afin d'atteindre les cibles de l'ODD 4⁷⁴. Ce taux est supérieur à la moyenne de 5 % allouée par les États membres de l'OCDE. Les recettes fiscales représentent toutefois une moindre part du PIB des pays à faible revenu et des pays à revenu intermédiaire inférieur, qui comptent plus d'enfants par personne majeure payant des impôts⁷⁵, d'où la complexité accrue des dilemmes de financement auxquels les gouvernements africains sont confrontés.

Par conséquent, de nombreux pays africains se trouvent confrontés à des arbitrages difficiles entre l'augmentation des dépenses publiques pour le bien social, la hausse des impôts et le maintien de la soutenabilité de la dette⁷⁶. C'est dans ce contexte que la CESA souligne qu'il est essentiel de mobiliser des ressources nationales, tout en rappelant l'importance d'adopter des mécanismes de financement novateurs pour « atténuer le fardeau du secteur public⁷⁷ » et d'élaborer des « modèles d'affaires pour un financement durable » qui permettent de diversifier les sources de financement et d'augmenter les investissements (notamment grâce à la coopération Sud-Sud, aux investissements privés, aux investissements étrangers directs et aux contributions de la diaspora), de partager les coûts (y compris les frais de scolarité) avec différentes parties prenantes ainsi que d'étendre le réseau de prestataires privés de services éducatifs et de formation⁷⁸.

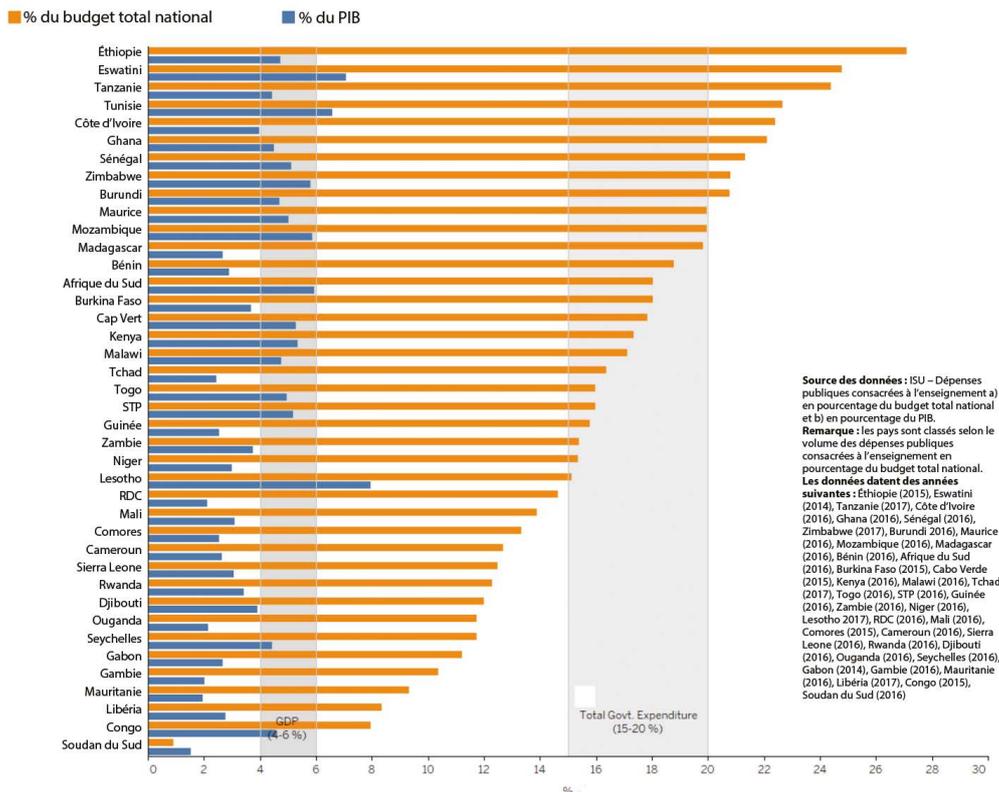
xvi. Contrairement au Programme 2030, la CESA ne contient aucun appel ou engagement à consacrer des dépenses à l'éducation, à l'exception d'un engagement national à allouer 1 % du PIB à la recherche et au développement (p. 25).

La situation en matière de financement public de l'éducation

La figure 8.4 présente les dépenses consacrées à l'éducation en tant que pourcentage du budget national total (barres orange) et en tant que pourcentage du PIB (barres bleues). Les zones grises délimitent la fourchette de dépenses visée par le Cadre d'action Éducation 2030, qui va de 4 % à 6 % du PIB et de 15 % à 20 % du budget total national.

- Analyser les dépenses publiques affectées à tous les niveaux d'enseignement en fonction de ces objectifs révèle d'importantes différences entre les pays. Le Soudan du Sud, le Congo, le Libéria et la Mauritanie forment l'une des extrémités du groupe de pays étudiés, leur gouvernement allouant moins de 10 % de son budget total à l'éducation. L'Éthiopie, l'Eswatini, la République-Unie de Tanzanie, la Tunisie, la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Sénégal, le Zimbabwe et le Burundi se situent à l'autre extrémité, celle des pays qui consacrent plus de 20 % de leur budget total à l'éducation.
- Dans l'ensemble, environ la moitié des 40 pays pour lesquels des données sont disponibles atteignent le seuil minimum de 4 % du PIB, alors que 25 d'entre eux parviennent au seuil minimum de 15 % du budget total national, et 9 pays atteignent la limite haute de 20 %. Le manque de données rend impossible d'analyser l'évolution des ressources affectées à l'éducation au cours de la période traitée dans le présent rapport.
- Ces chiffres gagneraient à faire l'objet de débats plus larges sur l'augmentation des recettes fiscales nationales et l'élargissement de la marge de manœuvre budgétaire pour les dépenses d'éducation. Le débat sur l'augmentation des recettes fiscales met en avant les mesures pouvant être prises pour mettre en place un système fiscal progressif ainsi qu'une imposition plus équitable des sociétés, réduire les exonérations et les incitations fiscales inefficaces, et lutter contre l'évasion fiscale⁷⁹. La marge de manœuvre budgétaire fait l'objet de discussions portant sur la disponibilité des ressources au sein du budget national et ayant directement trait au fardeau, à la soutenabilité et à la vulnérabilité de la dette des pays africains⁸⁰. Il convient de noter que le ratio dette/PIB augmente rapidement depuis le début de la pandémie de COVID-19, ce qui suscite de nouvelles inquiétudes quant à la réduction de la marge de manœuvre budgétaire (dont les économies concernées et le financement de l'éducation pourraient largement pâtir) et entraîne une multiplication des appels en faveur d'une suspension et d'une restructuration de la dette⁸¹.

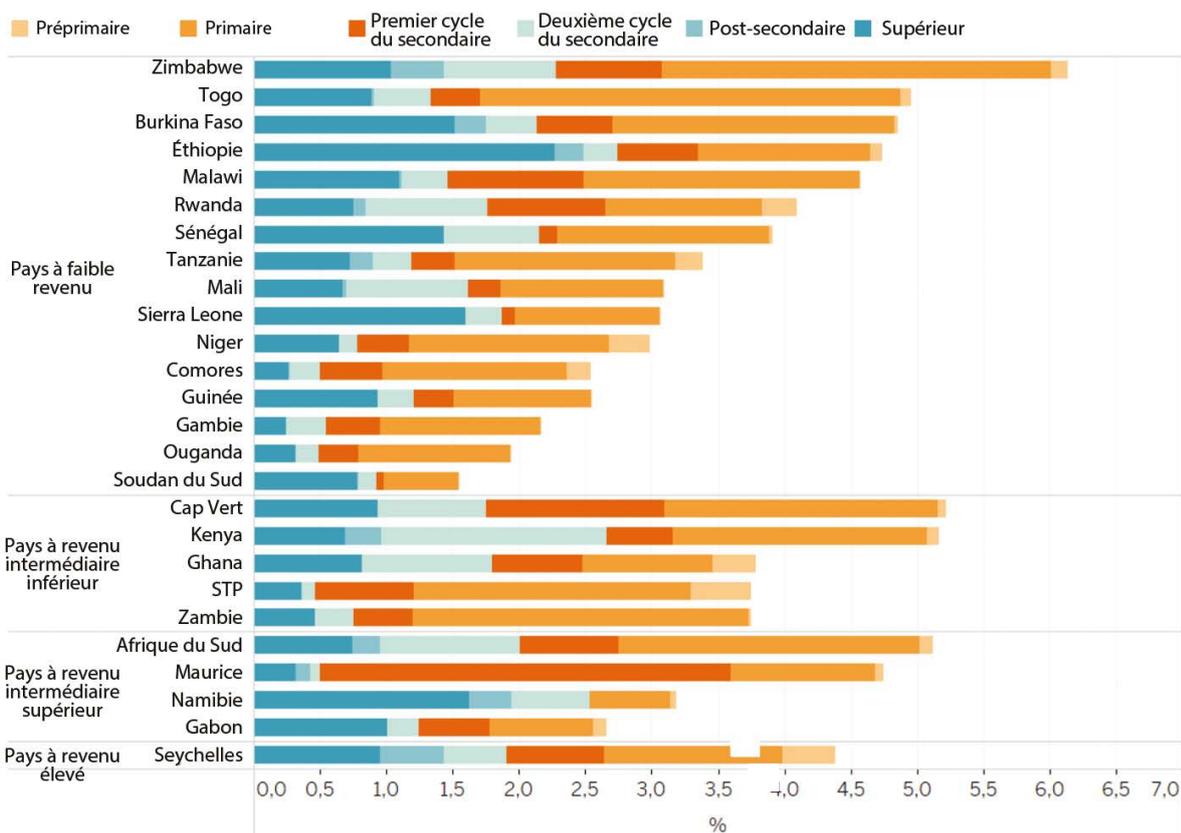
Figure 8.4 Dépenses publiques consacrées à l'éducation, en pourcentage du budget total national et en pourcentage du PIB



L'allocation des ressources consacrées à l'éducation selon les niveaux d'enseignement

Une analyse des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement, comme en *figure 8.5*, met en évidence des variations observables dans les décisions des gouvernements relatives à l'allocation des ressources, ainsi que dans les préférences concernant la participation du secteur privé. Ces variations sont particulièrement importantes pour l'enseignement tertiaire et préprimaire. Il est intéressant à cet égard de comparer Maurice et l'Éthiopie, deux pays où les gouvernements consacrent un pourcentage similaire de leur PIB respectif à l'éducation. Alors que l'Éthiopie consacre environ la moitié de son budget d'éducation à l'enseignement tertiaire, Maurice n'y consacre qu'environ 5 % de son budget. À l'inverse, Maurice consacre environ deux tiers de son budget au premier cycle du secondaire, tandis que l'Éthiopie y affecte moins de 15 %. Les dépenses affectées à l'enseignement préprimaire valent également la peine d'être observées, la part du budget national consacrée à ce niveau d'éducation étant presque nulle dans huit pays. Ce constat est particulièrement préoccupant, car l'éducation de la petite enfance offre un rendement important à court et moyen terme et peut contribuer à réduire les inégalités de préparation à l'école qui touchent les enfants défavorisés (le *chapitre 3* présente les liens entre l'éducation de la petite enfance et la préparation à l'école de manière plus détaillée).

Figure 8.5 Dépenses publiques consacrées à l'enseignement en pourcentage du PIB par niveau d'enseignement



Source des données : ISU, indicateur 4.5.4 – Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement.

Remarque : les pays sont classés selon les dépenses publiques initialement affectées à chaque élève (exprimées en valeur du PIB à parité de pouvoir d'achat constante).

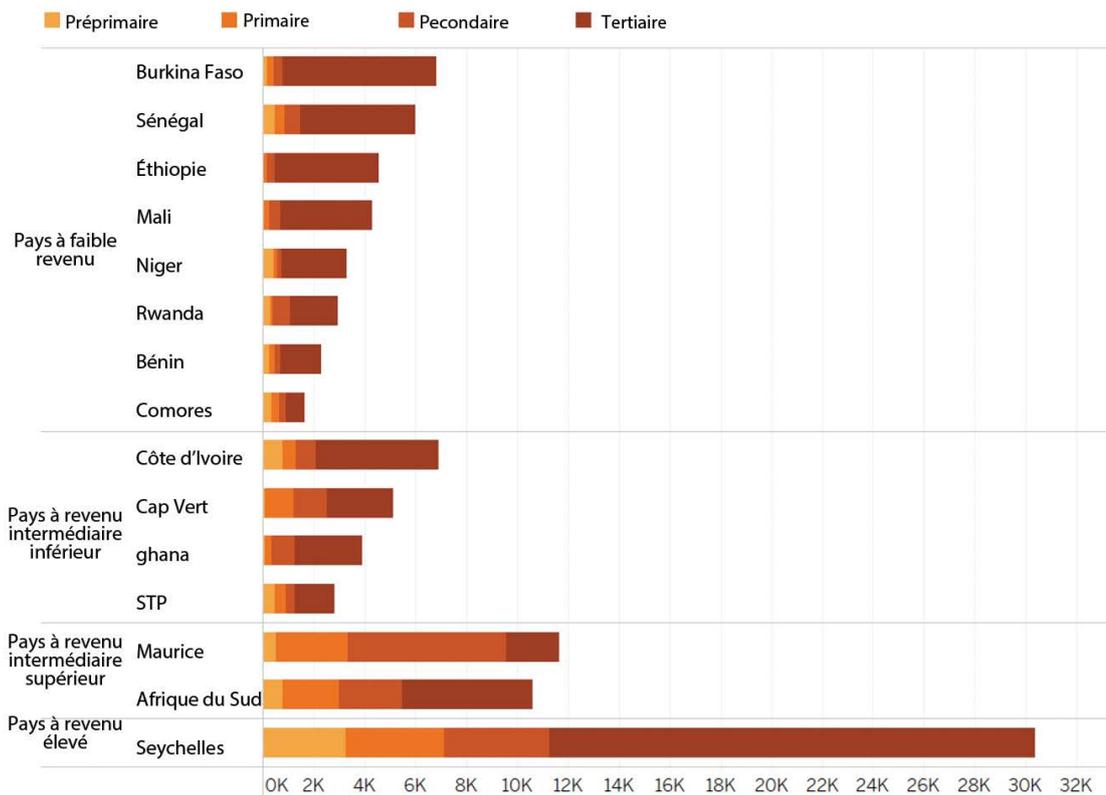
Les données datent des années suivantes : Zimbabwe (2014), Cabo Verde (2016), Kenya (2015), Afrique du Sud (2015), Togo (2016), Burkina Faso (2016), Maurice (2016, 2017), Éthiopie (2015), Malawi (2016), Seychelles (2016), Rwanda (2015, 2016), Sénégal (2015, 2016), Ghana (2014), STP (2014), Zambie (2016), Namibie (2014, 2016), Tanzanie (2014), Mali (2016), Sierra Leone (2016), Niger (2016), Gabon (2014), Comores (2015), Guinée (2015), Ouganda (2014), Soudan du Sud (2016)

La *figure 8.6* illustre les dépenses publiques par élève, par niveau d'enseignement. Elle met en évidence diverses tendances au sein des pays et entre ceux-ci. Les niveaux de dépenses publiques par élève d'un même niveau d'enseignement varient considérablement d'un pays à l'autre. Ces écarts sont particulièrement importants pour l'enseignement supérieur, par exemple entre les Seychelles et Maurice

ou encore entre le Burkina Faso et le Bénin. Le rapport entre les dépenses par étudiant et les différents niveaux d'enseignement varie également d'un pays à l'autre, ce que révèle par exemple la comparaison des dépenses que l'Afrique du Sud et Maurice consacrent à l'enseignement supérieur et secondaire, ou la comparaison entre les dépenses affectées aux cycles d'enseignement préprimaire et primaire et la part du budget alloué à l'éducation secondaire au Sénégal et en Éthiopie. En d'autres termes, le montant que les gouvernements consacrent à la formation d'un étudiant diplômé de l'enseignement supérieur tout au long de sa vie^{xvii} varie énormément. Les Seychelles se situent à une extrémité de l'échelle et dépensent 127 700 dollars constants en parité de pouvoir d'achat, tandis que les Comores se situent à l'autre extrémité, le Gouvernement dépensant 6 700 dollars constants en parité de pouvoir d'achat par élève. Le Gouvernement de la Côte d'Ivoire, par exemple, dépense environ trois fois plus par élève que celui du Bénin (28 000 contre 9 300 dollars constants en parité de pouvoir d'achat).

