



GRUPE DE LA BANQUE MONDIALE

STRATÉGIE D'ÉDUCATION POUR L'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE

**DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI: PARCOURS POUR LES
JEUNES DE L'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE**

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

© 2022 The World Bank
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Telephone: 202-473-1000; Internet: www.worldbank.org

Some rights reserved

This work is a product of the staff of The World Bank. The findings, interpretations, and conclusions expressed in this work do not necessarily reflect the views of the Executive Directors of The World Bank or the governments they represent. The World Bank does not guarantee the accuracy of the data included in this work. The boundaries, colors, denominations, and other information shown on any map in this work do not imply any judgment on the part of The World Bank concerning the legal status of any territory or the endorsement or acceptance of such boundaries.

Rights and Permissions

The material in this work is subject to copyright. Because The World Bank encourages dissemination of its knowledge, this work may be reproduced, in whole or in part, for noncommercial purposes as long as full attribution to this work is given.

Attribution—Please cite the work as follows: “World Bank. 2022. Western and Central Africa Education Strategy. From school to jobs: A journey for the young people of Western and Central Africa. © World Bank.”

All queries on rights and licenses, including subsidiary rights, should be addressed to World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; fax: 202-522-2625; e-mail: pubrights@worldbank.org.



GRUPE DE LA BANQUE MONDIALE

STRATÉGIE D'ÉDUCATION POUR L'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE

**DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI
: PARCOURS POUR LES
JEUNES DE L'AFRIQUE DE
L'OUEST ET CENTRALE**



Remerciements

La Stratégie régionale d'éducation a été préparée par une équipe dirigée par Yevgeniya Savchenko, Martin Elias De Simone, Jason Allen Weaver, Harisoa Danielle Rasolonjatovo Andriamihamina, et Ekua Nuama Benti. L'équipe principale était composée de Jee-Peng Tan, Etienne Baranshamaje, Mahesh Dahal, Wuraola Mosuro, Karishma Talitha Silva et Elif Yonca Yukseker. Ce rapport a été préparé sous la direction générale de Dena Ringold, Halil Dundar et Meskerem Mulatu. Nous remercions tout particulièrement Ousmane Diagana, Mamta Murthi, Jaime Saavedra, Amit Dar, et Elisabeth Huybens pour leur sagesse et leurs conseils.

L'équipe élargie comprenait Eunice Yaa Brimfah Ackwerh, Melissa Adelman, Ali Ansari, Joao Pedro Azevedo, Himdat Bayusuf, Jorgen Billetoft, Emma Cameron, Christelle Chapoy, Harry Gerard Crimi, Stefano De Cupis, Amanda Devercelli, Assane Dieng, Ruti Ejangue, Omer Elseed, Emily Gardner, Alison Grimsland, Steve Loris Gui-Diby, Stanislas Honkuy, Wedoud Kamil, Boubakar Lompo, Thanh Mai, Pabsy Pabalan Mariano, Vincent de Paul Mboutchouang, Laura McDonald, Aisha Garba Mohammad, Yoko Nagashima, Zacharie Ngueng, Kaori Oshima, Kashmira Rohinton Pavri, Vincent Perrot, Shomikho Raha, Ibrahima Samba, Alonso Sanchez, Ibrah Sanoussi, Kristyn Schrader-King, Najeeb Shafiq, Mari Shoji, Anand Kumar Srivastava, Venkatesh Sundararaman, Serge Theunynck, Alex Twinomugisha, Bernardo Vasconcellos, Waly Wane, Quentin Wodon et Xun Yan.

L'équipe remercie les réviseurs Momar Dieng, Birger Fredriksen, Ruth Kagia, Peter Materu, Keiko Miwa, Celestin Monga, Mamadou Ndoeye, Jean-Louis Sarbib et Deborah Wetzel pour leur révision attentive et leurs suggestions.

L'équipe est également reconnaissante des conseils, contributions et commentaires de Abebe Adugna, Sajitha Bashir, Roberta Malee Bassett, Nayé Anna Bathily, Tekabe Ayalew Belay, Nathan Belete, Bella Bird, Shubham Chaudhuri, Carine Clert, Jozefien Van Damme, Coralie Gevers, Habibatu Gologo, Rebekka Grun, Antonio Giuffrida, Eno Isong, Pierre Laporte, Mark LaPrairie, Scherezad Joya Monami Latif, Gayle Martin, Patrick Mullen, Francois Nankobogo, Sylvie Nenonene, Christophe Rockmore, Halsey Rogers, Jamil Salmi, Abdoulaye Seck, Clara Ana de Sousa, Ekaterina Svirina, Waly Wane, Albert Zeufack, et de nombreux autres collègues.

L'équipe a grandement bénéficié des conseils d'un groupe consultatif externe composé de Yaw Adutwum, Yosola Akinbi, Mossadeck Bally, Claude Borna, Dautrim da Costa, Marietou Kone, Ernst Mada, Mamadou Ndoeye, Mary Teuw Niane, Godwin Nogheghase Obaseki, Mavis Owusu-Gyamfi, Jean-Louis Sarbib, David Sengeh, Nebghouha Mint Mohamed Vall et Zouera Youssoufou.

L'équipe est reconnaissante envers Joseph Eboigbe, Benjamin Osei Gyasi, Mona Idirissu, Issa Kobygda, Stanislas Ouaro, Sidibe Dedeou Ousmane, Hervé Ndoba, Ken Ofori-Atta, Peter Materu, George Afeti, Rose Kingston, Jean-Louis Mbaka dont les points de vue et les contributions ont permis de façonner la stratégie à travers diverses consultations sur des sujets et des thèmes spécifiques. L'équipe remercie les nombreux partenaires de développement qui ont

contribué aux consultations en ligne ; et apprécie les perspectives partagées par les collègues des syndicats d'enseignants et les représentants des jeunes qui ont participé aux consultations thématiques.

Plus important encore, l'équipe remercie les collègues dévoués des gouvernements et des équipes nationales de toute la région, qui poursuivent la mission de veiller à ce que tous les enfants et les jeunes de la région aient un avenir meilleur.

L'équipe exprime également sa gratitude aux rédacteurs, concepteurs et traducteurs, qui ont joué un rôle essentiel dans la préparation de la stratégie. Il s'agit de Michael Alwan, Alejandro Espinosa, Anne Grant, Debra Naylor, Solondraibe A. Rasoanindrainy, Bruce Ross-Larson et Dina Towbin.

L'équipe présente ses excuses à toute personne ou organisation omise par inadvertance dans cette liste et exprime sa gratitude à tous ceux qui ont contribué à la stratégie régionale d'éducation de l'AOC, y compris ceux dont les noms n'apparaissent pas ici.

Avant-propos

L'éducation est la pierre angulaire du développement. En effet, elle est un moteur essentiel de stabilité, de cohésion sociale et de paix. Nos pays doivent investir dans l'apprentissage aujourd'hui pour construire l'Afrique de l'Ouest et centrale de demain.

Cette stratégie concerne le parcours d'Ama, six ans, et de tous nos enfants dans la région : depuis les premières années de sa vie où elle bénéficie d'un environnement épanouissant, qui la prépare à l'apprentissage tout au long de la vie, à son premier jour d'école, et jusqu'à ce qu'elle termine ses études supérieures avec les compétences requises pour obtenir un bon emploi et réaliser ses aspirations, Ama aura besoin de soutien pour achever sa scolarité dans un environnement sûr et stimulant, de manuels scolaires, et d'enseignants bien formés.

Malgré les progrès réalisés en matière d'accès à l'éducation ces dernières années, 80 % des enfants âgés de 10 ans en Afrique de l'Ouest et centrale ne peuvent lire et comprendre un texte simple, et plus de 32 millions d'enfants non scolarisés, ce qui représente la plus grande part de toutes les régions du monde. Avant même la pandémie, le monde connaissait déjà une crise de l'apprentissage. Si nous voulons relever ce défi mondial, nous devons nous concentrer sur l'Afrique de l'Ouest et centrale, une région qui compte un demi-milliard d'habitants et dont la population est parmi la plus jeune au monde.

Donner la priorité à nos jeunes est au cœur de notre stratégie. L'avenir de toute société réside dans sa capacité à fournir aux enfants et aux jeunes les outils et les opportunités pour s'épanouir en tant qu'individus et contribuer au développement collectif de la société. Cet objectif ne peut être atteint que par un système éducatif accessible à tous. Un tel système doit être équitable et adapté aux besoins des populations actuelles et futures, ainsi qu'au marché du travail.

Ce document est une feuille de route pour les investissements de la Banque mondiale visant à améliorer les résultats de l'éducation dans nos pays à tous les niveaux. Il ne s'agit pas d'une stratégie pour le secteur de l'éducation, mais plutôt d'une stratégie visant à adopter une approche globale de la société et du gouvernement pour favoriser une collaboration et des partenariats intersectoriels afin d'améliorer l'apprentissage et doter nos jeunes des compétences nécessaires pour de bons emplois. Elle s'appuie également sur le livre blanc de l'éducation au Sahel, qui propose des solutions aux défis uniques de la sous-région du Sahel. Enfin, cette stratégie s'aligne sur le Plan pour le capital humain en Afrique de la Banque mondiale et sur le Programme Afrique 2063 de l'Union africaine.

Je suis convaincu que nous pouvons réaliser la vision d'une région où personne n'est laissé pour compte. Pour y parvenir, nous avons d'abord besoin d'un engagement politique fort pour faire avancer les réformes, en plaçant l'éducation au cœur des stratégies de développement de nos pays et en priorisant les investissements. Les pays de la région peuvent tirer des leçons de leurs propres expériences et adapter des innovations à impact aux contextes nationaux locaux. Avec tous nos partenaires, nous pouvons atteindre l'objectif ambitieux d'éduquer tous les jeunes. Nous le devons pour Ama et toutes les filles et les garçons d'aujourd'hui et des générations futures !

Ousmane Diagana

*Vice-président, Région Afrique de l'Ouest et centrale,
Groupe de la Banque mondiale*



PHOTO PAR © 2020 RICHARD JULLIART/SHUTTERSTOCK

Sommaire

Remerciements	5
Avant-propos	7
Acronymes	17
1. Présentation de la Stratégie et de la Région	19
1.1. Vision pour l'éducation dans une région difficile	20
1.2. Profil des pays d'AOC	20
1.3. Mégatendances affectant les résultats en matière d'éducation dans AOC	22
1.4. Structure du rapport	26
2. Moderniser le cycle de vie de l'apprentissage	29
2.1. La crise de l'éducation en AOC	29
2.2. La promesse de l'éducation en AOC	33
2.3. Perspective, objectifs et cadre conceptuel de la Stratégie	37
3. Renforcer le leadership stratégique pour un impact à long terme	41
3.1. Galvaniser un engagement partagé envers les objectifs prioritaires en éducation	41
3.2. Favoriser une bonne gouvernance pour une meilleure performance	44
3.3. Assurer un financement adéquat et une utilisation efficace des ressources pour l'éducation	49
3.4. Priorités pour le renforcement du leadership stratégique	61
4. Interventions à haut niveau d'impact pour réduire la pauvreté des apprentissages	65
4.1. Les enseignants et leur condition actuelle	65
4.2. Valoriser la profession enseignante	70
4.3. Préparation des élèves à l'apprentissage dans la région	77
4.4. Améliorer la préparation des élèves à l'apprentissage	79

4.5. Ressources d'apprentissage et lacunes dans l'offre en appui à l'enseignement et l'apprentissage	85
4.6. Fournir des ressources d'apprentissage et des outils technologiques éducatifs	87
4.7. Pédagogie pour un enseignement et un apprentissage efficaces	90
4.8. Enseigner dans une langue que les enfants comprennent et au bon niveau	93
4.9. Systèmes naissants d'évaluation de l'apprentissage des élèves et moyens pour les améliorer	95
4.10. Priorités en matière de réduction de la pauvreté des apprentissages	101
5. Interventions à haut niveau d'impact pour élargir les opportunités d'apprentissage	105
5.1. Tendances démographiques et leurs implications en termes d'accès à l'éducation	105
5.2. Contraintes à l'accès à l'éducation du côté de la demande	106
5.3. Alléger les contraintes pesant sur l'éducation du côté de la demande	109
5.4. Contraintes à l'accès à l'éducation du côté de l'offre	113
5.5. Améliorer la sécurité à l'intérieur et autour des écoles pour alléger les contraintes du côté de l'offre	120
5.6. Ajouter des écoles et des installations nouvelles et améliorées pour alléger les contraintes du côté de l'offre	123
5.7. Impliquer les prestataires de services non étatiques pour alléger les contraintes du côté de l'offre	126
5.8. Élargir l'accès à l'éducation pour les groupes vulnérables	128
5.9. Interventions prioritaires à haut niveau d'impact pour élargir les opportunités d'apprentissage	130
6. Interventions à haut niveau d'impact pour développer des compétences adaptées au marché de l'emploi pour tous	133
6.1. Economie numérique et verte émergente de l'AOC	134
6.2. Main-d'œuvre dans la région de l'AOC et canaux actuels d'acquisition de compétences	136
6.3. Renforcer la gouvernance pour améliorer l'écosystème du développement des compétences	144
6.4. Démanteler les obstacles à l'acquisition de compétences	152
6.5. Encourager la prestation de services pérenne	165
6.6. Donner la priorité aux interventions à haut niveau d'impact pour développer les compétences liées à l'emploi	171

7. Renforcer les capacités de mise en œuvre et de S&E	175
7.1. Renforcer la gestion des finances publiques	175
7.2. Approfondir les capacités techniques et managériales pour la mise en œuvre	179
7.3. Renforcer les systèmes de données sur l'éducation pour faciliter un processus décisionnel éclairé	180
7.4. Priorités pour améliorer la mise en œuvre et le S&E	182
7.5. Naviguer à travers les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience	183
8. Le portefeuille Education de la Banque mondiale dans la région de l'AOC	189
8.1. Analyse du portefeuille et enseignements tirés	189
8.2. Incorporer les enseignements tirés pour améliorer l'efficacité des opérations de la Banque mondiale	196
8.3. Utiliser la méthode de classification des pays afin de renforcer l'adéquation de l'appui de la Banque mondiale	198
Annexe 1 : Implications de la COVID-19, du changement climatique et des innovations de pointe dans l'éducation	207
Annexe 2 : Notation des dépenses publiques et de la responsabilité financière en AOC, 2016-21.	211
Annexe 3 : Critères de regroupement des pays et données pour l'enseignement primaire et secondaire	213
Annexe 4 : Critères et données pour le regroupement des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur	217
Références	222

Liste des figures

Figure 1.1. Croissance démographique dans la région	23
Figure 1.2. Violence politique dans et autour des établissements d'enseignement, 2010–21	25
Figure 2.1. Niveau d'instruction primaire et secondaire, Afrique de l'Ouest et centrale et pays de comparaison	30
Figure 2.2. Pauvreté des apprentissages dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale	31
Figure 2.3. Part des jeunes NEET (15-24 ans) dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale	31
Figure 2.4. : Corrélation de la croissance annuelle du PIB par habitant (1970-2015) avec les résultats aux tests et les années de scolarité achevées	34
Figure 2.5. Rendement de l'éducation et augmentation des salaires par niveau et type d'instruction dans 11 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, autour de 2018	35
Figure 2.6. Probabilités d'emploi dans 11 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, autour de 2018 a	36
Figure 2.7. Cadre conceptuel de la stratégie d'éducation pour l'AOC	38
Figure 3.1. Economie politique des systèmes éducatifs avec les principaux acteurs placés dans un « triangle de redevabilité »	42
Figure 3.2. Dépenses d'éducation réelles globales et par habitant, toutes sources confondues, par groupes de revenus des pays de la région et hors de la région, 2009-2019	50
Figure 3.3. Distribution des dépenses d'éducation réelles globales par source, Afrique de l'Ouest et centrale et autres régions du monde par groupe de revenu, 2018-2019 (%)	51
Figure 3.4. Dépenses publiques d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, par groupe de revenu et par pays, 2010–19	52
Figure 3.5. Corrélation entre le nombre d'enseignants et d'élèves dans les écoles publiques du Ghana et de la Côte d'Ivoire	58
Figure 3.6. Corrélation entre les dépenses par enfant et les années de scolarité ajustées du facteur apprentissage en Afrique de l'Ouest et centrale, 2020	60
Figure 3.7. Relation between Test Scores and Indicators of Resource Availability at the District and School Levels in Ghana and Mauritania	61
Figure 3.8. Renforcement du leadership stratégique	62
Figure 4.1. Enseignants de l'enseignement primaire, par niveau d'instruction	66
Figure 4.2. Pourcentage d'enseignants ayant une connaissance minimale de la matière	67
Figure 4.3. Absence à l'école et de la classe	68
Figure 4.4. Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire	69

Figure 4.5. Pourcentage d'élèves fréquentant des écoles dirigées par des femmes	69
Figure 4.6. Cinq principes pour créer un encadrement efficace des enseignants	71
Figure 4.7. Développement de la petite enfance en Afrique de l'Ouest et centrale et dans le monde	78
Figure 4.8. Taux de compétences minimales selon le PASEC 2014	81
Figure 4.9. Tendances en matière de sur-scolarisation à l'école primaire dans 39 pays	81
Figure 4.10. Interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage	102
Figure 5.1. Croissance de la population en âge de fréquenter l'enseignement de base en Afrique de l'Ouest et centrale, estimations et projections	106
Figure 5.2. Taux nets de scolarisation dans le primaire et le secondaire selon le quintile de richesse des ménages	107
Figure 5.3. Nombre estimatif de salles de classe nécessaires pour scolariser tous les enfants actuellement non scolarisés et le nombre supplémentaire d'enfants (6 à 15 ans) résultant de la croissance démographique de 2020-25 à 2025-30	114
Figure 5.4. Distribution des ratios élèves-salle de classe dans un quelques pays et États du Nigeria	115
Figure 5.5. Proportion d'écoles ayant accès à l'eau potable (%)	116
Figure 5.7. Proportion d'écoles ayant accès à l'électricité (%)	116
Figure 5.6. Proportion d'écoles ayant accès à des installations d'assainissement de base (toilettes) (%)	116
Figure 5.8. Proportion d'écoles ayant accès à des ordinateurs pour usage pédagogique (%)	117
Figure 5.9. Proportion d'écoles ayant accès à Internet pour usage pédagogique (%)	117
Figure 5.10. Proportion d'écoles ayant accès à des infrastructures et à des équipements adaptés aux élèves en situation de handicap (%)	118
Figure 5.11.a. Écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà au Nigeria	125
Figure 5.11.c. Écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà dans l'Etat de Katsina au Nigeria	125
Figure 5.11.b. Réseau de collèges au Nigeria	125
Figure 5.11.d. Grandes écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà dans l'Etat de Katsina, Nigeria	125
Figure 5.12. Emplacements et durée du trajet en transport en commun jusqu'à l'école primaire et secondaire la plus proche à Ouagadougou, Burkina Faso	127
Figure 5.13. Interventions visant à élargir les opportunités d'apprentissage	131
Figure 6.1. Indicateurs soulignant les défis en matière de qualité et d'accès à l'éducation pour les jeunes d'Afrique de l'Ouest et centrale	140
Figure 6.2. Taux de scolarisation et d'obtention de diplômes dans l'enseignement supérieur par filière au Sénégal	141

Figure 6.3. Production de recherche des pays d'Afrique de l'Ouest et centrale et indice H correspondant (2020)	142
Figure 6.4. Indicateurs du niveau d'instruction de la main-d'œuvre	143
Figure 6.5. Interventions visant à développer les compétences professionnelles pour tous	172
Figure 7.1. Indicateurs des contraintes pesant sur le recouvrement des impôts en Afrique de l'Ouest et centrale	176
Figure 7.2. Renforcer les capacités de mise en œuvre	183
Figure 7.3. Naviguer à travers les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience	184
Figure 8.1. Taille du portefeuille par type, USD	190
Figure 8.2. Scores de performance globale attribués par le Groupe d'évaluation indépendante pour les projets d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)	190
Figure 8.3. Financement par niveau d'éducation, Portefeuille actif (million USD)	192
Figure 8.4. Nombre de projets par niveau d'éducation, Portefeuille actif	192
Figure 8.5. Financement par types d'activité, 2015–2021 (million USD)	193
Figure 8.6. Parts approximatives du financement de l'accès et de la qualité (%)	195
Figure 8.7. Activités liées à l'éducation des filles, portefeuille actif	195
Figure 8.8. Nuage de mots basé sur les enseignements tirés des rapports de fin de mise en œuvre	196
Figure 8.9. Regroupement des pays pour l'enseignement primaire et secondaire, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019	199
Figure 8.10. Regroupements des pays en rapport au renforcement des compétences et l'enseignement supérieur, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019	201
Figure 8.11. Proportion de jeunes NEET (âgés de 15 à 24 ans) et proportion de jeunes ayant suivi une éducation post-basique, Afrique de l'Ouest et centrale et autres régions, 2018 ou dernière année disponible, % ^{a/}	203
Figure A2.1. Notation des dépenses publiques et de la responsabilité financière sur les principaux indicateurs dans les pays d'AOC, 2016-21	212
Figure A3.1. Regroupement des pays en fonction du taux brut de scolarisation et du taux de non-scolarisation dans le primaire, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019	215
Figure A4.1. Relation entre le taux d'emplois de meilleure qualité et le revenu national brut par habitant dans les pays d'AOC, 2020	218
Figure A4.2. Abonnements « uniques » au large bande mobile pour 100 habitants, 2020	220

Liste des tableaux

Tableau 1.1. Pays d'Afrique de l'Ouest et centrale	21
Tableau 4.1. Programmes de pédagogie structurée en Afrique de l'Ouest et centrale	76
Tableau 4.2. Accès à l'éducation de la petite enfance par pays	80
Tableau 4.3. Types de politiques appliquées dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale	92
Tableau 6.1. Technologies numériques dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche et de la gestion	164
Tableau 6.2. Impact des approches de financement sur les objectifs politiques	170
Tableau 8.1. Engagements de la Banque mondiale en faveur de l'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, 2015-2021 (en millions USD)	191
Tableau 8.2. Notations complémentaires du Groupe d'évaluation indépendante pour les projets d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)	191
Tableau 8.3. Scores de performance attribués par le Groupe d'évaluation indépendante pour le S&E des projets en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)	191
Tableau 8.4. Flux de financement identifiables pour divers types d'activités, 2015-2021	194
Tableau 8.5. Priorité par domaine et pilier d'intervention, avec des horizons temporels et un accent sur les types de pays et les niveaux d'éducation	204
Tableau A3.1. Regroupement des pays en fonction des indicateurs de couverture et d'apprentissage au niveau primaire	214
Tableau A3.2. Scores des Résultats d'apprentissage harmonisés pour les pays d'AOC, 2009-2019	216
Tableau A4.1. Indicateurs et données pour la classification des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest et centrale	218
Tableau A4.2. Classification des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur, Afrique de l'Ouest et centrale, 2020	219

Liste des encadrés

Encadré 3.1. Leadership stratégique pour les négociations avec les syndicats d'enseignants au Kenya	45
Encadré 3.2. Éducation et formation pour la croissance et la transformation chez les Tigres asiatiques	47
Encadré 3.3. Accorder la priorité au financement de l'éducation grâce à des recettes réservées et à une gouvernance forte	55

Encadré 4.1. Que faut-il faire pour que les manuels soient disponibles dans les salles de classe et soient utilisés ?	86
Encadré 4.2. Mise en œuvre des plans de cours scriptés	90
Encadré 4.3. Typologie des modèles de langue d'enseignement	91
Encadré 4.4. Enseignement ciblé (tiré du modèle Teaching at the Right Level - Enseigner au bon niveau - développé par Pratham)	96
Encadré 4.5. Améliorer la qualité des examens dans les pays d'AOC	99
Encadré 4.6. Bonnes pratiques pour les évaluations formatives en classe	100
Encadré 4.7. Renforcer les évaluations à grande échelle de l'apprentissage des élèves en AOC	100
Encadré 5.1. L'éducation, un outil pour catalyser le changement démographique en Afrique de l'Ouest et centrale	111
Encadré 5.1. L'éducation, un outil pour catalyser le changement démographique en Afrique de l'Ouest et centrale	112
Encadré 6.1. Programmes d'apprentis informel/traditionnel	139
Encadré 6.2. Exemples de programmes d'apprentissage réformés	146
Encadré 6.3. Exemples d'académies d'entreprise pour les jeunes	149
Encadré 6.4. Exemples d'approches durables pour les programmes de formation de la main-d'œuvre existante	151
Encadré 6.5. Validation des acquis au Kenya	153
Encadré 6.6. Inde – Formation aux compétences numériques pour les vendeurs de rue	155
Encadré 6.7. Approches d'apprentissage hybride dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur	156
Encadré 6.8. Le programme de prêt d'ordinateurs portables aux étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal	158
Encadré 6.9. Exemples d'initiatives et de programmes de qualification des jeunes novateurs en phase avec les besoins de l'industrie	161
Encadré 6.10. L'éducation innovante à l'université d'Ashesi (Ghana)	163
Encadré 6.11. Un exemple d'intervention régionale : Les Centres d'excellence africains	166
Encadré 6.12. Fonds de développement de compétences : les variantes	169
Encadré 7.1. Piloter le financement basé sur les résultats par le biais de subventions aux écoles au Cameroun	178
Encadré 7.2. Vers un renforcement des capacités plus efficace pour améliorer les résultats de l'éducation en AOC	181

Acronymes

AOC	Afrique de l'Ouest et centrale	L1/L2	Première/deuxième langue
APD	Aide publique au développement	NEET	Non scolarisé, hors emploi et hors formation
CEA	Centres d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
CNC	Cadre national des certifications	ODD	Objectif de développement durable
EdoBEST	Projet de Transformation du secteur de l'éducation de base de l'Etat d'Edo	PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels	PIB	Produit intérieur brut
EFW	Education Finance Watch	RAH	Résultats d'apprentissage harmonisés
EGRA	Evaluation de la lecture dans les premières classes	S&E	Suivi et évaluation
EHCVM	Enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages	STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
EPE	Éducation de la petite enfance	TIC	Technologies de l'information et de la communication
FCV	Fragilité, conflit et violence	UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
GFP	Gestion des finances publiques	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés	VA	Validation des acquis



1. Présentation de la Stratégie et de la Région

S'ils ont fait des progrès en matière d'éducation, les pays de l'Afrique de l'Ouest et centrale restent néanmoins au bas du classement mondial en termes de capital humain et n'ont pas encore réalisé pleinement la promesse de l'éducation. Dans nombre de ces pays, le système éducatif souffre d'un sous-financement et d'une sous-performance chroniques, une crise que la pandémie de COVID-19 a aggravée avec les fermetures d'écoles, la baisse des revenus des ménages et le resserrement des budgets nationaux. Des conditions difficiles de divers ordres entravent davantage le fonctionnement du système éducatif, notamment les conflits sociaux et la violence généralisés, les vulnérabilités liées au climat, l'incertitude et la fragilité économiques et l'avènement de la révolution numérique. Tous les pays de la région partagent un défi de développement majeur, celui de devoir améliorer les résultats d'apprentissage et les compétences de la main-d'œuvre par l'éducation, en particulier de manière à être en adéquation avec les programmes nationaux de croissance économique et de réduction de la pauvreté et à y contribuer de manière substantielle. Ces programmes nationaux appellent à une abondance d'emplois, à des niveaux de vie plus élevés, à des vies plus saines et plus longues, ainsi qu'à la paix et à la sécurité au pays et à l'étranger. Les peuples de l'AOC et leurs dirigeants sont à la poursuite de ces objectifs depuis de nombreuses années et comprennent que le chemin à parcourir reste ardu. Ils sont conscients du fait que pour y réussir, il leur faudra de la persévérance et un renouvellement continu de leur engagement, une réévaluation et un recalibrage continus à mesure de l'évolution des opportunités et des menaces.

En appui aux pays d'AOC dans la poursuite de ces objectifs, cette Stratégie régionale d'éducation énonce le plan de la Banque mondiale (2021-2025) pour les interventions dans le secteur de l'éducation dans ces

pays. Elle fait partie intégrante de l'appui général de la Banque mondiale visant à aider à transformer les économies et à favoriser une croissance inclusive dans la région, comme indiqué dans les priorités de la Banque mondiale (2021d) pour la région de l'AOC pour la période 2021-2025. Dans le cadre de cet appui, quatre domaines clés où des progrès sont à réaliser sont pris en compte dans les pays d'AOC : un capital humain plus fort ; des emplois plus nombreux et de meilleure qualité ; un nouveau contrat social ; et une plus grande résilience climatique. L'éducation joue un rôle dans chacun de ces domaines et est particulièrement cruciale par rapport à la constitution du capital humain de la région.

Eclairée par des consultations avec diverses parties prenantes, cette stratégie cerne les principaux défis et décrit les priorités stratégiques, les options politiques et les interventions à haut niveau d'impact pour l'amélioration. Elle met en exergue des objectifs dans trois domaines spécifiques : l'accès à l'éducation, les résultats d'apprentissage et les compétences professionnelles. Cependant, cette nette focalisation n'exclut pas des efforts sur d'autres fronts. La stratégie définit des interventions pour réaliser des gains à court terme ainsi que des impacts à long terme. À la lumière de l'hétérogénéité de l'AOC, elle reconnaît qu'il est nécessaire d'adapter les solutions proposées aux stratégies spécifiques à chaque pays. Dans chaque pays, il faudra que des conditions favorables essentielles soient en place si l'on veut obtenir des résultats tangibles, notamment une collaboration intersectorielle sur des approches axées sur les problèmes plutôt que sur des interventions purement sectorielles. La réalisation de résultats tangibles dépendra également de partenariats efficaces, tant entre les Pôles mondiaux d'expertise au sein de la Banque mondiale organisées selon des lignes thématiques qu'entre la Banque mondiale et

ses homologues nationaux, ces homologues étant constitués des parties prenantes de l'ensemble du gouvernement telles que les ministres des finances et de l'éducation de chaque pays ainsi que des membres de la société civile et des partenaires au développement.

1.1. Vision pour l'éducation dans une région difficile

La Stratégie régionale d'éducation envisage un avenir radieux pour l'AOC où toutes les filles et tous les garçons arrivent à l'école prêts à apprendre, acquièrent un apprentissage de qualité et entrent sur le marché du travail avec les compétences nécessaires pour devenir des citoyens productifs et épanouis. La réalisation de cette vision exige une approche complète qui s'attaque aux défis de l'ensemble du cycle de vie d'apprentissage des élèves, allant du préscolaire à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement de base et secondaire et intégrant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), ainsi que des options de formation pour ceux qui sont déjà dans la population active.

La large portée de la stratégie est à la hauteur des ambitions des pays d'AOC qui cherchent à avoir des systèmes éducatifs holistiques produisant le capital humain nécessaire à une croissance économique et un développement social soutenus. La stratégie aide les pays d'AOC à réduire autant que possible les pertes d'apprentissage dues à la pandémie de COVID-19 et à reconstruire leurs systèmes éducatifs pour une plus grande résilience face aux perturbations futures. Elle vise à aider à réorienter les systèmes vers de nouvelles opportunités économiques numériques et vertes et à mettre les systèmes en cohérence avec les initiatives régionales et mondiales pour renforcer le capital humain.¹ Elle fait partie intégrante des

priorités de la Banque mondiale (2021d) pour l'AOC pour la période 2021-2025. Ainsi, la stratégie vient en complément d'autres initiatives institutionnelles de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation et du capital humain, telles que le Plan pour le capital humain en Afrique, l'approche stratégique de la politique d'éducation de la Banque mondiale, les engagements de la vingtième reconstitution des ressources de l'Association internationale de développement (IDA)² et l'Initiative de l'économie numérique pour l'Afrique. Elle est complétée par le Livre blanc sur l'éducation au Sahel (Banque mondiale, 2021e), qui met en exergue et propose des solutions aux défis uniques de cette sous-région,³ tels que l'accès exceptionnellement faible et inéquitable à une éducation de base de qualité, en particulier dans les milieux en situation de fragilité, et l'analphabétisme généralisé des adultes.

1.2. Profil des pays d'AOC

La région de l'AOC regroupe 22 pays dont la population combinée se chiffre à un demi-milliard de personnes et devrait atteindre un milliard d'ici 2050. Des centaines de langues locales sont parlées et les langues officielles comprennent l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais et l'arabe. En termes de géographie, la région comprend des zones semi-arides au Sahel, de vastes zones côtières sur l'océan Atlantique et des forêts tropicales luxuriantes. Elle abrite le plus grand pays d'Afrique subsaharienne, le Nigeria, avec ses plus de 200 millions d'habitants, ainsi que de petits États tels que Le Cap-Vert (Tableau 1.1). La moitié des pays sont confrontés à des situations de FCV, alors que beaucoup d'autres jouissent d'une plus grande stabilité. Environ 48 pour cent de la population de la région réside désormais dans des villes, une proportion qui devrait continuer de croître avec l'urbanisation rapide.

1 La vision de l'agenda 2063 pour l'Afrique, une initiative régionale clé, est celle d'une région où les citoyens sont instruits et qualifiés, prêts à entrer dans la concurrence dans les domaines de la science, de la technologie et de l'innovation grâce à une société du savoir - une société où aucun enfant ne manque l'école en raison de la pauvreté ou de toute forme de discrimination. La Stratégie régionale d'éducation fait écho à toutes les aspirations de l'agenda, en particulier l'aspiration 6 : « Une Afrique dont le développement est axé sur les personnes, s'appuyant sur le potentiel des Africains, en particulier ses femmes et ses jeunes, et s'occupant des enfants. » Au niveau mondial, les Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies représentent une autre initiative clé.

2 La Stratégie régionale d'éducation vient en appui à tous les engagements politiques de la Banque mondiale en matière de capital humain ainsi que ceux relevant d'autres thèmes spéciaux tels que le changement climatique, le genre et le développement, la Fragilité, les conflits et la vulnérabilité (FCV), l'emploi et la transformation économique. La stratégie est également en cohérence avec les engagements pris dans tous les thèmes transversaux : préparation aux crises, gouvernance et institutions, dette et technologie.

3 La sous-région du Sahel regroupe le Burkina Faso, le Tchad, le Mali, la Mauritanie et le Niger.

Tableau 1.1. Pays d'Afrique de l'Ouest et centrale

Pays	Classement en termes de revenu	Population, 2020 (millions)	Croissance moyenne du PIB par habitant 2016–20 (pour cent par an)
Bénin	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	12,1	2,45
Burkina Faso*	Faible revenu	20,9	2,37
République centrafricaine*	Faible revenu	4,8	2,10
Côte d'Ivoire	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	26,4	2,58
Cameroun*	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	26,5	1,90
République du Congo*	Faible revenu	5,5	-3,72
Cap-Vert	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	0,6	-4,19
Gabon	Revenu intermédiaire de la tranche supérieure	2,2	-0,98
Ghana	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	31,1	0,54
Guinée	Faible revenu	13,1	3,86
Gambie	Faible revenu	2,4	3,02
Guinée-Bissau*	Faible revenu	2,0	0,77
Guinée Équatoriale	Revenu intermédiaire de la tranche supérieure	1,4	-4,55
Liberia	Faible revenu	5,1	-6,39
Mali*	Faible revenu	20,3	-1,13
Mauritanie	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	4,6	0,60
Niger*	Faible revenu	24,2	0,96
Nigeria*	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	206,1	-0,36
Sénégal	Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	16,7	0,02
Sierra Leone	Faible revenu	8,0	1,76
Tchad	Faible revenu	16,4	-1,33
Togo	Faible revenu	8,3	-0,99

Source : Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022)

<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

Remarque : PIB = produit intérieur brut ; * indique un classement parmi les pays en situation de fragilité et de conflit de la Banque mondiale pour l'AF2021/22.

Les économies des pays d'AOC sont également divers. Certaines dépendent fortement de l'agriculture, un secteur qui représentait 42 pour cent de l'emploi dans la région en 2019.⁴ D'autres dépendent de ressources naturelles telles que le pétrole (Gabon,

Nigeria, République du Congo), l'or (Mali, Guinée, Burkina Faso), le cacao (Côte d'Ivoire, Ghana) ou le coton (Bénin, Burkina Faso). De 2005 à 2015, la région a connu une forte croissance économique, alimentée par les cours élevés des produits de base,

⁴ Données des Indicateurs de développement dans le monde (base de données), Banque mondiale, Washington DC (consulté le 25 février 2022) <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

mais la croissance a ralenti depuis. Le produit intérieur brut (PIB) combiné des 22 pays en 2019 était estimé à 711 milliards USD, soit environ un quart du PIB du Royaume-Uni ou de la France.

1.3. Mégatendances affectant les résultats en matière d'éducation dans l'AOC

Les politiques et pratiques d'éducation doivent tenir compte des défis auxquels la région est confrontée.

Alors que la région présente une grande diversité, bon nombre des pays sont confrontés aux mêmes défis et à des mégatendances régionales qui affectent les résultats de l'éducation.

1.3.1. Extrême pauvreté

Sur l'ensemble du continent, la part des personnes vivant dans l'extrême pauvreté est passée de 54 pour cent en 1990 à 41 pour cent en 2015. Cependant, au cours de cette même période, le nombre de personnes vivant dans l'extrême pauvreté est passé de 278 millions à 413 millions en raison de la forte croissance démographique (Beegle et Christiaensen 2019). Alors que les taux d'extrême pauvreté tendent à baisser à l'échelle mondiale, l'Afrique abriterait plus de 80 pour cent des pauvres du monde d'ici 2023 (Kharas, Hamel et Hofer 2018). En 2018, le Nigeria comptait la plus grande population du continent vivant dans l'extrême pauvreté, soit environ 87 millions de personnes (Y. Kazeem 2018). En plus du Nigeria, 13 autres pays d'AOC également avaient plus de 30 pour cent de leur population vivant avec moins de 1,90 USD par jour en 2018 (Y. Kazeem 2018). Un nombre encore plus grand de personnes risquent de tomber dans l'extrême pauvreté suite à la récession économique causée par la pandémie de COVID-19.

La pauvreté en Afrique est un problème chronique.

Environ 60 pour cent des pauvres du continent sont pauvres depuis plusieurs années et plus de la moitié des pauvres du continent ont moins de 15 ans (Beegle et Christiaensen 2019). L'extrême pauvreté contribue au retard en termes de résultats en matière d'éducation dans la région. Les pauvres sont les moins susceptibles d'être instruits. Ils vivent

souvent dans des zones rurales où il n'y a pas forcément d'écoles et ont tendance à présenter d'autres caractéristiques démographiques, socioéconomiques ou culturelles, telles que le handicap ou la malnutrition, qui sont habituellement associées à un moindre nombre d'années de scolarité et à de moins bons résultats d'apprentissage. De plus, les ménages en situation d'extrême pauvreté n'ont aucune marge pour investir dans l'éducation, ce qui ne fait qu'aggraver les écarts existants.

Les perspectives macroéconomiques peu reluisantes, qui se manifestent par une faible croissance économique, constituent l'un des principaux facteurs qui contribuent à l'extrême pauvreté dans la région. En 2020, le PIB réel de l'AOC s'est contracté d'environ 1,1 pour cent (Zeufack et al. 2021). Bien qu'il existe des variations considérables au sein de la région, cette contraction n'a fait que ralentir une croissance déjà très lente que la région avait connue ces dernières années. En outre, l'écart entre les revenus par habitant des pays à revenu élevé et les pays d'AOC par rapport à ceux d'autres pays en développement n'a cessé de se creuser. Il y a cinquante ans, les revenus par habitant des pays d'AOC représentaient 8 pour cent de ceux des pays à revenu élevé ; aujourd'hui, ils ne représentent plus que 4 pour cent. La prévalence de l'extrême pauvreté affecte les investissements dans le capital humain et, plus spécifiquement, l'éducation. À cause de la situation macroéconomique, l'espace budgétaire déjà limité se resserre davantage, réduisant les fonds publics à investir dans l'éducation.

1.3.2. Dépendances vis-à-vis des ressources

De nombreux pays d'AOC sont fortement dépendants des ressources et sont confrontés à des défis de durabilité, de pérennité et de gouvernance. Dans un sens, tous les pays d'AOC « exploitent » leur capital non renouvelable, qu'il s'agisse d'hydrocarbures, de minéraux ou de terres. La consommation du capital non renouvelable, plutôt que de le transformer en capital humain ou en capital produit, n'est pas une approche durable ou pérenne. Par ailleurs, l'agriculture demeure un élément essentiel de l'économie de la région et fournit des emplois à 82 millions de personnes dans la région.

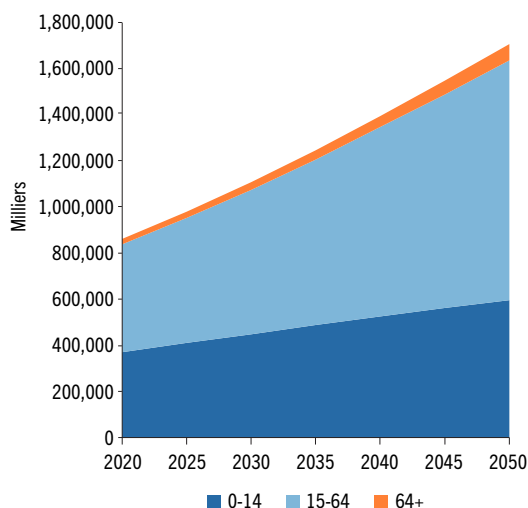
La croissance basée sur l'extraction génère peu d'emplois et accroît la vulnérabilité économique aux chocs des prix des matières premières. Par exemple, des pays riches en pétrole tels que la République du Congo, le Gabon et le Nigeria ont eu des difficultés face à la baisse des cours mondiaux du pétrole ces dernières années. Le Nigeria, en particulier, est fortement dépendant de l'exportation de pétrole. En 2019, 80 pour cent des recettes budgétaires du pays provenaient de l'industrie pétrolière et gazière (Nwuke 2021). Lors de l'effondrement des cours mondiaux du pétrole et du gaz entre 2014 et 2016, la croissance annuelle du PIB réel a chuté à 2,7 pour cent en 2015 et à -1,6 pour cent en 2016, contre une moyenne de 7 pour cent au cours de la période 2000-2014 (Banque mondiale, 2019b). Les pays doivent diversifier leurs économies pour se prémunir contre les chocs inattendus associés aux cours des matières premières.

Outre l'impact économique des chocs associés aux cours des matières premières, le partage des rentes générées par l'extraction est largement perçu comme étant inéquitable, ce qui suscite des griefs qui, à leur tour, alimentent la corruption et l'insécurité dans bien des cas et amenuisent la redevabilité du gouvernement. Une telle dépendance aux ressources fait que les gouvernements sont peu motivés à investir dans une éducation de qualité et que les citoyens cherchent moins à exiger une plus grande offre d'éducation et de meilleure qualité. La dépendance aux ressources limite également la prévisibilité du financement de l'éducation.

1.3.3. Tendances démographiques

Les tendances démographiques et la forte croissance de la population exercent une forte pression sur l'offre d'éducation. La population de la région, qui se chiffre 459 millions d'habitants, croît à un taux annuel moyen de 3 pour cent, ce qui est bien au-dessus de la moyenne de l'Afrique subsaharienne de 2 pour cent et de la moyenne mondiale de 1 pour cent. L'indice synthétique de fécondité d'un pays moyen de la région est de 4,63, soit près du double de la moyenne mondiale de 2,4. Le taux de croissance actuel n'est pas soutenable étant donné que la population a déjà quadruplé au cours des 50 dernières années et devrait encore doubler d'ici 2050.

Figure 1.1. Croissance démographique dans la région



Source : Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022)
<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

Compte tenu de la forte croissance démographique et du taux de fécondité, les enfants et les jeunes représentent une part importante de la population. Par conséquent, la région a l'une des populations les plus jeunes au monde : 12 pour cent de la population a moins de 15 ans et environ 64 pour cent a moins de 24 ans (Figure 1.1). La jeunesse de la population représente un potentiel de dividende démographique si les pays peuvent empêcher que les taux de chômage soient élevés chez les jeunes en veillant à ce que leurs jeunes citoyens puissent contribuer de manière productive à l'économie. En bref, des politiques bien pensées pourraient transformer la menace que pose une importante population de jeunes chômeurs en un dividende démographique.

Insatisfaits des opportunités qu'offrent les zones rurales, les jeunes migrent vers les villes à un rythme rapide. Les villes de la région deviendraient de plus en plus surpeuplées à mesure que l'urbanisation s'accélère en AOC où 48 pour cent de la population vit déjà en milieu urbain. Bien que l'urbanisation rapide crée des économies d'échelle dans les villes qui permettent d'investir dans l'éducation, elle isole également les habitants des zones rurales, creusant ainsi les écarts existants. La croissance rapide de la population fait peser davantage de pression sur la qualité de l'éducation, obligeant les systèmes à embaucher

un grand nombre d'enseignants, dont beaucoup n'ont pas forcément les qualifications nécessaires.

1.3.4. Fragilité, conflit et violence

Le contrat social en AOC est en train de s'effriter et les conflits violents sont en train d'augmenter. Les citoyens ont tendance à avoir moins confiance dans les États qui n'assurent pas leur sécurité et ne leur fournissent pas les services de base. L'augmentation des conflits violents tient à des mouvements d'insurrection, des conflits communautaires et à la violence interpersonnelle, autant de phénomènes qui minent davantage la confiance dans l'État. Sur les 22 pays de la région, 11 sont désormais affectés par des situations de FCV, et près des trois quarts de la population de la région vivent dans les pays affectés (Figure 1.2). L'impact sur l'éducation a été dévastateur. Avant la pandémie de COVID-19, environ 2 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés parce que leurs écoles étaient fermées ou ne fonctionnaient pas en raison de l'insécurité. Depuis 2010, au moins 2 880 cas de violence se sont produits dans et autour des écoles ; le nombre de tels cas est passé de seulement 39 en 2010 à 559 en 2020 puis à 440 au premier semestre 2021 (Figure 1.2). Au cours des sept premiers mois de 2021 seulement, plus de 1 037 personnes ont été enlevées dans et autour des établissements d'enseignement, principalement des élèves, étudiants et enseignants.

De plus, la région compte actuellement plus de 12 millions de personnes relevant de la compétence du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés⁵ (HCR), dont 7,4 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (HCR 2022). La région compte au total 5 millions d'enfants déplacés de force. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, plus de la moitié des enfants réfugiés en AOC n'étaient pas scolarisés. Ce problème est particulièrement aigu au niveau secondaire. Alors que 60 pour cent des enfants réfugiés en AOC sont inscrits à l'école primaire, seuls 15 pour cent sont inscrits au secondaire et seuls 1 pour cent des réfugiés âgés de 18 à 24 ans ont accès à l'enseignement supérieur ou à la formation

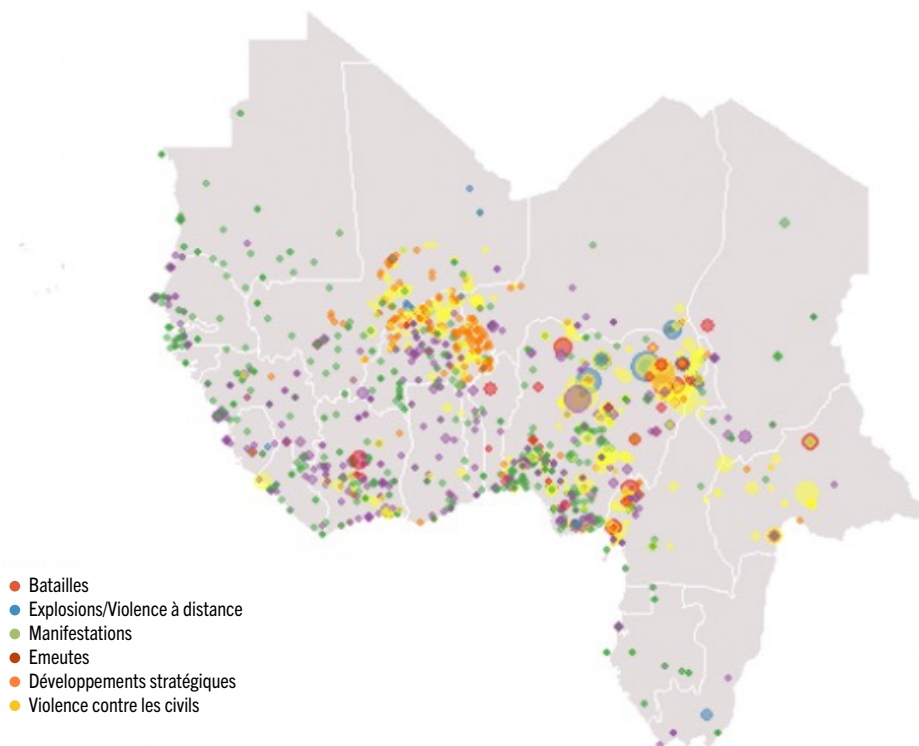
professionnelle. Ces pourcentages sont non seulement bien inférieurs aux valeurs pour les non-réfugiés, mais également inférieurs aux valeurs pour les réfugiés dans d'autres parties du monde. Par exemple, dans le monde, 3 pour cent des réfugiés sont inscrits dans l'enseignement supérieur (UNHCR 2021c). Pour ceux qui accèdent à l'éducation, la qualité de l'environnement d'apprentissage tend à être très faible.

1.3.5. Changement climatique

Le changement climatique apporte son lot de nouveaux défis. L'Afrique n'est responsable que 2 à 3 pour cent des émissions mondiales de carbone provenant de sources énergétiques et industrielles, mais pourrait néanmoins en subir le plus grand impact (Zeufack et al. 2021). Cet impact est déjà évident dans la sous-région du Sahel. La plus grande fréquence et la plus grande sévérité des chocs climatiques menacent les moyens de subsistance, exacerbent les conflits et obligent les ménages à adopter des stratégies d'adaptation qui entament le capital humain.

La région continue d'être touchée par des inondations, qui se sont aggravées d'année en année. Selon le rapport du Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires (2020), rien qu'en 2020, 2,7 millions de personnes dans 18 pays de la région ont été gravement affectées par les inondations, une augmentation significative par rapport à l'année précédente où 1,1 million de personnes ont été affectées dans 11 pays. Outre les inondations, il y a une aggravation de la dégradation du littoral dans toute la région. Selon les estimations de l'Organisation météorologique mondiale (2020), près de 56 pour cent des côtes du Bénin, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal sont déjà en train de s'éroder. Ces conditions climatiques endommagent les terres agricoles et affectent les moyens de subsistance qui dépendent de l'agriculture, sapant les nombreuses économies dans lesquelles l'agriculture tient une place essentielle. Ces conditions aggravent également l'insécurité alimentaire, compromettant les capacités cognitives des apprenants dans la mesure où ceux-ci arrivent à l'école sans être prêts à l'apprentissage.

5 Une personne relevant de la compétence du HCR est toute personne que le HCR (2021a) considère comme un réfugié, une personne déplacée à l'intérieur de son propre pays, un demandeur d'asile ou un apatride, ainsi quelques autres personnes supplémentaires ne répondant pas à ces critères.

Figure 1.2. Violence politique dans et autour des établissements d'enseignement, 2010–21

Source : Analyse originale de l'équipe de l'éducation de la Banque mondiale basée sur le projet Armed Conflict Location & Event Data.

D'autres chocs associés changement climatique affectent également les résultats en matière d'éducation dans la mesure où ils entraînent de manière forcée la fermeture temporaires d'écoles ou la relocalisation permanente des écoles et font qu'il est généralement plus difficile pour les enfants d'assister aux cours. La hausse des températures crée des vagues de chaleur qui réduisent l'apprentissage. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, une enquête mondiale menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a publié des estimations causales crédibles pour 58 pays. Selon les estimations, au cours des trois années précédant l'examen, chaque jour où la température dépassait 26°C entraîne une baisse des scores de 0,018 écart type (Park, Behrer et Goodman 2021). De même, la pollution de l'air (Currie et al. 2009 ; Roth 2017) entraîne une baisse de l'assiduité à l'école et affecte les résultats d'apprentissage actuels (Ebenstein, Lavy et Roth 2016) et futurs (Bharadwaj et al. 2017). En outre, les conflits suscités par le changement climatique aggravent les menaces qui pèsent sur les systèmes éducatifs. Ces impacts sont plus considérables pour les plus pauvres, ce qui exacerbe les inégalités.

1.3.6. Révolution numérique

La révolution numérique est en train de transformer la région. L'AOC a été en mesure de brûler certaines étapes du développement technologique, comme en témoigne le fait qu'un pays moyen de la région compte 88 abonnements à la téléphonie mobile pour 100 habitants. Les abonnements mobiles ont augmenté rapidement dans la région, leur nombre ayant été multiplié par 15 entre 2015-2017 et 2010-2012, et la pénétration universelle de la téléphonie mobile pourrait entraîner une augmentation du PIB de 2 points de pourcentage par an et de réduire la pauvreté de 1 point de pourcentage par an dans la région (Choi, Dutz et Usman 2020).

Bien que les services mobiles soient largement accessibles, les charges et frais sont relativement élevés en rapport aux niveaux de revenu de la région, et les réseaux mobiles sont de mauvaise qualité par rapport à ce que l'on voit dans d'autres régions (Choi, Dutz et Usman 2020). De plus, dans un pays moyen de la région, seuls 23 pour cent de la population utilisent Internet. Le faible accès aux technologies et aux infrastructures

numériques constitue l'un des principaux obstacles à l'adoption complète des technologies numériques par l'AOC : 18 des 20 pays où les taux de connexions sans fil au monde sont les plus faibles se trouvent en Afrique, et le continent a un faible accès aux services à large bande pour Internet et les services de données (Choi, Dutz et Usman 2020). De plus, les technologies numériques sont inabordables pour de nombreuses personnes dans la région, dont beaucoup manquent de compétences numériques.

Les technologies numériques offrent de grandes opportunités pour le développement de la région, y compris dans le domaine de l'éducation. Depuis le début de la crise de la COVID-19, les pays d'AOC ont, par exemple, cherché à trouver des opportunités d'intégrer des approches d'apprentissage mixte dans la prestation de services d'éducation. Cependant, à cause des défis de la téléphonie mobile et d'Internet, tout effort dans la région est profondément plus compliqué lorsqu'on cherche à utiliser la technologie pour donner plus d'efficacité et d'équité à l'éducation et cela affaiblit la capacité de la main-d'œuvre à être compétitive au 21e siècle.

1.4. Structure du rapport

La Stratégie régionale d'éducation s'appuie sur des données, des analyses et des expériences relatives à l'éducation en AOC et ailleurs. Ces ressources sont structurées en huit chapitres dans le reste de ce rapport :

- Le Chapitre 2 présente les arguments en faveur de la modernisation du cycle de vie de l'apprentissage dans les pays d'AOC. Il met en exergue la nature de la crise de l'éducation à AOC et la promesse encore à concrétiser de l'éducation. Il décrit les résultats attendus en termes de cibles quantitatives assorties de délais pour les résultats d'apprentissage dans l'éducation de base, d'accès des filles à l'éducation, de couverture et des résultats sur le marché du travail de l'EFTP et de l'enseignement supérieur. Le chapitre repense les perspectives de progrès à travers un nouveau cadre conceptuel à trois parties liées entre elles : un environnement politique favorable ; des interventions à haut niveau d'impact ;

et une plus grande capacité de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation.

- Le Chapitre 3 présente en détail l'environnement politique idéal et les actions stratégiques requises des décideurs politiques de haut niveau pour créer et maintenir cet environnement. Dans ces actions, l'accent est mis sur la mobilisation politique autour d'un engagement partagé envers les objectifs nationaux d'éducation ; une gouvernance efficace pour une prestation de services cohérente et efficace ; et un financement adéquat, efficace et équitable des investissements dans l'éducation.
- Le Chapitre 4 est le premier de trois chapitres (Chapitres 4, 5 et 6) qui donnent une description d'interventions à haut niveau d'impact pour obtenir des résultats rapides dans le cadre de la stratégie. Il souligne la nécessité d'une action critique visant à transformer la profession enseignante ; améliorer la préparation des élèves à l'apprentissage ; et fournir un environnement d'apprentissage favorable où des livres et des supports d'apprentissage sont fournis et où des évaluations de l'apprentissage sont menées de manière systématique.
- Dans le Chapitre 5 des interventions à haut niveau d'impact sont préconisées pour éliminer les obstacles des côtés de l'offre et de la demande afin d'élargir les possibilités d'apprentissage en AOC, en particulier pour les filles. Le chapitre met en exergue des obstacles tels que les coûts directs élevés de la scolarisation ; les longues distances à parcourir pour se rendre aux écoles ; les normes sociales défavorables ; la recrudescence de l'insécurité et de la violence autour des écoles ; et la vulnérabilité et le manque de préparation face à une interruption inattendue des services.
- Le Chapitre 6 est axé sur les interventions à haut niveau d'impact pour faire avancer le programme des pays d'AOC en matière de renforcement des compétences professionnelles. Des actions y sont définies pour renforcer les systèmes naissants d'acquisition de compétences en AOC par l'amélioration de la gouvernance de la prestation de services, l'élimination des obstacles à l'acquisition de compétences, par la gestion de la prestation de services de manière à en assurer la pertinence et par la promotion de pérennité de la prestation de services.

Le Chapitre 7 met en exergue la nécessité de renforcer la capacité des systèmes éducatifs dans des domaines clés, notamment la gestion financière publique de la budgétisation, de la planification et de l'exécution du budget de l'éducation ; l'expertise technique dans les services d'éducation de base (tels que l'élaboration de programmes d'enseignement et la conception de manuels) ; les compétences de gestion et de leadership des chefs d'établissements scolaires et d'autres établissements d'enseignement ; et les systèmes de données pour une prise de décision éclairée dans le secteur.

Le Chapitre 8 présente des réflexions sur l'appui de la Banque mondiale à l'éducation en AOC dans les années à venir. Un état des lieux de l'expérience opérationnelle de la Banque mondiale y est dressé et les retours d'expérience y sont distillés en principes clés devant guider la conception et le contenu des investissements futurs. Le chapitre propose une approche pragmatique impliquant des classifications de pays pour rehausser l'adéquation de l'appui et de l'approche de la Banque mondiale aux spécificités de chaque pays.



2. Moderniser le cycle de vie de l'apprentissage

Tous les pays d'AOC doivent moderniser le cycle de vie de l'apprentissage pour tirer pleinement parti des investissements dans l'éducation et la formation. Dans ce chapitre, les progrès accomplis dans l'élargissement de la couverture et les lacunes qui subsistent sont documentés. Le chapitre met en évidence la pauvreté des apprentissages alarmante observée dans tous les pays de la région et les niveaux inquiétants de chômage des diplômés et d'inadéquation des compétences chez les jeunes sortant de l'EFTP ou de l'enseignement supérieur. Ces résultats sont particulièrement troublants à la lumière des données factuelles montrant les impacts positifs de l'éducation sur les résultats économiques et sociaux.

2.1. La crise de l'éducation en AOC

L'accès à l'éducation de base s'est développé rapidement, mais l'AOC reste à la traîne par rapport aux autres régions du monde dans ce domaine. Aujourd'hui, le taux net de scolarisation au primaire en AOC est en moyenne de près de 90 pour cent, contre moins de 50 pour cent dans les années 1990. La scolarisation dans le secondaire au cours de la dernière décennie a plus que doublé pour atteindre une moyenne actuelle de 55 pour cent. Cependant, en moyenne, seuls 31 pour cent des enfants bénéficient de programmes d'éducation de la petite enfance (EPE) dans la région, pour lesquels seuls cinq pays ne facturent pas de frais. Les enfants ne sont pas tous scolarisés au primaire et la scolarisation dans l'enseignement secondaire est très à la traîne par rapport à ce que l'on observe dans d'autres régions (Figure 2.1). Avec 20 pour cent des enfants d'âge scolaire non scolarisés, l'AOC est la région où l'on trouve la

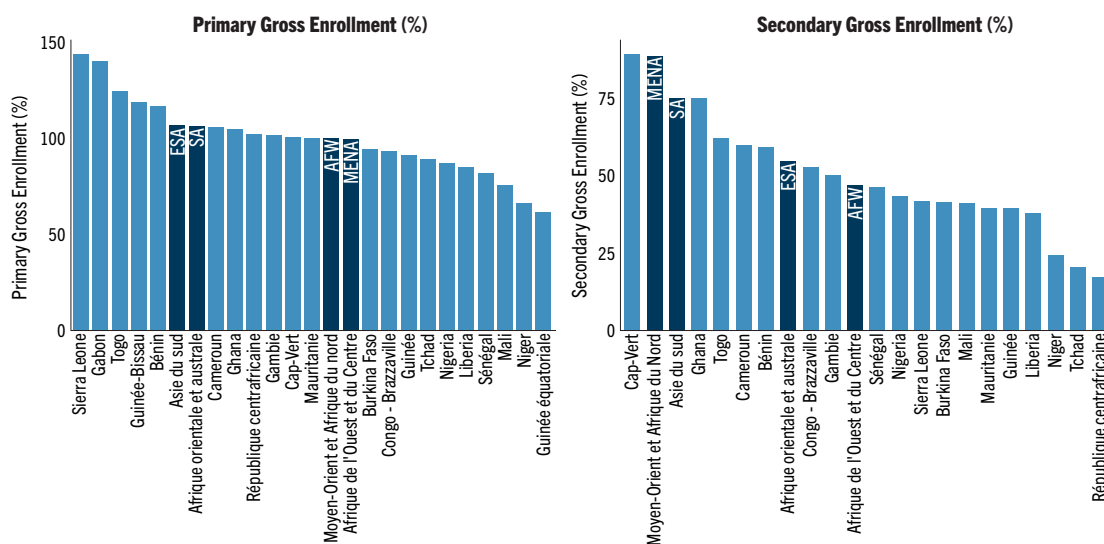
plus grande part des enfants non scolarisés (ENS) dans le monde. Le Nigeria présente plus de 11 millions ENS - le nombre le plus élevé au monde (Banque mondiale 2022). Ces enfants sont constitués de trois groupes distincts : ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui ont été scolarisés mais ont abandonné avant la fin des études et ceux qui fréquentent des établissements religieux non intégrés. En moyenne, seules 44 pour cent des filles sont inscrites à l'école secondaire (collège et lycée) en AOC, contre 52 pour cent des garçons.⁶

Il existe d'importantes disparités intergénérationnelles en matière d'éducation. Par exemple, grâce à l'expansion rapide de la couverture des services d'éducation au cours des dernières décennies, aujourd'hui, un enfant au Burkina Faso peut espérer terminer en moyenne 7 années de scolarité avant son 18e anniversaire, alors que ce chiffre n'était que de 2 ans chez les adultes de 25 ans ou plus. L'écart important dans le niveau d'instruction illustre un défi particulier de la région : l'urgence de répondre aux besoins éducatifs de la population d'âge scolaire tout comme d'une population d'adultes actifs qui, pour diverses raisons, n'ont pas été scolarisés dans leur jeunesse. Le problème chez les jeunes adultes est particulièrement préoccupant, étant donné les implications négatives pour leur productivité du travail au cours des décennies de vie professionnelle qui leur restent à venir.

Plus inquiétante encore que l'agenda inachevé de l'universalité de l'éducation de base est la crise réelle, bien que moins évidente, des faibles niveaux d'apprentissage dans toute la région. Selon les estimations, 83 pour cent des enfants de 10 ans en AOC souffrent de pauvreté des apprentissages, c'est-à-dire d'une incapacité à lire et à comprendre un texte simple

⁶ Basé sur les estimations des Indicateurs du développement dans le monde.

Figure 2.1. Niveau d'instruction primaire et secondaire, Afrique de l'Ouest et centrale et pays de comparaison



Source : Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022)

<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>

Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et du Centre ; AEA = Afrique de l'Est et australe ; MOAN = Moyen-Orient et Afrique du Nord ; AS = Asie du Sud.

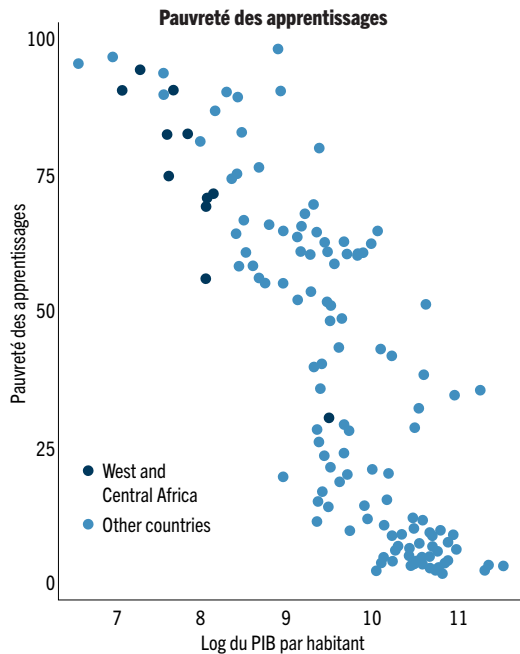
(Figure 2.2). Un enfant d'AOC aujourd'hui peut s'attendre à terminer en moyenne 7,8 années de scolarité à 18 ans, mais ce nombre tombe à seulement 4,5 ans lorsqu'il est ajusté en fonction de la qualité de l'apprentissage. Cet écart associé aux problèmes de qualité explique pourquoi l'indice de capital humain de l'AOC est le plus bas au monde à seulement 0,38 sur une échelle de 0 à 1.⁷ La faiblesse des fondations posées dans l'enfance se retrouve à l'âge adulte. Le taux d'alphabétisation des adultes au Tchad et au Niger, deux pays dont les résultats en matière de capital humain sont parmi les pires au monde, n'est que de 22 pour cent et 19 pour cent, respectivement (World Population Review 2021). Ainsi, avant même la pandémie de COVID-19, l'AOC était déjà aux prises avec une crise de l'apprentissage. Les pertes d'apprentissage induites par la pandémie ne feront qu'aggraver la pauvreté des apprentissages, en particulier parmi les pauvres, les filles et d'autres groupes vulnérables.

Dans l'enseignement post-basique, la région est confrontée à des écarts chroniques en matière de réussite et de participation au marché du travail, en particulier chez les jeunes femmes, et les taux de chômage

des jeunes sont élevés, même parmi les personnes instruites et formées. Les faibles compétences de la main-d'œuvre limitent la réussite des entreprises et renforcent le cercle vicieux où le peu d'opportunités d'emploi entraîne un chômage élevé chez les jeunes, une situation qui à son tour alimente les protestations et la violence dans la région (Frimpong et Commodore 2021). La plupart des jeunes en AOC acquièrent des compétences grâce à des formations informelles d'apprentis qui les préparent uniquement au travail informel. Moins de 4 pour cent des élèves du secondaire, en moyenne, sont inscrits dans l'EFTP formel. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur n'est en moyenne que de 10 pour cent, ce qui est bien en deçà de la moyenne de 54 pour cent observée en Amérique latine et dans les Caraïbes et encore plus en deçà de la moyenne de 74 pour cent observée dans l'OCDE. Pourtant, même avec cette faible couverture par les services d'éducation, dans certains pays d'AOC, la proportion de jeunes instruits (âgés de 15 à 24 ans) qui ne sont ni scolarisés, ni en emploi ni en formation (situation résumée par le sigle anglais NEET) est importante (Figure 2.3). Au Nigeria, en 2018, 55 pour cent des jeunes NEET

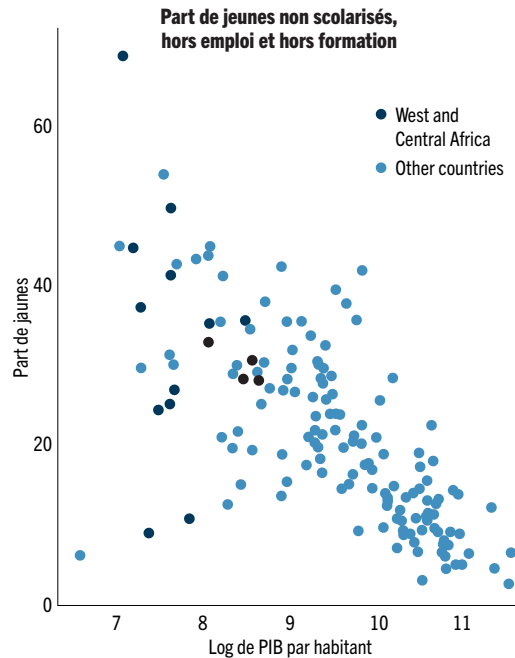
⁷ Les enfants nés aujourd'hui dans un pays d'AOC moyen n'auront une productivité que de 38 pour cent de ce qu'elle aurait été s'ils bénéficiaient d'une éducation complète et d'une pleine santé. Si ces enfants bénéficiaient d'une éducation complète et d'une pleine santé, la productivité dans un pays d'AOC moyen pourrait être 2,63 fois plus élevée qu'elle ne l'est aujourd'hui. Pour mettre les choses en perspective, cela équivaut à 1,95 point de croissance supplémentaire par an sur 50 ans.

Figure 2.2. Pauvreté des apprentissages dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale



Source : Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022)
<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
 Remarque : PIB = produit intérieur brut.

Figure 2.3. Part des jeunes NEET (15-24 ans) dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale



Source : Indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022)
<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
 Remarque : PIB = produit intérieur brut.

de cette tranche d'âge possédaient une éducation post-basique, selon les estimations.⁸ Au Liberia, où le chômage est relativement faible, le problème se situe au niveau du manque d'emplois de qualité. Dans toute la région, l'expansion de l'industrie manufacturière et des services a été lente. En conséquence, il y a trop peu d'emplois de qualité pour absorber tous les diplômés des programmes d'enseignement et de formation post-basique. De plus, ces programmes ne parviennent pas à fournir des diplômés dans les domaines où la demande sur le marché du travail est élevée, en particulier en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). Les diplômés des programmes tertiaires en STIM représentent moins de 25 pour cent des diplômés de la région.⁹ En Sierra Leone, la part des diplômés en technologies

de l'information et de la communication (TIC) en 2019 n'était que de 8 pour cent.¹⁰ Ces programmes n'engagent également que beaucoup trop peu de femmes. Au Ghana, en 2019, seuls 1 pour cent des sortants des programmes de TIC au premier cycle des universités publiques et 4 pour cent des sortants des programmes d'ingénierie étaient des femmes.¹¹

Les systèmes éducatifs en AOC sont aux prises non seulement avec un financement inadéquat, mais aussi avec un fonctionnement inefficace. Aucun gouvernement de la région ne consacre actuellement 6,3 pour cent de son PIB à l'éducation, le niveau recommandé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour parvenir à l'universalité de l'enseignement

8 Basé sur l'Enquête 2018-2019 sur les niveaux de vie au Nigeria.

9 Sur la base des données disponibles de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2017-20).

10 Calculs originaux basés sur les données du Ministère de l'EFTP et de l'enseignement supérieur de la Sierra Leone, inclus dans les Diagnostics de l'économie numérique pour l'Afrique.

