

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

© UNESCO/AUC 2023

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

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

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>).

Placer l'équité au cœur des politiques éducatives



2030, 16-25
2018, e t d
Au moyen d'une approche multidimensionnelle d'examen des disparités dans le domaine de l'éducation, il interroge les liens et l'interaction entre la richesse des ménages, le lieu de vie,

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

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

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

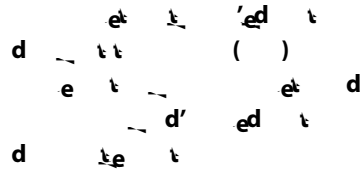
La façon dont les crises, les conflits, les catastrophes naturelles et les phénomènes imprévus nuisent à la plupart des enfants les plus vulnérables ne peut être ignorée. L'analyse effectuée dans le présent rapport souligne que l'impact négatif de la pandémie de COVID-19 a disproportionnellement touché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



L'ensemble de chapitres de ce rapport a été analysé et élaboré à l'initiative de l'Union africaine. Le chapitre 2 constitue le principal résultat de ce rapport.

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

Éducation de la petite enfance et préparation à la scolarité



L'importance de l'EPE est parallèlement armée dans le Programme 2030 et articulée

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

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

La façon dont l'EPE favorise la préparation à l'école primaire fait qu'elle peut également servir à modérer l'augmentation des écarts entre le niveau de développement des enfants au cours de leurs premières années de scolarisation, et représente une « extraordinaire occasion de briser le cercle intergénérationnel de l'inégalité » (UNICEF, 2019, p. 39). Cependant, tirer parti du potentiel de l'EPE en tant que moyen d'améliorer l'équité nécessite de la rendre plus largement accessible, en plus de prendre des « mesures audacieuses, qui bénéficient au moins autant aux enfants défavorisés qu'à leurs camarades mieux lotis » à l'occasion de chaque décision politique et d'investissement (UNICEF, 2019, p. 39). Dans ce cadre, les programmes d'apprentissage précoce ciblés et les modèles d'intervention multisectoriels axés sur les enfants soumis à des expériences liées à l'âge (2EPE de 6-10 ans) (vs) -10 ans de mise en œuvre



Accès à une éducation primaire et secondaire de qualité

4.1, Dans la CESA 16-25, les gouvernements africains prennent un engagement similaire d'« amélioration des taux d'achèvement à tous les

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

Les pays africains ont atteint différents stades d'avancement dans la mise en œuvre d'une éducation



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

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

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

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



Le chapitre 4 d'a
fo ni de info ma ion l
d _ aill e le concl ion
en e ci-de .

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



Les enseignants



d t d t t e t e d d

ed t . Dans le Programme 2030 comme dans la CESA, les gouvernements se sont clairement engagés à régulièrement investir dans les enseignants en reconnaissance de leur rôle fondamental dans l'accès des enfants à une éducation de qualité. La CESA accorde une place centrale aux enseignants en faisant de la revitalisation de leur profession son premier objectif stratégique (Union africaine, 2016). Elle considère le recrutement, la formation, le déploiement et le développement professionnel ainsi que les conditions de vie et de travail et la récompense les enseignants dévoués et innovateurs comme les éléments clés d'une administration efficace du personnel de l'éducation (Union africaine, 2016).