Lorsqu'on le compare à l'analyse des disparités liées à la richesse dans l'accès à l'enseignement supérieur présentée dans le *chapitre 5*, qui montre que les enfants issus des ménages les plus aisés sont largement favorisés, en particulier dans les pays où le taux brut de scolarisation dans le supérieur est inférieur à 5%, ce chiffre relatif aux dépenses publiques par élève souligne la nature potentiellement régressive des décisions d'allocation qui négligent les niveaux d'enseignement préprimaire et primaire au profit de l'enseignement supérieur.

Figure 8.6 Dépenses publiques par élève, par niveau d'enseignement (dollars constants PPA)



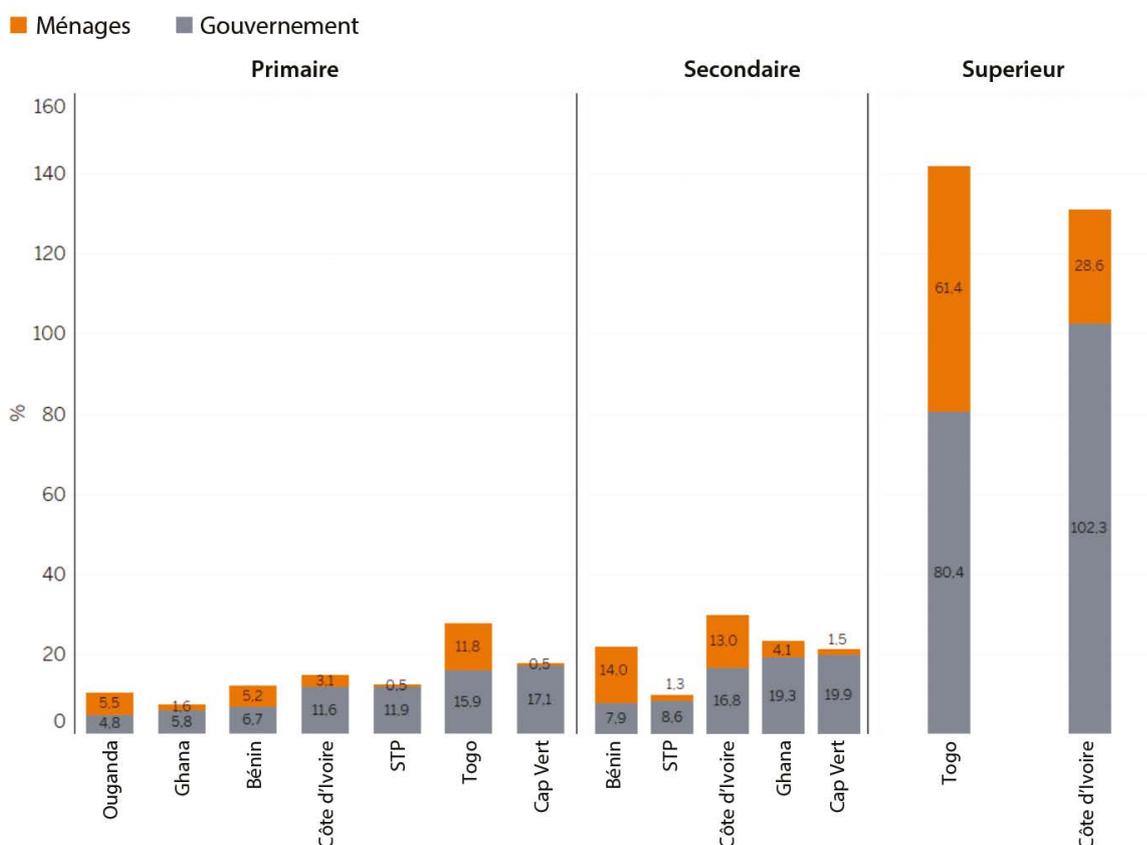
Source des données : ISU, indicateur 4.5.4 – Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement.
Remarque : les pays sont classés selon les dépenses publiques initialement affectées à chaque élève (exprimées en valeur du PIB à parité de pouvoir d'achat constante).
Toutes les données ont été collectées au cours de la période 2014-2016.

xvii. On considère que la formation tout au long de la vie comprend une année d'enseignement préprimaire, six années d'enseignement primaire, six années d'enseignement secondaire et quatre années d'enseignement supérieur.

Les dépenses d'éducation des ménages

Les dépenses d'éducation des ménages sont une autre variable importante du financement de l'éducation. Elles ont des conséquences sur l'équité en matière d'accès et de résultats d'apprentissage. La disponibilité des données relatives aux dépenses d'éducation des ménages pour la période concernée par ce rapport est particulièrement limitée. La comparaison des dépenses que les ménages et que les gouvernements consacrent à l'enseignement primaire de chaque élève, en pourcentage du PIB par habitant, révèle des différences importantes entre les pays. Au Bénin et à Sao Tomé-et-Principe, par exemple, les dépenses totales par élève (total des dépenses du Gouvernement et des ménages) en pourcentage du PIB par habitant sont similaires. Cependant, les ménages du Bénin dépensent environ dix fois plus (soit 5,2 % du PIB par habitant) que les ménages de Sao Tomé-et-Principe (0,5 % du PIB par habitant)^{xviii}. Certains pays, tels que le Togo, le Bénin, l'Ouganda et, dans une moindre mesure, la Côte d'Ivoire, sont caractérisés par une contribution plus importante des ménages au total des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire. Dans d'autres pays, comme Cabo Verde, Sao Tomé-et-Principe et, dans une moindre mesure, le Ghana, les dépenses des ménages représentent de plus petites parts du total des dépenses d'éducation. Ces différences reflètent les variations considérables déjà identifiées entre les pays s'agissant de la proportion des dépenses des ménages, dans le cadre d'une analyse fondée sur des données collectées au cours d'une période plus longue⁸².

Figure 8.7 Dépenses d'éducation par élève en pourcentage du PIB/habitant, par niveau d'éducation et source de financement



Source des données : ISU, indicateur 4.5.4 – Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement.

Remarque : les pays sont classés selon le volume des dépenses d'éducation publiques par élève en pourcentage du PIB par habitant.

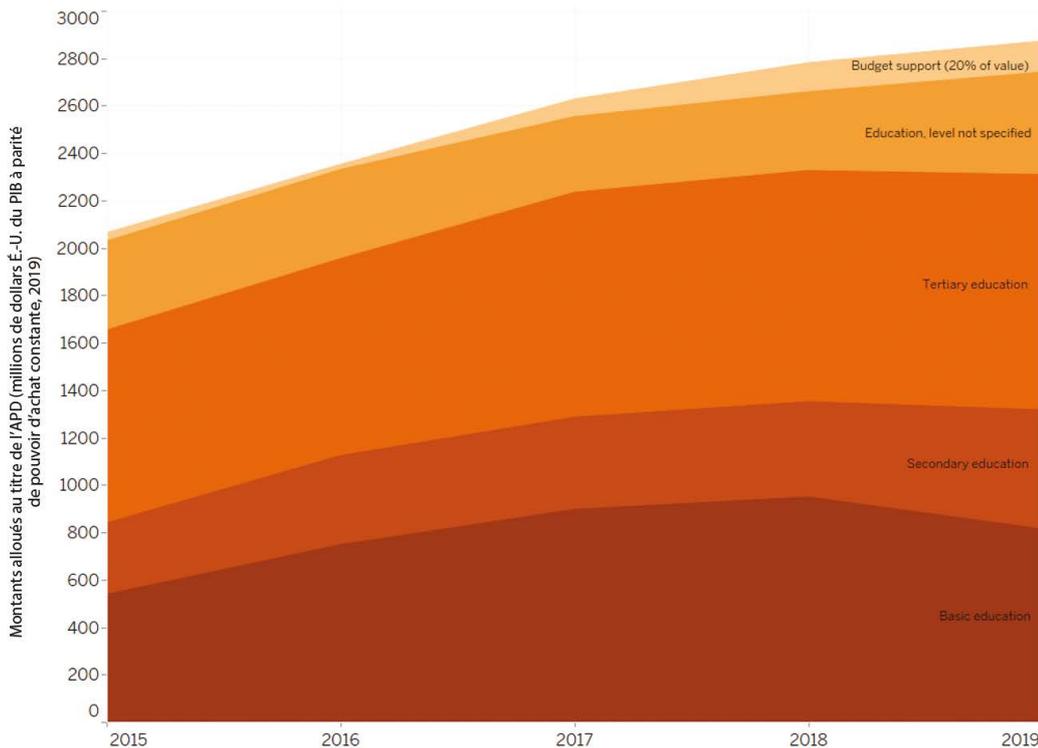
Les données datent des années suivantes : Ouganda (2014), Ghana (2014), Bénin (2014, 2015), Côte d'Ivoire (2015, 2015), STP (2014), Togo (2015, 2016), Cabo Verde (2016)

xviii. Il est à relever que ces dépenses ne sont pas exprimées en valeur absolue, mais en pourcentage du PIB par habitant

Le financement international de l'éducation

Le financement international représente un autre élément essentiel du financement de l'éducation^{xix}⁸³, mais pose de nombreux problèmes à une grande partie des pays bénéficiaires. La fluctuation des niveaux de financement international⁸⁴ peut se traduire par des baisses brutales au moment où les fonds sont le plus nécessaires (par exemple, pendant la pandémie de COVID-19). L'allocation des ressources aux différents niveaux d'enseignement et les types d'investissement peuvent être déterminés non seulement par les besoins des pays bénéficiaires, mais aussi par les intérêts économiques et politiques des pays donateurs⁸⁵. La *figure 8.8* détaille l'aide publique au développement (APD)^{xx} consacrée au secteur de l'éducation^{xxi} entre 2015 et 2019 par les cinq principaux pays et organisations donateurs (l'Allemagne, l'Association internationale de développement de la Banque mondiale, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni)^{xxii}. Au cours de la période étudiée, l'APD versée à l'Afrique pour l'enseignement tertiaire (y compris les bourses d'études post-secondaires, telles que définies par le Comité d'aide au développement) a dépassé le montant cumulé de l'aide reçue pour l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, le montant total de l'APD accordée à l'éducation par ces principaux donateurs a progressivement augmenté depuis 2015. Il convient toutefois de noter que le financement de l'éducation de base avait déjà largement chuté en 2019, avant la pandémie de COVID-19.

Figure 8.8 Aide publique au développement consacrée à l'éducation par les principaux donateurs (2015-2019), par niveau d'enseignement



Source des données : Système de notification des pays créanciers des statistiques de l'OCDE.

Remarque : cette figure représente les décaissements d'APD (valeur ajustée, dollars É.-U.) alloués à l'enseignement (enseignement de base, enseignement secondaire, enseignement supérieur et enseignement de niveau non précisé, plus 20 % d'aide au financement du budget) dans tous les pays africains par les donateurs suivants : l'Association internationale de développement de la Banque mondiale, l'Allemagne, la France, les institutions européennes, le Royaume-Uni et les États-Unis.

xix. À cet égard, il convient de noter les changements en cours dans le suivi du financement du développement dans le cadre du soutien public total au développement durable. Ces efforts permettront de réviser la gestion des prêts concessionnels et de mieux rendre compte de la diversité des partenaires du développement, dont le PME.

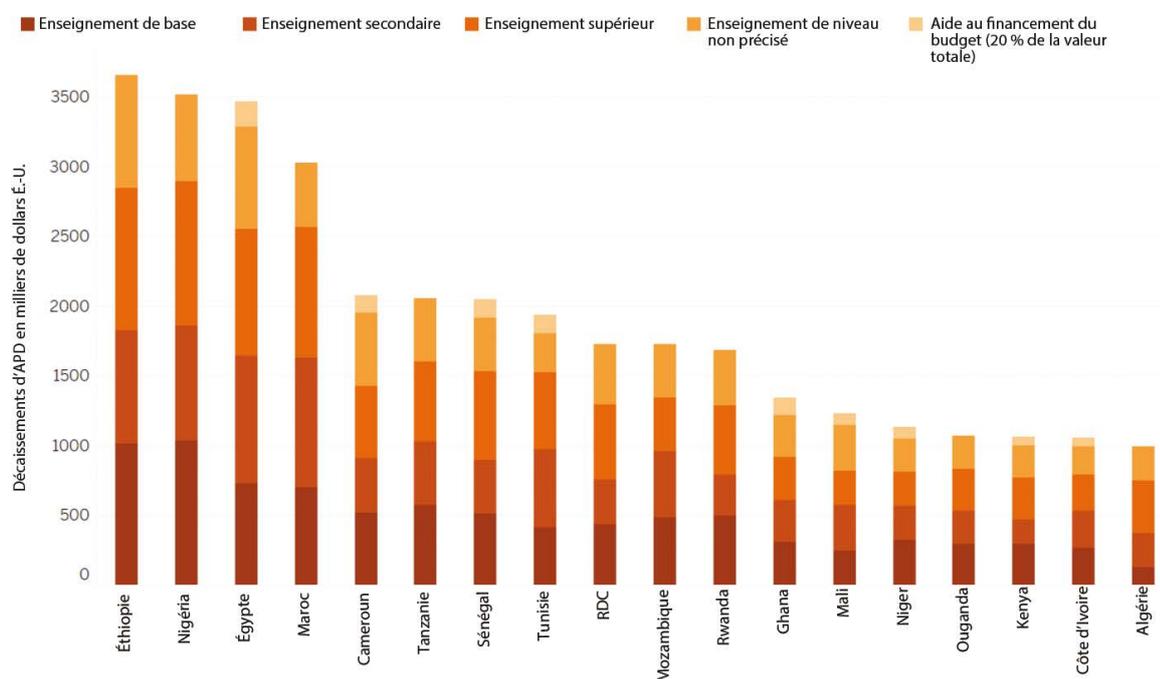
xx. Il convient de noter que la figure 8.8 est fondée sur la valeur ajustée des versements d'APD (d'après la variable relative aux versements en dollars É.-U. de la base de données en ligne du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE).

xxi. Sont également compris 20 % d'aide au financement du budget.

xxii. Ces pays et l'Association internationale de développement ont constitué les principaux donateurs du secteur africain de l'éducation en 2017.