11 Calculs originaux basés sur les données des diplômés de 2018-2019 de la Commission de l'éducation tertiaire du Ghana.

préscolaire, primaire et secondaire à l'horizon 2030. Les pays les moins dotés en ressources ont consacré en moyenne seulement 2,3 pour cent de leur PIB à l'éducation en 2017-2018. Étant donné qu'il est difficile pour les ménages de payer davantage pour l'éducation à cause de la pauvreté généralisée, en particulier dans un contexte où bon nombre d'entre eux consacrent déjà une part importante de leur budget à l'éducation, il est essentiel de trouver de nouvelles sources de financement nationales et externes, en particulier dans les pays les moins dotés en ressources. Dans certains pays, cependant, l'amélioration de l'efficacité allocative des dépenses pourrait libérer des ressources pour des objectifs hautement prioritaires. Il pourrait s'agir, par exemple, de réduire les parts budgétaires disproportionnées de l'enseignement supérieur qui ne sont pas justifiées par les effectifs actuels ou les projections d'effectifs. Pour attirer des financements supplémentaires, les systèmes éducatifs de l'AOC doivent également gagner en efficacité. La faible relation entre l'investissement des ressources et les résultats d'apprentissage - tant au niveau des pays d'AOC qu'au niveau des écoles dans les pays - indique qu'il y a une marge importante pour améliorer l'efficacité des dépenses, par exemple en réduisant les taux de redoublement, en particulier dans les premières années, et les taux d'abandon, en particulier dans les dernières années de l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire. Dans certains pays, le problème de l'inefficacité des systèmes éducatifs concerne également l'enseignement supérieur. Par exemple, en 2018, à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal, la plus grande université du pays, le redoublement chez les étudiants de première année était en moyenne de près de 30 pour cent. Une gestion plus stricte signifierait également améliorer les résultats sur le marché du travail des jeunes qui quittent l'école et des diplômés afin de renforcer l'efficacité externe des systèmes éducatifs.

La pandémie de COVID-19 a exacerbé bon nombre des défis chroniques des systèmes éducatifs en AOC, mettant en péril les progrès durement gagnés à ce jour. Au plus fort de la pandémie, 101 millions d'apprenants ne pouvaient pas assister aux cours en présentiel, et la plupart ne pouvaient pas apprendre en ligne du fait que leur accès à Internet et la connectivité sont minimaux. Il est probable que bon nombre d'apprenants, en particulier les filles,

finissent par abandonner définitivement l'école. Lorsque les écoles ont rouvert après une fermeture de près d'un an lors de l'épidémie d'Ebola en Sierra Leone en 2016, la probabilité pour les filles âgées de 12 à 17 ans d'être en classe était de 16 points de pourcentage inférieure à celle des garçons, et les cas de grossesses hors mariage avaient augmenté de 7,2 points de pourcentage depuis le début de l'épidémie (Bandiera et al. 2019). D'après des informations provenant du Royaume-Uni, des États-Unis, des Pays-Bas et de la République tchèque (UUW 2021), les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 auraient fait baisser les résultats d'apprentissage et auraient accru les inégalités en toute probabilité. Aux Pays-Bas, où les écoles ont fermé pendant huit semaines, les résultats aux examens nationaux du primaire ont chuté d'environ 0,08 écart type (ce qui équivaut à manquer 20 pour cent de l'année scolaire), avec davantage de pertes à concurrence de 60 pour cent chez les enfants issus de familles défavorisées (Engzell, Frey et Verhagen 2021). Certaines données factuelles récentes en AOC montrent des résultats similaires. Au Nigeria, les mesures de confinement liées à la COVID-19 ont réduit la probabilité que les enfants fréquentent l'école après la réouverture du système scolaire. Dans la partie nord-ouest du Nigeria, où les mariages d'enfants sont fréquents, ces mesures ont accru les inégalités entre les sexes en matière d'éducation chez les enfants âgés de 12 à 18 ans, ce qui pourrait exacerber le problème des mariages d'enfants (Dessy et al. 2021). Pour surmonter les effets négatifs de la pandémie, la Sierra Leone a capitalisé le programme radio que le pays a utilisé pendant la période de l'Ebola pour assurer la continuité de l'éducation avec des interactions dans les deux sens. En Côte d'Ivoire, le gouvernement a dépensé 8,2 millions USD pour assurer l'enseignement à distance par le biais de la télévision pour les classes d'examen. Bien que de tels efforts puissent aider à atténuer les conséquences sur les résultats, il reste probable que des pertes se sont produites.

De nombreux pays d'AOC répondent à leurs immenses défis en matière d'éducation en menant des réformes systémiques importantes visant à réaliser de meilleurs résultats. En 2017, le Ghana a introduit la politique de gratuité de l'enseignement au niveau lycée (Free Senior High School) pour garantir l'accès, l'équité et l'égalité dans l'éducation. En 2018, la

Sierra Leone a lancé une initiative progressive de gratuité d'une scolarité de qualité (Free Quality School Education) dans laquelle les frais d'admission et de scolarité sont pris en charge pour tous les enfants dans les écoles agréées par le gouvernement. Le Président du Niger s'est engagé à introduire un service civique national obligatoire de deux ans pour les sortants de l'enseignement supérieur dans le but de doter les ministères de l'éducation d'un ensemble de diplômés hautement compétents. Dans l'État d'Edo au Nigeria, le gouvernement a lancé le Programme de transformation du secteur de l'éducation de base d'Edo (EdoBEST) en 2018 pour mettre à profit les technologies numériques pour améliorer la qualité de l'éducation de base et renforcer le vivier de agents pour les emplois dans l'économie numérique. La conception innovante du programme sert de modèle non seulement aux autres États du Nigeria, mais également à d'autres pays. Au Mali, le Programme décennal de développement de l'éducation deuxième génération (2019-28) est actuellement mis en œuvre pour améliorer la prestation de services. Les fermetures d'écoles dues aux conflits et à l'insécurité - un obstacle important pour le système, font partie des problèmes auxquels le programme cherche à s'attaquer.

2.2. La promesse de l'éducation en AOC

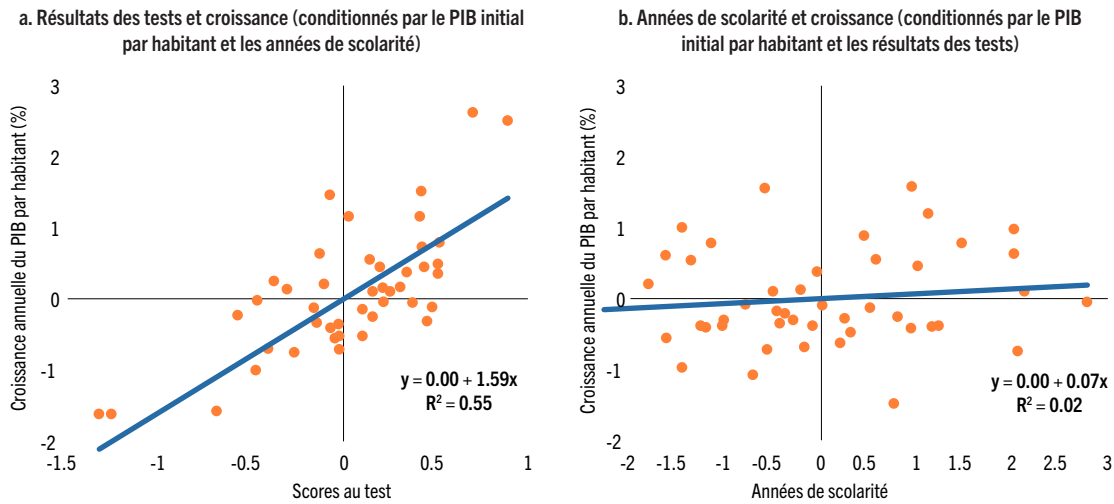
L'investissement dans l'éducation génère des rendements élevés pour les pays et les personnes par le biais de multiples canaux. Il est essentiel de parvenir à l'universalité de l'éducation de base et d'élargir les possibilités pour un véritable apprentissage et le renforcement des compétences tout au long du cycle de vie de l'apprentissage si l'on veut que la promesse de l'éducation se concrétise dans l'ensemble de l'AOC. Un tel investissement stimulerait les revenus, accélérerait la croissance économique, améliorerait la santé et renforcerait le tissu social, permettant ainsi aux pays de la région de se développer de manière holistique et de prospérer au profit de tous leurs citoyens.

2.2.1. Données factuelles sur les rendements de l'éducation

L'investissement dans l'éducation déclenche des processus qui créent un cercle vertueux d'amélioration économique pour les personnes et les pays. Selon les estimations de la Banque mondiale (2020a), le fait de parvenir à l'universalité de l'éducation de base avec un apprentissage complet ferait passer l'indice du capital humain de la région de 0,38 à 0,80 et augmenterait le PIB par habitant de 2,2 fois, ce qui équivaldrait à une croissance de l'économie de 1,6 point de pourcentage par en moyenne sur une période de 50 ans. L'investissement permettrait de réaliser cet exploit dans la mesure où il permettrait de produire des agents qualifiés dont les entreprises ont besoin pour pénétrer et être concurrentielles dans des espaces de produits sophistiqués qui offrent de meilleurs revenus et à mesure que le nombre d'entreprises dans de tels espaces augmente, la demande sera plus forte pour des travailleurs plus qualifiés et compétents (par exemple, ingénieurs, avocats, comptables, gestionnaires, spécialistes financiers, analystes de données et scientifiques). Les pays disposant d'une main-d'œuvre qualifiée peuvent également attirer davantage d'investissements directs étrangers, renforçant ainsi le cercle vertueux d'une croissance plus rapide et de plus fortes incitations pour les investisseurs. De manière générale, une croissance plus rapide contribuerait à réduire la pauvreté et favoriserait une prospérité partagée : Abdullah, Doucouliagos et Mannin (2015), par exemple, estiment qu'un doublement du taux brut de scolarisation dans le primaire, de 50 à 100 pour cent, entraînerait une augmentation de 8 points de pourcentage de la part des revenus bénéficiant aux ménages du décile le plus pauvre. Pour les pays se situant nettement en dessous de la frontière technologique mondiale - ce qui est le cas de bon nombre des pays d'AOC, le gain serait encore plus important.

L'analyse statistique de la croissance du PIB par habitant de 1970 à 2015 montre une forte corrélation avec la qualité du capital humain telle que mesurée par les résultats aux tests mais non par les années de scolarité. Ce constat, illustré à la Figure 2.4, n'a rien de

Figure 2.4. : Corrélation de la croissance annuelle du PIB par habitant (1970-2015) avec les résultats aux tests et les années de scolarité achevées



Source : Banque mondiale (2018).
Remarque : PIB = produit intérieur brut.

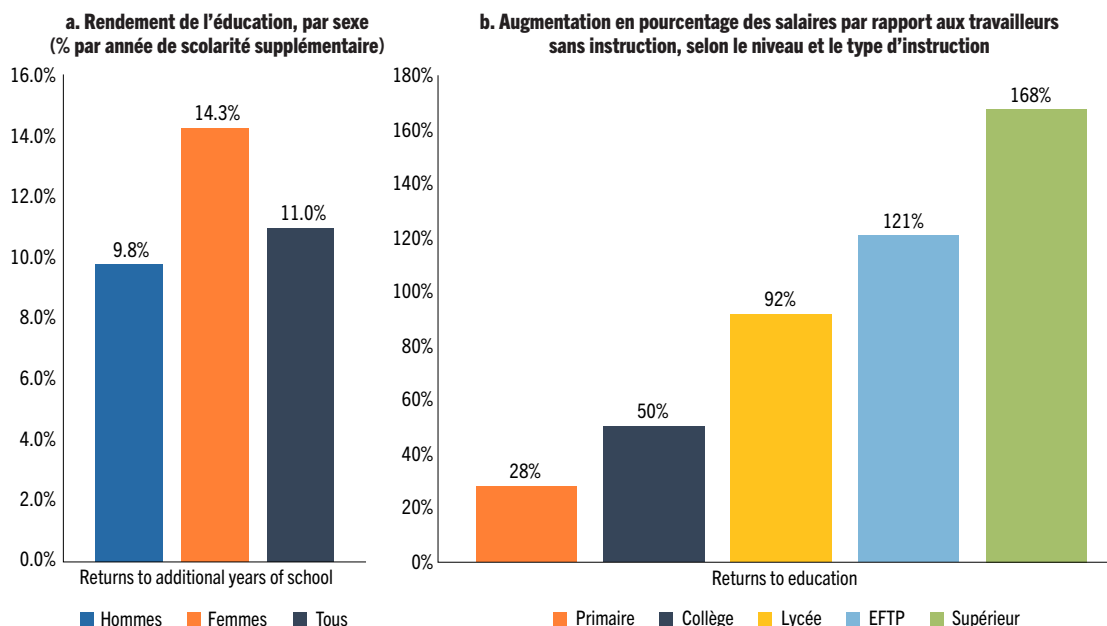
surprenant.¹² Étant donné que les systèmes éducatifs présentent de considérables variations en termes de qualité de l'apprentissage de leurs élèves, le nombre d'années de scolarité est une mauvaise mesure du « capital de connaissances » des pays, un canal clé par lequel l'éducation influence la croissance (Bashir et al. 2018). Le capital de connaissances stimule la croissance économique de diverses manières, par exemple en élargissant la capacité d'absorption et d'adaptation des nouvelles technologies, en améliorant la qualité de l'administration publique et en renforçant l'efficacité organisationnelle et managériale. Ces voies sont importantes pour la croissance, même dans les pays à revenu faible ou intermédiaire opérant loin de la frontière technologique (Banque mondiale 2018). Ces données statistiques sont étouffées par l'expérience des pays du miracle de l'Asie de l'Est, qui ont tous connu une croissance rapide au cours des décennies grâce à un engagement public fort à investir dans l'éducation ainsi que dans les infrastructures et la santé (Birdsall et al. 1993 ; CGD 2008). Ces pays ont adopté des mesures de divers ordres pour renforcer le système éducatif dans son ensemble et en faire un moteur indispensable de la

croissance. Il s'agit notamment des efforts pour parvenir à l'universalité de l'éducation de base dès le départ ; l'amélioration des résultats d'apprentissage par rapport aux références internationales ; le développement de l'enseignement secondaire et supérieur de manière sélective et stratégique à mesure que les conditions évoluent et le permettent ; et le développement de liens étroits entre l'EFTP et le marché du travail (CGD 20082008 ; Tan et al. 2018).

Pour les personnes, l'éducation est un déterminant clé des revenus dans les pays d'AOC, comme c'est le cas à l'échelle mondiale, et les avantages pour les particuliers sont les plus élevés pour ceux qui ont suivi une éducation post-basique. L'éducation donne aux travailleurs les connaissances et les compétences nécessaires pour rehausser leur rendement au travail, leur permettant de gagner plus que les travailleurs moins bien dotés de connaissances et de compétences. En moyenne, chaque année supplémentaire de scolarité entraîne une augmentation des revenus des personnes d'environ 9 pour cent, les augmentations étant plus fortes pour les femmes (Psacharopoulos et Patrinos 2018). Les rendements en AOC

12 L'analyse de la relation entre la croissance du PIB par habitant et l'éducation a une longue histoire dans la littérature. Reconnaisant les failles dans les données, Glewwe, Maiga et Zheng. (2014) ont averti dans leur examen de cette littérature qu'« il est peu probable que des estimations précises et crédibles de l'impact de l'éducation sur la croissance économique puissent être obtenues à partir de données transnationales ». Néanmoins, ces dernières années, la plus grande disponibilité de données comparables à l'échelle internationale sur les résultats d'apprentissage a permis d'affiner l'analyse. Les résultats à ce jour font ressortir que la qualité de la scolarisation est plus étroitement corrélée à la croissance qu'au nombre d'années de scolarisation (Bashir et al. 2018).

Figure 2.5. Rendement de l'éducation et augmentation des salaires par niveau et type d'instruction dans 11 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, autour de 2018



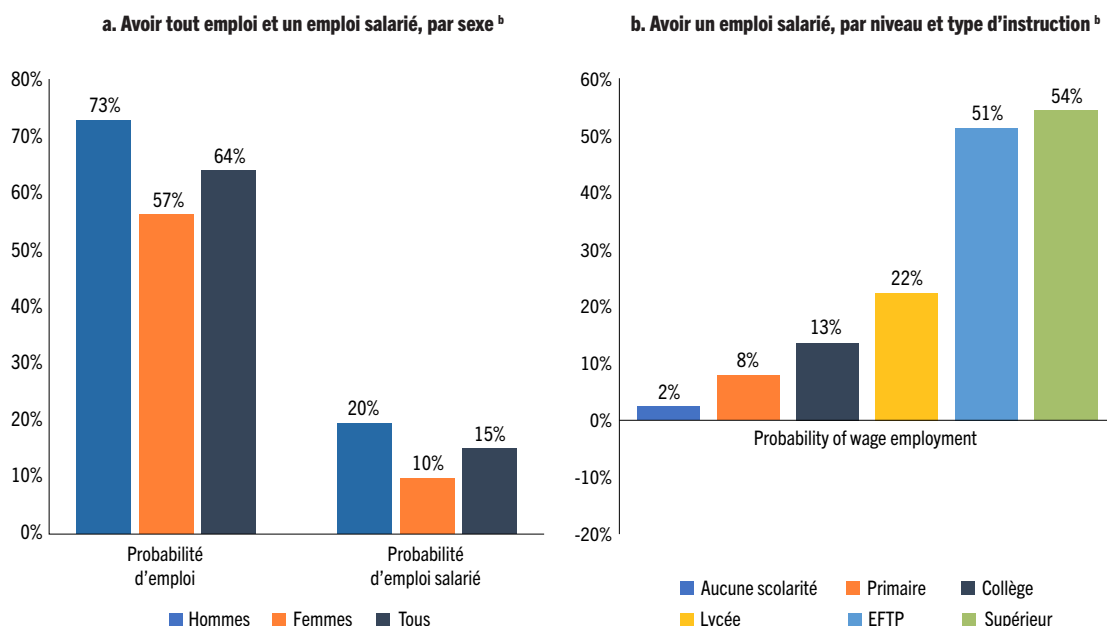
Source : Analyse des données de l'Enquête Harmonisée sur les Conditions de Vie des Ménages (EHCVM) de 2018 pour le Bénin, le Burkina Faso, le Tchad, la Guinée, la Guinée Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo ; Enquête 2018-2019 sur les niveaux de vie au Nigeria ; et Enquête 2016 sur les niveaux de vie au Ghana VII. Remarque : Les estimations sont basées sur l'analyse des données regroupées pour les 11 pays à l'aide d'une spécification de régression standard de Mincer avec des effets fixes par pays. EFTP = enseignement et formation techniques et professionnels.

sont légèrement plus élevés, atteignant en moyenne 11 pour cent en 2018 sur la base des données des 11 pays disposant des données requises. Conformément à ce que l'on observe dans les modèles internationaux, les rendements pour les femmes sont supérieurs de près de 5 points de pourcentage (Figure 2.5a) en AOC, un écart plus important que dans toutes les autres régions géographiques à l'exception du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (Banque mondiale 2018). Parmi les 11 pays d'AOC, l'avantage salarial augmente significativement selon le niveau d'instruction : les diplômés de l'enseignement supérieur, par exemple, gagnent en moyenne 2,7 fois plus que les travailleurs sans instruction (Figure 2.5b).

La plus grande disponibilité d'emplois salariés qui font un meilleur usage du capital humain des travailleurs instruits peut libérer tous les avantages de l'éducation en AOC, tant pour les personnes que pour leurs pays. La probabilité de travailler à tout emploi dans la région est en moyenne de 64 pour cent parmi la population en âge de travailler, mais tombe à seulement 15 pour cent lorsqu'il s'agit des emplois salariés (Figure 2.6). La part de l'emploi dans des postes salariés ne représente

donc que 23 pour cent de tous les emplois, ce qui est comparable aux 20 pour cent dans les pays à faible revenu mais bien inférieurs aux 80 pour cent dans les pays à revenu élevé (Merotto, Weber et Reyes 2018). En AOC, ceux qui ont suivi l'EFTP et l'enseignement supérieur ont de bien meilleures chances d'obtenir des emplois salariés, mais comme tendance générale, les rendements élevés de l'éducation ne profitent qu'à une petite partie de la main-d'œuvre, de sorte que les avantages pour l'économie en général sont donc également perdus. La création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité dépend d'un large éventail de forces économiques, politiques et sociales au-delà du secteur de l'éducation. L'initiative Emploi pour la transformation économique (Jobs for Economic Transformation) de la Banque mondiale, qui se consacre à ce programme, est axé sur des mesures visant à accroître la productivité agricole, à encourager la migration urbaine et à faciliter la transition des travailleurs vers des emplois plus productifs dans l'industrie ou les services. Sa réussite entraînerait une plus grande demande pour des travailleurs bien formés et instruits et améliorerait l'utilisation des investissements des pays d'AOC dans le capital humain de leur population.

Figure 2.6. Probabilités d'emploi dans 11 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, autour de 2018 a



Source : Analyse des données EHCVM 2018 pour le Bénin, le Burkina Faso, le Tchad, la Guinée, la Guinée Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo ; Enquête 2018-2019 sur les niveaux de vie au Nigeria ; et Enquête 2016 sur les niveaux de vie au Ghana VII.

Remarque : EFTP = enseignement et formation techniques et professionnels.

a. Les estimations sont basées sur l'analyse des données regroupées pour les 11 pays en utilisant une spécification de régression logistique avec des effets fixes par pays.

b. Les estimations de la probabilité d'avoir un emploi salarié sont conditionnées à l'existence d'un emploi.

2.2.2. Impact de l'éducation sur la santé et le capital social

L'éducation améliore également le bien-être des pays à travers ses effets positifs sur la santé, en particulier dans la mesure où elle améliore la survie des enfants et les résultats en matière de santé et réduit les cas de mariage d'enfants et de grossesses précoces. Au Nigeria, une année supplémentaire de scolarité des filles a réduit la fécondité d'au moins 0,26 naissance par femme (Lam, Sedlacek et Duryea 2016). L'éducation entraîne une augmentation de l'utilisation de la contraception par les femmes, renforce leur rôle dans les décisions de procréation au niveau familial et les aide à être plus informées des avantages et désavantages à avoir des enfants (Becker, Cinnirella et Woessmann 2013). Les mères plus instruites élèvent également des enfants en meilleure santé et mieux instruits, comme cela a été démontré au Sénégal (Banque mondiale 2011). Les femmes instruites sont plus susceptibles que celles moins instruites

d'occuper des emplois rémunérés hors du foyer, de rester plus longtemps dans ces emplois et de gagner plus (Osili et Long 2008).

L'éducation peut contribuer à renforcer le capital social et à stabiliser une région où le tissu social est en train de s'effriter. En contribuant à atténuer les pressions démographiques, à réduire la pauvreté et à accélérer la croissance économique, l'éducation peut apporter une contribution vitale et alléger les causes sous-jacentes de FCV dans la région. Elle peut favoriser la création de sociétés plus pacifiques en promouvant la tolérance et la coopération et en décourageant le recours à la violence pour régler les conflits (Davies 2004). Il est important de noter qu'il est essentiel de mener en parallèle des efforts pour accroître les opportunités d'emploi : lorsque les perspectives d'emploi sont favorables, le coût d'opportunité de la violence augmente, ce qui fait qu'il est plus difficile pour les organisations terroristes de recruter de nouvelles recrues (Collier et al. 2009).

2.3. Perspective, objectifs et cadre conceptuel de la Stratégie

La Stratégie régionale d'éducation offre une nouvelle perspective et une nouvelle approche du développement dans la région, en s'appuyant sur l'expérience et les données factuelles sur ce qui s'est avéré viable : (a) Elle place les solutions dans le contexte du cycle de vie de l'apprentissage, soulignant l'interdépendance des différents niveaux et types d'éducation et donc la nécessité d'une cohérence et d'une priorisation à l'échelle du système. (b) Elle reconnaît le rôle essentiel du leadership stratégique pour de véritables percées fondées sur l'engagement envers des objectifs largement partagés. (c) Elle met l'accent sur le renforcement systématique des capacités pour permettre aux pays de poursuivre l'apprentissage par la pratique, renforçant ainsi l'appropriation et la mise en œuvre en toute efficacité. Enfin, (d) elle regroupe les pays en sous-régions pour aider la Banque mondiale à adapter son appui aux besoins spécifiques des pays. Grâce à cette nouvelle approche et en s'appuyant sur des interventions évolutives, innovantes et à haut niveau d'impact, la Banque mondiale peut aider les pays à faire face à la crise de l'éducation dans la région et à réaliser des progrès soutenus dans ce secteur.

2.3.1. Buts et cibles tout au long du cycle de vie d'apprentissage

La Stratégie régionale d'éducation a trois buts, un pour chacun des principaux sous-secteurs de l'éducation : réduire la pauvreté des apprentissages, augmenter la scolarisation des filles dans le secondaire et améliorer les taux de transition des jeunes vers de meilleurs emplois (Figure 2.7). Bien que ces buts ne soient pas les seuls qui comptent pour l'éducation en AOC, leur priorisation par le biais de cette stratégie peut mettre les efforts en cohérence, catalyser le changement et créer des synergies pour un impact sur une gamme de résultats associé. Pour chaque but, la stratégie a défini une cible respective portant à la fois sur le court et le long terme :

- But 1 : Réduire la pauvreté des apprentissages (incapacité de lire et comprendre un texte simple à 10 ans) de 80 pour cent en 2020 à 76 pour cent à l'horizon 2024¹³ et à 66 pour cent à l'horizon 2030. La réalisation de cet objectif permettrait à 10,9 millions d'enfants de plus d'être alphabétisés à l'horizon 2024 et à 29,7 millions de plus à l'horizon 2030.
- But 2 : Accroître la scolarisation brute des filles dans le secondaire de 42 pour cent en 2020 à 48,5 pour cent à l'horizon 2024 et 59,7 pour cent à l'horizon 2030. La réalisation de cet objectif permettrait à 5,7 millions de filles de plus d'être scolarisées au secondaire à l'horizon 2024 et 15,4 millions à l'horizon 2030.
- But 3 : Élargir la formation aux compétences adaptées au marché du travail en augmentant le TBS dans l'enseignement supérieur de 11 pour cent à 14 pour cent à l'horizon 2024 et à 20 pour cent à l'horizon 2030. La réalisation de cet objectif donnerait accès à 3 millions de jeunes de plus à l'horizon 2024 et 8 millions de plus à l'horizon 2030. En outre, la stratégie vise à élargir la formation aux compétences fondamentales à 3 millions d'adultes à l'horizon 2024 et la formation aux compétences numériques à 1 million de jeunes de plus à l'horizon 2024, dont 60 pour cent obtiendraient de meilleurs emplois.

2.3.2. Cadre conceptuel pour la stratégie

La Stratégie régionale d'éducation reconnaît que la réponse à la crise de l'éducation en AOC nécessite une approche qui intègre à la fois des interventions efficaces et un environnement politique favorable. La stratégie appelle donc à renforcer le leadership stratégique pour mener le programme de réforme de l'éducation. Elle met en avant des investissements dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle de vie de l'apprentissage conçues pour (a) améliorer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, (b) élargir les opportunités d'apprentissage et (c) développer des compétences professionnelles pour tous. Enfin, la stratégie met l'accent sur

¹³ Un objectif de 4 points de pourcentage représente un niveau d'ambition approprié compte tenu du taux de croissance démographique de 3 pour cent par an en AOC.

Figure 2.7. Cadre conceptuel de la stratégie d'éducation pour l'AOC



Renforcer le leadership stratégique pour un impact à long terme


- Fournir un leadership de haut niveau pour galvaniser l'engagement largement partagé envers les objectifs clés de l'édu
- Structurer la gouvernance des institutions éducatives pour assurer la cohérence et la responsabilité des résultats.
- et faire un meilleur usage des ressources disponibles, Étendre, ou du moins protéger, le financement de l'éducation

Investir dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle d'apprentissage pour des gains rapides


Amélioration de l'enseignement & de l'apprentissage

- Améliorer la préparation des élèves à l'apprentissage
- Améliorer les compétences et les aptitudes des enseignants
- Enseigner au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent
- Fournir des ressources d'apprentissage et des technologies éducatives
- Encourager les évaluations régulières de l'apprentissage

Élargissement des opportunités

- Réduire le coût de l'éducation, en particulier pour les pauvres
- Fournir des informations aux parents et aux étudiants
- Modifier les normes socioculturelles, en particulier pour les filles
- Inclure les groupes vulnérables
- Garantir des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs
- Augmenter la disponibilité, l'accessibilité et la résilience des écoles

Développement de compétences adaptées au monde du travail

- Strengthen governance of skills provision
- Dismantle barriers to skills acquisition (including low foundational skills)
- Manage service delivery for quality and relevance
- Foster sustainability of service delivery

Rehausser la capacité de mise en œuvre pour un impact à long terme

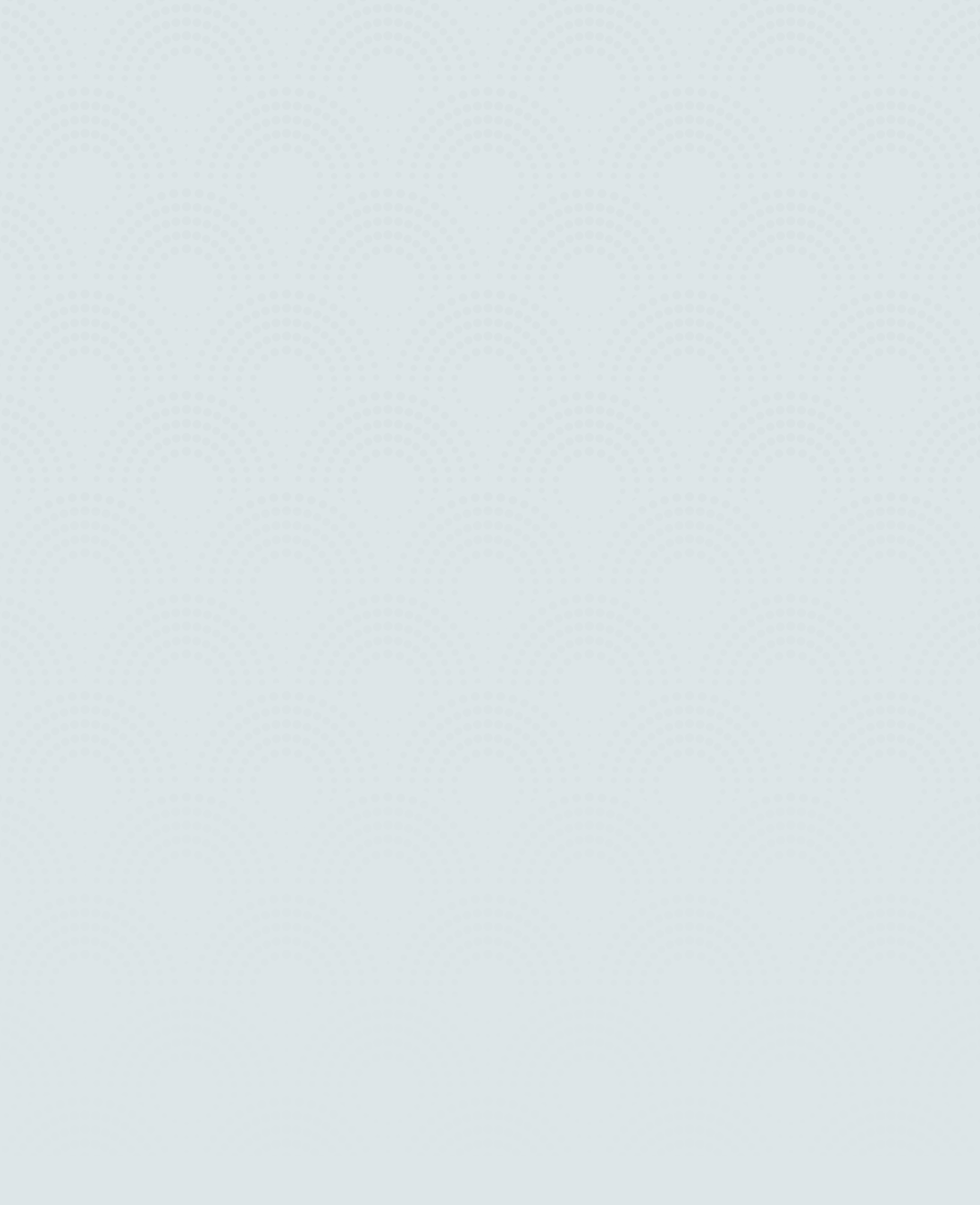

- Approfondir les capacités techniques et managériales dans les domaines clés parmi les éducateurs et les décideurs politiques.
- Renforcer les systèmes de données afin de fournir des informations pertinentes en termes de résultats pour le suivi et la correction des parcours.

Source : Équipe de la Stratégie d'éducation pour l'AOC de la Banque mondiale.
 Remarque : TBS = taux brut de scolarisation ; EdTech = technologie éducative.

les actions visant à renforcer les capacités de mise en œuvre et de suivi et d'évaluation (S&E).

La stratégie comprend des actions qui permettent d'obtenir à la fois des gains rapides et des impacts à long terme. Bon nombre des interventions à haut niveau d'impact impliquent une action rapide visant à réaliser des résultats rapides à court terme et à soutenir une reprise résiliente et des progrès vers la réalisation d'objectifs critiques d'ici 2025. Pour les impacts à plus long terme, la stratégie décrit les

investissements à faire dans les processus pour remodeler les mentalités, changer les pratiques et renforcer les capacités. Bien que ces processus prennent plus de temps pour produire des résultats tangibles, ils sont essentiels pour renforcer le système afin d'assurer des progrès continus vers les objectifs de 2030. Le défi consiste à utiliser les solutions rapides pour créer une dynamique sans laisser ces solutions rapides détourner l'attention des changements systémiques encore nécessaires pour améliorer la santé et la performance globale du système éducatif.





3. Renforcer le leadership stratégique pour un impact à long terme

Les résultats en matière d'éducation priorités dans cette Stratégie régionale d'éducation exigent de la volonté politique et du leadership de part des dirigeants aux plus hauts niveaux s'ils doivent se concrétiser. Ils nécessitent tous l'appui, la coopération et la contribution de diverses parties prenantes dans et hors du secteur de l'éducation. Les dirigeants aux plus hauts niveaux ont pour mandat d'intégrer la mobilisation de ces différents groupes d'intérêt autour d'une vision et d'un plan d'action cohérents, en vue d'améliorer l'éducation pour le développement national, la croissance économique et une prospérité partagée. Avec un tel leadership, l'effort trouvera direction et impulsion, la coordination de l'action sera assurée et les arbitrages seront gérés de manière à susciter et à soutenir un élan vers les résultats d'éducation recherchés. Ce chapitre traite en détails de trois aspects sur lesquels le leadership doit travailler : galvaniser un engagement partagé envers les objectifs priorités en éducation ; favoriser une bonne gouvernance du système éducatif ; et assurer un financement suffisant et une utilisation efficace des ressources. Chacune de ces trois tâches implique des processus de dialogue et décisionnels dont la portée va au-delà des simples discours et opinions. L'ambition des dirigeants, les moyens d'atteindre les objectifs clés en éducation et les résultats effectivement obtenus sont trop souvent en décalage. Pour réduire ces écarts, les dirigeants doivent inculquer une culture et une pratique du dialogue et de la prise de décisions fondées sur des

données factuelles.¹⁴ Cette démarche est essentielle pour faciliter la mise en place de coalitions et renforcer la demande pour des résultats en éducation.

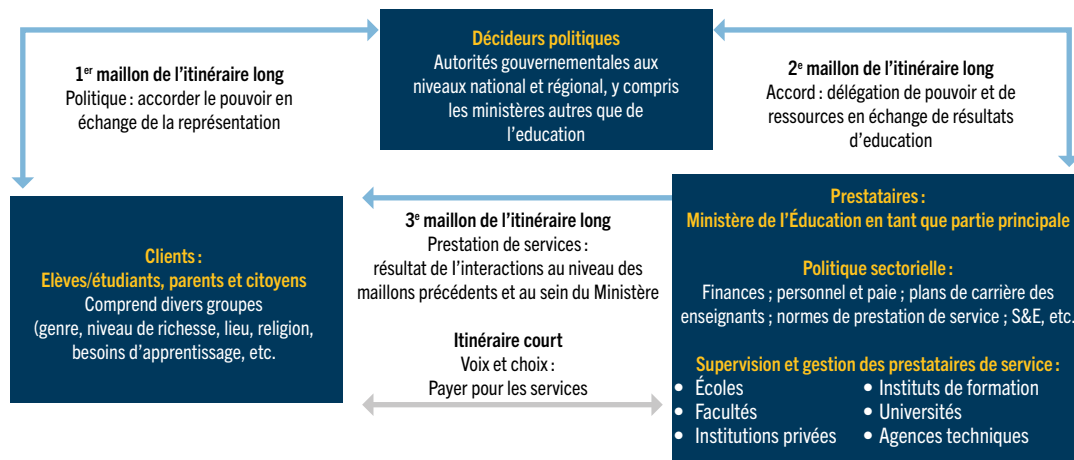
3.1. Galvaniser un engagement partagé envers les objectifs priorités en éducation

La dynamique complexe du leadership stratégique peut être appréhendée à travers un « triangle de redevabilité » (Figure 3.1) qui met en évidence les interactions entre les principaux acteurs impliqués : décideurs politiques, prestataires de services et utilisateurs ou clients des services d'éducation. Cette relation a pour point de départ la politique. En théorie, les citoyens donnent aux décideurs politiques le pouvoir de statuer sur les politiques et des programmes d'éducation. Dans la pratique, dans la plupart des contextes, il les citoyens accordent ce pouvoir de manière implicite en échange de la représentation de leurs intérêts en éducation (le premier maillon du « long itinéraire » du triangle de redevabilité). Comme le note la Banque mondiale (2003), cependant, le pouvoir des citoyens sur les politiciens est souvent affaibli par l'influence des groupes d'intérêt, tels que les syndicats, les prestataires de services privés et les partis politiques qui ont plus de pouvoir et plus accès aux politiciens.¹⁵ Au deuxième maillon du « long itinéraire », les décideurs

14 Les données spécifiques aux pays ou entre pays peuvent éclairer le dialogue et les processus décisionnels. L'UNESCO (<https://uis.unesco.org/>) fournit des données globales sur les indicateurs d'éducation clés, tandis que le Tableau de bord des politiques de l'éducation dans le monde de la Banque mondiale vise à fournir des informations à l'usage de comparaisons sur les politiques d'éducation (<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/global-education-policy-dashboard>).

15 Cette distorsion subvertit généralement la prestation de services aux familles pauvres en termes d'accès et de qualité. Pour atténuer ce problème, on pourrait renforcer la participation des citoyens, par exemple, dans la formulation et la supervision du budget ; et faire connaître les indicateurs clés de performance, tels que les dépenses d'éducation au niveau des écoles, et les résultats d'apprentissage et l'emploi des diplômés dans l'ensemble des établissements.

Figure 3.1. Economie politique des systèmes éducatifs avec les principaux acteurs placés dans un « triangle de redevabilité »



Source : Adapté de la Banque mondiale (2003).

Remarque : Les flèches bleu clair retracent le « long itinéraire » de redevabilité, avec le premier lien qui relie les clients et les décideurs politiques, le deuxième lien, les décideurs politiques et les prestataires, et le troisième lien, les prestataires et les clients. La flèche grise indique l'« itinéraire court » qui relie directement les clients et les prestataires à travers une relation d'opinion et de choix en termes de transactions marchandes. Les « agences techniques » indiquées dans la case des prestataires font référence à des entités spécialisées dans des domaines tels que l'assurance qualité, l'élaboration de programmes d'enseignement, la formation et le perfectionnement des enseignants, l'évaluation et les examens des étudiants, les cadres de qualifications, l'accréditation et les bourses et prêts étudiants. S&E = suivi et évaluation.

politiques délèguent des pouvoirs et des ressources aux prestataires de services pour qu'ils génèrent les résultats recherchés en matière d'éducation, en concluant généralement des accords avec les ministères de l'Éducation chargés de superviser et de gérer la prestation de services. Au troisième maillon, les écoles et autres établissements d'enseignement financés par le gouvernement offrent des services d'éducation à leur clientèle cible, bouclant ainsi le « long itinéraire » du triangle de redevabilité.¹⁶ Il est tout aussi souhaitable que difficile d'élaborer des accords plus efficaces et cela nécessite souvent de meilleures informations sur la performance du système ainsi qu'une plus grande mise en cohérence des incitations au sein du gouvernement. Lorsque les décideurs politiques autorisent les prestataires privés à fonctionner sur des frais collectés directement auprès des utilisateurs, cela crée un « itinéraire court » de redevabilité où le lien de paiement du service entre les utilisateurs et les prestataires de services d'éducation est plus direct. L'élargissement du choix des prestataires de services à la disposition des

utilisateurs peut renforcer la concurrence entre ceux-ci et les pousser à une meilleure performance. Dans l'État d'Edo au Nigeria, le programme EdoBEST en cours, promu par le gouverneur, M. Godwin Obaseki, illustre la manière dont l'intégration des trois maillons le long du « long itinéraire » du triangle de redevabilité, éclairée par des données et des données factuelles, peut catalyser des changements dans l'éducation de base. C'est ce processus qui a amené le gouverneur à la conviction fondamentale qu'« à partir du moment où votre éducation de base marche, le reste suivra ». Dans de nombreux pays d'AOC, les bailleurs de fonds viennent ajouter à la complexité du triangle, en particulier lorsque leur contribution au financement de l'éducation est importante.

Il est essentiel mais insuffisant d'obtenir l'engagement politique des dirigeants aux plus hauts niveaux envers les objectifs prioritaires ; ces objectifs doivent aussi être attrayants pour un large éventail de parties prenantes et mobiliser leur coopération à agir dans l'intérêt national. Une volonté politique et un

16 La Figure 3.1 utilise une flèche à pointe unique à l'extrémité du troisième maillon pour représenter les interactions généralement plus limitées et chronophages entre les prestataires de services d'éducation du secteur public et leur clientèle. Par opposition, l'« itinéraire court » s'achève par une double flèche pour indiquer que les prestataires de services du secteur privé sont en concurrence auprès des utilisateurs de leurs services et ont donc tendance à avoir des interactions plus actives avec leur clientèle.

engagement forts des dirigeants peuvent inspirer les gens à conjuguer leurs efforts pour un meilleur avenir dans l'éducation. À cette fin, les dirigeants devraient s'engager dans ce que Kosack (2012) a qualifié d'« entrepreneuriat politique » en vue de motiver et d'organiser les parties prenantes concernées en une force politique cohérente pour le changement.¹⁷ Les dirigeants des pays d'Asie de l'Est jouissent d'une large reconnaissance pour avoir réussi à mobiliser un appui soutenu à la réalisation d'investissements dans une éducation de qualité en tant que moteur clé de la croissance économique (Commission sur la croissance et le développement 2008). Avec l'élargissement du programme de réformes des pays d'AOC visant à inclure non seulement la couverture universelle en éducation de base, mais aussi l'amélioration de l'apprentissage et des compétences professionnelles pour tous, le programme a gagné en complexité et difficulté. Le faible engagement envers les objectifs d'égalité en éducation est un obstacle important ; de plus, il faut plus de ressources pour mesurer les objectifs d'apprentissage et de compétences et en faire le suivi, et il est devenu plus difficile de communiquer les données avec simplicité et sens au public. Cependant, les outils de base de l'entrepreneuriat politique restent les outils habituels : (a) des messages clairs autour d'un cadrage approprié des problèmes, (b) un dialogue et un réseautage pour obtenir un appui et une coopération à large base, et (c) des négociations et des compromis pour créer des situations « gagnant-gagnant » pour contribuer à la réalisation des objectifs nationaux prioritaires (Hudson et al. 2018).

Les dirigeants peuvent utiliser un discours de réforme pour indiquer que le statu quo dans le domaine de l'éducation est inacceptable et expliquer le plan d'action du gouvernement. Le fait que plus de quatre enfants scolarisés âgés de dix ans sur cinq en AOC n'arrivent pas à lire ou à comprendre un texte simple constitue un signal d'alarme sans équivoque, appelant à l'action. Par exemple, le Niger s'est classé dernier à l'évaluation des apprentissages des enfants du primaire dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) 2014 dans 14 pays

francophones. Face à cela, le gouvernement a rompu de manière radicale avec le passé en introduisant des réformes majeures, notamment le licenciement des enseignants qui n'avaient pas les compétences requises, l'introduction d'un programme de rattrapage en mathématiques, la réforme du programme d'enseignement ainsi que la formation des enseignants et le renforcement de la redevabilité des directeurs d'école (PASEC 2020 ; Nestour 2021). Ces changements ont permis au Niger de devenir l'un des deux seuls pays d'AOC à avoir significativement amélioré ses résultats d'apprentissage entre 2014 et 2019. L'effet de choc provoqué par des résultats d'apprentissage insatisfaisants s'est également révélé puissant ailleurs, par exemple au Kenya, dans l'État de Puebla au Mexique et dans la municipalité de Sobral à Ceará, au Brésil. Dans ces trois contextes, le choc a contribué à galvaniser des efforts concertés qui ont déjà mené à « de grandes avancées qui, poursuivies et élargies, [amélioreraient la performance pour atteindre] . . . au moins les premiers niveaux satisfaisants des classements de l'OCDE dans un délai raisonnable » (Crouch 2020).

Un cadrage méticuleux des questions appelant à un dialogue et à un réseautage est particulièrement important dans les cas où les normes sociales, les préférences religieuses ou les considérations culturelles constituent des obstacles majeurs au changement. Le plaidoyer en faveur de l'égalité des sexes en Égypte et en Jordanie, par exemple, a eu plus d'impact lorsqu'il a été cadré dans une perspective de valeurs familiales plutôt que de « droits des femmes » ; il a également bénéficié du réseautage de la part des leaders du mouvement en vue d'obtenir l'appui d'acteurs ayant une influence formelle et informelle dans la société (Hudson et al. 2018). Ces expériences indiquent que des stratégies similaires en AOC peuvent aider à assurer une réduction continue des obstacles à la scolarisation des filles. Deux autres domaines pertinents pour la région appellent aussi à un cadrage méticuleux : les écoles coraniques et la langue d'enseignement pendant les premières années d'étude. Les écoles coraniques dispensent aux enfants et aux jeunes une instruction religieuse qui est

17 Se basant sur une analyse de plus de 50 ans des politiques d'éducation dans trois lieux dotés d'institutions politiques très différentes, à savoir le Brésil (1930-2000), le Ghana (1951-2000) et Taïwan - Chine ; (1949-2000), Kosack (2012) soutient qu'une organisation réussie des pauvres par les entrepreneurs politiques, sous un régime à la fois démocratique et autocratique, était l'élément commun du succès des politiques favorables aux pauvres (à savoir, un enseignement primaire de masse bénéficiant de financements suffisants et une formation généralisée des travailleurs).

appréciée de nombreux parents musulmans et leur programme est axé sur la mémorisation du Coran en tant que contenu principal, généralement enseigné en arabe ou dans une langue locale (Roy et Humeau 2018). Accueillant environ 20 pour cent des enfants et des jeunes non scolarisés au Sahel, les écoles coraniques opèrent sous peu de supervision ou peu de reconnaissance de la part du gouvernement (sauf en Mauritanie) et ne reçoivent aucun financement public. Jusqu'ici, les tentatives d'intégration des écoles coraniques dans le système d'éducation formelle ont eu peu abouti, ce qui a affaibli la cohésion des efforts entourant les objectifs nationaux en matière d'éducation (Banque mondiale 2021e). En ce qui concerne la langue d'enseignement, le manque de consensus sur la démarche la plus indiquée face au contexte de très grande diversité linguistique, sans parler des politiques nationales et internationales complexes, a conduit à de fréquents changements de politique et à des incohérences dans la mise en œuvre. La situation qui en résulte a des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves dans les premières années d'étude (Bashir et al. 2018). Dépasser le statu quo et cadrer les problèmes avec efficacité nécessitent une compréhension plus approfondie des obstacles sous-jacents au changement.

Il faut souvent négocier et prendre en compte les préoccupations des principales parties prenantes pour obtenir leur engagement et leur appui par rapport au programme de réforme. Au Bénin, seul autre pays d'AOC dont les résultats aux tests du PASEC se sont améliorés de manière significative entre 2015 et 2019, un meilleur dialogue avec les syndicats d'enseignants et la prise en compte de leurs intérêts ont réduit les pertes de temps dues aux grèves d'enseignants, ce qui a fortement contribué à l'amélioration des résultats aux tests (PASEC 2020 ; Nestour 2021). Au Kenya, les grèves à répétition des enseignants après 2009 n'ont été résolues qu'en 2016, après que les habitants du pays aient entrepris des démarches pour organiser des rencontres entre la Commission des services des enseignants et les syndicats d'enseignants en vue de négocier le règlement de tous les différends en vue de rétablir la paix et éviter de nouvelles pertes de temps d'enseignement (Encadré 3.1).¹⁸

L'enseignement post-basique, en particulier l'EFTP, peut faire appel à des entreprises leaders du secteur pour renforcer les compétences (par exemple, pour l'élaboration de programmes d'enseignement, l'accueil de stages et la contribution d'équipements et de professeurs). Pour être fructueux, ces efforts visant à impliquer les entreprises nécessitent souvent de lier à leur participation des avantages spécifiques à l'industrie et à l'entreprise, tels que le financement public du programme de formation ou la priorisation des entreprises dans le recrutement des sortants. AccelorMittal au Liberia et Dangote au Nigeria sont des exemples d'entreprises engagées dans de tels accords en Afrique. De façon plus générale, les dirigeants aux plus hauts niveaux peuvent jouer un rôle central dans la mise en place de coalitions efficaces pour vaincre les obstacles à la réforme. Ils peuvent, par exemple, concevoir des solutions mutuellement bénéfiques en menant des négociations et en trouvant des compromis qui intègrent et mettent les intérêts des différentes parties prenantes en cohérence avec les aspirations nationales.

3.2. Favoriser une bonne gouvernance pour une meilleure performance

Au sein du gouvernement, il est important d'adopter une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement pour promouvoir les trois buts mis en avant dans la Stratégie régionale d'éducation. Ces buts ne sont pas des priorités isolées mais plutôt des investissements synergiques essentiels à la réussite économique et sociale d'un pays qui nécessitent l'appui de l'ensemble du gouvernement. A titre d'exemple, il est crucial de doter tous les enfants de compétences de base plus solides si l'on veut améliorer la productivité agricole et renforcer le vivier de candidats qualifiés pour l'enseignement et la formation post-basiques, en particulier dans les domaines des STIM. En outre, le déploiement de programmes plus solides dans l'enseignement post-basique peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base dans la mesure où il élargirait l'offre d'enseignants ayant la

¹⁸ Voir Bashir et al. (2018) pour plus de détails ; deux conventions collectives ont été conclues, l'une couvrant la période du 1er juillet 2013 au 30 juin 2017 pour consolider les bourses salariales précédemment négociées par des comités ad hoc, et une convention de suivi couvrant la période du 1er juillet 2017 au 20 juin 2021.

Encadré 3.1. Leadership stratégique pour les négociations avec les syndicats d'enseignants au Kenya

Un problème nécessitant un leadership stratégique. Tout au long du milieu des années 2000, les interactions entre le gouvernement et les syndicats d'enseignants au Kenya ont suivi un cycle familier : le mécontentement des enseignants par rapport à leurs emplois, salaires et avantages atteignait un point où tout allait exploser ; les enseignants se mettaient en grève ; le gouvernement formait un comité d'examen ad hoc pour négocier avec les syndicats ; et les parties signaient, à la hâte, un accord pour un retour au travail. Les enseignants reprenaient alors le travail, mais la trêve était souvent de courte durée. De 2009 à 2015, les enseignants se sont mis en grève 5 années sur 7 et la grève de 2015 qui a duré un total de 49 jours. Les perturbations chroniques ont miné la capacité des écoles à fournir un environnement propice à l'apprentissage et stable aux élèves.

Leadership de la Présidence. En 2016, le Président du Kenya a exhorté la Commission des services des enseignants (TSC) et les deux principaux syndicats, à savoir le Syndicat national des enseignants du Kenya (KNUT) et le Syndicat des enseignants du post-primaire du Kenya (KUPPET), à entamer des négociations au sujet de tous les différends en vue d'instaurer la paix dans la profession de l'enseignement. La TSC était bien placée pour agir rapidement : elle avait été rétablie en 2010 avec un mandat constitutionnel qui faisait d'elle le seul employeur des enseignants reconnu dans la fonction publique au Kenya et lui accordait en même temps le pouvoir juridique de négocier directement avec les syndicats d'enseignants. Autonome sur le plan opérationnel et financier, elle recevait désormais un financement direct du Trésor public.

Dialogue et négociations. En préparation des négociations, la Commission des salaires et des rémunérations, en consultation avec la TSC, a mené un exercice d'évaluation des emplois. Parallèlement, la TSC, le KNUT et le KUPPET ont retiré toutes leurs plaintes en instance auprès des tribunaux, concernant les conditions de service. Ils ont nommé des comités de négociation assistés d'une équipe technique conjointe, ont entamé le dialogue de bonne foi et avec sincérité, et à boucler le travail avec rapidité. Les syndicats ont présenté leurs notes de revendications, auxquelles la TSC a répondu par une contre-proposition consolidée et une offre. La TSC a mis en exergue les principes clés sous-tendant son offre : un *salaires égal pour un travail égal et l'assurance qualité des normes d'enseignement à travers des évaluations de la performance.*

Conventions collectives conclues et signées. Le dialogue et les négociations ont abouti à l'établissement de la première convention collective de la fonction de l'enseignement, qui a été signée en octobre 2016. Couvrant la période du 1^{er} juillet 2013 au 30 juin 2017, la convention a consolidé les allocations salariales précédemment négociées et prévoyait le lancement de nouvelles négociations pour couvrir la période du 1^{er} juillet 2017 au 30 juin 2021. Au terme de cette deuxième convention, une troisième convention de quatre ans, couvrant la période du 2 juillet 2021 au 30 juin 2025, est entrée en vigueur ; cette convention est actuellement encore en cours de mise en œuvre. Des conventions ont à présent été conclues avec le KNUT, le KUPPET, ainsi qu'avec un troisième syndicat, à savoir le Syndicat kenyan des enseignants en éducation spécialisée.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 3.1. Leadership stratégique pour les négociations avec les syndicats d'enseignants au Kenya (suite)

Principaux résultats des conventions collectives. Ces conventions ont uniformisé le salaire de base et les avantages sociaux associés à chaque poste d'enseignant dans les écoles publiques. Elles ont également institutionnalisé la gestion et l'évaluation annuelles de la performance des enseignants. Elles ont effectivement créé des plans de carrière pour les enseignants de la fonction publique, donnant lieu à un système plus structuré de performance et d'évaluation des enseignants. Si ce système naissant doit encore mûrir, un leadership stratégique au plus haut niveau était essentiel pour déclencher et maintenir un processus productif qui a permis de régler les problèmes de rémunération des enseignants, ces problèmes ayant entravé les efforts passés visant à professionnaliser le personnel enseignant du Kenya.

Source : Adapté de Bashir et al. (2018), avec consultation des informations mises à jour le 7 mars 2022, sur <https://www.tsc.go.ke/index.php/media-centre/downloads/category/112-collective-bargaining-agreement>.

Remarque : TSC = Commission des services des enseignants ; KNUT = Syndicat national des enseignants du Kenya ; KUPPET = Syndicat des enseignants du post-primaire du Kenya.

formation requise. Lorsque les décideurs politiques aux plus hauts niveaux opèrent selon une perspective systémique et reconnaissent les liens entre les sous-secteurs, les choix difficiles passent au premier plan, attirent l'attention et permettent ainsi aux autorités de faire les compromis nécessaires. Les pays qui ont réussi à mettre en place des systèmes éducatifs performants au cours des dernières décennies, tels que la République de Corée, Singapour et Taïwan (Chine), pour n'en citer que quelques-uns (Encadré 3.2), attestent du rôle que les dirigeants aux plus hauts niveaux jouent dans les processus décisionnels stratégiques à l'échelle de l'ensemble du gouvernement.

Une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement nécessite des structures de gouvernance cohérentes au niveau systémique et des mesures incitatives qui favorisent la coopération et la coordination entre les silos organisationnels du système éducatif.

Dans de nombreux pays d'AOC, le système éducatif est fragmenté entre plusieurs ministères. Seuls cinq pays d'AOC (à savoir le Cap-Vert, la Guinée équatoriale, le Ghana, la Guinée Bissau et le Liberia) rassemblent tous les sous-secteurs en un seul ministère de l'Éducation. Les autres pays ont plusieurs ministères pour les différents cycles ou types d'enseignement, pouvant aller jusqu'au nombre de cinq comme c'est le cas au Cameroun et au Niger. Si ces divisions peuvent encourager chaque unité à se concentrer sur ses responsabilités opérationnelles, elles alourdissent et compliquent les processus décisionnels stratégiques à l'échelle du système (telles que les

décisions sur la redistribution des ressources entre les différentes unités, par exemple). Dans un grand pays comme le Nigeria, où l'éducation de base relève d'une responsabilité partagée entre les autorités aux niveaux fédéral, étatique et local, le risque de prise de décision en silos est omniprésent. Le manque de clarté quant aux attributions entre les trois niveaux de gouvernement au Nigeria complique la situation, en particulier en ce qui concerne les dépenses et la gestion de la prestation de services. En l'absence d'une partie responsable clairement désignée et face à des changements de politique fréquents, les problèmes telles que la duplication des efforts, la confusion et la rivalité occasionnelle compromettent les résultats de la prestation de services. Dans les pays grands comme petits, un leadership explicite du plus haut niveau est nécessaire pour surmonter l'inertie des administrations fragmentées. Un tel leadership est particulièrement nécessaire face aux questions stratégiques qui nécessitent une coordination et une coopération interministérielles ou inter-unités (telles que les questions des écoles coraniques, de la scolarisation des filles, de la langue d'apprentissage, des emplois et des compétences, des syndicats d'enseignants et des opportunités régionales d'EFTP et d'enseignement supérieur). Le président ou le premier ministre d'un pays peut élever ces questions au-dessus des ministères de tutelle et affecter des membres clés du cabinet à la mission de démanteler les obstacles à un véritable progrès. Une autre approche consiste à utiliser des mécanismes de coordination et de prise de décision en fonction des

Encadré 3.2. Éducation et formation pour la croissance et la transformation chez les Tigres asiatiques

Cinq à six décennies de cela, Singapour, la République de Corée et Taïwan Chine (les premiers Tigres asiatiques) étaient confrontés à des menaces existentielles similaires à celles auxquelles l'AOC est confrontée aujourd'hui : chômage et pauvreté endémiques et perspectives économiques sombres. Toutefois, en l'espace d'une seule génération, ces trois pays ont relevé le niveau de vie de leur population pour égaler celui des pays avancés. Cette réalisation est en grande partie due à des politiques proactives dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les trois caractéristiques communes aux approches utilisées par ces pays qui présentent un potentiel pour les pays d'AOC, sont mises en avant ci-après.

Dans les trois pays, les « super-ministères » ont été d'importants mécanismes institutionnels de coordination et de mise en cohérence des décisions stratégiques en matière d'éducation et de formation.

Pendant de nombreuses décennies, ces entités ont eu le pouvoir de diriger, de coordonner et, au besoin, de passer outre les priorités des autres ministères. Elles ont priorisé les besoins de l'économie lors de l'évaluation des priorités de financement et des arbitrages. Elles ont travaillé dur pour gagner la faveur des groupes d'intérêt, par exemple, les parents qui pouvaient avoir de profondes réserves à envoyer leurs enfants dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). A Singapour, le « super-ministère » était le Ministère du Commerce et de l'Industrie ; en Corée, c'était le Conseil de planification économique ; et à Taïwan (Chine), il s'agissait du Conseil de la planification et du développement économiques. Ces agences de haut niveau ont défini la stratégie économique globale, ont supervisé leur déclinaison dans les domaines de l'éducation et de la formation, et ont formalisé la définition et l'application de objectifs à travers des structures supplémentaires (par exemple, le Conseil de développement économique de Singapour et le Conseil de l'enseignement professionnel et technique ; les Commissions présidentielles coréennes sur la réforme de l'éducation ; et le Conseil pour la planification économique, la Commission pour le développement de la main-d'œuvre et la Commission nationale de la jeunesse de Taïwan Chine (Ashton et al. 2002).

Chacun des trois pays a massivement investi dans une base solide pour l'éducation de base pour tous et, au cours des premières décennies en particulier, a utilisé leurs peu de ressources aux niveaux post-basique pour développer les compétences adaptées au marché de l'emploi.

Ces pays sont parvenus à l'enseignement primaire universel dans les années 1960 et continuent aujourd'hui de se classer parmi les meilleurs aux évaluations internationales des élèves. Aux niveaux post-basiques, ils ont privilégié l'EFTP sur l'enseignement supérieur académique. À Singapour, le gouvernement a créé l'Institut d'enseignement technique pour desservir les 25 pour cent d'élèves en 10^e année obtenant les scores les plus faibles (Law 2015). Le Conseil de développement économique du pays s'est également associé à des entreprises étrangères pour créer des instituts de formation autonomes qui, 20 ans plus tard, ont été consolidés en une nouvelle école polytechnique, institutionnalisant ainsi les pratiques d'excellence en matière de formation adaptée aux besoins des industries (Tan et Nam 2012). En République de Corée, en réponse à une demande croissante pour une main-d'œuvre semi-qualifiée, le gouvernement a élargi les programmes de formation professionnelle au niveau secondaire. A leur apogée en 1970, ces programmes accueillaient 74 pour cent des lycéens (Banque mondiale 2015), même si la pression des parents s'est avérée trop forte pour maintenir des proportions aussi élevées (Yoon et Lee 2009). À Taïwan Chine, le gouvernement a augmenté la part des élèves du secondaire étudiant dans l'EFTP de 40 pour cent en 1960 à 72 pour cent en 1990. Il a également créé l'Institut national de technologie de Taïwan et l'a autorisé à offrir une formation de niveau universitaire en sciences et en ingénierie ; en 1984, ces domaines accueillaient 48 pour cent des étudiants du premier cycle du tertiaire (Green et al. 1999 ; Ashton et al. 2002).

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 3.2. Éducation et formation pour la croissance et la transformation chez les Tigres asiatiques (suite)

Les trois pays ont proposé et financé le perfectionnement continu des travailleurs, notamment en faisant appel aux employeurs pour des formations sur le lieu du travail, conseiller sur la conception des programmes d'enseignement ou fournir des instructeurs. De 1983 à 1985, le gouvernement singapourien a lancé un programme massif d'amélioration des compétences des travailleurs. Sur les 170 000 participants au programme, 75 pour cent ont suivi le cours d'Education de base pour la formation professionnelle, conçu pour les personnes n'ayant pas terminé leurs études primaires, pour acquérir des compétences en anglais et en mathématiques (Law 2015). En 2001, le gouvernement a créé le Fonds de dotation pour l'apprentissage tout au long de la vie (Varapassad 2016) pour renforcer le financement pour l'acquisition de compétences de la main-d'œuvre qui était déjà financé à travers la Loi sur les taxes pour le développement des compétences 1976. Dans un premier temps (environ une décennie), le régime de prélèvements de la République de Corée a été une réussite ; par la suite, il a été remplacé par le Régime d'emploi et d'assurance. Les entreprises ont utilisé leurs créances pour subventionner les reconversions et les recyclages internes approuvés (Yoon et Lee 2009). Ces dernières années, un accord tripartite (appelé BRIDGE) impliquant les *chaebols*, les universités et les petites et moyennes entreprises a été conclu pour s'assurer que le renforcement des compétences continue d'améliorer la productivité de la main-d'œuvre (Tan et Nam 2012). À Taïwan Chine, le régime de prélèvements était principalement financé par les allocations budgétaires, en partie à cause de la prédominance des petites et moyennes entreprises.

Source : Adapté de la Banque mondiale (2020).

Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et centrale ; EFTP = enseignement et formation techniques et professionnels.

circonstances. Cependant, l'expérience de la Côte d'Ivoire avec le Comité de coordination interministériel créé par décret du Premier Ministre suggère que le simple fait d'avoir des mécanismes de haut niveau ne suffit pas pour résoudre ce qui sont souvent des défis d'économie politique (Bashir et al. 2018).

Dans l'enseignement primaire et secondaire, une gouvernance efficace des écoles implique de trouver le bon équilibre entre redevabilité et autonomie. Au niveau de ces cycles d'enseignement, la plupart des pays régissent la prestation de services en fixant des normes pour les intrants scolaires, en précisant le contenu du programme et en évaluant les résultats d'apprentissage. Une gouvernance efficace suppose d'exiger des écoles qu'elles se conforment aux normes de qualité dans leur fonctionnement, tout en respectant leur autonomie à faire des innovations et initiatives locales. Elle consiste aussi à créer les conditions nécessaires à un enseignement et à un apprentissage efficaces en fournissant un appui technique aux écoles et aux enseignants par le biais d'agences spécialisées telles que les agences pour

l'élaboration de programmes d'enseignement, la formation des enseignants et l'inspection scolaire. Cet appui doit être fourni en temps voulu, de manière cohérente et coordonnée pour que le travail des éducateurs puisse s'aligner sur les normes à l'échelle du système. En République démocratique du Congo, le Projet d'urgence pour l'équité et le renforcement du système dans l'éducation, récemment approuvé par la Banque mondiale (800 millions USD), appuiera la réforme du gouvernement en matière de gratuité de l'enseignement primaire ; il renforcera la qualité de l'enseignement en simplifiant davantage le paiement des salaires des enseignants via une plateforme d'inscription en ligne, en facilitant le réseautage entre les enseignants entre écoles et en améliorant les systèmes locaux de gestion des écoles. Dans le même ordre d'idées, le projet Ghana Accountability for Learning Outcomes (Redevabilité pour les résultats d'apprentissage au Ghana) appuie les réformes politiques visant à promouvoir des pratiques efficaces en matière de gestion des enseignants, d'administration scolaire et de direction d'école dans le secteur de l'éducation.

Dans l'EFTP et l'enseignement supérieur, la gouvernance efficace commence par la mise en place par les gouvernements d'AOC des cadres juridiques et réglementaires nécessaires pour établir la redevabilité et l'autonomie des prestataires de services. Les prestataires publics de l'EFTP (tant formels qu'informels) et de l'enseignement supérieur ont besoin que leurs pouvoirs et responsabilités soient définis avec plus de clarté. Il est essentiel d'apporter des éclaircissements sur ce front pour que ces prestataires deviennent plus réactifs aux tendances émergentes de la demande de compétences et plus résilients aux chocs actuels et futurs (Arnhold et Bassett 2021).¹⁹ Étant donné que les systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur de la plupart des pays d'AOC sont encore à un stade naissant de leur développement, les cadres juridiques et réglementaires doivent renforcer la capacité des prestataires de services à opérer avec succès et renforcer les incitations à cette fin. Les mesures au niveau institutionnel consisteront à renforcer les capacités managériales, offrir des orientations à travers des conseils d'administration indépendants, permettre d'avoir un contrôle véritable des facteurs critiques de la qualité et des coûts des programmes, et donner accès aux outils et aux ressources pour développer et exploiter les talents du personnel. Les mesures à l'échelle du système pour les prestataires publics et privés comprennent l'assurance qualité en vue de l'accréditation, les cadres de qualification des compétences et les systèmes de données unifiés pour le suivi de la prestation de services et des résultats sur le marché du travail.

3.3. Assurer un financement adéquat et une utilisation efficace des ressources pour l'éducation

Les dirigeants et les décideurs de l'AOC doivent agir de manière stratégique pour assurer un financement adéquat de l'éducation et favoriser une utilisation

équitable et efficace des ressources. En AOC, comme dans les autres pays à revenu faible et intermédiaire, le gouvernement, les ménages et les bailleurs partenaires sont, par ordre de taille de leurs contributions, les principaux bailleurs de fonds de l'éducation (Education Finance Watch 2021). Cette section présente les principales caractéristiques du financement de l'éducation, y compris les tendances des dépenses d'éducation globales et leur composition par source de financement. Elle offre une analyse plus détaillée des dépenses publiques d'éducation, examinant si elles sont suffisantes au regard des ODD en matière d'éducation et en rapport à la référence de 4 à 6 pour cent du PIB qui est le niveau de dépenses des pays dotés de systèmes éducatifs performants (EFW 2021). Les perspectives macroéconomiques sombres dans les pays d'AOC, en particulier au lendemain de la pandémie de COVID-19, font qu'il est urgent pour les dirigeants et les décideurs politiques de la région de mener des stratégies multiples pour réaliser les résultats prioritaires tout au long du cycle de vie de l'apprentissage. Dans la plupart des pays d'AOC, augmenter les recettes publiques exigera une combinaison d'efforts, et la promotion d'une utilisation équitable et efficace des fonds publics pour l'éducation exigera de la discipline.

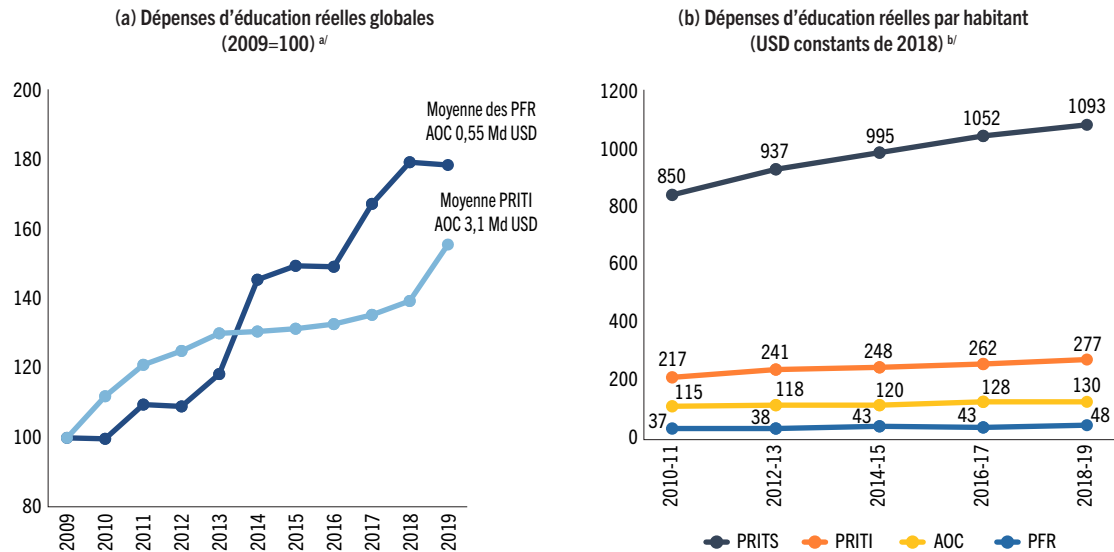
3.3.1. Dépenses d'éducation réelles, toutes sources confondues

Les dépenses d'éducation réelles globales en AOC ont augmenté de 70 pour cent au cours de la décennie précédant la pandémie de COVID-19, en cohérence avec les tendances mondiales de gains soutenus. Compte tenu des contributions de toutes les principales sources (à savoir les gouvernements, les ménages et les bailleurs partenaires)²⁰, les dépenses d'éducation totales en AOC ont augmenté de 4,7 pour cent par an en termes réels entre 2009 et 2019 (Figure 3.2a). Cette croissance est conforme aux tendances mondiales et est quelque peu à la traîne par rapport au

¹⁹ Dans certains pays, les prestataires de l'enseignement et de la formation dans les cycles post-basiques peuvent officiellement s'organiser en commissions réglementaires. En vertu de cet arrangement, la commission reçoit un budget direct ainsi que l'entière responsabilité de la prestation de services, comprenant la dotation en personnel et tous les aspects opérationnels, en échange de certains résultats. L'Institut d'enseignement technique de Singapour utilise cette modalité pour dispenser l'EFTP, comme il le faisait depuis 1973 lorsqu'il opérait sous la tutelle de son entité qui l'a précédé en tant que Conseil de la formation industrielle (Law 2015) ; toutes les écoles polytechniques publiques du pays sont également des commissions réglementaires, comme l'étaient les deux universités publiques jusqu'en 2006, année à laquelle elles ont été privatisées et ont eu encore plus de latitude pour fonctionner de manière indépendante (voir <https://www.gov.sg/sgdi/statutory-boards>).

²⁰ La philanthropie privée pour l'éducation s'est développée mais reste modeste. En 2013-2015, la philanthropie, tous secteurs confondus, représentait à peine 5 pour cent de l'aide publique totale au développement et 9 pour cent de cette part étaient destinés à l'éducation (OCDE 2018).