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

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

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

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

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

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

- Diversifier les effectifs de l'enseignement pourrait avoir un impact sur l'accès à l'éducation des enfants handicapés et leur apprentissage scolaire. Des études indiquent que les enseignants qui proviennent d'un milieu semblable à celui de leurs élèves peuvent leur servir de modèle inspirant et d'éventuelle source de motivation supplémentaire (OCDE, 2012). Recruter des enseignantes est un moyen de contribuer à l'amélioration des résultats de l'apprentissage et du taux d'achèvement des filles (Haugen *et al.*, 2014), et les enseignants qui parlent la même langue que leurs élèves sont généralement plus efficaces en raison de leur capacité à apporter un meilleur soutien aux enfants dont la langue d'instruction diffère de leur langue maternelle (Van Ginkel *et al.*, 2015). Enfin, les enseignants nés dans la circonscription scolaire où ils sont déployés sont plus susceptibles de venir travailler (Chaudhury *et al.*, 2006). Ces constatations soulignent qu'il est important que les effectifs de l'enseignement traduisent la diversité géographique, culturelle et linguistique du pays. Bien que le peu de données existantes limite la portée des analyses de la diversité, la plupart des études indiquent que la diversité des enseignants est associée à de meilleures performances des élèves de l'éducation primaire et secondaire.

2030 et t
 et t t d t
 d' t t d 4
 t 4. t
 t d
 t d et t
 t d te t,
 d e t d d' d t
 et t t t t , d
 d d' t t t , t d
 t t . La CESA considère également

que les établissements scolaires jouent un rôle stratégique dans l'élargissement de l'accès à une éducation de qualité. Partant du constat qu'il existe des inégalités substantielles entre les riches et les pauvres et les régions rurales et urbaines en matière de disponibilité et de qualité des établissements scolaires, elle souligne la nécessité d'investir dans ces installations au sein des zones enclavées et marginalisées (Union africaine, 2016). La stratégie continentale déplore également les attaques menées contre les écoles et leur utilisation à des fins militaires, qui endommagent ou détruisent le peu d'infrastructures existantes (Union africaine, 2016). Il y est également souligné qu'améliorer l'accès à

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

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

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

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

**Le chapitre 7 de la
feuille d'information I
d'ailleurs le conclut
en e ci-de .**

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

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

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

décisions d'intensification et d'adaptation des efforts. Elles sont également indispensables à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs de mise en œuvre, y compris des gouvernements nationaux (UNESCO, 2016). ITJ271mU0i4 (c)-1ris des plus nombreux gouvernements africains dans la production

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

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

- De nombreuses politiques ont été mises à l'essai et la nature de ce qui fonctionne et ne fonctionne pas est déjà bien connue. Tirer parti des expérimentations politiques actuelles nécessite de consacrer plus d'attention et de ressources financières aux efforts panafricains qui contribuent à l'apprentissage mutuel entre les pays et leur offrent notamment plus d'occasions de faire part de leur expérience.
- Le manque de données, en particulier sur les disparités, freine la planification et l'obtention de progrès. Les efforts d'amélioration de la qualité, du taux de couverture et de la fréquence des collectes et des analyses de données actuellement menés sont d'une valeur inestimable et méritent encore davantage d'investissements. Disposer de données est essentiel pour définir les priorités, allouer les ressources de manière ciblée, renforcer la responsabilisation et garantir une prestation efficace des services au sein des systèmes éducatifs (Read et Atinc, 2017). Le défi à relever est double : en plus d'aider les pays à améliorer la disponibilité et la qualité des données, il est nécessaire de promouvoir des stratégies prévoyant leur utilisation continue dans le cadre des prises de décisions et de la mise en œuvre.

- La croissance d'une économie ne bénéficie pas nécessairement à chacun de ses acteurs. L'équité doit occuper la place centrale de la planification politique et des décisions d'investissement.

- Les données sont essentielles pour définir les priorités, allouer les ressources de manière ciblée, renforcer la responsabilisation et garantir une prestation efficace des services au sein des systèmes éducatifs.

Bibliographie

Adeniran, A.; Ishaku, J.; Akanni, L.O. 2020. «Is Nigeria Experiencing a Learning Crisis: Evidence from Curriculum-Matched Learning Assessment». *International Journal of Educational Development*, vol. 77, 2020, article 102199. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199>.

Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C., et Matsheng, M., « *Stemming Learning Loss During the Pandemic: A Rapid Randomized Trial of a Low-Tech Intervention in Botswana* ». Poverty Action Lab, 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper_8778_Stemming-Learning-Loss-Pandemic-Botswana_Aug2020.pdf. [Consulté le 18 février 2022].