La figure 8.9 illustre les versements de l'APD à chaque pays bénéficiaire par les mêmes cinq principaux donateurs (pays ou organisations). Il est à noter qu'elle ne prend en compte que les pays qui ont reçu plus de 50 millions de dollars É.-U. pour financer le secteur de l'éducation. L'Éthiopie, le Nigéria, l'Égypte et le Maroc se démarquent, car ils bénéficient d'aides plus importantes. L'APD affectée aux différents niveaux d'enseignement varie selon les pays. Au Ghana et au Rwanda, par exemple, les montants d'APD consacrés à l'enseignement secondaire sont similaires, mais le Rwanda reçoit des versements plus importants que le Ghana pour l'éducation de base et l'enseignement supérieur. Bien que le montant total de l'APD en faveur de l'éducation reçue par la République démocratique du Congo et le Mozambique soit similaire, l'enseignement supérieur constitue un pourcentage significatif de ce montant total pour la République démocratique du Congo et non pour le Mozambique.

Figure 8.9 Aide publique au développement consacrée à l'éducation en 2019, par pays et par niveau d'enseignement



Source des données : Système de notification des pays créanciers des statistiques de l'OCDE.

Remarque : cette figure représente les décaissements d'APD (en dollars É.-U. au taux de change actuel) que les 18 principaux bénéficiaires en Afrique ont reçu par secteur (enseignement de base, enseignement secondaire, enseignement supérieur et enseignement de niveau non précisé, plus 20 % d'aide au financement du budget), de la part des donateurs suivants : l'Association internationale de développement de la Banque mondiale, l'Allemagne, la France, les institutions européennes, le Royaume-Uni et les États-Unis. Toutes les données datent de 2019.

Le rôle des acteurs non étatiques dans le financement de l'éducation et d'autres secteurs

Les acteurs non étatiques constituent une autre variable du financement de l'éducation. Le secteur privé et les organisations philanthropiques peuvent contribuer au financement des services éducatifs en payant des impôts équitables et en mobilisant des ressources supplémentaires pour l'enseignement public⁸⁶. Cependant, le rôle qu'ils jouent dans le secteur de l'éducation dépasse souvent le cadre du financement et comprend la prestation de services éducatifs ainsi que l'apport d'innovations qui influencent les politiques et les modèles de services⁸⁷. Reconnaisant le potentiel des acteurs non étatiques, la CESA accorde une attention particulière à la mobilisation de partenariats public-privé qui inciteront le secteur privé à participer au soutien financier des institutions publiques, à accorder des bourses, à proposer des stages et à contribuer à des fonds spéciaux pour l'éducation et la formation⁸⁸. Cependant, la disponibilité limitée des données sur la participation des acteurs non étatiques dans le financement de l'éducation continue de soulever des questions sur leur rôle en tant que fournisseurs de l'enseignement obligatoire et sur la portée éthique de leur participation, en particulier lorsqu'ils sont motivés par des intérêts commerciaux ou un objectif lucratif⁸⁹. Par conséquent, une attention croissante est accordée à la manière d'établir des partenariats public-privé efficaces et équitables⁹⁰.

De nouvelles approches pour une mise en œuvre plus efficace

Comme mentionné précédemment dans le présent chapitre, les mesures adoptées par les gouvernements pour surmonter le défi du financement de l'éducation, qui nécessite de plus en plus de ressources supplémentaires, sont en partie axées sur l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience en matière d'accès, de qualité et d'équité. Certains gouvernements africains ont mis à l'essai des modèles de mise en œuvre⁹¹ composés de structures et de processus destinés à faciliter l'application des politiques considérées comme prioritaires. Ces modèles combinent de nouveaux types d'institutions et des outils de gestion qui permettent d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité des administrations nationales, comme des mécanismes de responsabilisation et d'incitation, ainsi que des approches descendantes de suivi des performances⁹². Le département de prestation de services éducatifs en Éthiopie⁹³, le projet de mise en relation de l'éducation et de la responsabilité en faveur du développement au Maroc⁹⁴, le département de mise en œuvre de l'éducation au Libéria⁹⁵ et l'initiative « Big Results Now in Education » en République-Unie de Tanzanie⁹⁶ sont des exemples de méthodes de prestation dans le secteur de l'éducation. D'autres gouvernements ont mis à l'essai différentes méthodes de financement axé sur les résultats en récompensant, après vérification, les institutions et les individus qui obtenaient les résultats convenus⁹⁷. Ces méthodes comprennent l'adoption de mesures incitatives pour les enfants et les parents (qui bénéficient par exemple de transferts monétaires conditionnels au Mozambique⁹⁸), les enseignants (la République-Unie de Tanzanie⁹⁹ et le Rwanda¹⁰⁰ leur ont par exemple accordé des récompenses pécuniaires et non pécuniaires en fonction des résultats) et les établissements scolaires (au Malawi, par exemple, les écoles qui améliorent leurs performances ou accueillent des orphelins ou des enfants handicapés reçoivent des fonds supplémentaires¹⁰¹).

Étude de cas n° 10 : Libérer le potentiel des données pour la planification de l'éducation

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses parties prenantes nationales et internationales du secteur éducatif se sont efforcées de renforcer les données sur l'éducation. On peut citer l'initiative multipays « Data Must Speak » de l'UNICEF. Lancée en 2014, elle a notamment pour objectifs principaux de développer l'utilisation de données pour faire progresser l'équité et l'apprentissage, de donner les moyens d'agir aux communautés en renforçant leur capacité à rendre des comptes et d'améliorer la production de connaissances¹⁰². Reconnaissant l'effet positif qu'une transparence accrue, que la participation des communautés et que la responsabilité peuvent avoir sur la rétention et l'apprentissage des étudiants, l'initiative « Data Must Speak » vise à favoriser l'élaboration de solutions prometteuses qui facilitent la prise de décisions fondées sur les données et autonomisent les communautés¹⁰³. Depuis son lancement, l'initiative a été mise en œuvre dans huit pays, et le Togo a fait partie des premiers pays à l'adopter^{xxiii 104}.

L'initiative « Data Must Speak » au Togo : tableaux de bord des écoles

Au Togo^{xxiv}, la mise en œuvre de l'initiative « Data Must Speak » a commencé par l'évaluation des outils et processus existants pour la collecte de données. C'est dans ce cadre que les tableaux de bord créés par le Gouvernement en 2012 pour les écoles primaires ont été passés en revue¹⁰⁵. Bien que ces tableaux de bord étaient principalement utilisés par les écoles et les autorités éducatives pour la planification et le suivi, les données recueillies ont été remises en question. La priorité a donc été accordée à l'amélioration de la fiabilité, de la communication et de la diffusion des données (notamment en les rendant accessibles aux membres analphabètes de la communauté), ainsi qu'à l'assurance qualité¹⁰⁶. Afin d'atteindre ces objectifs, trois types de tableaux de bord ont été élaborés : i) un tableau de bord simplifié pour les communautés ; ii) un tableau de bord de l'école pour les chefs d'établissement ; et iii) un tableau de bord de l'inspection pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. Les tableaux de bord des écoles et de l'inspection sont accompagnés de lignes directrices qui en expliquent la finalité et facilitent la compréhension et l'interprétation des indicateurs utilisés.

Les données des tableaux de bord des écoles et de l'inspection portent sur trois domaines : i) le contexte de l'école (p. ex. lieu, équipements) ; ii) les moyens humains, matériels et financiers (p. ex. sources de financement, manuels disponibles, classement des enseignants par type) ; iii) les résultats et les performances (p. ex. taux de redoublement,

xxiii. Les pays participants sont Madagascar, la Namibie, le Népal, le Niger, les Philippines, le Tchad, le Togo et la Zambie.

xxiv. Le Gouvernement du pays dirige ce projet avec le soutien de l'UNICEF.

parité entre les genres, obtention d'un diplôme en fin d'enseignement primaire, indice d'efficacité). Les tableaux de bord facilitent également les comparaisons en fonction d'indicateurs moyens du district, de la région et du pays. Il convient de noter qu'une analyse intégrée de la qualité des données peut alerter les inspecteurs et les autorités des districts en cas d'informations erronées ou incomplètes et entraîner la mise en place d'un suivi particulier de l'école concernée l'année suivante¹⁰⁷. En outre, les tableaux de bord de l'inspection comprennent une étude des goulets d'étranglement qui met en évidence la performance globale d'une école et les éventuelles disparités qui la séparent des autres établissements, les fonds perçus et la nécessité ou non d'un suivi supplémentaire.

Les tableaux de bord ont été établis à des fins spécifiques. Leur version simplifiée peut aider les Comités de gestion des écoles primaires à repérer les problèmes et à discuter de solutions pour améliorer les performances de l'école. C'est pourquoi il a été pris soin de rendre les données compréhensibles pour les communautés, notamment au moyen d'émoticônes. Grâce aux informations fournies, les autorités éducatives et scolaires peuvent identifier les écoles peu performantes ou disposant de peu de ressources, orienter l'affectation des ressources en conséquence et suivre les performances des écoles ainsi que la mise en œuvre des plans d'amélioration¹⁰⁸. En 2017 et 2019, deux campagnes visant à assurer l'adoption des tableaux de bord ont été menées à l'échelle locale. Parallèlement à la diffusion des tableaux de bord des écoles dans tout le pays^{xxvi}, des inspecteurs ont été formés à les utiliser avant d'être eux-mêmes chargés de former les chefs d'établissement¹⁰⁹.

L'alignement de l'initiative « Data Must Speak » sur les engagements préalables du gouvernement en matière d'élaboration de politiques fondées sur les données et de mobilisation des communautés a offert un contexte favorable à sa mise en œuvre. Cinq ans après son lancement, l'initiative a été pleinement intégrée aux mécanismes de planification du ministère de l'Éducation, en particulier au SIGE. Les tableaux de bord des écoles fonctionnent désormais de manière automatique, les données sur l'éducation primaire étant mises à jour chaque année^{xxvii}¹¹⁰. L'initiative « Data Must Speak » a contribué à l'amélioration de la qualité et de la couverture des systèmes statistiques nationaux, ce qui en a renforcé la fiabilité, y compris aux yeux des partenaires et d'ONG qui ont adopté les indicateurs de l'initiative pour redéfinir les cibles de leur soutien¹¹¹^{xxviii}.

Tirer parti des données disponibles : la prochaine étape

Bien que l'initiative « Data Must Speak » ait largement renforcé la collecte et l'harmonisation de données, ses effets restent relativement limités, car peu d'efforts ont jusqu'alors été entrepris pour tirer parti des données fournies¹¹². Les plans de développement des écoles intègrent rarement les tableaux de bord, qui pourraient pourtant servir à plaider en faveur de l'équité¹¹³. En outre, si les informations sur les écoles ont aidé les communautés à mieux comprendre les problèmes liés au milieu scolaire, les ont sensibilisées aux faibles résultats d'apprentissage et ont stimulé leur participation à la prise de décision dans certains districts¹¹⁴, elles n'ont eu qu'un effet limité sur leur capacité à obtenir des financements supplémentaires ou à demander des comptes aux responsables locaux de l'éducation et à la direction des écoles concernant les performances des établissements¹¹⁵.

Cette situation est peut-être liée aux incohérences dans la mise à disposition des tableaux de bord ainsi qu'au manque de formation des utilisateurs finaux¹¹⁶. Certains inspecteurs se sont tournés vers d'autres sources de données en raison des retards accusés dans la diffusion des tableaux de bord, ce qui en a limité l'usage et l'intérêt auprès des parties prenantes¹¹⁷. Par ailleurs, bien que le département responsable de la planification au Ministère se soit approprié l'initiative « Data Must Speak » et se soit engagé en faveur de celle-ci, les autres directions centrales et les autorités décentralisées n'en ont pas fait de même¹¹⁸. Il semblerait que des problèmes institutionnels et politiques^{xxix} sous-jacents empêchent la pleine réalisation du potentiel de « Data Must Speak ». Le renforcement de la collaboration entre les parties prenantes de l'éducation pour que les données disponibles soient systématiquement utilisées de manière constructive dans la planification de l'éducation peut jouer un rôle important dans l'amélioration des pratiques au niveau de l'école.

xxv. Les Comités de gestion des écoles primaires sont composés de parents, de représentants de la communauté, de directeurs d'établissement et d'enseignants qui sont responsables de la gestion des écoles (projets d'infrastructures, financement, manuels scolaires, équipements, etc.).

xxvi. En raison de retards de distribution, les tableaux de bord fournis en 2017 répertoriaient des données de 2014-2015.

xxvii. Les tableaux de bord sont élaborés à partir de questionnaires remplis par les directeurs d'établissements puis intégrés au SIGE afin d'alimenter l'annuaire statistique de l'éducation. Ils sont ensuite transmis aux écoles et aux autorités régionales pour fermer la boucle de retour. Des tableaux de bord pour les établissements d'enseignement préprimaire et secondaire ont été conçus, mais ne sont pas encore mis en œuvre.

xxviii. L'ONG Aide et Action, par exemple, a utilisé des indicateurs de « Data Must Speak » pour encourager les communautés à participer à la vie scolaire. Les tableaux de bord des écoles servent également à prendre des décisions concernant les ressources qui leur seront affectées dans le cadre du projet Éducation et renforcement institutionnel, que le PME finance et dont l'objectif est de faciliter la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation.

xxix. L'évaluation formative de « Data Must Speak » menée en 2019, par exemple, fait état d'un manque de cohérence entre le département de la planification et les autres directions responsables de l'enseignement primaire et secondaire.

Références

- ¹ Fondation Mastercard, *Education Governance in Sub-Saharan Africa. L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail*. Février 2019, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/03/SEA-Education-Governance-Final_Feb-28-1.pdf
- ² Comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030, « Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ³ Comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030, « Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.sdg4education2030.org/the-goal> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ⁴ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁵ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 11. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁶ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 67. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁷ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 68. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ⁸ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_-final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁹ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ¹⁰ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017 – Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1464>
- ¹¹ IPEE-UNESCO, *Planifier l'éducation, préparer le futur, 10^e stratégie à moyen terme, 2018-2021*. Institut international de planification de l'éducation, 2017, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_fre
- ¹² IPEE-UNESCO, *Planifier l'éducation, préparer le futur, 10^e stratégie à moyen terme, 2018-2021*. Institut international de planification de l'éducation, 2017, p. 4. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_fre
- ¹³ UNESCO, Union africaine et Kenya, *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*. 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁴ UNESCO, Union africaine et Kenya, *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*. 2018, p. 2. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263829_fre [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁵ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 30. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].