Figure 3.2. Dépenses d'éducation réelles globales et par habitant, toutes sources confondues, par groupes de revenus des pays de la région et hors de la région, 2009-2019



Source : Analyse des données de 21 pays d'AOC (à l'exception de la Guinée équatoriale) dans la base de données EFW tenue par la Banque mondiale-UNESCO, consultée le 31 août 2021 à l'adresse <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-montre-2021>.

a/ Les dépenses réelles globales désignent les dépenses totales toutes sources confondues corrigées de l'inflation. Les données dans les encadrés indiquent les montants absolus pour 2018-19 (en USD constants de 2018) pour 11 pays d'AOC à faible revenu et 9 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Le Gabon, seul pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure de l'échantillon d'AOC, n'est pas pris en compte ; il suit la tendance mondiale des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

b/ Les dépenses globales par habitant correspondent aux dépenses globales divisées par la population totale en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ou supérieur, et non les effectifs d'élèves de ces cycles d'enseignement. La figure montre les moyennes mondiales des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; les moyennes correspondantes hors pays d'AOC sont de 46 USD et 303 USD respectivement.

Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et centrale ; PFR = pays à faible revenu ; PRITI = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; APD = aide publique au développement ; PRITS = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

taux de croissance annuelle moyen de 5,9 pour cent des pays à revenu faible et intermédiaire. Cette tendance positive signifie que les dépenses d'éducation réelles globales ont été multipliées par 1,7 dans la région entre 2009 et 2019.

Les dépenses d'éducation réelles par habitant dans les pays d'AOC n'ont augmenté que légèrement au cours de la dernière décennie malgré les fortes augmentations des dépenses globales.²¹ La moyenne des dépenses de l'ensemble des élèves des tranches d'âge concernées pour l'intégralité du cycle de vie d'apprentissage (enseignement préscolaire, primaire, secondaire, EFTP et enseignement supérieur) est un indicateur de l'adéquation du financement de la population de ces tranches d'âge qui est plus révélateur que les simples effectifs d'un établissement d'enseignement. Les dépenses moyennes par habitant des pays d'AOC en 2018-2019 dépassaient celles des

pays à faible revenu, mais étaient inférieures à la moitié de la moyenne des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (Figure 3.2b). Entre 2010 et 2019, la valeur de cet indicateur n'a augmenté que de 13 pour cent, alors que les dépenses réelles globales ont augmenté de 70 pour cent (EFW 2021). Ces tendances divergentes indiquent que la plus grande partie de l'augmentation des dépenses réelles globales a servi à élargir l'accès, y compris l'accès aux cycles post-primaires où les coûts unitaires sont généralement plus élevés. Quelques pays d'AOC dérogent à cette tendance générale : le Burkina Faso, le Cap-Vert, le Cameroun et le Gabon, par exemple, ont enregistré des augmentations notables des dépenses d'éducation réelles par habitant entre 2013-2014 et 2017-2018 (EFW 2021).

Les gouvernements, les ménages et les partenaires au développement officiels contribuent respectivement

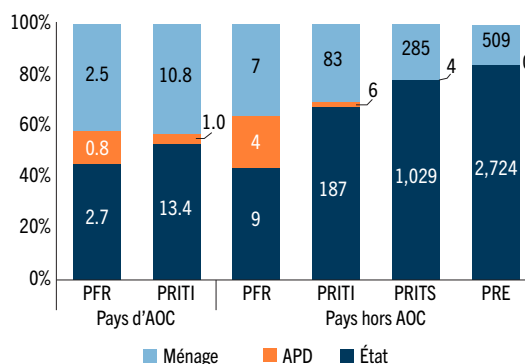
²¹ Cet indicateur sert au suivi des dépenses publiques globales par rapport à la population en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ou supérieur ; il permet d'évaluer l'adéquation du financement pour l'ensemble des enfants et des jeunes se trouvant dans les tranches d'âge admissibles, au lieu de se limiter à ceux qui peuvent fréquenter un établissement d'enseignement.

à hauteur de 52, 42 et 6 pour cent du financement total de l'éducation en AOC. La distribution des dépenses entre les trois principaux bailleurs de fonds de l'éducation est restée relativement stable au fil du temps (EFW 2021). La part du gouvernement est comparable à la moyenne mondiale hors AOC qui est de 44 pour cent pour les pays à faible revenu, mais sensiblement inférieure aux 68 pour cent des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et nettement inférieure à la moyenne de 78 pour cent des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (Figure 3.3).²² La part des dépenses des ménages dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure tant en AOC qu'ailleurs est de plusieurs fois supérieure à la part de l'aide publique au développement (APD). Cependant, la part de l'APD dans les pays d'AOC à faible revenu n'est que de 13 pour cent, ce qui est inférieur à la moyenne mondiale de 20 pour cent des pays à faible revenu hors AOC. La différence est couverte par les ménages d'AOC qui contribuent à une part importante des dépenses totales d'éducation, à 42 pour cent, en moyenne, contre 36 pour cent pour les pays à faible revenu hors AOC. Parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, la part de l'APD chute brutalement : 4 pour cent en AOC et 2 pour cent ailleurs.

3.3.2. Dépenses publiques d'éducation

Les dépenses publiques d'éducation en AOC exprimées en pourcentage du PIB ont stagné au cours des 10 dernières années. Se situant à une moyenne de 3,5 pour cent du PIB en 2017-2018, elles sont trop faibles pour permettre de réaliser les ODD en matière d'éducation. La moyenne régionale est comparable à la moyenne mondiale des pays à faible revenu hors AOC et à la moyenne d'environ 80 pour cent des pays à revenu intermédiaire (Figure 3.4a). Mis à part les comparaisons basées sur le groupe de revenu des pays, deux autres points de référence offrent des perspectives utiles pour l'évaluation des niveaux de dépenses publiques d'éducation. Le premier est la

Figure 3.3. Distribution des dépenses d'éducation réelles globales par source, Afrique de l'Ouest et centrale et autres régions du monde par groupe de revenu, 2018-2019 (%)



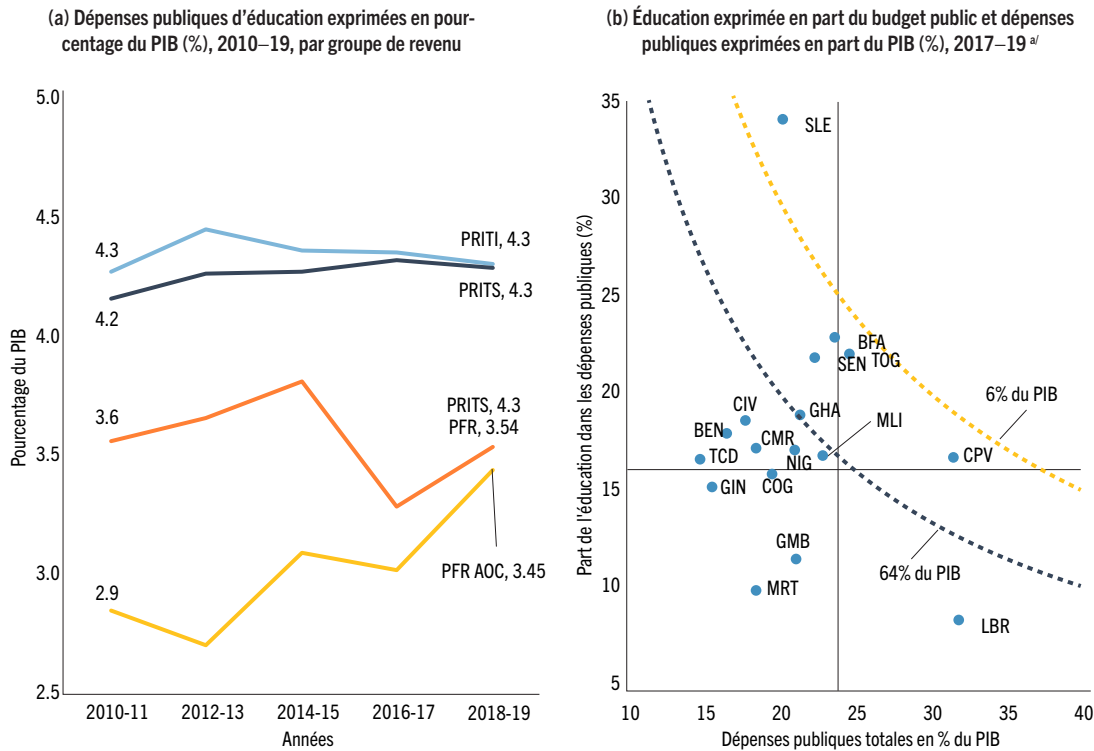
Source : Analyse de la base de données EFW maintenue par la Banque mondiale UNESCO, consultée le 31 août 2021 sur <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>.

Remarque : Les nombres indiqués dans les segments à barres sont des montants absolus des dépenses d'éducation réelles en 2018-2019 en milliards d'USD constants. L'échantillon de l'AOC compte 21 pays (la Guinée équatoriale n'est pas prise en compte) parmi lesquels 11 se classent dans le groupe des pays à faible revenu, 9 dans celui des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; et 1, le Gabon, dans celui des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Les données concernant le Gabon ne sont pas prises en compte dans le calcul de la distribution concernant le groupe de pays d'AOC à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. AOC = Afrique de l'Ouest et centrale ; PRE = pays à revenu élevé ; PFR = pays à faible revenu ; PRITI = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; APD = aide publique au développement ; PRITS = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

fourchette de 4 à 6 pour cent du PIB qui caractérise les niveaux de dépenses des pays qui ont réussi (EFW 2021) ; le second est la part de 6,3 pour cent qui, selon les estimations de l'UNESCO (2015), sont nécessaires aux pays à revenu faible et intermédiaire pour qu'ils parviennent à l'universalité de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire à l'horizon 2030. Sur la base des données de 17 pays d'AOC pour la période 2017-2019, seuls 5 des 17 pays, à savoir le Burkina Faso, le Cap-Vert, le Ghana, le Sénégal et le Togo, ont un niveau de dépenses qui se situent entre 4 et 6 pour cent du PIB. Seule la Sierra Leone a dépassé la référence de 6,3 pour cent. Dans les quatre pays où les dépenses sont les plus faibles (à savoir le Tchad, la Guinée, la Mauritanie et la Gambie, tous des pays à faible revenu), les dépenses publiques d'éducation ne représentaient en moyenne que 2,2 pour cent du PIB en 2017-2018.

²² La part du gouvernement est le net des 60 pour cent estimatifs de l'APD qui transitent par les budgets publics (EFW 2021) ; les 40 pour cent restants de l'APD sont acheminés par des canaux non budgétaires et ne sont donc pas déduits des dépenses publiques. Pour remédier au manque de données, des estimations ont été utilisées pour calculer les parts. La distribution des dépenses totales en éducation par source a été relativement constante dans le temps (EFW 2021). En l'absence de données nationales, la distribution a été calculée sur la base d'estimations.

Figure 3.4. Dépenses publiques d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, par groupe de revenu et par pays, 2010–19



Source : Analyse des données de 21 pays d'AOC dans la base de données EFW de la Banque mondiale-UNESCO, consultée le 31 août 2021 sur <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>.

Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et centrale ; PIB = produit intérieur brut ; PFR = pays à faible revenu ; PRITI = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; PRITS = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

a/ Les lignes horizontales et verticales indiquent les moyennes mondiales des deux axes pour les pays à revenu faible et intermédiaire : 16 et 24 pour cent, respectivement.

b/ Les courbes en pointillés indiquent les combinaisons des valeurs sur les deux axes égales aux dépenses publiques d'éducation d'un pourcentage donné du PIB : 6 pour cent pour la courbe jaune et 4 pour cent pour la courbe bleue.

Les niveaux modestes des dépenses publiques d'éducation en rapport au PIB dans la plupart des pays d'AOC découlent davantage de la faiblesse des budgets publics totaux que des faibles parts de l'éducation dans le budget. Les budgets publics en AOC ont augmenté, passant d'une moyenne de 17 pour cent du PIB en 2004–2008 à 22 pour cent en 2016–2019 (Fonds monétaire international 2021).²³ La moyenne actuelle est légèrement inférieure à la moyenne mondiale de 24 pour cent des pays à revenu faible et intermédiaire à l'échelle mondiale, mais bien en deçà des 30 pour cent des pays à revenu élevé (EFW 2021). Dans seulement 3 des 17 pays d'AOC pour lesquels des données sont disponibles (Cap-Vert, Libéria et Togo), le budget public représentait au moins

24 pour cent du PIB sur la période 2017-2019, taux qui correspond à la moyenne mondiale des pays à revenu faible et intermédiaire (Figure 3.4b). En revanche, 12 des 17 pays ont alloué une part du budget public total plus importante à l'éducation, dépassant la moyenne mondiale de 16 pour cent des pays à revenu faible ou intermédiaire. Ainsi, les dépenses publiques d'éducation exprimées en part du PIB qui sont généralement plus faibles pour les pays d'AOC découlent davantage de la faiblesse du budget public total qu'à la moindre priorisation de l'éducation dans les dépenses publiques.

En ce qui concerne les contraintes sous-jacentes aux dépenses publiques d'éducation, les pays d'AOC

²³ Les dépenses publiques exprimées en pourcentage du PIB ont augmenté au cours de la dernière décennie dans 13 des 21 pays d'AOC pour lesquels des données sont disponibles.

différent considérablement et de ce fait, requièrent des stratégies différentes pour mobiliser davantage de fonds publics pour le secteur. Parmi les pays qui dépensent le moins en éducation en termes de part du PIB, la Mauritanie et la Gambie ont la possibilité d'accroître à la fois la taille du budget national et la part allouée à l'éducation ; pour le Liberia, le défi consiste à augmenter la part de l'éducation dans le budget national ; et pour le Tchad et la Guinée, il s'agit d'augmenter la taille du budget national en recouvrant davantage de recettes. La Sierra Leone - pays qui dépense le plus parmi les 17 pays d'AOC pour lesquels des données sont disponibles – a mis en œuvre avec succès sa politique de gratuité de l'éducation. Dans ce pays et dans les autres où les dépenses se situent dans la fourchette des 4 à 6 pour cent du PIB, le défi consiste à maintenir l'engagement des ressources en générant des résultats en matière d'éducation à leur mesure. Dans les autres pays d'AOC, le financement actuel de l'éducation n'atteint pas la fourchette de référence de 4 à 6 pour cent, alors que le secteur de l'éducation prétend déjà à une part importante des budgets publics. En conséquence, l'augmentation du financement de l'éducation dépend fortement de l'augmentation de la taille globale du budget national en termes de part du PIB.

3.3.3. Élargir l'espace fiscal pour augmenter les dépenses publiques d'éducation

Les perspectives de croissance économique s'étant assombries à la suite de la crise COVID-19, les pays d'AOC sont confrontés à de nouvelles pressions négatives pour le financement de l'éducation. Le Fonds monétaire international (2021) prévoit que la plupart des pays d'AOC ne retrouveront pas leur PIB par habitant d'avant la crise avant la fin de 2025. Les économies prospères sont capables de faire augmenter rapidement les dépenses publiques en matière d'éducation ; en revanche, les économies souffrant

du ralentissement induit par la pandémie risquent de connaître des difficultés dans ce domaine.²⁴ La situation évolue rapidement et les données sont fragmentaires. Pourtant, les premières données recueillies par la Banque mondiale pour 29 pays du monde entier indiquent que les budgets publics pour l'éducation risquent davantage de baisser dans les pays à faible revenu que dans les autres pays après le début de la pandémie (EFW 2021).²⁵ Cette tendance représente un sérieux danger pour le financement public de l'éducation à l'avenir, y compris en AOC. Les besoins de financement pour l'éducation vont continuer à augmenter sous l'effet de facteurs tels que la croissance rapide de la population, le programme encore inachevé d'universalisation de la couverture, la nécessité urgente d'améliorer l'apprentissage et la pression croissante pour élargir les possibilités aux niveaux post-basiques.²⁶ Pour faire face à la crise de la COVID-19, de nouvelles ressources seront également nécessaires, notamment pour permettre la réouverture des écoles en toute sécurité, pour apporter des mesures correctives afin de compenser les pertes d'apprentissage et pour réduire au minimum les éventuelles perturbations de la prestation de services dues à de futures urgences ou catastrophes.

Les pays d'AOC ne disposent que d'une faible marge de manœuvre pour contracter une dette publique supplémentaire afin de financer les investissements dans l'éducation et sont confrontés à des conditions défavorables pour emprunter sur les marchés de capitaux internationaux. Les déficits budgétaires en pourcentage du PIB dans la région ont bondi d'une moyenne de 3,8 pour cent en 2019 à 6,1 pour cent en 2020 et 2021, entraînant une accumulation rapide de l'encours de la dette. En 2020, le ratio encours de la dette/PIB de la région était en moyenne de 40,4 pour cent, son niveau le plus élevé depuis 2004, année où le ratio moyen était de 46,2 pour cent.²⁷ Plus de la moitié des pays de la région sont exposés à un risque élevé de surendettement. Environ un sur dix est déjà en situation de surendettement. Certains pays d'AOC

24 Les Nations Unies (2019) estiment que la croissance économique rapide de l'Afrique subsaharienne au cours de la période 2000-15 (2,7 pour cent par an en moyenne, contre une baisse de 0,7 pour cent par an au cours de la période 1980-2000) a contribué aux deux tiers de la croissance de 4 à 5 pour cent par an des dépenses publiques d'éducation dans la région au cours de cette période.

25 L'échantillon de 29 pays compte trois pays d'Afrique sub-saharienne : l'Éthiopie, le Nigeria et l'Ouganda.

26 Par exemple, d'ici 2050, la population du Nigeria devrait doubler, et celles du Tchad, du Burkina Faso, du Mali, de la Mauritanie et du Niger devraient plus que doubler. Dans ces cinq derniers pays, la population d'âge scolaire augmente de plus d'un million par an, alors que 10 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés aujourd'hui.

27 Les données figurant dans ce paragraphe proviennent du document de référence sur le financement élaboré pour cette stratégie régionale d'éducation par Sachenko et al.

peuvent emprunter sur les marchés de capitaux internationaux, mais les dettes extérieures publiques ont déjà atteint des niveaux élevés, avec une médiane de 63 pour cent de la dette publique totale en 2020 et une augmentation prévue à 67 pour cent en 2022. Les possibilités de contracter de nouveaux emprunts sont donc faibles. En outre, la plupart de ces pays d'AOC sont notés de manière défavorable par des sociétés de notation réputées (par exemple, Moody's et Fitch); ces sociétés placent généralement les dettes souveraines dans les catégories de risque « spéculatif » et « élevé ». Ces notations défavorables renchérissent le coût des emprunts sur les marchés des capitaux, réduisant ainsi les perspectives de mobilisation de nouveaux fonds pour l'éducation auprès de cette source.

Dans les conditions actuelles, les pays d'AOC doivent envisager d'autres mesures, notamment la mobilisation de davantage de recettes publiques par le biais de la fiscalité, le renforcement de l'administration fiscale et l'amélioration de la conformité. Avant même la crise de la COVID-19, le recouvrement des impôts était inefficace. Les exonérations et les mesures d'incitation à l'investissement, ainsi que les cadres fiscaux inadéquats pour les entreprises internationales, ont érodé l'assiette fiscale et entraîné des transferts bénéfiques. En outre, certains instruments fiscaux, tels que l'impôt foncier et les droits d'accises, sont peu productifs. Un financement social supplémentaire pourrait provenir en partie de la rationalisation des exonérations fiscales et des incitations destinées aux investissements, de l'application de l'impôt foncier, de l'augmentation et de l'amélioration de la conception des taux d'accises et de l'application des droits d'accises. L'amélioration de la conception des régimes fiscaux pour les entreprises internationales et la rationalisation des incitations fiscales dont elles bénéficient restent des priorités essentielles pour la région. Parallèlement, les pays d'AOC peuvent améliorer le recouvrement des recettes fiscales en modernisant l'administration (notamment en généralisant l'identification et l'enregistrement des contribuables, en contrôlant le paiement des impôts par recoupement avec des données de tiers et en recourant aux services électroniques pour la déclaration des impôts).

Le renforcement de la confiance entre les contribuables et le gouvernement, qui est essentiel pour réussir à augmenter les recettes fiscales, nécessitera

des mesures permettant de lutter contre la corruption et d'accroître la transparence fiscale. L'élargissement de l'assiette fiscale constitue un objectif majeur pour l'administration fiscale. Une option pour atteindre cet objectif pourrait être de renforcer la motivation fiscale en consolidant la confiance entre les contribuables et le gouvernement (Kouamé 2021). Une meilleure transparence fiscale et un meilleur accès des citoyens aux informations fiscales ainsi qu'au budget du gouvernement, au niveau local, pourraient contribuer à instaurer cette confiance ; la confiance suscite une plus grande motivation fiscale et peut ainsi encourager les citoyens s'acquitter de leurs obligations fiscales. (Ali, Fjeldstad, et Siursen 2014). En effet, l'indice de budget ouvert étant en moyenne de 29,9 en AOC en 2019, les citoyens et les contribuables devraient être mieux informés. A propos de la corruption, si certains pays d'AOC ont enregistré des progrès en la matière, elle reste néanmoins un problème préoccupant. Au cours de la période 2015-19, la corruption a été déclarée comme un obstacle majeur pour 46,6 pour cent des entreprises de l'AOC, et 17,2 pour cent des entreprises ont indiqué avoir été obligées de proposer des cadeaux lors de réunions avec des fonctionnaires du fisc dans la région. La corruption contribue également à réduire les recettes fiscales et l'efficacité des dépenses publiques.

L'affectation de nouvelles recettes fiscales à l'éducation peut contribuer à augmenter les dépenses publiques dans ce domaine, mais prise isolément, cette mesure s'avère souvent insuffisante pour accroître les dépenses publiques aux niveaux requis afin de réaliser les ODD relatifs à l'éducation. Le Ghana et le Nigeria font partie des pays d'AOC qui ont réservé des parts de flux de revenus spécifiques à l'éducation (Encadré 3.3). Lorsqu'elles sont administrées dans le cadre de dispositifs de gouvernance solides, les ressources réservées peuvent garantir à la fois l'augmentation du financement de l'éducation et la redevabilité. Cependant, cette pratique de l'affectation résulte en une mobilisation insuffisante des ressources par rapport aux besoins, tout en créant des rigidités dans les finances publiques. Il est donc préférable de l'appliquer dans le cadre d'une stratégie cohérente visant à augmenter le financement public total de l'éducation (Archer 2016 ; Bashir et al. 2018). Pour cette raison, certains pays ont adopté des obligations légales pour garantir un financement public adéquat de l'éducation. Dans certains pays d'Amérique latine,

Encadré 3.3. Accorder la priorité au financement de l'éducation grâce à des recettes réservées et à une gouvernance forte

Même lorsqu'il est politiquement difficile ou impossible d'augmenter la mobilisation des ressources nationales de manière plus générale (en raison des niveaux élevés d'extrême pauvreté ou de fragilité, de conflit et de violence), les fonds statutaires ou réservés à l'éducation peuvent permettre d'accroître les montants alloués. Cependant, une faible gouvernance, un manque de transparence et une mauvaise redevabilité peuvent faire que ces fonds ne permettent pas de réaliser les objectifs politiques fixés.

Le Ghana alloue 2,5 pour cent des recettes de la taxe sur la valeur ajoutée à son Fonds fiduciaire pour l'éducation (*Ghana Education Trust Fund*) pour financer les dépenses d'investissement, octroyer des bourses et des prêts au niveau post-basique, et soutenir le développement professionnel. Cependant, le Fonds fiduciaire pour l'éducation jouit d'un statut d'organisme semi-autonome ; la coordination avec le ministère de l'Éducation et sa contribution à l'allocation des dépenses restent limitées. Plus de 95 pour cent du budget du ministère de l'Éducation sont consacrés à la masse salariale. Par conséquent, le ministère de l'Éducation dépend fortement du Fonds fiduciaire pour l'éducation pour les dépenses non salariales. Les fluctuations considérables du financement du Fonds fiduciaire pour l'éducation dont le ministère de l'Éducation dispose d'une année à l'autre font que la planification budgétaire est difficile.

Le Nigeria alloue 2 pour cent du Fonds du revenu consolidé à la Commission de l'éducation de base universelle. Si cette commission a amélioré la mise en cohérence et la coordination des politiques entre le gouvernement fédéral et les États, elle souffre de la faiblesse des mesures de redevabilité. Elle alloue les mêmes montants aux États sans tenir compte de leurs besoins spécifiques ni de leur capacité à rechercher des financements. En raison de l'incapacité des États à satisfaire aux conditions de contrepartie requises et de la baisse rapide des taux de décaissement, la commission a révisé à la baisse ses exigences en matière de subventions de contrepartie de 70 pour cent à 50 pour cent. En outre, la commission a confié la gestion fiscale des écoles fondamentales à un organisme central, ce qui a entraîné une certaine confusion autour de la politique visant à fusionner les écoles secondaires du premier et du deuxième cycle et à déléguer leur gestion aux autorités décentralisées.

Les fonds réservés se sont avérés efficaces comme outils de diversification du financement au niveau post-basique (par exemple, le Fonds de développement des ressources humaines de la Malaisie et le Fonds de développement des compétences de Singapour). Ces fonds sont confiés à des structures de gestion transparentes. Les organismes semi-autonomes qui supervisent les fonds réservés relèvent des ministères du Travail ou de l'Éducation ; ils sont gérés par des conseils composés de représentants du gouvernement, du secteur privé, des associations et des syndicats, avec des rôles bien définis pour chacun d'entre eux ; et ils sont soumis à des audits et des évaluations périodiques des dépenses.

Source : Revue des dépenses publiques de la Banque mondiale - Ghana (à paraître) et Nigeria (2015). Dépenses des ménages pour l'éducation et aide publique au développement pour l'éducation

ces obligations consistent à porter les dépenses publiques d'éducation à au moins 4 pour cent du PIB (OCDE 2020). En République dominicaine, par exemple, un processus pluriannuel de dialogue et de recherche de consensus a abouti au Pacte national pour l'éducation, qui prévoyait l'engagement du gouvernement à consacrer au moins 4 pour cent du PIB

à l'enseignement préuniversitaire (Banque mondiale 2015). En Indonésie, un texte constitutionnel de 2002 exigeait qu'au moins 20 pour cent du budget de l'État soit réservé à l'éducation. Lorsque cet objectif a été atteint pour la première fois en 2009, les dépenses réelles d'éducation ont plus que doublé par rapport à leur niveau de 2002 (Banque mondiale 2013).

Le ralentissement économique prévu pour les économies de l'AOC à la suite de la pandémie de COVID-19 peut faire qu'il sera plus difficile, voire impossible, de mobiliser les dépenses des ménages pour l'éducation. La crise de la COVID-19 a dévasté la santé et les revenus d'innombrables ménages, les ménages étant deuxième source de financement de l'éducation en AOC. Selon les estimations, 23 millions de personnes dans la région sont tombées dans l'extrême pauvreté, ce qui signifie qu'elles vivent avec moins de 1,90 dollar US par jour (Banque mondiale 2021d). Il en résulte un affaiblissement, voire une évaporation complète, de leur capacité à investir pour l'éducation. La mobilisation des ressources des ménages pour l'éducation doit donc être envisagée avec attention. La plupart des pays d'AOC appliquent une politique de gratuité de la scolarité pour l'enseignement public primaire ou de base, et certains pays (tels que le Ghana) ont également supprimé les frais de scolarité pour l'enseignement secondaire. Néanmoins, les ménages assument toujours des dépenses pour les livres, le transport et d'autres coûts liés à l'école. En 2015, les ménages d'Afrique subsaharienne ont consacré en moyenne 2,5 pour cent de leur budget à l'éducation (Banque africaine de développement 2020). La charge peut être si contraignante que certaines familles pauvres mettent fin à la scolarité d'un enfant. Les pays qui comptent une importante diaspora peuvent envisager les envois de fonds - ceux-ci représentaient 3,5 pour cent du PIB de l'Afrique en 2018 - comme une source de financement supplémentaire des ménages pour l'éducation. Les ménages nigériens, par exemple, ont alloué à l'éducation 22 pour cent des envois d'argent qu'ils ont reçus en 2018, au Burkina Faso 12 pour cent, et au Sénégal 3 pour cent (Banque africaine de développement 2020).

Des mesures ciblées, telles que les partenariats public-privé, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, peuvent permettre d'augmenter les dépenses des ménages en matière d'éducation. Ces mécanismes peuvent alléger la pression fiscale sur le peu de ressources financières du gouvernement en répondant à la volonté des familles de participer financièrement pour des programmes non disponibles dans le secteur public. En favorisant la différenciation entre les établissements de formation sur ce marché,

ces partenariats peuvent favoriser une saine concurrence entre les prestataires. La survie des établissements privés d'EFTP et d'enseignement supérieur dépend de la qualité et de la pertinence de leurs offres de programmes. Ces établissements sont donc très attentifs aux besoins du marché du travail et plus prompts à y répondre que les établissements publics, qui sont souvent empêtrés dans des procédures de décision bureaucratiques. Les établissements privés sont donc fortement incités à expérimenter des innovations en termes de programmes et de pédagogie pour améliorer leur offre de cours. Dans une situation idéale, ce dynamisme inciterait, à son tour, les établissements publics d'EFTP et d'enseignement supérieur à adopter des mesures similaires pour améliorer la qualité et la pertinence de leurs offres.

Des opportunités de partenariats public-privé existent également au niveau de l'éducation de base, bien que de tels partenariats dans ce contexte ne soient susceptibles de mobiliser que peu de ressources supplémentaires de la part des ménages. Les écoles privées se sont développées rapidement dans certains pays d'AOC ces dernières années en réponse à la demande de scolarisation des ménages. Dans la mesure où les écoles publiques ne peuvent pas absorber le nombre considérable d'enfants non encore scolarisés en Afrique subsaharienne, il est possible que les écoles privées continuent de se développer. Cependant, la plupart de ces enfants sont issus de familles pauvres qui manquent de moyens pour fréquenter un établissement privé. Ainsi, les partenariats public-privé dans l'éducation de base n'apporteront peut-être pas l'allègement fiscal et infrastructurel recherché dans la prestation de services. Cependant, ces partenariats peuvent contribuer à la création d'un système éducatif plus intégré, par exemple en intégrant les écoles coraniques informelles qui fonctionnent actuellement de manière isolée. Le Sénégal pilote un programme de partenariat public-privé à cette fin, et les autres pays de la région pourront probablement tirer des enseignements de son expérience.²⁸ Un premier enseignement à tirer concerne le fait que des partenariats public-privé efficaces nécessitent des accords de gouvernance solides qui peuvent être difficiles à mettre en place dans les contextes de faible capacité des pays d'AOC, même si c'est justement

28 Cf. le livre blanc de la Banque mondiale (2021e) sur l'éducation au Sahel pour plus de détails sur les écoles coraniques.

dans ces contextes que ces partenariats s'avèrent être les plus nécessaires. Un autre avantage des partenariats public-privé dans l'éducation de base réside dans l'amélioration de la qualité de la gestion des écoles. Le Liberia, par exemple, a expérimenté l'« externalisation » de cette fonction dans les écoles primaires. Dans l'un des partenariats public-privé les plus rigoureusement évalués en Afrique subsaharienne, les chercheurs ont constaté qu'au bout de trois ans, l'approche produisait des résultats mitigés en fonction du profil du partenaire privé retenu, seuls quelques-uns des partenariats parvenant à améliorer les résultats des élèves et le climat scolaire (Romero et Sandefur 2019 ; Barrera-Osorio et al. 2013).²⁹

Le financement de l'éducation par l'Aide publique au développement (APD) risque de subir des pressions, étant donné que les partenaires bailleurs de fonds revoient leurs priorités de dépenses pour se remettre et pour rebondir après la crise. Il est probable que les partenaires bailleurs de fonds accordent la priorité aux besoins sanitaires mondiaux (tels que les vaccins) et leurs propres programmes nationaux (par exemple, les programmes d'appui en réponse au chômage et d'appui aux entreprises). Certaines estimations prévoient une baisse de 2 milliards USD de l'APD pour l'éducation par rapport à son montant maximal en 2020 et un retour aux niveaux de 2018 seulement après six ans (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie 2020). Par ailleurs, certaines caractéristiques de l'APD pour l'éducation en Afrique subsaharienne relevées par Bashir et al. (2018) se greffent aux préoccupations concernant cette source de financement de l'éducation dans la région. L'APD a toujours été fortement concentrée dans quelques pays, tels que l'Éthiopie, la Tanzanie, le Mozambique, le Sénégal et le Ghana pendant la période 2002-14. Par rapport à la population d'âge scolaire, le montant de l'APD est généralement modeste. En 2014, par exemple, l'APD par enfant scolarisé dans le primaire s'élevait en moyenne à seulement 11 USD (en prix constants de 2014)

pour les 18 pays d'AOC de l'échantillon de 42 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels des données sont disponibles ; elle ne dépasse pas 3 USD en République du Congo, au Togo, au Cameroun, au Nigeria, en Côte d'Ivoire, en Mauritanie, au Tchad et en Guinée équatoriale, mais atteint 31 USD au Sénégal et 41 USD au Liberia. À la lumière de ces tendances, les partenaires bailleurs de la région pourraient réviser les futures allocations d'APD pour l'éducation afin d'orienter une plus grande partie des fonds vers les populations les plus nécessiteuses.

3.3.4. Assurer une utilisation plus équitable des fonds publics pour l'éducation

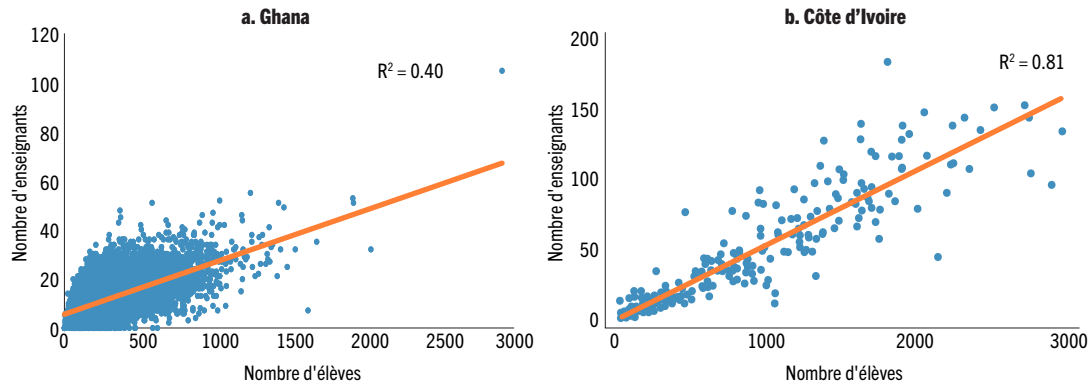
Les pays d'AOC ont beaucoup de possibilités d'améliorer l'équité dans l'utilisation des fonds publics pour l'éducation. Il convient en priorité de financer des investissements visant à doter tous les enfants d'une base solide pour le développement du capital humain tout au long de la vie. À l'heure actuelle, en raison des disparités dans les inscriptions par niveau d'éducation et de la structure des dépenses publiques par élève et par niveau, les ménages les plus pauvres bénéficient généralement beaucoup moins des dépenses publiques pour l'éducation que les plus riches.³⁰ Une évaluation internationale de 42 pays (2010-17) a établi que huit pays d'AOC inclus dans l'échantillon ont la répartition la moins équitable des dépenses d'éducation (Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF] 2020).³¹ La part des dépenses bénéficiant au quintile le plus pauvre n'était que de 5 pour cent en Guinée, de 8 pour cent en République centrafricaine et de 9 pour cent au Cameroun et au Sénégal. Les revues des dépenses publiques de la Banque mondiale, menées depuis 2015 dans 13 pays d'AOC, renforcent le tableau d'une répartition très inéquitable des dépenses publiques d'éducation. En Gambie, le quintile le plus pauvre n'a reçu que 16 pour cent de l'ensemble des

29 D'autres approches peuvent également s'avérer fructueuses, telles que le financement et le suivi de prestataires indépendants dans les zones rurales, comme cela a été démontré au Pakistan – Cf. Barrera-Osorio et al. (2013).

30 Par exemple, par rapport à l'enseignement primaire, les dépenses publiques par élève sont 2,1 fois plus élevées dans l'enseignement secondaire, 7,5 fois plus élevées dans l'EFTP et 14,2 fois plus élevées dans l'enseignement supérieur, selon les données de 16 pays d'AOC pour l'enseignement primaire et secondaire, et de neuf pays d'AOC pour l'EFTP et l'enseignement supérieur (International Institute of Education Planning [IIEPE] 2020 ; IIEPE-UNESCO Dakar et UNICEF 2020, 2019a, 2019b, 2018, 2016 ; et IIEPE-UNESCO Dakar et UNICEF 2021).

31 Les huit pays d'AOC, classés du plus inéquitable au moins équitable, étaient la Guinée, la République centrafricaine, le Sénégal, le Cameroun, le Bénin, le Niger, le Ghana et le Togo.

Figure 3.5. Corrélation entre le nombre d'enseignants et d'élèves dans les écoles publiques du Ghana et de la Côte d'Ivoire



Source : Bashir et al. (2018) à partir d'une analyse des données des écoles primaires publiques du Ghana en 2013 et des écoles secondaires publiques de Côte d'Ivoire en 2014.

Remarque : R2 indique la part de la variation de l'allocation des enseignants entre les écoles qui est expliquée par la variation des effectifs. La ligne droite est la régression linéaire reliant les deux variables : nombre d'enseignants et nombre d'élèves.

dépenses publiques consacrées aux fonds d'éducation, tandis que le quintile le plus riche a bénéficié d'une part de 24 pour cent. Au Ghana, les dépenses publiques d'éducation sont pro-pauvres dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, mais deviennent régressives dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Parmi les jeunes en âge de suivre un enseignement secondaire, seuls 24 pour cent des jeunes appartenant aux deux quintiles inférieurs étaient inscrits, contre 50 pour cent des jeunes des deux quintiles supérieurs. Au Gabon, 50 pour cent des dépenses publiques d'éducation ont profité au quintile le plus riche, en raison du financement généreux accordé pour l'enseignement supérieur. Les disparités entre riches et pauvres sont les plus marquées au Togo où les deux quintiles de revenus les plus pauvres ne reçoivent que 12 pour cent des dépenses publiques d'éducation, contre 56 pour cent pour le quintile le plus riche. Parmi les autres d'allocations inéquitables des ressources publiques, on peut citer une forte concentration des investissements en capital pour l'enseignement universitaire postsecondaire (Bénin) et des parts importantes des budgets nationaux pour les bourses universitaires internationales qui profitent généralement aux jeunes des ménages les plus riches (Côte d'Ivoire, République centrafricaine, Mauritanie).

Vu que les salaires des enseignants absorbent la majeure partie des budgets publics consacrés à l'éducation, en particulier dans le primaire et le premier cycle du secondaire, les enseignants eux-mêmes pourraient être déployés plus équitablement entre les écoles en fonction des effectifs. Les disparités dans l'affectation des enseignants entre les écoles constituent un problème commun et de longue date dans toute l'Afrique subsaharienne, y compris en AOC (Majgaard et Mingat 2012 ; Bashir et al. 2018). Comme les écoles rurales sont souvent implantées dans des endroits dépourvus d'équipements et de services attrayants (tels que des dispensaires, des marchés, des routes d'accès, l'électricité), elles peinent à attirer et à retenir les enseignants (Mulkeen 2010 ; Asim 2020). Au niveau secondaire, où le programme d'études exige généralement un enseignement spécialisé, cette difficulté engendre souvent des inadéquations entre la formation des enseignants et leurs missions d'enseignement (Bashir et al. 2018). La Figure 3.5 illustre, à l'aide de données concernant le Ghana et la Côte d'Ivoire, le déséquilibre entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves dans les pays d'AOC (Majgaard et Mingat 2012 ; Bashir et al. 2018).³² Au Ghana, une école de 500 élèves, par exemple, peut ne compter que très peu d'enseignants, à savoir 5 ou en compter beaucoup, 20 (Bashir et al. 2018), ce qui implique un ratio de 100 élèves par enseignant dans

³² Des données plus récentes révèlent des tendances similaires dans des pays tels que le Nigeria (IPE-UNESCO Dakar et Banque mondiale 2021) et la Sierra Leone (IPE-UNESCO Dakar et UNICEF 2020).

la première école, contre un ratio de 25 dans la seconde, et un écart de financement public quatre fois supérieur entre les deux écoles.³³

De nombreux facteurs contribuent aux inégalités dans les dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne, notamment l'absence d'une dotation en personnel fondée sur des normes et les faiblesses connexes dans l'administration des décisions relatives à la dotation en personnel. Les salaires des enseignants constituent le plus gros poste de dépenses publiques en matière d'éducation dans l'enseignement de base, de sorte que l'absence de normes de dotation en personnel ou la faiblesse de l'application des normes permet l'ingérence dans le déploiement ou la mutation des enseignants, ce qui désavantage souvent les écoles desservant les communautés rurales pauvres (Asim 2016). Dans certains pays d'AOC, l'allocation inéquitable des dépenses publiques résulte du fait que les besoins des communautés ne sont pas explicitement pris en compte. Le Nigeria, par exemple, alloue la majeure partie des fonds fédéraux destinés à l'éducation de base de manière uniforme sur l'ensemble du territoire, malgré de grandes variations dans les conditions effectives. Comme les États contribuent de manière significative au financement de l'éducation et que leurs capacités fiscales sont très différentes, cette méthode d'allocation exacerbe les inégalités géographiques au sein du pays. Au Nigeria, les dépenses par enfant dans la région qui y investit le plus sont environ six fois plus élevées que dans la région qui y investit le moins. En Mauritanie, ce rapport est quatre fois plus élevé (EFW 2021). Au Bénin, les méthodes de financement des subventions aux associations de parents d'élèves demeurent inéquitables. Dans certains pays, les mécanismes de collecte de fonds pour l'éducation exacerbent les inégalités. Au Cap-Vert, par exemple, les frais de scolarité sont perçus et gérés directement par les écoles, de sorte que celles desservant les plus pauvres disposent du moins de ressources.

Augmenter la part des budgets distribués aux niveaux infranationaux et scolaires sur la base de besoins bien

définis peut améliorer l'équité dans l'allocation des dépenses publiques d'éducation.³⁴ Le Brésil, pays doté d'un système fédéral, met en commun puis répartit les fonds publics destinés à l'éducation en fonction des effectifs, dans l'objectif affiché d'uniformiser les niveaux de dépenses publiques par élève (Ferraz et al. 2012).³⁵ En revanche, le Nigeria distribue les fonds fédéraux en parts égales à tous les États, quelle que soit la taille de leur population scolarisable, un système qui produit de grandes disparités dans le financement par élève à travers le pays. Dans de nombreux pays d'AOC, l'allocation de budgets non salariaux plus substantiels sous forme de subventions scolaires pourrait doter toutes les écoles d'une source de financement flexible pour répondre à leurs besoins spécifiques (tels que les infrastructures, le matériel ou l'embauche d'assistants pédagogiques). En République démocratique du Congo, un programme de subventions scolaires basé sur une formule déterminée permettra de canaliser les budgets non salariaux vers les écoles primaires afin de réduire la part des frais de scolarité payés par les ménages, améliorant ainsi l'équité. Ce programme est appuyé par des réformes intégrées des politiques macroéconomiques, de la gouvernance et de l'éducation ; ces réformes sont essentielles pour augmenter le financement de l'éducation au niveau infranational dans un contexte de conflit et de faible capacité institutionnelle. Le programme de subventions aux écoles devrait bénéficier à 6,57 millions d'élèves du primaire en canalisant des ressources équivalentes à une augmentation de 6 pour cent du revenu des ménages pauvres (Banque mondiale 2020b).

3.3.5. Assurer une utilisation plus efficace des fonds publics pour l'éducation

Les taux élevés de redoublement et d'abandon affectent tous les niveaux d'enseignement dans la plupart des pays d'AOC et reflètent les inefficacités du système éducatif. Au Nigeria, les taux d'abandon au niveau primaire dépassent les 10 pour cent, tandis qu'en Côte d'Ivoire, les taux de redoublement se

33 L'analyse des données 2018 du système d'information de gestion de l'éducation du Ghana montre la persistance d'une grande diversité dans l'affectation des enseignants entre les écoles, le chiffre du R-carré de régression restant pratiquement inchangé à 0,41 ; ce résultat implique que seuls quelque 40 pour cent de la variation de l'affectation des enseignants entre les écoles sont corrélés au nombre d'élèves inscrits.

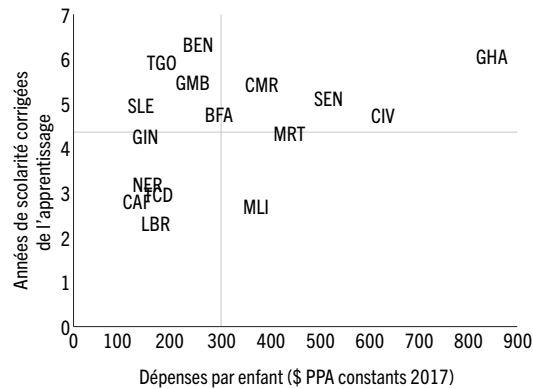
34 Pour ce faire, il est essentiel de disposer d'un système d'information sur la gestion de l'éducation robuste, dont la portée et les fonctionnalités sont adaptées à l'objectif visé. Ce défi est développé au chapitre 7.

35 Le système brésilien rencontre également des difficultés ; Cf. Ferraz et al. (2012) pour plus de détails.

situent entre 10 et 20 pour cent à tous les niveaux d'enseignement. En Mauritanie, il faut en moyenne plus de huit ans à un élève pour achever six années d'école primaire. Ces déficiences internes proviennent de multiples facteurs, notamment la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé dans de nombreuses écoles. Ces facteurs sont eux-mêmes liés à l'inefficacité de la gestion et de la gouvernance du système. Les décalages, les retards et les erreurs d'orientation dans l'allocation des ressources essentielles - notamment les enseignants et les supports d'enseignement et d'apprentissage - contribuent tous à une mauvaise prestation de services, ce qui réduit l'impact du financement. En ce qui concerne les transferts des ressources financières du gouvernement central vers les entités locales ou les écoles, plusieurs pays d'AOC ne disposent pas de mécanismes solides de contrôle financier et d'audit, ce qui favorise les fuites durant tout le processus.³⁶

Les grandes différences entre les pays d'AOC en ce qui concerne la transformation des dépenses publiques d'éducation en années de scolarité et en résultats d'apprentissage témoignent également des failles des systèmes éducatifs de la région. Des pays tels que le Tchad, la République centrafricaine et le Liberia, par exemple, dépensent à peu près autant par enfant que la Sierra Leone, mais obtiennent moins de la moitié du nombre d'années de scolarité ajusté du facteur apprentissage. Des pays tels que la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Sénégal consacrent environ deux à quatre fois plus par enfant que le Togo et le Bénin, mais atteignent des niveaux similaires ou inférieurs en termes de nombre d'années de scolarité ajusté du facteur apprentissage (Figure 3.6). Ces écarts d'efficacité s'expliquent par différentes raisons (EFW 2021). A titre d'exemple, les prestations coûtent généralement plus cher à fournir dans les pays faiblement peuplés ou dans les pays où les circonscriptions administratives sont de grande taille et englobent de larges segments de la population rurale. Cependant, les inefficacités dans l'utilisation des fonds publics pour l'éducation peuvent également résulter de décisions de dépenses sous-optimales (telles que la fourniture inadéquate de supports d'apprentissage), d'un manque de redevabilité (tel que l'absentéisme élevé des enseignants) et d'un

Figure 3.6. Corrélation entre les dépenses par enfant et les années de scolarité ajustées du facteur apprentissage en Afrique de l'Ouest et centrale, 2020



Source : Analyse des données relatives à 21 pays d'AOC dans la base de données EFW de la Banque mondiale et de l'UNESCO, consultée le 31 août 2021, à l'adresse <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>.

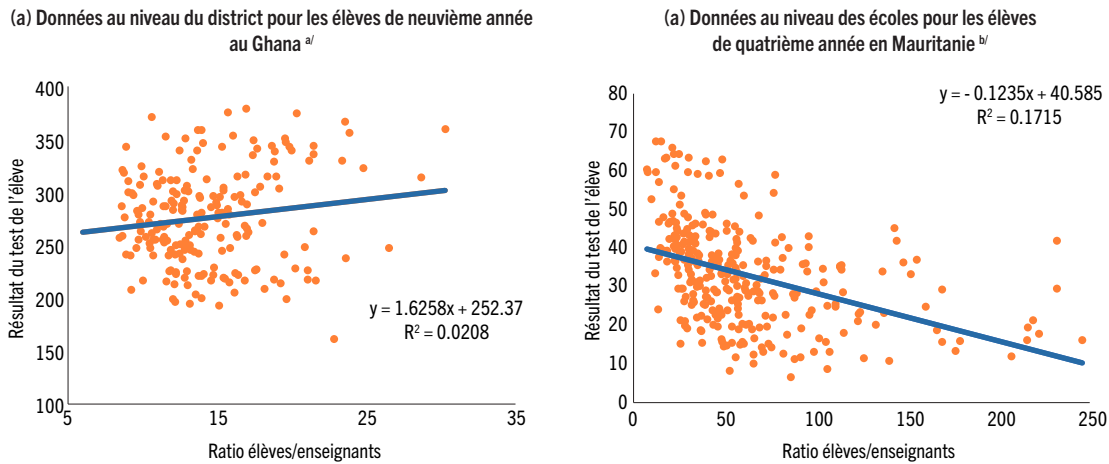
Remarque : La ligne verticale représente la moyenne de l'échantillon pour les dépenses publiques par enfant. La ligne horizontale retrace la moyenne de l'échantillon pour les années de scolarité ajustées du facteur apprentissage. PPA = parité de pouvoir d'achat.

éventuel détournement des fonds à d'autres fins (tel que le paiement des salaires des enseignants « fantômes »). Dans de tels contextes, l'augmentation des dépenses publiques produit peu de résultats. Une étude récente utilisant des données transnationales a par exemple montré qu'une augmentation de 10 pour cent des dépenses par enfant n'améliorait les résultats d'apprentissage que de 0,8 pour cent (Al-Sammarrai et al. 2019).

Les données recueillies au sein des pays d'AOC, tant au niveau des districts que des écoles, montrent également qu'il est possible d'améliorer l'efficacité de l'utilisation des dépenses publiques d'éducation. Au Ghana, par exemple, les données au niveau du district ne montrent aucune corrélation concrète entre les résultats à l'examen administré à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire et les indicateurs de disponibilité des ressources (tels que le nombre d'élèves par classe ou par enseignant ; la Figure 3.7a utilise le premier indicateur). Là encore, de nombreux facteurs contribuent à la faiblesse de la corrélation, dont certains peuvent provenir de différences dans les conditions spécifiques au site qui

36 D'autres documents de référence traitent de questions spécifiques de manière plus détaillée.

Figure 3.7. Relation between Test Scores and Indicators of Resource Availability at the District and School Levels in Ghana and Mauritania



Source : Analyse des données 2018 du système d'information de gestion de l'éducation du ministère de l'Éducation du Ghana et des données 2013 de l'indicateur de prestation de services pour la Mauritanie. Pour les deux pays, les données incluent uniquement les écoles publiques et les enseignants englobent tous les enseignants. a/ Chaque point représente un district. La figure schématise les résultats des tests au niveau du district (axe vertical) par rapport aux ratios élèves/enseignants au niveau du district (axe horizontal). Les résultats des tests correspondent à la moyenne des matières obtenues par les élèves de l'école secondaire de premier cycle (neuvième année) lors de l'examen national du certificat d'éducation de base (axe vertical). b/ Chaque point représente une école. La figure schématise les résultats moyens de l'école aux tests de mathématiques et de langue administrés aux élèves de quatrième année (axe vertical) en fonction du ratio élèves/enseignants de l'école.




contribuent à augmenter le coût de la prestation de services. Néanmoins, une utilisation inefficace des ressources ne peut être exclue, et les tendances dans les données servent d'alerte précoce pour procéder à des investigations plus approfondies. Dans les districts peu performants, par exemple, les mauvais résultats peuvent être dus à une forte prévalence d'écoles dont les enseignants disposent de peu d'outils et de ressources pour mettre en œuvre la pédagogie structurée dont l'efficacité pour l'apprentissage a été prouvée. En retenant les écoles comme unité d'analyse, Majgaard et Mingat (2012) ont constaté que des faibles corrélations entre les résultats d'apprentissage dans les écoles et la disponibilité des ressources sont fréquentes dans les systèmes scolaires de toute l'Afrique subsaharienne, dont de nombreux pays d'AOC. Les analyses des données des enquêtes de la Banque mondiale sur les indicateurs de prestation de services en Mauritanie (Figure 3.7b), par exemple, illustrent le schéma typique d'une faible corrélation entre les résultats des tests et les taux d'encadrement, un indicateur de la disponibilité des ressources dans l'école. Comme précédemment, l'utilisation inefficace des ressources peut être l'un des nombreux facteurs à l'origine des tendances qui ressortent des données, mais elle justifie néanmoins un suivi dans le cadre du S&E de routine des performances du système.

3.4. Priorités pour le renforcement du leadership stratégique

Le leadership stratégique des décideurs politiques de l'AOC est essentiel pour créer un environnement politique favorable à la réalisation des résultats attendus de cette Stratégie régionale d'éducation. Comme indiqué ci-dessus, trois domaines de leadership stratégique méritent une attention particulière : les efforts des hauts responsables pour faire de la réalisation de ces résultats un engagement largement partagé ; une gouvernance efficace pour encourager et coordonner les actions de toutes les parties prenantes visant à réaliser ces résultats ; et un investissement suffisant ainsi qu'une bonne gestion des ressources pour l'éducation (Figure 3.8).

Le fait de galvaniser un engagement largement partagé en faveur des résultats prioritaires permet d'obtenir l'appui nécessaire de toutes les parties prenantes pour maximiser les chances de réussite dans la réalisation de ces résultats. Le programme d'action est complexe étant donné la difficulté d'améliorer les résultats sur l'ensemble du cycle de vie de l'éducation, du préscolaire à l'enseignement de base, à l'EFTP et jusqu'à l'enseignement supérieur. Les plus hauts dirigeants des pays d'AOC doivent élargir l'attrait pour ces résultats et motiver toutes les parties prenantes

Figure 3.8. Renforcement du leadership stratégique

	QUOI ?	POURQUOI ?	COMMENT ?
	Assurer un leadership de haut niveau pour galvaniser un engagement largement partagé en faveur des objectifs clés de l'éducation.	La réalisation des priorités nationales en matière d'éducation nécessite une forte appropriation des objectifs clés par les différentes parties prenantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les coalitions entre le gouvernement, la société civile et le secteur privé pour le programme de réforme. • Élever les priorités clés de l'éducation au-dessus des ministères de tutelle • Soutenir une stratégie de communication ciblée
	Structurer la gouvernance des établissements d'enseignement pour assurer la cohérence et la redevabilité en matière de résultats.	La faiblesse des structures de gouvernance brouille les rôles et les responsabilités et entrave la prestation de services permettant de réaliser des résultats en matière d'éducation.	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser le système éducatif pour en assurer la cohérence par rapport aux objectifs fixés et résultats souhaités • Clarifier les accords institutionnels, les rôles et les responsabilités. • Renforcer les cadres réglementaires de l'EFTP et de l'enseignement supérieur
	Accroître, ou du moins protéger, le financement pour l'éducation et faire un meilleur usage des ressources disponibles.	Les dépenses pour l'éducation sont souvent insuffisantes, inefficaces et inéquitables, et la pandémie de COVID a accru les défis.	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier et allouer les fonds pour atteindre les objectifs de l'éducation • Renforcer les liens de budgétisation des programmes • Allouer les ressources de manière efficiente • Utiliser des normes en faveur des pauvres et de l'équité pour allouer les ressources.

Remarque : les options pour une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement incluent les compétences et les emplois numériques, les approches régionales de l'EFTP et de l'enseignement supérieur, la collaboration avec les syndicats d'enseignants, les relations avec les écoles coraniques et la politique nationale sur la langue d'enseignement. GFP = gestion des finances publiques.

à apporter leur appui, en nature ou en ressources, et à coopérer dans l'intérêt national. À cette fin, ils peuvent envisager diverses options fondées sur les retours d'expérience. Pour susciter un engagement partagé, il faudra s'efforcer de créer des alliances efficaces en faveur du programme de réforme impliquant généralement des parties prenantes du gouvernement, de la société civile et du secteur privé. Pour maintenir l'intérêt de ces parties, il faudra disposer d'une stratégie de communication claire qui expose les arguments en faveur de la réforme, explique le plan d'action proposé par le gouvernement, y compris le partenariat avec les parties prenantes, et offre des rapports d'avancement sur les étapes critiques, les succès et les défis. Enfin, la création d'une alliance implique souvent des négociations et des accommodements afin de préserver des relations « gagnant-gagnant » pour une coopération efficace en vue de réaliser les résultats escomptés.

La bonne gouvernance, le deuxième domaine du leadership stratégique, est essentielle pour encourager une prise de décision cohérente et coordonnée au sein du gouvernement en vue de réaliser les résultats prioritaires de la présente stratégie. La réalisation de ces résultats dépend non seulement des actions relevant du secteur de l'éducation, mais aussi de facteurs extérieurs à ce secteur. Par conséquent, une approche

à l'échelle de l'ensemble du gouvernement est indispensable pour s'assurer que les décideurs politiques au sommet de l'Etat adoptent une démarche systématique en ce qui concerne les arbitrages de haut niveau et l'intégration des efforts intersectoriels (tels que l'allocation des dépenses publiques et la poursuite de la politique en matière de compétences et d'emploi). Les priorités clés de l'éducation, telles que les objectifs de cette stratégie, doivent transcender les ministères de tutelle de manière à attirer l'attention permanente de l'ensemble du gouvernement. Une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement implique également des structures et des incitations dans le secteur de l'éducation qui récompensent la coopération et la coordination entre les différents silos organisationnels. Il sera critique de clarifier les accords institutionnels avec les prestataires de services pour définir leurs rôles et responsabilités. Les écoles primaires et secondaires requièrent des dispositions de gouvernance qui établissent un équilibre entre la redevabilité pour les résultats et l'autonomie de décision au niveau local, ainsi que l'accès à un appui technique en temps voulu par le biais de services spécialisés au niveau du système (tels que l'élaboration de programmes, la formation des enseignants et le développement professionnel). Dans l'EFTP et l'enseignement supérieur, la bonne gouvernance est garantie par des cadres juridiques

et réglementaires qui définissent la redevabilité et l'autonomie des prestataires de services.

En ce qui concerne le financement de l'éducation, les gouvernements des pays d'AOC doivent prendre des mesures stratégiques pour à la fois augmenter les budgets publics consacrés à l'éducation et rendre les dépenses plus efficaces et équitables que par rapport à ce que l'on observe actuellement. La plupart des gouvernements des pays d'AOC dépensent trop peu pour réaliser les objectifs de cette stratégie. Les sources de financement non gouvernementales, telles que les ménages et la contribution officielle des bailleurs de fonds, ne pourront vraisemblablement pas combler le déficit de financement public en raison de la pauvreté généralisée et des perspectives de croissance incertaines, y compris dans les pays à revenu élevé. Pour augmenter les dépenses publiques en faveur de l'éducation, les gouvernements des pays d'AOC peuvent envisager plusieurs options : recouvrer davantage de recettes en améliorant l'efficacité des instruments fiscaux et de l'administration fiscale ; réserver des fonds publics à l'éducation lorsque des mesures plus larges de mobilisation des

ressources nationales ne sont pas faisables ; et encourager les partenariats public-privé pour la prestation de services d'éducation, en particulier aux niveaux post-basique. Par ailleurs, ils peuvent renforcer les processus de gestion des finances publiques (GFP) pour plus d'efficacité des dépenses publiques d'éducation. Les mesures comprennent la protection des fonds pour les intrants non salariaux dans l'éducation de base (tels que les manuels et autres supports essentiels à l'apprentissage des élèves), la réduction du gaspillage (par exemple en éradiquant les « enseignants fantômes » de la masse salariale et en recourant systématiquement aux appels d'offres pour les passations de marchés), et la garantie que les enseignants sont payés à temps pour lutter contre leur absentéisme et les inciter à redoubler d'efforts. Des processus de GFP plus stricts sont également urgents pour assurer l'équité des dépenses publiques en matière d'éducation, par exemple en utilisant des critères et des normes favorables aux pauvres pour allouer les dépenses publiques par niveau d'éducation, entre les bénéficiaires en fonction de leur revenu et de leur lieu de résidence, ou entre les écoles.



4. Interventions à haut niveau d'impact pour réduire la pauvreté des apprentissages

Il est essentiel de réduire la pauvreté des apprentissages dans une région où l'accès à l'éducation de base s'est considérablement développé sans que des progrès significatifs aient été réalisés pour améliorer l'apprentissage des élèves. À l'âge de 18 ans, un enfant né aujourd'hui dans la région peut espérer achever, en moyenne, 7,8 années de scolarité ; toutefois, cette scolarité ne représente que 4,3 années une fois ajustée pour l'apprentissage. Il est urgent de s'attaquer à ce que la Banque mondiale (2020a) a décrit comme un problème grave de pauvreté des apprentissages généralisée afin de constituer une base solide de capital humain capable de mener le programme de croissance et de prospérité partagée de la région. Ce chapitre traite des interventions à haut niveau d'impact menées à cette fin, et plus particulièrement dans cinq grands domaines thématiques interdépendants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage : la formation des enseignants, l'amélioration de la préparation des enfants à l'apprentissage, la fourniture de ressources et d'outils d'apprentissage essentiels, le renforcement de l'efficacité pédagogique en classe et la promotion d'une culture d'évaluation de l'apprentissage dans l'ensemble du système éducatif.

L'étude aborde des défis particulièrement pertinents pour l'éducation de base - du préscolaire au secondaire. À ces niveaux, le gouvernement assure souvent la prestation de services, et les interventions à haut niveau d'impact peuvent être prises en compte par les gouvernements dans la conception des politiques et des programmes. Pour chaque domaine thématique, l'étude propose une évaluation de sa situation

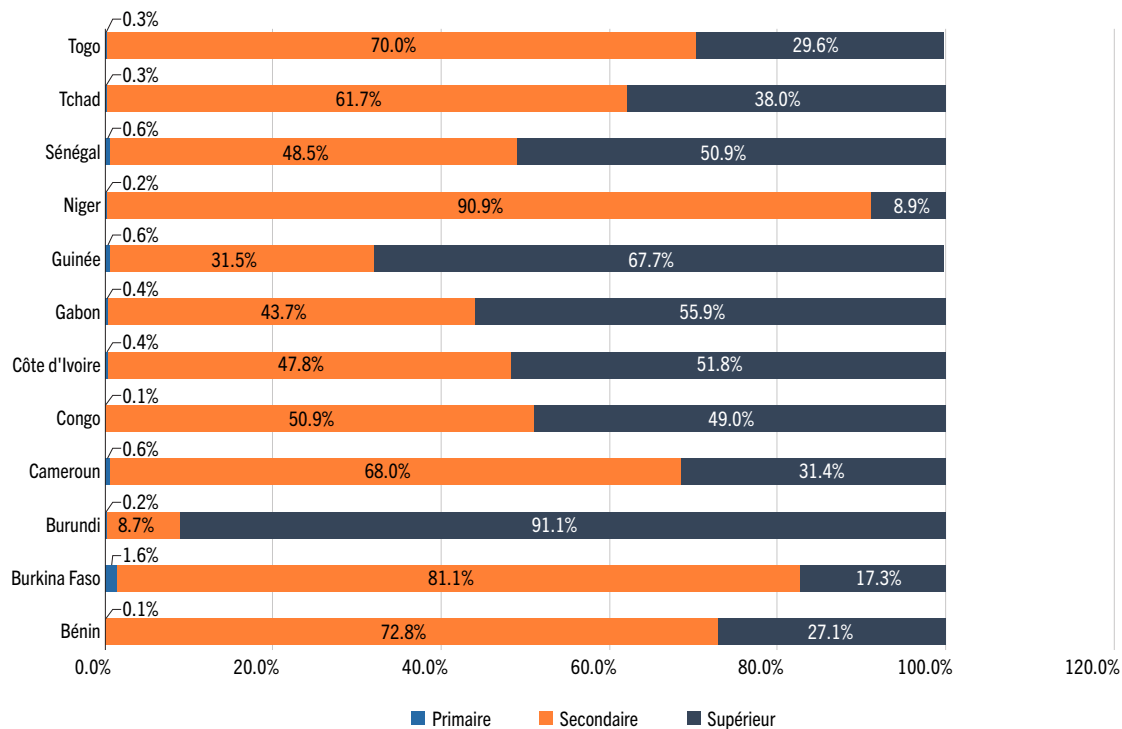
et de son importance dans la région et élabore des approches prometteuses pour y répondre afin d'améliorer les résultats d'apprentissage.

4.1. Les enseignants et leur condition actuelle

De multiples études ont souligné le manque d'efficacité des enseignants en AOC et ont mis en évidence les principales sources du problème. Parmi ces sources, les plus importantes sont (a) une préparation inadéquate des enseignants en raison d'une formation initiale qui tend à être trop théorique ; (b) des processus peu efficaces pour le recrutement, le maintien en poste, le déploiement et la redevabilité des enseignants ; et (c) des programmes de formation continue sporadiques et très fragmentés pour le développement professionnel continu des enseignants. Le personnel enseignant souffre également d'une mauvaise gestion et du manque d'appui.

4.1.1. Formation initiale des enseignants

Le corps enseignant du cycle primaire en AOC est composé d'enseignants disposant d'un niveau de formation assez élevé. Les données récentes du PASEC 2019 montrent que dans les pays d'AOC, presque tous les enseignants ont un niveau d'études supérieur au cycle primaire (Figure 4.1). En effet, la plupart de ces pays ont relevé leurs exigences en

Figure 4.1. Enseignants de l'enseignement primaire, par niveau d'instruction

Source : PASEC (2019).

matière de qualifications des enseignants au cours des deux dernières décennies, exigeant au moins des diplômes du second cycle de l'enseignement secondaire ou postsecondaire. Toutefois, ces enseignants formés et diplômés sont issus d'un système d'éducation et de formation de mauvaise qualité, dont les résultats d'apprentissage sont peu satisfaisants.

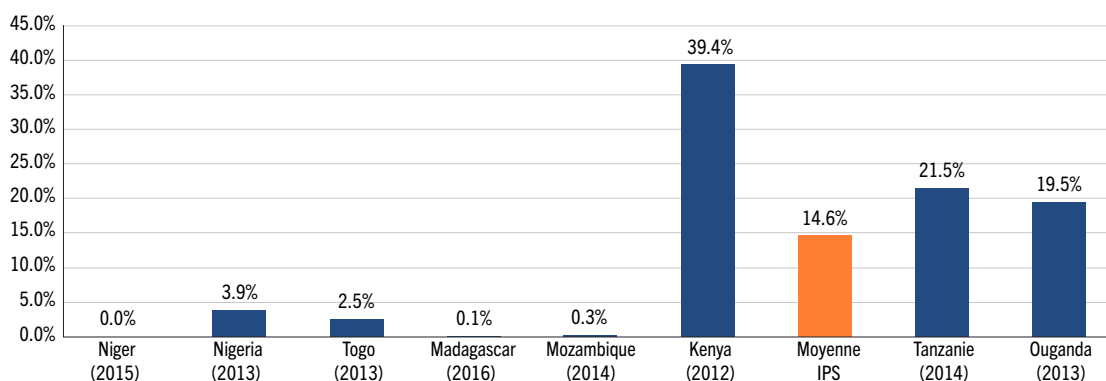
Les enseignants de la région ont besoin d'appui pour compenser leur faible connaissance du contenu. Les données sur la capacité des enseignants à maîtriser le programme scolaire ne sont pas disponibles pour un large éventail de pays d'AOC et celles fournies par les pays qui en disposent indiquent un faible niveau de connaissance du contenu. Selon les données disponibles des enquêtes sur les Indicateurs de prestation de services, le pourcentage d'enseignants disposant d'une connaissance minimale des matières dans la région est de 14 pour cent en moyenne. Parmi les enseignants du Nigeria, du Togo et du Niger, 3,9 pour cent, 2,5 pour cent et moins de 0,1 pour cent, respectivement, ont obtenu une note supérieure à 80 pour cent au test combiné de mathématiques et de langue. Ainsi, malgré leur niveau d'instruction, la plupart des enseignants de ces pays ne maîtrisent pas

les matières de base du programme qu'ils enseignent (Figure 4.2). La même conclusion vaut pour les compétences pédagogiques.

Le fait que les enseignants aient suivi une formation en règle mais ne maîtrisent pas le contenu de la matière et ne disposent pas de compétences pédagogiques révèle un dysfonctionnement du système de formation initiale. La formation initiale elle-même peut également être insuffisante et de mauvaise qualité (trop théorique et probablement mal adaptée aux besoins de la classe). La plupart du temps, il n'existe aucun mécanisme de coordination entre les ministères de l'éducation et les prestataires de formation pédagogique pour garantir que les programmes de formation initiale des enseignants sont en cohérence avec sur les nouveaux programmes d'études.

4.1.2. Recrutement, maintien en poste, déploiement et redevabilité des enseignants

Malgré une forte expansion de leurs effectifs, les enseignants ne sont pas correctement répartis entre les

Figure 4.2. Pourcentage d'enseignants ayant une connaissance minimale de la matière

Source : Rapports sur les indicateurs de prestation de services.
 Note : IPS = Indicateurs de prestation de services.

écoles, les écoles en milieu rural et dans les zones de conflit étant particulièrement en sous-effectif. L'absentéisme des enseignants constitue un problème chronique qui se traduit par des classes « orphelines » où aucun enseignement n'est dispensé pendant les heures de cours. Par exemple, 14,7 pour cent des enseignants sont absents au moins une fois par semaine, et 14,4 pour cent désertent les classes pendant les heures de cours. Dans de nombreux pays d'AOC, le recrutement des enseignants obéit à des critères opaques et politiques plutôt qu'au mérite professionnel, et la promotion dans l'échelle des carrières est soit inexistante, soit fondée principalement sur les qualifications administratives et l'ancienneté plutôt que sur le développement et la performance professionnels.

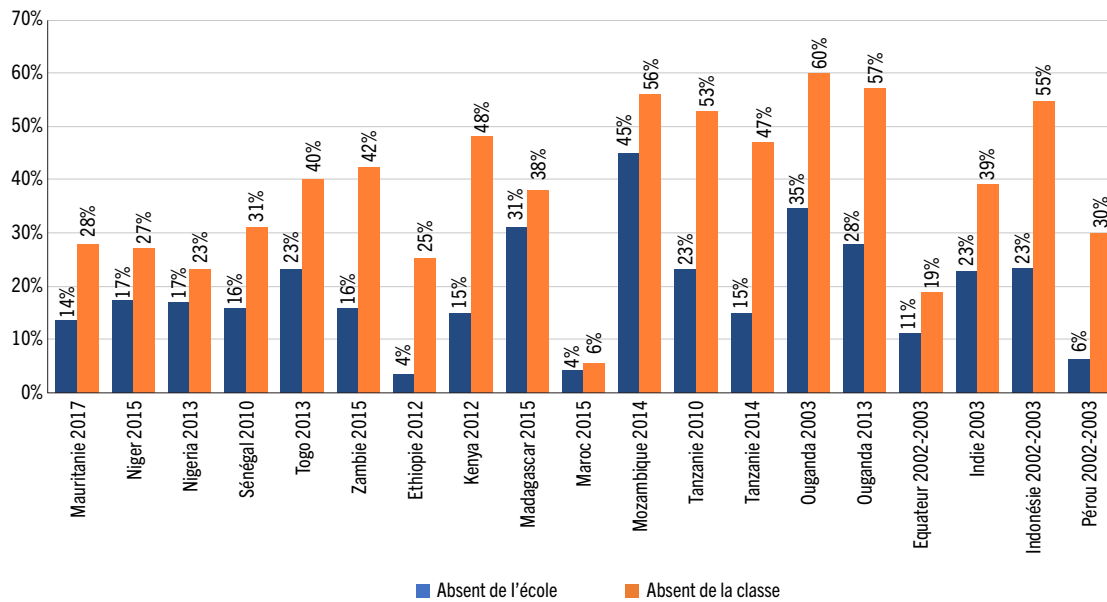
Au cours de la période 2005-15, les effectifs d'enseignants dans les pays d'AOC ont augmenté plus rapidement que la moyenne mondiale dans la même période.