Arias, O., Evans, D.K., et Santos, I., *Le développement des compétences en Afrique subsaharienne, un exercice d'équilibre : Investir dans les compétences pour la productivité, l'inclusion et l'adaptabilité*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1149-4>.

Attanasio, O., et Krutikova, S., « The Effects of a Play-Based Preschool Learning Program in Rural Ghana ». Poverty Action Lab, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/effects-play-based-preschool-learning-program-rural-ghana>. [Consulté le 18 février 2022].

Barlet, S., et d'Aiglepiepierre, R., « *Supporting Youth Insertion into the African Labor Market* », Document de recherche. Agence française de développement, 2017.

Banerji, R., « *From Invisible to Visible: Being Able to 'See' the Crisis in Learning* ». Brookings, Washington, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/05/22/from-invisible-to-visible-being-able-to-see-the-crisis-in-learning/>. [Consulté le 18 février 2022].

Banque mondiale, *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Banque mondiale, Washington D.C., 2013. Disponible à l'adresse suivante : http://wbg.les.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Framework_SABER-WfD.pdf.

—, *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Banque mondiale, Washington D.C., 2014. Disponible à l'adresse suivante : http://wbg.les.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework_SABER-EMIS.pdf.

—, *SABER Country Report – Tanzania : Workforce Development*. Banque mondiale, Washington D.C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : http://wbg.les.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/WFD/SABER_WfD_Tanzania_Country_Report.pdf. [Consulté le 4 septembre 2021].

—, *Haut et fort : politiques efficaces de langue d'enseignement pour l'apprentissage*. Banque mondiale, Washington D.C., 2021, p. 9. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778161626203742899/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>.

Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. et Tan, J-P., *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Banque mondiale, Washington, D.C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377?CID=EDU_TT_Education_EN_EXT&locale-attribute=fr.

Beeharry, G., « *Accelerating Foundational Literacy and Numeracy Through Focus, Measurement, Support and Accountability* ». Banque mondiale, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/education/accelerating-foundational-literacy-and-numeracy-through-focus-measurement-support-and>. [Consulté le 18 février 2022].

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

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

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

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

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

Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) et UNICEF, *Le mariage des enfants dans*

Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO, *Learning at the bottom of the pyramid: science, measurement, and policy in low-income countries*. IIEP de l'UNESCO, Paris, 2018a. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265581>. Pepsen, A., *Planning for language use in education: best practices and practical steps to improve learning outcomes*. United States Agency for International Development (USAID), 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/planning-for-language-use-in-education-best-practices-and-practical-steps-to-improve>.

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

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

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

Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO,
« *acinge73.TJEMC 1BMC 15 0 0 5.53B336.101u/donnhe 2u/r*
«suivanhttps://unesdoc.

unesco.org/223/(/)168d(langning-f)1.1 (c)6 s10 (n)4TJ0 0 0 scn/GS1 gdefa(er/TJ0,u/J0u(adr)10 s/school (edu0 (n)4ach

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Ce résumé analytique récapitule les propositions de l'Union africaine en Afrique : placer l'équité au cœur de la planification de l'éducation, la science et la technologie. Cette demande formulée par les États membres de l'Union africaine de haut niveau sur l'éducation et la science et la technologie du secteur éducatif, l'Union africaine a adopté une stratégie de planification de l'éducation, la science et la technologie. La collaboration des donateurs et des partenaires de développement serviront à la réalisation de ces objectifs. Ce premier rapport de l'Union africaine sur l'éducation, la science et la technologie, laquelle les États membres de l'Union africaine ont accepté involontairement de consacrer des ressources. Les investissements de l'Union africaine de haut niveau sur l'éducation et la science et la technologie.

Les États membres de l'Union africaine ont accepté involontairement de consacrer des ressources.