- ¹⁶ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 30. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ¹⁷ IPE-UNESCO, *Planning to Fulfil the Right to Education: Methodological Guidelines and Toolkit*. IPE-UNESCO, Paris, 2022 [à paraître].
- ¹⁸ Forum des éducatrices africaines et Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique, *Stratégie pour l'égalité des genres pour la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/resources/publications-en/431-strategie-pour-l-egalite-des-genres-pour-la-strategie-continentale-de-l-education-pour-l-afrique> [page consultée le 9 septembre 2021].
- ¹⁹ Partenariat mondial pour l'éducation (PME), *Rapport sur les résultats 2021 : Rapport sur les résultats définitifs de la stratégie 2016-2020 du GPE*. Partenariat mondial pour l'éducation, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-09-GPE-rapport-sur-les-resultats-2021.pdf>
- ²⁰ PME, *Rapport sur les résultats 2021 : Rapport sur les résultats définitifs de la stratégie 2016-2020 du GPE*. Partenariat mondial pour l'éducation, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-09-GPE-rapport-sur-les-resultats-2021.pdf>
- ²¹ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ²² Banque mondiale, *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Juin 2014. Disponible à l'adresse suivante : http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework_SABER-EMIS.pdf
- ²³ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ²⁴ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ²⁵ UNESCO, *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. 2015, p. 32. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [page consultée le 12 août 2021].
- ²⁶ Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage, *Recommandations pour un apprentissage universel*. Institut de statistique de l'UNESCO et Centre pour l'éducation universelle de l'institution Brookings, Montréal et Washington, D.C., 2013. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225158_fre
- ²⁷ UNICEF, « Data Must Speak: Country Initiatives », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/education/data-must-speak-country-initiatives> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ²⁸ Dharamshi, A. *et al.*, « Adjusted Bayesian Completion Rates (ABC) Estimation ». SocArXiv, 21 janvier 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.31235/osf.io/at368>
- ²⁹ Open Data Watch, *Bridging the Gap: Mapping Gender Data Availability in Africa*. Data2X, mars 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2x.org/wp-content/uploads/2019/06/Bridging-the-Gap-Technical-Report-Web-Ready.pdf>
- ³⁰ Open Data Watch, *Bridging the Gap: Mapping Gender Data Availability in Africa*. Data2X, mars 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://data2x.org/wp-content/uploads/2019/06/Bridging-the-Gap-Technical-Report-Web-Ready.pdf>
- ³¹ Bah, A. et Ario Maiga, Y., « Comment les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation peuvent-ils permettre une meilleure planification et un meilleur dialogue sur les politiques éducatives en Afrique ? ». Blog Éducation pour tous, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/comment-les-systemes-dinformation-pour-la-gestion-de-leducation-peuvent-ils-permettre-une> [page consultée le 21 octobre 2021].

- ³² Bonaventure, B., Assad, R. et Derbala, R., « Éducation en Afrique : pourquoi la collecte des données joue un rôle clé ? ». PME, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/education-africa-why-data-collection-plays-key-role>
- ³³ Bonaventure, B., Assad, R. et Derbala, R., « Éducation en Afrique : pourquoi la collecte des données joue un rôle clé ? ». PME, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/education-africa-why-data-collection-plays-key-role>
- ³⁴ Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), « À propos de la Task Force », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/task-forces/gestion-education-appui-politiques> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ³⁵ Bah, A., Mutiwanyuka, C. et Ario Maiga, Y., « Le rôle de l'ADEA dans les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation en Afrique ». ADEA, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/blogs/le-role-de-l-adea-dans-les-systemes-d-information-pour-la-gestion-de-l-education-en-afrique> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ³⁶ UNICEF, « ICT Skills Divide: Are All of Today's Youth Prepared for the Digital Economy? ». *Evidence for Action*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/ict-skills-divide-todays-youth-prepared-digital-economy/> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ³⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ³⁸ Union africaine, *Science, technologie et innovation pour l'Afrique : stratégie pour 2024*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/37448-doc-stisa-2024_french.pdf
- ³⁹ Union africaine, *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels : en faveur de l'emploi des jeunes*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_final.pdf
- ⁴⁰ Union africaine, *Stratégie de transformation numérique de l'Afrique (2020-2030)*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/documents/38507-doc-dts_-_french.pdf [page consultée le 12 octobre 2021].
- ⁴¹ Paniagua, A. et Istance, D., *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Série de livres « La recherche et l'innovation dans l'enseignement », OCDE, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- ⁴² Paniagua, A. et Istance, D., *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Série de livres « La recherche et l'innovation dans l'enseignement », OCDE, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- ⁴³ Cardim, J., Millán, T. et Vicente, P. C., « Technology-Aided Instruction in Primary Education: Experimental Evidence from Angola », 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.semanticscholar.org/paper/Technology-Aided-Instruction-in-Primary-Education%3A-Cardim-Mill%3A1n/cb04e4361f0784e067d2cbb276cb02191a3ddeb> [page consultée le 6 octobre 2021] ; Evans, D. K., et Mendez Acosta, A., « Education in Africa: What Are We Learning? ». *Journal of African Economies*, vol. 30, n° 1, 2021, p. 13-54. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>
- ⁴⁴ UNICEF et Union africaine, *Transformer l'éducation en Afrique : un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme – Résumé exécutif*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20Summary%20FR%20.pdf>
- ⁴⁵ UNICEF et al., *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁴⁶ UNESCO, *A Snapshot of Educational Challenges and Opportunities for Recovery in Africa*. Bibliothèque numérique de l'UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377513> [page consultée le 6 octobre 2021].

- ⁴⁷ UNESCO, *A Snapshot of Educational Challenges and Opportunities for Recovery in Africa*. Bibliothèque numérique de l'UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377513> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁴⁸ UNESCO, *A Snapshot of Educational Challenges and Opportunities for Recovery in Africa*. Bibliothèque numérique de l'UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377513> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁴⁹ UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵⁰ Evans et Mendez Acosta, « Education in Africa » ; Lysenko, L. *et al.*, *The Effects of Elm Software on the Learning Mathematics in Kenyan Elementary: A Brief Report on the 2019 Study*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/59703/435c0055-9a47-4a9a-ba1d-5610da15d3f6.pdf>
- ⁵¹ UNICEF, « ICT Skills Divide: Are All of Today's Youth Prepared for the Digital Economy? ». *Evidence for Action*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/ict-skills-divide-todays-youth-prepared-digital-economy/> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵² UNICEF, « ICT Skills Divide: Are All of Today's Youth Prepared for the Digital Economy? ». *Evidence for Action*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/ict-skills-divide-todays-youth-prepared-digital-economy/> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵³ UNICEF, « COVID-19 and Education: The Digital Gender Divide Among Adolescents in Sub-Saharan Africa ». *Evidence for Action*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/covid-19-and-education-the-digital-gender-divide-among-adolescents-in-sub-saharan-africa/> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵⁴ UNICEF et Union africaine, *Transformer l'éducation en Afrique : un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme – Résumé exécutif*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20Summary%20FR%20.pdf>
- ⁵⁵ UNESCO, « La Coalition mondiale pour l'éducation explore le tournant de l'apprentissage numérique en Afrique ». UNESCO, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/news/coalition-mondiale-leducation-explore-tournant-lapprentissage-numerique-afrique> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵⁶ UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵⁷ UNICEF, « ICT Skills Divide: Are All of Today's Youth Prepared for the Digital Economy? ». *Evidence for Action*, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/ict-skills-divide-todays-youth-prepared-digital-economy/> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁵⁸ UNICEF et Union africaine, *Transformer l'éducation en Afrique : un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme – Résumé exécutif*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20Summary%20FR%20.pdf>
- ⁵⁹ UNESCO, *A Snapshot of Educational Challenges and Opportunities for Recovery in Africa*. Bibliothèque numérique de l'UNESCO, 2021, p. 6. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/6/pf0000377513> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁶⁰ UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁶¹ UNICEF, « COVID-19 and Education: The Digital Gender Divide Among Adolescents in Sub-Saharan Africa ». *Evidence for Action*, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/covid-19-and-education-the-digital-gender-divide-among-adolescents-in-sub-saharan-africa/> [page consultée le 6 octobre 2021].

- ⁶² UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁶³ UNICEF et Union africaine, *Transformer l'éducation en Afrique : un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme – Résumé exécutif*. 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/106911/file/Africa%20Education%20Report%20Summary%20FR%20.pdf>
- ⁶⁴ UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁶⁵ UNICEF *et al.*, *Raising Learning Outcomes: The Opportunities and Challenges of ICT for Learning*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/esa/media/2636/file/UNICEF-AKF-IU-2018-ICT-Education-WCAR-ESAR.pdf> [page consultée le 6 octobre 2021].
- ⁶⁶ Bah, A. et Ario Maiga, Y., « Comment les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation peuvent-ils permettre une meilleure planification et un meilleur dialogue sur les politiques éducatives en Afrique ? ». Blog Éducation pour tous, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/comment-les-systemes-dinformation-pour-la-gestion-de-leducation-peuvent-ils-permettre-une> [page consultée le 21 octobre 2021].
- ⁶⁷ PME, « Appel à l'action des chefs d'État pour un meilleur financement national de l'éducation ». 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/news/appe-l-action-des-chefs-detat-pour-un-meilleur-financement-national-de-leducation> [page consultée le 26 novembre 2021].
- ⁶⁸ UNESCO, « Thème : Finances ». SCOPE, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education-progress.org/fr/articles/finance> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ⁶⁹ UNESCO, « Priorité 5 : Assurer un financement équitable et durable de l'éducation ». IPEE-UNESCO, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/priorite-5-assurer-un-financement-equitable-et-durable-de-leducation> [page consultée le 11 septembre 2021].
- ⁷⁰ UNESCO, « Priorité 5 : Assurer un financement équitable et durable de l'éducation ». IPEE-UNESCO, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/priorite-5-assurer-un-financement-equitable-et-durable-de-leducation> [page consultée le 11 septembre 2021].
- ⁷¹ UNESCO, « Priorité 5 : Assurer un financement équitable et durable de l'éducation ». IPEE-UNESCO, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.iiep.unesco.org/fr/priorite-5-assurer-un-financement-equitable-et-durable-de-leducation> [page consultée le 11 septembre 2021].
- ⁷² Dalrymple, K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity – A Literature Review*. Save the Children, Education Equity Research Initiative, Washington, D.C., 2016, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/fair-financing-education-finance-policy-for-equity.pdf>
- ⁷³ Dalrymple, K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity – A Literature Review*. Save the Children, Education Equity Research Initiative, Washington, D.C., 2016, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/fair-financing-education-finance-policy-for-equity.pdf>
- ⁷⁴ Lewin, K. M., « Beyond Business as Usual: Aid and Financing Education in Sub Saharan Africa ». *International Journal of Educational Development*, vol. 78, 2020, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102247>
- ⁷⁵ Lewin, K. M., « Beyond Business as Usual: Aid and Financing Education in Sub Saharan Africa ». *International Journal of Educational Development*, vol. 78, 2020, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102247>
- ⁷⁶ UNESCO, ISU, IPEE-UNESCO *et al.*, *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*. ISU, Montréal, 2011, p. 19. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193650>

- ⁷⁷ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 34. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁷⁸ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 – CESA 16-25*. 2016, p. 34. Disponible à l'adresse suivante : https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/33178-wd-cesa_-_french_final.pdf [page consultée le 9 août 2021].
- ⁷⁹ IPE-UNESCO, « Insufficient Budget ». Boîte à outils sur les politiques de l'IPE, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/insufficient-budget-for-school-construction/> [page consultée le 15 novembre 2021].
- ⁸⁰ Kose, A. et al., *A Cross-Country Database of Fiscal Space*. Banque mondiale, Washington, D.C., août 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/601211501678994591/pdf/WPS8157.pdf>; UNICEF, *Fiscal Space for Children: An Analysis of Options in Rwanda*. 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/rwanda/media/1266/file/2018-Fiscal-Space-for-Children-Full-Report.pdf>
- ⁸¹ Heitzig, C., Ordu, A. U., et Senbet, L., « Sub-Saharan Africa's Debt Problem: Mapping the Pandemic's Effect and the Way Forward ». Brookings, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/research/sub-saharan-africas-debt-problem-mapping-the-pandemics-effect-and-the-way-forward/> [page consultée le 15 novembre 2021].
- ⁸² UNESCO, « Thème : Finances ». SCOPE, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education-progress.org/fr/articles/finance> [page consultée le 23 novembre 2021].
- ⁸³ OCDE, *Why Modernise Official Development Assistance?*. 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/Addis%20flyer%20-%20ODA.pdf>
- ⁸⁴ Dalrymple, K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity – A Literature Review*. 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>
- ⁸⁵ Dalrymple, K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity – A Literature Review*. 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>
- ⁸⁶ UNESCO, *Note conceptuelle – Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021 : les acteurs non étatiques*. UNESCO, 2021, p. 3. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188_fre
- ⁸⁷ UNESCO, *Note conceptuelle – Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021 : les acteurs non étatiques*. UNESCO, 2021, p. 3. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188_fre
- ⁸⁸ Union africaine, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 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 [page consultée le 9 août 2021].
- ⁸⁹ Srivastava, P., *Framing Non-State Engagement in Education*. Février 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938/PDF/372938eng.pdf.multi>
- ⁹⁰ UNESCO, *Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>, [page consultée le 23 février 2022].
- ⁹¹ Mansoor, Z. et al., *A Global Mapping of Delivery Approaches*. Commission pour l'éducation et Blavatnik School of Government. Juillet 2021, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- ⁹² Lee, C. et Bergmann, J., « Five Key Insights from DeliverEd's Global Mapping of Delivery Approaches ». Commission pour l'éducation, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://educationcommission.org/updates/five-key-insights-from-delivered-global-mapping/> [page consultée le 11 septembre 2021].