Le nombre d'enseignants a augmenté à un taux annuel moyen de 5,3 pour cent dans l'enseignement préscolaire, de 3,3 pour cent dans l'enseignement primaire et de 5,9 pour cent dans l'enseignement secondaire, ce qui est bien plus rapide que les moyennes mondiales de 3,4 pour cent, 1,4 pour cent et 1,5 pour cent, respectivement, mais légèrement moins que la moyenne de l'Afrique subsaharienne pour l'enseignement primaire (4,2 pour cent) et secondaire (7,6 pour cent). En 2015, l'effectif des enseignants du secondaire dans les pays d'AOC atteignait le double de ce qu'il était en 2005 ; dans l'enseignement primaire et préscolaire, il a été multiplié respectivement par 1,6 et 1,8. La croissance de l'effectif des enseignants du cycle primaire

correspondait presque à la croissance annuelle moyenne des effectifs des élèves (3,1 pour cent). Dans l'ensemble de la région, l'augmentation du nombre d'enseignants du primaire a simplement permis de maintenir les ratios élèves/enseignant existants en AOC. Dans certains pays, tels que le Togo, le Cap-Vert et la Gambie, la croissance des inscriptions dans l'enseignement primaire a été beaucoup plus rapide que l'augmentation annuelle de l'effectif des enseignants.

À l'avenir, le défi démographique de la région et la nécessité d'universaliser l'éducation de base exigeront d'augmenter plus rapidement et de manière continue les effectifs des enseignants. Selon les indications des projections, le nombre d'élèves âgés de 6 à 12 ans va presque doubler d'ici 2030, ce qui obligera les pays d'AOC à accélérer le recrutement et le remplacement des enseignants du primaire, simplement pour maintenir des ratios élèves/enseignant déjà élevés. La région bénéficie de solides antécédents de croissance sur lesquels elle peut s'appuyer, mais il convient d'en faire davantage.

En dépit de la forte hausse du nombre d'enseignants, le déploiement des enseignants dans les écoles est très inégal dans la région. Certains pays d'AOC ne s'assurent pas que les dotations en enseignants soient en fonction au nombre d'élèves inscrits. Dans des pays tels que le Bénin, le Ghana, le Cameroun, le Togo, le Sénégal, le Tchad, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire, les écoles rurales et celles implantées dans les zones en conflit souffrent souvent de sous-effectif d'enseignants.

Figure 4.3. Absence à l'école et de la classe

Source : Rapport sur les indicateurs de prestation de services.

En moyenne, 14,7 pour cent des enseignants s'absentent au moins une fois par semaine, une situation qui engendre des classes « orphelines » dépourvues d'enseignant, même lorsque l'école est ouverte. Dans les cinq pays d'AOC ayant réalisé des enquêtes IPS (Figure 4.3), l'absentéisme à l'école (en classe) des enseignants du primaire varie de 14 pour cent (28 pour cent) en Mauritanie (2017) à 23 pour cent (40 pour cent) au Togo (2013). Bien que la plupart des absences des enseignants soient justifiées par des motifs légitimes (congé justifié, maladie, congé de maternité, formation), aucun dispositif de remplacement n'était prévu ; l'absentéisme des enseignants a donc réduit le temps d'instruction des élèves et réduit leurs acquis. La perte de temps d'instruction combinée à des absences fréquentes des élèves a nui encore plus à l'apprentissage. Ces schémas d'absentéisme des enseignants reflètent les défis et les opportunités d'une meilleure gestion des enseignants aux niveaux de l'école et du système.

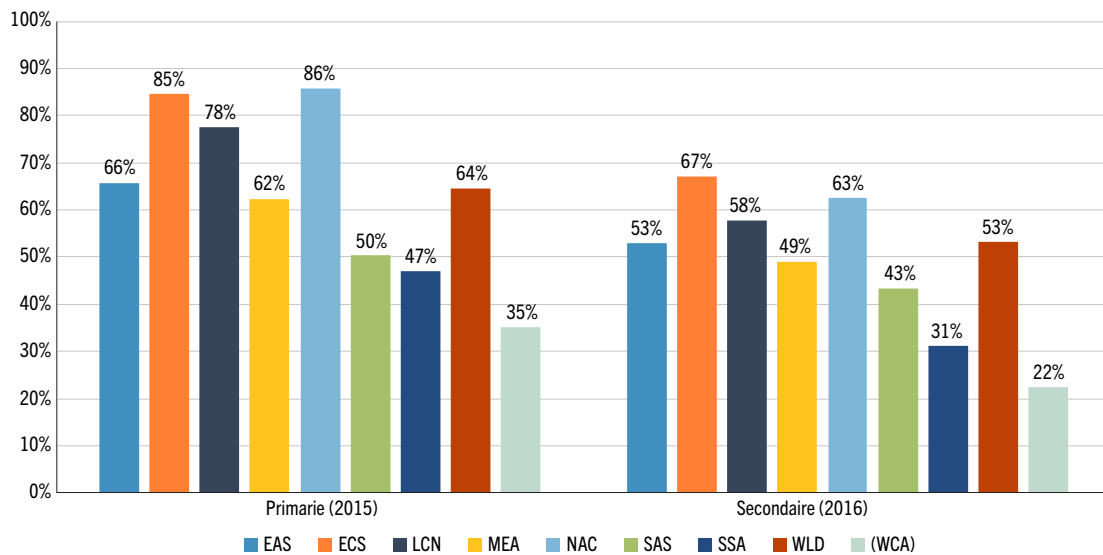
Les pays d'AOC comptent la plus faible proportion d'enseignants de sexe féminin au monde. Le pourcentage de femmes dans le corps enseignant de la région n'est en moyenne que de 35 pour cent dans l'enseignement primaire et de 22 pour cent dans l'enseignement secondaire, un chiffre bien inférieur aux 53 pour cent de la moyenne mondiale ou aux 31 pour

cent de la moyenne globale de l'Afrique subsaharienne (Figure 4.4).

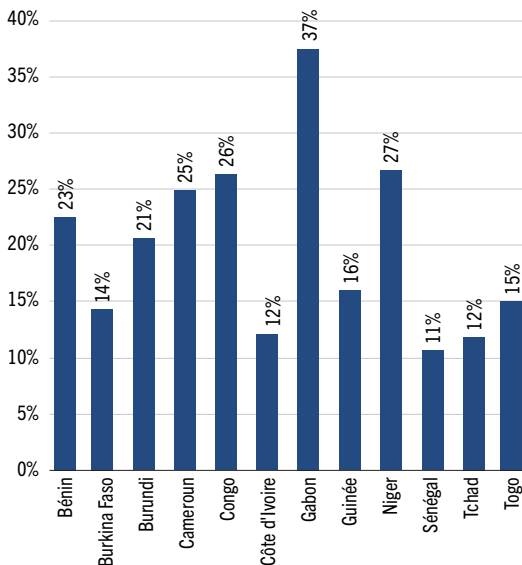
Les femmes sont également sous-représentées aux postes de direction. Le poste de directeur dans l'enseignement primaire est presque exclusivement réservé aux hommes (Figure 4.5). Relativement peu d'élèves de l'enseignement primaire des pays d'AOC fréquentent des écoles dirigées par des femmes.

4.1.3. Développement professionnel des enseignants

La formation continue des enseignants est fragmentée et ne prévoit pas de développement professionnel continu structuré. Elle est sporadique, principalement financée par des bailleurs de fonds, et de nature théorique, axée sur des sujets pédagogiques généraux. Elle ne permet pas de remédier à la faiblesse de la connaissance du contenu et aux lacunes des compétences pédagogiques des enseignants. La plupart des programmes de formation des enseignants donnent des résultats décevants, les enseignants rejoignant généralement un centre de formation pendant quelques jours pour y suivre un cours abstrait sans rapport avec les lacunes de leurs connaissances ou la réalité de leur classe. Trop peu d'enseignants

Figure 4.4. Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire

Source : Base de données des statistiques de l'éducation de la Banque mondiale.

Figure 4.5. Pourcentage d'élèves fréquentant des écoles dirigées par des femmes

Source : PASEC (2019)

d'AOC dispose de niveaux de connaissances même minimalement adéquats : dans l'État nigérian de Kaduna, seul un tiers des 33 000 enseignants qui ont passé un test de compétences à l'échelle de l'État l'ont réussi. Au Togo, les enseignants de quatrième année testés pour leur connaissance du contenu n'ont pu répondre correctement qu'à la moitié des

questions sur la langue et à un tiers seulement sur celles des mathématiques (Bashir et al. 2018).

Malheureusement, les faibles niveaux d'apprentissage des élèves constituent un problème complexe qui nécessite des interventions ciblant plusieurs domaines thématiques différents, notamment la conception du programme scolaire et les plans de cours, l'élaboration des manuels scolaires, les outils d'évaluation, ainsi que l'encadrement et l'appui des enseignants. Ces domaines nécessitent non seulement une conception et une mise en œuvre solides, mais aussi une mise en cohérence, un concept parfois appelé « cohérence pédagogique ». La faible capacité administrative ou de mise en œuvre explique en partie les difficultés des systèmes éducatifs des pays d'AOC à s'attaquer efficacement à ce défi complexe. Ces domaines thématiques sont souvent traités par différentes agences ou unités, avec des niveaux de coordination variables. Par exemple, le manuel de lecture de deuxième année, partagé entre six élèves, peut ne pas correspondre aux plans de cours des enseignants. Il se peut par ailleurs que les enseignants ne bénéficient pas d'un appui ciblé sur les méthodes d'enseignement efficaces (Crouch 2020). Dans le cadre de l'AOC, les pays doivent remédier aux déficiences dans ces domaines thématiques tout en s'efforçant de parvenir à une harmonisation entre ces domaines.

Bien avant la pandémie, la plupart des programmes scolaires nationaux dans les pays d'AOC et dans le monde étaient caractérisés par l'excès d'ambition et le manque d'approches pédagogiques renforçant les compétences socio-émotionnelles. La Tanzanie, par exemple, avait coutume de proposer, par excès d'ambition, neuf matières dans son programme pour la première et la deuxième année d'études avant de rationaliser et simplifier ce programme en 2015 pour se concentrer sur trois matières, à savoir la lecture, l'écriture et l'arithmétique (connu sous le sigle 3R en anglais). Au niveau secondaire, les programmes de nombreux pays d'AOC datent des années 1970 et n'ont pas fait l'objet d'aucune réforme fondamentale. À l'époque, les programmes scolaires ciblaient une minorité de jeunes, à savoir ceux qui étaient bien préparés et soutenus pendant leur scolarité ; ces programmes ne reflètent plus les besoins ou les capacités des élèves qui intègrent le système grâce à l'offre d'une éducation de base gratuite (Bashir et al. 2018) ni les besoins des enseignants de ces élèves. Les données mondiales indiquent que la simplification des objectifs des programmes scolaires a aidé les enseignants à accorder la priorité aux sujets les plus fondamentaux et à faire en sorte que les élèves aient une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise (Pritchett et Beatty 2012).

En outre, de nombreux pays d'AOC ne disposent pas d'un plan explicite concernant la teneur, la séquence et la progression des activités d'enseignement qui s'appuie sur la science de l'éducation. Par exemple, les pays d'AOC ne consacrent généralement pas suffisamment de temps en classe à l'enseignement de la lecture, du langage et de la littératie (la recherche suggère au moins une heure et demie par jour d'école) pour aider les élèves à apprendre à lire et comprendre ce qu'ils lisent. L'enseignement par la répétition vise également à enseigner des faits plutôt que des aptitudes et des compétences. Les absences et les retards des enseignants et des élèves contribuent à une perte de temps supplémentaire. En particulier avec la pandémie, les enseignants peuvent être dépassés par l'enseignement d'un programme standard et complexe alors qu'ils s'efforcent de remédier à la perte d'apprentissage liée à la COVID-19.

Dans ce contexte, de nombreux gouvernements expérimentent diverses alternatives et se concentrent de plus en plus sur des interventions de pédagogie

structurée en matière de littératie et de numératie de base. Dans sa forme la plus simplifiée, la pédagogie structurée est une approche coordonnée visant à assurer la cohérence entre plans de cours des enseignants, supports pédagogiques, formation des enseignants et appui continu. Les enseignants peuvent devenir de véritables alliés si les réformes viennent en appui à leur travail et s'ils peuvent percevoir un impact sur l'amélioration du niveau de lecture des enfants (Piper et al. 2018). Le Liberia, par exemple, a combiné des leçons structurées pour les enseignants avec l'observation et le feedback de coaches en littératie dans le cadre du programme d'Évaluation de la lecture dans les premières classes plus (Early Grade Reading Assessment Plus). On pourrait citer d'autres exemples prometteurs en AOC et dans toute l'Afrique subsaharienne.

4.2. Valoriser la profession enseignante

La vision à long terme adoptée par les pays d'AOC consiste à repenser la profession enseignante pour en faire une profession socialement valorisée, mérito-cratique et encadrée par des normes professionnelles élevées. Sachant que cette transformation prendra du temps, la stratégie met en avant des réformes clés que les pays peuvent mettre en œuvre à court terme pour rapprocher la région de cette vision et mettre l'accent sur l'efficacité des enseignants.

L'amélioration de la performance des enseignants s'inscrit dans un programme plus large visant à renforcer leur impact sur l'apprentissage des élèves. Les élèves d'enseignants compétents apprennent davantage et bénéficient d'un plus grand nombre d'années de scolarité ; ces élèves gagnent ensuite des revenus plus élevés une fois qu'ils deviennent des adultes actifs, et les jeunes filles parmi eux sont moins susceptibles d'avoir une grossesse précoce (Chetty, Friedman et Rockoff 2014 ; Hanushek 2011). Les enseignants compétents jouent également un rôle précieux dans la mesure où ils transmettent des compétences socio-émotionnelles à leurs élèves (Villasenor 2017).

Le renforcement des compétences et de la performance professionnelle des enseignants mérite une

attention particulière en raison de l'influence énorme qu'ils exercent sur leurs élèves. Des données empiriques issues de pays en développement révèlent que la qualité d'un enseignant influe également sur d'autres interventions et apports axés sur l'apprentissage, notamment la fourniture de manuels scolaires. Les connaissances de l'enseignant, sa pratique de l'enseignement et le temps d'instruction constituent autant de facteurs déterminants pour l'apprentissage des élèves. En outre, il est très essentiel que les habitudes et la mentalité des enseignants montrent qu'ils sont convaincus que les élèves ont les aptitudes nécessaires. Lorsque l'on remplace un enseignant peu performant par un autre très performant, l'apprentissage des élèves s'accélère de façon spectaculaire. L'effet a été mesuré, à hauteur de de 0,2 écart-type en Équateur et jusqu'à plus de 0,9 écart-type en Inde, soit l'équivalent de plusieurs années de scolarité normale.

Tant l'enseignement que les enseignants sont importants. Si elles sont généralement prises en compte lors du recrutement et de la promotion des enseignants, les qualifications d'un enseignant (expérience, certificat ou formation) ne sont pas systématiquement associées à de meilleurs résultats des élèves. Les données factuelles indiquent plutôt que les pratiques pédagogiques et les interactions avec les élèves influent de façon beaucoup plus déterminantes sur les résultats des élèves. Plus précisément, les élèves dont les enseignants préparent des plans de cours, posent de nombreuses questions et les interrogent sur le contenu déjà vu sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats que les élèves dont les enseignants qui ne le font pas. En outre, les récents développements dans les technologies de l'éducation et les défis exceptionnels imposés par la COVID-19 offrent d'autres moyens d'appuyer les enseignants à dispenser aux élèves les méthodes d'apprentissage.

Afin d'ancrer une compréhension collective de l'efficacité des enseignants, la Banque mondiale a établi cinq principes dans le cadre de sa Plateforme mondiale pour des enseignants performants (Béteille et Evans 2018). Ces cinq principes, élaborés à partir d'une revue des données factuelles pertinentes pour les pays à revenu faible et intermédiaire sur l'efficacité des enseignants, sont présentés dans la Figure 4.6. Ces principes peuvent aider à assurer que les

Figure 4.6. Cinq principes pour créer un encadrement efficace des enseignants



Source : Saavedra, 2019.

principaux problèmes des enseignants soient pris en compte dans le cadre d'une approche structurée et complète pour tout pays d'AOC.

L'objectif à long terme dans toute la région doit être de donner plus d'attractivité à la carrière enseignante.

Une plus grande valorisation du statut des enseignants est corrélée à une meilleure performance des élèves. Cependant, améliorer le prestige de l'enseignement reste un défi. L'obstacle le plus complexe, surtout dans les pays d'AOC à faibles ressources, réside peut-être dans l'amélioration des politiques de rémunération des enseignants de manière à les aligner sur celles des professions au statut plus valorisé. Outre la réforme de la rémunération, les pays d'AOC peuvent réfléchir à la perception sociale de l'enseignement en tant que carrière, relever les exigences d'entrée dans la profession enseignante, résoudre le problème du grand nombre d'enseignants non permanents percevant des salaires plus bas et exerçant dans des mauvaises conditions d'emploi,

et instaurer des échelles de carrière liées à la performance et aux compétences. Parmi les actions clés à envisager, citons l'organisation de campagnes visant à promouvoir la valeur sociale de la fonction d'enseignants, la mise en place de mesures incitatives pour attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement, la garantie d'une rémunération équitable par rapport à d'autres professions et entre enseignants exerçant le même travail, la garantie de bonnes conditions de travail et le développement de plans de carrière pour les enseignants et les directeurs d'école qui prévoient des augmentations de salaire et des promotions liées à de meilleures pratiques et au développement professionnel. Au Nigeria, par exemple, le gouvernement élabore une stratégie globale en matière de ressources humaines pour le développement des compétences, qui intègre des politiques visant à s'attaquer à des défis essentiels tels que les conditions de travail, la progression de carrière et les incitations pour les enseignants et les instructeurs. La Sierra Leone a institué des communautés de pratique pour les enseignants de pédagogie afin de réduire le cloisonnement de la profession enseignante et améliorer le soutien entre pairs.

Pour l'AOC, à court terme, la stratégie accorde la priorité aux interventions à haut niveau d'impact pour renforcer le corps enseignant. Plus précisément, comme expliqué dans les sections suivantes, la stratégie vise à (a) améliorer la compétence des nouveaux enseignants en formation; (b) attirer davantage de femmes vers l'enseignement; (c) recruter les enseignants sur la base du mérite, les déployer en fonction des besoins et renforcer la gestion des carrières; et (d) soutenir les enseignants par une pédagogie structurée.

4.2.1. Améliorer la compétence des nouveaux enseignants de la filière.

Il est essentiel d'investir dans une formation initiale pratique pour préparer la prochaine génération de professionnels de l'enseignement. Le programme de préparation des enseignants dans les écoles normales doit intégrer une formation pratique en classe. Au Mali, par exemple, des efforts sont en cours pour ne recruter que des personnes ayant le niveau du baccalauréat (achèvement de l'école secondaire) comme futurs enseignants, prolonger la durée de la formation initiale des enseignants de deux à trois

ans, et mettre les programmes de formation des enseignants en cohérence avec les programmes d'enseignement au primaire et au secondaire. Des données factuelles récentes basées sur les résultats des tests au Togo et en Guinée indiquent que, si les enseignants ont besoin d'une formation initiale, de cours intensifs de quatre à six mois dispensés à des enseignants disposant d'une bonne formation générale, ainsi qu'un appui au cours de la première année d'exercice, pourraient être aussi efficaces que des programmes de plus longue durée. L'utilisation de ces approches de « formation intensive » peut permettre aux gouvernements de puiser dans des viviers d'enseignants potentiels pour développer plus rapidement l'offre de services d'éducation.

La Banque mondiale soutiendra les gouvernements dans la définition de leurs attentes à l'égard des enseignants et appuiera les nouveaux professionnels à faire les premiers pas dans les salles de classe en toute confiance en veillant à ce que la formation initiale des enseignants leur donne les compétences pédagogiques, les compétences de gestion de classe et la capacité à répondre à un feedback personnalisé. Dans de nombreux pays d'AOC, les établissements de formation des enseignants n'appliquent pas une sélection suffisamment stricte des candidats entrants, offrent une formation trop théorique et accordent aux futurs enseignants peu d'occasions de pratiquer en classe. Cette approche contraste avec celle des pays très performants où ceux qui cherchent à intégrer la profession sont des candidats talentueux qui s'y préparent en acquérant une expérience pratique.

L'entrée dans les établissements de formation initiale des enseignants doit se faire par une sélection stricte de manière à ne retenir que les meilleurs candidats pour la profession enseignante. Les systèmes éducatifs performants sélectionnent les candidats en fonction de leur motivation à embrasser la carrière d'enseignants et de leurs compétences (par exemple, en évaluant les examens de fin d'études secondaires et les concours de recrutement, en tenant compte des compétences sociales et de communication et en observant les compétences des candidats en classe). Les gouvernements devraient réglementer strictement la formation initiale.

Une autre étape cruciale consiste à soutenir les établissements de formation des enseignants à introduire

une pratique intensive dans les écoles dans le cadre du programme de formation. Sans cette expérience, les enseignants éprouvent des difficultés lorsqu'ils sont confrontés aux défis de la classe pour la première fois après l'obtention de leur diplôme, souvent sans aucun encadrement ni aucune orientation sur les méthodes pour répondre à ces défis.

Le recrutement et la fidélisation d'enseignants compétents constituent une base essentielle pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves, en particulier dans les milieux à faibles ressources. Dans de nombreux pays d'AOC, les critères de recrutement des enseignants sont opaques et fondés sur des facteurs politiques plutôt que sur le mérite professionnel ; les enseignants sont promus, si tant est qu'ils le soient, sur la base de leurs diplômes et de leur ancienneté plutôt que sur la preuve d'un enseignement efficace. La définition d'exigences minimales en matière de qualifications permet de s'assurer que les nouveaux enseignants disposent des connaissances et des compétences pédagogiques essentielles pour exercer leur métier. Les enseignants bien préparés sont également plus susceptibles d'être efficaces et de faire carrière dans la profession (Podolsy et al. 2016). Compte tenu de la pénurie d'enseignants, certains pays d'AOC sont enclins à assouplir ou à supprimer les exigences de qualifications d'entrée des enseignants afin d'accroître rapidement les effectifs (Bashir et al. 2018). Toutefois, cette approche pourrait engendrer une série d'effets néfastes durables sur le système éducatif, notamment une faible efficacité des enseignants, un renouvellement fréquent de l'effectif des enseignants, une inégalité accrue dans l'apprentissage des élèves et un faible prestige de la profession enseignante.

Pour être performants, les enseignants doivent d'abord savoir ce que l'on attend d'eux. Ainsi, les politiques de recrutement et d'affectation doivent établir les attentes à l'égard des enseignants afin de guider leurs choix de carrière et le développement de leur carrière (Banque mondiale 2013). Les descriptifs de poste doivent préciser clairement les responsabilités des enseignants et les attentes à leur égard. Les descriptifs doivent couvrir les droits et les responsabilités des enseignants dans divers aspects, allant de l'instruction, de la formation des enseignants et de l'engagement communautaire à l'affectation, aux mutations et à l'avancement de carrière. Tous les éléments

doivent être élaborés en détail et examinés conjointement par les départements concernés au sein du ministère. Par ailleurs, les attentes doivent être en cohérence à la fois sur les incitations financières et sur l'appui professionnel, en particulier dans les zones rurales et reculées. Par exemple, des données factuelles ont démontré que l'indemnité de sujétion à elle seule ne suffisait pas à maintenir les enseignants à leur poste et ne contribuait pas à améliorer leur performance (Chelwa et al. 2019 ; Pugatch et Schroeder 2018).

Comme mesure importante, il faudrait intégrer une formation pratique en classe dans les cours proposés par les écoles normales. La formation initiale des enseignants est souvent purement théorique et déconnectée des conditions réelles de la classe. La formation continue pour le développement professionnel tend à être fragmentée et sporadique, si tant est qu'elle existe. Alors que les pays les plus performants proposent généralement des programmes de formation initiale d'une durée de deux ans ou plus, une option plus réaliste pour les pays d'AOC, notamment à la lumière de la demande croissante et immédiate d'enseignants supplémentaires, pourrait consister à combiner des programmes de formation initiale plus courts avec des possibilités de formation continue plus intensives. Teach For America et ses programmes jumelés dans le monde entier s'appuient également sur des programmes de formation initiale relativement courts qui alimentent ensuite une formation continue structurée.

Malheureusement, les enseignants de la majeure partie des pays d'AOC ne bénéficient pas de l'appui dont ils ont besoin pour améliorer leur enseignement et maîtriser de nouvelles compétences. Bien qu'il existe dans la région quelques programmes de développement professionnel fondés sur des données factuelles, de nombreux enseignants n'ont pas accès à un développement professionnel de qualité. Des recherches, des données factuelles et des expériences récentes ont permis de déterminer avec plus de clarté ce qui marche quand il s'agit de promouvoir efficacement le développement professionnel des enseignants. Les constats, qui soulignent l'importance d'une approche adaptée, pratique, ciblée et continue, doivent guider la conception de tout cadre de développement professionnel des enseignants et sa mise en œuvre sur le terrain. La nouvelle initiative

Coach de la Banque mondiale, qui se concentre sur l'amélioration du développement professionnel des enseignants en cours d'emploi, constituera une ressource importante pour la région et la mise en œuvre de cette stratégie.

4.2.2. Attirer davantage de femmes dans l'enseignement

Attirer davantage de femmes dans le corps enseignant semble être un moyen efficace pour améliorer la performance des filles. En Corée, dans une étude dans laquelle les élèves du collège étaient assignés de manière aléatoire à des classes, les chercheurs ont constaté que les filles obtenaient des résultats nettement meilleurs aux tests standardisés lorsqu'elles étaient prises en main par des enseignantes (Lim et Meer 2015). Dans les pays francophones d'AOC, le recours à des enseignants de sexe féminin a effectivement permis de stimuler la performance des filles en lecture et en mathématiques sans pour autant nuire à la performance des garçons (J. Lee, Rhee et Rudolf 2018). Les enseignantes représentent également de bonnes références pour les jeunes filles. Les données factuelles indiquent que les enseignantes peuvent accroître la probabilité que les filles poursuivent leur scolarité, rehausser leurs aspirations et réduire la probabilité qu'elles soient victimes de violence (Evans et Nestour 2019). En outre, le marché du travail des enseignants est bénéfique pour les femmes du fait il favorise l'égalité des sexes : dans certains pays, l'enseignement reste l'une des rares professions hautement qualifiées accessibles aux femmes. Pour augmenter le nombre de femmes diplômées des écoles normales, les gouvernements doivent élargir la scolarisation des filles au niveau secondaire et promouvoir leur achèvement de ce cycle. Outre les campagnes visant à promouvoir la valeur sociale de la profession enseignante, des mesures incitatives peuvent encourager les étudiantes très performantes à embrasser une carrière dans l'enseignement. En Sierra Leone, par exemple, le gouvernement a accordé des bourses aux filles pour qu'elles puissent faire des études dans les écoles normales. Enfin, des cadres et des stratégies de carrière bien structurés pour les enseignants, y compris pour les enseignants et les chefs d'établissement de sexe féminin, devraient être élaborés à long terme. Les mesures d'incitation permettent également d'attirer

les meilleurs candidats vers l'enseignement. Dans les zones rurales du Nigeria, des logements ont été mis à la disposition des enseignants de sexe féminin.

4.2.3. Recrutement au mérite, déploiement en fonction des besoins et évolution de carrière des enseignants

Les réformes de la gestion des ressources humaines des enseignants sont essentielles pour améliorer la qualité de l'éducation. En fonction du contexte national, ces réformes peuvent consister à garantir un recrutement méritocratique, à instituer des plans de carrière, à définir clairement les rémunérations et les contrats, à réglementer le déploiement des enseignants, notamment dans les zones défavorisées, et à préciser les attentes en matière de comportement professionnel. Certains pays d'AOC ont déjà commencé à s'attaquer à ces questions. Par exemple, le Cameroun a entrepris une réforme complète du système éducatif, incluant le recrutement méritocratique des enseignants et une politique de déploiement plus transparente pour les enseignants nouvellement recrutés afin de garantir la présence d'enseignants dans les zones défavorisées.

La Banque mondiale appuiera les gouvernements, par des interventions au niveau des écoles et des systèmes, pour lutter contre l'absentéisme des enseignants et rationaliser leur déploiement. Pour lutter contre les absences non justifiées des enseignants, les chefs d'établissement peuvent travailler en étroite collaboration avec la communauté locale. Les absences autorisées telles que les congés pour convenance personnelle, la formation professionnelle ou les responsabilités officielles en dehors de l'école - sont étonnamment répandues en AOC. Afin de les réduire au minimum, il faut intervenir au niveau politique, par exemple en créant et en appuyant un système d'enseignement prévoyant des modalités de remplacement, si les budgets le permettent.

Des pratiques saines de gestion des ressources humaines pour gérer le personnel enseignant sont indispensables pour faire face à la crise de l'apprentissage. Les pratiques appropriées chaque pays dépendront du contexte et peuvent inclure un éventail d'options, parmi lesquelles le recrutement méritocratique des enseignants, l'instauration de plans de carrière, la

clarification des rémunérations et des contrats, la réglementation du déploiement des enseignants, en particulier dans les zones défavorisées, et la définition des attentes en matière de comportement professionnel. Certains pays d'AOC ont déjà lancé des réformes pour mieux gérer le personnel enseignant. Le Cameroun, dans le cadre de sa réforme globale des enseignants du primaire, par exemple, recrute de nouveaux enseignants sur la base du mérite et déploie les recrues selon de nouveaux critères qui accordent la priorité aux écoles en sous-effectif desservant les populations défavorisées.

Les pays d'AOC doivent rapidement développer des cadres de carrière bien structurés pour leurs enseignants, étant donné que le corps enseignant se développe rapidement et devient plus hétérogène. Dans l'idéal, les cadres devraient couvrir tous les aspects afin de valoriser les enseignants de différents statuts (tels que les enseignants de la fonction publique, les contractuels et les enseignants auxiliaires) et ceux ayant des caractéristiques académiques et démographiques différentes. Le département de la planification et le département des ressources humaines devraient collaborer pour recenser le personnel enseignant en fonction et les futurs enseignants. Ces départements devraient ensuite élaborer des feuilles de route réalistes pour faire correspondre l'offre à la demande et proposer différentes possibilités de carrière au sein du système à divers intervalles de temps. Ils devraient également collaborer avec les syndicats ou les associations d'enseignants afin d'obtenir leur adhésion à la mise en œuvre des cadres de carrière avec de bonnes pratiques de gestion des ressources humaines. Une mise en œuvre harmonieuse et réussie nécessite un appui et une évaluation professionnels continus et équitables des enseignants à différents niveaux, ce qui pourrait constituer un obstacle majeur pour de nombreux systèmes éducatifs.

4.2.4. Appuyer les enseignants par une pédagogie structurée

Il a été prouvé que soutenir les enseignants d'AOC par le biais d'une pédagogie structurée – constituée d'un paquet de supports d'enseignement, de formations continues, d'encadrement et de mentorat pour les enseignants - stimule l'apprentissage des élèves. La connaissance de la matière par les enseignants est

essentielle à l'apprentissage étant donné que même le programme le plus efficace ne peut être dispensé si les enseignants ne le maîtrisent pas parfaitement. Pour être efficaces, les enseignants doivent d'abord connaître et maîtriser les leçons à enseigner. La pédagogie structurée remédie à cette faiblesse en proposant des cours scriptés et en formant les enseignants à la bonne utilisation de ces leçons. Idéalement, elle atténue les lacunes en matière de compétences en donnant des orientations détaillées sur l'enseignement de contenus spécifiques et une formation sur la méthode pour mener à bien les activités pédagogiques. En respectant les pratiques d'excellence préconisées dans les plans de cours, les enseignants amélioreraient la qualité de leur enseignement, de préférence sans compromettre leur autonomie.

La mise en œuvre d'un programme de pédagogie structurée nécessite un engagement fort des parties prenantes à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Chaque composante implique divers départements et catégories professionnels du ministère de l'éducation et des services locaux, tels que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école, les responsables pédagogiques, les enseignants, les parents et la communauté locale, etc. Dans les contextes à faible capacité, il est essentiel de mettre l'accent sur le renforcement de la capacité de mise en œuvre. En outre, de l'élaboration des supports d'enseignement et d'apprentissage à la formation et au suivi des enseignants, et du déploiement des enseignants à la mobilisation communautaire, chaque étape doit être bien agencée et coordonnée. Ainsi, un système de mise en œuvre efficace est crucial pour la réussite d'un programme de pédagogie structurée.

Dans des études passées, il a été souligné que garantir une prestation de services fonctionnelle et efficace constitue le plus grand défi de la mise en œuvre. De nombreux gouvernements ne disposent pas des capacités nécessaires pour mettre en œuvre rigoureusement les programmes. Dans presque tous les programmes en cours, les bailleurs ont fait appel à leurs propres équipes administratives pour les mettre en œuvre, les gouvernements jouant un rôle d'appui. Cependant, de nombreux programmes ont été confrontés à des taux élevés de renouvellement des enseignants, à des retards dans la distribution des supports d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à un manque de formation et d'encadrement du

Tableau 4.1. Programmes de pédagogie structurée en Afrique de l'Ouest et centrale

Système éducatif	Résultats	Échelle	Source
Gambie	Amélioration des compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul dans les premières années	À échelle moyenne avec plus de 2 000 élèves bénéficiaires.	Eble et al. 2021
Ghana	Littératie dans 11 langues nationales et numératie dans les premières classes	À grande échelle avec plus d'un million d'élèves bénéficiaires	FHI 360, 2017
Guinée Bissau	Amélioration de la littératie et de la numératie dans les premières classes	À échelle moyenne, avec plus de 2 000 élèves bénéficiaires.	Fazio et al. 2021
Liberia	Amélioration de la littératie et de la numératie dans les premières classes	À grande échelle, avec plus de 1 000 écoles bénéficiaires.	King et al. 2015
Mali	Amélioration de la littératie en première et deuxième années, mais aucun effet sur la troisième année.	À échelle moyenne, avec plus de 3 000 élèves bénéficiaires.	Spratt et al. 2013
Nigeria, États de Bauchi et de Sokoto	Amélioration de l'accès à l'école et de la littératie dans les premières classes en haoussa	À grande échelle, avec plus d'un million d'élèves bénéficiaires	Campos 2017 ; RTI 2016
Sénégal	Amélioration de la littératie dans les premières classes dans trois langues nationales.	À grande échelle, touchant plus de 1 000 écoles	Chemonics International 2018

personnel dans les zones rurales et éloignées. Ces problèmes nuisent à l'efficacité des programmes. Dans une certaine mesure, la définition et la préparation d'un système de prestation de services fonctionnel piloté par le gouvernement pourraient être la condition essentielle pour garantir la faisabilité et la pérennité d'un programme de pédagogie structurée.

Un nombre croissant de pays en développement ont adopté la pédagogie structurée dans les premières années d'études, ce qui figure parmi les interventions les plus rentables (Angrist et al. 2020), et beaucoup ont pu voir des effets positifs encourageants sur la performance des élèves (Eble et al. 2021 ; Fazio et al. 2021 ; Kim et al. 2019). De même, de nombreux pays d'AOC, comme le montre le Tableau 4.1, mettent en œuvre ou ont bénéficié de programmes de pédagogie structurée visant à accroître les compétences des jeunes enfants en littératie et en numératie. En particulier, un essai randomisé en grappes a été mené en Gambie pour évaluer les interventions en matière de littératie et de numératie destinées aux enfants d'âge primaire dans les régions reculées du pays. L'intervention combinait le recours à des enseignants auxiliaires dispensant des cours d'appui après l'école, l'élaboration de plans de cours et un suivi fréquent axé sur l'amélioration des pratiques des enseignants (encadrement)

- toutes des composantes essentielles de la pédagogie structurée. Après trois années scolaires, les enfants gambiens ayant bénéficié de l'intervention ont obtenu des résultats supérieurs de 46 points de pourcentage (3,2 unités d'écart-type) à ceux des enfants du groupe de contrôle évalués lors d'un test combiné de lecture, d'écriture et de calcul (Eble 2020). Une intervention similaire avait déjà démontré des gains d'apprentissage significatifs lors d'un essai randomisé en grappes en milieu rural en l'Inde. Un autre exemple est le Tusome (« Lisons » en kiswahili) au Kenya. Tusome est un partenariat phare entre l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et le Ministère de l'Éducation. Il est axé sur quatre interventions clés : améliorer l'enseignement en classe, favoriser l'accès aux supports pédagogiques, élargir l'appui et la supervision de l'enseignement et collaborer avec les principaux acteurs de la littératie au niveau du système. Les élèves ont réalisé des progrès substantiels en anglais (la proportion d'enfants incapables de lire a baissé de 38 pour cent à 12 pour cent) et en kiswahili (la proportion d'enfants incapables de lire a baissé de 43 pour cent à 19 pour cent).

Des évaluations d'impact rigoureuses en Guinée-Bissau (Fazio et al. 2020), au Kenya et en Gambie (Banque mondiale 2020a) ont confirmé l'efficacité

de l'approche pour améliorer les résultats aux examens. Au Kenya, le gouvernement a maintenant commencé à élargir l'approche à l'ensemble du pays (Crouch 2020). Dans l'État d'Edo, au Nigeria, le gouvernement s'appuie sur la technologie pour mettre en œuvre une pédagogie structurée, utilisant de tablettes pour suivre en temps réel les progrès des enseignants dans l'exécution de cours scriptés et la personnalisation de l'encadrement et le mentorat sur place pour chaque enseignant.

4.3. Préparation des élèves à l'apprentissage dans la région

De nombreux enfants intègrent l'école avec de graves handicaps d'apprentissage. Plus d'un tiers des enfants d'AOC âgés de moins de cinq ans souffrent d'un retard de croissance, une condition qui affecte durablement leur capacité d'apprentissage. Dans toute la région, peu de jeunes enfants bénéficient des vaccinations de routine (75 pour cent) ou d'un régime alimentaire minimum acceptable (10 pour cent). Beaucoup trop d'enfants ne bénéficient pas de suffisamment d'appui et de stimulation à domicile : 98 pour cent des enfants d'AOC n'ont pas trois livres ou plus à la maison et 84 pour cent des jeunes enfants subissent des niveaux élevés de violence à la maison. En moyenne, le taux brut de scolarisation dans les établissements d'EPE dans la région n'atteint que 32 pour cent. Seuls cinq pays de la région offrent une EPE gratuite (Bénin, République du Congo, Guinée équatoriale, Ghana et Togo) et seuls trois de ces pays ont rendu l'EPE obligatoire (Guinée équatoriale, Ghana et Togo). La discussion ci-dessous fait ressortir les principaux obstacles qui empêchent les enfants d'être prêts à l'apprentissage dans la région.

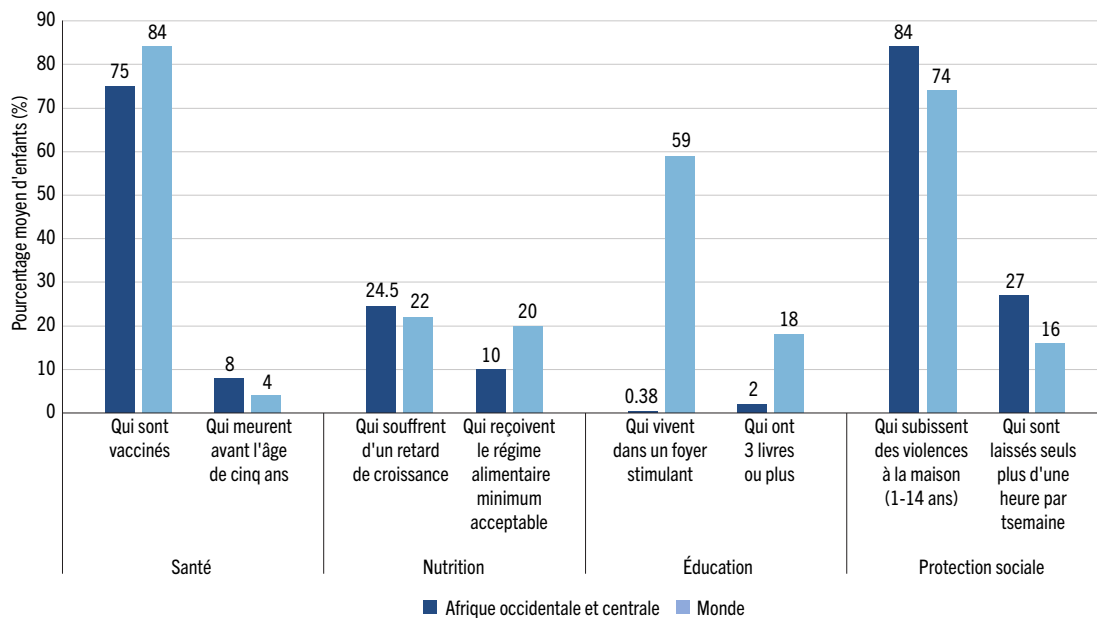
4.3.1. Inscription dans les services d'éducation de la petite enfance

Le faible accès à l'EPE limite la possibilité pour les enfants d'acquérir des connaissances fondamentales essentielles, ce qui compromet les résultats d'apprentissage ultérieurs. Les résultats du PASEC 2014 montrent de grands écarts de performance entre les enfants qui ont fréquenté un établissement préscolaire et ceux qui ne l'ont pas fait. En moyenne, 40

pour cent des enfants en deuxième année d'étude ayant fréquenté un établissement préscolaire présentent la compétence minimale en matière de lecture et d'écriture, contre seulement 18 pour cent des enfants en deuxième année d'étude n'ayant pas d'expérience préscolaire. Ces impacts se poursuivent tout au long de la vie des enfants et se transmettent de génération en génération. Dans une étude historique, les chercheurs ont évalué un programme de nutrition et de stimulation précoce en Jamaïque et ont constaté que les enfants qui avaient été inscrits au programme (de 9 à 24 mois) gagnaient 25 pour cent de plus que leurs pairs deux décennies plus tard (Gertler et al., 2014). Malgré ces avantages bien documentés, de nombreux pays dans le monde continuent de sous-investir dans la petite enfance.

Les inscriptions dans les services d'EPE et aux autres services essentiels qui favorisent le développement de la petite enfance sont actuellement faibles en AOC (Figure 4.7). L'élargissement de l'accès à une EPE de qualité serait une opportunité transformatrice de stimuler l'apprentissage, de réduire les inégalités et de mettre les enfants sur une trajectoire d'une plus grande réussite tout au long de leur vie. Des investissements holistiques dans la petite enfance sont nécessaires pour améliorer les résultats à long terme des enfants.

Les avantages d'un apprentissage précoce de qualité incluent une meilleure préparation à l'école, une réduction des taux de redoublement et d'abandon ainsi qu'une meilleure réussite scolaire. Ces avantages ont été amplement documentés dans la littérature (Engle et al. 2011 ; Heckman et Masterov 2007). Les opportunités d'apprentissage précoce de qualité favorisent les compétences cognitives et socio-émotionnelles qui aident les enfants à acquérir des compétences linguistiques et de pré-littératie, ces compétences pouvant ensuite les soutenir tout au long de leur scolarité. Les compétences de lecture et d'écriture précoces telles que la reconnaissance des mots, la connaissance de l'alphabet et la conscience phonologique sont prédictives des compétences de lecture et d'écriture à un stade ultérieur et seront déterminantes dans toute intervention visant à lutter contre la pauvreté des apprentissages (National Early Literacy Panel 2008 ; Scarborough 1998). Une analyse récente des résultats des tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2012

Figure 4.7. Développement de la petite enfance en Afrique de l'Ouest et centrale et dans le monde

Source : Calculs effectués à partir des bases de données de la Banque mondiale et de l'UNICEF à partir de 2014.

Remarque : Pour l'AOC et le monde, le graphique représente la moyenne des pays dont les données sont disponibles à partir de 2014.

a montré que les jeunes de 15 ans des pays à revenu faible et intermédiaire qui avaient fréquenté une structure d'EPE pendant plus d'un an obtenaient des résultats supérieurs de 0,67 écart-type en lecture et de 0,83 écart-type en mathématiques par rapport à ceux qui n'avaient pas bénéficié de l'EPE (avec ajustement pour le facteur de statut socio-économique de la famille) ; ces résultats équivalent à plus de deux années de scolarité supplémentaires (Garcia, Devercelli et Valerio, à paraître). Une enquête récente menée auprès d'adultes dans 12 pays à revenu faible ou intermédiaire a montré que ceux qui avaient suivi des programmes de garde d'enfants et/ou d'EPE fréquentaient l'école en moyenne 0,9 an de plus (avec ajustement pour le facteur du contexte familial et d'autres facteurs) et avaient tendance à choisir des professions plus qualifiées (Shafiq, Devercelli et Valerio 2018).

Malgré ces avantages bien documentés, de nombreux pays d'AOC continuent de sous-investir dans la petite enfance. Dans les pays d'AOC, trop de jeunes enfants sont victimes d'un sous-investissement dramatique pendant leurs premières années, ce qui a un impact durable et profond sur les personnes ainsi que sur les systèmes éducatifs et le capital humain des pays concernés. De plus gros investissements

dans la petite enfance en AOC constituerait un levier puissant pour lutter contre la pauvreté des apprentissages et renforcer le capital humain. La création d'établissements d'EPE de haute qualité qui profitent à tous les apprenants est essentielle pour lutter efficacement contre les impacts négatifs à long terme.

Les pays d'AOC ont réalisé des progrès substantiels dans l'amélioration des résultats de la petite enfance, mais beaucoup reste à faire. Au cours des deux dernières décennies, le taux moyen de mortalité des enfants de moins de cinq ans dans la région a diminué de moitié, passant de 16 pour cent à 8 pour cent. Les retards de croissance ont baissé de 37 pour cent à 26 pour cent ; et l'inscription dans les établissements d'EPE a connu une hausse de 14 pour cent à 20 pour cent. Néanmoins, dans toute l'AOC, de nombreux jeunes enfants sont confrontés à de multiples facteurs de risque qui entravent leur croissance, leur développement et leur réussite future à l'école et dans la vie.

Dans la majorité des pays d'AOC, moins de 25 pour cent des jeunes enfants sont inscrits dans des programmes d'EPE. L'accès aux programmes d'EPE commence généralement vers l'âge de trois ans dans la plupart des pays, et dure deux à trois ans jusqu'au

début de l'école primaire. Les efforts visant à élargir l'accès ces dernières années ont été axés sur une année d'enseignement préscolaire afin d'encourager au moins une année de participation. En 2019, dans la région, le taux de scolarisation moyen au préscolaire cours de la dernière année avant l'école primaire était de 47 pour cent. Malgré certains progrès dans les efforts de développement de l'EPE, des efforts considérables restent à faire. Les enfants des ménages les plus pauvres ont nettement moins de chances d'avoir accès au préscolaire que les enfants des ménages les plus riches (UNICEF 2019). Dans la région, près de 80 pour cent des enfants du quintile le plus riche effectuent au moins une année dans un établissement préscolaire structuré contre seulement 34 pour cent des enfants du quintile le plus pauvre. Les disparités d'accès sont également exacerbées par des facteurs tels que la localisation du foyer, le sexe, la langue, l'appartenance ethnique et le handicap ; ces facteurs tendent à creuser les inégalités auxquelles les jeunes apprenants sont confrontés avant même de commencer l'école primaire. L'accès à l'éducation dans l'AOC souffre d'autres perturbations en raison de la violence, des déplacements et de l'insécurité à long terme. Les traumatismes et le stress toxiques subis dans les premières années de la vie ont des répercussions tout au long de la vie ; ces risques aux premiers stades de la vie, l'exposition à la violence et les privations affectent considérablement le développement des jeunes enfants et leurs résultats futurs.

4.3.2. Prestation de services pour la petite enfance

De nombreux enfants fréquentent des établissements privés d'EPE gérés par des prestataires communautaires, confessionnels, privés à bas prix ou à but lucratif. Le rôle des prestataires privés varie dans la région, les prestataires privés représentant 10 pour cent des effectifs d'élèves au Niger et 81 pour cent en Mauritanie, avec une moyenne régionale d'environ 50 pour cent (Tableau 4.2). Cette forte proportion d'EPE assurée par le secteur privé reflète la faible disponibilité d'options dans le secteur public dans certaines localités ainsi que les préférences des parents, et elle souligne la nécessité pour le secteur public de déployer des efforts importants pour garantir la qualité et l'accès équitable.

Cependant, l'accès ne constitue pas le seul problème : dans de nombreux pays où les écarts de performance sont significatifs, les ratios élèves/enseignant sont élevés (au Togo, 72/1) ou le pourcentage d'enseignants qualifiés est faible (au Tchad, 24 pour cent). De nombreux enseignants du préscolaire ne disposent pas des qualifications minimales (environ 50 pour cent en moyenne), et la qualité de l'enseignement se détériore à mesure que le nombre d'élèves dans une classe augmente (40/1 en moyenne dans l'AOC) (Figure 4.8).

4.4. Améliorer la préparation des élèves à l'apprentissage

Les efforts visant élargir l'EPE de qualité de manière atteindre tous les jeunes apprenants nécessiteront des investissements substantiels. Les dépenses actuelles en faveur de l'éducation préscolaire sont insuffisantes. Bien que les montants alloués à l'EPE aient presque doublé au cours des dernières années, les pays d'AOC ont consacré moins d'un dixième de pour cent du PIB à l'éducation préscolaire - nettement moins que les investissements dans les autres niveaux d'éducation, selon les calculs de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Dans toute la région, les dépenses publiques consacrées au préscolaire en pourcentage des dépenses d'éducation ne représentent que 2,5 pour cent, et les dépenses par élève du préscolaire restent souvent faibles. Par exemple, en 2017, le gouvernement du Mali n'a investi que 0,50 USD par élève du préscolaire, la Mauritanie 3 USD et le Burkina Faso 6 USD, contre 24 USD au Bénin (Institut de statistique de l'UNESCO 2017).

Si une augmentation des dépenses est incontestablement nécessaire pour élargir l'accès à l'éducation préscolaire, les pays présentant des taux élevés de sur-scolarisation en première année du primaire qui transfèrent des ressources vers l'enseignement préscolaire pourraient bénéficier de certains gains d'efficacité. Un tiers de tous les pays d'AOC enregistrent des taux de sur-scolarisation proches de 30 pour cent en première année du primaire, ce qui signifie que 30 pour cent de tous les enfants en première année du primaire n'ont pas l'âge qu'il faut (soit plus âgé, soit plus jeunes qu'ils ne devraient l'être). De

Tableau 4.2. Accès à l'éducation de la petite enfance par pays

Pays	Taux brut de scolarisation dans le préscolaire (%)	Taux net scolarisation un an avant le primaire (%)	Âge officiel d'entrée dans les établissements l'EPE	Durée de l'EPE	Nombre d'établissements privés d'EPE (%)
Bénin	24%	83%	4	2*	34%
Burkina Faso	6%	19%	3	3	79%
Cap-Vert	73%	81%	3	3	59%
Cameroun	36%	44%	4	2	67%
République centrafricaine	3%		3	3	
Tchad	1%	14%	3	3	74%
Congo, Rép.	13%	30%	3	3*	
Côte d'Ivoire	8%	22%	3	3	28%
Guinée Équatoriale	43%	44%	4	2**	
Gabon	35%		3	3	
Gambie	43%	61%	3	4	
Ghana	117%	87%	4	2**	44%
Guinée	15%	42%	4	3	
Guinée-Bissau	7%	40%	3	3	
Liberia	125%	79%	3	3	48%
Mali	7%	45%	4	3	
Mauritanie	10%	20%	3	3	81%
Niger	7%	23%	4	3	10%
Nigeria	42%	61%	5	1	
Sénégal	17%	16%	3	3	44%
Sierra Leone	19%	42%	3	3	29%
Togo	25%	95%	3	4**	31%

Source : Calculs effectués à partir de la base de données de la Banque mondiale à partir de 2014.

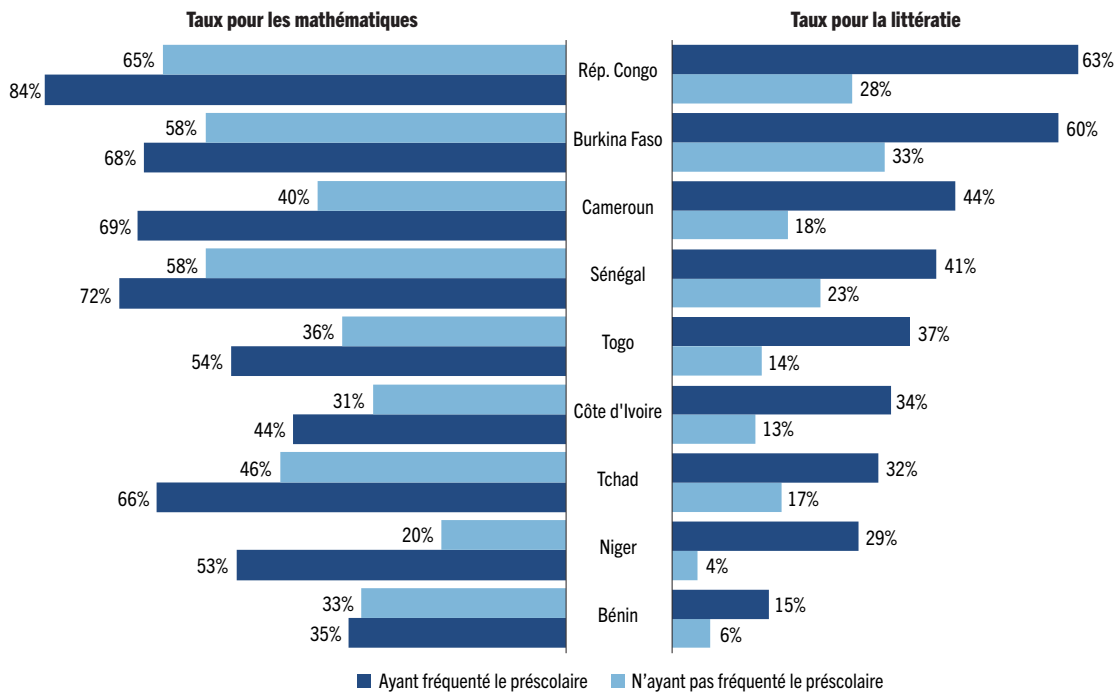
Remarque : EPE = Education de la petite enfance.

*= gratuit, **= gratuit et obligatoire

nouvelles recherches indiquent que ce problème est dû à un phénomène de scolarisation précoce à l'école primaire ; une fois inscrits, les enfants ont tendance à redoubler la première année une ou deux fois et parfois la deuxième année également. Ce problème est d'ampleur mondiale, et la Figure 4.9 présente les données des 39 pays du monde ayant les taux les plus

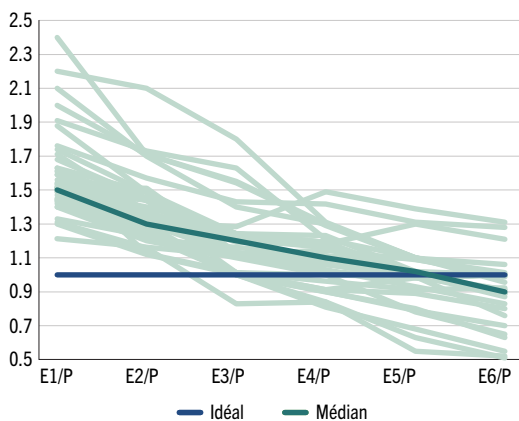
élevés de sur-scolarisation en première année. Huit de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne : le Bénin, le Cameroun, la Guinée-Bissau, le Liberia, la Mauritanie, la Sierra Leone, le Tchad et le Togo. Les pays ayant des taux élevés de sur-scolarisation en première année correspondent en grande partie aux pays ayant des taux de scolarisation préscolaire très faibles.

Figure 4.8. Taux de compétences minimales selon le PASEC 2014



Source : Calculs effectués à partir de la base de données de la Banque mondiale. Taux pour les maths / Taux pour la lecture et l'écriture. Ont fréquenté le préscolaire/ N'ont pas fréquenté le préscolaire

Figure 4.9. Tendances en matière de sur-scolarisation à l'école primaire dans 39 pays



Source

Dans certains pays, les enquêtes auprès des ménages semblent indiquer que les parents inscrivent leurs enfants à l'école primaire de manière précoce parce

que l'éducation primaire est gratuite et aucune option d'éducation préscolaire gratuite n'existe dans le pays.

Cette scolarisation précoce et les redoublements dans les premières années d'étude entraînent pour les gouvernements un gaspillage allant jusqu'à 5 à 10 pour cent des budgets de l'éducation chaque année, étant donné qu'ils représentent 1,2 année de scolarité supplémentaire par élève (en raison des redoublements) (Crouch et al. 2019).

Un corpus de données factuelles rigoureuses de plus en plus important et positif provenant du monde entier permet de mieux comprendre comment les pays peuvent fournir une EPE de haute qualité à grande échelle.

Les bonnes pratiques émergentes et les interventions à haut niveau d'impact, dont beaucoup sont déjà en cours quelque part dans les pays d'AOC, incluent (a) la recherche de synergies avec d'autres secteurs, (b) la mobilisation des parents et des communautés, et (c) l'implication d'acteurs non étatiques.

4.4.1. Rechercher des synergies intersectorielles et investir dans la nutrition, la santé et la stimulation des jeunes enfants

La recherche de synergies avec d'autres secteurs peut favoriser des investissements intersectoriels dans la nutrition, la santé, la stimulation des jeunes enfants et la protection des nouveau-nés contre le stress au cours des 1 000 premiers jours de leur vie.

Les jeunes enfants ont besoin d'appui pour se développer de manière holistique dans tous les domaines (physique, socio-émotionnel et cognitif). Pour favoriser un développement holistique, les pays doivent envisager une myriade de moyens pour soutenir les jeunes enfants et leurs familles. De nombreuses possibilités existent pour tirer parti des points d'entrée sectoriels existants. Les mauvais résultats en matière de nutrition, de santé et de stimulation dans la petite enfance résultent souvent du manque de liens entre les interventions en matière de santé, de nutrition, de protection sociale et d'éducation au niveau communautaire et au niveau des politiques et de la planification. La collaboration entre les secteurs concernés permettra de renforcer la cohérence entre les programmes destinés à soutenir les jeunes enfants. Par exemple, la promotion d'un partenariat intersectoriel entre le développement de la petite enfance et le secteur du genre constitue un élément bénéfique pour les familles, en particulier pour les femmes qui entrent dans la vie active et recherchent des services de garde d'enfants abordables et de qualité. Les liens et la continuité entre les autres secteurs du développement humain pour le développement de la petite enfance permettront de promouvoir un changement de comportement positif par le biais de programmes de parentalité et de mise en relation avec les transferts monétaires. En outre, les programmes de nutrition et de santé au sein des communautés représentent des points d'entrée à fort potentiel pour améliorer les résultats des jeunes enfants, offrant dans de nombreux cas des options abordables dans la mesure où ils peuvent se greffer sur des programmes existants. Les synergies entre les secteurs peuvent être recherchées aux niveaux national et infranational du gouvernement ainsi qu'au sein du portefeuille de la Banque mondiale. Par exemple, le [projet de filet de sécurité sociale en Mauritanie](#) offre des transferts monétaire conditionnels aux familles vulnérables pour les aider à prendre en charge la

santé, la nutrition et l'éducation de leurs enfants. Le programme bénéficiera à plus de 45 000 familles, cherchant à développer un programme d'inclusion économique et à encourager la participation communautaire aux bonnes pratiques de développement de la petite enfance. [Le projet Investir dans la petite enfance pour le développement humain](#) au Sénégal est un projet multisectoriel qui ciblera 2,5 millions d'enfants et de parents à travers des programmes communautaires intégrés de nutrition et de stimulation précoce. Il élargit l'accès à l'éducation préscolaire tout en améliorant la qualité, ciblant plus de 210 000 enfants dans des écoles maternelles formelles, des écoles maternelles coraniques et des programmes communautaires.

4.4.2. Mobiliser les parents et les communautés : encourager la lecture à la maison

Le fait qu'il y ait peu de possibilités d'apprentissage pour les enfants à la maison et à l'école entraîne de faibles niveaux de compétences en littératie et numératie. De plus grandes opportunités de lire et de bénéficier d'autres stimulations précoces à domicile pour les enfants pourraient rehausser considérablement une série de résultats essentiels pour les résultats d'apprentissage ultérieurs, notamment le vocabulaire et les compétences précoces en matière de littératie et de numératie. Dans les situations de fragilité et de conflit en particulier, le soutien de parents et de soignants engagés peut atténuer les perturbations, le stress ou les traumatismes subis par les enfants. Il existe plusieurs façons de promouvoir le développement des enfants par l'intermédiaire des parents, notamment en optimisant la participation de ces derniers aux programmes communautaires existants (tels que les groupes de femmes, les organisations religieuses, les organisations de microfinance, les coopératives agricoles ou les programmes de transferts monétaires). Les programmes « Reading for All Children » et « Read@Home » (respectivement, Lecture pour tous les enfants et Lecture à la maison) stimulent l'engagement des parents et de la communauté dans l'amélioration de la lecture et l'apprentissage des enfants des petites classes grâce à des supports de lecture disponibles à la maison et à l'école. Les deux programmes concourent également à la redevabilité des parents et de la communauté

et leur appropriation par ces derniers. Une étude récente portant sur 35 pays de différents niveaux de revenus a montré que disposer d'au moins un livre pour enfants à la maison doublait quasiment la probabilité que l'enfant ait une bonne maîtrise en littératie et en numératie (Manu et al. 2019). Sous l'égide de la Banque mondiale, le [programme Read@Home](#) livre des supports de lecture et d'apprentissage aux familles des localités difficiles à atteindre et encourage les parents à interagir avec leurs enfants pour accroître la lecture à la maison ; il intervient au Sénégal, au Cameroun, à Sao Tomé et Príncipe.

4.4.3. Impliquer les acteurs non étatiques, y compris dans le développement de la petite enfance au niveau communautaire

Le principal défi pour assurer un accès généralisé et équitable à une EPE de qualité est le faible nombre de structures préscolaires, en particulier dans les zones rurales et éloignées. L'apprentissage en ligne, l'instruction audio interactive et les autres programmes d'apprentissage à distance sont très limités ou inexistant dans la plupart des pays d'AOC. Il est important de promouvoir différents types de prestations et d'interagir avec un éventail de parties prenantes. Les différents types d'offre incluent les centres communautaires de développement de la petite enfance, les programmes confessionnels, les établissements préscolaires privés, les établissements préscolaires publics, les structures de garde d'enfants, les espaces d'apprentissage sécurisés dans les zones de conflit, et les stratégies d'apprentissage à domicile et à distance, notamment Read@Home et les programmes ludo-éducatifs diffusés à la télévision, la radio et sur Internet. En combinant les options d'apprentissage à distance avec l'expansion des centres d'EPE rattachés aux écoles primaires, on pourrait élargir l'accès à l'éducation préscolaire et réduire le coût de la scolarité dans la région. Le Projet d'amélioration de la prestation des services d'éducation en Côte d'Ivoire (P163218) est axé sur la formation des enseignants du préscolaire et l'élargissement de l'accès à l'EPE communautaire en partenariat avec l'UNICEF. Le Projet d'amélioration de l'accès et de la

qualité de l'éducation au Burkina Faso a expérimenté un moyen rentable d'élargir l'accès à l'EPE dans les zones reculées et en période de conflit : l'instruction audio interactive. Le programme est en cohérence avec les normes du programme d'enseignement national, et le gouvernement choisira également l'instruction audio interactive pour transmettre en permanence aux enseignants sans formation une orientation et un renforcement des capacités, ancrés à un système de certification des enseignants conçu par le projet, ouvrant une option rentable et pratique pour la formation des enseignants dans les zones rurales. [Le programme d'appui à l'éducation de la Gambie](#) a développé un programme d'enseignement ludo-éducatif, rattaché aux écoles primaires ou par le biais de centres communautaires. Le programme vise à atteindre plus de 32 000 enfants à travers des programmes d'EPE et à développer une mesure des normes de qualité pour soutenir la formation des enseignants et le développement du programme. Une évaluation d'impact comparatif des deux modèles a montré de meilleurs résultats d'apprentissage dans l'approche du programme rattaché aux écoles primaires. [Le programme Enseignement à la radio pour renforcer l'éducation à Zanzibar](#) forme les enseignants communautaires pour leur permettre d'enseigner les compétences du programme public dans un cadre non formel pour les jeunes enfants qui n'ont pas accès à l'école, par le recours à l'instruction audio interactive. Ce programme existe depuis plus de dix ans, a bénéficié à plus de 35 000 enfants et a permis la création d'une division de l'enseignement à distance basée sur la technologie au sein du Ministère de l'Éducation. Une évaluation de suivi a montré que les élèves du programme maîtrisaient mieux les concepts au niveau de la classe où ils sont que les élèves non participants, les filles affichant une plus grande réussite globale. En dehors de la région, [le programme Aga Khan de développement de la petite enfance](#) en Afrique de l'Est a créé des écoles maternelles communautaires. Ces écoles maternelles sont souvent rattachées à des mosquées et gérées par des comités de gestion scolaire composés de parents et de membres de la communauté. Ce programme a ciblé plus de 60 000 enfants, réussissant à créer un meilleur environnement d'apprentissage et développant un modèle de calcul des coûts détaillé.

4.4.4. Envisager d'autres interventions à haut niveau d'impact pour améliorer la préparation des enfants à l'apprentissage

Les pays d'AOC doivent assurer la continuité entre l'EPE et les secteurs de l'éducation. La prestation de services d'EPE est souvent fragmentée, ce qui exacerbe les problèmes de qualité et de planification. Le développement de systèmes d'assurance qualité robustes et efficaces aidera les pays à instaurer des environnements stimulants. Pour développer de tels systèmes, la plupart des pays ont besoin d'une intégration plus formelle de l'EPE dans le secteur de l'éducation ainsi que d'efforts pour assurer la continuité des programmes, la formation des enseignants et d'autres aspects de la qualité, de la planification et du financement entre l'éducation préscolaire et l'éducation de base. Une évaluation d'impact comparatif des deux modèles a montré de meilleurs résultats d'apprentissage dans l'approche du programme rattaché aux écoles primaires.

Les pays d'AOC devraient investir dans la qualité tout en élargissant l'accès. Pour que l'apprentissage soit efficace à l'école, les enseignants doivent suivre une formation spécifique directement liée à l'apprentissage précoce et au développement et aux besoins spécifiques des jeunes enfants. Les enseignants de l'EPE doivent être formés pour apprendre aux enfants à lire et à s'instruire dans leur langue locale. Le développement de programme de formation flexibles peut offrir aux personnes entrant sur le marché du travail avec un niveau d'instruction formelle limité une formation alternative pour acquérir les compétences requises. Une approche flexible et réaliste sera nécessaire dans la plupart des pays afin d'aider à renforcer les capacités des enseignants en fonction qui, même s'ils ne sont pas officiellement reconnus par les responsables comme étant « qualifiés », constituent néanmoins un vivier de talents, d'expérience et de connaissances acquises. Pour la plupart des pays, la tentation sera de se concentrer sur les investissements dans les infrastructures physiques ; la littérature et les données provenant d'innombrables pays soulignent cependant clairement qu'un environnement scolaire adapté (indépendamment de la structure physique dans laquelle l'apprentissage se déroule) constitue le secteur

d'investissement le plus rentable. Lorsque les pays optent d'investir dans les infrastructures, il est crucial de veiller à ce qu'ils soient abordables, durables et respectueux de l'environnement et adaptés aux besoins locaux. [Le programme Quality Preschool du Ghana](#) est axé sur l'amélioration de la préparation à l'école des jeunes enfants par l'offre d'une formation de qualité aux enseignants de l'EPE et par la sensibilisation des parents. Le programme a formé des enseignants de plus de 200 écoles des secteurs public et privé pour qu'ils puissent à leur tour dispenser une formation de haute qualité et de promouvoir la préparation à l'école. Au bout de deux ans, le programme a montré une amélioration du développement professionnel des enseignants, du niveau des classes et de la préparation à l'école des jeunes enfants.

Un nombre croissant de pays en développement ont adopté la pédagogie structurée dans les premières années d'études, et beaucoup d'entre eux ont constaté des effets positifs encourageants sur la performance des élèves (Eble et al. 2021 ; Fazzio et al. 2021 ; Kim, Lee et Zuilkowski 2019). De même, de nombreux pays d'AOC (Tableau 4.1) mettent en œuvre ou ont bénéficié de programmes de pédagogie structurée visant à accroître les compétences précoces en matière de lecture et de calcul. En particulier, un projet d'essai randomisé en grappes en Gambie a évalué des programmes de littératie et d'apprentissage du calcul destinés aux enfants du cycle primaire dans les régions reculées du pays. L'intervention combinait le recours à des enseignants auxiliaires dispensant des cours d'appui après l'école, l'utilisation de plans de cours scriptés et un suivi fréquent axé sur l'amélioration des pratiques des enseignants (coaching) - toutes des composantes essentielles de la pédagogie structurée. Après trois années scolaires, les enfants gambiens bénéficiaires de l'intervention ont obtenu des résultats supérieurs de 46 points de pourcentage (écart-type de 3,2) à ceux des enfants du groupe de contrôle évalués lors d'un test combiné de littératie et numératie (Ebel et al. 2020). Une intervention similaire avait déjà démontré des gains d'apprentissage significatifs lors d'un essai randomisé en grappes en milieu rural en Inde. Un autre exemple est le programme Tusome (« Lisons » en kiswahili) au Kenya. Tusome est un partenariat phare entre l'Agence américaine pour le développement international (USAID) et le Ministère de l'Éducation. Tusome est axé sur

quatre interventions clés : améliorer l'enseignement en classe, faciliter l'accès aux supports d'apprentissage, élargir le soutien et la supervision de l'enseignement, et collaborer avec les principaux acteurs de la littératie au niveau du système. Les élèves ont réalisé des progrès substantiels en anglais (la proportion des enfants incapables de lire est passée de 38 pour cent à 12 pour cent) et en kiswahili (la proportion des enfants incapables de lire a baissé de 43 pour cent à 19 pour cent).

4.5. Ressources d'apprentissage et lacunes dans l'offre en appui à l'enseignement et l'apprentissage

Les livres et les supports d'apprentissage ainsi que les outils pédagogiques favorisent un enseignement et un apprentissage efficaces. Leur disponibilité varie dans les pays d'AOC, tant entre les pays qu'à l'intérieur de ceux-ci, comme le montre l'analyse ci-dessous.

4.5.1. Lacunes dans la fourniture de manuels scolaires et de supports didactiques

La disponibilité des manuels scolaires est faible dans la plupart des pays d'AOC et particulièrement problématique en milieu rural. En raison des coûts élevés, il est difficile de fournir aux enseignants et aux élèves des livres de qualité, adaptés à leur âge. Au Nigeria, par exemple, chaque manuel est partagé par 17 élèves. Au Togo, 23 élèves se partagent un seul manuel.

Le long processus de financement, d'élaboration, de sélection, d'acquisition, d'impression, de distribution et de mise en œuvre des manuels scolaires engendre une série de défis majeurs en AOC. Toutes les décisions sont interdépendantes et doivent être soigneusement mises en équilibre pour créer un contexte favorable à la disponibilité des manuels. Les pays doivent élaborer et valider une politique de manuels adaptée au contexte afin de clarifier les options et les décisions à chaque étape. L'Encadré 4.1 présente les principaux défis auxquels il faut s'attaquer pour l'introduction des manuels dans les salles de classe et leur utilisation.

4.5.2. Lacunes dans la fourniture d'outils technologiques éducatifs

Compte tenu de l'ampleur et de la nature endémique des problèmes d'éducation de la région, il est peu probable que les modalités d'interventions habituelles permettent de faire évoluer la situation. Pour ce faire, il sera essentiel d'innover et de tirer parti du potentiel de la technologie. La technologie éducative offre des possibilités passionnantes pour accroître l'accès à l'apprentissage, tant en classe qu'ailleurs, à tous les niveaux du secteur de l'éducation. Elle peut gérer et soutenir efficacement les enseignants, en vérifiant leur présence, en s'assurant qu'ils enseignent le bon contenu, qu'ils évaluent régulièrement les enfants et qu'ils offrent un appui ciblé au niveau approprié à chaque enfant. En outre, la technologie éducative peut assurer toutes ces fonctions à grande échelle. Elle peut permettre aux décideurs au niveau de l'école, du district et du pays de prendre des décisions éclairées sur la base de ces données. L'intégration des nouvelles technologies numériques permet également de doter les élèves de compétences numériques, ce qui les prépare mieux à travailler dans l'économie numérique.

Si les possibilités sont enthousiasmantes et pourraient être révolutionnaires, de nombreux obstacles doivent encore être surmontés avant que la technologie éducative puisse produire un impact réel. Les principaux obstacles sont l'accès à une connectivité Internet abordable et fiable et à des appareils pour les écoles, les enseignants et les élèves, la disponibilité d'un contenu numérique adapté aux réalités locales et conforme au programme scolaire ainsi que l'acquisition des compétences numériques nécessaires chez tous les élèves et enseignants. La région d'AOC, ainsi que l'Afrique en général, a réalisé d'énormes progrès dans l'adoption de la technologie. La pénétration médiane de la téléphonie mobile a atteint 99 pour cent. Cependant, l'adoption de la technologie numérique demeure assez faible si on la mesure en termes de pénétration d'Internet et de nombre d'ordinateurs par foyer. La pénétration médiane de l'Internet ne dépasse pas 28 pour cent, soit près de la moitié de la pénétration médiane mondiale, et pour les ordinateurs, la situation est pire avec une pénétration médiane au niveau des ménages de 7 pour cent en Afrique subsaharienne contre 45 pour cent au niveau mondial.

Encadré 4.1. Que faut-il faire pour que les manuels soient disponibles dans les salles de classe et soient utilisés ?

- a. Financer l'achat des manuels scolaires.** Les pays d'AOC éprouvent des difficultés à assurer la disponibilité régulière de manuels scolaires mis à jour et soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'investissement global est limité et le prix unitaire des manuels est plus élevé que ce que l'on observe dans d'autres régions. Trois principales sources assurent le cofinancement en Afrique subsaharienne : le gouvernement, les partenaires au développement et les parents. Les sources de financement peuvent varier à l'intérieur des pays, d'un niveau à l'autre (primaire, secondaire) et d'une matière à l'autre. Dans de nombreux pays, le financement des parents soulève un grand problème d'équité tandis que celui des bailleurs de fonds résulte généralement en manque de régularité de la fourniture de manuels scolaires suivie de longues périodes de pénurie.
- b. Élaborer les manuels.** L'élaboration des manuels est un processus complexe, long et laborieux, qui repose sur des décisions préliminaires prises au plus haut niveau. Ces décisions comportent les éléments suivants :
- *Langue d'enseignement.* Les manuels doivent être disponibles dans la langue d'enseignement. Si cette décision peut sembler dépassée dans de nombreux contextes, elle peut représenter une contrainte majeure en AOC si plusieurs langues sont utilisées dans un pays.
 - *Structure des programmes d'enseignement.* Les manuels doivent refléter les programmes d'enseignement, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage actuels et être contextualisés et illustrés. Les modalités de conception des programmes influent sur l'ensemble du processus (conception, nombre de matières, nombre de manuels à élaborer et à éditer, nombre de pages, durée du programme,³⁷ coût, etc.)
 - *La responsabilité de la conception des manuels.* Si certains pays confient la conception des manuels au personnel du Ministère de l'Éducation, la tendance actuelle veut que ce mandat incombe à des éditeurs privés (nationaux ou internationaux).
 - *Droits d'auteur.* Même si les manuels sont imprimés par des éditeurs privés, les États peuvent acquérir des droits d'auteur pour les réimprimer.
- c. Sélectionner les manuels scolaires et effectuer la passation des marchés.** La politique en matière de manuels scolaires doit désigner le responsable de la validation et de la sélection des manuels. La transparence est essentielle étant donné que le risque de corruption est élevé dans le secteur. Les questions suivantes doivent être abordées :
- Validation des manuels scolaires à utiliser dans un pays. Combien de manuels sont agréés ? Sur quelle base ? Quels critères sont appliqués ? Quel modèle de gouvernance ?
 - Sélection des manuels. Dans le cas où plusieurs manuels sont sélectionnés, qui est responsable de la sélection du manuel ? Est-ce l'administration locale, chaque école, ou chaque enseignant ?
 - Durabilité des manuels. Au-delà de la solidité physique, les manuels doivent être agréés pour une durée suffisante afin de garantir un investissement durable.
 - Passation des marchés. L'acquisition des manuels scolaires dépend fortement de chacune des décisions ci-dessus. En outre, il faut décider si la passation des marchés se limite uniquement à l'achat des manuels ou si elle inclut leur distribution.

(L'encadré continue à la page suivante)

³⁷ Pour réduire au minimum le coût des programmes, les programmes d'études doivent être optimisés afin de limiter à la fois le volume des livres et le nombre de livres nécessaires. Les pays doivent également tenir compte de des modalités de révisions des programmes d'études qui impacteront le coût des manuels.

Encadré 4.1. Que faut-il faire pour que les manuels soient disponibles dans les salles de classe et soient utilisés ? (suite)

- d. Distribuer les manuels scolaires.** En AOC, les infrastructures et les réseaux limités de librairies font que la distribution est compliquée et occasionnent un surcoût. La distribution dans les zones rurales pose des problèmes supplémentaires. Par ailleurs, faute de mécanismes de suivi et de traçabilité, il est impossible de suivre de près la distribution des manuels scolaires.
- e. Utiliser les manuels scolaires.** Les manuels doivent être entretenus et utilisés en classe.
- L'utilisation nécessite l'élaboration d'une politique en matière de manuels scolaires, ou une politique qui prévoit le renouvellement des manuels après un nombre raisonnable d'années. L'absence d'une telle politique entrave l'utilisation : les enseignants peuvent ne pas permettre aux élèves d'emporter des livres chez eux ou même ne pas distribuer de manuels du tout par crainte d'éventuels dommages.
 - Une mauvaise rationalisation entraîne également un manque d'utilisation. Le pays peut envisager de doter chaque élève d'un manuel scolaire, mais une distribution inadéquate due à l'absence de données précises entraîne le stockage de manuels dans des écoles qui n'en ont pas besoin. Les chiffres ne sont pas mis à jour lorsque les effectifs évoluent, ce qui entraîne une distribution inadéquate et une faible utilisation des manuels alors qu'il n'y a pas de problème de disponibilité.
 - L'utilisation des manuels est faible parce que les enseignants se soucient plus de leur coût élevé et de la difficulté à les remplacer en cas de dommage ou d'usure. Ils se contentent donc de copier le texte des manuels sur un tableau noir, privant ainsi les élèves de l'accès aux manuels.
 - Les enseignants sont souvent absents, et dans ces cas les élèves peuvent ne pas avoir accès aux manuels.

4.6. Fournir des ressources d'apprentissage et des outils technologiques éducatifs

Compte tenu des lacunes susmentionnées en matière de ressources et d'outils d'apprentissage, la stratégie régionale d'éducation préconise d'accroître l'offre par le biais de multiples interventions à haut niveau d'impact.

4.6.1. Veiller à ce que tous les enfants soient dotés de manuels de haute qualité et adaptés à leur âge

Il est essentiel de garantir un ensemble minimal de ressources d'enseignement et d'apprentissage de qualité et d'encourager l'innovation pédagogique dans toutes les écoles. Les enfants ne peuvent pas apprendre à lire si eux-mêmes et leurs enseignants manquent de manuels et d'autres supports d'apprentissage. Pourtant, la pénurie de supports d'apprentissage de base,

notamment de manuels, est généralisée en Afrique de l'Ouest et centrale. Des approches peu coûteuses peuvent permettre à tous les enfants d'avoir accès à des livres de qualité, adaptés à leur âge. Au Cameroun, la réforme relative aux manuels scolaires, qui a défini les règles du processus de sélection des manuels et créé une chaîne d'approvisionnement en manuels transparente et réglementée, a fait baisser le coût d'un manuel de 6-7 USD à 3-4 USD ; les premiers nouveaux manuels ont été livrés aux écoles en octobre 2020. Dans certains cas, le secteur privé peut contribuer à assurer certains services sans nécessairement gérer les écoles. Dans l'État d'Edo, au Nigeria, le gouvernement a rehaussé la qualité de l'enseignement primaire en introduisant des technologies dans les salles de classe et en renforçant la redevabilité des écoles par l'intermédiaire d'un prestataire de services privé.

La Banque mondiale va redoubler d'efforts pour doter les élèves de davantage de manuels de haute qualité. Ces efforts portent sur cinq volets : la promotion

du développement des industries locales de l'édition scolaire afin d'élargir la disponibilité de supports de lecture adaptés aux conditions du pays ; l'élaboration d'une offre de supports de littérature et de numératie destinés à être utilisés dans des contextes éducatifs à faible revenu, en collaboration avec des éditeurs et des fournisseurs de supports de littérature privés et à but non lucratif ; la protection du déploiement de livres par une plus grande redevabilité et l'exploitation des nouvelles technologies, notamment en encourageant l'utilisation d'un financement basé sur les résultats et de nouvelles technologies telles que le « suivi et la traçabilité » afin d'apporter des améliorations tout au long de la chaîne d'approvisionnement en manuels ; la diffusion de principes et de techniques clés pour l'élaboration de supports de lecture adaptés aux élèves et aux enseignants dans les petites classes ; l'élaboration de supports d'apprentissage supplémentaires en complément des manuels scolaires ; et la combinaison de supports imprimés et de supports numériques à l'aide de nouvelles technologies, le cas échéant. Ces efforts incluront l'introduction de supports de lecture dans les familles des enfants les plus vulnérables et des innovations telles que les manuels scolaires dynamiques, qui comportent des codes QR dans les manuels imprimés pour permettre l'accès à des ressources numériques en ligne ou à des biens publics mondiaux de haute qualité et à code source ouvert tels que des livres de lecture par niveau dans plusieurs langues et pour différents contextes culturels.

4.6.2. Exploiter la technologie pour réaliser les objectifs d'apprentissage

La pandémie a obligé de nombreux pays à investir à des degrés divers dans les technologies éducatives.

Presque tous les pays de la région ont déployé un portail national d'apprentissage en ligne et investi dans l'acquisition ou le développement de contenus. Des mesures actives sont prises pour s'attaquer à la question de la connectivité, notamment de partenariats avec des fournisseurs privés, des initiatives mondiales telles que Giga,³⁸ et [l'Initiative Économie numérique](#)

[pour l'Afrique](#)³⁹ financée par la Banque mondiale. Il est temps maintenant de capitaliser et d'accélérer toutes ces initiatives pour promouvoir l'utilisation à grande échelle des technologies éducatives en réponse aux défis éducatifs persistants de la région.

Les pays devront accroître considérablement et cibler les investissements dans les infrastructures numériques et humaines.

À mesure que les pays investissent dans la technologie et le capital humain, ils devront rechercher un équilibre entre la technologie et le facteur humain et veiller à ce que la technologie soit déployée de manière stratégique, toujours à l'appui des processus et des résultats d'apprentissage des élèves. Les pays devront investir dans les infrastructures humaines - formation des enseignants, compétences numériques des enseignants et des élèves, soutien parental - afin que tous les élèves bénéficient de l'apprentissage numérique. Les pays doivent s'efforcer de mettre en place des systèmes flexibles, évolutifs, compatibles et interopérables et éviter le verrouillage de la part des fournisseurs. Des partenariats public-privé innovants peuvent contribuer à accroître l'utilisation des technologies éducatives. Par exemple, pendant la pandémie, plusieurs gouvernements ont collaboré avec des sociétés de télécommunications pour fournir une connectivité gratuite aux ressources d'apprentissage en ligne par le biais de mécanismes de « tarif zéro » (fourniture d'un accès Internet sans coût financier sous certaines conditions) (Banque mondiale 2021f). Le secteur de l'éducation devra également s'attaquer à l'asymétrie de l'information sur le marché et concevoir des stratégies de financement et d'approvisionnement innovantes pour les infrastructures numériques. En conséquence, les ministères de l'éducation devraient promouvoir des normes transparentes qui facilitent l'interopérabilité des systèmes, des données et des contenus afin de favoriser une culture de prise de décision fondée sur les données.

L'accès élargi aux données et leur exploitation comportent des défis en termes de confidentialité, de propriété des données, de transparence et d'inclusion. Les pays devront faire des investissements

38 Giga est une initiative de l'Union internationale des télécommunications et de l'UNICEF, à laquelle participe la Banque mondiale. Elle a pour mission de connecter toutes les écoles du monde à l'internet.

39 L'initiative « Économie numérique pour l'Afrique » vise à faire en sorte que chaque individu, chaque entreprise et chaque gouvernement en Afrique soit doté de moyens numériques d'ici 2030, à l'appui de la stratégie de transformation numérique de l'Union africaine pour l'Afrique.

substantiels dans les infrastructures numériques essentielles (connectivité et appareils) et dans des contenus numériques de bonne qualité. Ils devront également veiller à ce que cette infrastructure numérique soit dotée de dispositifs de sauvegarde intégrés pour protéger la vie privée et la sécurité des usagers et éviter les biais en défaveur des groupes défavorisés. Les technologies éducatives offrent la possibilité de prendre des décisions transparentes et fondées sur des données factuelles sur la prestation et la gestion des services d'éducation. L'utilisation de la technologie à l'appui de l'enseignement et de l'apprentissage laisse une empreinte numérique qui peut être récupérée, analysée et partagée de telle sorte qu'elle peut compromettre la vie privée, la propriété des données et la sécurité numérique. Il convient d'établir des orientations et des règles politiques claires, en reconnaissant que des compromis doivent être envisagés et que les orientations et règles correspondantes doivent évoluer au fil du temps.

La Banque mondiale plaide pour une attention particulière à cinq principes clés lorsque les systèmes éducatifs investissent dans les technologies éducatives.

(a) Se demander pourquoi. Les politiques et les projets de technologie éducative doivent être élaborés avec un objectif, une stratégie et une vision claires du changement éducatif souhaité (par exemple, mettre en place l'apprentissage à distance, atteindre les enfants non scolarisés, former les enseignants ou améliorer les systèmes d'information de gestion de l'éducation). (b) Concevoir et agir à grande échelle, pour tous. Les initiatives en matière de technologie éducative doivent être élaborées selon une conception souple et axée sur l'utilisateur, tout en mettant l'accent sur l'équité et l'inclusion ; ces caractéristiques contribueront à réaliser l'échelle et la durabilité pour tous.⁴⁰ (c) Autonomiser les enseignants. La technologie devrait renforcer l'engagement des enseignants auprès des élèves grâce à un meilleur accès au contenu, aux données et aux réseaux, ce qui les aidera à mieux soutenir l'apprentissage des élèves. (d) Engager l'écosystème. Les systèmes éducatifs doivent adopter une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement et multipartite afin d'impliquer un large éventail d'acteurs pour soutenir l'apprentissage

des élèves. (e) Être axé sur les données. La prise de décision fondée sur des données factuelles dans le cadre d'une culture d'apprentissage et d'expérimentation que les technologies éducatives permettent, débouche sur des utilisations plus efficaces, plus responsables et plus équitables des données.

Dans l'enseignement primaire, la technologie éducative peut promouvoir l'utilisation de cours scriptés par le biais d'appareils numériques (Encadré 4.2).

Les cours scriptés consistent en des plans d'instruction dirigés qui peuvent être chargés sur des tablettes/appareils pour aider les enseignants à dispenser l'enseignement en classe. Ces leçons fournissent aux enseignants un contenu adapté aux programmes scolaires qu'ils peuvent déployer rapidement au cas où (a) les écoles sont implantées dans des zones éloignées et difficiles d'accès et ne disposent que de peu de ressources et (b) les enseignants sont sous-qualifiés ou non qualifiés. Selon le Groupe consultatif mondial sur les données factuelles en matière d'éducation, qui a analysé et défini les « Options intelligentes » dans le domaine de l'éducation, les plans de cours structurés génèrent des gains significatifs en matière d'apprentissage avec une faible variance entre les contextes. Une analyse des guides structurés pour les enseignants à travers 13 pays du Sud note que « les programmes qui utilisent des guides pour les enseignants produisent des impacts significatifs sur les résultats d'apprentissage, associés à environ un semestre d'apprentissage supplémentaire, ce qui témoigne du fait que les guides structurés pour les enseignants contribuent à améliorer les résultats d'apprentissage » (Piper et al. 2018). Les plans de leçons ou les guides pour les enseignants facilitent l'enseignement et donnent des informations sur ce qu'il faut enseigner avec les méthodes correspondantes. Les plans de cours peuvent être imprimés et distribués aux enseignants ou fournis en format numérique via des tablettes ou d'autres appareils. Le format numérique n'est pas moins efficace et peut permettre d'économiser des coûts en termes de distribution et d'actualisation ou révision des plans de cours. Le programme EdoBEST au Nigeria vise à révolutionner l'apprentissage d'environ 300 000 enfants dans 1 500 écoles au cours des quatre prochaines années.

⁴⁰ Par exemple, dans le cadre de la phase 2 du projet de réforme du secteur de l'éducation au Tchad, le gouvernement tchadien a réformé le paiement des subventions aux enseignants communautaires, passant de l'argent liquide au paiement mobile. Cette réforme a amélioré non seulement la rapidité du paiement, mais aussi la gouvernance du système de paiement et la sécurité du personnel du Ministère de l'Éducation et des enseignants.

Encadré 4.2. Mise en œuvre des plans de cours scriptés

Pour être efficace, la mise en œuvre de plans de cours scriptés requiert les conditions favorables suivantes :

- Les plans de cours scriptés doivent être en cohérence avec sur les programmes de formation/de développement professionnel des enseignants. La recherche indique qu'un suivi et une formation continus des enseignants sur l'utilisation globale des guides ou des plans de cours sont essentiels et peuvent soutenir même les enseignants disposant de faibles compétences pédagogiques (Piper et al. 2018).
- Les plans de cours scriptés doivent être de grande qualité, adaptables et conformes au programme scolaire. La réussite dépend de la qualité du matériel, qu'il soit imprimé ou numérique. Les plans de cours doivent être liés aux compétences établies dans le programme d'études et être faciles à utiliser par les enseignants. Dans le cadre du programme d'apprentissage continu et accéléré en riposte à la COVID-19, la Banque mondiale élabore un recueil de plans de cours qui proposera des exemples de plans de cours de haute qualité dans diverses langues.
- L'adhésion des enseignants est capitale puisque les plans de cours scriptés ne seront efficaces qu'une fois utilisés par les enseignants. En fournissant des informations claires aux enseignants sur ce que l'on attend d'eux, un appui et une formation appropriés, ainsi que des interventions d'encadrement, on peut aider les enseignants à se rendre compte que les plans de cours scriptés peuvent faciliter leur travail, ce qui les transformera en alliés (Piper et al. 2018).
- Les plans de cours scriptés ne doivent pas renforcer les stéréotypes de genre chez les élèves et les enseignants. Les interventions au cours de la pandémie ont intégré des contenus médiatiques tels que Ubongo Kids visant à autonomiser les filles et les adolescents.

EdoBEST s'associe à Bridge pour soutenir la formation et le développement des enseignants dans le cadre du volet STAR (Supporting Teachers to Achieve Results). Plus précisément, les programmes visent à améliorer l'efficacité des enseignants grâce à un programme de formation qui exploite la technologie et fournit aux enseignants les moyens d'améliorer l'apprentissage des enfants. Pendant la pandémie, le programme EdoBest a été adapté pour donner EdoBest@Home (EdoBest à domicile). Les méthodes de diffusion qui ont été effectivement mises en œuvre combinent WhatsApp, des messages textuels interactifs et la plateforme web Edo-BEST@Home.

4.7. Pédagogie pour un enseignement et un apprentissage efficaces

La langue d'enseignement et la mise en adéquation de l'enseignement avec la capacité des élèves à s'approprier le contenu des cours sont deux défis essentiels pour réaliser les résultats d'apprentissage dans les pays d'AOC. Ces défis sont discutés ci-après.

4.7.1. Difficultés liées à la langue d'enseignement

Les faibles résultats aux tests peuvent provenir d'« un manque presque total de compréhension de la langue utilisée pour l'enseignement et/ou les tests ; ils n'indiquent pas une incapacité à apprendre dans les bonnes conditions d'apprentissage » (p. 8).

Un nombre important et croissant de recherches montrent que les enfants apprennent mieux dans leur première langue (L1) que dans une seconde langue (L2). Des données factuelles substantielles montrent également que les enfants qui apprennent d'abord dans leur L1 sont plus susceptibles de devenir compétents dans une L2 par la suite et plus susceptibles de poursuivre leur scolarité. En outre, l'enseignement dans une L2 non accompagné d'un appui dans une L1 est plus susceptible d'affecter les enfants issus de ménages appartenant aux 40 pour cent du bas de la distribution socioéconomique. Les mauvaises politiques en matière de langue d'enseignement contribuent aux taux élevés d'abandon précoce et de redoublement ainsi qu'au faible niveau d'apprentissage global. Selon le premier

Encadré 4.3. Typologie des modèles de langue d'enseignement

- Enseignement basé sur la L1. L'enseignement se fait entièrement dans la L1. Ce modèle est courant dans une grande partie du monde (Europe, États-Unis, Amérique latine, certaines régions d'Asie). Les langues étrangères sont parfois enseignées comme de simples matières.
- Immersion. L'enseignement est dispensé dans la L2 dès l'entrée à l'école. Ce modèle est le plus utilisé dans les pays d'AOC. « Le modèle est souvent transposé à tort dans le contexte africain alors qu'il a été utilisé dans des environnements très différents en Amérique du Nord ou en Europe, sur la base de l'idée erronée selon laquelle les enfants maîtriseront une langue si elle est la langue d'enseignement. Puisque l'enseignement est dispensé principalement dans une langue qui n'est pas familière aux apprenants, avec une faible exposition à la langue en dehors de l'école, ce modèle est souvent dénommé « submersion » dans le contexte africain » (United States Agency for International Development 2012).
- Transitionnel avec passage rapide. L'enseignement est dispensé en L1 pendant quelques années avant de passer à l'enseignement en anglais, français, portugais ou arabe avant la fin du cycle primaire.
- Transitionnel avec passage tardif. L'enseignement est dispensé dans la L1 jusqu'à la fin du cycle primaire (et parfois au-delà). La L1 est parfois enseignée en tant que matière dans le cycle secondaire.
- Bilingue additif. L'enseignement est dispensé dans la L1 tandis que les enfants apprennent une L2 introduite progressivement (en tant que matière, puis plus tard en tant que langue d'enseignement).

Source : Basé sur les données de la Banque mondiale (2021c) tirées de EdData de l'Agence américaine pour le développement international.

document d'approche politique de la Banque mondiale (2021c) sur la langue d'enseignement, on estime que 37 pour cent des enfants dans le monde apprennent dans une langue autre que leur L1. L'Afrique subsaharienne est affectée de manière disproportionnée, les pourcentages atteignant jusqu'à 90 pour cent des enfants dans certains pays. Le pourcentage de la population parlant la langue officielle d'enseignement (le français) est très faible : 12 pour cent au Niger, 15 pour cent au Mali, 21 pour cent au Burkina Faso, 28 pour cent au Sénégal et en République centrafricaine, et 38 pour cent en République démocratique du Congo (Ethnologue 2020, cité dans RTI, 2020). L'absence d'enseignement en L1 prive des millions d'enfants de la sous-région de la possibilité d'apprendre dans une langue qu'ils comprennent.

Malgré la grande diversité linguistique de l'AOC, de nombreux enfants parlent un nombre relativement faible de L1 non enseignées. A l'échelle mondiale, 37 pour cent des enfants n'apprennent pas dans leur L1. Sur ce chiffre, 27 pour cent parlent une langue écrite minoritaire, c'est-à-dire une langue qui compte actuellement plus de 1,5 million de locuteurs, qui s'écrit mais qui n'est pas la langue officielle du pays. Les 10 pour cent restants représentent ce que l'on appelle

les langues « rares » constituée de nombreuses langues, chacune ayant relativement peu de locuteurs. D'après les estimations tirées des données d'Ethnologue 2020, plus de 241 millions de locuteurs de langues écrites minoritaires résident en AOC, ce qui représente près de 60 pour cent de la population en Afrique centrale et 34 pour cent de la population en Afrique de l'Ouest (Tableau 4.2 ; Banque mondiale 2021c). Lorsque les enfants qui parlent des langues dites « rares » entrent à l'école, ils sont souvent déjà bilingues dans une langue moins répandue et dans une autre langue utilisée par une plus grande population (parfois appelée « langue du marché »). Dans ces cas, les enfants peuvent être en mesure de parler la « langue du marché » comme leur L1. Par exemple, bien que le Sénégal soit linguistiquement diversifié (avec ses 31 langues indigènes vivantes comme indiqué ci-dessus), environ 90 pour cent de la population parle l'une des six langues nationales reconnues par le gouvernement en 2001 (Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie 2010 ; Leclerc 2013, cité dans RTI 2015).

Il existe tout un éventail de modèles se rapportant à la langue d'enseignement, mais certains sont nettement moins efficaces que d'autres (encadré 4.3).

Tableau 4.3. Types de politiques appliquées dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale

Type de politique	Langue d'enseignement	Pays
Immersion (L2)	Français	Bénin, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Guinée, République du Congo, Sénégal (il existe des programmes pilotes de passage rapide), Togo, Niger (quelques écoles utilisent la langue maternelle mais toutes les autres écoles adoptent la politique d'immersion).
	Français et arabe	Tchad, Mauritanie
	Français et anglais	Cameroun
	Portugais	Guinée Bissau, Cap-Vert
	Anglais	Liberia, Sierra Leone
Transitionnel (Passage rapide)	Portugais	Cap-Vert (tous les cours préscolaires sont dispensés en créole)
	Anglais et langues locales	Ghana (passage rapide, toutes matières), Gambie (lecture uniquement)
Transitionnel (Passage tardif)	Anglais et langues locales	Nigeria (transitions en quatrième année)
	Français et langues locales	Burkina Faso (quelques écoles utilisent le passage tardif) Mali (quelques écoles utilisent le passage tardif en L1 dans toutes les et toutes les autres écoles adoptent la politique d'immersion).

Source : Compilation inédite basée sur l'interview des chefs d'équipe de l'AOC.
Remarque : L1/L2 = première/deuxième langue.

Bien ce fait ne soit pas pris en compte dans la typologie ci-dessus, les modèles linguistiques varient également en fonction des matières enseignées dans la L1. Dans certains cas, la L1 n'est utilisée que dans le cadre de l'enseignement de la lecture, toutes les autres matières étant dispensées en L2 (par exemple, dans le cas de la Gambie et des programmes pilotes au Sénégal). Dans d'autres cas, la L1 est utilisée pour toutes les matières (comme dans le cas des modèles du Burkina Faso qui proposent un programme de passage tardif dans 2 pour cent des écoles). Le Tableau 4.3 présente un aperçu des types de politique utilisées dans les pays d'AOC. La situation concrète dans chaque pays est, bien entendu, plus complexe. Par exemple, bien que le Burkina Faso et le Sénégal aient officiellement des « programmes d'immersion » basés sur la politique de la langue d'enseignement, les deux pays expérimentent également de grands projets pilotes d'enseignement de la L1. De plus, bien que la Gambie applique un enseignement de la L1 dans le primaire, la L1 n'est en fait utilisée que pour l'enseignement de la lecture.

4.7.2. Écarts entre l'enseignement et la capacité des élèves à assimiler les cours

De nombreux enfants des écoles primaires de l'AOC ne satisfont pas aux normes académiques de leur niveau. Le PASEC 2019 a montré que 52,1 pour cent des enfants de sixième année dans les 14 pays participants - dont 13 pays d'AOC- n'avaient pas le niveau de compétence requis en lecture. Parmi ces enfants, 21 pour cent avaient atteint le niveau 1, ce qui signifie qu'ils avaient développé des compétences de décodage et pouvaient utiliser ces compétences pour comprendre des mots de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très courtes, mais qu'ils ne pouvaient pas comprendre un texte simple. Environ 6 pour cent n'atteignaient même pas le niveau 1. Au Tchad, plus de 14 pour cent des élèves ont ce niveau, contre 13 pour cent au Niger. Le PASEC 2019 a également montré que près de 60 pour cent des élèves n'ont pas les compétences fondamentales en lecture et que plus de 41 pour cent ne maîtrisent pas les compétences de base en mathématiques. Les évaluations annuelles de l'apprentissage en deuxième année

réalisées en Sierra Leone ont montré que la performance d'apprentissage des élèves sont mauvaises et nettement inférieures aux attentes du programme scolaire. Au Ghana, moins de la moitié des élèves de deuxième année pouvaient lire un seul mot en anglais ou dans une langue d'enseignement officielle du Ghana. Parmi les élèves de quatrième et sixième année, seuls 25 pour cent réussissaient en mathématiques et 37 pour cent en anglais.

4.8. Enseigner dans une langue que les enfants comprennent et au bon niveau

Compte tenu des problèmes soulignés ci-dessus, la Stratégie régionale d'éducation plaide pour que les pays d'AOC redoublent d'efforts pour rationaliser leurs politiques en matière de langue d'enseignement et d'enseignement au bon niveau.

4.8.1. Utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement

Il est essentiel pour la réussite des enfants tout au long du cycle d'apprentissage de s'assurer que les enfants entament leur scolarité dans une langue qu'ils comprennent. Une décision majeure consiste à enseigner aux élèves dans les langues qu'ils utilisent et comprennent. L'AOC compte cinq langues officielles (anglais, français, espagnol, portugais et arabe) et 940 langues minoritaires. Lorsque les enfants reçoivent d'abord un enseignement dans une langue qu'ils parlent et comprennent du fait de leur expérience familiale, ils apprennent davantage et sont plus aptes à apprendre d'autres langues. Cette approche établit également des bases les plus solides pour l'apprentissage d'une deuxième langue plus tard à l'école. En revanche, les élèves que l'on enseigne dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison éprouvent de grandes difficultés à apprendre et sont susceptibles d'abandonner l'école plus tôt et avec moins de connaissances (August et Hakuta 1997 ; Duc et Tam 2013 ; Kim et al. 2016 ; Programme in International Student Assessment 2015: Smits, Huisman et Kruijff 2008 ; Trudell 2016 ; Vygotsky 1986). Les effets persistent tout au long de leur existence, les élèves qui débutent leur scolarité dans leur langue maternelle

gagnant plus (Patrinos et Velez 2009). Certains pays s'orientent déjà dans cette direction. A titre d'exemple, le projet du Partenariat mondial pour l'éducation de la République démocratique du Congo appuie l'introduction de quatre langues locales, et les premiers manuels dans les langues locales sont déjà disponibles dans les écoles. Le projet du Partenariat mondial pour l'éducation de la République centrafricaine appuiera l'utilisation du sango, une langue parlée par presque tous les Centrafricains. Dans le cadre de la phase 1 du projet de réforme du secteur de l'éducation au Tchad, l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement est pratiquée dans 135 écoles de la province du Moyen Chari. L'évaluation a montré que les écoles utilisant la langue maternelle obtiennent de meilleurs résultats que les écoles traditionnelles, s'intègrent plus efficacement dans la communauté et suscitent chez les parents et les élèves un plus grand enthousiasme à participer aux activités. Les résultats de l'évaluation comparative menée en 2017 montrent qu'à la fin de la quatrième année, la performance des élèves en compréhension de l'écrit et en écriture en sar et en français s'avéraient significativement plus élevées pour les élèves des classes pilotes que pour ceux des écoles de groupes de contrôle évalués (Enfants du Monde Tchad 2017).

La mise en œuvre de meilleures politiques en matière de langue d'enseignement se heurte à des divers obstacles qui dépendent fortement du contexte. Les aspects linguistiques, démographiques et d'économie politique jouent tous un rôle dans la problématique du choix de la langue d'enseignement et dépendent fortement du contexte. Cependant, l'AOC est confrontée à certains défis communs. Le soutien politique est essentiel pour faire progresser les réformes de la politique de la langue d'enseignement. Au Bénin, un projet pilote pour les première à la cinquième années d'étude dans les langues locales de 2012 à 2016 a donné des résultats positifs, mais le gouvernement a décidé d'abandonner la réforme. Le Cameroun et la Guinée Bissau ont également piloté des approches qui ont produit des résultats positifs mais que les gouvernements n'ont finalement pas mises en œuvre. En République centrafricaine, une réforme relative à la langue d'enseignement dans le primaire est en discussion depuis 2000, mais le manque d'adhésion politique et l'instabilité due aux changements de gouvernement ont empêché tout progrès. En Guinée-Bissau, le gouvernement s'est efforcé de

renforcer le portugais comme langue d'enseignement dans les écoles, en partie pour des raisons de cohésion nationale. Dans certains cas, cependant, l'inverse se vérifiait et les transitions gouvernementales ont conduit à l'adoption de politiques linguistiques locales. Par exemple, après l'indépendance de la Guinée obtenue de la France en 1960, le pays a entrepris de manière soutenue l'enseignement dans la langue locale, conformément aux instructions du Président communiste de l'époque.

Pour soutenir l'enseignement des enfants dans leur langue maternelle, la Banque mondiale collaborera avec les pays pour comprendre le paysage linguistique, élaborer des supports et déployer les nouvelles technologies. En particulier, la Banque mondiale appuiera les pays dans la création ou la mise à jour de la cartographie des premières langues des élèves et des langues d'enseignement. Plus précisément, elle appuiera les pays pour :

- Développer des approches communautaires de la cartographie de la langue d'enseignement ;
- Formuler des politiques de langue d'enseignement, qui peuvent prendre plusieurs formes (par exemple, enseignement de la lecture uniquement, passage rapide, passage tardif) ;
- Produire un contenu et une séquence bien développées dans les langues locales qui tiennent compte des nuances de chaque langue ;
- Développer des supports pédagogiques structurés et des supports de lecture y afférents dans les langues maternelles des élèves ;
- Promouvoir les œuvres d'auteur et renforcer les capacités de publication dans différentes langues ;
- S'engager dans une coopération Sud-Sud sur les bonnes pratiques pour l'enseignement dans la langue maternelle des élèves et la transition vers la langue nationale d'enseignement, le cas échéant ; et
- Utiliser les technologies pour développer les ouvrages en langue maternelle et apporter un appui aux divers apprenants.

Dans les cas où le passage à l'enseignement dans la langue locale n'est pas politiquement réalisable, la Banque mondiale privilégierait les approches pédagogiques axées sur le développement de la langue orale pour les apprenants en anglais, français, portugais et espagnol étant donné que l'acquisition de la L2 est

primordiale. Les technologies de l'éducation peuvent réduire le coût de production des contenus dans les langues locales et faciliter la compréhension des textes imprimés grâce à des outils multi sensoriels tels que la lecture audio et le suivi des mots. Quel que soit le choix du pays, il est également essentiel de renforcer les compétences des enseignants dans la langue d'enseignement.

En outre, les nombreuses langues partagées au sein de certaines sous-régions peuvent offrir de vastes possibilités d'économies d'échelle entre les pays. Par exemple, bien que les caractéristiques des deux pays diffèrent légèrement, le Nigeria et le Niger comptent un grand nombre de locuteurs de langue haoussa ; la création de nouveaux supports d'enseignement et d'apprentissage en haoussa pourrait donc tenir compte des ressources disponibles dans les deux pays. Dans le cas des langues transfrontalières, les pays devraient étudier les possibilités de traduction/versionnage/adaptation des supports d'enseignement et d'apprentissage. Ce processus nécessite une coordination étroite avec les experts linguistiques et un appui intensif aux gouvernements.

Le renforcement des capacités au sein du pays est essentiel aux réformes de la langue d'enseignement. Ce renforcement des capacités doit être opéré à différents niveaux afin que les raisons des changements de politique en matière de langue d'enseignement, la stratégie pour opérationnaliser le déploiement et les plans pour l'élaboration de supports d'accompagnement soient clairs. La portée et la séquence, le rythme et l'importance accordée aux diverses sous-activités de lecture sont très spécifiques à la langue. Pour mener à bien ce type d'élaboration de programmes d'études dans plusieurs langues, il faudra établir des partenariats judicieux avec des experts techniques, des linguistes et des homologues gouvernementaux. D'autres institutions telles que les universités (locales et étrangères), les éditeurs et les développeurs de supports sont également indispensables.

4.8.2. Enseigner au bon niveau : enseignement ciblé

L'enseignement doit cibler le niveau des enfants en mettant l'accent sur les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques. Un enseignement

adapté au niveau des enfants leur permet d'acquérir rapidement les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques. En effet, les enfants apprennent mieux lorsqu'on leur propose un enseignement suffisamment adéquat (ni trop difficile, ni trop facile) pour développer leurs capacités. Les données factuelles montrent que demander aux élèves de réaliser une tâche d'apprentissage pour laquelle ils n'ont pas suffisamment d'acquis antérieurs engendre des effets néfastes. Valiandes (2015) a démontré les avantages de faire correspondre l'enseignement aux niveaux d'apprentissage de chacun. La Banque mondiale appuiera les pays dans la mise en œuvre d'interventions visant à cibler l'enseignement en fonction du niveau d'apprentissage, et non de l'année d'étude. Le ciblage de l'enseignement en fonction du niveau garantit que les élèves se voient donner des tâches qu'ils doivent maîtriser dans leur progression d'apprentissage (Encadré 4.4). Par exemple, les élèves qui rencontrent des difficultés avec les sons des lettres continueront de s'appliquer sur ceux-ci, les maîtriseront avant de passer à la lecture des mots. Ces interventions doivent être adaptées aux contextes des pays et doivent inclure le regroupement des enfants. Le regroupement peut se faire en fonction du niveau de connaissances plutôt que de l'âge (Duflo, Dupas et Kremer 2011). Il pourrait également être basé sur des tranches de la journée scolaire (Banerjee et al. 2016). Les groupes pourraient même être formés et rassemblés après l'école ou pendant les vacances en faisant appel à des enseignants et des bénévoles (Banerjee et al. 2008) ou à des assistants d'enseignement (Banerjee et al. 2007). L'enseignement ciblé peut également bénéficier de la technologie éducative. Par exemple, un programme extrascolaire en Inde utilise un logiciel d'apprentissage adaptatif qui personnalise le contenu en fonction du niveau et du rythme de progression de chaque élève (Muralidharan, Singh et Ganimian 2019). Au Botswana, des SMS ciblés sont envoyés en fonction du niveau des enfants, en mettant l'accent sur le rattrapage pour les élèves les moins avancés (Angrist et al. 2020). L'Inde a organisé des camps d'apprentissage pour améliorer les résultats d'apprentissage de base des enfants du primaire (Banerjee et al. 2017). En Côte d'Ivoire, un programme a été intégré pendant la journée scolaire (90 minutes par jour et cinq jours par semaine); la proportion d'élèves pouvant au moins lire un paragraphe a augmenté de 18 pour cent, et la proportion d'élèves capables

d'opérer des soustractions a augmenté de 26 pour cent. Le projet d'amélioration des résultats de l'apprentissage au Tchad (P175803), actuellement en cours de préparation, soutiendra la conception et l'introduction d'un modèle d'enseignement « au bon niveau » en tant qu'enseignement de rattrapage en dehors des heures de classe pour les élèves du primaire qui risquent d'abandonner l'école ainsi que pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et non scolarisés dans la circonscription de l'école.

4.9. Systèmes naissants d'évaluation de l'apprentissage des élèves et moyens pour les améliorer

L'évaluation de l'apprentissage des élèves permet de maintenir l'attention sur un indicateur de performance essentiel pour les élèves, les écoles et le système éducatif dans son ensemble. Les examens à enjeux élevés figurent en bonne place dans les systèmes d'évaluation de la plupart des pays d'AOC. Malgré leur utilité, ces examens ne suffisent pas à assurer un suivi plus dynamique de l'apprentissage des élèves, un tel suivi étant nécessaire pour améliorer les pratiques pédagogiques en classe. Avec ces évaluations, il est également difficile de comparer les résultats d'apprentissage d'un pays avec ceux d'autres pays. La discussion ci-dessous donne un aperçu des pratiques actuelles en matière d'évaluation des élèves dans la région et développe des moyens de renforcer ces pratiques.

4.9.1. Pratiques actuelles d'évaluation des élèves en AOC

Les évaluations de l'apprentissage dans les pays d'AOC reposent principalement sur des examens à enjeux élevés. Dans de nombreux pays d'AOC, les élèves passent trois examens officiels de fin de cycle avant d'achever l'enseignement général. Les systèmes d'examen de nombreux pays d'AOC sont confrontés à des défis à la fois techniques et administratifs. Premièrement, les objectifs des programmes d'études et les examens ne concordent pas toujours. Deuxièmement, en raison de leurs enjeux élevés, les examens officiels exercent généralement une pression considérable sur les élèves, les parents, les enseignants

Encadré 4.4. Enseignement ciblé (tiré du modèle *Teaching at the Right Level - Enseigner au bon niveau - développé par Pratham*)

- Définition : L'enseignement ciblé est une approche fondée sur des données factuelles pour améliorer les compétences fondamentales des élèves en dispensant un enseignement adapté aux niveaux d'apprentissage de chaque enfant.
- Approche : L'enseignement ciblé consiste à évaluer les niveaux d'apprentissage des élèves et à les regrouper en conséquence, c'est-à-dire selon leur niveau de compétence plutôt que selon leur âge ou leur année d'étude. Le regroupement rassemble souvent des élèves de toutes les classes ou même de tous les niveaux. Les groupes sont généralement mis en œuvre pendant des périodes de temps spécifiques au cours de la journée d'enseignement. Par exemple, la Côte d'Ivoire a organisé des sessions de 90 minutes au cours desquelles des formateurs nationaux (formés par Pratham) ont formé des chefs d'établissement/conseillers pédagogiques, qui ont ensuite formé des enseignants à l'enseignement ciblé. Les groupes peuvent également être organisés dans le cadre de séances après l'école ou pendant les vacances, comme l'ont fait le Niger et Madagascar dans le cadre du programme « L'école pour tous » soutenu par l'Agence japonaise de coopération internationale. Une autre approche consiste à regrouper les élèves par niveau d'apprentissage au sein d'une classe, par exemple en faisant asseoir les élèves de même niveau à de petites tables pour recevoir l'enseignement. Les enseignants adaptent alors l'enseignement au niveau d'apprentissage réel des élèves, plutôt que de commencer à un niveau supposé ou selon les attentes du programme scolaire.
- Modèle de base : Tout d'abord, une brève évaluation des compétences en langue ou en mathématiques est effectuée avec chaque enfant pour déterminer son niveau d'apprentissage actuel. Deuxièmement, les élèves sont regroupés en fonction du niveau déterminé lors de l'évaluation. Les enseignants/facilitateurs sont formés pour dispenser un enseignement ciblé ou adapté et conçu pour soutenir les élèves à progresser rapidement dans ces groupes basés sur le niveau. L'enseignement met l'accent sur les compétences de base en lecture et en mathématiques et utilise des outils de base et simples adaptés au contexte scolaire. Des activités intérieures et extérieures (de type ludique) sont prévues. Enfin, les enfants sont réévalués et accèdent au niveau suivant au fur et à mesure de leur progression.
- Principes fondamentaux : Les cinq principes suivants permettent de créer un modèle efficace : (a) *Fixer des objectifs d'apprentissage clairs*. Formuler clairement ces objectifs d'apprentissage et définir les objectifs à atteindre dans une durée déterminée. (b) *Utiliser des évaluations pour déterminer les niveaux d'apprentissage*. Les programmes d'enseignement et les interventions ciblées dépendent de l'exploitation des évaluations pour déterminer les niveaux de base et pour orienter l'enseignement et l'organisation des groupes pour l'apprentissage. (c) *Adapter l'enseignement*. L'enseignement doit correspondre aux niveaux d'apprentissage réels et les progrès de l'apprentissage ciblé. (d) *Fournir un appui efficace aux enseignants et encadreurs*. La formation et le mentorat continus des enseignants doivent permettre de dispenser un enseignement fidèle au programme, de fournir un retour d'information continu dans l'objectif d'une amélioration, et de mettre en évidence les formations complémentaires ou les modifications possibles d'un programme. (e) *Suivre périodiquement les progrès*. Effectuer des évaluations régulières pendant toute la durée d'une intervention.
- Typologie des modèles : Le programme peut être intégré pendant la journée scolaire, soit toute la journée, comme dans le cas de la Côte d'Ivoire, soit pendant une période dédiée de la journée. Le programme peut adopter un modèle de camp d'apprentissage pendant l'année scolaire, comme au Botswana, ou un modèle de camp d'été comme adopté par la Zambie.

Source : Basé sur les ressources du Foundational Literacy and Numeracy Hub (n.d.) sur la méthode *Teaching at the Right Level*. (<https://the-fln-hub.webflow.io/focus-area/teaching-at-the-right-level>)

et les écoles, limitant les critères de réussite scolaire aux résultats des examens. Cette pression non seulement incite à négliger la pensée critique, la résolution de problèmes et les compétences pratiques, qui sont toutes moins valorisées dans les examens, mais entraîne également plus de redoublements dans ces pays. En outre, les examens officiels conditionnent le flux des élèves entre les cycles et limitent souvent la possibilité pour les élèves de passer du primaire au collège ou du collège au lycée.

Les évaluations en classe et à grande échelle doivent être renforcées pour améliorer l'apprentissage et accroître la qualité de l'éducation.

L'évaluation en classe peut constituer un moyen de compléter les examens publics et même de rehausser la validité des examens externes. En effet, elle peut correspondre de très près au programme d'enseignement officiel tout en évaluant les résultats de l'élève que les examens officiels, en raison de leur format, ne permettent pas de mesurer. De nombreux pays d'AOC ont déjà établi les éléments de base de l'évaluation en classe pour diagnostiquer les problèmes d'apprentissage des élèves. Cependant, dans la pratique, l'évaluation en classe reste peu rigoureuse et nécessite un appui supplémentaire au niveau du système. Les évaluations à grande échelle (nationales, régionales et internationales) visant à documenter la performance du système éducatif d'un pays se généralisent, mais elles concernent encore principalement l'enseignement primaire. Parmi les pays d'AOC, 17 ont développé des systèmes d'évaluation nationaux, 9 ont effectué au moins une évaluation de la lecture et/ou des mathématiques dans les petites classes (EGRA/EGMA), et 8 autres ont mené au moins une enquête sur les Indicateurs de prestation de services (IPS). Les 13 pays francophones ont participé à au moins un PASEC, mais seuls le Ghana et le Sénégal ont participé à des évaluations internationales telles que le Programme international de littératie, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves ou les Tendances des études internationales en mathématiques et en sciences. Il est donc difficile d'évaluer la performance des élèves par rapport aux normes internationales et de les comparer à celles des élèves d'autres pays. L'utilisation systématique d'évaluations régionales, telles que le PASEC, les évaluations de la lecture et des mathématiques dans les premières classes (EGRA/EGMA), aideraient les pays à cerner les

goulets d'étranglement et faire appel aux synergies régionales s'y attaquer.

Il est essentiel d'encourager une culture d'évaluation régulière pour maintenir l'attention sur l'apprentissage.

La plupart des pays d'AOC ne disposent pas de systèmes solides d'évaluation en classe, au niveau national et international. A l'inverse, ces pays ont tendance à s'appuyer exclusivement sur des examens à enjeux élevés tel que l'examen du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest. Contrairement aux examens à enjeux élevés, les évaluations permettent de suivre les progrès des élèves par rapport aux points de référence spécifiés dans le programme scolaire national en utilisant un éventail de formats et d'outils tels que des évaluations périodiques et rigoureuses à grande échelle et des évaluations formatives fréquentes en classe. L'observation et l'évaluation régulières des élèves en classe par les enseignants permettent de cerner et de combler les lacunes en matière de connaissances. L'évaluation à grande échelle permet de suivre la performance de l'éducation dans l'ensemble du pays et permet au Ministère de l'Éducation de prendre des décisions fondées sur des données factuelles sur la gestion du système. Les moyens de développer et de mettre en œuvre ces aspects critiques sont traités ci-après.

4.9.2. Améliorer la qualité des examens

Des examens à enjeux élevés bien conçus et mis en œuvre correctement vont dans le sens de l'égalité des chances dans la mesure où ils donnent à tous les élèves la même opportunité de prouver ce qu'ils savent et peuvent faire.

Les examens à enjeux élevés sont généralement utilisés pour sélectionner ou certifier les élèves lorsqu'ils passent d'un niveau du système éducatif à un autre (ou entrent dans la vie active). Dans de nombreux pays, ces examens fournissent aux décideurs une mesure standardisée des connaissances des élèves qui peut éclairer des décisions capitales. Les examens peuvent également jouer un rôle important en matière d'équité en limitant le favoritisme et en garantissant l'accès aux possibilités d'éducation aux élèves issus de milieux défavorisés. Compte tenu de leur nature à enjeux élevés, ces examens doivent tester les compétences, les capacités de réflexion de haut niveau et de raisonnement sans pour autant inciter les enseignants et les élèves

à adopter des pratiques perverses (par exemple en encourageant des formes d'apprentissage superficielles telles le bachotage et la mémorisation par cœur) (El-Kogali et Krafft 2020). Les mesures visant à prévenir et à remédier à l'utilisation abusive des examens sont essentielles. En fonction de l'objectif et de la portée de l'examen, le processus décisionnel concernant les examens à enjeux élevés devrait également prendre en considération des critères autres que les notes d'examen (tels que les notes scolaires, les projets finaux de synthèse ou les entretiens). Si les parties prenantes sont préoccupées par les inégalités existantes qui affectent l'équité des résultats des examens, des mesures supplémentaires pourraient être introduites pour accroître l'accès aux opportunités d'apprentissage pour les sous-groupes défavorisés, en particulier lorsqu'il est possible d'élargir l'offre de scolarisation. L'Encadré 4.5 montre comment les pays d'AOC pourraient améliorer la qualité de leurs examens nationaux.

4.93. Améliorer les pratiques d'évaluation en classe

Les évaluations formatives en classe peuvent contribuer au suivi des progrès des élèves en temps réel, à éclairer les pratiques d'enseignement en classe et à orienter le développement professionnel des enseignants. Ces évaluations complètent donc les évaluations à grande échelle au niveau du système qui jouent un rôle distinct et primordial dans la définition des objectifs nationaux, le suivi des progrès accomplis pour atteindre ces objectifs et la production d'une image d'ensemble des tendances en matière d'apprentissage et de développement des compétences des élèves. Les contrôles continus en classe et les évaluations formatives, en revanche, fournissent un retour d'information immédiat pour guider l'enseignement en classe et le développement professionnel continu des enseignants afin d'améliorer leur efficacité pédagogique. Les évaluations en classe sont également essentielles pour dispenser un enseignement adapté au niveau (et aux besoins) des élèves. Elles peuvent aller d'évaluations rigoureuses à des méthodes moins formelles telles que « tourner et parler », l'analyse des erreurs dans les devoirs et les observations standard des réponses des élèves en classe. L'Encadré

4.6 présente les bonnes pratiques en matière d'évaluation formative en classe.

4.94. Améliorer les évaluations à grande échelle aux niveaux national et transnational

Les pays d'AOC peuvent envisager d'introduire au moins une évaluation nationale à grande échelle pour suivre l'apprentissage des élèves dans le cadre de leurs efforts afin de rehausser la qualité des systèmes éducatifs. Il est urgent d'établir un calendrier régulier pour les évaluations à grande échelle et d'investir dans des programmes d'évaluation nationaux solides qui peuvent générer des données comparables dans le temps. Les données d'évaluation sont nécessaires pour suivre les progrès réalisés dans le cadre des objectifs fixés par les initiatives mondiales, telles que les ODD pour l'éducation et l'indice du capital humain. Les ministères de l'éducation devraient établir des règlements et des directives pour les évaluations à grande échelle et formuler des orientations politiques à l'intention de ceux qui les élaborent et ceux qui les administrent.

Les pays d'AOC pourraient également envisager de participer à au moins une évaluation régionale ou internationale. Les données ainsi collectées permettraient de procéder à une analyse comparative régionale ou internationale de l'apprentissage des élèves et de mesurer les progrès réalisés au fil du temps par rapport aux pairs régionaux ou aux pays à revenu intermédiaire ou élevé avec lesquels les pays d'AOC aspirent de rivaliser. La participation à ces évaluations ouvre également des possibilités d'apprentissage par les pairs et de renforcement des capacités en matière de collecte et d'analyse des données et d'élaboration de politiques visant à améliorer l'apprentissage des élèves. À cet effet, les pays francophones de l'AOC tirent déjà avantage de leur appartenance au PASEC. Les pays anglophones de la région ne disposent pas pour le moment de centre similaire et pourraient envisager d'en créer un, en s'inspirant peut-être des expériences du PASEC et du Consortium d'Afrique de l'Est et australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation, qui œuvrent tous deux au profit des pays d'Afrique de l'Est et australe. L'Encadré 4.7 présente les mesures clés permettant d'améliorer l'utilité des évaluations à grande échelle des élèves.

Encadré 4.5. Améliorer la qualité des examens dans les pays d'AOC

Afin rehausser le rôle des examens à enjeux élevés en tant qu'outil d'amélioration de l'apprentissage des élèves, les pays d'AOC pourraient envisager de recourir aux mesures pratiques suivantes :

- Améliorer les aspects techniques des examens. Les décideurs pourraient s'assurer de la cohérence de chaque examen par rapport au programme national, introduire des tests à choix multiples, intégrer les situations de la vie réelle, les compétences pratiques et les compétences non cognitives des élèves, et concevoir des pratiques d'évaluation qui contribuent à s'attaquer aux défis auxquels l'éducation est confrontée dans chaque pays.
- Exploiter les informations sur la performance des élèves pour générer un retour d'information. Les ministères de l'éducation, ainsi que les autorités chargées des examens, devraient exploiter les résultats des examens pour contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement en classe. Les examens peuvent générer un retour d'information précieux qui aide les enseignants à accorder une attention particulière aux erreurs les plus courantes commises par les élèves.
- Rehausser la validité. La validité, en tant que principe des évaluations dans le domaine de l'éducation, concerne la pertinence des déductions, des utilisations et des conséquences d'une évaluation. Les ministères de l'éducation, ainsi que les autorités chargées des examens, doivent déterminer quelles sont les menaces à la validité dans leurs systèmes et prendre des mesures pour les atténuer. Les menaces peuvent inclure le manque de cohérence avec le programme national, la méthode de mesure, le choix, la prévisibilité excessive, les conditions administratives et les aspects de l'administration de l'examen.
- Utiliser la technologie pour améliorer les pratiques administratives. De nombreuses autorités chargées des examens investissent massivement dans la technologie. L'utilisation de la technologie de l'information dans les examens offre plusieurs avantages : une plus grande vitesse de traitement, le renforcement de la sécurité, une précision plus importante, des possibilités plus nombreuses d'analyse de la performance et une réduction des coûts en raison des économies réalisées en matière de stockage, d'impression et de rémunération des examinateurs.
- Éradiquer les mauvaises pratiques en matière d'examens et améliorer la sécurité liée aux examens. Des sanctions appropriées et juridiquement fondées doivent être instaurées et les lois et règlements qui en découlent doivent être à la fois applicables et appliqués. La technologie pourrait contribuer à atténuer les fautes professionnelles liées aux examens, à en renforcer la sécurité et à en accroître l'efficacité.
- Abolir les examens de fin de cycle ou de sélection inutiles. De nombreux pays ont déjà supprimé les examens au niveau de l'enseignement primaire, étant donné que tous les élèves ou la plupart d'entre eux accèdent au cycle immédiatement supérieur de l'enseignement. Bashir et al. (2018) ont signalé que les données de certains pays d'AOC indiquaient une augmentation du taux de redoublement dans l'année précédant immédiatement l'examen national, tandis que les données d'autres pays relevaient des taux de redoublement élevés dans l'année d'examen.
- Créer un système d'évaluation équilibré. Dans de nombreux pays, les efforts de réforme de l'évaluation se sont concentrés sur la réduction de la charge des examens pour les élèves tout en améliorant la qualité et la validité des évaluations. Ces efforts ont mis l'accent sur l'évaluation en classe/à l'école et sur l'évaluation à grande échelle et devraient être élargis.

Encadré 4.6. Bonnes pratiques pour les évaluations formatives en classe

Toutes ces évaluations devraient mesurer les résultats des élèves par rapport aux objectifs explicites énoncés dans le programme scolaire ou aux objectifs nationaux de lecture. Les bonnes pratiques à cette fin sont notamment les suivantes :

- Clarifier les attentes. Veiller à ce que les programmes d'études ou les plans de cours de toutes les matières énoncent les compétences clés, la compréhension et les connaissances que les élèves doivent acquérir à la fin de leurs cours. Sans cette orientation claire, il est difficile de bien mettre en œuvre des évaluations en classe.
- Établir les mécanismes requis à l'échelle du système pour les évaluations en classe. Les mécanismes mis en place à l'échelle du système, tels que la formation initiale et continue qui intègre l'élément d'évaluation en classe, aident les enseignants à effectuer des évaluations en classe plus efficaces et à exploiter les informations tirées de ces évaluations de manière plus appropriée.
- Fournir aux écoles des conseils, des ressources et des supports pour l'évaluation en classe. Les enseignants ont besoin des compétences d'évaluation requises pour cette tâche. L'orientation pédagogique, les ressources et les supports sont également indispensables pour promouvoir l'évaluation en classe au niveau de l'école.
- Institutionnaliser des mécanismes de contrôle systématique de la qualité de l'évaluation en classe. Les pratiques d'évaluation en classe peuvent être contrôlées, par exemple, dans le cadre de l'inspection des écoles et de la supervision et de l'évaluation des enseignants.
- Inclure un élément d'évaluation en classe dans le cadre d'examen pour rehausser l'équité, l'efficacité et l'efficience. Certains pays (principalement les pays à revenu intermédiaire et élevé) ont alloué un certain pourcentage des points aux examens aux notes d'évaluations en classe. Les pays d'AOC ne peuvent le faire à court terme, mais il convient de l'envisager comme une réforme à long terme.

Encadré 4.7. Renforcer les évaluations à grande échelle de l'apprentissage des élèves en AOC

Les évaluations à grande échelle des élèves génèrent des données de haute qualité pour le benchmarking et le suivi des progrès de l'apprentissage des élèves. Elles nécessitent un investissement important de ressources ainsi qu'une planification, une exploitation et une gestion minutieuses des données afin d'en tirer le meilleur parti en tant qu'outil au niveau du système pour améliorer l'apprentissage des élèves. Quelques-unes des grandes mesures à cette fin sont présentées ci-dessous.

- Fournir des ressources fiscales et humaines adéquates. L'équipe chargée de l'élaboration et de la mise en œuvre des activités doit être composée de personnel techniquement compétent et bien formé. Ce personnel peut contribuer à concevoir et à administrer des évaluations à grande échelle conformément aux pratiques d'excellence et, ce faisant, accroître la confiance des parties prenantes dans les résultats. Les évaluations sont généralement coûteuses, mais un financement adéquat est requis pour assurer la réussite d'une évaluation à grande échelle. Les sommes que les pays économisent en réformant leurs systèmes éducatifs sur la base des résultats des évaluations à grande échelle dépassent le coût de l'investissement dans ces évaluations.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 4.7. Renforcer les évaluations à grande échelle de l'apprentissage des élèves en AOC (suite)






- Définir clairement le domaine de connaissances à évaluer et le faire concorder avec le programme scolaire national ou les normes d'apprentissage. Les évaluations à grande échelle peuvent fournir des informations utiles lorsque le contenu de l'évaluation est bien défini et correspond à des éléments pertinents et représentatifs du programme scolaire. Cette mise en cohérence doit être codifiée dans le cadre d'évaluation.
- Exploiter les résultats pour façonner les pratiques en classe et renforcer les capacités des enseignants. Les évaluations nationales permettent d'identifier les zones et les groupes qui accusent un retard en termes de résultats, puis de concevoir des stratégies pour remédier à ces disparités. Les enseignants devraient bénéficier des conseils et suivre une formation sur comment exploiter de manière judicieuse des résultats des évaluations et prendre des mesures correctives dans l'enseignement.
- Veiller à ce que les résultats de l'évaluation soient largement diffusés et exploités. Le public ciblé inclut les éducateurs, tant au niveau du système qu'au niveau des écoles, et les constats doivent être systématiquement évalués quant à leurs implications pour les politiques et les actions de suivi. Les résultats de l'évaluation doivent être mis à la disposition du public afin que les parties prenantes puissent en tirer des enseignements et les mettre à profit. Ils doivent également guider l'amélioration du système ainsi que la conception des programmes et des politiques. L'Annexe 3 présente comment certains pays ont exploité efficacement les résultats des évaluations.

4.10. Priorités en matière de réduction de la pauvreté des apprentissages

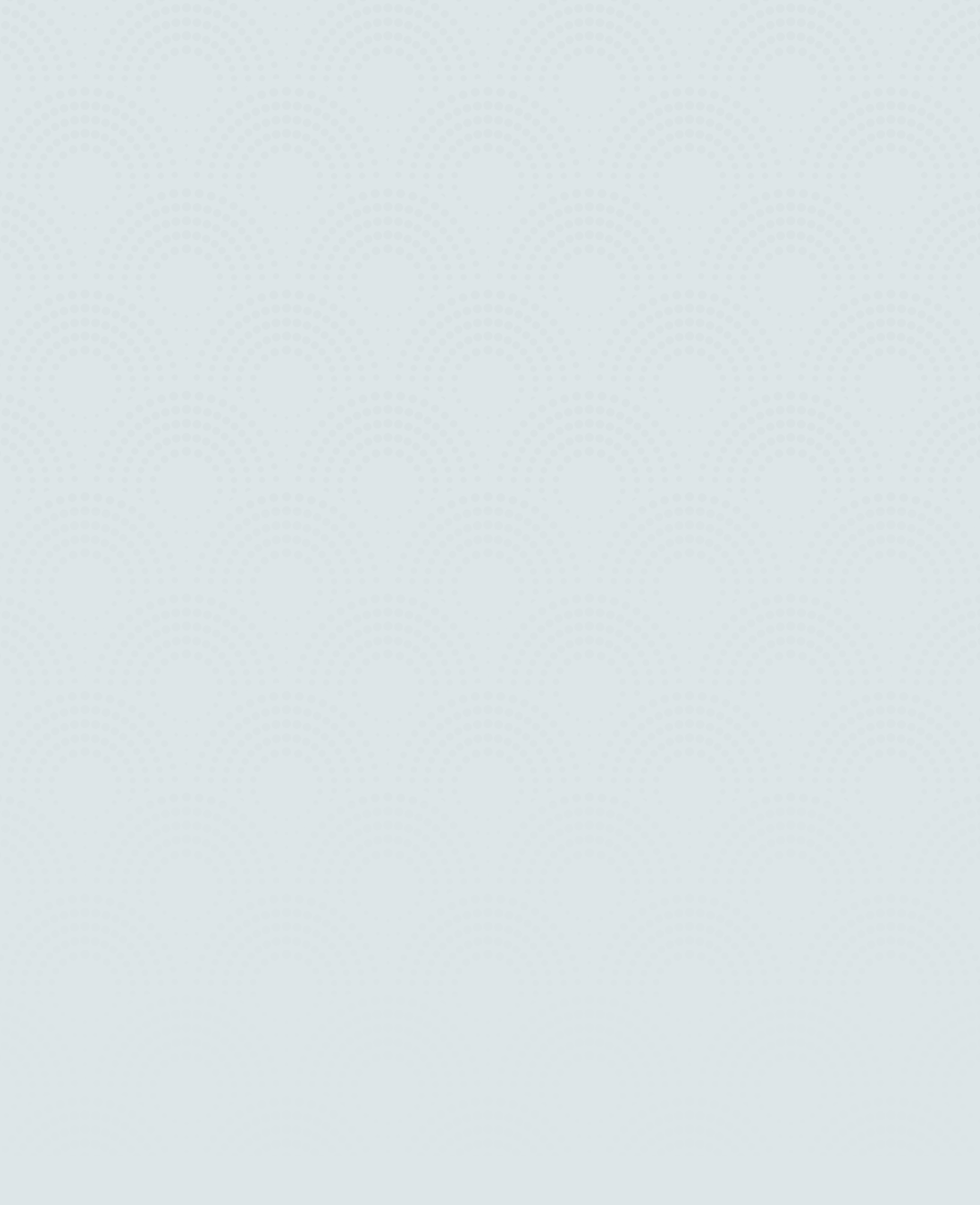
L'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation de base constitue un aspect très important auquel il faut s'atteler si l'on veut réduire la pauvreté des apprentissages. Comme nous l'avons vu, il y a cinq interventions à haut niveau d'impact qui peuvent être regroupées en deux catégories.

La première catégorie concerne les enseignants, et la seconde la préparation des enfants et l'efficacité de la pédagogie, notamment les ressources d'apprentissage, la langue d'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage (Figure 4.10). Ces interventions sont basées sur le contexte général de la région, mais chaque pays doit établir des priorités et développer son propre plan d'action en tenant compte de son contexte spécifique.

Figure 4.10. Interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage

QUOI?	POURQUOI?	COMMENT?
 Transformer le personnel enseignant	<p>Les élèves d'enseignants compétents apprennent plus et poursuivent une plus longue scolarité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la qualité des nouveaux enseignants en cours de recrutement • Attirer davantage de femmes dans l'enseignement • Recruter les enseignants sur la base du mérite, les déployer en fonction des besoins et renforcer la gestion des carrières. • Soutenir les enseignants par une pédagogie structurée
 Renforcer la préparation des enfants à l'apprentissage	<p>Les élèves qui ne bénéficient pas d'une alimentation et d'une stimulation appropriées dans la petite enfance ne sont pas bien préparés à l'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investir dans la nutrition, la santé, la stimulation précoce et d'autres domaines intersectoriels • Encourager la lecture à la maison • Impliquer les acteurs non étatiques, y compris les centres communautaires de DPE
 Fournir des ressources d'apprentissage et des outils EdTech	<p>La pénurie de supports pédagogiques est généralisée et les élèves ne peuvent apprendre sans supports.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un ensemble de ressources d'apprentissage de base/un paquet minimum de supports d'apprentissage (manuels, lecteurs et plans de cours scriptés)
 Enseigner au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent	<p>L'apprentissage dans la première langue favorise de meilleurs résultats d'apprentissage et le développement d'autres capacités cognitives, et le fait de cibler l'enseignement selon le niveau d'apprentissage de l'enfant donne des résultats rapides.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispenser un enseignement dans les langues nationales/locales au cours des premières années de scolarité et passer à une deuxième langue dans les années qui suivent. • Cibler l'enseignement selon le niveau des enfants en mettant l'accent sur les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques.
 Encourager une culture d'évaluation régulière de l'apprentissage	<p>Des évaluations régulières aident à concentrer l'attention sur l'apprentissage, fournissent des informations opportunes sur la performance des élèves et permettent des ajustements pour améliorer leur apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionnaliser les évaluations périodiques, rigoureuses et à grande échelle (nationales ou internationales) • Appuyer les évaluations formatives fréquentes en salle de classe en utilisant la technologie

Remarque : EdTech = technologie éducative ; DPE = développement de la petite enfance.





Lord have mercy
On those who are
in the land of the living
and who are
in the land of the living
Lord have mercy
On those who are
in the land of the living
and who are
in the land of the living
Lord have mercy
On those who are
in the land of the living
and who are
in the land of the living

5. Interventions à haut niveau d'impact pour élargir les opportunités d'apprentissage

Ces dernières décennies, malgré une expansion rapide de l'accès à l'éducation en AOC, de nombreux enfants et jeunes restent non scolarisés. Un certain nombre de pays ne sont pas encore parvenus à l'éducation de base universelle, en partie parce que la croissance de l'offre scolaire a été beaucoup plus lente que celle de la population d'âge scolaire. Ce déséquilibre entre l'offre et la croissance démographique affecte aussi l'enseignement secondaire et a un impact défavorable plus marqué sur l'accès des filles, des réfugiés, des personnes déplacées au niveau international, des personnes en situation de handicap et des autres groupes défavorisés.

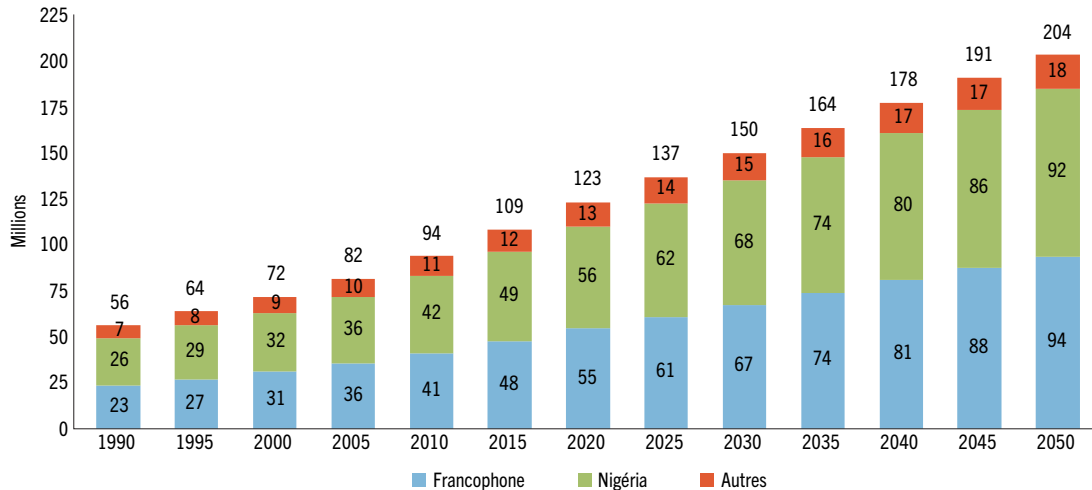
Ce chapitre présente des données relatives aux tendances démographiques en AOC pour placer les défis de l'élargissement de l'accès à l'éducation dans leur contexte. Il offre une analyse des principaux goulets d'étranglement des côtés de la demande et de l'offre qui empêchent la scolarisation de nombreux enfants et jeunes. Ces contraintes contribuent aux inégalités d'accès à l'éducation dans l'ensemble de la région. Certains goulets d'étranglement se posent à tous les niveaux, tandis que d'autres affectent davantage certains groupes, à certains niveaux. Ce chapitre présente également des interventions prometteuses pour surmonter les principaux obstacles à l'élargissement des opportunités d'apprentissage dans la région. Pour finir, il met en exergue les priorités dont les décideurs politiques doivent tenir compte dans la conception de politiques et de programmes visant à élargir les opportunités d'apprentissage dans la région.