- ⁹³ Mansoor, Z. *et al.*, *A Global Mapping of Delivery Approaches*. Commission pour l'éducation et Blavatnik School of Government. Juillet 2021, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- ⁹⁴ Mansoor, Z. *et al.*, *A Global Mapping of Delivery Approaches*. Commission pour l'éducation et Blavatnik School of Government. Juillet 2021, p. 50. Disponible à l'adresse suivante : https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- ⁹⁵ Mansoor, Z. *et al.*, *A Global Mapping of Delivery Approaches*. Commission pour l'éducation et Blavatnik School of Government. Juillet 2021, p. 73. Disponible à l'adresse suivante : https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- ⁹⁶ Banque mondiale, *Tanzania Big Results Now in Education Program: Technical Assessment for Program for Results Financing*. Mars 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/594191405607438334-0290022014/render/TanzaniaEducationTechnicalAssessment.pdf> [page consultée le 1er octobre 2021].
- ⁹⁷ Banque mondiale, « Results-Based Financing (RBF) and Results in Education for All Children (REACH) ». Banque mondiale, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/programs/reach> [page consultée le 24 novembre 2021].
- ⁹⁸ Banque mondiale, *Mozambique: Can Information and Incentives Increase School Attendance?* Banque mondiale, mars 2018, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/704081531204680698/pdf/Mozambique-Can-Information-and-Incentives-Increase-School-Attendance.pdf>
- ⁹⁹ Lee, J. D et Medina, O., *Results-Based Financing in Education: Learning from What Works*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2019, p. 38. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31250/133932-WP-PUBLIC-21-1-2019-7-58-55-WBGLearningfromWhatWorksFinalclean.pdf>
- ¹⁰⁰ Lee, J. D et Medina, O., *Results-Based Financing in Education: Learning from What Works*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2019, p. 38. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31250/133932-WP-PUBLIC-21-1-2019-7-58-55-WBGLearningfromWhatWorksFinalclean.pdf>
- ¹⁰¹ PME et IPE-UNESCO, *Concevoir et mettre en œuvre une politique de subventions aux écoles : guide technique*. Institut international de planification de l'éducation, 2018, p. 21. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265168_fre/PDF/265168fre.pdf.multi
- ¹⁰² UNICEF, *Innovation Case Study – Data Must Speak Project*. Novembre 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/evaluation/media/926/file/Data%20Must%20Speak%20Project.pdf>
- ¹⁰³ UNICEF, *Innovation Case Study – Data Must Speak Project*. Novembre 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/evaluation/media/926/file/Data%20Must%20Speak%20Project.pdf>
- ¹⁰⁴ UNICEF, « Data Must Speak: Country Initiatives », non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/education/data-must-speak-country-initiatives> [page consultée le 30 octobre 2021].
- ¹⁰⁵ Muriel, P., Thu Phuong Nguyen, L. et Dupain, J., *Information et transparence : tableaux de bord des écoles en Afrique subsaharienne*. IPE-UNESCO (Éthique et corruption dans l'éducation), 2019, p. 178. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261740>
- ¹⁰⁶ Muriel, P., Thu Phuong Nguyen, L. et Dupain, J., *Information et transparence : tableaux de bord des écoles en Afrique subsaharienne*. IPE-UNESCO (Éthique et corruption dans l'éducation), 2019, p. 178. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261740>
- ¹⁰⁷ Ministère des enseignements primaire, secondaire et de la formation professionnelle du Togo, *Guide d'utilisation du Tableau de Bord École*, non daté. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-08/User%20manual%20_%20School%20profiles.pdf ; Ministère des enseignements primaire, secondaire et de la formation professionnelle du Togo, *Guide d'utilisation du Tableau de Bord Inspection*, non daté. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-08/User%20manual%20_%20School%20profiles%20primary%20inspections.pdf

¹⁰⁸ Muriel, P., Thu Phuong Nguyen, L. et Dupain, J., *Information et transparence : tableaux de bord des écoles en Afrique subsaharienne*. Éthique et corruption dans l'éducation, 2019, p. 193. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261740>

¹⁰⁹ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹⁰ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹¹ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹² Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹³ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹⁴ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹⁵ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹⁶ Muriel, P., Thu Phuong Nguyen, L. et Dupain, J., *Information et transparence : tableaux de bord des écoles en Afrique subsaharienne*. IIPE-UNESCO (Éthique et corruption dans l'éducation), 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261740>

¹¹⁷ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

¹¹⁸ Jarousse, J.-P., Prouty, R. et Rooke, B., *Data Must Speak: Formative Evaluation Final Report*. UNICEF, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/59351/file>

Chapitre 9

Conclusion

Les cinq messages clés suivants ont été élaborés à partir des résultats d'analyse détaillés dans les sept chapitres thématiques du présent rapport. Plutôt que de fournir des recommandations propres à un contexte en matière de politiques, leur objectif est de fournir un cadre aux débats d'orientation nationaux et régionaux, en plus de les faciliter.

Message clé n° 1 : Les observations présentées dans le Rapport soulignent l'ampleur du défi auquel les gouvernements sont confrontés pour garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de qualité, inclusive et équitable. Elles montrent également que les pays africains se trouvent à des stades très différents de leur avancée vers la réalisation des cibles définies par l'ODD 4. Dans certains domaines, plusieurs pays ont accompli des progrès impressionnants, que le Rapport met en lumière afin que leurs réalisations servent d'exemple au reste du continent.

Les variations entre les pays sont caractérisées par une grande variété d'expérimentations et de politiques mises à l'essai, dont il est possible de tirer des enseignements. En plus de dresser la liste des interventions en cours, le Rapport contient une description plus détaillée d'une sélection de politiques et de programmes. Ces exemples ne sont pas destinés à servir de modèles à copier et à mettre en œuvre sans aucune adaptation, mais visent à fournir des lignes directrices, à inspirer l'élaboration de solutions réalisables et à proposer des recommandations utiles à la résolution des difficultés de mise en œuvre. Les efforts en cours dans la région et sur le continent pourraient encore renforcer les mécanismes qui aident les pays à apprendre de l'expérience des uns et des autres et à se fonder sur celle-ci pour relever des défis similaires. De même, il convient d'accorder une plus grande attention et de meilleurs investissements aux interventions panafricaines qui encouragent les parties prenantes de l'éducation à agir conjointement, au-delà des frontières, pour surmonter les obstacles qui leur sont communs.

Message clé n° 2 : Les observations et les analyses disponibles sur la situation en matière de prestation des services éducatifs et de résultats scolaires en Afrique offrent au mieux une image incomplète de la réalité sur le terrain. Plusieurs pays n'ont collecté presque aucune donnée sur les indicateurs relatifs à l'éducation depuis 2015. Dans de nombreux autres, seuls quelques indicateurs ont été mesurés, et la rareté des collectes de données entrave les efforts de suivi des progrès. Dans le même temps, une grande partie des données disponibles ne traite pas de toutes les questions associées à l'équité, à l'exception des questions de genre. Par conséquent, dans la plupart des cas, les données collectées ne rendent pas entièrement compte des disparités existantes, notamment de celles liées à la richesse ou à la composition des ménages, au niveau d'éducation des parents, à la zone géographique (zones rurales, urbaines, régions infranationales), aux déplacements, aux différents types de handicaps, à la langue et à d'autres facteurs pouvant conduire à une marginalisation. Elles n'éclairent donc pas l'élaboration de politiques équitables de manière adéquate. C'est pourquoi les interventions menées par les pays, la région et le continent pour améliorer la qualité, la couverture et la fréquence de collecte des données sont inestimables et doivent être mieux financées, en accordant la priorité aux pays pour lesquels très peu d'informations sont disponibles et en cherchant à identifier les enfants qui ont été laissés pour compte.

Message clé n° 3 : Malgré des progrès notables dans plusieurs pays, de nombreux enfants continuent d'être laissés pour compte. Cette situation s'explique en partie par le fait que l'équité est rarement au cœur des efforts du gouvernement pour accroître l'accès et améliorer la qualité et l'apprentissage. Les politiques innovantes doivent s'accompagner de stratégies ciblées visant à ce que les mesures adoptées bénéficient à tous les enfants. Offrir des possibilités d'amélioration à la population moyenne risque d'encore aggraver les inégalités. Le présent rapport met l'accent sur l'éducation équitable et présente plusieurs façons de placer l'équité au cœur de la planification des politiques et des décisions d'investissement à tous les niveaux d'enseignement, quelle que soit la composante du système éducatif en question.

Message clé n° 4 : Le Rapport souligne le rôle de la planification au niveau des systèmes dans l'obtention de progrès conséquents vers la réalisation des objectifs nationaux, continentaux et mondiaux en matière d'éducation. Les plans à court et moyen terme communs à l'ensemble du système sont essentiels à l'amélioration des processus décisionnels et de mise en œuvre des politiques. À cet égard, pour formuler des plans stratégiques ambitieux mais réalisables, il est essentiel de disposer d'informations précises et en temps utile sur la situation de l'offre éducative, qui mettent l'accent sur les défis auxquels sont confrontés les responsables de la mise en œuvre et sur la disponibilité des ressources et des capacités.

Message clé n° 5 : En Afrique, la pandémie de COVID-19 a entraîné des perturbations sans précédent dans la prestation des services éducatifs. L'ensemble de ses effets sur les niveaux d'instruction, les résultats d'apprentissage et les disparités dans le secteur de l'éducation ne sont pas encore connus. La fragilité des systèmes éducatifs face à la pandémie a montré, de façon claire et urgente, l'importance de renforcer la résilience au niveau des écoles et des systèmes. Les pays africains sont donc désormais confrontés à un double défi : investir dans les composantes de leur système éducatif pour améliorer la résilience de leurs fondements, et financer le renforcement des capacités et de la motivation des principales parties prenantes (particulièrement les enseignants) afin qu'elles soient disposées et préparées à s'adapter aux difficultés à venir.

Annexe 1 : Méthodologie

Introduction

Les analyses qui servent de fondement au présent rapport associent des méthodes qualitatives et quantitatives conçues pour fonctionner de concert en complément les unes des autres. La préparation du rapport, qui a pris six mois (de juin à novembre 2021), s'est composée de deux phases principales : une phase exploratoire et une phase d'analyse approfondie, toutes deux décrites en détail dans cette annexe.

L'élaboration du rapport a été appuyée par les conseils et les suggestions des membres du Comité éditorial et du Comité directeur, qui en ont défini le thème central : l'équité. Les versions provisoires du rapport ont fait l'objet de révisions successives par les membres du Comité éditorial et du Bureau du Conseil, ainsi que par les experts de l'IIPE.

Tableau A1.1 : Calendrier d'élaboration du Rapport continental

	05/21	06/21	07/21	08/21	09/21	10/21	11/21	12/21
Phase 1: Phase exploratoire (étude documentaire, identification des données, analyse exploratoire des données)								
Phase 2: Analyse approfondie et synthèse (étude documentaire approfondie, analyse supplémentaire des données, études de cas)								
Soumission de la première version provisoire (partielle)								
Examen et révision de la première version provisoire								
Études de cas								
Soumission de la deuxième version provisoire (complète)								
Examen et révision de la deuxième version provisoire								
Soumission de la version définitive du rapport								

Phase 1: Phase exploratoire

Au cours de la phase exploratoire, l'équipe de recherche a utilisé des méthodes qualitatives et quantitatives. Comme décrit ci-dessous, les résultats des études qualitatives ont orienté la mise en œuvre des méthodes quantitatives.

i. Les membres du Comité éditorial ont fait part de leurs suggestions en ligne. L'équipe de recherche a défini les quatre thèmes les plus fréquemment mentionnés par les membres du Comité éditorial (à savoir l'équité, les enseignants, l'éducation de la petite enfance et la résilience). Elle a ensuite rédigé une note conceptuelle décrivant la portée de l'analyse dont chacun de ces thèmes pourrait faire l'objet, qu'elle a transmise aux membres du Comité directeur. Une réunion en ligne a permis de convenir du thème central du rapport, à savoir l'équité, avec les membres du Comité directeur.

1.1. L'étude documentaire exploratoire a consisté à rechercher et à sélectionner des documents, à les examiner et à recenser les principales questions traitées.

Recherche et sélection de documents : L'équipe du Rapport a identifié les principales organisations internationales actives dans le domaine des politiques de l'éducation en Afrique, et a passé en revue leurs bases de données de publications. Les documents considérés comme utiles ont été intégrés à une base de données au format Excel et codés en fonction des catégories suivantes :

- **Portée géographique :** définition de l'étendue géographique couverte par le document (mondiale, continentale, régionale, multipays ou nationale)
- **Géoréférencement :** (pour les documents multipays ou nationaux) : définition des pays traités dans le document
- **Portée régionale :** définition de la région concernée par le document (centre, Est, Nord, Sud, Ouest)
- **CESA:** définition des objectifs stratégiques de la CESA (OS 1 à OS 12) couverts par le document
- **SDG:** définition des indicateurs des ODD 4 et 17 couverts par le document
- Des informations sur le titre, le lien d'accès, l'organisation éditrice, la date de publication, les autres thèmes, les pages concernées et les remarques spécifiques ont également été enregistrées.

La première version de la base de données comptait 323 documents. Ces derniers ont été triés par thème et par portée régionale afin de repérer les lacunes dans les données, par exemple concernant les documents portant sur les établissements scolaires et l'éducation de la petite enfance. C'est pour combler ces lacunes que l'équipe de recherche a mené des recherches supplémentaires en ligne, ce qui lui a permis d'identifier des rapports sur les politiques et des travaux supplémentaires.

Examen des documents et recensement des principales questions traitées : La base de données élargie a servi à examiner les documents afin de recenser les questions et les défis principaux, et les documents ont été triés par thème défini sur le modèle des cibles de l'ODD 4. Pour chaque ensemble de documents relevant du même thème, des sous-groupes supplémentaires ont été créés en fonction de leur portée géographique afin de saisir les problèmes propres non seulement au continent, mais aussi à une région ou un pays. Chaque document a ensuite été examiné et des cartes mentales thématiques des principaux problèmes et défis ont été élaborées. Ces cartes ont été complétées par un document contenant des notes provenant des sources pertinentes et reflétant la structure de la carte mentale.

Après avoir défini l'axe thématique du rapport, l'équipe a réévalué une partie de l'analyse documentaire relative à la cible 4.5 des ODD sur l'équité et à l'objectif stratégique de la CESA sur l'égalité des genres, qu'elle a complétée en ajoutant des sources portant sur l'analyse du lien entre les thèmes existants et l'équité (par exemple, les liens entre les enseignants et l'équité, entre les établissements et l'équité, etc.).

Au total, six cartes mentales et documents contenant des remarques complémentaires ont été élaborés sur les thèmes de l'accès et de l'apprentissage, de l'éducation de la petite enfance et de l'état de préparation à l'école, des compétences nécessaires à l'emploi et de la croissance économique, des enseignants, des établissements scolaires et de l'équité. Ces outils ont servi à recenser les principales questions à explorer dans le cadre d'une étude documentaire approfondie et d'une analyse statistique des indicateurs des ODD. C'est en se fondant sur ces questions que l'équipe a établi les grandes lignes du rapport et choisi les domaines dans lesquels des recherches supplémentaires seraient menées. Les principales questions identifiées ont aussi été utilisées pour faire la liste de pistes d'analyses à explorer au moyen de données quantitatives. Les connaissances produites grâce à ces analyses ont ensuite alimenté la définition de sujets à traiter dans le cadre de recherches complémentaires.

Limites de l'étude documentaire exploratoire : Les données sur l'ODD 4 disponibles sur le site Web de l'ISUⁱⁱ (version datant de mars 2021 téléchargée aux formats CSV et XLSX à l'aide du service de téléchargement de données en masse) constituent la principale source de données étayant l'analyse quantitative présentée dans le Rapport. Une fois les données importées et fusionnées à l'aide du logiciel STATA, des fichiers au format DTA ont été créés. L'ensemble de données a alors été restructuré dans son intégralité pour obtenir une variable par indicateur, soit 9 600 observations et 1 379 variables. En raison du calendrier de l'élaboration du rapport, les analyses quantitatives n'ont pas utilisé la version de l'ensemble de données de l'ISU datant de septembre 2021. Cependant, les analyses de la disponibilité des données se sont appuyées sur la version de septembre 2021 afin de refléter de manière plus précise la situation actuelle à cet égard. Le Rapport ne présente les valeurs régionales agrégées des indicateurs que lorsqu'elles étaient disponibles dans les données de l'ISU. Ces valeurs agrégées ont été calculées par l'ISU selon la méthodologie présentée dans le référentiel de métadonnées et ont été obtenues en utilisant la population nationale dans les groupes d'âge respectifs comme facteur de pondération pour l'agrégation des valeurs nationalesⁱⁱ.