5.1. Tendances démographiques et leurs implications en termes d'accès à l'éducation

Les difficultés à augmenter l'accès à l'éducation sont exacerbées par la croissance démographique galopante de la région (Figure 5.1). Dans de nombreux cas, même des augmentations importantes du nombre d'écoles ne suffisent pas à couvrir les nouveaux besoins créés par la croissance démographique. Le sujet traité dans ce chapitre est donc pertinent, en particulier parce que l'élargissement de l'accès à l'éducation est lié à la baisse de la fécondité. Au Nigeria, par exemple, chaque année supplémentaire de scolarisation des filles entraîne une réduction de la fécondité d'au moins 0,26 naissance par femme (Lam, Sedlacek et Duryea 2016). L'éducation accroît l'utilisation de la contraception par les femmes, renforce leur rôle dans les choix de leur foyer en matière de procréation et les rend plus conscientes des avantages et désavantages à avoir des enfants (Gordon et al. 2011).

Pour satisfaire à la demande d'éducation formelle créée par le nombre croissant d'enfants d'âge scolaire, les pays d'AOC devront effectuer des investissements importants dans les infrastructures scolaires. Les pays de la région sont peu nombreux à disposer d'infrastructures scolaires adéquates pour accueillir tous les enfants actuellement en âge d'être scolarisés. D'après les estimations, la population d'âge scolaire en AOC atteindra les 150 millions d'ici 2030 et 204 millions d'ici 2050. Actuellement, la population d'âge

Figure 5.1. Croissance de la population en âge de fréquenter l'enseignement de base en Afrique de l'Ouest et centrale, estimations et projections



Source : Basé sur les Perspectives de la population mondiale (2019) et l'ONU (2019).

scolaire (éducation de base) est au nombre de 123 millions. Le Nigeria concentre environ 45 pour cent de cette population. La part de l'ensemble des pays francophones est de 44 pour cent. Les 10 pour cent restants de la population d'âge scolaire de la région provient des autres pays anglophones et lusophones.

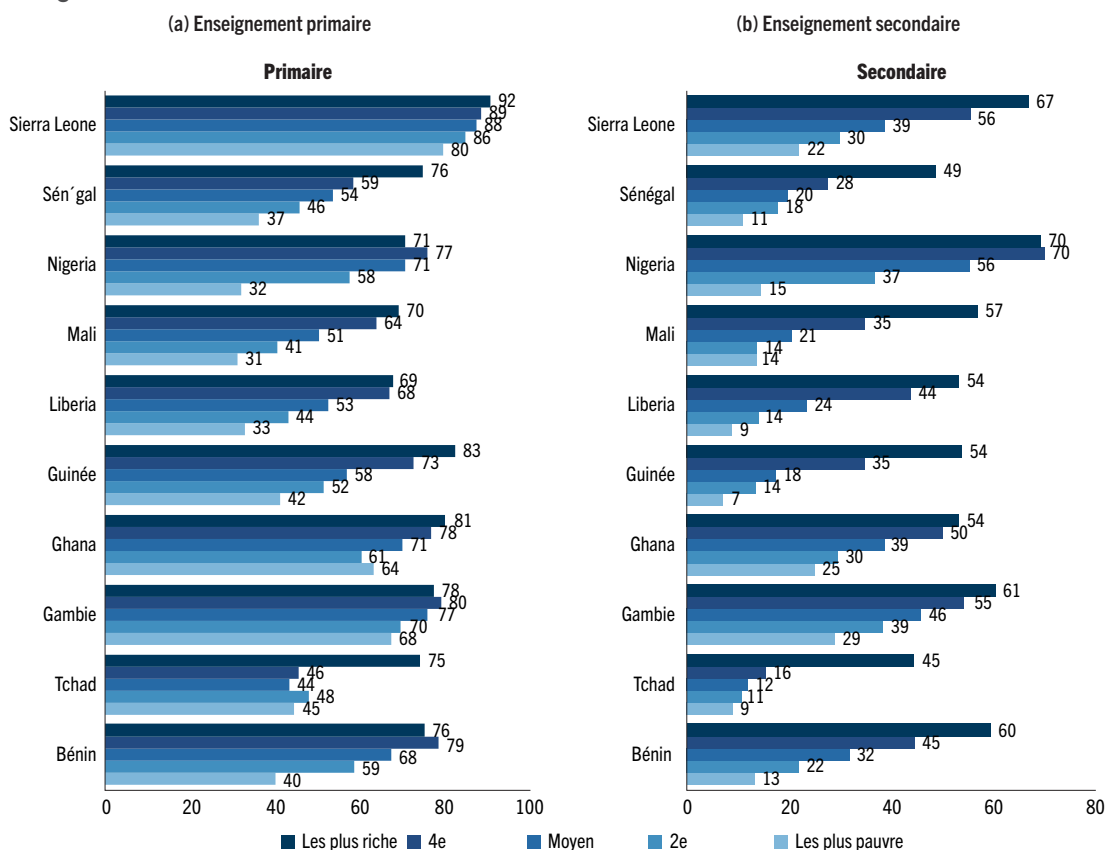
Sur le moyen terme, le nombre d'enfants d'âge scolaire dans la plupart des pays d'AOC continuera d'augmenter rapidement étant donné que la région se trouve encore au tout premier stade de sa transition démographique. La région a la population la plus jeune au monde, composée à 12 pour cent par les moins de 15 ans (Banque mondiale 2021b). Actuellement, la plupart des pays d'AOC se trouvent à la phase pré-transitionnelle. Sur les 22 pays de la région, 6 ont un taux de fécondité égal ou supérieur à 5 naissances par femme, le taux de fécondité le plus élevé de 6,8 étant détenu par le Niger. Dans 13 pays, le taux de fécondité se situe entre 4 et 5 naissances par femme. Seuls trois pays de la région, à savoir le Cap-Vert (2,2), le Ghana (3,8) et le Gabon (3,9), ont un taux de fécondité synthétique inférieur à 4 naissances par femme. Par ailleurs, la stagnation ou la lente baisse des taux de fécondité dans de nombreux pays d'AOC signifie que la transition de la fécondité de la région pourra prendre plus de 60 ans (May et Guengant 2020). Étant donné que cette période de transition de la fécondité va se prolonger sur les quelques prochaines

décennies, la forte croissance de la population d'âge scolaire continuera de poser un défi. Les pays devront s'efforcer de construire de nouvelles salles de classe et installations scolaires pour absorber le nombre en augmentation constante des enfants d'âge scolaire dans le système scolaire formel.

Les enfants non scolarisés peuvent être classés en trois groupes : ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui ont été scolarisés mais ont quitté l'école avant d'avoir achevé leur scolarité, et ceux qui fréquentent les établissements d'enseignement religieux non intégrés. Les contraintes à la base de la non-scolarisation de ces enfants et, de ce fait, les solutions potentielles à celles-ci, varient selon les différents groupes. Les sections suivantes cernent les plus grandes contraintes et proposent une série de domaines et d'interventions prioritaires pour y faire face.

5.2. Contraintes à l'accès à l'éducation du côté de la demande

Cette section présente un résumé des principales contraintes du côté de la demande qui affectent l'accès à l'éducation. Ces contraintes comprennent les difficultés financières très répandues au niveau des ménages, les contraintes liées à l'information,

Figure 5.2. Taux nets de scolarisation dans le primaire et le secondaire selon le quintile de richesse des ménages

Source : Dernières Enquêtes démographiques et de santé disponibles (2014–19).

les normes socioculturelles qui empêchent l'accès à l'éducation et le manque de sécurité généralisé à l'intérieur et autour des écoles.

5.2.1. Difficultés financières

Le manque de ressources est l'une des contraintes les plus courantes du côté de la demande ; malgré un enseignement de base officiellement gratuit et obligatoire, les familles ont toujours des dépenses à engager.

Au Liberia, par exemple, 11,3 pour cent des enfants en âge d'aller à l'école primaire et 19,1 pour cent de ceux en âge de fréquenter le secondaire indiquent que les difficultés financières sont la principale raison pour laquelle ils n'ont jamais été scolarisés (De Simone et Teixeira 2021). Les coûts directs ont trait aux droits d'inscriptions, aux frais de scolarité et aux cotisations aux associations de parents pour la plupart. Les coûts indirects comprennent les uniformes et les vêtements, les fournitures scolaires, le transport et la

nourriture. En outre, les coûts d'opportunité tels que la valeur du travail des enfants auxquels le ménage renonce en envoyant ses enfants à l'école sont importants, en particulier en ce qui concerne les enfants en âge de fréquenter le secondaire (UNICEF nd).

L'écart est très important entre les enfants des ménages du quintile le plus pauvre et ceux des ménages du quintile le plus riche en ce qui concerne l'accès à l'enseignement primaire mesuré en termes de taux net de scolarisation. Il atteint 41 points de pourcentage en Guinée ; 39 points de pourcentage au Sénégal, au Nigeria et au Mali ; 36 points de pourcentage au Bénin et au Liberia ; et 30 points de pourcentage au Tchad (Figure 5.2). L'écart en termes d'accès à l'enseignement secondaire, mesuré par le taux net de scolarisation, est encore plus important. L'écart entre le taux net de scolarisation des enfants issus des ménages du quintile le plus pauvre et celui des enfants issus des ménages du quintile le plus riche est très important, atteignant 55 points de pourcentage au

Nigeria, 47 points de pourcentage au Bénin et en Guinée, 45 points de pourcentage en Sierra Leone et au Liberia, 43 points de pourcentage au Mali, 38 points de pourcentage au Sénégal, 36 points de pourcentage au Tchad, 32 points de pourcentage en Gambie et 29 points de pourcentage au Ghana.

Une analyse menée par l'UNICEF (nd) montre qu'en AOC, les coûts directs représentent plus de la moitié de l'ensemble des dépenses d'éducation ; l'équipement et les fournitures scolaires, 40 pour cent ; et le transport et la nourriture, 10 pour cent, même s'il faut signaler de grandes hétérogénéités entre pays.

Dans de nombreux cas, les dépenses d'éducation représentent une part importante des dépenses totales des ménages. La contribution des ménages représente entre 6 pour cent (Niger) et 78 pour cent (Sierra Leone) du montant dépensé par le gouvernement pour chaque élève scolarisé dans le primaire. Au collège, ces valeurs augmentent jusqu'au point où les dépenses des ménages dans certains pays dépassent celles de l'État.

5.2.2. Contraintes en matière d'information et normes socioculturelles

Même en l'absence de contraintes financières, les contraintes en matière d'information empêchent la scolarisation de nombreux enfants et adolescents.

Peu d'informations sont disponibles sur les avantages de l'éducation en termes de génération de revenus et sur la qualité des écoles, ce qui fait que les gens ont généralement une perception erronée de la valeur de l'éducation. D'autres facteurs tels que le manque d'informations sur la qualité des écoles peuvent également entraver la scolarisation.

Les normes socioculturelles sont une autre contrainte critique qui empêche l'accès à l'école, en particulier l'accès des filles à l'enseignement secondaire.

Les normes socioculturelles sont des règles informelles auxquelles un groupe se réfère pour faire la distinction entre les comportements et les valeurs qui sont appropriés et ceux qui ne le sont pas. Dans bien des cas, les normes socioculturelles influent sur le rôle assigné aux femmes, empêchant la scolarisation des filles. Au Ghana, s'ils devaient choisir, 50 pour cent des parents garderaient leurs fils à l'école et seulement 10 pour cent prioriseraient leurs filles.

La perception selon laquelle l'école n'est pas un endroit pour les filles est associée à de nombreux autres rôles assignés aux femmes dès un très jeune âge.

Par exemple, les pays présentant les taux de mariage précoce les plus élevés au monde se trouvent en AOC. Au Niger, par exemple, les dernières données indiquent qu'environ les trois quarts des filles âgées entre 20 et 24 ans ont été mariées avant l'âge de 18 ans, ce qui constitue le pourcentage le plus élevé au monde. Les pays sahéliens se classent généralement parmi les pays présentant les prévalences les plus élevées de mariage d'enfants. Avec plus de 22 millions d'enfants mariées, le Nigeria détient le record mondial en termes de valeur absolue. La prévalence du mariage d'enfants avant l'âge de 15 ans dans la région est la plus élevée au monde, avec le Niger, le Tchad, la Mauritanie, la Guinée, le Mali et le Nigeria présentant des taux supérieurs à 15 pour cent. Ces valeurs sont généralement plus élevées en milieu rural et chez les filles du quintile le plus pauvre de la distribution des revenus (Fonds des Nations Unies pour la population 2018).

Les normes socioculturelles sont associées à un autre problème, à savoir celui des enfants qui ne sont pas scolarisés dans le système formel mais fréquentent des écoles religieuses non intégrées.

Bon nombre de ces écoles religieuses non intégrées sont des écoles coraniques visant à préparer les enfants à être de bons musulmans ayant de fortes valeurs morales (Banque mondiale 2021). Elles sont rarement reconnues par les gouvernements, sauf en Mauritanie où elles sont reconnues mais ne bénéficient pas d'aide financière. Dans de nombreux pays, la part d'enfants non scolarisés fréquentant ces institutions est importante, à 42 pour cent au Tchad, 26 pour cent au Niger et 23 pour cent au Nigeria (Banque mondiale 2021).

Le plus souvent, les parents optent pour les écoles islamiques à cause de leurs valeurs ou pour des raisons religieuses.

Une étude sur le terrain menée au Burkina Faso en 2010 a montré que 83,9 pour cent des participants ayant des enfants dans les écoles islamiques ont cité la possibilité pour leurs enfants de recevoir une éducation religieuse comme une raison déterminante de leur choix à les y inscrire. La qualité de l'enseignement (25,8 pour cent) ou de l'enseignant (12,9 pour cent) a été évoquée dans une moindre mesure (Banque mondiale 2021).

5.3. Alléger les contraintes pesant sur l'éducation du côté de la demande

Les défis qui se posent à l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation nécessitent des interventions tant du côté de la demande que de l'offre. Dans la plupart des cas, pour être efficace, une solution devra combiner plusieurs interventions. Cette section met en avant les interventions prometteuses pour atténuer les contraintes à l'accès à l'éducation du côté de la demande : réduction du coût de la scolarité, offre d'informations aux familles et aux enfants et modification des normes socioculturelles qui empêchent l'accès à l'éducation.

5.3.1. Réduire le coût de l'éducation

La réduction du coût de la scolarité est essentielle pour alléger les contraintes du côté de la demande.

A quelques exceptions près, tous les pays d'AOC ont légalement supprimé les frais de scolarité. Cette décision a entraîné d'importantes améliorations des résultats en matière d'éducation. Néanmoins, de nombreuses familles ont encore des frais directs et indirects à prendre en charge pour l'éducation. Les évaluations randomisées montrent systématiquement que la réduction des frais de scolarité pris en charge par les parents ou l'instauration de subventions entraîne une augmentation souvent spectaculaire de la participation scolaire (Glewwe et Olinto 2004 ; Maluccio et Flores 2005 ; Schady et Araujo 2006 ; Fiszbein et al. 2009). La suppression des frais de scolarité dans le primaire a entraîné une augmentation de la scolarisation et du taux d'achèvement de la scolarité. Elle a également généré d'autres avantages, tels que la réduction du mariage et des grossesses chez les adolescentes et la croissance de l'emploi et de l'inclusion financière dans des pays tels que l'Éthiopie, le Malawi et l'Ouganda (Moussa et Omoeva 2020 ; Ajayi et Ross 2020 ; Adu Boahen et Yamauchi 2017) ; la croissance de l'emploi et de l'inclusion financière au Kenya (Ajayi et Ross 2020) ; et la réduction du mariage d'adolescents au Ghana (Adu Boahen et Yamauchi 2017). Certaines études ont également montré des effets sur l'enseignement secondaire en Gambie (Blimpo, Gajigo et Pugatch 2016) ; au Ghana (Duflo, Dupas et Kremer 2021) ; au Kenya (Brudevold-Newman 2017) et en Ouganda (Masuda et al. 2016).

La conception des interventions compte autant que leur existence. Par exemple, le report du versement des transferts monétaires conditionnels pour le faire coïncider avec les dates limites de paiement des frais associés au niveau d'enseignement suivant a un impact plus important sur la scolarisation au niveau suivant que les versements des transferts à intervalles réguliers tout au long de l'année (Barrera-Osorio et al. 2007). Ainsi, les transferts sous forme de bourses ou de transferts monétaires (y compris conditionnels) peuvent réduire le coût de l'enseignement secondaire. Parmi les réussites, on peut citer les transferts monétaires fournis dans le cadre du Projet de partenariat pour l'éducation au Nigeria et le Projet d'éducation des filles et d'autonomisation et de moyens de subsistance des femmes en Zambie.

D'autres moyens importants ont permis de réduire, en toute efficacité, le coût de la scolarité. Ainsi, des études récentes ont montré que la fourniture d'uniformes scolaires gratuits peut entraîner une réduction de 10 à 15 pour cent des taux de grossesse et d'abandon chez les adolescentes (Evans et al. 2018). Les programmes de cantine scolaire peuvent également apporter des transformations significatives. Ces programmes ont été à l'origine d'augmentations des taux de scolarisation et d'améliorations des résultats d'apprentissage d'après des études récentes menées au Ghana (Aurino et al. 2019) et au Sénégal (Diagne et al. 2014). Au Burkina Faso, la fourniture de rations à emporter à la maison a stimulé l'assiduité des garçons et des filles, et a amélioré le taux de scolarisation des filles (Nikiema 2017). D'autres programmes de nutrition qui ne visent pas nécessairement à réduire le coût de la scolarité ont également eu des effets positifs sur les taux de scolarisation. Au Mali, par exemple, la fourniture de comprimés de fer et de micronutriments multiples aux élèves a entraîné une augmentation considérable des taux de scolarisation (Ayoya et al. 2012).

5.3.2. Offrir des informations aux parents et aux élèves

Lorsque les principaux goulets d'étranglement à l'accès à l'éducation sont liés à l'information, l'offre d'informations sur les avantages de l'éducation en termes de génération de revenus, les sources de financement et la qualité des écoles locales est également associée à un

impact important. Dans le récent rapport Smart Buys for education (Options intelligentes pour l'éducation), l'offre d'informations en tant qu'intervention est reconnue comme la seule « Option excellente », c'est-à-dire une intervention susceptible d'être très rentable, soit parce qu'elle génère des avantages importants, soit parce qu'elle coûte peu (Banque mondiale 2020).

Les moyens de partager les informations varient selon le contexte local, mais peuvent inclure les SMS, les vidéos, les réunions de parents ou les bulletins scolaires.

L'impact de l'offre d'information est obtenu à un coût par enfant dérisoire. Par exemple, à Madagascar, une augmentation de 3,5 points de pourcentage du taux de scolarisation a été observé chez les personnes exposées à des statistiques montrant les rendements de l'éducation (Nguyen 2008). Au Pakistan, l'utilisation de bulletins scolaires a fait augmenter le taux de scolarisation dans le primaire de 4,5 pour cent, soulignant l'importance de fournir des informations qui facilitent la comparaison entre les prestataires et améliorent l'efficacité de la scolarisation (Andrabi, Das et Khwaja 2017). En informant les élèves des variations des revenus en fonction du niveau d'études, on peut déclencher une augmentation de la participation scolaire pour un minimum de dépenses (Jensen 2010 ; Nguyen 2008). La mise en place de partenariat avec des initiatives d'autres organisations, telles que l'initiative Data Must Speak (Les données doivent parler) de l'UNICEF, pour créer des cartes de profil faciles à utiliser et accessibles aux publics peu alphabétisés peut aider les parents, les enseignants et les élèves à rester informés, à tenir les directeurs d'école pour redevables et à accroître l'assiduité.

Fait important, pour être efficaces, ces interventions fournissent des informations spécifiques et adaptées au contexte. Ces informations sont essentielles pour faire évoluer les croyances des gens sur les avantages de l'éducation ou la qualité de la scolarité ; une approche consistant à encourager de manière générale les gens à adopter une perception plus positive de l'éducation ne suffit pas (Banque mondiale 2020a). En résumé, ces interventions ne sont pas des campagnes de communication publique. Cependant, pour que ces interventions aboutissent, il faut au préalable disposer d'informations locales de qualité et pertinentes provenant d'une source fiable, et il faut que les modalités de communication des informations soient adaptées au contexte local (Banque

mondiale 2020a). En outre, les bénéficiaires doivent avoir les moyens d'agir en fonction des informations qu'ils auront reçues : par exemple, des écoles doivent être présentes à proximité des familles qui sont encouragées à garder leurs enfants à l'école pour qu'elles puissent le faire en toute sécurité, et les communautés qui reçoivent les informations doivent avoir un accès suffisant aux structures organisationnelles de prise de décisions pour pouvoir mener des actions (Banque mondiale 2020a).

5.3.3. Faire évoluer les normes socioculturelles et les comportements en faveur de la scolarisation, en particulier la scolarisation des filles

Sur le moyen terme, il est essentiel de faire évoluer les normes socioculturelles qui affectent la scolarisation, en particulier celle des filles. Dans un premier temps, il faudra impliquer les communautés dans le travail de plaidoyer et la mobilisation globale des parties prenantes en vue de sensibiliser les principales parties prenantes à l'importance de l'éducation, en particulier celle des filles au niveau secondaire. Ces interventions seront d'une pertinence particulière pour les pays du Sahel et certaines régions de certains pays telles que le nord du Cameroun et le nord du Nigeria (Encadré 5.1).

Dans un deuxième temps, il faudrait mener des campagnes de communication globales axées sur la scolarisation et le changement des comportements et des normes sociales qui entravent la scolarisation des enfants. Cette mesure comprend des campagnes multimédias conventionnelles typiques ciblant le bénéficiaire sur plusieurs fronts, telles que les campagnes de communication mises en œuvre dans le cadre de projets tels que l'Initiative pour l'apprentissage et l'autonomisation des adolescentes au Nigeria. Pour être efficaces, ces campagnes doivent appliquer les enseignements des sciences comportementales (Prentice et Paluck 2020). Un de ces enseignements souligne l'importance des changements institutionnels et de la voix des autorités pour faire évoluer la perception des normes sociales ; la modification des perceptions peut réorienter le comportement, sans qu'il y ait nécessairement de changement d'opinion au niveau personnel (Tankard et Paluck 2017). Ainsi, l'implication des chefs traditionnels et religieux est

Encadré 5.1. L'éducation, un outil pour catalyser le changement démographique en Afrique de l'Ouest et centrale

Le dividende démographique correspond au potentiel de croissance économique résultant des changements de la structure par âge d'une population. Lorsque la part de population en âge de travailler est plus importante que celle de la population qui n'est pas en âge de travailler, généralement définie comme l'ensemble des personnes âgées de moins de 15 ans et de plus de 65 ans, la dynamique démographique crée une opportunité de croissance (Fonds des Nations Unies pour la population 2016). Plus le nombre de personnes productives dépasse celui des personnes qui consomment uniquement, plus il y a de l'épargne, ce qui crée un potentiel pour accroître l'investissement dans l'accumulation de capital humain. Un tel scénario suppose également une moindre pression sur les dépenses d'éducation et les autres programmes ciblant les familles ayant des enfants, tels que les transferts monétaires conditionnels et les allocations familiales. Ces dépenses et ces programmes pourraient stimuler la productivité et mener à une croissance économique soutenue.

La population actuelle de l'Afrique de l'Ouest et centrale est très jeune, avec près de 60 pour cent âgée de moins de 24 ans. Le Niger présente le taux de dépendance par l'âge le plus élevé au monde, avec plus d'une personne à charge par personne en âge de travailler. Dans le plus grand pays de la région, à savoir le Nigeria, le taux de dépendance par l'âge atteint 86 pour cent. La jeunesse de la population est en partie due aux taux de fécondité très élevés de la région, à près de 5 naissances par femme, soit plus du double de la moyenne mondiale. Cette croissance démographique galopante crée de nombreux défis pour la prestation des services publics, y compris les services d'éducation. Comme souligné dans ce chapitre, l'amélioration de l'accès à l'éducation ne peut aboutir à l'accès universel que si elle dépasse la croissance de la population d'âge scolaire.

Ces groupes de jeunes en grand nombre vont bientôt entrer dans la tranche productive de la population en âge de travailler, ce qui créera une opportunité de dividende démographique. Toutefois, cette opportunité est soumise à quelques conditions : la baisse du taux de fécondité doit être plus rapide, le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans doit baisser et des emplois productifs doivent être disponibles pour les jeunes entrant sur le marché du travail. Le dividende démographique n'est pas un processus automatique ; les membres de la population qui sont économiquement actifs doivent avoir la possibilité de trouver un emploi productif (De Simone et Teixeira 2021). Les interventions proposées dans la Stratégie régionale d'éducation visent à aider à réaliser le dividende démographique sur plusieurs fronts.

Premièrement, ce chapitre en particulier est axé sur l'accès à l'éducation, notamment au niveau secondaire. Les données factuelles indiquent que chaque année supplémentaire de scolarisation réduit les taux de fécondité de 0,26 naissance ; réduit les risques de décès maternel de 20 pour cent ; augmente de 50 pour cent la survie des enfants jusqu'à l'âge de 5 ans (Osili et Long 2008) ; et réduit la probabilité moyenne de mariage précoce des filles de 6 points de pourcentage. En outre, elle est associée à une augmentation d'au moins 10 pour cent des revenus futurs (International Center for Research on Women 2018). La baisse de la fécondité, de son côté, influe fortement sur l'éducation en permettant aux ménages d'avoir des enfants en plus petit nombre, en meilleure santé, mieux nourris et plus instruits (Canning et al. 2015).

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 5.1. L'éducation, un outil pour catalyser le changement démographique en Afrique de l'Ouest et centrale

Deuxièmement, ce chapitre, et la stratégie dans son ensemble, accordent une attention particulière aux filles. Pour catalyser un dividende démographique, la stratégie suit l'approche des 4 E établie dans le Plan pour le capital humain en Afrique (Banque mondiale 2019) : *empower, educate, and employ women and enhance health services* (autonomiser, éduquer et employer les femmes, et améliorer les services de santé). Lorsqu'elles sont plus instruites et en meilleure santé, les femmes auront probablement moins d'enfants. Et lorsqu'elles ont moins d'enfants, les femmes sont beaucoup plus susceptibles d'entrer sur le marché du travail rémunéré, d'avoir des revenus plus élevés et d'être plus autonomes (Canning et al. 2015).

Enfin, la stratégie accorde une attention toute particulière au fait de doter les jeunes des compétences nécessaires pour trouver des emplois productifs. Ces compétences peuvent être acquises dans l'enseignement secondaire, comme mis en avant ici, et dans l'enseignement postsecondaire, comme souligné dans le chapitre suivant.

Les bonnes politiques peuvent stimuler un dividende démographique. Si la région veut tirer parti des tendances démographiques, il est essentiel qu'elle augmente l'accès à l'enseignement secondaire et veille à doter les jeunes des bonnes compétences pour leur permettre de trouver des emplois productifs. A moins que les bonnes politiques ne soient promues, les tendances démographiques risquent de créer un désastre au lieu d'un dividende (Canning et al. 2015), ouvrant la porte à davantage d'instabilité, de conflits et de violence, étant donné le nombre élevé de jeunes qui risquent de ne pas avoir la possibilité de satisfaire leurs attentes.

essentielle pour modifier les comportements qui empêchent les filles d'aller à l'école.

Un autre enseignement met en avant l'importance de l'effet des pairs quand il s'agit de faire évoluer rapidement les normes sociales. Même au niveau de l'école, l'identification et la formation de leaders chargés de remettre en question les critères qui empêchent la scolarisation des filles peut déclencher un effet en cascade, produisant des changements au niveau du réseau social tels que ceux mis en évidence dans l'étude de Paluck (2010) sur la réduction des préjugés.

Chez les filles en particulier, les interventions qui visent à répondre aux besoins de santé peuvent également influencer sur la demande et augmenter la scolarisation. Ainsi, la fourniture de serviettes hygiéniques aux élèves de sexe féminin au Kenya a entraîné une réduction considérable de leurs absences (Benshaul-Tolonen et al. 2019).

Les campagnes de communication peuvent également prendre la forme de produits audiovisuels ludiques qui façonnent les normes et les comportements. Par exemple, au Brésil, les telenovelas ont significativement contribué à la réduction de la fécondité (La Ferrara et al., 2012). De nombreux programmes sont produits avec des objectifs similaires en AOC, y compris des dessins animés et des émissions radio et télévisées qui visent à réduire les grossesses précoces et à augmenter la scolarisation des filles.

Enfin, il importe également d'évaluer le potentiel des programmes innovants utilisant les technologies de pointe. Ainsi, certains programmes dans la région utilisent maintenant des bots qui combinent l'intelligence artificielle et les connaissances comportementales pour chatter avec les élèves et modifier les normes et les comportements en vue d'augmenter la scolarisation des filles et réduire le nombre de grossesses précoces (Rascon nd).

5.4. Contraintes à l'accès à l'éducation du côté de l'offre

Cette section présente un résumé des principales contraintes du côté de l'offre qui affectent l'accès à l'éducation. Ces contraintes comprennent le manque d'écoles, les mauvaises infrastructures, la faible accessibilité de certaines des écoles disponibles et la faible offre de services pour les groupes vulnérables.

5.4.1. Rareté des écoles

Le manque d'écoles et d'installations scolaires demeure un défi majeur à l'accès à l'éducation en AOC.

Ce défi est alimenté par la croissance rapide de la population de la région, le problème se posant généralement de manière particulièrement aigüe au niveau secondaire. Le Nigeria, par exemple, connaît une grave pénurie d'écoles secondaires, avec un ratio de 4,3 écoles primaires par collège et 6,1 par lycée. Dans le nord du pays, 23 pour cent des écoles primaires n'ont pas de collège dans un rayon de 4 kilomètres autour d'elles, contre seulement 5 pour cent dans le sud.⁴¹ Ainsi, de nombreux enfants de la région, en particulier en milieu rural, ne peuvent aller à l'école même si leurs familles disposent des ressources nécessaires et estiment que l'éducation en vaut la peine.

D'après les estimations, les pays de la région devront construire de nouvelles salles de classe au nombre de 1,5 million d'ici 2030 pour accueillir les enfants actuellement non scolarisés et faire face à l'augmentation de la population d'âge scolaire. Dans la plupart des pays de la région, le ratio moyen élèves-salle de classe est déjà égal ou supérieur à 40. L'AOC devra construire environ 1,2 million nouvelles salles de classe pour maintenir ce ratio et simultanément absorber tous les enfants non scolarisés, ainsi que le nombre supplémentaire d'enfants attendus entre 2020 et 2025 à cause de la croissance démographique. La région aura besoin de 325 000 salles de classe supplémentaires d'ici 2030 pour accueillir l'ensemble du supplément d'enfants d'âge scolaire prévu entre 2020 et 2030. Ces estimations correspondent à la limite inférieure. Elles ne tiennent pas compte des sureffectifs dans les salles de classe existantes ni de la

distribution géographique non uniforme des élèves. A lui seul, le Nigeria devra construire au moins 458 000 nouvelles salles de classe d'ici 2025 pour accueillir tous les enfants d'âge scolaire et maintenir un ratio élèves-salle de classe de 40 (Figure 5.3). Selon les estimations, d'ici 2025, 7 pays de la région devront chacun se doter de plus de 50 000 salles de classe de plus pour accueillir tous les enfants dans des classes de 40 élèves ou moins. Ces pays sont le Niger (137 000 salles de classe); le Mali (91 000); le Tchad (85 000); le Burkina Faso (82 000); la Côte d'Ivoire (66 000); et le Sénégal (59 000).

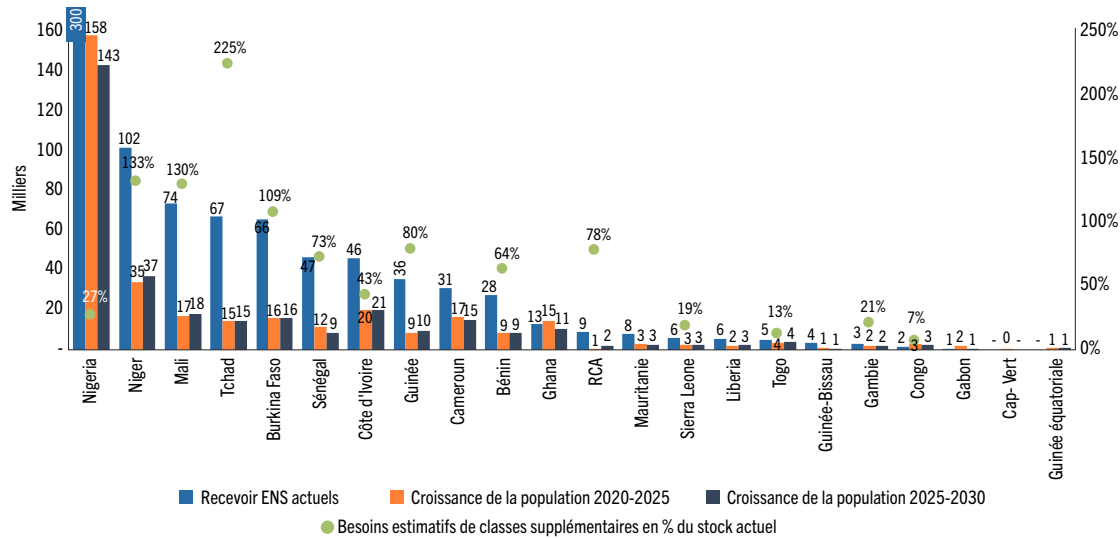
5.4.2. Déficiences des infrastructures

Même lorsque des écoles sont disponibles, leurs infrastructures sont généralement déficientes.

Par exemple, de nombreuses écoles de la région sont délabrées par manque d'entretien ou à cause des effets des conflits et de la violence sur les établissements scolaires. Les infrastructures scolaires ont été associées à de meilleurs taux de scolarisation et de rétention ainsi qu'à une plus grande égalité (Barrett et al. 2019). En plus du fait que nombreux enfants d'âge scolaire dans les pays d'AOC ne sont pas scolarisés, ceux qui vont à l'école étudient souvent dans des salles de classe en sureffectif extrême et peu propices à l'apprentissage. Le ratio élèves-salle de classe est supérieur à 40 dans la plupart des pays d'AOC (Figure 5.4a). Dans certains pays tels que la République du Congo, le Tchad et la République centrafricaine, la taille moyenne d'une classe est supérieure à 60 élèves. Même dans les pays où globalement le ratio élèves-salle de classe est relativement faible, on observe une forte variation intérieure. Au Nigeria, même si le ratio élèves-salle de classe moyen à l'échelle nationale est de 40, il est supérieur à 60 dans 8 des 37 États du pays (Figure 5.4.b). Par exemple, les États très peuplés de Kano et Katsina ont un ratio élèves-salle de classe de 79 et 94, respectivement. La variation est encore plus forte au niveau des écoles. Le ratio élèves-salle de classe moyen dans les écoles rurales du Nigeria est de 43 contre 37,5 dans les écoles urbaines. Cette variation importante du ratio élèves-salle de classe entre les écoles se retrouve dans de nombreux pays d'AOC

41 Analyse de l'enquête sur l'Audit national du personnel par l'équipe, 2017/2018.

Figure 5.3. Nombre estimatif de salles de classe nécessaires pour scolariser tous les enfants actuellement non scolarisés et le nombre supplémentaire d'enfants (6 à 15 ans) résultant de la croissance démographique de 2020-25 à 2025-30



Source : Estimations initiales basées sur les estimations de la population pour 2020 des Nations Unies (2019) et le taux d'enfants non scolarisés issu de l'analyse des microdonnées effectuée dans le cadre des Enquêtes démographiques et de santé (2018 pour le Bénin, 2018 pour le Cameroun, 2020 pour la Gambie, 2018 pour la Guinée, 2019 pour le Liberia, 2018 pour le Mali, 2019 pour le Sénégal et 2019 pour la Sierra Leone); des Enquêtes harmonisées sur les conditions de vie des ménages (2014 pour le Burkina Faso, 2017 pour le Gabon, 2014 pour le Niger et 2018 pour le Nigeria); et des Enquêtes par grappes à indicateurs multiples (2019 pour la République centrafricaine, 2019 pour le Tchad, 2015 pour la République du Congo, 2016 pour la Côte d'Ivoire, 2017 pour le Ghana 2017, 2019 pour la Guinée Bissau, 2015 pour la Mauritanie et 2017 pour le Togo).

Remarque : ENS = enfants non scolarisés.

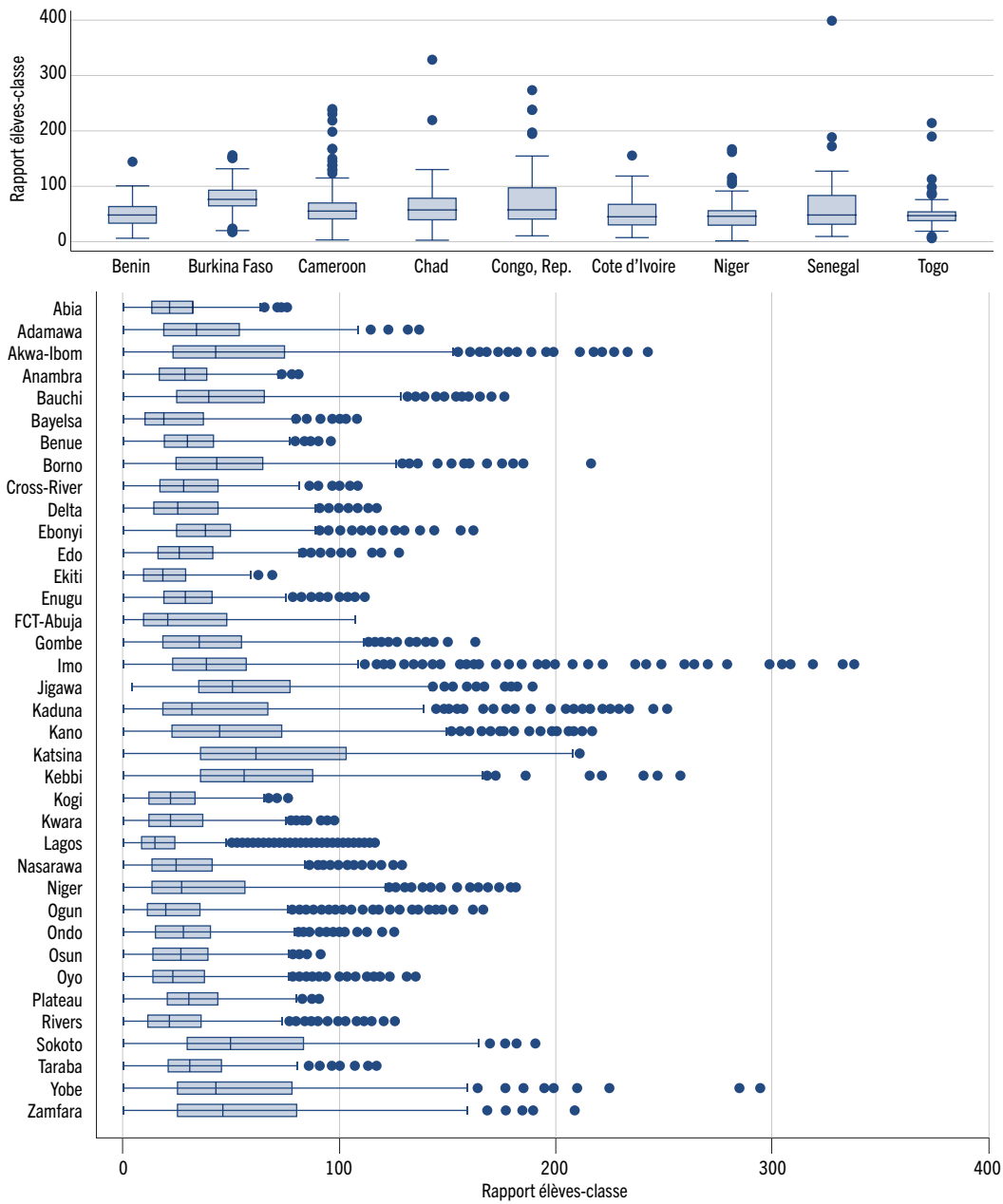
(Figure 5.4). Dans les grands pays tels que le Nigeria, cette large variation est constatée même entre les écoles d'une même région géographique ou géopolitique donnée.

Le manque d'installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement est l'une des contraintes infrastructurelles les plus critiques. Seules environ 46 pour cent des écoles primaires, 63 pour cent des collèges et 72 pour cent des lycées de la région indiquent avoir accès à des installations d'eau potable (Figure 5.5). De même, seuls 56 pour cent des écoles primaires et 68 pour cent des collèges et des lycées déclarent avoir accès à des toilettes ou à des installations d'assainissement adéquates (Figure 5.6). L'accès à l'eau potable et à un dispositif de lavage des mains est essentiel pour garantir un environnement d'apprentissage sûr, en particulier dans le contexte de la COVID-19 et d'autres maladies transmissibles affectant la région. L'accès à des installations d'assainissement sensible au genre est également important pour garantir un environnement d'apprentissage sûr et inclusif pour tous, y compris les filles. Bien entendu, les écoles ne sont

pas des îlots isolés au sein de leur propre pays ou communauté. L'accès à ces services parmi la population en général détermine en grande partie la capacité et la volonté des autorités compétentes à rendre ces services disponibles dans les écoles. Comparant les ménages des pays aux écoles, les données montrent que la proportion d'écoles ayant accès à l'eau potable est inférieure à celle des ménages, en revanche, la proportion d'écoles ayant accès à des installations d'assainissement de base est plus élevée. Selon de récentes Enquêtes démographiques et de santé dans les pays d'AOC, environ deux ménages sur trois déclarent avoir accès à une source d'eau potable améliorée, et un ménage sur deux indique avoir accès à une installation d'assainissement améliorée.

De même, le manque d'accès à l'électricité dans les écoles est un problème répandu dans la région. L'absence d'électricité empêche de nombreuses écoles d'utiliser les technologies qui servent de plus en plus à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage même dans les milieux à faibles ressources. Seuls 27 pour cent des écoles primaires, 45

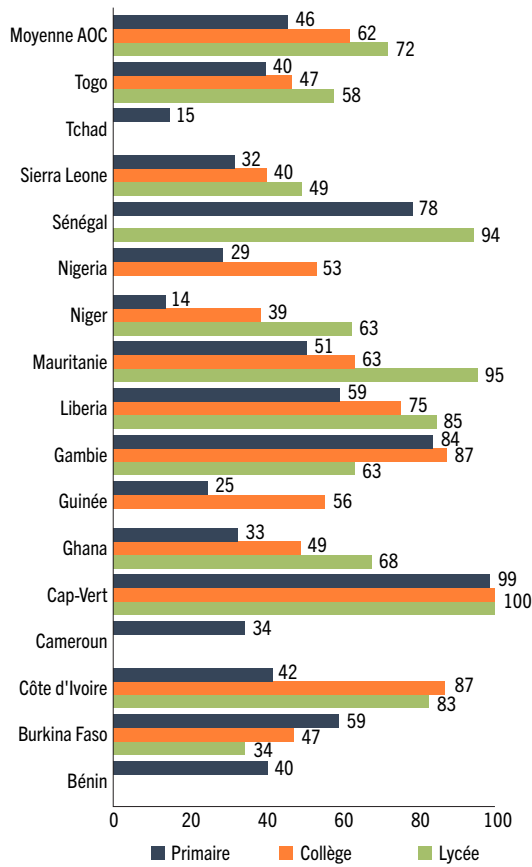
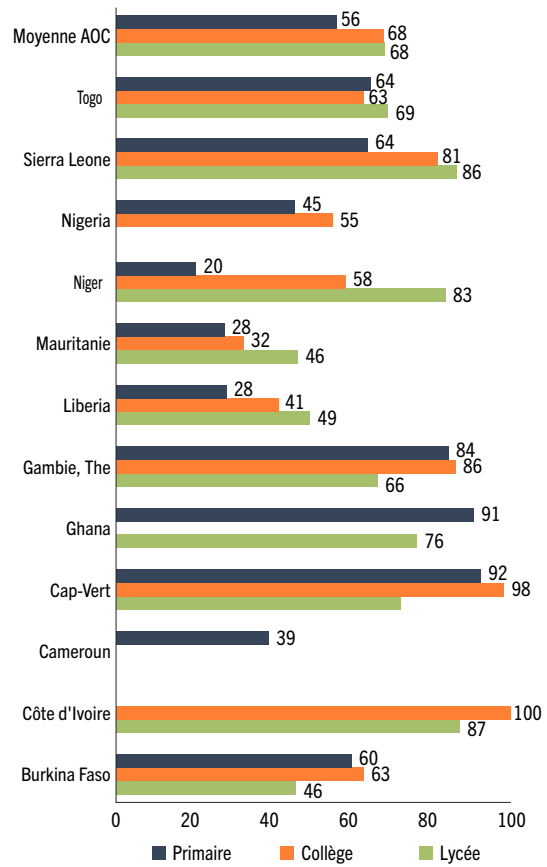
Figure 5.4. Distribution des ratios élèves-salle de classe dans un quelques pays et États du Nigeria



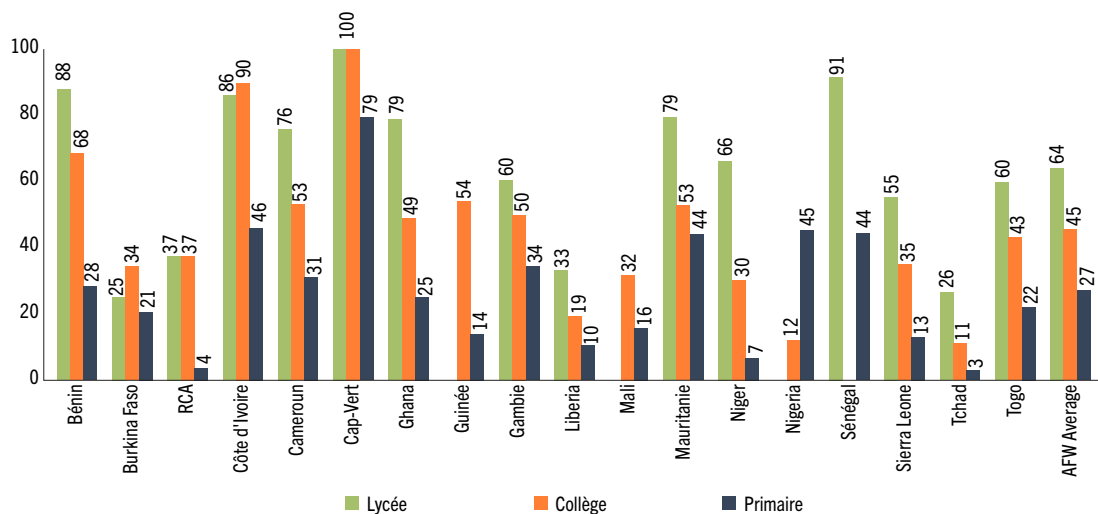
Sources : PASEC 2014 et Évaluation nationale de l'apprentissage 2018.

pour cent des collèges et 64 pour cent des lycées de la région ont accès à l'électricité (Figure 5.7). L'accès à l'électricité est particulièrement important pour l'intégration du numérique et de l'informatique dans les programmes scolaires du secondaire. Sans surprise, seule une petite fraction des écoles de la région a accès à une connexion Internet et à des ordinateurs pour un usage pédagogique (Figure 5.8 et Figure 5.9).

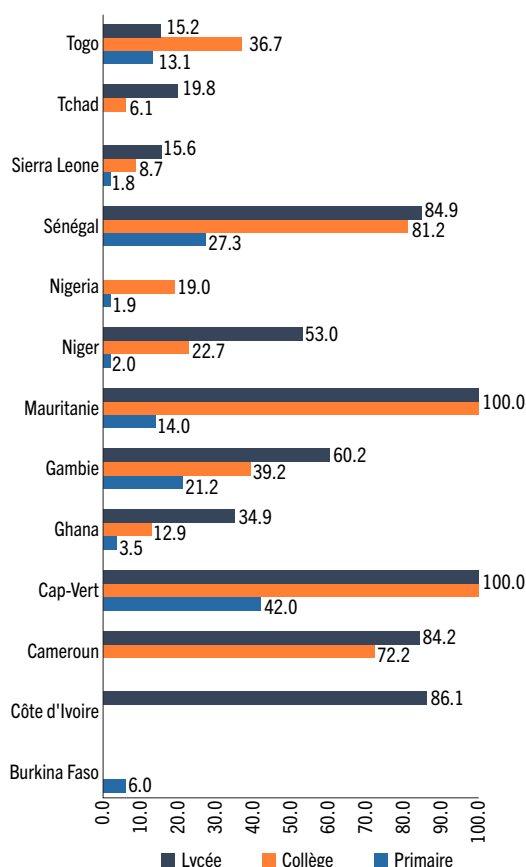
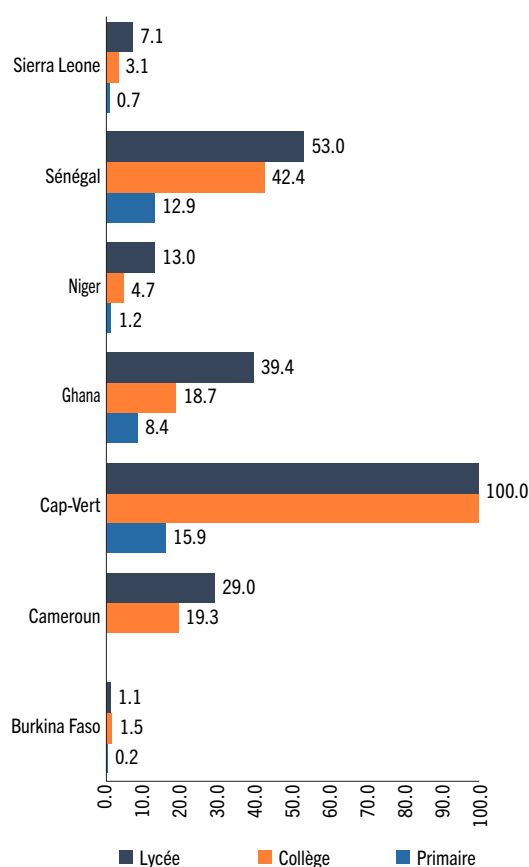
Un nombre encore plus élevé d'écoles n'ont accès ni à Internet ni à une connectivité de base. Les données disponibles sur l'accès des écoles à Internet pour usage pédagogique sont plus limitées, mais celles qui sont disponibles sur quelques pays montrent que les besoins sont immenses. Dans un classement des pays d'AOC selon l'accès à Internet dans les écoles primaires, le Sénégal et le Cap-Vert arrivent en tête, avec seulement 13 et 15 pour cent des écoles,

Figure 5.5. Proportion d'écoles ayant accès à l'eau potable (%)**Figure 5.6. Proportion d'écoles ayant accès à des installations d'assainissement de base (toilettes) (%)**

Source : Analyse basée sur les Indicateurs du développement dans le monde et l'Audit national du personnel 2018 pour le Nigeria.
Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et centrale.

Figure 5.7. Proportion d'écoles ayant accès à l'électricité (%)

Source : Analyse basée sur les Indicateurs du développement dans le monde et l'Audit national du personnel 2018 pour le Nigeria.
Remarque : AOC = Afrique de l'Ouest et centrale.

Figure 5.8. Proportion d'écoles ayant accès à des ordinateurs pour usage pédagogique (%)**Figure 5.9. Proportion d'écoles ayant accès à Internet pour usage pédagogique (%)**

Source : Analyse basée sur les Indicateurs du développement dans le monde et l'Audit national du personnel 2018 pour le Nigeria.

respectivement. Dans la plupart des pays, ce taux est inférieur à 5 pour cent. Au collège, ces valeurs sont légèrement plus élevées (par exemple, 42 pour cent au Sénégal et un accès quasi-universel au Cap-Vert), mais restent inférieures à 10 pour cent dans la plupart des pays. De même, seuls quelques pays ont plus d'un quart de leurs lycées dotés d'accès à Internet pour usage pédagogique : le Ghana, le Cameroun, le Sénégal, le Cap-Vert et la Côte d'Ivoire. Pour mettre les choses en perspective, à l'échelle mondiale, 63 pour cent des lycées ont accès à Internet, contre 49 pour cent des collèges et 40 pour cent des écoles primaires (UNESCO Institute for Lifelong Learning 2020). Ces valeurs masquent deux réalités. La première est la forte hétérogénéité, les écoles ayant accès à Internet se trouvant davantage en milieu urbain. La seconde est la mauvaise qualité et l'instabilité de la connexion même lorsque les écoles ont accès à Internet.

5.4.3. Manque d'accessibilité, en particulier pour les groupes vulnérables

Dans de nombreux cas, même lorsque des écoles sont disponibles, elles sont difficiles d'accès ou inaccessibles, entraînant une baisse des taux de scolarisation et d'assiduité. Ainsi, au Nigeria, le fait de vivre à 20 minutes ou plus d'une école est associé à une réduction de 52 pour cent de la probabilité d'être scolarisé (Kazeem et al. 2010). Même lorsque des moyens de transport sont disponibles, leur coût peut être prohibitif. Dans des pays tels que la Sierra Leone, par exemple, le montant dépensé pour se rendre à l'école est égal à celui des frais de scolarité.

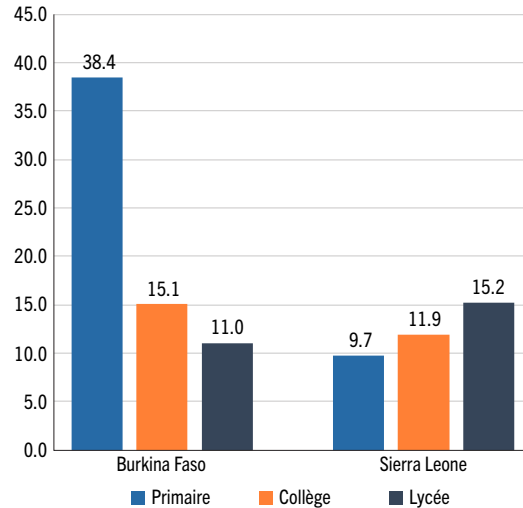
Même si les contraintes d'accès à l'éducation concernent de nombreux groupes dans la région, certains groupes marginalisés sont confrontés à davantage de défis ou difficultés qui limitent leur

accès de façon particulière. Les réfugiés figurent parmi les groupes qui ont le moins accès aux opportunités éducatives. La région compte 5 millions d'enfants déplacés de force au total. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, plus de la moitié des enfants réfugiés en AOC n'étaient pas scolarisés. Ce problème est particulièrement prononcé au niveau secondaire. Alors que 60 pour cent des enfants réfugiés sont inscrits à l'école primaire, seuls 15 pour cent d'entre eux sont inscrits au niveau secondaire et seuls 1 pour cent de ceux âgés de 18 à 24 ans ont accès à l'enseignement supérieur ou à la formation professionnelle. Ces chiffres sont inférieurs non seulement à ceux relatifs aux non-réfugiés mais aussi à ceux relatifs aux réfugiés d'autres parties du monde. Par exemple, à l'échelle mondiale, 3 pour cent des réfugiés sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur (UNHCR 2021c). En outre, pour ceux qui ont accès à l'éducation, les environnements d'apprentissage sont généralement de très mauvaise qualité.

De même, les personnes en situation de handicap sont confrontées à de nombreux goulots d'étranglement pour leur scolarisation et leur progression dans le système éducatif. Se basant sur les données de recensement de 11 pays d'Afrique subsaharienne, y compris 4 de l'AOC (Burkina Faso, Ghana, Liberia et Mali), Wodon et al. (2018) ont noté des écarts importants en ce qui concerne les résultats en matière d'éducation des personnes en situation de handicap. Les différences statistiques en ce qui concerne les résultats en matière d'éducation étaient attribuables à l'exclusion liée aux handicaps et non aux autres caractéristiques (observables) des enfants en situation de handicap. Les filles en situation de handicap sont particulièrement désavantagées. Tan (2020) a constaté que comparées à tous les autres groupes (garçons en situation de handicap, garçons sans handicap et filles sans handicap), les filles en situation de handicap au Burkina Faso, au Mali et au Niger sont moins susceptibles de bénéficier d'éducation, moins susceptibles d'être employées et davantage exposées aux risques d'abus, y compris la violence sexuelle.

Le peu de données disponibles indiquent que la région ne compte qu'un petit nombre d'écoles dotées d'infrastructures scolaires prenant en compte les besoins des élèves en situation de handicap (Figure

Figure 5.10. Proportion d'écoles ayant accès à des infrastructures et à des équipements adaptés aux élèves en situation de handicap (%)



Source : Base de données des Indicateurs du développement dans le monde.

5.10). En outre, il est important de noter que la mise en place de rampes d'accès aux salles de classe ou aux bâtiments scolaires et tout service d'accessibilité à l'intérieur de l'école est sans utilité si les écoles elles-mêmes ne sont pas accessibles aux enfants en situation de handicap. Il est important d'implanter les écoles dans des endroits reliés aux grandes agglomérations par des routes ou des voies adaptées aux fauteuils roulants.

5.4.4. Insécurité autour des écoles

Le manque de sécurité à l'intérieur et autour des écoles est un facteur manifeste affectant les taux de scolarisation et d'assiduité et constitue l'une des caractéristiques les plus distinctives de l'AOC. Dans cette région, les situations de Fragilité, conflit et violence (FCV) sont très répandues. L'exposition à la violence peut entraîner des baisses significatives du niveau d'instruction, sur le court aussi bien que le long terme (Chamarbagwala et Moran 2011).

Le projet Armed Conflict Location and Event Data (Projet de localisation des conflits armés et de données sur les événements) offre la base de données la plus complète et la plus vaste actuellement utilisée portant sur les événements de conflit présentés de manière désagrégée

(<https://acleddata.com/data-export-tool/>). Une analyse des données montre que la majorité des conflits qui ont touché les écoles de la région sont des manifestations, des émeutes et de la violence à l'encontre de civils (y compris des coups, des fusillades, des viols, des enlèvements et des disparitions) qui représentent respectivement 43 pour cent, 30 pour cent et 12 pour cent des incidents se produisant dans la région.

Les écoles sont ciblées pour plusieurs raisons (Bradford et Wilson 2013). Premièrement, dans de nombreux cas, les écoles sont un symbole de l'éducation à l'occidentale à laquelle de nombreux groupes s'opposent. Deuxièmement, les attaques contre les écoles attirent considérablement l'attention des médias, ce qui aide les groupes militants à amplifier leur impact. Troisièmement, les écoles sont des lieux de rassemblement relativement sûrs et non surveillés, faisant d'elles une cible se prêtant à des attaques massives. L'AOC est l'une des régions les plus affectées au monde. La plupart des attaques se produisent dans le bassin du lac Tchad et le Sahel central. Plus d'un quart des 742 attaques confirmées visant des écoles à travers le monde en 2019 se sont produites dans 5 pays d'AOC.

Ces attaques ont des effets généralisés sur l'éducation. Le premier effet est le plus direct : elles perturbent directement les activités éducatives par des agressions et des actes de violence. Selon l'UNICEF (nd), au mois de juin 2019, l'AOC a vu la fermeture ou l'arrêt du fonctionnement de 9 272 écoles, soit le triple du nombre enregistré à la fin de l'année 2017. Plus de 1,9 million d'enfants et 44 000 enseignants ont dû quitter l'école à cause de la recrudescence des attaques et des menaces de violence à l'encontre des écoles publiques, des élèves et des enseignants de la région (Nakell 2019). Au début de l'année 2021, près de 5 000 écoles ont été fermées dans les zones affectées au Burkina Faso, au Mali, au Niger, dans l'Extrême Nord du Cameroun, dans la province du Lac au Tchad et dans les régions du nord-est du Nigeria, privant des centaines de milliers d'enfants de leur droit à l'éducation et les exposant à un risque d'exploitation et d'abus (Groupe de travail régional Education en situations d'urgence 2021).

Les autres effets sont plus indirects mais très importants. Par exemple, une étude récente a montré qu'au Nigeria, un cas de conflit supplémentaire dans

un rayon de cinq kilomètres du village d'un enfant au cours de l'année scolaire précédente entraîne une réduction de 2 points de pourcentage de la probabilité de scolarisation de cet enfant (Bertoni et al 2019). Cette réduction implique une baisse de 4 pour cent la scolarisation moyenne (de 68 à 64 pour cent). En d'autres termes, même les attaques qui ne ciblent pas directement les écoles ont un impact négatif sur les résultats scolaires. Le nombre d'attaques dans la région a augmenté au cours des dernières années. L'analyse des données du projet Armed Conflict Location and Event Data susmentionné indique que le nombre total d'incidents au sein de la région a augmenté de 40 pour cent par an en moyenne entre 2016 et 2020. Plus récemment, le nombre d'attaques a augmenté de 50 pour cent, passant de 338 en 2019 à 507 en 2020, et en juillet 2021, il avait quasiment dépassé la moyenne quinquennale de la période 2016-2020.

Des données factuelles indiquent également que les attaques ont des impacts émotionnels négatifs sur les enfants et des effets à long terme sur les résultats d'apprentissage. Une évaluation récente menée dans les zones affectées par un conflit au Burkina Faso, au Niger et au Mali a montré que plus de la moitié des élèves ne se sentaient pas en sécurité à l'intérieur de l'école et 62 pour cent n'arrivaient pas à se concentrer pendant le travail à l'école (Groupe de travail régional Education en situations d'urgence 2021). De plus, les effets de ces attaques sur les différents groupes de victimes sont généralement inégaux. Par exemple, les filles sont généralement affectées de manière disproportionnée par la violence. Les agresseurs, voire les forces gouvernementales, se livrent souvent à des abus sexuels sur les filles, affectant la probabilité qu'elles poursuivent leurs études. Les constats de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques indiquent que les filles étaient moins susceptibles que les garçons de retourner à l'école à la suite de conflits parce qu'elles ne pouvaient pas payer leurs frais de scolarité, les familles priorisant l'éducation des garçons. Les filles craignaient la violence sexuelle et l'insécurité générale à l'école ou sur le chemin de l'école. A la suite de la fermeture d'écoles à travers ses États du nord, le Nigeria a connu une augmentation des cas signalés de mariages d'enfants et de grossesses précoces chez des filles d'âge scolaire (Amnesty International 2021).

Ces attaques peuvent aussi prendre la forme d'enlèvements dans les écoles, allant de l'enlèvement d'une personne à celui de groupes, une pratique qui est récemment devenue très courante. Dans la région, plus de 1 037 personnes - des élèves et des enseignants pour la plupart, ont été enlevées à l'intérieur ou autour des établissements d'enseignement au cours des 7 premiers mois de 2021. Ce nombre correspond à plus du double du nombre relevé en 2020 et inclut des incidents impliquant l'enlèvement de 300 élèves (De Simone et al. 2021). Au début, ce type d'attaque était un mode opératoire de groupes extrémistes, l'enlèvement des filles de Chibok en 2014 ayant attiré l'attention du monde entier. Toutefois, l'enlèvement est récemment devenu une activité criminelle menée par des gangs et des bandits ayant pour motivation principale d'obtenir une rançon. D'autres problèmes tels que le changement climatique alimentent également ces tendances à la violence. Certaines sources indiquent que ces groupes sont constitués d'anciens éleveurs de bétail ; le changement climatique ayant affecté leurs moyens de subsistance, ces éleveurs de bétail ont aussi monté des groupes armés bien organisés se spécialisant dans les enlèvements dans le but d'obtenir une rançon (Olukoya 2021).

Outre les conflits et la violence organisée, certains pays présentent également des niveaux élevés de violence interpersonnelle. La violence interpersonnelle comprend la violence basée sur le genre et la violence contre les enfants. Les données de l'Institut Igarapé indiquent que le taux moyen d'homicides dans la région est d'environ 8 pour 100 000 habitants (<https://homicide.igarape.org.br/>). Cinq pays, à savoir le Nigeria, la République centrafricaine, la Côte d'Ivoire, la Mauritanie et la République du Congo, présentent des taux d'homicide supérieurs à 10, taux qui correspond au seuil utilisé par l'Organisation mondiale de la santé pour déclarer une épidémie. Le Nigeria et la République centrafricaine ont des taux respectifs de 34,5 et 20,1, ce qui est nettement supérieurs à ce seuil et indique que ces pays sont confrontés à des épidémies de violence (Office des Nations Unies contre la drogue et le crime 2021).

Les effets néfastes de la violence interpersonnelle sur les résultats en matière d'éducation sont bien documentés. Une étude empirique récente a montré que l'exposition au crime, mesurée à l'aide des

taux d'homicide, a un impact négatif et significatif sur la réussite scolaire (Gimenez et Barrado 2020). Koppensteiner et Menezes (2021) ont constaté qu'au Brésil, la violence a un effet négatif aussi bien sur la scolarisation que sur les scores aux tests standardisés et qu'elle entraîne une augmentation considérable des taux d'abandon chez les élèves ; en outre, la violence tend à produire une perte d'aspirations en matière d'instruction et des attitudes positives à l'égard de l'éducation, tant chez les élèves que chez les parents. Dans les pays développés, même la violence policière a entraîné une baisse durable des taux d'achèvement des études secondaires (Ang 2020).

La violence en milieu scolaire perpétrée par les enseignants ou le personnel est une autre forme de violence interpersonnelle qui est en lien plus direct avec les résultats en matière d'éducation, mais relève d'une toute autre nature. La plupart des pays de la région autorisent les châtiments corporels en milieu scolaire ; ce type de châtiments n'est interdit dans toutes les écoles que dans neuf pays. Même si six pays de la région ont des politiques qui interdisent les châtiments corporels en milieu scolaire, ceux-ci restent légaux ou permis malgré ces politiques (End Violence A Against Children nd). Les châtiments corporels, l'intimidation et la violence basée sur le genre affectent profondément la capacité d'apprentissage des élèves et la capacité d'enseignement des enseignants. D'après les données factuelles disponibles, les élèves exposés aux châtiments corporels sont plus susceptibles d'adopter des comportements négatifs et de régresser académiquement en termes d'apprentissage que leurs pairs qui n'ont pas été exposés à de telles pratiques (Fevre et al. 2021). Les données du PASEC pour les pays francophones montrent que près des deux tiers des élèves ont signalé avoir été battus par des enseignants, et un tiers ont indiqué que les autres enfants ne jouent pas avec eux ou qu'ils ont peur à l'école (Wodon et al. 2021). Les effets négatifs associés aux indicateurs indirects de violence sont importants, dépassant même l'impact potentiel des variables relatives au milieu socioéconomique de l'élève ; de la présence d'un handicap auditif ou visuel ; et de nombreux autres facteurs affectant l'apprentissage tels que l'absentéisme des enseignants, le niveau d'instruction des enseignants ou certaines des caractéristiques des écoles (Wodon et al. 2021).

5.5. Améliorer la sécurité à l'intérieur et autour des écoles pour alléger les contraintes du côté de l'offre

Les principales interventions du côté de l'offre consistent à assurer la sécurité à l'intérieur et autour des cadres d'apprentissage et à assurer que la sécurité figure en premier rang des mesures visant à alléger les contraintes à l'accès à la scolarisation du côté de l'offre. Les mesures spécifiques comprennent la réduction des attaques physiques ciblant les écoles ; l'élaboration de modalités alternatives d'enseignement lorsque la violence fait qu'il n'est pas possible de dispenser normalement les services d'éducation ; l'éradication de la violence des enseignants et du personnel administratif des écoles à l'encontre des élèves ; et l'utilisation des écoles pour enseigner et pratiquer la non-violence.

5.5.1. Réduire les attaques contre les écoles

Il est essentiel de garantir la sécurité des écoles. Même si les gouvernements investissent dans les écoles, les enseignants, les programmes et les supports pédagogiques, si les écoles sont perçues comme dangereuses, il est peu probable que les résultats scolaires s'améliorent. La sécurité à l'intérieur et autour des écoles est essentielle, en particulier dans les endroits affectés par les conflits et la violence. Premièrement, il est important de prendre connaissance des événements et de les documenter. La tenue d'une base de données sur les attaques ciblant les établissements scolaires est une excellente pratique dans la mesure où elle permet de reconnaître plus facilement quelles écoles sont à risque (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques 2016). De même, lors de l'élaboration de plans globaux de sûreté et de sécurité en milieu scolaire, il faudrait inclure des systèmes d'alerte précoce et de définition des mesures à prendre avant, pendant et après un incident (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques 2017). Une fois qu'elles ont été reconnues comme telles, les écoles à risque devraient être dotées de mesures de protection physique non armées telles que des infrastructures et des gardes. En cas d'utilisation de protection physique armée, les écoles doivent prendre toutes les précautions nécessaires pour réduire au minimum les risques potentiels

pour les élèves. Ces plans nécessitent un leadership fort de la part des directeurs et des comités de gestion ou de protection des écoles, accompagné d'un engagement actif de la part des membres de la communauté et des associations de parents (Kapit-Spitalny et Burde 2010). En termes de construction d'écoles, il pourrait être utile d'adopter des infrastructures moins lourdes et des modalités de prestation de services alternatives étant donné que les écoles sans murs sont moins susceptibles de subir des attaques.

En outre, il est important de mener un plaidoyer.

Tous les gouvernements devraient signer la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et promouvoir les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés. En ce qui concerne les gouvernements déjà signataires, les efforts de plaidoyer devraient les amener à intérioriser les principes et à les appuyer par des actions. Il est impératif d'encourager les pays qui ne sont pas encore signataires, à savoir le Cap-Vert, la République du Congo, le Gabon, la Guinée et la Guinée-Bissau, à adopter et à appliquer la Déclaration et ses principes.

5.5.2. Offrir les services d'éducation à travers des modalités alternatives lorsque les écoles ne sont pas sûres

Dans certaines situations, la poursuite de l'enseignement formel dans les écoles peut ne plus offrir les garanties de sécurité. Dans ces cas-là, certaines mesures peuvent permettre de réduire les effets sur les enfants et éviter une interruption totale des services d'éducation. Par exemple, l'enseignement peut être dispensé par d'autres moyens. Dans la mesure du possible, ces mesures doivent être mises en œuvre en collaboration avec les membres de la communauté. L'option la plus simple consiste à réimplanter les activités éducatives dans des endroits plus sûrs, tels que des bâtiments communautaires, des domiciles ou d'autres bâtiments publics. Il pourrait être utile d'utiliser des espaces religieux pour enseigner étant donné que les lieux considérés comme sacrés ne subissent généralement pas d'attaques.

Dans les cas les plus extrêmes, des espaces d'apprentissage temporaires peuvent être mis en place comme deuxième option. Certains pays ont mis en œuvre des

« cercles d'apprentissage » avec succès : ces cercles opèrent hors site, c'est-à-dire hors des murs des « écoles mères » formelles, mais leur sont officiellement affiliés par le biais d'un programme d'enseignement régulier partagé, de calendriers scolaires, de systèmes de notation et de programmes parascolaires. Dans ces cercles, les enfants apprennent en petits groupes d'environ 15 élèves dans des centres communautaires, des églises locales et des maisons familiales avec l'aide d'un tuteur qui facilite leur apprentissage et leur offre une attention personnalisée jusqu'à ce qu'ils soient prêts à être transférés dans « l'école mère ». Une évaluation récente de ces cercles a démontré qu'ils entraînaient des améliorations de l'estime de soi chez les élèves, de la couverture et des résultats scolaires aux tests nationaux standardisés et renforçaient les comportements démocratiques et la coexistence pacifique (Cerdan, Bustillo et Colbert 2020).