1.2. Analyse quantitative exploratoire

Ensemble principal de données : Les données sur l'ODD 4 disponibles sur le site Web de l'ISU (version datant de mars 2021 téléchargée aux formats CSV et XLSX à l'aide du service de téléchargement de données en masse) constituent la principale source de données étayant l'analyse quantitative présentée dans le Rapport. Une fois les données importées et fusionnées à l'aide du logiciel STATA, des fichiers au format DTA ont été créés. L'ensemble de données a alors été restructuré dans son intégralité pour obtenir une variable par indicateur, soit 9 600 observations et 1 379 variables. En raison du calendrier de l'élaboration du rapport, les analyses quantitatives n'ont pas utilisé la version de l'ensemble de données de l'ISU datant de septembre 2021. Cependant, les analyses de la disponibilité des données se sont appuyées sur la version de septembre 2021 afin de refléter de manière plus précise la situation actuelle à cet égard. Le Rapport ne présente les valeurs régionales agrégées des indicateurs que lorsqu'elles étaient disponibles dans les données de l'ISU. Ces valeurs agrégées ont été calculées par l'ISU selon la méthodologie présentée dans le référentiel de métadonnées et ont été obtenues en utilisant la population nationale dans les groupes d'âge respectifs comme facteur de pondération pour l'agrégation des valeurs nationalesⁱⁱⁱ.

Données complémentaires : Parmi les sources de données complémentaires utilisées aux fins du présent rapport, citons :

1. Les données de surveillance nationale pour l'éducation sur le site Web de l'ISU (renommées « Autres indicateurs pertinents de politique » dans l'édition de septembre 2021) ;
2. Les données de l'Organisation internationale du Travail (OIT) : les données de l'indicateur 8.6.1 des ODD analysées dans le *chapitre 5*, à savoir la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation, sont extraites des statistiques de l'OIT^{iv} ;
3. Les données relatives aux activités d'aide du Système de notification des pays créanciers (SNPC) : les données sur l'aide publique au développement analysées dans le *chapitre 8* sont extraites des statistiques de l'OCDE ;
4. Les données du HCR sur le taux de scolarisation des enfants réfugiés issues des tableaux de bord sur les données sectorielles fournies par le HCR en octobre 2021 ;
5. Les données sur l'eau, l'assainissement et l'hygiène (EAH) tirées du Programme commun OMS/UNICEF de suivi. Le Rapport a puisé dans les données du Programme commun relatives aux services de base en matière d'assainissement et d'hygiène dans les zones urbaines et rurales.

ii. <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>

iii. <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/>

iv. <https://ilostat ilo.org/topics/sdg/>

v. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=0b06b9fd-66f3-401c-b3d9-9e5d37288ed6&themetreeid=3>

Sélection des indicateurs aux fins de l'analyse : L'objectif général du rapport est de compléter le processus d'analyse comparative en cours dirigé par la Commission de l'Union africaine et l'ISU. Par conséquent, les indicateurs sélectionnés pour ce processus ont été placés au cœur des analyses de données quantitatives effectuées aux fins du rapport. Cependant, comme indiqué dans le *chapitre 8*, les données n'étaient pas disponibles pour tous les indicateurs de référence. Par ailleurs, les indicateurs mondiaux de l'ODD 4 qui n'étaient pas sélectionnés pour l'établissement de références ont également été analysés. Les indicateurs thématiques de l'ODD 4 ont aussi été soumis à un examen dans les cas suivants : 1) les données disponibles relatives aux indicateurs de référence et aux indicateurs mondiaux des ODD étaient insuffisantes ; 2) les indicateurs de référence et les indicateurs mondiaux des ODD ne couvraient qu'une partie de la cible des ODD concernée.

Définition de la portée de l'analyse : La première étape de la sélection des indicateurs destinés à être analysés a consisté à mettre au point un cadre consolidé pour établir la liste des cibles de l'ODD 4 et des objectifs stratégiques de la CESA 16-25 et les relier aux chapitres du présent rapport. La liste a ensuite été examinée à la lumière des cartes mentales synthétisant les questions principales mises en évidence dans les documents examinés. Une longue liste d'analyses quantitatives possibles pour chaque chapitre a été dressée ; elle a ensuite été affinée en fonction des données disponibles. Les idées présélectionnées pour les analyses possibles ont ensuite été classées par ordre de priorité afin de s'assurer qu'elles pouvaient être réalisées dans le délai imparti.

Tableau A1.2 : Cartographie des chapitres du rapport, des cibles et indicateurs des ODD, et des objectifs stratégiques et indicateurs de la CESA

Chapitre du rapport	Cible des ODD	Indicateurs des ODD	Objectifs stratégiques de la CESA	Indicateurs de la CESA
Chapitre 2 : Équité	4.1, 4.2, 4.3, 4.5, 4.6, 4.7, 4.a, 5	4.5.1, 5.1.1, 4.5.3	5	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5
Chapitre 3: Éducation de la petite enfance	4.2	4.2.2, 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5		
Chapitre 4: Primaire et secondaire				4.1, 4.7, 5.4
4.1 Accès et achèvement	4.1	4.1.2, 4.1.4, 4.1.3	4	
4.2 Résultats d'apprentissage	4.1, 4.4, 4.6, 4.7 3.7, 5.6, 12.8, 13.3	4.1.1, 4.1.5, 4.1.6, 4.1.7(a), 4.1.7(b), 4.5.2, 4.6.1, 4.6.2, 4.6.3, 4.7.1, 12.8.1, 4.7.2, 4.7.3, 4.7.4, 4.7.5, 4.7.6	4, 7, 3, 10	4.3, 4.5, 4.6, 5.5, 6.1, 10.3, A.1, A.2, A.3, A.5

Chapitre 5: Compétences nécessaires à l'emploi, EFTP et enseignement supérieur	4.3, 4.4, 4.b, 8.6	8.3, 8.6.1, 9.5.1, 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.4.1, 4.4.3, 8.5.2, 8.b.1	8, 9	4.2, 4.4, 4.6, 6.1, 8.1, 8.2, 8.4, 8.5, 8.6, 9.1, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6, 9.7, 9.8
Chapitre 6: Enseignants	4.c	4.c.1, 4.c.2, 4.c.3, 4.c.4, 4.c.5, 4.c.6, 4.c.7	1, 3, 4, 10	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 4.2
Chapitre 7: Établissements scolaires	4.a	4.a.1, 4.a.2, 4.a.3	2, 3	2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 10.1, 10.2,
Chapitre 8: Modalités de mise en œuvre	17	1.a.2, 4.1.2, 4.1.7, 4.2.5, 4.5.3, 4.7.3, 4.7.6, 4.b.1, 9.5.1	3, 11, 12	1.3, 2.3, 4.3, 4.2, 8.5, 10.1, 11.1, 11.2, 11.4, 11.5, 12.1, 12.2, 12.3, A.1, F.1, F.2, F.3

Phase 2 : Analyse approfondie

2.1 Recherche documentaire approfondie

Le projet de plan général du rapport, qui s'est appuyé sur la recherche documentaire exploratoire, a été examiné par le Comité directeur et révisé afin d'intégrer ses suggestions. Le plan général a ensuite été élargi afin de définir les thèmes qui feraient l'objet d'une recherche documentaire supplémentaire. Ce processus itératif s'est poursuivi tout au long de l'élaboration et de la finalisation du rapport. Les remarques concernant les conclusions des analyses statistiques et la mise en contexte des modèles/tendances reposent largement sur l'examen des documents extraits de la base de données originale et sur les nouveaux documents identifiés. De même, la prise en compte des remarques des membres du Comité éditorial et du Comité directeur s'est accompagnée de recherches supplémentaires sur les thèmes pertinents.

2.2 Études de cas

La sélection des études de cas a débuté pendant l'étude documentaire. L'équipe de recherche a établi une longue liste de tous les exemples potentiels parmi les initiatives récentes citées dans les documents, idéalement lancées ou déployées après 2014 et documentées après 2015, dont la mise en œuvre est allée au-delà de la phase pilote. Cette longue liste de plus de 100 cas a ensuite été codée en fonction des catégories suivantes : pays, thème (équité, accès, apprentissage, éducation de la petite enfance, EFTP, enseignement supérieur, compétences nécessaires à l'emploi, enseignants, établissements, élaboration des politiques, TIC), fragilité du pays (stable, menacé, en alerte selon l'indice des États fragiles), région, groupe de revenu du pays (classement de la Banque mondiale), portée de l'intervention (intervention

unique à grande échelle, systémique, intervention innovante à petite échelle, évolution de la mise en œuvre, mode de financement), responsable de l'exécution (gouvernement, partenariat public-privé, organisation gouvernementale et/ou organisation internationale et/ou ONG, ONG de manière autonome ou ONG et organisation internationale). Des recherches supplémentaires ont permis de répertorier davantage de cas pour certains thèmes lorsque la sélection initiale était limitée (par exemple, les enseignants, les établissements ou l'éducation de la petite enfance). Au total, 112 cas potentiels ont été retenus.

Une liste de présélection a ensuite été établie en utilisant les critères de priorisation suivants : 1) cas dont les informations relatives aux évaluations étaient accessibles ; 2) cas accordant la priorité à l'éducation équitable ; 3) cas lancés ou mis en œuvre par le gouvernement ou en étroite collaboration avec le gouvernement. L'étendue géographique et la diversité des groupes de revenu et du niveau de fragilité des pays ont également été prises en considération. Entre deux et quatre cas ont ainsi été sélectionnés par chapitre. En amont de la dernière phase de sélection, de nouvelles recherches se sont centrées sur ces cas. La sélection finale visait à maintenir un équilibre régional.

La sélection des études de cas s'est heurtée à plusieurs contraintes, notamment les suivantes : 1) l'étude documentaire initiale a limité les sources d'information ; 2) du point de vue géographique, l'Afrique du Nord était peu représentée par rapport à d'autres régions ; 3) globalement, les initiatives auxquelles participaient les organisations internationales et les ONG étaient mieux documentées que celles qui dépendaient exclusivement des gouvernements, et les informations relatives à leurs évaluations étaient généralement plus accessibles. En raison du court délai de préparation du rapport, l'équipe ne s'est appuyée que sur des sources d'information secondaires pour préparer les études de cas.

Une étude documentaire complémentaire a été réalisée afin d'éclairer la préparation des études de cas (structure, portée et style). L'analyse de cinq études sur les processus d'apprentissage des politiques a ainsi fourni des éléments sur les aspects suivants : 1) la manière dont les décideurs prennent connaissance d'idées nouvelles ; 2) le mode de diffusion et de transfert des politiques ; 3) le type d'informations que les décideurs attendent des rapports et des recherches ; et 4) les facteurs déterminant la possibilité qu'un pays prenne en considération ou adapte une nouvelle politique. Cette étude documentaire a apporté des orientations sur la façon de structurer les récits afin de susciter l'intérêt et de faire connaître plus efficacement les nouvelles initiatives.

Les cas sélectionnés ont fait l'objet de recherches supplémentaires. Les informations fournies par ces dernières ont conduit à réorienter certaines études de cas (par exemple, l'étude de cas sur l'électrification des établissements scolaires). Les informations issues de sources secondaires ont étayé la première version de chaque étude de cas, qui a ensuite été examinée par au moins deux membres de l'équipe de recherche chargés d'en vérifier l'exactitude, la cohérence structurelle et la clarté. Les études de cas ont alors été ajoutées à la deuxième version du rapport et ont été soumises au comité éditorial et au comité directeur pour examen.

2.3 Analyse quantitative approfondie

À l'issue de la phase 1 et de l'analyse quantitative exploratoire, une liste prioritaire d'indicateurs est établie aux fins d'une analyse secondaire.

Analyses des données de référence et de l'évolution : Afin de rendre compte des performances de référence des pays et de l'évolution enregistrée depuis 2016, les règles suivantes concernant le choix des années de référence et des années finales ont été définies :

- Règle n° 1 : l'ordre de préférence pour les années de référence est 2016, 2015, 2017, 2014 et 2018.
- Règle n° 2 : l'analyse de l'évolution nécessite qu'une période d'au moins trois ans s'écoule entre l'année de référence et l'année finale. L'année la plus récente pour laquelle des données finales sont disponibles est systématiquement utilisée, dans l'ordre suivant : 2020, 2019 et 2018.
- Règle n° 3 : en cas de conflit entre les règles no 1 et no 2, la règle no 1 est prioritaire. Par exemple, si des données sont disponibles pour 2015, 2016 et 2018, deux options sont envisageables : choisir 2016 comme année de référence (conformément à la règle no 1) et ne pas définir d'année finale, ou

choisir 2015 en tant qu'année de référence et 2018 comme année finale (conformément à la règle no 2). Dans cet exemple, la première option est retenue même si elle ne permet pas de rendre compte de l'évolution de l'indicateur au fil du temps.

Les notes de chaque visuel présentent les années pour lesquelles des données spécifiques aux pays sont disponibles.

Classifications des revenus des pays et des régions : La classification des pays en fonction de leur groupe de revenu s'aligne sur le classement établi par la Banque mondiale pour l'année 2015. Les classifications régionales s'alignent sur la définition des régions établie par l'Union africaine.

Indices ajustés de parité : Les valeurs des indices ajustés de parité entre les genres (femme/homme), entre les niveaux de richesse (quintile 1/quintile 5), entre les zones géographiques (zone rurale/urbaine) et relative au handicap (enfants handicapés/non handicapés) sont issues de la base de données de l'ISU. La méthode de calcul par défaut de l'indice de parité fournit une valeur asymétrique sans limite maximale. L'indice ajusté de parité surmonte cette contrainte en inversant les taux supérieurs à 1 et en les soustrayant à 2. Il convient de noter que dans les cas où l'indice de parité est égal à 0, ce qui est possible lorsque la valeur du numérateur ou du dénominateur est de 0, il a été décidé de ne pas présenter le point de donnée dans le visuel (puisque la valeur 0 pourrait être le résultat d'un échantillon limité dans l'enquête auprès des ménages correspondante).

Analyse des cadres juridiques favorables : Tous les indicateurs de l'ODD 4 et des objectifs de la CESA ont fait l'objet d'un examen afin de déterminer quels indicateurs étaient directement liés aux lois, aux réglementations et aux politiques nationales d'un pays. Seuls les indicateurs dont les données étaient disponibles dans au moins cinq pays ont été analysés. Sept indicateurs ont ainsi été analysés et sont présentés sous forme de diagrammes en radar dans le Rapport.

Profil continental : Le Rapport a pour objectif principal de présenter une vue d'ensemble à l'échelle du continent des résultats des pays africains pour les principaux indicateurs relatifs à l'éducation. La première étape de ce processus a consisté à effectuer une étude documentaire pour suivre les résultats des pays en examinant 17 tableaux de bord utilisés dans des rapports sur l'éducation reconnus. Une analyse s'est en outre centrée sur les différentes méthodologies servant à établir des tableaux de bord. Cette étude documentaire a permis de formuler plusieurs suggestions qui ont guidé la création et la structuration du profil continental.

Les indicateurs de référence définis par la Commission de l'Union africaine et l'ISU ont été privilégiés pour la prise de décisions concernant le contenu du profil continental. Le cadre analytique de ces indicateurs reflète l'axe thématique du rapport continental, à savoir l'équité, de sorte que les indices ajustés de parité sont mis en lumière lorsque cela est nécessaire et possible. Enfin, des visuels de synthèse sur la disponibilité des données et les cadres juridiques favorables ont été intégrés.