Enfin, l'expansion de l'apprentissage à distance peut donner de la résilience face aux perturbations de la prestation des services d'éducation. Pendant la pandémie de COVID-19, les pays ont été nombreux à avoir élargi leurs programmes d'apprentissage à distance. Ces programmes doivent être élargis au-delà des cas de perturbations causées par les pandémies pour couvrir les situations de conflits et de violence. Lorsque les écoles ferment, la radio, la télévision et les plateformes en ligne peuvent fournir des solutions de remplacement pour atténuer les dégâts. Récemment, certaines organisations de la région ont utilisé l'enregistrement vocal interactif pour rendre l'apprentissage à distance plus dynamique et obtenir un feedback en temps réel des élèves et des parents. Il faut néanmoins œuvrer pour que le déploiement des solutions technologiques n'ait pas d'effets collatéraux indésirables.

5.5.3. Donner une démonstration des comportements et enseigner la non-violence dans le cadre du programme scolaire

Dans un premier temps, il serait utile d'éradiquer la violence des enseignants et du personnel administratif des écoles à l'encontre des élèves. Les données factuelles disponibles montrent que les approches à l'échelle de l'ensemble de l'école aboutissent effectivement à une réduction de la violence (Wodon et al. 2021). Elles sont mises en œuvre à plusieurs niveaux,

impliquant les enseignants, la direction de l'école, les enfants, l'environnement physique de l'école, la communauté scolaire et les parents. Par exemple, en Ouganda, une Boîte à outils pour les bonnes écoles (Good School Toolkit), mise en œuvre par une organisation non gouvernementale, a été utilisée pour mener une approche à l'échelle de l'ensemble de l'école pendant de 18 mois dans le but de prévenir la violence. Une évaluation rigoureuse a montré son efficacité à prévenir la violence physique perpétrée le personnel scolaire dans les écoles primaires, montrant notamment qu'elle avait entraîné une réduction de 42 pour cent des cas de violence (Devries et al. 2015). Un programme beaucoup plus court (six jours seulement) mené en Tanzanie a également contribué à réduire la violence émotionnelle et physique perpétrée par les enseignants et les élèves à l'aide d'interventions d'ordre psychologique (Nkuba et al. 2018).

Les programmes d'enseignement devraient remettre en question les normes sociales et culturelles qui promeuvent la violence, y compris les stéréotypes liés au genre, à l'orientation sexuelle, à la religion, à l'origine ethnique et au handicap (Organisation mondiale de la santé 2019). De même, la promotion de la tolérance politique, religieuse et ethnique peut être un outil puissant de prévention de l'extrémisme violent et de la radicalisation (Bellis et al. 2017).

Les écoles peuvent avoir un effet important d'« égalisation » dans la mesure où elles réduisent les inégalités sociales à travers la distribution des services et favorisent la cohésion/réconciliation sociale, générant des incidences positives en termes de consolidation de la paix. Les programmes d'enseignement devraient viser à « déconstruire les structures de violence » et à « construire des structures de paix » et devraient disposer d'enseignants équipés pour les mettre en œuvre ainsi que d'autres structures d'appui favorables (Banque mondiale, à paraître). Pour s'assurer que la prestation de services s'attaque aux clivages historiques et que les programmes d'enseignement apportent une réponse aux doléances et favorisent la cohésion sociale et la réconciliation, le processus de conception des politiques et des programmes d'enseignement doit impliquer différents acteurs.

De même, dans l'enseignement supérieur, il pourrait être d'un précieux apport d'élaborer des programmes d'enseignement sur les conflits. Les participants à

ces programmes pourraient parvenir à une meilleure compréhension de la dynamique de la violence et des conflits, et les programmes peuvent créer des opportunités d'emploi et d'accès à l'éducation pour les jeunes.

Les systèmes scolaires peuvent également prévenir et réduire la violence interpersonnelle. Les programmes parascolaires peuvent avoir des effets significatifs sur la réduction de la violence et la prévention des conflits. Dans certains cas, ce type de programmes réalise cet impact en réduisant le temps que les jeunes passent en dehors des écoles. Dans d'autres cas, les effets passent par l'acquisition de différents types de compétences par les jeunes. Par exemple, les programmes parascolaires qui développent les compétences transversales peuvent mener à une réduction de diverses formes de violence. Des preuves empiriques récentes ont montré que les programmes d'autonomisation des jeunes réduisent la prévalence de la violence à l'égard des filles, même pendant les périodes à haut risque, telles que celle déclenchée par la COVID-19 (Gulesci et al. 2021).

Dans le cadre d'une intervention qui a permis de réduire la violence chez les hommes dans la région, des programmes de thérapie cognitivo-comportementale ont été mis en œuvre. Dans l'une des études les plus citées, les chercheurs ont recruté des hommes impliqués dans des activités criminelles au Liberia. Les chercheurs ont aléatoirement assigné la moitié des participants à un programme de thérapie cognitivo-comportementale de huit semaines pour développer leur capacité à s'autoréguler, leur patience, et une identité et un style de vie non criminels. Ils ont aussi aléatoirement attribué des bourses de 200 USD. La bourse et la thérapie ont chacune permis de réduire la criminalité et la violence au départ, mais leurs effets se sont estompés avec le temps. Lorsque l'argent a été octroyé après la thérapie, une baisse spectaculaire de la criminalité et de la violence a été observée pendant une période d'au moins un an. Il semblerait que l'intervention ait façonné le comportement et la perception de soi, y compris la patience et l'identité (Blattman, Jamison et Sheridan 2017). L'importance de combiner les interventions d'éducation, de développement des compétences et de protection sociale pour réduire les actes de violence est un autre enseignement tiré de cette recherche.

Pour les pays qui sont en train de sortir de la fragilité, l'objectif principal est d'appuyer cette transition tout

en renforçant la résilience face aux nouveaux chocs et en prévenant les effets à long terme des événements récents. La thérapie cognitivo-comportementale est également utile dans ce cas. Par exemple, en Sierra Leone, une intervention de thérapie cognitivo-comportementale de 10 séances auprès de jeunes affectés par la guerre, présentant de multiples symptômes, a montré des effets post-intervention significatifs, notamment une amélioration de la capacité de stabilisation des émotions, des attitudes/comportements prosociaux, un plus grand soutien social et une réduction des déficiences fonctionnelles. L'intervention a également eu des effets considérables sur l'inscription à l'école, l'assiduité à l'école et le comportement en classe par la suite (Betancourt et al. 2014). D'autres programmes globaux qui intègrent les sports et l'éducation pour promouvoir la réconciliation sont aussi prometteurs.

Par exemple, au Liberia, après la fin de la crise de l'Ebola, le Projet de relance et de restauration post-Ebola a financé la mise en œuvre d'un programme de thérapie pour les enfants (Comfort for Kids) qui encourageait la guérison psychique et favorisait la résilience chez les enfants qui avaient connu une crise ou une catastrophe (Mohammed-Roberts et McCune 2017). Le programme Comfort for Kids tournait essentiellement autour d'un cahier d'exercices intitulé « Mon histoire » et d'autres activités connexes en salle de classe, offrant aux enfants la possibilité de partager leurs émotions au sujet de leurs expériences à travers l'expression artistique (dessin et écriture) et les groupes de discussion (Saavedra et Bousquet 2020). Ces programmes ont entraîné une augmentation de la scolarisation à des niveaux dépassant ceux d'avant l'épidémie d'Ebola (Darvas et Namit 2016).

5.6. Ajouter des écoles et des installations nouvelles et améliorées pour alléger les contraintes du côté de l'offre

Dans de nombreux pays d'AOC, le stock d'écoles et d'installations scolaires est inadéquat ou délabré. De nouveaux investissements dans le stock d'immobilisations pourraient accroître la disponibilité, l'accessibilité et la résilience des écoles.

5.6.1. Construire et rénover des écoles

Du côté de l'offre, il est fondamental d'augmenter le nombre d'écoles disponibles. La construction d'écoles génère des gains en termes d'accès et de résultats d'apprentissage, comme le montrent des études menées au Burkina Faso (Ingwersen et al. 2019), au Bénin (Deschênes et Hotte 2019) et au Niger (Bagby et al. 2016). La disponibilité d'écoles secondaires est particulièrement importante étant donné que les données de nombreux pays montrent que la faiblesse des taux de transition vers l'école secondaire est en partie due au manque d'écoles secondaires à proximité des écoles primaires. La construction d'écoles améliore non seulement la scolarisation et les résultats scolaires sur le court et le moyen termes, mais aussi les perspectives d'emploi et les salaires sur le long terme (Duflo 2001 ; Akresh, Halim et Kleemans 2021).

Lors de la construction d'écoles, on peut prévoir des équipements spécifiquement conçus pour attirer les filles. Par exemple, au Burkina Faso, un programme de construction d'écoles « amies des filles » a eu des résultats très positifs, même sur le long terme. Dix ans après la construction, les enfants en âge d'aller à l'école primaire des villages sélectionnés pour le programme présentaient une plus grande assiduité et obtenaient des résultats significativement plus élevés aux tests standardisés. Dans le même ordre d'idées, les jeunes et les jeunes adultes en âge d'avoir achevé les études secondaires présentaient des taux d'achèvement de l'école primaire et secondaire plus élevés et avaient obtenu des résultats significativement meilleurs aux tests standardisés. Les avantages vont même au-delà du cadre du secteur de l'éducation et comprennent le report de l'âge du mariage et de la maternité chez les femmes en âge d'avoir achevé leurs études secondaires (Ingwersen et al. 2019). De même, un programme qui a construit des écoles dotées de latrines séparées pour les garçons et les filles, une source d'eau et un logement pour les enseignantes dans le milieu rural nigérien a entraîné une augmentation de 8,3 points de pourcentage du taux de scolarisation, une réduction de 7,9 points de pourcentage des absences de plus de deux semaines consécutives et a eu un impact plus important sur les filles que sur les garçons (Bagby et al. 2016). Au Bénin, un programme de construction d'écoles a amélioré la probabilité de scolarisation des filles en milieu rural et a eu d'autres effets inattendus

sur le bien-être des femmes, telle que la réduction des cas de mariages précoces et de la probabilité de considérer comme tolérable le fait de battre sa femme (Deschênes et Hotte 2019).

Pour être efficace, la construction d'écoles doit cibler les zones qui en ont le plus besoin. Un tel ciblage nécessite des systèmes d'information solides contenant des informations démographiques et des données géoréférencées sur les écoles existantes. De nombreux projets de la Banque mondiale appliquent ces critères. Par exemple, le projet Initiative d'apprentissage et d'autonomisation des adolescentes se fonde sur des données géoréférencées pour établir le manque d'écoles, et le Projet d'amélioration de l'enseignement secondaire au Ghana intègre les normes scolaires aussi bien que les critères de sélection des écoles dans sa conception.

La technologie et les innovations peuvent orienter des investissements rentables dans de nouvelles écoles. Par exemple, l'outil « Infrastructure géoréférencée et données démographiques pour le développement » collabore avec les pays pour générer, valider et exploiter des données géospatiales sur la population, les établissements humains, les infrastructures et les frontières. L'outil a aidé les décideurs à optimiser l'emplacement des écoles et à favoriser au maximum la scolarisation. Ainsi, en Sierra Leone, l'outil a permis d'évaluer la couverture scolaire à partir d'estimations de la population ventilées selon l'âge. Dans le cadre de l'évaluation, la localisation de la population a été comparée à celle des écoles existantes, ce qui a permis de déterminer la distance linéaire entre le domicile et l'école et d'avoir une meilleure compréhension de la couverture scolaire actuelle. Les constats de l'évaluation ont montré que les écoles primaires présentent le taux de couverture le plus élevé avec 99 pour cent des enfants âgés de 6 à 11 ans vivant à moins de 5 kilomètres d'un établissement. En revanche, les taux de couverture des écoles préscolaires (3 à 5 ans), des collèges (12 à 14 ans) et des lycées (15 à 17 ans) sont beaucoup plus faibles (54 pour cent, 71 pour cent et 53 pour cent, respectivement) (Infrastructure géoréférencée et données démographiques pour le développement 2021).

La Figure 5.11 présente des exemples où l'analyse des données géospatiales permet de générer des informations utiles pour la planification de la construction

Figure 5.11.a. Écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà au Nigeria

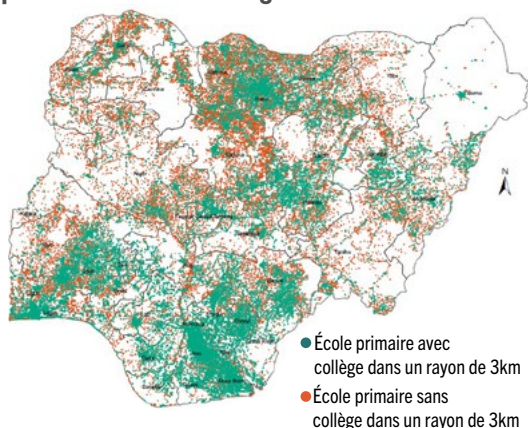


Figure 5.11.b. Réseau de collèges au Nigeria

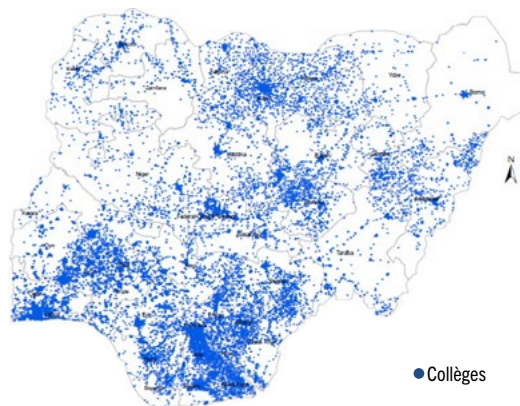


Figure 5.11.c. Écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà dans l'Etat de Katsina au Nigeria

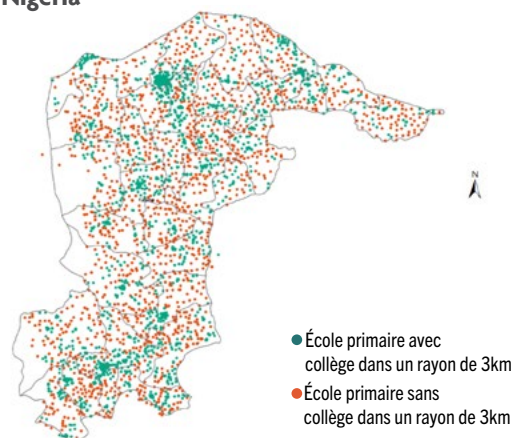
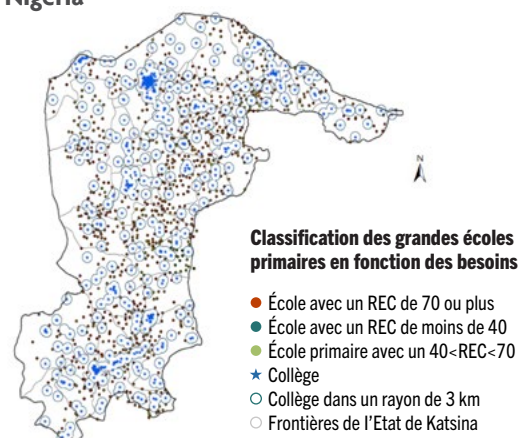


Figure 5.11.d. Grandes écoles primaires situées dans un rayon de trois kilomètres du collège le plus proche et au-delà dans l'Etat de Katsina, Nigeria



Source : Analyse basée sur l'Audit national du personnel 2018.
Note : collège = premier cycle du secondaire ; KM = kilomètre ; REC = ratio élèves par classe

d'écoles et l'amélioration des infrastructures scolaires. Les données géoréférencées sur les écoles et les infrastructures scolaires permettent d'obtenir des éclairages essentiels qui autrement passeraient inaperçus. Par exemple, les analyses des données géospatiales apportent des réponses aux questions suivantes : Quel pourcentage de la population d'âge scolaire n'a pas accès à des écoles situées dans un rayon de deux ou trois kilomètres ? Combien d'écoles est-ce qu'il faut construire ? Où est-ce qu'il faudrait implanter les nouvelles écoles pour permettre à tous les enfants d'y avoir aisément accès ?

D'autres outils technologiques peuvent aider au suivi à distance de l'avancement de la construction d'écoles. Ainsi, l'Initiative de géoactivation pour le suivi et la supervision peut aider à faire le suivi de l'avancement de la construction, même lorsque les sites sont dispersés et qu'un contexte de FCV prévaut.

L'amélioration des infrastructures peut aussi entraîner une amélioration de la scolarisation et de l'assiduité, en particulier lorsque les écoles sont délabrées ou en mauvais état. Les améliorations essentielles porteront sur l'accès à l'eau potable, la fourniture de

toilettes séparées et en état de marche pour les garçons et les filles, et la fourniture d'installations d'assainissement adéquates et sensibles au genre. Une étude de l'UNICEF a montré que les programmes qui fournissaient des toilettes pour les filles au Bangladesh entraînaient une augmentation de 11 pour cent du taux de scolarisation des filles chaque année (Patchett, 2010). Le Projet d'urgence pour le développement local et la résilience au Burkina Faso est axé sur la réhabilitation des écoles existantes (Figure 5.12). La rénovation d'écoles devrait être axée sur l'amélioration de la sécurité, la mise en place d'infrastructures adaptées pour les filles et l'amélioration de l'accès à l'électricité et à la connectivité.

Dans l'amélioration des infrastructures, il faudrait prioriser l'accès à l'électricité et à la connectivité Internet dans les écoles. Pour que les écoles et les établissements d'enseignement puissent bénéficier de cet accès, une collaboration intersectorielle est nécessaire. Dans certains cas, il peut être approprié de recourir à des modèles de prestation innovants impliquant le secteur privé pour des investissements durables. Par exemple, les systèmes solaires hors réseaux et les mini-réseaux sont devenus un moyen fiable de fournir des services d'électricité modernes et abordables, en particulier aux écoles des communautés rurales. Des prestataires du secteur privé peuvent s'engager à assurer l'approvisionnement des écoles en énergie en les dotant de panneaux solaires et en assurant la maintenance des équipements. Les écoles peuvent payer un droit mensuel peu élevé au lieu d'avoir à prendre en charge les coûts initiaux importants associés à l'achat des équipements et d'avoir à assurer ensuite leur résilience, ce qui est difficile dans la plupart des endroits.

5.6.2. Améliorer l'accessibilité des écoles

L'amélioration de l'accessibilité des écoles existantes peut être un moyen plus efficace d'améliorer l'accès, suivant le contexte. Si la construction d'écoles peut être une intervention très efficace, dans certains cas, elle peut s'avérer inefficace à cause des coûts élevés qu'elle implique et du manque de mécanismes de ciblage. Dans certains environnements, il est possible de générer des effets significatifs en réduisant le temps de trajet vers les écoles. Dickerson et McIntosh (2013) ont constaté qu'une moindre distance

entre le domicile des élèves et l'école la plus proche est positivement liée à la probabilité que les élèves peu performants continuent leur scolarité au-delà du cycle obligatoire. Falch et al. (2013) sont parvenus à la conclusion que la réduction du temps de trajet a un effet positif sur l'obtention du certificat de fin d'études secondaires, et cet effet est plus important chez les élèves ayant de faibles résultats scolaires.

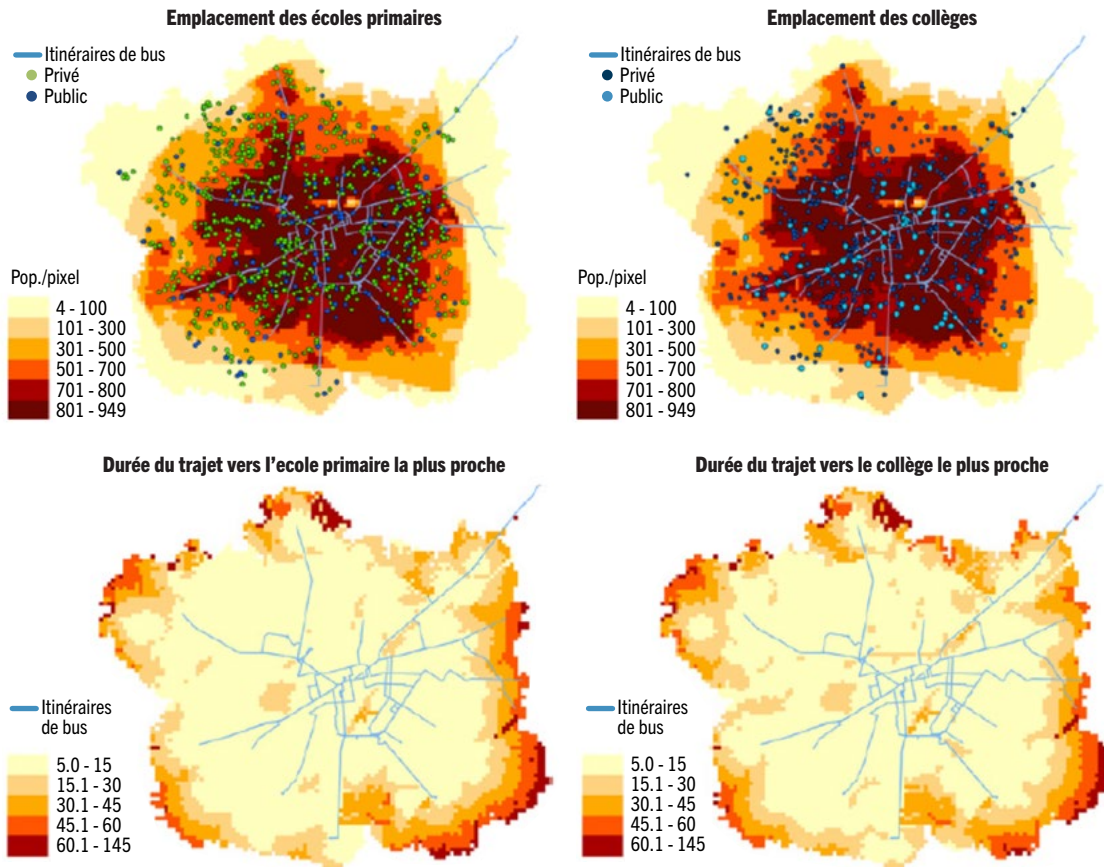
En Zambie, l'amélioration des routes a également entraîné une réduction des absences de enseignants qui n'ont plus eu à s'absenter plusieurs jours par mois pour se rendre à vélo dans la ville voisine pour percevoir leur salaire (Starkey 2007). Dans les villages marocains, l'amélioration de l'accès routier a entraîné une augmentation de 17 à 54 pour cent de la scolarisation des filles, tandis que le taux national moyen de scolarisation des filles a stagné au cours de la même période (Levy 2004). En AOC, le Projet pilote Bus Rapid Transit (Transport rapide en bus) de Dakar et le Projet de mobilité urbaine d'Abidjan œuvrent dans le même sens. Avec la mise en place des nouvelles lignes de Bus Rapid Transit, 59 pour cent des habitants de Dakar et 70 pour cent des habitants d'Abidjan pourront parvenir à au moins une école secondaire de plus en 30 minutes.

L'amélioration de l'accessibilité ne suppose pas forcément l'amélioration des routes ou des transports en commun. En Zambie, la fourniture de bicyclettes aux filles vivant en milieu rural a entraîné une réduction du temps de trajet, une augmentation de la ponctualité à l'école et une baisse de 28 pour cent du nombre de jours où les filles ne sont pas venues à l'école par rapport à la semaine précédente. Le programme a également amélioré les mesures d'autonomisation, y compris le sentiment de pouvoir que les filles ont par rapport aux décisions qui affectent leurs vies (Fiala et al. 2020).

5.7. Impliquer les prestataires de services non étatiques pour alléger les contraintes du côté de l'offre

Dans la plupart des pays d'AOC, le gouvernement n'a pas suffisamment de ressources pour concrétiser l'accès universel à une éducation de base de qualité à la vitesse souhaitée. Les prestataires privés et non

Figure 5.12. Emplacements et durée du trajet en transport en commun jusqu'à l'école primaire et secondaire la plus proche à Ouagadougou, Burkina Faso



Source : Banque mondiale (2021e).

étatiques se sont développés et peuvent jouer un rôle important dans l'élargissement de l'accès, en particulier s'ils respectent les normes minimales de contenu et de qualité des programmes d'enseignement. Les écoles coraniques religieuses qui opèrent dans de nombreux pays islamiques de la région peuvent également contribuer à l'effort, et les options pour leur intégration dans le système scolaire méritent d'être considérées.

5.7.1. Elargir l'offre d'éducation à travers des prestataires non étatiques

La promotion des prestataires privés et non étatiques réglementés peut également améliorer la disponibilité d'écoles et accroître les opportunités d'apprentissage. Les effectifs augmentent plus rapidement dans

le secteur privé que dans le secteur public à tous les niveaux dans l'ensemble de la région, et les parents et les communautés perçoivent généralement les écoles privées comme étant de meilleure qualité que les écoles publiques (Simmons Zuilkowski 2018). Toutefois, le peu de données factuelles disponibles indiquent des gains d'apprentissage comparables (exemple du Kenya [Simmons Zuilkowski, Piper et On'ele 2020]). Dans le pays d'AOC moyen, 25 pour cent des élèves du primaire sont inscrits dans des écoles privées ; les pays qui se démarquent sont le Liberia, où ce chiffre est supérieur à 50 pour cent, et le Gabon et le Mali, où il est proche de 40 pour cent. Pour augmenter l'offre d'éducation, les gouvernements peuvent faciliter la création d'établissements privés en fixant des réglementations claires garantissant le respect de normes de qualité minimales. Quelques exemples montrent que cette approche

peut être efficace. Ainsi, en Ouganda, un programme de partenariat public-privé pour des écoles secondaires privées à faible coût a entraîné de fortes augmentations de la scolarisation et a permis d'obtenir une performance nettement meilleure chez les élèves (Barrera-Osorio et al. 2020). Les données factuelles provenant de pays d'autres régions, tels que le Pakistan, montrent que les écoles privées à faible coût, lorsqu'elles sont correctement mises en œuvre, peuvent entraîner une augmentation de la scolarisation (Qureshi et Razzaq 2021). Le secteur privé compte également de très petites entreprises et peut être utile à tous les niveaux de l'éducation à ce titre. En ce qui concerne les programmes destinés à la petite enfance, un des moyens prometteurs d'augmenter l'offre consiste à aider les femmes suivant une formation en puériculture à lancer leurs propres services privés, comme on a pu le voir au Burkina Faso, au Cameroun et au Liberia.

L'implication d'organisations non gouvernementales peut également être importante.

La mise en place d'écoles communautaires dans des bâtiments ou des résidences communautaires permet d'augmenter la participation scolaire et l'apprentissage à des coûts inférieurs à ceux encourus dans la construction de nouvelles écoles. Elle a permis à l'Afghanistan, par exemple, d'augmenter la scolarisation et d'améliorer les résultats aux tests pour tous les enfants, en particulier les filles. En AOC, l'inclusion des écoles communautaires au Cameroun et en République centrafricaine a entraîné une augmentation des taux de scolarisation. Cependant, la viabilité des écoles communautaires est discutable, c'est pourquoi des mécanismes doivent être mis en place pour leur apporter un appui efficace sur le long terme.

5.7.2. Intégrer les écoles religieuses dans le système éducatif

Les écoles coraniques et islamiques peuvent être des partenaires essentiels pour atteindre les enfants non scolarisés. L'introduction du contenu du programme d'enseignement officiel dans les écoles coraniques pourrait permettre à de nombreux enfants hors du système formel de recevoir une éducation formelle, axée en particulier sur les mathématiques et la littérature. Les partenariats peuvent prendre différentes formes, y compris « l'intégration » qui consiste à

dispenser l'enseignement coranique et laïc au sein d'une même école, et « l'articulation » qui consiste à partager l'emploi du temps des enfants entre l'enseignement dans les écoles coraniques et dans les centres d'apprentissage informels de manière à couvrir le programme d'enseignement officiel en mode accéléré (Banque mondiale 2021). Au Nigeria, par exemple, le programme Better Education Service Delivery for All (Meilleure prestation de services d'éducation pour tous) appuie le gouvernement dans ses efforts visant à intégrer dans les écoles publiques traditionnelles les enfants qui fréquentent les écoles religieuses. Le Sénégal et le Niger offrent d'autres exemples, notamment dans le cadre du Projet d'amélioration des apprentissages pour des résultats d'éducation. Les gouvernements devraient d'abord reconnaître les écoles coraniques puis les réglementer de façon formelle ; par la suite, ils peuvent envisager d'appuyer ces écoles en utilisant des contrats de performance.

Fait à noter, les écoles religieuses restent généralement ouvertes même en situation de conflit.

Ainsi, lorsqu'il n'est pas possible de les intégrer dans l'enseignement formel, l'approche consistant à développer les compétences de base minimales des enfants en mathématiques et en langue sans modifier les objectifs généraux de l'école peut être prometteuse. Elle a été adoptée par le programme d'éducation mentionné précédemment au Nigeria. Dans le cadre de cette approche, les enfants qui fréquentent les écoles coraniques ont la possibilité de suivre des programmes d'une année scolaire dans le cadre desquels un moniteur leur enseigne les compétences en numératie et en littérature de base deux ou trois fois par semaine. Ces programmes ne remplacent pas la scolarité formelle. En revanche, ils peuvent au moins doter les élèves de certaines compétences de base, tout en ouvrant la voie à leur intégration dans le système scolaire formel.

5.8. Élargir l'accès à l'éducation pour les groupes vulnérables

Il est essentiel d'accroître l'accès des personnes en situation de handicap à l'éducation. Premièrement, les campagnes de mobilisation communautaire doivent sensibiliser les communautés à l'importance

de l'éducation des enfants en situation de handicap. Deuxièmement, l'environnement d'apprentissage doit devenir inclusif. Un environnement inclusif offre des infrastructures adaptées aux enfants en situation de handicap à l'école et sur le chemin de l'école, ainsi que des enseignants formés à l'éducation inclusive. Troisièmement, des informations sur les enfants en situation de handicap doivent être collectées pour faire le suivi de leurs progrès et cibler des réponses appropriées tout en garantissant leur inclusion dans le système éducatif.

Au Ghana, le programme Disability Inclusive Education in Africa (Education inclusive des élèves en situation de handicap en Afrique) appuie le renforcement du système, ainsi que les activités éducatives et d'inclusion sociale dans les écoles primaires. Ces activités visent à transformer les écoles spécialisées et les centres d'évaluation régionaux actuels en centres de ressources pour l'éducation inclusive, tout en pilotant la formation des enseignants et du personnel par rapport à leurs nouveaux rôles. Au Burkina Faso, le Projet d'amélioration de l'éducation des enfants en situation de handicap est axé sur le renforcement de la participation des communautés, en partie par l'élimination des contraintes d'accessibilité financière ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; des cours de rattrapage, et l'amélioration de l'accès aux écoles préprimaires et primaires pour les enfants en situation de handicap.

De même, il est important d'accorder une attention particulière à l'éducation des réfugiés et des personnes déplacées à l'échelle internationale. L'élargissement de l'accès des réfugiés à une éducation de qualité se trouve au cœur du Pacte mondial pour les réfugiés aussi bien que de l'Agenda 2030 du développement durable (Banque mondiale et HCR 2021). Ces efforts visent à inclure les réfugiés et les populations déplacées dans les systèmes éducatifs nationaux (Abu-Ghaida et Silva 2021 ; Banque mondiale-HCR 2021). En AOC, tous les réfugiés qui sont scolarisés rejoignent les systèmes éducatifs nationaux de leurs pays d'accueil, à l'exception des réfugiés nigériens inscrits dans l'enseignement secondaire dans la région de Diffa au Niger. A cause de la barrière linguistique, ces réfugiés continuent de suivre le programme d'enseignement de leur pays d'origine dans des centres d'enseignement à distance (HCR 2021b). En 2018, le gouvernement du

Tchad a déclaré comme écoles publiques 108 écoles dans des camps de réfugiés, les ouvrant tant aux réfugiés qu'aux élèves des communautés d'accueil (HCR 2018). Il est vital de maintenir les réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux et de renforcer leur inclusion. De même, de nombreux pays de la région comptent des milliers de déplacés à l'échelle internationale qui doivent être inclus dans les systèmes éducatifs. Il est crucial de mener quelques interventions pour garantir une inclusion effective.

En premier lieu, les programmes d'éducation accélérée peuvent doter les apprenants de compétences équivalentes et certifiées pour l'enseignement primaire à l'aide d'approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces qui correspondent à leur niveau de maturité cognitive (HCR 2017). Ces programmes sont répandus en Afrique de l'Est et se sont avérés efficaces. Une étude d'impact du programme de scolarité accélérée/passerelle Speed School au Mali, également mis en œuvre au Burkina Faso et au Niger, a montré que l'apprentissage de la langue française chez les enfants participant au programme Speed School s'est amélioré de 42 pour cent par rapport au groupe de comparaison, leur permettant de quasiment rattraper leurs pairs. En mathématiques, l'amélioration a été de 25 pour cent, ce qui a permis à ces élèves de rattraper complètement leurs pairs. Le coût moyen du programme de neuf mois par élève était de 172 USD (Innovations for Poverty Action 2016) au Mali. D'après le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2020), les programmes d'enseignement accéléré diffèrent des autres formes d'éducation non formelle telles que les programmes de rattrapage et passerelles du fait qu'ils sont axés sur les apprenants âgés de 10 à 18 ans qui ne peuvent pas directement rejoindre le système d'éducation formelle et ont manqué plus d'une année de scolarité. Ces programmes ouvrent également l'accès aux enfants et aux jeunes défavorisés qui, autrement, n'auraient aucune possibilité d'acquérir un apprentissage certifié ; la mise à échelle de ces programmes, qui sont encore de petite envergure pour la plupart, élargirait donc les opportunités à beaucoup plus d'enfants. En outre, des données factuelles indiquent que les programmes d'enseignement accéléré améliorent non seulement l'accès à l'éducation, mais contribuent également au bien-être des enfants et améliorent la numératie et la littératie. Par exemple, un programme au Mali a rapporté qu'en

termes d'évaluation de la littératie, les élèves transférés en quatrième année ont démontré des compétences nettement supérieures à celles de leurs homologues du système formel, rien que 4,5 mois après le transfert ; cette performance est réalisée même lorsque les élèves présentaient au départ un taux de maîtrise de la lecture orale légèrement inférieur à celui des élèves des écoles publiques en train d'achever la troisième année (Inter-Agency Network for Education in Emergencies 2020).

En second lieu, il est essentiel de fournir des programmes de soutien psychosocial, entendus comme « un processus visant à faciliter la résilience au niveau personnel et au sein des familles et des communautés » (International Federation of the Red Cross Reference Centre for Psychosocial Support 2009). Après que leur vie a été perturbée par une crise, les gens ont besoin d'aide pour se remettre et de soutien pour retourner à l'école dans la normalité. Les programmes de soutien psychologique peuvent réduire les émotions éprouvantes et les maladies physiques, et rehausser l'intérêt pour la scolarité, le sentiment de sécurité et l'achèvement des devoirs (Inter-Agency Network for Education in Emergencies 2016). L'apprentissage socio-émotionnel doit être une composante essentielle des programmes psychosociaux.

Enfin, il est essentiel de dispenser des formations sur l'inclusion des réfugiés et des populations déplacées aux enseignants. Au Kenya, par exemple, le programme Teachers for Teachers (Enseignants pour enseignants) propose des camps avec formation des enseignants, encadrement par les pairs et mentorat

mobile. Au Tchad, les enseignants soudanais participent à un programme de formation pédagogique certifié de deux ans pour apprendre à enseigner le programme d'enseignement tchadien et se familiariser avec les normes du système éducatif tchadien (Save the Children, HCR et Pearson 2019).

5.9. Interventions prioritaires à haut niveau d'impact pour élargir les opportunités d'apprentissage

L'élargissement des possibilités d'accès à l'éducation doit être une priorité pour une région qui compte un nombre élevé d'enfants non scolarisés. Si les interventions résumées visant à accroître l'accès et la scolarisation proposées dans cette Stratégie régionale d'éducation sont axées sur les filles et l'enseignement secondaire, elles peuvent s'appliquer également à d'autres groupes et à tous les cycles de l'enseignement. Du côté « demande » de l'éducation, il est essentiel de réduire le coût de la scolarité, de fournir des informations aux parents et aux élèves, et de faire évoluer les normes socioculturelles. Du côté « offre », la démarche essentielle à suivre pour s'assurer que la région a la capacité de dispenser une éducation à sa population grandissante d'enfants et de jeunes consiste à appuyer les groupes vulnérables (tels que les réfugiés, les personnes déplacées à l'échelle internationale et les personnes en situation de handicap) ; à assurer la sécurité des environnements d'apprentissage ; et à accroître la disponibilité, l'accessibilité et la résilience des écoles (Figure 5.13).

Figure 5.13. Interventions visant à élargir les opportunités d'apprentissage

	QUOI?	POURQUOI?	COMMENT?	
	Réduire le coût de la scolarité, en particulier pour les pauvres.	Les contraintes financières constituent l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation.	<ul style="list-style-type: none"> • Supprimer les frais de scolarité • Mettre en œuvre des transferts (transferts monétaires, bourses d'études, uniformes gratuits, cantine scolaire). 	Demande
	Informers les parents et les élèves sur les sources de financement, la qualité des établissements scolaires, et les avantages de l'éducation	Le manque d'information affecte la demande d'éducation, et les interventions d'information sont très rentables.	<ul style="list-style-type: none"> • Mener des campagnes d'information à l'intention des parents et des élèves à l'aide de SMS, de vidéos et d'autres outils 	
	Changer les normes socioculturelles pour réduire les préjugés, notamment à l'égard des filles	Les normes socioculturelles ont une influence sur la demande d'éducation, en particulier pour les filles.	<ul style="list-style-type: none"> • Mener des campagnes de communication et des campagnes médiatiques en ayant recours aux sciences comportementales • Mettre en œuvre des campagnes de sensibilisation et impliquer les chefs traditionnels 	
	Inclure les groupes vulnérables	Les réfugiés et les personnes en situation de handicap sont exclus des systèmes éducatifs, de manière disproportionnée	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure les réfugiés dans l'éducation (programmes d'apprentissage accéléré, soutien psychosocial, formation des enseignants) • Assurer l'inclusion des personnes en situation de handicap 	Offre
	Assurer des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs	Le manque d'infrastructures éducatives sûres et inclusives dans et autour des écoles est un problème récurrent dans la région, et empêche de nombreux enfants de fréquenter l'école.	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la sécurité en milieu scolaire et autour des écoles (Déclaration sur la sécurité dans les écoles, mesures de sécurité physique, approches scolaires globales) • Utiliser les systèmes éducatifs pour prévenir la violence (espaces sûrs pour changer les comportements, programmes scolaires) • Maintenir la prestation de services lorsque l'enseignement est perturbé (écoles champignons, cercles d'apprentissage, apprentissage à distance) 	
	Améliorer la disponibilité, l'accessibilité et la résilience des écoles	Le manque d'infrastructures, en particulier pour les niveaux post-primaires, est l'une des principales causes de la faible scolarisation du côté de l'offre.	<ul style="list-style-type: none"> • Construire et rénover des écoles ; améliorer les infrastructures WASH • Améliorer les itinéraires et les options de transport quotidien • Impliquer les acteurs non étatiques (secteur privé, écoles communautaires et écoles religieuses) 	

Remarque : WASH = eau, assainissement et hygiène



PHOTO PAR © 2019 RICCARDO MAYER SHUTTERSTOCK

6. Interventions à haut niveau d'impact pour développer des compétences adaptées au marché de l'emploi pour tous

La transformation économique de l'AOC dépend des compétences de sa main-d'œuvre et de sa capacité à accélérer le développement d'un système d'innovation national efficace. L'AOC a besoin d'une main-d'œuvre capable de faire croître et de transformer ses économies, tout en aidant les pays à se remettre de la pandémie de COVID-19, à faire face au changement climatique et à tirer pleinement parti des technologies numériques. Le développement de cette main-d'œuvre nécessite des réformes stratégiques et des investissements dans l'éducation post-basique, en complément des efforts déployés dans l'éducation de base pour réduire la pauvreté des apprentissages et élargir l'accès. Le renforcement de la pertinence et de la qualité du système de développement des compétences de la région à travers des canaux multiples, y compris l'EFTP formel et l'enseignement supérieur ainsi que les options de formation informelles et non formelles, profiterait non seulement aux personnes, mais doterait également les pays d'AOC d'un large éventail de travailleurs compétents pour pourvoir aux emplois à tous les niveaux de l'économie. Ces emplois comprennent, par exemple, ceux d'artisans, de techniciens et d'ingénieurs ; de scientifiques, de chercheurs et d'inventeurs ; d'agents de santé, d'infirmiers et de médecins ; d'instructeurs, d'enseignants et de professeurs ; d'assistants

juridiques et de personnes de loi ; de comptables ; et d'entrepreneurs, de chefs d'entreprise et de gestionnaires. Le défi consiste à produire ces travailleurs en réponse à la demande du marché du travail (tant actuelle qu'émergente), à mettre les diplômés des programmes de formation en relation avec les employeurs, et à appuyer le recyclage et le perfectionnement continu des travailleurs (à travers l'apprentissage tout au long de la vie) pour leur permettre de faire la transition de leurs anciens emplois à de nouveaux ou d'avancer dans leur carrière professionnelle à mesure que l'économie évolue et se développe. Des systèmes de développement des compétences et d'enseignement supérieur performants pourraient non seulement sortir des personnes de la pauvreté, mais aussi induire le développement économique de nations et de régions entières. Dépassant le cadre du développement d'une main-d'œuvre qualifiée, les pays peuvent également repenser les écosystèmes nationaux qui favorisent et stimulent l'innovation sur le moyen et le long termes.

Ce chapitre présente une analyse du défi du développement de compétences adaptées au marché de l'emploi et de la recherche en AOC et les interventions à haut niveau d'impact pour améliorer la performance des systèmes actuels d'acquisition de compétences.

Il place la discussion dans son contexte en présentant le paysage économique émergent de la région, fait d'une économie numérique croissante et de l'agenda vert, et en faisant ressortir la pertinence et l'urgence croissantes. Ce chapitre documente la situation actuelle de la main-d'œuvre de la région et les options d'acquisition de compétences à la disposition des jeunes et des adultes, y compris ceux qui sont déjà sur le marché du travail. Pour remédier aux faiblesses communes aux pays d'AOC, la Stratégie régionale d'éducation définit des interventions à haut niveau d'impact dans quatre domaines clés : la gouvernance, l'accès, la qualité et la pertinence, et la durabilité. Pour générer un impact, il est essentiel d'adapter ces interventions au contexte de chaque pays pour. Le développement des compétences doit être en cohérence avec la création d'emplois pour stimuler la croissance économique, un effort qui dépasse le cadre du secteur de l'éducation et nécessitera la mise en œuvre d'une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement en partenariat avec le secteur privé.

6.1. Economie numérique et verte émergente de l'AOC

Les sept mégatendances décrites plus tôt (en particulier la croissance démographique rapide, le changement climatique, la (quatrième) révolution industrielle numérique et la pandémie de COVID-19) présentent à la fois des défis et des opportunités pour le développement du capital humain, la création d'emplois et l'innovation dans la recherche. Les interventions selon les modes habituels exacerberaient les chocs provoqués par ces mégatendances et n'est donc pas envisageable pour les pays d'AOC. A la place, les pays doivent faire des investissements intelligents pour lutter contre le changement climatique, réduire la fracture numérique, créer des emplois et se remettre économiquement de la pandémie. Étant donné qu'une grande partie de l'infrastructure de la région reste à construire, elle a la possibilité d'investir dans des technologies vertes telles que les villes et les transports intelligents, l'énergie propre, et la fabrication et les services à faible émission de carbone. La région peut également tirer parti d'une gamme de domaines technologiques émergents pour accélérer le développement durable et inclusif, notamment

l'agriculture intelligente, la finance numérique, l'e-santé et l'éducation numérique. Il est essentiel de faire des investissements dans l'enseignement post-basique pour doter la main-d'œuvre de la région des compétences requises pour utiliser les nouvelles technologies avec efficacité. Ces compétences permettront également aux pays d'AOC d'avancer vers la réalisation de plusieurs ODD, notamment la faim zéro, l'eau potable et l'assainissement, une énergie abordable et propre, et des villes et des communautés durables.

Le paysage économique émergent de l'AOC a des implications importantes pour son avenir en termes de création d'emplois, de demande et d'acquisition de compétences. L'économie numérique de l'Afrique suscite un intérêt mondial grandissant en raison de son vaste potentiel. La Banque mondiale a engagé 25 milliards USD dans la transformation numérique de l'Afrique par le biais de l'initiative Economie numérique pour l'Afrique. En 2020, Facebook et d'autres partenaires de télécommunications ont annoncé le partenariat 2Africa, qui déploiera le câble sous-marin le plus complet pour l'Afrique et le Moyen-Orient. Ce projet, financé dans son intégralité, promet d'assurer une connectivité Internet meilleure et plus abordable en Afrique. Parallèlement, l'impact négatif du changement climatique est aussi mondialement reconnu et, surtout, ses effets disproportionnés sur la région. De nouveaux emplois émergent continueront d'émerger à mesure que les pays s'engagent dans une transition verte, générant de nouveaux besoins en compétences, de même qu'ils ouvriront de nouvelles frontières pour la recherche scientifique dans la région. Le paysage économique émergent a deux implications importantes. Premièrement, la population en général des pays d'AOC devra avoir un niveau de compétences de base pour participer à l'économie numérique et verte et en tirer pleinement parti. Par exemple, pour amplifier au maximum les avantages du développement croissant de l'infrastructure des TIC, tous les citoyens d'AOC doivent avoir un certain niveau de connaissances numériques. Deuxièmement, une masse critique de main-d'œuvre devra avoir les compétences requises (ingénierie, spécialistes en TIC et compétences techniques) pour constituer un atout collectif permettant d'attirer les investissements ; pour pourvoir les emplois à haute productivité dans les secteurs à forte croissance de l'économie, y compris la recherche ; et pour

constituer un vivier d'entrepreneurs capables de créer des entreprises dans les nouveaux domaines de croissance de l'économie numérique et verte. Cette main-d'œuvre doit être suffisamment qualifiée pour non seulement déployer et entretenir l'infrastructure et les plateformes numériques, mais aussi pour innover et créer des technologies, des outils et des solutions permettant de relever les défis du développement de manière inclusive et durable (par exemple, dans le domaine du verdissement par les TIC).

6.1.1. Demande de compétences dans l'économie numérique de la région

Les compétences numériques sont un catalyseur essentiel de l'utilisation, de l'adoption et de la création inclusives et efficaces des technologies numériques.

Abordées de manière stratégique, les technologies numériques pourraient transformer la nature du travail, ainsi que la prestation de services sociaux et financiers et l'accès à ces services pour de nombreuses personnes en AOC, en particulier les pauvres, comme en témoigne la pandémie de COVID-19 dans le monde. Les entreprises du monde entier ont accéléré la numérisation de leurs interactions et de leurs opérations avec les clients et la chaîne d'approvisionnement de trois à quatre ans, transformant les modes conventionnels de faire des affaires (McKinsey & Company 2020).⁴² Les technologies numériques peuvent aider à atteindre et à accélérer le développement des compétences de tous les travailleurs, au-delà de quelques privilégiés ; les bénéficiaires comprennent ceux qui ont un faible niveau d'instruction et peu d'opportunités. Les technologies numériques peuvent également stimuler la productivité et créer de meilleurs emplois dans toutes les entreprises, y compris les entreprises informelles. Les plateformes numériques optimisées pour les mobiles commencent à perturber certains aspects de l'économie informelle dans plusieurs pays africains, augmentant l'accès aux marchés numériques existants et nouveaux (commerce électronique),

promouvant l'inclusion financière et accélérant le commerce transfrontalier (Ong 2021).⁴³ Le secteur des TIC lui-même au besoin d'une main-d'œuvre dotée d'un éventail de compétences numériques allant des niveaux intermédiaires, à avancés et hautement spécialisés. Par ailleurs, une demande émergera également des secteurs traditionnels, qui adoptent de plus en plus les technologies numériques. Dans l'agriculture, la construction, le transport et la logistique, la fabrication, la banque et la finance, la santé et les services publics, les différentes catégories de métiers tels que les métiers dans les domaines scientifiques et techniques, ainsi que les postes de cadre moyen et professionnels nécessiteront de nouvelles compétences numériques. Par exemple, avec la liste croissante de pays mettant en œuvre l'identification numérique, les pays d'AOC auront besoin de professionnels capables de lutter contre la cybercriminalité, d'élaborer des cadres réglementaires sur la protection des données et d'assurer l'interopérabilité des systèmes d'information entre les agences gouvernementales.

De plus en plus d'emplois dans la région passent également de l'agriculture aux services, où le taux d'adoption du numérique est le plus élevé de tous les secteurs économiques. Au Nigeria et en Côte d'Ivoire, par exemple, selon les estimations de la Société financière internationale et la Banque mondiale (2021), le taux de prise d'emploi dans le secteur des services atteindra 50 à 60 pour cent d'ici 2030, contre 25 à 30 pour cent dans l'agriculture. Pour ces deux pays, la demande se traduira par 67 millions⁴⁴ d'opportunités de formation d'ici 2030. Environ 70 pour cent des besoins de formation concerneront des compétences numériques de base et le reste, des compétences numériques intermédiaires et avancées ; les besoins en compétences seront distribués de façon égale entre la formation des nouveaux venus sur le marché du travail et le recyclage des travailleurs existants. Les autres facteurs clés d'adoption du numérique sont un accès abordable et fiable à Internet, ainsi qu'à l'électricité. Une raison essentielle justifiant

42 Les technologies numériques telles que l'informatique en nuage ont permis le développement de nouveaux modèles et processus commerciaux (McKinsey & Company 2020).

43 Le Global Accelerator Lab Network (réseau mondial de laboratoires d'accélérateurs) du Programme des Nations Unies pour le développement relève des cas notables d'utilisation de plateformes numériques dans diverses entreprises africaines, comprenant Jumia (Ouganda), Tambula (Namibie) et Sanduk (Soudan et Sud-Soudan) (Ong 2021).

44 Pour être plus précis, la projection est de 57 millions d'opportunités de formation aux compétences numériques pour le Nigeria et de 10 millions pour la Côte d'Ivoire (Société financière internationale et Banque mondiale 2021).

la participation active des pays d'AOC à l'économie numérique (et non un rôle passif de consommateur) est que certains outils numériques fortement dépendants des données et de plus en plus utilisés dans divers secteurs à l'échelle mondiale tels que l'intelligence artificielle et l'apprentissage automatique, peuvent comporter des biais inhérents, susceptibles d'affecter profondément les citoyens de la région. Par conséquent, il est très important d'avoir des professionnels qui sont non seulement des experts dans ces domaines, mais sont également prêts à agir au niveau mondial et à diriger les efforts de collecte et d'utilisation des données au niveau national.

6.1.2. Demande de compétences dans une économie verte

L'Afrique subsaharienne, le plus faible contributeur aux émissions mondiales de carbone, est affectée de manière disproportionnée par le changement climatique. Tous les pays d'AOC subissent les effets de schémas météorologiques de plus en plus extrêmes. Les chocs météorologiques défavorables ont conduit à une baisse des revenus et de la productivité agricoles, affectant les ménages et les individus particulièrement vulnérables, notamment les femmes. Il est vrai que la lutte contre le changement climatique est coûteuse, cependant le coût de l'inaction dans la région sera nettement plus élevé (Fonds monétaire international 2021). Les pays ont besoin à la fois de stratégies d'atténuation et d'adaptation, ainsi que des capacités nécessaires pour mettre en œuvre ces stratégies, tout en veillant à l'équilibre entre le développement économique et la durabilité environnementale. Les pays d'AOC ont besoin de professionnels capables de cerner, d'analyser et d'expliquer les risques climatiques et de concevoir des solutions rentables en matière de préparation, de réponse et de relèvement en cas de catastrophe. Par exemple, la main-d'œuvre doit être en mesure de développer des infrastructures résilientes au climat et de tirer parti des technologies numériques afin de mettre en place des systèmes d'alerte précoce en temps réel permettant le suivi et la modélisation des risques climatiques. Les pays d'AOC disposant d'une

main-d'œuvre suffisamment qualifiée peuvent augmenter progressivement le nombre de produits et de solutions locaux respectueux du climat et rentables, qui contribueront à rendre la région plus verte et plus intelligente, mais aussi à créer des emplois verts. L'innovation et la recherche intégrant les technologies numériques (par exemple, l'écologisation par les TIC) dans des domaines tels que l'agriculture de précision, l'énergie propre et intelligente, la science du climat, l'utilisation durable de l'eau, la valorisation des déchets et les transports intelligents joueront un rôle clé dans la manière dont la région accélérera l'action climatique. En Afrique subsaharienne, l'énergie, la construction et l'agriculture créeront le plus grand nombre d'emplois verts dans les années à venir (ONU Femmes et Banque africaine de développement, 2021). Par rapport aux emplois non verts, les emplois dans l'économie verte exigent généralement des niveaux plus élevés de compétences cognitives et interpersonnelles ainsi qu'une préparation préalable grâce à une éducation formelle, l'expérience professionnelle et les formations sur le tas.

6.2. Main-d'œuvre dans la région de l'AOC et canaux actuels d'acquisition de compétences

Le secteur informel, y compris l'agriculture de subsistance, emploie la majeure partie de la main-d'œuvre des pays d'AOC, généralement dans des emplois non rémunérés ou faiblement rémunérés, à faible productivité et offrant peu d'opportunités. La transition à partir de la réalité actuelle sera difficile quoique possible, comme le montrent les exemples de l'Asie (les économies des Tigres asiatiques). La proportion moyenne des travailleurs du secteur informel pour le groupe d'âge des 25 à 64 ans est de 85 pour cent, variant entre 60 pour cent au Cap-Vert à 97 pour cent au Bénin. Ce chiffre est plus élevé chez les jeunes (15-24 ans), où la moyenne est de 94 pour cent.⁴⁵ Le Centre africain pour la transformation économique (ACET) (2018) affirme que « [pour] de nombreux pays africains, l'agriculture présente la voie la plus facile vers l'industrialisation et la transformation

45 Selon les dernières données disponibles de l'Organisation internationale du travail (<https://ilostat ilo.org/>).

économique »⁴⁶ ; et l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (2018) note que la modernisation de l'agriculture, un défi longtemps négligé en Afrique, peut s'appuyer sur la chaîne agroalimentaire pour développer des opportunités d'emploi attractives pour la population jeune en plein essor de la région.

Dans les économies à faible revenu, la croissance issue de l'agriculture a un fort potentiel pour développer les emplois des secteurs formel et informel, relever les revenus et réduire la pauvreté. Une étude portant sur 55 pays, dont des pays africains, sur des périodes variables entre 1980 et 2000, montre que la croissance du PIB provenant de l'agriculture a permis de réduire la pauvreté de 2,9 fois plus par rapport à celle provenant du secteur manufacturier et de 1,8 fois plus par rapport à celle provenant du secteur de la construction (Loayza et Raddatz 2010). Le succès spectaculaire de la Chine en matière de réduction de la pauvreté est particulièrement remarquable, certaines estimations situant la contribution de l'agriculture à la réduction de la pauvreté à quatre fois celle de l'industrie ou des services entre 1978 et 2001 (Ravallion 2009).⁴⁷ En Chine, l'importante contribution de l'agriculture s'explique par la hausse de la productivité agricole, qui a stimulé les revenus, et par la libération de la main-d'œuvre excédentaire vers d'autres secteurs et vers les zones urbaines. De nombreux facteurs ont favorisé la première tendance, notamment « des efforts considérables pour stimuler le développement de la recherche et de la vulgarisation agricoles et mieux les relier aux pratiques agricoles » (Banque mondiale 2022)⁴⁸. Pour libérer le potentiel de l'agriculture en vue d'améliorer les conditions de vie, les pays d'AOC doivent également envisager de renforcer, entre autres facteurs, l'offre de formations appropriées par le biais de canaux formels et informels. Ces formations devraient viser à améliorer les connaissances et les pratiques

au niveau des exploitations (y compris l'adoption de technologies), et renforcer la recherche agricole appliquée dans les universités ainsi que sa diffusion par les services de vulgarisation.⁴⁹

Bien que les emplois du secteur formel offrent de bien meilleurs salaires et de bien meilleures perspectives, ils ne s'en créent pas assez rapidement. Peu d'entreprises étrangères de la région créent des emplois dans le secteur formel. Parmi les rares qui le font, la plupart préfèrent confier ces emplois à des talents venus d'ailleurs, généralement de l'extérieur de la région. Au Ghana, sur les quelque 200 000 personnes qui entrent sur le marché du travail chaque année, seuls 10 pour cent accèdent à de tels emplois (Centre africain pour la transformation économique 2018). Le taux de réussite est encore plus faible dans d'autres pays d'AOC. Pour les jeunes qui entrent sur le marché du travail, devenir un entrepreneur productif est une autre option, mais il s'agit d'une voie à haut risque, en particulier pour ceux dépourvus de capital et de compétences. Dans 11 pays d'AOC⁵⁰, les données montrent que les salaires les plus élevés reviennent généralement aux personnes les plus instruites, chaque année de scolarité supplémentaire produisant un rendement privé estimé à 11 pour cent en moyenne, soit un peu plus que la moyenne mondiale de 9 pour cent (Psacharopoulos et Patrinos 2018).

L'éducation influe également sur l'accès aux emplois salariés. Pour l'ensemble des travailleurs, la probabilité d'obtenir un emploi salarié est d'environ 15 pour cent en moyenne ; elle atteint 50 pour cent pour les personnes ayant suivi un enseignement supérieur ou un EFTP, contre seulement 2 pour cent pour celles sans instruction. Des salaires plus élevés dans un contexte de rareté d'emplois dans le secteur formel constituent un problème omniprésent dans la

46 ACET (2018) évoque les deux principaux processus concernés : « la modernisation de l'agriculture en tant qu'entreprise, et le renforcement des liens entre les exploitations agricoles et les autres secteurs économiques de manière mutuellement bénéfique. »

47 En 1978, début des réformes de modernisation économique de la Chine sous la direction de Deng Xiaoping, 69 pour cent de sa population travaillait dans l'agriculture, contre une moyenne régionale de 44 pour cent pour la région de l'AOC en 2019 (indicateurs de développement dans le monde (WDI) consultés le 16 avril 2022, sur <https://data.worldbank.org/indicator/SL.AGR.EMPL.ZS>).

48 Outre la recherche, la vulgarisation et les pratiques agricoles, la Banque mondiale (2022) identifie les facteurs clés suivants de l'augmentation de la productivité agricole durant de la modernisation économique de la Chine : « l'approfondissement de la réforme foncière rurale, la libéralisation du marché des produits et des systèmes de prix, la réduction progressive de la pression fiscale et le passage à des subventions agricoles nettes, l'investissement massif dans la mécanisation, l'irrigation et l'utilisation d'intrants modernes, ainsi que la commercialisation et l'intégration de la production agricole dans les chaînes de valeur. »

49 La Banque mondiale (1996) a documenté l'expérience dans ce domaine dans les opérations de la Banque mondiale pendant cette période de réforme de la Chine.

50 Bénin, Burkina Faso, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Nigeria, Sénégal, Tchad et Togo. Les données portent sur 2018 pour tous les pays, à l'exception du Ghana, dont les données portent sur 2016. Les détails analytiques figurent dans le rapport complet de cette Stratégie régionale d'éducation.

région, et implique un gaspillage de bénéfices pour l'économie au sens large. Pour réduire ce gaspillage, certains pays d'AOC, tels que le Ghana, le Sénégal et le Nigeria (État d'Edo) sont en train de repenser le rôle des nouvelles technologies, en particulier celles numériques, dans leur stratégie économique. Ces pays entendent créer un grand nombre d'emplois modérément qualifiés, complétés par un nombre plus restreint mais essentiel d'emplois hautement qualifiés, tout en formant les jeunes pour les intégrer dans ces emplois. Pour les membres de la population active qui sont fonctionnellement analphabètes, une approche par étapes peut favoriser l'acquisition de compétences de base et le placement dans un emploi, suivie de l'acquisition progressive de compétences supplémentaires grâce aux opportunités de formation à court et à long terme. Mieux encore, au-delà des avantages privés, l'enseignement supérieur peut amener les nations vers le développement économique. Aucun pays développé n'a transformé son économie sans avoir amélioré son système d'enseignement supérieur et ses secteurs de développement de compétences en général.

Des mesures stratégiques pour remédier aux faiblesses des systèmes de développement des compétences dans les pays d'AOC peuvent contribuer à améliorer la faible qualité de la main-d'œuvre de la région.

Ces mesures doivent viser à atteindre deux objectifs de façon parallèle. Le premier consiste à s'assurer que les nouveaux arrivants sur le marché du travail sont mieux préparés et disposent de compétences adéquates pour l'emploi. Le second consiste à combler les lacunes en matière de compétences chez les personnes déjà actives, en particulier les jeunes adultes. Les données démographiques des Nations Unies indiquent que, sur les 460 millions d'habitants que compte la région, quelque 90,5 millions (environ 20 pour cent) sont des jeunes âgés de 15 à 24 ans. Parmi ces jeunes, 30 pour cent sont analphabètes et au moins 25 pour cent font partie de la catégorie des NEET. Dans une enquête menée en 2020 auprès des directeurs généraux de 150 entreprises basées en Afrique (dont 40 pour cent basées dans la région de l'AOC), 44 pour cent des dirigeants ont souligné que le manque et/ou l'inadéquation des compétences était leur principal défi en matière de ressources humaines (Deloitte 2020). Dans les sections suivantes, la Stratégie régionale d'éducation aborde les besoins en compétences et les options de développement

de compétences disponibles pour trois groupes : le « stock » de jeunes et de jeunes adultes qui ont quitté l'école et qui sont déjà sur le marché du travail ; le « flux » de jeunes et de jeunes adultes qui sont encore dans le système d'éducation formelle et qui y transitent (y compris l'EFTP, l'enseignement général et ceux qui font de la recherche) ; et les adultes qui travaillent dans le secteur informel et formel).

6.2.1. Acquisition de compétences par les jeunes par le biais de canaux informels

Pour le « stock » de jeunes et de jeunes adultes qui ont quitté l'école et sont déjà sur le marché du travail, l'EFTP informel et non formel est le principal moyen d'acquérir des compétences. Les principales voies sont l'apprentissage traditionnel, les formations en entreprises, les formations intensives, l'éducation de la seconde chance et les programmes de rattrapage. L'apprentissage traditionnel, qui dure généralement de trois à cinq ans, est la voie la plus courante pour acquérir des compétences professionnelles en vue d'un emploi dans le secteur informel. Ce système peut être important, représentant jusqu'à 80 à 90 pour cent du secteur de la formation professionnelle dans certains pays, et implique de nombreux prestataires privés individuels (maîtres artisans) qui offrent une formation de qualité variable (utilisant souvent des techniques dépassées) dans un marché très peu réglementé, avec peu de dispositions pour la certification des compétences. Bien que les modalités de l'apprentissage traditionnel varient selon les groupes communautaires dans les pays d'AOC, elles constituent de loin la source la plus importante de formation qualifiante dans la plupart de ces pays. Par exemple, Darvas et Palmer (2014) ont constaté qu'au Ghana, moins de 10 pour cent des compétences professionnelles sont acquises dans des établissements publics d'EFTP, avec environ 1,5 fois plus d'étudiants fréquentant des établissements privés d'EFTP et 10 fois plus d'étudiants effectuant un apprentissage informel. Les jeunes formés par l'apprentissage traditionnel manquent souvent de compétences numériques, financières et entrepreneuriales, qui sont importantes pour leur futur auto-emploi. Le suivi de la qualité et des résultats de la formation dans ces systèmes traditionnels est extrêmement difficile.

Encadré 6.1. Programmes d'apprentis informel/traditionnel

L'objectif central des programmes d'apprentis traditionnels est de développer les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité indépendante par le biais d'un apprentissage en milieu professionnel.

Les programmes d'apprentis traditionnels initient les apprentis à une culture d'entreprise et aux réseaux, ce qui renforce leur capital social et leur permet de trouver plus facilement un emploi ou de créer une entreprise lorsqu'ils obtiennent leur diplôme (Brewer et Hofmann 2011). Ce type d'apprentissage est rarement associé à une durée de formation fixe ou à un curriculum bien défini. Il n'est donc pas comparable à l'offre formelle d'EFTP. La méthode de formation consiste à observer et à aider un maître artisan/artisan. La plupart des entreprises effectuent des « apprentissages cognitifs » à travers lesquels le maître artisan ou les travailleurs qualifiés démontrent et expliquent une tâche ; l'apprenti observe, imite et s'exerce ; et les formateurs fournissent un retour d'information et apportent des corrections. Dans certains cas, en plus d'effectuer un travail non rémunéré tout en apprenant, l'apprenti doit également verser des frais au maître artisan. Dans de rares cas, le maître artisan propose des cours théoriques de base sur le métier en complément de la formation pratique.

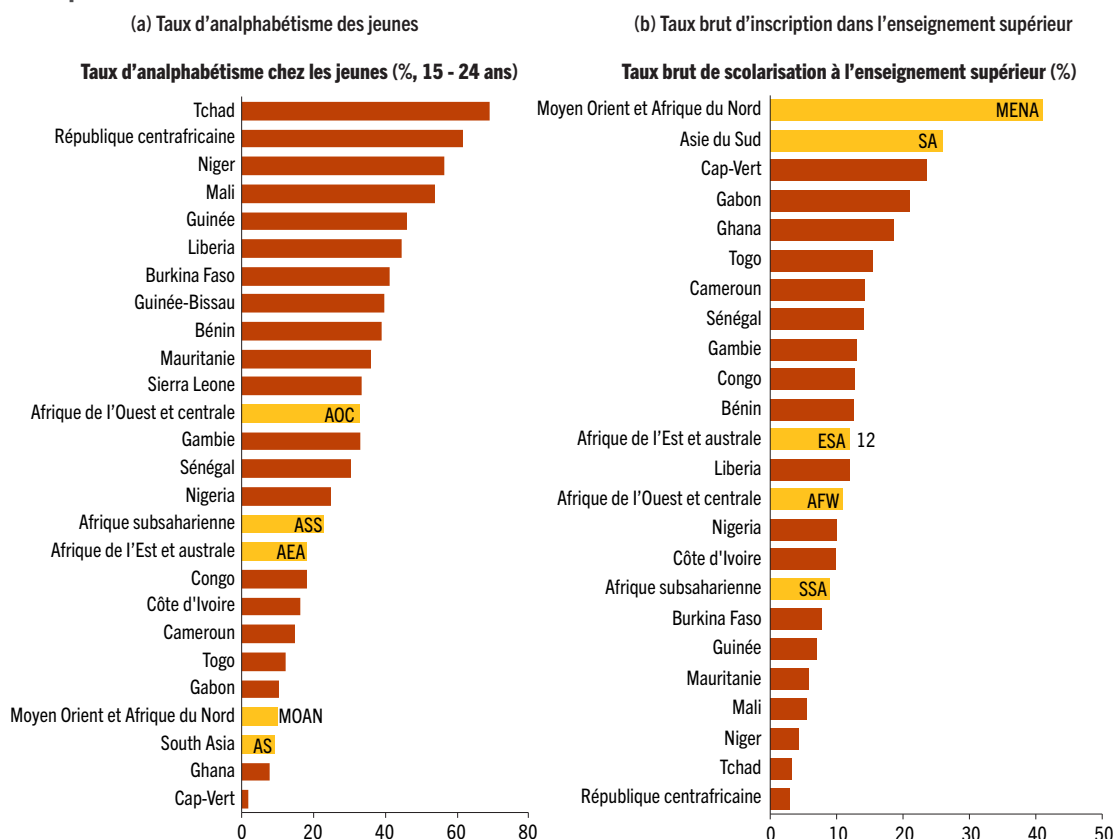
Les programmes d'apprentis informels sont les plus répandus dans les métiers liés au secteur de la construction (tels que la charpenterie et la menuiserie, la plomberie et la maçonnerie), la couture et la coiffure, la fabrication de métaux, diverses disciplines de la réparation automobile et l'artisanat (par exemple, la sculpture sur bois). Les femmes qui suivent une formation technique informelle ou un apprentissage ont tendance à se retrouver dans des secteurs fortement concentrés où la demande est limitée, notamment la confection ou la coiffure.

Malgré les efforts déployés pour adopter le modèle allemand d'apprentissage en alternance, sans autre changement, l'apprentissage traditionnel restera la principale source d'acquisition de compétences dans la région de l'AOC, en particulier pour les jeunes issus de milieux défavorisés. Quatre raisons expliquent la persistance de cette situation :

- Le nombre de moyennes et grandes entreprises capables d'accueillir des étudiants n'est pas suffisant pour rendre le modèle d'apprentissage en alternance réalisable.
- À quelques exceptions près, le secteur privé n'est pas suffisamment organisé pour jouer le rôle attendu associé au système d'apprentissage en alternance.
- La plupart des établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur n'ont pas la capacité de jouer le rôle attendu d'eux dans le modèle d'apprentissage en alternance.
- Les jeunes issus de milieux défavorisés (qui représentent une grande partie de la population) remplissent rarement les conditions d'entrée dans

les systèmes formels d'EFTP et d'enseignement supérieur.

Outre les programmes d'apprentis traditionnels, les formations proposées par les entreprises constituent une autre option (Encadré 6.1). Toutefois, seules quelques entreprises organisent ce type de formation, généralement dans le cadre de la responsabilité sociale de l'entreprise ou pour disposer des compétences nécessaires dans leur secteur d'activité qui ne sont pas disponibles au sein de la main-d'œuvre locale. Les « boot camps » (ou accélérateurs de compétences) constituent une autre option. Il s'agit de programmes intensifs à court terme conçus pour rendre un apprenti immédiatement employable après la formation. Les boot camps sur le codage, par exemple, qui sont généralement organisés par le secteur privé, sont devenus courants ces dernières années en réponse à la demande croissante de compétences numériques. Les programmes de la seconde chance et de rattrapage complètent l'éventail d'options, en proposant généralement des cours aux groupes défavorisés et à d'autres groupes vulnérables (tels que les jeunes femmes du secteur informel et les réfugiés).

Figure 6.1. Indicateurs soulignant les défis en matière de qualité et d'accès à l'éducation pour les jeunes d'Afrique de l'Ouest et centrale

Source : (a) D'après les données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO utilisant les dernières données disponibles pour chaque pays (2014-2020) ; (b) d'après les données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et les calculs originaux utilisant les données nationales sur les inscriptions et les données démographiques de l'ONU, Département des affaires économiques et sociales, et Division de la population (2019). Dernières données utilisées (2014-2020).

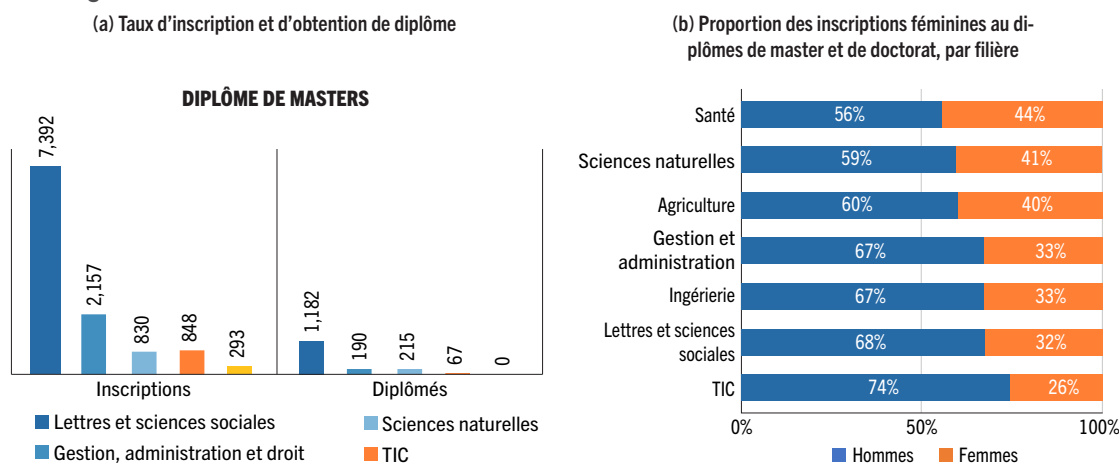
Ces programmes servent de passerelle pour réintégrer le système éducatif formel ou le marché du travail.