Assurance qualité

Afin de garantir la pertinence et l'exactitude des analyses présentées dans le Rapport, plusieurs examens internes ont été réalisés, notamment : 1) la sélection aléatoire et l'examen d'un quart des citations ; 2) la sélection aléatoire et l'examen comparatif des points de données des visuels et des données quantitatives brutes ; 3) l'examen de l'alignement des analyses présentées sous forme de texte sur les données quantitatives.

Processus d'examen externe : Le plan général du rapport et ses première et deuxième versions ont été examinés par les experts de l'IPE-UNESCO Dakar et de l'IPE-UNESCO Paris, les membres du Comité éditorial et les membres du Comité directeur. Le Comité éditorial est composé des chefs de la section Éducation de l'UNESCO, des responsables de l'éducation des communautés économiques régionales, des représentants des groupes sectoriels de la CESA 16-25, ainsi que de chercheurs et d'universitaires sélectionnés. Le Comité directeur est constitué de représentants de l'Association pour le développement

de l'éducation en Afrique (ADEA), de la division de l'éducation du département Éducation, science, technologie et innovation (ESTI) de l'Union africaine, de l'Institut panafricain d'éducation pour le développement (IPED), de l'Université panafricaine, du HCR et de l'UNICEF.

Les retours recueillis pendant chaque examen externe ont été répertoriés sur une feuille de calcul. Au total, plus de 400 remarques individuelles concernant la première et la deuxième version du rapport ont été reçues et traitées. Des recherches supplémentaires ont été effectuées chaque fois que cela était nécessaire afin de répondre aux remarques formulées ; les détails de la révision ont ensuite été notés dans la feuille de calcul. Les raisons justifiant une absence de révision ont également été présentées. La feuille de calcul a ensuite été transmise, pour examen et observations, au Comité éditorial et au Comité directeur. La nature transparente du processus visait à renforcer la contribution des examens externes à la pertinence et à l'exactitude des analyses présentées dans le Rapport.

Annexe 2 : Proportion de pays disposant de données pour les enfants âgés de 1 à 6 ans, par niveau de ventilation de l'indicateur

Intitulé : Indicateur et ventilation	Proportion de pays disposant de données pour les enfants âgés de 1 à 6 ans, par niveau de ventilation de l'indicateur						
	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	Total
Indicateur 4.2.2 des ODD : Taux net de fréquentation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
--- Ventilation par genre	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
--- Ventilation par richesse	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
--- Ventilation par zone (urbaine/rurale)	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
Indicateur 4.1.2 des ODD : Taux d'achèvement du primaire	7,41	0,00	0,00	0,00	0,00	83,33	90,74
--- Ventilation par genre	7,41	0,00	0,00	0,00	0,00	83,33	90,74
--- Ventilation par handicap	1,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,85
--- Ventilation par richesse	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
--- Ventilation par zone (urbaine/rurale)	42,59	11,11	0,00	1,85	0,00	0,00	55,56
Indicateur 4.1.4 des ODD : Taux d'enfants en âge de fréquenter le primaire non scolarisés	11,11	11,11	7,41	22,22	9,26	20,37	81,48
Indicateur 4.1.1 des ODD : Proportion d'élèves en fin de cycle primaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en mathématiques	33,33	5,56	0,00	0,00	0,00	0,00	38,89
--- Ventilation par genre	31,48	1,85	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33
--- Ventilation par richesse	25,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,93
--- Ventilation par langue parlée à la maison	1,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,85

--- Ventilation par zone (urbaine/rurale)	27,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	27,78
Indicateur 4.1.1 des ODD : Proportion d'élèves en fin de cycle primaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en lecture	33,33	3,70	0,00	0,00	0,00	0,00	37,04
--- Ventilation par genre	29,63	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	29,63
--- Ventilation par richesse	24,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	24,07
--- Ventilation par langue parlée à la maison	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
--- Ventilation par zone (urbaine/rurale)	25,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,93
Proportion de jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés et sans emploi ni formation	27,78	18,52	3,70	3,70	3,70	1,85	59,26
--- Ventilation par genre	27,78	18,52	3,70	3,70	3,70	1,85	59,26
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes ayant envoyé des courriels avec des pièces jointes	18,52	0,00	1,85	1,85	3,70	0,00	25,93
--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont connecté et installé de nouveaux appareils	14,81	1,85	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont copié ou déplacé un fichier ou un dossier	16,67	0,00	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	25,93	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	29,63
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont créé des présentations électroniques avec un logiciel de présentation	14,81	1,85	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont utilisé les outils copier et coller pour dupliquer ou déplacer des informations dans un document	14,81	1,85	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont utilisé des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	14,81	1,85	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07
	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont écrit un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé	16,67	0,00	3,70	1,85	1,85	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	27,78	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	31,48
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont trouvé, téléchargé, installé et configuré un logiciel	16,67	0,00	1,85	1,85	3,70	0,00	24,07

--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33
Indicateur 4.4.1 des ODD : Proportion de jeunes et d'adultes qui ont transféré des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils	14.81	1,85	3,70	1,85	1,85	0,00	24,07
--- Ventilation par genre	29,63	1,85	0,00	1,85	0,00	0,00	33,33

Annexe 3 : Indicateurs d'équité pertinents dans le cadre de l'ODD 4 et de la CESA

Les indicateurs d'équité sont intégrés dans tous les indicateurs de l'ODD 4, l'indicateur 4.5.1 recommandant l'utilisation d'indices de parité (femme/homme, zone rurale/urbaine, quintile de richesse inférieur/supérieur, handicap, populations autochtones, personnes touchées par des conflits) pour tous les indicateurs de l'ODD 4 qui peuvent être ventilés. Un autre indicateur de l'ODD 4 qui se rapporte également à l'équité est l'indicateur 4.5.3 concernant les mécanismes de financement visant à réaffecter les ressources aux populations défavorisées.

S'agissant de la CESA, les indicateurs d'équité sont les suivants : indice de parité entre les genres pour le taux brut de scolarisation (5.1), pourcentage d'enseignantes (5.2), pourcentage de directrices d'établissements scolaires (5.3), taux d'abandon scolaire chez les filles par raison d'abandon (5.4) et pourcentage de filles inscrites dans les domaines de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (5.5).

Éducation de la petite enfance

Aucun objectif stratégique de la CESA n'étant axé sur l'éducation de la petite enfance, les indicateurs pertinents sont presque exclusivement liés aux ODD. Plus particulièrement, la cible 4.2 des ODD établit deux indicateurs mondiaux. L'indicateur 4.2.1, qui concerne la proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial^{vi}, est également lié à la préparation à l'école. L'indicateur 4.2.2 concerne le taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire. Cet indicateur est également sélectionné par l'ISU et la Commission de l'Union africaine pour établir les références permettant de suivre les progrès en Afrique. Il est défini comme « le pourcentage d'enfants d'un âge donné qui participent à un ou plusieurs programmes d'apprentissage organisé(s), notamment les programmes qui offrent une combinaison d'enseignement et de soins^{vii-viii} » et est également appelé taux net de fréquentation ajusté. La base de données de l'ISU comprend deux valeurs de l'indicateur 4.2.2 : une valeur est calculée à partir de données administratives et l'autre à partir de données issues d'enquêtes auprès des ménages. Compte tenu de l'attention accordée par le Rapport à l'équité et aux analyses détaillées, les valeurs estimées fondées sur les données des enquêtes auprès des ménages ont été utilisées.

vi. Depuis 2015, l'UNICEF déploie des efforts pour identifier les meilleurs éléments permettant de mesurer l'indicateur 4.2.1 des ODD, qui ont conduit à l'élaboration de l'indice de développement de la petite enfance (IDPE) 2030. Ce nouvel indicateur, qui remplacera l'ancien IDPE à compter de 2020, fournit une méthode normalisée de collecte nationale de données représentatives à l'échelle nationale et comparables au niveau international en matière de développement de la petite enfance.

vii. L'indicateur intègre la participation à l'éducation de la petite enfance et à l'enseignement primaire. L'âge des élèves varie selon les pays en fonction de l'âge officiel de scolarisation dans le primaire. Un « programme d'apprentissage organisé » est défini comme une série ou une suite cohérente d'activités éducatives visant à obtenir des résultats d'apprentissage prédéterminés ou l'accomplissement d'une série de tâches éducatives spécifiques.

UNESCO, ISU et Objectifs de développement durable, Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4, non daté. Disponible à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_sdg4_indicators_quickguide-fr-f-web.pdf [page consultée le 1^{er} octobre 2021].

viii. Cet indicateur couvrant tant l'éducation de la petite enfance (enfants scolarisés dans le primaire avant l'âge officiel de scolarisation) et les élèves du primaire, il surestime l'accès à l'enseignement préprimaire. L'indicateur mesure l'exposition à l'apprentissage organisé, mais pas son intensité, qui peut varier de manière significative compte tenu de la grande diversité des modèles d'éducation de la petite enfance.

La cible 4.2 des ODD définit également quatre indicateurs thématiques. L'indicateur 4.2.3 concerne les enfants vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants. Il est défini comme le « pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui vivent dans des ménages où leur mère, leur père ou d'autres membres adultes du ménage s'engagent avec eux dans les types d'activités suivants : lire ou regarder des livres d'images ; raconter des histoires ; chanter des chansons ; emmener les enfants à l'extérieur de la maison ; en jouant ; et nommer, compter ou dessiner² ». L'indicateur 4.2.4³ concerne le taux brut de scolarisation de l'éducation de la petite enfance dans l'enseignement préprimaire et dans le développement de la petite enfance, sans tenir compte de l'âge. L'indicateur 4.2.5⁴ concerne le nombre d'années d'éducation préprimaire gratuite et obligatoire garantie dans les cadres juridiques.

Accès et achèvement de l'enseignement primaire et secondaire

Les indicateurs des ODD et de la CESA relatifs à l'accès et à l'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire sont élaborés en fonction de trois objectifs : décrire la situation en matière d'accès en mettant l'accent sur l'achèvement, déterminer la situation de l'accès des enfants défavorisés et dresser l'état des lieux de l'environnement juridique favorable.

Aux fins de l'analyse comparative, l'ISU et la Commission de l'Union africaine ont sélectionné les indicateurs des ODD et de la CESA suivants : taux d'achèvement (%) dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire (indicateur 4.1.2 des ODD) ; taux de non-scolarisation (%) des enfants en âge de fréquenter le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire (indicateur 4.1.4 des ODD). Des dispositions ont également été prises pour intégrer et mettre en pratique un troisième indicateur de référence concernant la « proportion d'élèves inscrits dans des programmes relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques par niveau d'enseignement ».

Parmi d'autres indicateurs thématiques des ODD, citons le taux brut de nouveaux entrants en dernière année du primaire ou du premier cycle du secondaire général (4.1.3) ; le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire qui ont dépassé d'au moins deux ans l'âge prévu pour leur année d'étude (4.1.5) ; le nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire gratuit garanti dans les cadres juridiques (4.1.7a) ; le nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire obligatoire garanti dans les cadres juridiques (4.1.7b).

Les indicateurs de la CESA relatifs à l'accès à l'enseignement primaire et secondaire sont, entre autres : l'OS 4.7 (pourcentage de filles qui achèvent l'enseignement secondaire) ; l'OS 4.1 (taux brut d'admission en dernière année du primaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire) ; et l'OS 5.4 (taux d'abandon des filles par motif d'abandon).

Résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire

Les indicateurs de la CESA et de l'ODD 4 rendent compte des résultats d'apprentissage dans des domaines divers et, dans certains cas, se recoupent. Pourtant, la collecte systématique des données concerne principalement les compétences en lecture, en écriture et en calcul.

L'ISU et la Commission de l'Union africaine ont sélectionné, parmi ces ensembles, l'indicateur de référence ci-dessous pour suivre les progrès de l'apprentissage dans le primaire et le secondaire. Proportion d'enfants et de jeunes : a) en deuxième ou en troisième année d'étude ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire qui atteignent au moins le niveau minimum de compétence en i) lecture et en ii) mathématiques, par sexe (indicateur 4.1.1).

Pour mettre en pratique cet indicateur, l'ISU s'est appuyé sur les évaluations transnationales existantes et a coordonné les efforts visant à établir un cadre mondial de compétences et a élaboré une échelle commune d'évaluation des résultats en lecture, en écriture et en mathématiques⁵, ainsi que le cadre de référence mondial des contenus qui définit les compétences, les connaissances et les aptitudes que tous les enfants doivent atteindre⁶.

L'autre indicateur mondial des ODD directement lié aux compétences en lecture, écriture et calcul est le suivant : Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière a) de lecture et d'écriture et b) de calcul, par sexe (ODD 4.6.1). Les indicateurs thématiques des ODD liés aux résultats d'apprentissage sont : le taux d'alphabétisation des jeunes (4.6.2), le taux d'alphabétisation des adultes (4.6.2), le taux de participation des jeunes et des adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation (4.6.3) ; la mesure dans laquelle i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation en vue du développement durable (EDD) sont intégrées à tous les niveaux dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes scolaires, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves (4.7.1 et 12.8.1) ; le pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles dans la vie (4.7.2) ; la mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre à l'échelle nationale (4.7.3) ; le pourcentage d'élèves du premier cycle du secondaire montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité (4.7.4) ; le pourcentage d'élèves du premier cycle du secondaire montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience (4.7.5) ; la mesure dans laquelle les politiques éducatives nationales et les plans sectoriels de l'éducation reconnaissent un large éventail de compétences qui doivent être améliorées dans les systèmes éducatifs nationaux (4.7.6) ; l'administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national en deuxième ou en troisième année d'études en fin de l'enseignement primaire en mathématiques et en lecture (4.1.6) ; et le pourcentage d'élèves en fin de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction (4.5.2).

Les indicateurs de la CESA liés aux résultats d'apprentissage sont les suivants : nombre d'enfants et de jeunes a) en troisième année d'études, b) à la fin de l'enseignement primaire, c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire qui atteignent au moins le niveau minimum de compétence en lecture, en mathématiques et en sciences (4.5) ; proportion de la population d'une tranche d'âge donnée acquérant au moins un niveau fixe de compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul (4.6) ; pourcentage de filles inscrites dans les programmes relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques (5.5) ; taux d'alphabétisme des jeunes (6.1) ; existence d'une politique linguistique africaine (A.1) ; pourcentage d'élèves enseignés utilisant une langue africaine comme moyen d'instruction (A.2) ; pourcentage d'apprenants ayant une langue africaine comme discipline (A.3) ; activités culturelles nationales dans les établissements d'enseignement (A.4).

Compétences nécessaires à l'emploi, EFTP et enseignement supérieur

Les indicateurs pertinents des ODD et de la CESA liés aux compétences nécessaires à l'emploi, à l'EFTP et à l'enseignement supérieur couvrent plusieurs objectifs ou cibles et objectifs stratégiques.

Indicateurs de référence : De même, les indicateurs établis par l'ISU et la CESA pour l'évaluation des progrès ne présentent pas de correspondance thématique claire avec les questions identifiées dans ce chapitre. L'analyse statistique s'articule autour des indicateurs suivants, sélectionnés en raison de leur pertinence en matière d'évaluation des compétences nécessaires à l'emploi et de l'enseignement technique, professionnel ou supérieur : proportion de jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés et sans emploi ni formation (indicateur 8.6.1) ; dépenses brutes de recherche et de développement en pourcentage du PIB (indicateur 9.5.1 des ODD, indicateur 9.2 de la CESA).

Des initiatives de l'ISU et de la Commission de l'Union africaine sont en cours pour mettre en pratique les indicateurs suivants en tant qu'indicateurs de référence : taux de participation des diplômés de l'EFTP à la population active ; dépenses publiques consacrées à l'EFTP ; proportion d'élèves inscrits dans des programmes relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques, par niveau d'enseignement (indicateur 8.3). Cependant, aucune donnée relative à ces indicateurs n'était disponible au moment où les analyses statistiques étaient menées dans le cadre du rapport.

Indicateurs des ODD : S'agissant des indicateurs des ODD, les compétences nécessaires à l'emploi et l'enseignement technique, professionnel ou supérieur sont principalement couverts par la cible 4.3 (« Faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable », la cible 4.4 (« Augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ») et la cible 8.6 (« Réduire considérablement la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation »).

Les indicateurs mondiaux liés à ces cibles et concernant les compétences nécessaires à l'emploi, l'EFTP et l'enseignement supérieur sont, entre autres : Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation formelle ou non formelle au cours des 12 derniers mois (4.3.1) ; Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence (4.4.1) (voir l'encadré 5.3 pour les types de compétence).

Les indicateurs thématiques qui sont liés à ces cibles et concernant les compétences nécessaires à l'emploi, l'EFTP et l'enseignement supérieur sont, entre autres : taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (4.3.2) ; taux brut de fréquentation de l'enseignement supérieur (4.3.2) ; taux de participation aux programmes d'enseignement professionnel (15-24 ans) (4.3.3) ; taux de réussite scolaire, obtention du baccalauréat ou niveau d'enseignement équivalent ou supérieur, obtention d'un doctorat ou titre équivalent, obtention d'un master ou niveau d'enseignement équivalent ou supérieur, achèvement de l'enseignement post-secondaire non supérieur ou niveau d'enseignement supérieur, diplôme d'études supérieures courtes à vocation professionnelle (4.4.3) ; taux de chômage (8.5.2) ; existence d'une stratégie nationale de promotion de l'emploi des jeunes, qu'il s'agisse d'une stratégie à part entière ou d'une composante d'une stratégie nationale (8.b.1).

Compte tenu du manque de concordance entre les indicateurs de référence et la portée des thèmes examinés dans ce chapitre, les analyses se sont fortement appuyées sur certains de ces indicateurs mondiaux et thématiques des ODD pour élargir et approfondir nos connaissances sur la situation de référence en matière d'EFTP et de compétences nécessaires à l'emploi en Afrique.

Indicateurs de la CESA – les indicateurs mondiaux liés à ces cibles et concernant les compétences nécessaires à l'emploi, l'EFTP et l'enseignement supérieur sont notamment les suivants : existence d'un cadre national de qualifications (4.2) ; répartition en pourcentage des diplômés du supérieur par domaine d'étude (4.4) ; proportion de jeunes âgés de 15 à 35 ans atteignant au moins un seuil déterminé de compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en mathématiques (4.6) ; taux d'alphabétisme des jeunes (6.1) ; pourcentage des effectifs totaux dans l'enseignement et la formation technique et professionnelle du secondaire et du post-secondaire (8.1) ; pourcentage des diplômés de l'EFTP (8.2) ; pourcentage d'élèves qui satisfont aux exigences nationales pour les programmes d'études secondaires ou post-secondaires et qui s'inscrivent à l'EFTP (8.4) ; état des politiques et structures de gouvernance en matière d'enseignement et de formation technique et professionnelle (8.5) ; proportion de diplômés de l'EFTP ayant participé à des programmes d'apprentissage (8.6) ; nombre de diplômes de doctorat obtenus par domaine (9.1) ; effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur et post-secondaire pour 100 000 habitants (9.3) ; proportion de mobilité entrante (9.4) ; proportion de mobilité sortante (9.5) ; qualité des diplômés et leur employabilité dans l'économie mondiale (9.6) ; environnement propice à la recherche et à l'innovation grâce à la mise en place d'infrastructures et de ressources adéquates (9.7) ; proportion d'apprenants inscrits dans les

programmes d'enseignement à distance, d'apprentissage ouvert, et d'apprentissage en ligne (9.8).

La collecte systématique des données sur le suivi des progrès vers la réalisation de ces indicateurs n'étant pas encore en place, l'utilisation des indicateurs de la CESA dans le Rapport est limitée.

Enseignants

Certains indicateurs de la CESA et de l'ODD 4 liés aux enseignants se chevauchent et d'autres se complètent. L'analyse effectuée aux fins du présent rapport est centrée sur l'indicateur de référence relatif aux enseignants défini par l'ISU et la Commission de l'Union africaine. Les indicateurs thématiques de la cible 4.c des ODD ont fait l'objet d'analyses supplémentaires.

L'indicateur mondial 4.c.1 des ODD sur la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales, par niveau d'enseignement, a été sélectionné pour évaluer les progrès. Cet indicateur s'intéresse au pourcentage d'enseignants qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) les formations minimum organisées pour les enseignants (notamment dans le domaine pédagogique), requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné.

Les indicateurs thématiques de la cible 4.c des ODD sont, entre autres, les suivants : ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'études (4.c.2) ; pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement (4.c.3) ; ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études (4.c.4) ; salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification (4.c.5) ; taux d'attrition des enseignants par niveau d'études (4.c.6) ; pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation (4.c.7).

Parmi les indicateurs de la CESA liés à l'OS 1 concernant les enseignants, citons : le pourcentage d'enseignants qualifiés pour enseigner selon les normes nationales (1.1) ; le pourcentage d'enseignants qualifiés en sciences, technologie, ingénierie ou mathématiques (1.2) ; l'existence d'une politique opérationnelle de perfectionnement des enseignants (1.3) ; et le pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation continue (1.4).

Établissements scolaires

Les indicateurs des ODD et de la CESA relatifs aux établissements scolaires se chevauchent à certains égards, comme indiqué ci-après. Le Rapport est centré sur les indicateurs de référence relatifs aux établissements scolaires définis par l'ISU et la Commission de l'Union africaine, mais comprend également quelques conclusions clés sur la sécurité dans les écoles et la disponibilité d'infrastructures et de matériel adaptés aux enfants handicapés.

L'indicateur mondial des ODD relatif aux établissements scolaires est l'indicateur 4.a.1, qui concerne le pourcentage d'écoles disposant : a) de l'électricité ; b) de l'Internet ; c) d'ordinateurs ; d) d'infrastructures et de matériels adaptés aux élèves handicapés ; (e) d'un accès élémentaire à l'eau potable ; f) d'installations sanitaires de base non mixtes ; et g) d'un minimum de lavabos.

L'indicateur de référence sélectionné pour suivre les progrès vers la réalisation de la cible 4.a intègre toutes les composantes de l'indicateur 4.a.1, à l'exception de l'indicateur 4.a.1 (d) relatif aux infrastructures et au matériel adaptés aux élèves handicapés.

Les indicateurs thématiques de la cible 4.a des ODD sont, entre autres, les suivants : « Pourcentage

d'élèves victimes d'intimidation au cours des 12 derniers mois » (4.a.2) ; « Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements » (4.a.3).

Les indicateurs de la CESA relatifs à l'objectif stratégique OS 2 (établissements scolaires) et OS 3 (TIC) sont notamment les suivants : « Proportion d'établissements scolaires offrant l'accès à : i) l'eau potable essentielle ; ii) des équipements sanitaires unisexes de base ; iii) des dispositifs de base destinés au lavage des mains » (2.1) ; « Proportion d'établissements scolaires disposant : i) d'infrastructures adaptées ; et ii) de matériels adaptés aux élèves handicapés » (2.2) ; « Existence d'une politique nationale de sécurité dans les écoles » (2.3) ; « Proportion d'établissements d'enseignement ayant accès à i) l'électricité, ii) l'Internet à des fins pédagogiques et, iii) des ordinateurs à des fins pédagogiques » (3.1).

On peut également citer les indicateurs de la CESA relatifs aux établissements scolaires suivants : « Existence de stratégies nationales pour assurer la poursuite de l'éducation pendant les crises humanitaires, les situations d'urgence telles que les conflits armés et pour appuyer la réouverture des établissements scolaires » (10.1) ; « Existence de politiques nationales d'éducation pour l'appui psychosocial, la réduction des risques de catastrophe et d'autres systèmes/mécanismes visant à protéger l'éducation contre les attaques et à soutenir la réhabilitation des infrastructures scolaires » (10.2). La collecte systématique des données sur le suivi des progrès vers la réalisation de ces indicateurs n'étant pas encore en place, l'utilisation d'indicateurs de la CESA qui ne se recoupent pas avec les indicateurs des ODD dans le Rapport est limitée.

Les indicateurs des ODD et de la CESA permettant de suivre les politiques, la planification et le financement sont, de par leur nature, nombreux et liés à différentes cibles et différents objectifs stratégiques. S'ils sont énumérés ici pour souligner l'étendue de leur portée, la suite du chapitre est centrée sur l'indicateur de référence lié au financement et les indicateurs de l'ODD 4 relatifs aux lois et aux politiques.

Moyens de mise en œuvre des politiques

Pour évaluer les progrès, l'ISU et la Commission africaine ont sélectionné un indicateur mondial des ODD et les cibles relatives au financement définies dans le Cadre d'action Éducation 2030 susmentionnées : dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales (1.a.2 – Proportion des dépenses publiques totales affectées aux services essentiels [éducation, santé et protection sociale]).

Les indicateurs thématiques et mondiaux des ODD et de la CESA relatifs aux modalités de mise en œuvre sont notamment :

1. UNESCO, *ISU et Objectifs de développement durable, Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4, non daté*. Disponible à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_sdg4_indicators_quickguide-fr-f-web.pdf [page consultée le 1^{er} octobre 2021]
2. UNICEF, *Vers une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous : Guide pour l'analyse des données statistiques des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS6), avec un accent particulier sur la réalisation des objectifs de développement durable, 2020*. Disponible à l'adresse suivante : https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2019/07/MICS-Guidebook_FR_v4.pdf
3. ISU, *Official List of SDG 4 Indicators, 2021*. Disponible à l'adresse suivante : http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf [page consultée le 1^{er} octobre 2021]
4. ISU, *Official List of SDG 4 Indicators, 2021*. Disponible à l'adresse suivante : http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf [page consultée le 1^{er} octobre 2021]
5. ISU, *What Is Global Minimum Proficiency? CIES 2021, 26 avril 2021*. Disponible à l'adresse suivante : <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/04/CIES-2021-What-is-Global-Minimum-Proficiency UIS.pdf>
6. ISU-UNESCO, *GAML Brief 5: Global Content Reference Framework, Institut de statistique de l'UNESCO et Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, janvier 2018*. Disponible à l'adresse suivante : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.1.1_Global-Content-Framework-of-Reference.docx

Indicateurs de la CESA		Indicateurs des ODD	
Financements favorables			
F.1	Dépenses publiques destinées à l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.	Dépenses publiques consacrées à l'éducation, en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales.	1.a.2
F.2	Dépenses publiques actuelles destinées à l'éducation en pourcentage des dépenses totales consacrées à l'éducation, par niveau d'enseignement.	Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation.	4.b.1
F.3	Dépenses publiques consacrées à l'enseignement en pourcentage du PIB.	Dépenses publiques consacrées à la recherche et au développement en pourcentage du PIB.	9.5.1
Données et SIGE			
11.1	Utilisation des fonds affectés au SIGE spécifiquement pour les activités liées au SIGE.		
11.2	Élaboration d'un rapport de recensement scolaire annuel et taux de réponse au recensement scolaire..		
11.4	Évaluations du SIGE.		
11.5	Intégration d'un chapitre sur le SIGE dans le plan sectoriel de l'éducation.		
Cadre favorable à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage			
4.3	Adhésion au Réseau d'évaluations pour l'apprentissage en Afrique.	Mise en place d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national.	4.1.2
4.2	Existence d'un cadre national de qualifications.	Mesure dans laquelle les politiques nationales d'éducation et les plans sectoriels de l'éducation reconnaissent un éventail de compétences qui doivent être renforcées dans les systèmes éducatifs nationaux.	4.7.6
8.5	État des politiques et des structures de gouvernance en matière d'EFTP au niveau national.	Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national.	4.7.3
1.3	Existence d'une politique opérationnelle de perfectionnement des enseignants.		
Cadre juridique favorable à l'éducation équitable et inclusive			
A.1	Existence d'une politique linguistique africaine.	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire gratuit garanti dans les cadres juridiques.	4.1.7
2.3	Existence d'une politique nationale de sécurité dans les écoles.	Nombre d'années d'enseignement préprimaire gratuit garanti dans les cadres juridiques.	4.2.5
10.1	Existence de stratégies nationales pour assurer la poursuite de l'éducation pendant les crises humanitaires, les situations d'urgence telles que les conflits armés et pour appuyer la réouverture des établissements scolaires	Existence de mécanismes de financement pour réaffecter les ressources éducatives aux populations défavorisées.	4.5.3
Gouvernance multiniveaux favorable			
12.1	Existence d'une politique relative aux comités de direction des établissements.		
12.2	Existence d'un cluster national pour l'éducation.		
12.3	Soutien financier ou politique au cluster de mise en œuvre de la CESA pour la planification de l'éducation.		

L'éducation en Afrique

Placer l'équité au cœur des politiques

Rapport continental

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des calculs simples est une condition essentielle pour pouvoir évoluer dans un monde de plus en plus mondialisé et concurrentiel. Il est du devoir des gouvernements de transmettre ces compétences aux enfants.

C'est dans cet esprit que la Conférence panafricaine de haut niveau sur l'éducation de 2018 a appelé l'Union africaine et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à produire des rapports réguliers sur les progrès relatifs à la mise en place d'une éducation de qualité pour tous.

Intitulée « L'éducation en Afrique – Placer l'équité au cœur des politiques », cette première édition révèle que même si de nombreux pays prennent des mesures d'urgence pour atteindre cet objectif, trop d'enfants sont encore laissés pour compte. Elle constate par ailleurs que la qualité de l'enseignement dont ils bénéficient varie considérablement.

Le rapport se penche sur six sujets essentiels : l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et secondaire, les compétences nécessaires à l'emploi, les enseignants, les établissements scolaires et les modalités de mise en œuvre. Ses conclusions indiquent que la fourniture d'une éducation de qualité à tous les enfants exige de mettre en œuvre un ensemble complexe d'interventions.

Le rapport devrait fournir aux gouvernements africains des recommandations concrètes qui les aideront à relever les défis auxquels ils sont confrontés.