6.2.2. Acquisition de compétences par les jeunes par le biais d'une éducation formelle

Les options d'acquisition de compétences professionnelles pour le « flux » de jeunes qui passent par le système d'éducation formelle se sont multipliées ces dernières années, mais l'accès reste faible et la qualité des programmes reste mauvaise (Figure 6.1).

Les effectifs dans l'EFTP secondaire formel et dans l'enseignement supérieur ont augmenté au cours des dernières décennies, notamment dans l'enseignement supérieur privé (par exemple au Ghana, en Côte d'Ivoire et au Nigeria). Néanmoins, la

couverture reste inférieure à celle d'autres régions. Les taux de scolarisation restent trop faibles pour avoir un impact significatif. Dans l'enseignement supérieur, l'éventail des prestataires comprend les universités, les écoles polytechniques, les collèges communautaires et d'autres instituts spécialisés. Malheureusement, dans l'ensemble des pays d'AOC, la plupart de ces programmes (à l'exception de quelques établissements privés) sont axés sur l'offre – avec un faible engagement envers l'industrie –, sont mal financés et ne sont pas dotés d'un personnel adéquat. De plus, ils fonctionnent avec des infrastructures d'enseignement, d'apprentissage et de recherche dérisoires (constituant un frein à l'innovation) et n'ont pas à une connexion Internet à large bande abordable et fiable. Dans certains pays, les ratios étudiants/corps enseignant sont exceptionnellement élevés. Le taux d'embauche de professeurs n'a pas suivi le rythme de l'expansion du secteur de

Figure 6.2. Taux de scolarisation et d'obtention de diplômes dans l'enseignement supérieur par filière au Sénégal

Source : Calcul original à partir de données nationales sur l'enseignement supérieur provenant de quatre grandes universités publiques du Sénégal.

l'enseignement supérieur, entraînant un problème de surpopulation. Au Burkina Faso, par exemple, le ratio étudiants/corps enseignant dans les établissements publics d'enseignement supérieur est de 112 pour 1 (Banque mondiale 2018b). Dans les établissements publics d'EFTP, la qualité des enseignants est un défi encore plus grand, la Côte d'Ivoire⁵¹ faisant exception (ACET 2022). Par exemple, au Niger, seuls 12 pour cent des enseignants de l'EFTP possèdent les qualifications requises.

Les institutions formelles d'EFTP et d'enseignement supérieur (en particulier celles qui sont financées par des fonds publics) ne sont pas réactifs à la nature changeante du travail. Les programmes d'études sont dépassés et leur mise à jour implique généralement de longs processus bureaucratiques. De ce fait, les diplômés n'acquièrent pas les compétences du 21^e siècle (y compris l'esprit d'entreprise)⁵² nécessaires pour prospérer dans le monde du travail en mutation. En raison de leur mauvaise qualité, les programmes d'EFTP de la plupart des pays offrent très peu de voies d'accès à une éducation plus poussée ou à de meilleurs emplois et sont souvent considérés comme

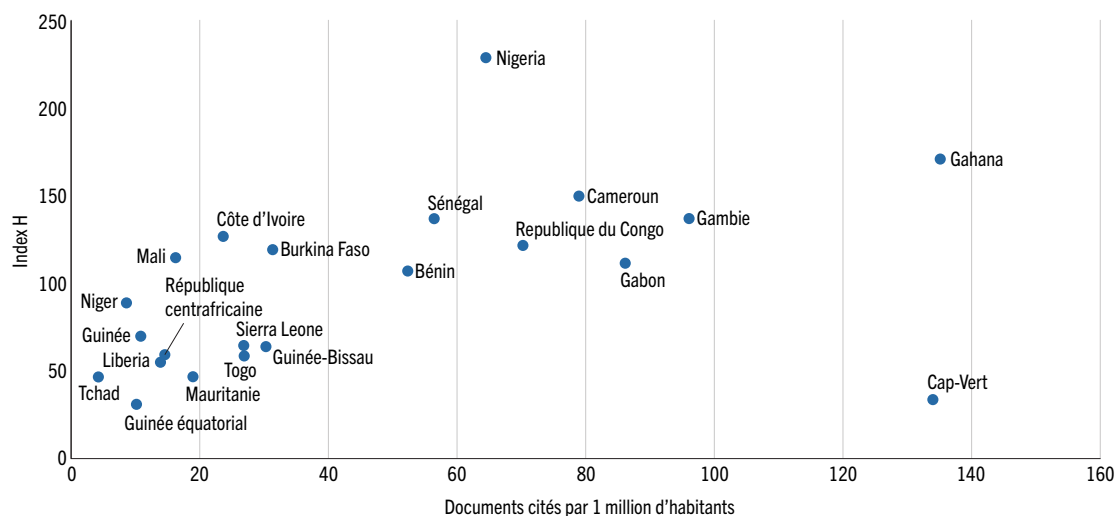
le dernier recours pour les jeunes rencontrant des difficultés dans l'enseignement général. Les taux d'inscription dans l'EFTP formel et l'enseignement supérieur ne sont pas suffisamment orientés vers les filières STIM (Figure 6.2), qui sont essentielles pour les économies numérique et verte. Ce faible taux d'inscription s'explique par divers facteurs, notamment un faible nombre d'étudiants (faibles compétences en numératie et littératie) sortant de l'enseignement secondaire supérieur, une exposition insuffisante des étudiants aux cours pratiques dans les filières STIM, et le manque de programmes locaux abordables et attrayants.⁵³ Les taux de participation des femmes et des autres groupes défavorisés dans les filières STIM (en particulier l'ingénierie et les TIC) sont souvent très inférieurs à la moyenne, ce qui reflète l'impact de facteurs tels que les normes et les attentes sociétales, l'absence de modèles et de mentors, les lacunes en matière d'information et le manque de financement visant l'égalité des sexes. En outre, l'adoption des apprentissages en alternance/stages, qui sont nécessaires pour offrir une expérience pratique aux jeunes et les exposer à des

51 Selon un récent rapport de l'ACET (ACET 2022), la Côte d'Ivoire a mis en place un cadre institutionnel solide grâce à des investissements stratégiques dans son Institut pédagogique national pour l'enseignement technique et professionnel (IPNETP), qui propose une formation normalisée et réglemente son programme d'études. L'institut assure également le suivi et le perfectionnement continu des formateurs.

52 Les différents cadres de référence des compétences du XXI^e siècle englobent des compétences cognitives, socio-émotionnelles et techniques. Parmi les compétences du XXI^e siècle les plus courantes figurent la communication, la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes et la culture numérique (Shmis et al. 2021).

53 Il convient de noter qu'en 2019, plus de 245 000 étudiants des pays d'AOC étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur à l'étranger.

Figure 6.3. Production de recherche des pays d'Afrique de l'Ouest et centrale et indice H correspondant (2020)



Source : SCImago. SJR – SCImago Journal & Country Rank (2020). <https://www.scimagojr.com>. L'indice H est meilleur que de nombreuses autres mesures bibliométriques, car il tient compte à la fois de la productivité et de l'impact, il n'est pas biaisé par un faible nombre d'articles très réussis, il ne tient pas compte de la valeur des articles qui ne sont pas influents et il n'utilise que des données accessibles au public (Usher 2012).

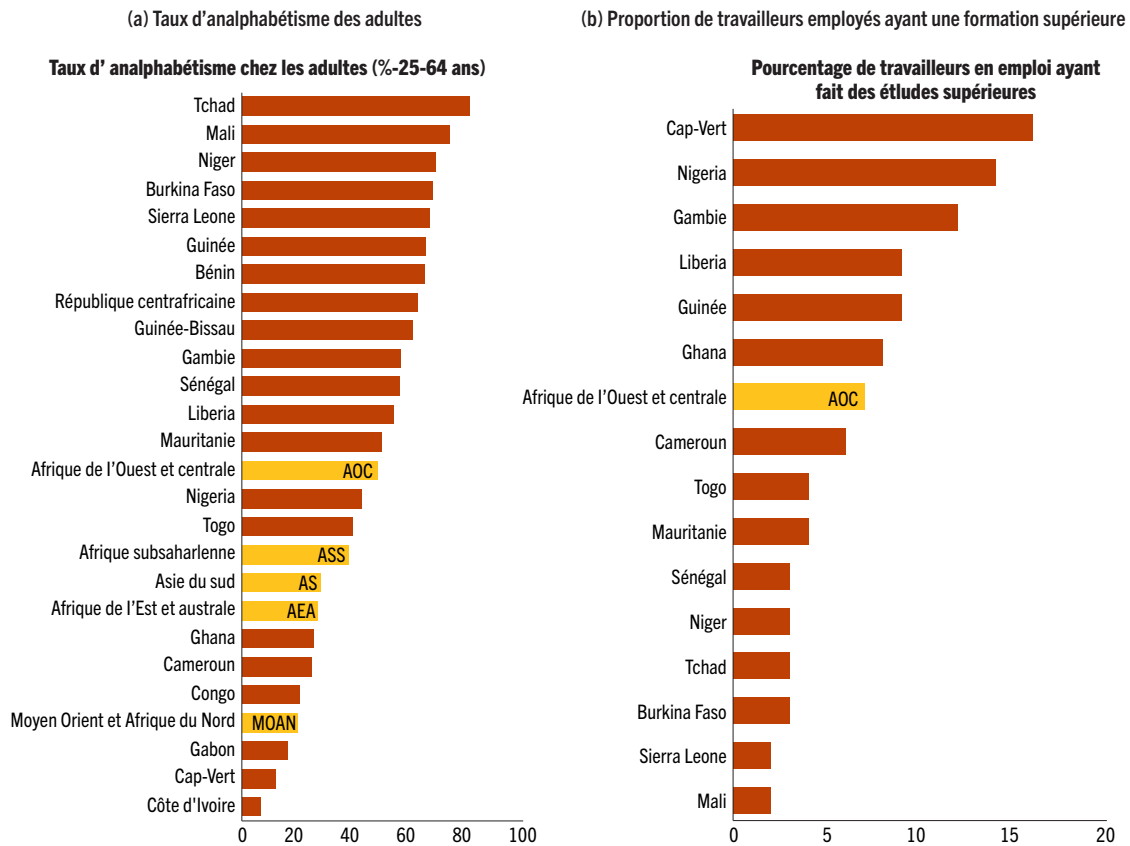
emplois dans leurs domaines d'intérêt, reste faible dans le système formel.

Enfin, bien que résultats de la recherche de la région aient augmenté au cours de la dernière décennie, les pays d'AOC doivent favoriser un environnement plus propice pour développer davantage les résultats de la recherche et leur impact. Les résultats et l'impact de la recherche restent faibles (Figure 6.3). La région de l'AOC est confrontée à des maladies infectieuses (les plus récentes étant l'Ebola et la COVID-19), aux impacts du changement climatique (qui nécessitent des mesures d'atténuation et d'adaptation), et à une économie numérique en pleine expansion. En conséquence, les investissements dans la recherche et le développement au niveau local dans ces domaines sont essentiels. Le Ghana, qui a le plus grand volume de production scientifique de la région de l'AOC, produit trois fois moins que l'Afrique du Sud. L'*Indice mondial de l'innovation 2020*, qui classe les résultats en matière d'innovation de plus de 130 pays du monde entier, a classé les 12 pays d'AOC entre le 100e (Cap-Vert) et le 130e rang (Guinée) (Dutta, Lanvin et Wunsch-Vincent 2020). Le même rapport souligne que l'écosystème de l'innovation en Afrique est globalement caractérisé par plusieurs facteurs, notamment de faibles niveaux d'activités scientifiques et technologiques (utilisation plus faible des TIC), des marchés financiers faibles

(faible accès aux opérations de capital-risque et forte dépendance vis-à-vis du gouvernement et des bailleurs), des liens limités entre la science et l'industrie et une utilisation limitée de la propriété intellectuelle. L'absence de politiques nationales en matière scientifique et technologique et de ressources financières durables pour leur mise en œuvre, l'absence d'une masse critique d'universitaires, en particulier ceux qui peuvent consacrer des efforts et du temps à la recherche plutôt qu'à l'enseignement, et l'insuffisance de l'infrastructure scientifique en termes de laboratoires de pointe et de connectivité Internet contribuent également à cette faible performance.

6.2.3. Acquisition de compétences par les adultes en activité

La mauvaise qualité du capital humain parmi les adultes déjà en activité est mise en évidence par les pyramides de l'instruction des pays d'AOC. Ces pyramides se caractérisent généralement par une large base peu éduquée et un faible nombre de travailleurs ayant suivi un enseignement supérieur au sommet. Dans la région de l'AOC, 42 pour cent de la main d'œuvre n'ont pas reçu d'éducation et seuls 11 pour cent ont une formation supérieure. En comparaison, dans la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique, les

Figure 6.4. Indicateurs du niveau d'instruction de la main-d'œuvre

Source : (a) Basé sur les données de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO utilisant les dernières données disponibles pour chaque pays (2014-2020) ; (b) Calculs originaux utilisant les dernières données disponibles sur l'emploi pour chaque pays (2014-2020) à partir de la base de données statistiques de l'Organisation internationale du travail.

chiffres correspondants sont respectivement d'environ 0 pour cent et 55 pour cent, même si cette région a connu des problèmes de développement similaires à ceux de la région de l'AOC dans les années 1950. Le taux d'alphabétisation des adultes dans les pays d'AOC est de 52 pour cent en moyenne, et de 19 pour cent au Tchad (Figure 6.4). Cette partie de la population a un faible niveau de littératie, de numératie, ainsi que de compétences numériques et financières. Une grande partie de la main-d'œuvre fonctionne ainsi en dessous de son potentiel. Selon un rapport de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) (2020) sur l'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique, il reste beaucoup à faire pour les pauvres, les femmes et les adultes en situation de handicap afin de les aider à accéder aux possibilités de formation et d'éducation des adultes. Pourtant, le manque de données limite l'évaluation et le suivi des besoins de ces groupes vulnérables, ce qui amoindrit l'appui qui pourrait leur être apporté par le biais de

politiques pertinentes fondées sur des données factuelles. Une partie de la structure de gouvernance nécessaire à la mise en œuvre réussie des politiques et stratégies pertinentes est en train d'émerger, selon les constats. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire en ce qui concerne l'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes informels et non formels, ainsi que leur reconnaissance, leur validation et leur accréditation (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie 2020). Les investissements financiers dans l'apprentissage et l'éducation des adultes dans la région sont également insuffisants. Pour les travailleurs du secteur formel, le fait de s'assurer d'acquérir les compétences requises avant l'entrée dans la vie active reste un défi majeur. Pour un nombre croissant de ces travailleurs, l'apprentissage tout au long de la vie gagne en pertinence à mesure que la nature du travail et les possibilités d'emploi évoluent avec les technologies numériques et vertes. Pour rester productifs, les travailleurs du secteur

formel doivent être en mesure d'approfondir leur expertise ou d'acquérir de nouvelles compétences par le biais d'un perfectionnement et/ou d'une remise à niveau périodique. La majorité des entreprises étant des petites et moyennes entreprises, les pays d'AOC ont besoin de politiques qui peuvent inciter et soutenir ces entreprises à investir dans et/ou à promouvoir le perfectionnement ou la requalification de leurs employés. Trouver des approches pérennes pour permettre l'apprentissage tout au long de la vie pourrait ainsi initier un cycle vertueux pour le développement des compétences dans la région.

6.2.4. *Compromis stratégiques pour le développement des compétences dans le paysage économique émergent d'AOC*

Les pays d'AOC sont confrontés à des compromis difficiles dans l'élaboration de stratégies pour développer des compétences adaptées au marché de l'emploi compte tenu du fait qu'ils sont aux premiers stades de l'industrialisation, des faiblesses de la base de capital humain, du caractère naissant des systèmes de formation formelle et des fortes contraintes budgétaires. Ces pays doivent s'efforcer de trouver un équilibre entre deux principaux compromis courants (Arias, Evans et Santos 2019). Le premier compromis est entre l'investissement dans les compétences pour une productivité économique élevée et les compétences pour l'inclusion économique des chômeurs ainsi que de la population principalement agricole et les travailleurs en auto-emploi dans le secteur informel. Le deuxième compromis est entre les compétences pour les emplois d'aujourd'hui et les compétences pour les emplois de demain. Les expériences au Chili, en Irlande, en République de Corée, en Malaisie et à Singapour sur plusieurs décennies depuis les années 1970 indiquent qu'il est possible que d'atténuer ces compromis en suivant des voies divergentes de manière à aider les systèmes de formation formels naissants à gagner en maturité, en fonction des aspirations en matière de développement, de la stratégie économique, de la structure organisationnelle

et des rôles accordés au secteur privé (Tan et al. 2016). Comme principaux enseignements de ces expériences, il faut assurer un pilotage stratégique du programme d'emplois et de compétences qui soit à l'échelle de l'ensemble du gouvernement ; prioriser les innovations et les réformes pour modéliser des réponses agiles aux besoins émergents du marché du travail ; utiliser les résultats en matière d'emploi des diplômés comme indicateur clé de la performance institutionnelle et de l'adéquation aux besoins du marché du travail ; et consolider et intégrer des innovations éprouvées pour intégrer et diffuser les bonnes pratiques.⁵⁴ Les pays d'AOC peuvent s'appuyer sur ces enseignements pour élaborer leur propre plan de renforcement de leurs systèmes de développement des compétences, en tenant compte du paysage des emplois et des compétences de la région.

6.3. Renforcer la gouvernance pour améliorer l'écosystème du développement des compétences

Le renforcement de la gouvernance des prestataires de formation est le premier de quatre paquets d'interventions à haut niveau d'impact complémentaires visant à remédier aux faiblesses des systèmes de développement des compétences dans la région de l'AOC. Comme décrit ci-dessus, le système actuel de programmes formels d'EFTP et d'enseignement supérieur financés par l'État ne suffit pas à lui seul à répondre à la demande d'acquisition de compétences dans la région. Les lacunes sont comblées par les prestataires de services informels, généralement des maîtres artisans, et dans une moindre mesure par des entreprises de formation privées, entre autres. L'écosystème de l'acquisition de compétences est très fragmenté et les prestataires de formation opèrent avec peu de cohérence avec les stratégies économiques nationales. Une meilleure gouvernance peut créer un système plus intégré qui profite à la fois aux utilisateurs et aux fournisseurs de services de formation dans les secteurs public et privé, formel et

54 Un exemple de ce processus est l'évolution des centres de formation créés pour la première fois en 1972-1975 par le Conseil de développement économique de Singapour en partenariat avec diverses entreprises et gouvernements étrangers (Tan et Nam 2012). Ces centres ont été transformés en instituts de technologie entre 1979 et 1992 et consolidés en 1993 pour former l'école polytechnique de Nanyang sous la tutelle du ministère de l'Éducation. L'un des avantages a été l'institutionnalisation de nombreuses innovations de Nanyang Polytechnic en matière de développement des compétences adaptées à l'industrie, y compris son modèle « d'usine d'enseignement » caractéristique.

informel. À cette fin, trois domaines de gouvernance méritent une attention particulière : la réforme des modèles d'apprentissage traditionnels, la formalisation du rôle des employeurs dans le développement des compétences et l'élaboration de cadres de qualifications simples, mais inclusifs.

6.3.1. Réformer les modèles actuels de programmes d'apprentis pour l'acquisition de compétences

La réforme des modèles de programmes d'apprentis traditionnels peut contribuer à améliorer la productivité des apprentis lorsqu'ils deviennent des travailleurs du secteur informel et permettre à certains d'entre eux de prendre pied dans le secteur formel (Encadré 6.2).

Étant donné que les programmes d'apprentis traditionnels semblent devoir rester la principale source d'acquisition de compétences dans la région de l'AOC pour les années à venir, ces réformes deviennent ainsi une nécessité. La réussite de ces réformes dépendra de la coordination stratégique au niveau national entre toutes les parties prenantes, notamment le gouvernement, les groupes commerciaux (secteur informel), les partenaires industriels (secteur formel) et les établissements d'EFTP formels. Ces réformes devraient améliorer les programmes d'apprentis traditionnels pour qu'ils correspondent aux besoins en compétences de la réalité économique post-COVID-19. Premièrement, les programmes d'apprentis traditionnels devraient commencer à inclure une formation en salle de classe, car ce type d'apprentissage a actuellement tendance à se concentrer exclusivement sur la formation pratique dispensée dans un atelier ou dans les locaux d'une entreprise. Le Bénin, par exemple, est en train d'expérimenter un accord de partenariat avec les établissements d'EFTP locaux afin d'intégrer un enseignement en salle de classe sur l'entrepreneuriat et les compétences numériques et transversales. Pour les communautés qui ne disposent pas d'établissements d'EFTP à proximité, des cours à taux zéro adaptés à la mobilité pourraient être appropriés. Deuxièmement, les programmes d'apprentissage traditionnels peuvent

fournir une orientation professionnelle (y compris des liens vers des emplois et des microfinancements) qui cible les jeunes défavorisés pour un soutien supplémentaire. Placer les programmes d'apprentissage sous la responsabilité de l'agence de coordination de l'EFTP pourrait garantir une solide capacité de gestion financière et une coordination complexe. Troisièmement, les programmes d'apprentissage traditionnels peuvent fournir aux apprentis des outils de formation adaptés et des allocations qui correspondent ou dépassent ce qu'ils auraient gagné dans un emploi informel. Quatrièmement, une certification basée sur l'évaluation des formateurs (maîtres) et des apprentis permettrait de valider les compétences acquises dans le cadre des programmes d'apprentis traditionnels et faciliterait la reconnaissance de ces compétences. La fourniture systématique d'une formation complémentaire à ceux qui forment des apprentis dans des entreprises informelles contribuerait à améliorer le niveau de compétences des jeunes qui reçoivent une formation de cette manière et améliorerait les possibilités pour les formateurs, qui sont eux-mêmes des travailleurs informels, de formaliser les compétences professionnelles acquises de manière informelle. Le Bénin, le Ghana, la Côte d'Ivoire et le Sénégal, par exemple, ont essayé de réformer leur système d'apprentissage traditionnel avec un succès variable. Dans des pays tels que le Ghana, de nouvelles réglementations visent à formaliser les programmes d'apprentis traditionnels et à les mettre en cohérence avec un programme standardisé. Le projet e-voucher du Ghana est un exemple d'un tel programme.

Dans la mesure du possible, les efforts visant à améliorer les programmes d'apprentis traditionnels doivent être inclusifs et durables, et menés en coopération avec les groupes et associations locaux qui existent dans l'économie informelle. L'égalité d'accès à ces systèmes améliorés est essentielle. Indépendamment du contexte socio-économique et des sexes, les femmes et les jeunes vulnérables doivent pouvoir bénéficier eux aussi des améliorations apportées aux programmes d'apprentis traditionnels (Adams, Johansson da Silva et Razmara 2013).⁵⁵

⁵⁵ Adams, Johansson da Silva et Razmara (2013) offrent un excellent aperçu des stratégies visant à améliorer la qualité du développement des compétences dans le secteur informel.

Encadré 6.2. Exemples de programmes d'apprentissage réformés

Projet pilote d'apprentissage en alternance en Côte d'Ivoire. En 2010, le gouvernement de la Côte d'Ivoire et la Banque mondiale ont lancé conjointement un projet d'urgence pour l'emploi et le développement des compétences des jeunes. L'objectif du projet était d'améliorer l'accès des jeunes à des emplois temporaires et à des opportunités de développement des compétences. Le projet comportait un programme d'apprentissage formel, qui ciblait les jeunes peu qualifiés âgés de 18 à 24 ans dans les principales zones urbaines du pays. Le projet visait à placer ces jeunes dans des entreprises, où ils recevraient une formation sur le tas ainsi qu'une formation théorique sous la direction d'un superviseur. Les postes les plus demandés étaient : mécanicien automobile ou moteur, ouvrier métallurgiste, chaudronnier, soudeur et maçon. Sur les 361 entreprises offrant des postes d'apprentissage, 84 pour cent n'avaient pas de statut juridique officiel et 68 pour cent ne tenaient pas de comptabilité.

Le projet durait un à deux ans, en fonction de la profession. Les jeunes bénéficiaient d'une couverture d'assurance, d'outils de travail et d'une allocation mensuelle couvrant les repas et les frais de transport. En plus de la formation pratique sur le tas dans les entreprises, les jeunes pouvaient également bénéficier de 180 heures de formation théorique complémentaire par an et pouvaient demander des conseils individuels à des conseillers en apprentissage. À la fin de l'apprentissage, chaque participant était évalué sur ses compétences pratiques et ses connaissances théoriques du métier.

Les impacts à court terme sont les suivants : (a) les entreprises participant au programme ont embauché plus d'apprentis formels mais moins d'apprentis traditionnels que les entreprises ne participant pas au programme ; (b) les apprentis participant au programme ont travaillé en moyenne 23 pour cent de jours supplémentaires par rapport aux individus du groupe de comparaison ; et (c) la qualité du travail des apprentis du programme était 62 pour cent plus élevée par mois par rapport à celui des individus qui ne participaient pas au programme. Aucun impact direct sur les profits et les revenus des entreprises n'a été constaté, mais les impacts à court terme susmentionnés peuvent être suffisants pour rendre le programme rentable à court terme.

Projet de bons d'éducation de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) au Ghana pour la formation dans le secteur informel. Dans le secteur informel ghanéen, les maîtres artisans et les travailleurs des petites entreprises et des microentreprises acquièrent généralement leurs compétences professionnelles par le biais de l'apprentissage traditionnel. Cependant, ces entreprises ont de plus en plus de mal à suivre le rythme du progrès technologique. En outre, les compétences acquises par l'apprentissage traditionnel ne conduisent pas à une qualification reconnue par le cadre national des certifications ghanéen.

Le gouvernement a décidé de mettre en œuvre l'approche de la formation modulaire basée sur les compétences, considérée comme la réponse adéquate aux besoins spécifiques du secteur informel. Tirant parti du système d'apprentis traditionnel existant, les unités de formation selon une approche par les compétences offrent à la fois une formation sur le lieu de travail et une formation complémentaire proposée par des établissements de formation agréés. Un ensemble complet d'unités de formation basées sur les compétences mène à des qualifications formelles. Le Projet de bons d'éducation de l'EFTP du vise à répondre à la demande du secteur informel en matière d'amélioration des compétences grâce à un système innovant de financement par chèques éducatifs.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 6.2. Exemples de programmes d'apprentissage réformés (suite)

Ce projet fournit des bons d'éducation aux maîtres artisans, à leurs apprentis et aux travailleurs. Les bons sont destinés à financer (a) les cours de formation axés sur les compétences dispensées par des établissements de formation accrédités ; (b) l'évaluation et la certification des compétences acquises par des organismes d'attribution accrédités ; et (c) les services de coordination et de suivi connexes fournis par les associations professionnelles respectives du secteur informel.

Les bons sont délivrés aux bénéficiaires sous forme de codes électroniques transmis via SMS (e- bons). Un système en ligne de gestion des bons facilite la gestion opérationnelle du projet. Ce système comprend l'enregistrement des offres de formation, la demande décentralisée de bons par le biais d'appareils mobiles, le suivi continu de la participation aux formations, la génération de factures, le contrôle des décaissements, les rapports actualisés quotidiennement sur la performance du projet et diverses fonctions de veille économique pour le Conseil de l'EFTP, l'autorité nationale de l'EFTP et la banque KfW (Allemagne).

Le projet finance des formations en cosmétologie/coiffure, en électronique grand public, en réparation automobile, en construction/soudure, en confection. Il intervient également dans six nouveaux domaines professionnels, à savoir la pose de blocs, le carrelage, la plomberie, la restauration, l'installation électrique et la menuiserie.

La formation est dispensée par un réseau de 98 établissements d'EFTP publics et privés accrédités. Au cours de la phase préparatoire, la GIZ (la principale agence de développement allemande) a entrepris un exercice préparatoire complet visant à créer les conditions préalables à la mise en œuvre réussie du projet e-ticket. Les activités préparatoires comprenaient l'élaboration de programmes d'études et de procédures d'évaluation, la formation des instructeurs, la mise à niveau des centres de formation afin de répondre aux critères d'accréditation et le développement des outils de gestion nécessaires. En février 2021, l'exercice avait permis de former 15 000 personnes.

Sources : Crépon et Premand (s.d.) ; Hirji (2020) ; le site web du Projet de bons d'éducation de l'EFTP du Ghana (<https://cotvet.gov.gh/gtvp/about-gtvp/>).
Note : CNC = cadre national des certifications ; EFTP = enseignement et formation techniques et professionnel.

6.3.2. Formaliser le rôle du secteur privé dans le développement de compétences

La formalisation du rôle du secteur privé, notamment des employeurs du secteur formel, en tant que fournisseurs de compétences est cruciale pour la région de l'AOC. Avec l'évolution rapide de la nature de l'emploi, les partenariats stratégiques public-privé deviennent une nécessité. L'augmentation de la liste d'options dynamiques et réactives dans les secteurs de l'EFTP et de l'enseignement supérieur nécessite l'implication du secteur privé (y compris les employeurs et leurs employés) dans l'élaboration des politiques, le financement et la prestation effective de la formation qualifiante. L'expansion des possibilités de formation nécessaires est si importante que le secteur public

ne peut à lui seul absorber tous les apprentis et étudiants. De nombreux pays de la région disposent déjà d'organismes nationaux responsables de l'EFTP et de l'enseignement supérieur. Malheureusement, dans des pays tels que la Côte d'Ivoire, l'intérêt porté par les employeurs à ces organismes nationaux a été faible, en partie à cause de l'influence limitée de facto de ces organismes, et en partie à cause des coûts associés à leur participation aux activités.

En plus d'alléger la pression sur le peu de ressources financières de l'État, la participation des prestataires privés a, dans de nombreuses économies, introduit une dimension positive de saine concurrence. Les établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur privés sont souvent étroitement en adéquation avec

les besoins du marché du travail et ont tendance à répondre avec plus de souplesse à l'évolution de la demande que les établissements publics. La concurrence est un élément important pour garantir la qualité et la pertinence des programmes. Étant donné que leur survie dépend de leur capacité à attirer les bons étudiants, les établissements privés sont plus fortement incités à lancer des innovations en matière de programmes et de pédagogie. Par conséquent, les gouvernements des pays d'AOC doivent développer une vision claire des contributions de ces prestataires privés ; établir des mécanismes d'assurance qualité efficaces pour l'octroi de licences et l'accréditation et le retrait des programmes et des établissements qui ne répondent pas aux normes de qualité minimales ; et assurer le suivi de la distribution socioéconomique de leurs étudiants, en permettant aux étudiants à faible revenu d'accéder aux systèmes de prêts étudiants là où de tels systèmes existent. Dans des pays comme le Tchad et la Côte d'Ivoire, les inscriptions privées ont quadruplé au cours de la dernière décennie. Les gouvernements doivent définir clairement leur vision concernant les contributions de l'EFTP et de l'enseignement supérieur privés en tant que pilier important de la stratégie d'expansion.

Certaines grandes entreprises nationales et multinationales dans la région de l'AOC remédient aux pénuries aiguës de travailleurs qualifiés dans leurs entreprises en créant leurs propres centres/écoles de formation en entreprise. Généralement, les entreprises établissent ces centres en collaboration avec les autorités publiques en charge de l'EFTP. Pour les pays où ils sont implantés, ces centres de formation en entreprise créent une situation « gagnant-gagnant ». Les centres allègent le fardeau qui pèse sur le gouvernement en ce qui concerne les investissements dans des programmes d'EFTP hautement spécialisés. Par ailleurs, les centres veillent à ce que la croissance des entreprises ne soit pas entravée par des pénuries de personnel qualifié. Les centres de formation efficaces offrent une formation pratique aux jeunes, qui débouche sur leur certification. Les entreprises embauchent ensuite certains des diplômés, et ceux qui ne sont pas recrutés peuvent facilement trouver du travail ailleurs, grâce aux compétences hautement transférables qu'ils ont acquises pendant leur formation. Pour remédier aux pénuries de compétences, certains gouvernements AOC ont établi des partenariats officiels avec des entreprises

individuelles (par exemple, ArcelorMittal au Liberia [ArcelorMittal 2021], Dangote au Nigeria et Toyota au Kenya [Encadré 6.3]). D'autres gouvernements ont établi des partenariats avec des groupes d'entreprises opérant dans des parcs et pôles technologiques (comme Edo Tech Park au Nigeria). Les gouvernements peuvent étendre de manière stratégique ces types de partenariats public-privé à un nombre plus grand d'employeurs.

D'autres employeurs offrent également une formation en cours d'emploi à leurs employés afin d'accroître la productivité et la rentabilité de l'entreprise ; ces investissements offrent des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, augmentant ainsi l'adaptabilité de la main-d'œuvre à la nature changeante de l'emploi. Pour encourager les employeurs à proposer des formations, certains pays ont institué des taxes d'apprentissage destinées à alimenter un fonds d'apprentissage. Il est important de s'assurer que les employeurs aient leur mot à dire dans la gestion du fonds d'apprentissage afin de garantir que les prélèvements sont utilisés comme prévu pour améliorer les compétences des travailleurs dans des domaines pertinents et nécessaires pour les employeurs. Le programme de Qualité intégrale et de modernisation du Mexique est un bon exemple de prélèvement sur salaires effectué par le gouvernement pour promouvoir le renforcement des compétences dans les petites et moyennes entreprises. Le Centre de développement des compétences de Penang, en Malaisie, utilise un modèle différent, reposant sur les cotisations des membres pour financer le renforcement des compétences pour les entreprises participantes (Banerji et al. 2010). Le fonds du centre malaisien appuie également un nombre important de petites et moyennes entreprises. Le modèle du Centre de formation portuaire et logistique au Sénégal (Encadré 6.4) offre un exemple de modèle alternatif permettant à plusieurs entreprises de former un partenariat afin de bénéficier de formations spécifiques au secteur. En ce qui concerne la région de l'AOC, ce modèle alternatif est pertinent pour les industries dotées d'associations d'employeurs fortes et bien rodées et dont les besoins en formation sont clairement définis.

Enfin, certains gouvernements ont créé les conditions nécessaires pour encourager la participation du secteur privé au système national global d'EFTP. Par exemple, certains pays ont créé des conditions

Encadré 6.3. Exemples d'académies d'entreprise pour les jeunes

Le groupe Dangote au Nigeria. La Dangote Academy a été créée en 2010 pour fournir une formation technique et de gestion au groupe Dangote, qui est actif dans la fabrication de ciment, le raffinage du sucre, la fabrication d'engrais, l'exploitation minière, l'énergie, l'agroalimentaire, le transport et la logistique. Actuellement, l'Académie dispose de centres à Lagos et à Obajana, dans l'État de Kogi. L'Académie a été créée pour répondre à la demande du groupe Dangote en matière de recrutement de techniciens et de cadres spécialisés, en raison des lacunes identifiées en termes de formation et de compétences pratiques qui touchent une grande partie des diplômés de l'enseignement supérieur nigériens. La vision officielle est de fournir une réserve de talents techniques pour le groupe Dangote tout en comblant le déficit de compétences industrielles au Nigeria. Les principaux programmes de formation de l'Academy sont les suivants :

Le programme de formation professionnelle, qui s'adresse aux récents diplômés de l'enseignement polytechnique désireux de devenir des techniciens et des opérateurs qualifiés. Il s'agit d'un programme de formation pratique de 12 mois, qui permet aux apprenants de faire de la pratique dans des ateliers et des usines.

- Le programme d'ingénieurs diplômés, qui s'adresse aux diplômés en génie mécanique, électrique/électronique et chimique. Le programme s'étale sur 12 mois et comprend une formation en atelier et en usine.
- Le programme de techniciens juniors, qui forme les étudiants à l'ingénierie de base puis à des compétences techniques intensives via un atelier de formation sous la direction d'instructeurs spécialisés. Le programme est suivi d'une formation en usine dans l'une des usines de Dangote, sous la supervision d'un ingénieur et d'un directeur. Il s'agit d'un programme de 18 mois ouvert aux élèves des écoles secondaires et des collèges techniques.
- La Dangote Graduate Drivers Academy, qui vise à améliorer la qualité des conducteurs de flottes de transport. Elle propose une formation sur la conduite sécuritaire et préventive et couvre les normes de sécurité routière dans le but de réduire les taux d'accidents et d'améliorer les attitudes et les aptitudes des conducteurs à gérer les expéditions qui leur sont confiées.
- Le programme de formation technique de l'ADF-VDMA, qui est basé sur le modèle allemand de formation professionnelle en alternance. Ce programme, que l'académie gère dans ses locaux d'Obajana, est un accord de collaboration tripartite impliquant la VDMA (l'association de l'industrie du génie mécanique), le gouvernement allemand (par le biais de son agence de développement, la GIZ) et la Fondation Aliko Dangote. Le programme offre gratuitement une formation résidentielle de 18 mois en mécanique industrielle aux jeunes de 16 à 24 ans, par groupes/cohortes de 120 jeunes. Il offre également une variété de cours de courte durée aux professionnels de l'industrie (à des tarifs subventionnés).
- A ce jour, l'Académie compte 650 diplômés ayant participé aux programmes de formation professionnelle, d'ingénieurs diplômés et de techniciens juniors. Parmi les diplômés, 85 pour cent des diplômés ont été embauchés dans les différentes unités commerciales du groupe Dangote. La première promotion de 120 apprenants (dont 10 pour cent de femmes) du programme ADF-VDMA de l'Académie sortira au cours du troisième trimestre 2022.

Toyota Kenya. Depuis 2014, Toyota gère la Toyota Kenya Academy à Nairobi, qui fait partie des activités sociales de l'entreprise menées par la Toyota Kenya Foundation. Outre la formation technique automobile (y compris pour les techniciens de l'industrie informelle des services automobiles) et le perfectionnement du personnel de gestion, l'académie forme également des techniciens en équipement de construction, en équipement agricole et dans d'autres domaines en dehors du domaine automobile. L'Académie offre des possibilités de formation continue adaptées aux besoins réels de compétences sur site.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 6.3. Exemples d'académies d'entreprise pour les jeunes (suite)

Les programmes de formation sont élaborés par Toyota mais sont alignés sur le cadre des certifications du Kenya. Les formations de trois mois sont payantes, mais des allocations sont disponibles par le biais de la Toyota Kenya Foundation. De nombreux diplômés reçoivent des offres d'emploi de Toyota Kenya à l'issue de leur formation. L'académie collabore avec l'autorité chargée de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, l'agence japonaise de coopération internationale (JICA) et les universités kenyanes.

Sources : Site web de Dangote Academy (<https://www.dangote.com/our-business/dangote-academy/>); Soumission par Dangote Group au Forum économique mondial pour Dangote Academy (shorturl.at/cACX2); Site web de Toyota Kenya (<https://toyotakenya.com/toyota-academy/>).

propices à l'accréditation d'institutions privées pour dispenser des formations d'EFTP liées à l'industrie, à l'instar des « Vocational Enterprise Institutions » et des « Innovation Enterprise Institutions » du Nigeria.⁵⁶ Quelques pays hors de l'AOC ont réussi à confier au secteur privé la responsabilité de la gestion des principaux éléments de leur système national d'EFTP. C'est le cas du SENAI, au Brésil, qui gère un réseau de plus de 700 centres de formation. Le SENAI est partiellement financé par le gouvernement et est lié à la Confédération brésilienne de l'industrie, dont les centres de formation mettent le développement des compétences en adéquations avec les besoins spécifiques de l'industrie. Au Maroc, le gouvernement a obtenu un succès considérable avec les Instituts à Gestion Déléguée dans des secteurs industriels sélectionnés. Bien que l'État paie tous les frais de fonctionnement, la gestion incombe aux associations industrielles (Encadré 6.4). Le modèle marocain est pertinent pour les pays d'AOC désireux d'attirer des investisseurs étrangers dans un secteur spécifique. Toutefois, pour réussir, le modèle exige l'existence d'associations industrielles bien rodées, capables de gérer un centre de formation sophistiqué.

6.3.3. Développer des cadres nationaux des certifications (CNC) simples et inclusifs

Les pays d'AOC doivent mettre en place des cadres nationaux des certifications (CNC) simples mais inclusifs afin de clarifier les parcours d'apprentissage et de garantir la qualité et la comparabilité des formations dispensées. Les CNC et les cadres réglementaires aident les pays à mettre les programmes d'études axés sur les compétences en cohérence avec les résultats des qualifications et les parcours professionnels attendus. Les CNC facilitent la progression au sein du système éducatif et créent des voies simples permettant aux étudiants de transférer leurs crédits entre les différentes filières d'enseignement. Par exemple, les CNC peuvent fournir des voies horizontales permettant aux jeunes qualifiés dans le système d'EFTP de rejoindre le système d'enseignement général. Les CNC doivent également reconnaître les modèles d'apprentissage novateurs émergents, tels que les micro-qualifications et les qualifications empilables.⁵⁷ Ils doivent offrir aux jeunes (qu'ils soient en formation ou sur le marché du travail) et à la population adulte des moyens d'améliorer leur profil de compétences. L'élaboration et la mise en œuvre d'un CNC complet nécessitent du temps, des ressources et un engagement soutenu. Il est par conséquent nécessaire que les gouvernements procèdent par étapes. Tout d'abord, les CNC devraient servir d'outil pour définir des parcours de progression pour les étudiants. La définition de ces parcours est

⁵⁶ Au Nigeria, le gouvernement a établi un partenariat avec le secteur privé pour la mise en place des « Vocational Enterprise Institutions » et des « Innovation Enterprise Institutions ». Ces institutions offrent des formations qualifiantes, techniques et professionnelles axées sur les compétences, de niveau post-primaire et post-secondaire, afin d'équiper les jeunes qui quittent l'école ainsi que les travailleurs. Ces deux institutions fournissent une aide financière.

⁵⁷ Les qualifications cumulables font référence à des programmes qui consistent en une série de certificats qui se construisent les uns sur les autres. Lorsqu'un étudiant a rassemblé un « paquet » de micro-qualifications, il peut transférer les qualifications vers un certificat ou un diplôme de niveau supérieur.

Encadré 6.4. Exemples d'approches durables pour les programmes de formation de la main-d'œuvre existante

Centre de formation portuaire et logistique. Créé initialement à la demande de l'Association Nationale des Employeurs en 2007, le Centre de formation portuaire et logistique du Sénégal est le résultat d'un partenariat public-privé réussi. Une convention tripartite définissant le fonctionnement futur du centre a été signée en 2006 par l'Etat sénégalais, le président de la Communauté des industries portuaires et l'Agence française de développement (AFD). Avec l'appui financier de l'AFD et du gouvernement sénégalais, la gestion du centre a été confiée à l'Association pour la formation aux métiers portuaires (AFMP), qui coordonne les entreprises privées du secteur portuaire. Aujourd'hui, le centre offre des formations à trois niveaux (niveau 5 : conducteurs, niveau 4 : techniciens spécialisés et niveau 3 : techniciens supérieurs spécialisés) dans les domaines du transport, de la logistique, de la manutention et des opérations portuaires.

Chaque programme dure deux ans, avec l'obligation pour les étudiants de passer un tiers du temps en stage. Le centre compte plus de 100 entreprises partenaires du secteur. Ces partenariats sont précieux pour les étudiants dans la mesure où les entreprises leur proposent des stages pendant la formation. Le centre entretient un lien fort avec le secteur privé non seulement à travers la direction du centre, mais aussi à travers les enseignants, qui sont des professionnels du secteur. Les enseignants contribuent à la formation en s'assurant que les étudiants reçoivent un contenu pertinent et actualisé. Entre 2011 et 2021, plus de 900 étudiants ont obtenu avec succès un diplôme du centre, et plus de 5 500 étudiants ont suivi des cours de mise à niveau des compétences de courte durée.

Instituts à gestion déléguée. Dans le cadre de la Stratégie de formation professionnelle pour 2021, le gouvernement du Maroc vise à accroître le rôle du secteur privé dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Un élément clé de la stratégie est la création d'Instituts à Gestion Déléguée dans des secteurs à forte valeur ajoutée et d'importance stratégique pour la poursuite du développement économique. Ces instituts ont été établis en partenariat avec des organisations professionnelles privées (nationales et internationales). Il existe actuellement 10 instituts dans cinq secteurs : aéronautique, automobile, énergies renouvelables, textile/habillement, et transport et sécurité routière.

La plupart des instituts sont implantés dans la zone économique spéciale spécifique au secteur pour lequel l'institut propose des cours de formation sur mesure. L'Institut des Métiers de l'Aéronautique, ouvert en 2011, en est un exemple. L'institut, situé à côté de l'aéroport international Mohammed V de Casablanca et implanté dans la zone franche Midparc Casablanca, qui est axée sur l'aéronautique, propose des formations de compétences initiales et avancées. Un projet d'agrandissement achevé début 2017 a permis à l'institut d'augmenter sa capacité annuelle de 800 à 1 200 étudiants pour les programmes de formation et d'ajouter 300 places pour la formation continue. Cette expansion s'inscrivait dans le cadre d'un effort visant à atteindre l'objectif de 2020, à savoir l'ajout de 23 000 techniciens dans le segment de l'aéronautique.

Les instituts sont principalement considérés comme un moyen d'attirer les investisseurs étrangers à la recherche d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et spécialisée. Le principe est que l'État couvre tous les coûts de création et de fonctionnement de l'institut, y compris les salaires, le matériel pédagogique et la maintenance. Généralement, la gestion est confiée à l'association des entreprises privées du secteur. L'État ne joue aucun rôle dans la gestion quotidienne et les instituts sont libres de définir le contenu de la formation en fonction des besoins spécifiques des partenaires.

Sources : Busso (2020) ; www.cfmp.l.sn.

particulièrement importante dans les pays en situation de FCV où les capacités de mise en œuvre sont très faibles. Les pays disposant de plus de capacités peuvent choisir de cibler initialement les industries prioritaires pour lesquelles les certifications sont les plus pertinentes. Lors de l'élaboration des CNC, la priorité pourrait être donnée aux domaines émergents en termes de besoins en compétences (comme les compétences numériques). Il serait également nécessaire de chercher à accélérer le processus en adaptant les idées venues d'ailleurs aux conditions et priorités nationales. Les gouvernements peuvent également utiliser les CNC comme un outil de contrôle de la qualité et d'accréditation des prestataires de services publics et privés.

Lorsqu'ils sont harmonisés avec les cadres d'autres pays, les CNC facilitent la mobilité régionale de la main-d'œuvre. Les cadres régionaux des certifications permettent aux employeurs de reconnaître les qualifications acquises dans d'autres pays et stimulent les échanges d'étudiants et de personnel enseignant au sein de la communauté de pays. Les cadres régionaux des certifications varient considérablement en termes d'objectifs, de couverture sectorielle, de conception et d'utilisation. Certains font office de cadre de référence commun (comme le Cadre européen des certifications ou le *Cadre de référence pour les certifications de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est*). D'autres sont plus larges et visent à établir des normes communes (tels que le cadre des certifications de la Communauté de développement de l'Afrique du Sud, inspiré du Cadre national des certifications de l'Afrique du Sud). L'UNESCO, en collaboration avec la Commission de la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), a organisé plusieurs événements régionaux dans le but d'encourager le développement de systèmes de certifications dans la région et de stimuler la création d'un cadre régional des certifications. À ce jour, cinq États membres de la CEDEAO (le Nigeria, la Gambie, le Sénégal, le Ghana et le Cap-Vert [Union africaine 2020]) ont élaboré ou sont en train d'élaborer un cadre national des certifications professionnelles. Les pays d'AOC peuvent également cibler une industrie ou un domaine prioritaire (tel que l'ingénierie) et harmoniser les normes de certification dans ce domaine.

En outre, un CNC devrait permettre la certification formelle des compétences acquises par la validation des acquis (VA). La VA offre à ceux qui ont acquis leurs compétences par le biais d'une formation informelle ou non formelle la possibilité de rechercher des emplois dans le secteur formel. La VA est un processus qui permet d'identifier, d'évaluer et de certifier les connaissances, les aptitudes et les compétences d'une personne, indépendamment de la manière, du moment et du lieu où l'apprentissage a eu lieu. L'évaluation est mesurée par rapport à des normes prescrites (résultats d'apprentissage) pour une qualification partielle ou complète. La VA est pratiquée depuis de longue date dans des pays comme l'Australie et le Royaume-Uni, mais il s'agit d'un phénomène plus récent dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. La VA sert différents objectifs. Dans de nombreux pays, il s'agit d'un outil d'évaluation des compétences des candidats à l'admission dans l'enseignement supérieur, en particulier des candidats qui ne satisfont pas entièrement aux conditions d'entrée. Dans certains pays, il sert d'outil permettant de tester les qualifications des migrants. Dans le contexte des pays d'AOC, il pourrait contribuer à améliorer la qualité de la formation dans le système d'apprentissage traditionnel. La création d'un système de VA nécessite des orientations claires et des outils (en particulier des technologies numériques) pour évaluer les compétences et les certifications ultérieures. Le système doit donc être déployé par phases, en ciblant d'abord un petit nombre de secteurs ou de métiers où les certifications sont les plus pertinentes et les plus demandées ; l'identification de ces secteurs ou métiers doit être fondée sur des données. L'Encadré 6.5 présente l'exemple du fonctionnement de la VA au Kenya.

6.4. Démanteler les obstacles à l'acquisition de compétences

La deuxième série d'interventions vise à démanteler les obstacles liés à l'accès à l'acquisition de compétences. Ces interventions comprennent la diversification des options d'acquisition de compétences et la réduction des coûts de formation. Les programmes de rattrapage et les « boot camps » sont un moyen d'aider un grand nombre de jeunes et d'adultes, en particulier les pauvres et les analphabètes, à accéder à une formation pertinente pour l'emploi. Ces

Encadré 6.5. Validation des acquis au Kenya

La politique de validation des acquis (VA) au Kenya fournit un cadre général à toutes les activités liées à la VA menées au Kenya. La VA est intégrée aux cadres juridiques et politiques existants dans le secteur de l'éducation et de la formation. Elle est en cohérence avec le cadre national des certifications du Kenya. La politique de VA décrit les objectifs et les résultats attendus de la VA et définit les différents cadres institutionnels ainsi que leurs rôles et processus spécifiques dans la mise en œuvre de la VA.

Le but de la VA est de promouvoir l'accès, l'employabilité, la mobilité et la progression tout en donnant des chances équitables aux groupes défavorisés, découragés et traditionnellement marginalisés. De plus, la politique vise à accroître l'engagement des organismes gouvernementaux, des employeurs et des employés, des établissements de formation et des praticiens de la VA envers la VA. La politique de VA soutient la mise en œuvre du système d'accumulation et de transfert de crédits du Kenya en tant qu'internationalisation des qualifications kenyanes.

L'Autorité industrielle nationale a mis en œuvre la VA dans les niveaux 2, 3 et 4 pour les techniciens. L'agenda 2018-2022 des « Big Four » identifie la promotion de la VA comme une priorité pour répondre à la pénurie de compétences existante au Kenya. L'Autorité nationale des certifications du Kenya, en consultation avec les parties prenantes, a élaboré le Cadre politique de la VA pour 2020 ; les lignes directrices relatives à la mise en œuvre de la VA, ainsi que les lignes directrices relatives à l'accréditation, l'évaluation et la certification par l'Autorité nationale des certifications du Kenya.

Les lignes directrices relatives à la mise en œuvre de la VA peuvent être consultées à l'adresse suivante : www.knqa.go.ke/wp-content/uploads/2020/05/Guidelines-for-RPL-2020.pdf

Source : Webinaire d'apprentissage entre les pairs sur Cadre continental africain des certifications, 6 mars 2021, session 4 Juma Mukhwana Directeur général, Autorité nationale des certifications du Kenya

interventions peuvent combler les lacunes en matière d'apprentissage et de compétences qui, autrement, disqualifieraient les participants potentiels. Parmi les autres interventions, citons l'augmentation de l'offre d'opportunités de formation de qualité et abordables et le ciblage de l'aide financière aux étudiants en fonction du mérite et des besoins.

6.4.1. Diversifier les offres de programmes pour répondre aux besoins d'un éventail d'étudiants

Les programmes de rattrapage, les formations intensives et les programmes de la seconde chance peuvent être utiles pour divers étudiants, notamment ceux qui entrent à l'université et qui sont peu préparés pour les diplômes STIM, les demandeurs d'emploi qui ont besoin d'un coup de pouce rapide pour se perfectionner, et les adultes et les jeunes dont les compétences de

base sont faibles. Les contraintes majeures qui entravent le développement des compétences et l'accès à l'enseignement post-secondaire peuvent être éliminées grâce à ces programmes de formation à court terme. Les programmes de rattrapage peuvent offrir aux étudiants mal préparés la possibilité d'acquérir les prérequis nécessaires pour atteindre le seuil d'entrée dans une filière d'enseignement particulière. Ces programmes sont particulièrement utiles pour acquérir les bases des filières STIM et des compétences numériques. Ces programmes peuvent donner des chances égales aux groupes sous-représentés, notamment les femmes, et aux jeunes vulnérables ayant eu une éducation de faible qualité, en particulier ceux qui sont intéressés par les filières STIM. Par exemple, le projet Impact du Centre d'excellence de l'enseignement supérieur (ACE) en Gambie a fourni des cours de rattrapage en pré-ingénierie aux diplômés du second cycle du secondaire. Parfois, ces programmes prennent la forme d'un « boot camp », c'est-à-dire une formation

intensive à court terme. Les boot camps sont particulièrement populaires dans le domaine des TIC, pour les cours sur le codage, la conception de bases de données et le développement de logiciels par exemple. Ces cours sont souvent dispensés en collaboration avec des géants des TIC tels que Google, IBM, Microsoft et CISCO et débouchent sur un certificat reconnu par le secteur des TIC. Les boot camps sont un moyen rentable de renforcer les compétences de groupes cibles spécifiques en vue d'un emploi dans un délai relativement court, ce qui signifie que les boot camps ont un énorme potentiel dans la région. L'école Moringa au Kenya propose des formations « boot camp » portant sur des compétences techniques, entrepreneuriales et autres et aide ses diplômés à trouver un emploi. L'école affiche un taux d'emploi des diplômés de 85 pour cent.

Les programmes de la seconde chance garantissent l'inclusion et contribuent à combler les lacunes en matière d'apprentissage en réenseignant les compétences de base aux jeunes déscolarisés ou défavorisés et aux adultes analphabètes. Ces programmes peuvent créer des passerelles pour les jeunes ayant abandonné l'école, y compris ceux qui souhaitent réintégrer le système éducatif formel. Les programmes qui réussissent sont ceux qui ont « de multiples points d'entrée et de sortie et des associations étroites avec l'éducation formelle » et qui combinent les formations techniques, cognitives et sur les compétences de vie (Keiko et al. 2015). La plupart des pays d'AOC disposent de programmes de la seconde chance sous forme d'éducation des adultes. Souvent, ces programmes combinent une alphabétisation fonctionnelle avec l'enseignement de compétences de vie (nutrition, santé et droits civiques) et une formation professionnelle élémentaire. En général, les programmes sont dispensés dans des centres d'apprentissage pour adultes désignés, mais dans certains pays, comme le Ghana et le Sénégal, l'éducation des adultes est également disponible sous forme de formation continue et à distance pour les personnes ayant déjà un emploi. Au cours de la dernière décennie, un large éventail de cours d'alphabétisation numérique de base pour adultes a vu le jour dans la région. Compte tenu du grand nombre d'adultes

et de jeunes analphabètes dans la région de l'AOC, les gouvernements peuvent se lancer dans des campagnes d'alphabétisation de masse soutenues en faveur des jeunes adultes âgés de 15 à 34 ans (en ciblant en particulier chez les 25 à 34 ans) qui tirent parti de la pénétration de la technologie du téléphone mobile dans la région pour atteindre une proportion importante de cette population sur une période plus courte. Les formations sont plus efficaces lorsqu'elles sont adaptées au secteur d'activité ou au métier et à la langue maternelle des apprenants. Citons, à titre d'exemples, le Projet d'alphabétisation de base par cellulaire du Niger et l'initiative indienne de formation des vendeurs de rue aux compétences numériques (Encadré 6.6). Au Ghana, la Fondation Grameen travaille avec des agents communautaires et utilise une plateforme d'agriculture numérique pour fournir aux producteurs de cacao une formation opportune et des conseils personnalisés sur les pratiques d'agriculture durable et les investissements appropriés pour leurs entreprises agricoles. Le livre blanc sur l'éducation au Sahel propose une série d'interventions supplémentaires pour soutenir les programmes d'alphabétisation des adultes.⁵⁸

6.4.2. Élargir l'accès à des opportunités de formation flexibles, abordables et de qualité

Les gouvernements des pays d'AOC peuvent tirer parti de moyens nouveaux et innovants pour élargir l'accès aux parcours d'acquisition de compétences flexibles, peu coûteux et de qualité. Le nombre élevé de jeunes n'ayant pas accès à l'enseignement supérieur ou à d'autres programmes de qualifications post-secondaires non-supérieurs, qui caractérise les pays d'AOC, représente un gaspillage de ressources humaines. Dans les pays en situation de fragilité, de conflit et de violence (FCV), les jeunes exclus de l'éducation et de l'emploi ont tendance à se sentir socialement exclus, ce qui en fait des recrues potentielles des insurgés. En outre, l'enseignement supérieur dans la région reste non équitable. Les gouvernements, le secteur privé et les établissements de formation professionnelle des pays d'AOC peuvent

⁵⁸ Bien que les taux élevés d'analphabétisme des adultes soient endémiques dans les pays d'AOC, ils sont plus prononcés dans la sous-région du Sahel. Par conséquent, le Livre blanc sur l'éducation au Sahel (Banque mondiale 2021) et la présente Stratégie régionale d'éducation sont en étroite cohérence afin de relever ce défi.

Encadré 6.6. Inde – Formation aux compétences numériques pour les vendeurs de rue

Selon Praveen (2021), le gouvernement de l'Inde est en train de prendre des mesures pour numériser le pays. À l'heure actuelle, seuls les membres de la classe supérieure et de la classe moyenne effectuent des paiements numériques à grande échelle ; les gens ordinaires et les petits commerçants manquent clairement de connaissances en matière de paiements numériques. Face à cette situation, le gouvernement a récemment lancé la campagne Mein Bhi Digital 3.0 pour former les vendeurs de rue à effectuer et recevoir des paiements numériques. Cette campagne permettra de former des vendeurs de rue dans 223 villes du pays.

Les principales sociétés indiennes de paiement numérique assureront la formation pour le compte du gouvernement. Ces sociétés formeront les vendeurs de rue dans différentes parties du pays aux paiements numériques, à l'identification de l'interface de paiement unifiée et aux codes QR. En outre, elles fourniront toutes les informations nécessaires relatives aux paiements numériques. Cette formation ainsi que les informations qui seront fournies permettront aux petits commerçants moins instruits qui tiennent des boutiques dans la rue d'effectuer et d'accepter des paiements numériques.

envisager deux interventions permettant d'élargir l'accès, à travers l'offre d'une formation professionnelle et d'une éducation abordables et de qualité. La première consiste à réduire les coûts associés à l'enseignement post-secondaire et à l'EFTP, en recourant par exemple à l'apprentissage en ligne ou hybride. La seconde consiste à prendre en charge le coût de la formation ou de l'éducation pour les étudiants les plus pauvres.

Il faudrait que davantage d'établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur dans les pays d'AOC tirent pleinement parti des possibilités offertes par les technologies numériques dans le domaine de l'éducation.

Les gouvernements des pays d'AOC peuvent tirer enseignements de la crise de COVID-19 et maximiser le rendement sur les investissements croissants dans l'infrastructure numérique afin d'offrir aux jeunes et aux adultes déjà sur le marché du travail, ainsi qu'aux jeunes inscrits dans l'EFTP et l'enseignement supérieur, un large éventail de cours et de ressources en ligne qui répondent directement aux besoins de compétences du marché du travail. Ces dernières années, le nombre d'inscriptions aux cours en ligne dans l'enseignement supérieur a augmenté à travers le monde en raison de la flexibilité qu'ils offrent et du faible coût pour les étudiants. Le format d'enseignement numérique dans l'enseignement supérieur varie entre les programmes d'apprentissage hybride hébergés

par des établissements physiques classiques (par exemple, l'Université africaine de développement, au Niger) et les programmes entièrement en ligne proposés par les universités ouvertes ou virtuelles (telles que les universités virtuelles du Burkina, du Nigeria et du Sénégal). Les universités virtuelles peuvent contribuer à réduire les sureffectifs dans les universités classiques. Compte tenu du caractère pratique de l'EFTP, certains prestataires ont commencé à intégrer des plateformes hybrides d'apprentissage (par exemple, la formation aux techniques de soudage industriel au Kenya [Encadré 6.7]).

Un nombre croissant de cours en ligne de courte durée sont proposés par le secteur privé (IBM et Microsoft, par exemple) en partenariat avec des organismes de développement et des établissements d'enseignement supérieur. Les gouvernements, en coordination avec le secteur privé et les partenaires au développement, peuvent également étudier la possibilité de formation de masse (formation aux compétences numériques) des jeunes à l'aide de plateformes numériques conviviales, tant au niveau national que régional (par exemple, le programme Accélérateur d'emploi des jeunes Harambee en Afrique du Sud et le programme Codage pour l'emploi de la Banque africaine de développement). Ces opportunités d'acquisition de compétences de masse constituent une offre de formation abordable pour les jeunes

Encadré 6.7. Approches d'apprentissage hybride dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur

Compétences en soudure industrielle au Kenya. Les compétences en soudure industrielle, en particulier celles des communautés locales, sont susceptibles d'être très demandées en raison des projets d'infrastructure du gouvernement et des activités d'exploration pétrolière et gazière prévues et en cours dans les comtés de Turkana et Garissa au Kenya (y compris la construction d'un pipeline). C'est la raison pour laquelle les autorités du comté de Turkana, dans le nord du Kenya, en collaboration avec l'Association kenyane des fabricants et l'Institut de soudure d'Afrique de l'Est, ont proposé un programme de formation de cinq mois en soudure industrielle aux jeunes des communautés de réfugiés et d'accueil. Une approche alternant théorie et pratique a été adoptée, 60 pour cent du cours étant consacré à la formation en entreprise et 40 pour cent à la formation en établissement.

Le Ministère de la Santé a émis des consignes de sécurité par rapport à la reprise de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (EFTP) en raison de la COVID-19. Les établissements d'enseignement ont ainsi réduit leurs effectifs pour accueillir les étudiants dans le respect des instructions et le Ministère de l'Éducation a recommandé l'apprentissage en ligne comme panacée à la crise. Le système de gestion de l'apprentissage nouvellement développé a accueilli des cours essentiellement théoriques (compétences numériques, esprit d'entreprise, employabilité, sécurité et santé au travail). Des cours pratiques ont été dispensés à l'Institut. Les fonctionnalités technologiques comprenaient des cours en ligne via Zoom, des notes (texte, audio, vidéo), des exercices et des discussions/conversations en ligne (chat). Ces caractéristiques technologiques étaient compatibles avec les appareils mobiles tels que les smartphones et les tablettes, en complément des ordinateurs, pour permettre l'accès à distance au contenu. La technologie a été configurée de manière à fonctionner à la fois en ligne et hors ligne. Le contenu était mis à jour lorsque l'utilisateur était en ligne et restait accessible même lorsque ce dernier était hors ligne.

Les enseignements tirés montrent que le succès de cette approche d'apprentissage hybride dépend fortement de la capacité du formateur à dispenser des cours numériques. De nombreuses formations sont nécessaires pour renforcer les capacités des formateurs. Tous les contenus ne peuvent pas être délivrés par voie numérique dans le cadre de l'EFTP, mais grâce à une formation pratique modelée sur la réalité (simulateurs de soudure), les étudiants peuvent mettre en pratique certaines compétences par voie numérique. Les technologies numériques permettent aux éducateurs de concevoir des opportunités d'apprentissage et donc de faire partie du processus d'apprentissage. Le choix du partenaire est essentiel. Les établissements privés ont tendance à être plus flexibles et à avoir la capacité de tirer parti des ressources, contrairement aux institutions publiques.

Université africaine de développement au Niger. L'Université africaine de développement au Niger (<https://ilimi.edu.ne/>), qui a démarré ses activités en 2017, est une école de formation continue utilisant la technologie d'apprentissage virtuel comme principale modalité de prestation.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 6.7. Approches d'apprentissage hybride dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur (suite)

La version de l'apprentissage mixte de l'université comprend un enseignement en présentiel et synchrone. Tous les cours sont dispensés sur le campus dans une salle de classe, mais les étudiants ont également un accès en ligne depuis leur domicile. Les classes virtuelles sont enseignées par des professeurs à distance et soutenues par des professeurs associés nouvellement recrutés (également appelés assistants d'enseignement). Les assistants d'enseignement dirigent les activités en classe, surveillent les transmissions en direct (*live streams*), facilitent les examens et fournissent un appui scolaire tel que le tutorat et les sessions de rattrapage. Les cours en présentiel continuent de se dérouler normalement avec des professeurs à temps plein. Dans les deux formats de cours, les étudiants peuvent prendre part à des discussions et à des travaux de groupe avec leurs camarades de classe et interagir avec leurs professeurs et assistants d'enseignement.

En raison de l'insuffisance des infrastructures Internet dans le pays, même les classes virtuelles sont enseignées sur le campus. Les problèmes d'infrastructure à l'échelle nationale ont conduit l'université à renforcer ses capacités Internet, à se doter d'un système de gestion de l'apprentissage et à restructurer le format de son programme d'études afin que les professeurs et les étudiants puissent tirer parti du processus d'apprentissage. Ces efforts ont permis à l'université d'occuper une position unique pour dispenser un enseignement dans le pays, en dépit des limitations et des interruptions, étant donné que l'Internet tombe très souvent en panne ou devient extrêmement lente par intermittence.

En tant que petite école et institution en pleine croissance disposant de peu de ressources, l'université a dû faire preuve d'ingéniosité. La création de cours interactifs a nécessité l'utilisation d'ordinateurs portables personnels, remis à neuf ou récupérés, ainsi que l'achat de caméras vidéo. Au niveau du campus, les cours interactifs ont nécessité d'accroître la capacité Internet ainsi que du temps pour encourager et persuader les étudiants d'opter pour ce nouveau format. Le modèle de l'université exige une législation qui autorise l'engagement à temps partiel du personnel enseignant, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale.

Source : Organisation internationale du travail (2020).

Note : EFTP = Enseignement technique et formation professionnelle.

diplômés du second cycle du secondaire qui font partie de la catégorie des NEET (jeunes non scolarisés, hors emploi et hors formation), qui occupent des emplois vulnérables ou qui sont des réfugiés. Les cours en ligne peuvent aider les apprenants à obtenir, à leur propre rythme, une série de certifications, de badges et/ou diplômes numériques, appelés « qualifications empilables » ou « micro-qualifications » dans un domaine particulier. Ils offrent une voie aux personnes qui n'ont pas les moyens de suivre un programme diplômant complet ou de s'engager dans un programme à plus long terme. Il est crucial d'avoir un contrôle qualité adéquat pour régir ces qualifications, et les employeurs ainsi que les établissements

d'enseignement supérieur doivent être informés de l'essence de ces qualifications et des compétences spécifiques associées aux différents certificats. Les qualifications cumulables sont encore émergentes à l'échelle mondiale, mais pourraient apporter une réelle transformation dans une région telle que l'AOC. Les facteurs essentiels à la réussite du déploiement de l'éducation numérique comprennent l'accès à l'électricité et à une connexion Internet fiable à bon marché, l'accès aux appareils (ordinateurs portables, de bureau), les compétences numériques des formateurs et des apprenants, et la capacité en pédagogie numérique des formateurs et du corps enseignant.

Encadré 6.8. Le programme de prêt d'ordinateurs portables aux étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal

L'Université virtuelle du Sénégal a été créée avec l'appui de la Banque africaine de développement, de la Banque mondiale et d'autres bailleurs. Ses objectifs sont de (a) répondre à une demande croissante d'accès à l'enseignement supérieur ; (b) réduire les inégalités d'accès ; (c) s'intégrer dans le tissu social ; (d) déployer des formations en adéquation avec la demande du marché (emploi et auto-emploi) ; (e) agir comme vecteur des concepts liés à l'autonomie, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques, aux capacités découlant la formation tout au long de la vie et aux capacités requises pour le travail collaboratif ; (f) concrétiser le concept de « formation pour tous » ; (g) accélérer le développement numérique du territoire ; et (h) renforcer la position du pays dans l'économie de la connaissance.

L'université dispose d'espaces numériques ouverts dans différentes localités (y compris en zone rurale) où les étudiants peuvent se rassembler pour effectuer des travaux de groupe ou d'autres projets.

Ces espaces permettent également aux étudiants de recevoir un appui à travers une orientation professionnelle et de développer un sentiment d'appartenance. En outre, l'université offre des opportunités de service communautaire : les étudiants peuvent soumettre des propositions pour des subventions octroyées par voie de concours, mettre en œuvre des projets communautaires identifiés par le corps enseignant et collaborer à des activités dirigées par le personnel.

Dans le cadre de son programme de prêts aux étudiants, le gouvernement s'est associé à une banque commerciale du Sénégal. Le gouvernement a supprimé les taxes sur les ordinateurs portables pour en réduire le coût que les étudiants doivent payer à environ 10 pour cent du coût réel. En outre, le gouvernement se porte garant pour les étudiants, ce qui accroît la confiance de la banque.

Source : Fatou *et al.* (2019).

6.4.3. Cibler l'aide financière aux étudiants en fonction du mérite et des besoins

Pour élargir l'accès aux compétences et à l'enseignement supérieur, il est nécessaire de diversifier les options de financement des étudiants afin de soutenir les jeunes marginalisés et vulnérables. Pour les étudiants suivants des programmes d'EFTP pré-supérieurs, en particulier les jeunes issus de ménages défavorisés, des options telles que les bons d'études, les allocations (comme le Programme de bourses d'études du Fonds de développement des compétences de la Tanzanie) et les programmes de formation gratuits constituent des moyens de faciliter l'accès à l'éducation et à la formation pour les jeunes issus de familles défavorisées. Au niveau de l'enseignement supérieur, certains programmes proposent des prêts à faible taux d'intérêt et des bourses d'études ciblées. Citons

par exemple le programme de prêts aux étudiants et de bourses d'études du Rwanda, géré par la Banque de développement du Rwanda (2019), et le *Fonds fiduciaire* pour l'éducation du Ghana, qui consacre une part de la taxe sur la valeur ajoutée à l'octroi de bourses à des étudiants doués mais financièrement démunis. Ces mécanismes se sont montrés être des moyens efficaces d'accroître l'accès pour les jeunes issus de familles défavorisées. Certains pays – la Malaisie et le Mexique, par exemple – ont imposé une proportion minimale de 5 à 10 pour cent d'étudiants à faible revenu auxquels les prestataires privés doivent accorder un appui financier intégral. Pour les étudiants les plus pauvres, les programmes de formation en ligne peuvent encore s'avérer coûteux. L'accès aux appareils numériques et à une connexion Internet fiable et le coût de l'ensemble de la formation peuvent être onéreux, ce qui fait qu'une aide financière reste nécessaire pour couvrir les frais d'inscription. Parmi les approches abordables

de l'éducation numérique, citons les négociations avec les sociétés de télécommunications pour obtenir des prix préférentiels (taux zéro) pour l'accès aux ressources éducatives. La mise en œuvre de modèles innovants pour l'achat d'appareils et d'autres technologies numériques pour les étudiants peut également s'avérer utile, tels que le programme d'achat d'ordinateurs portables pour les étudiants soutenu par le projet d'enseignement supérieur du Sénégal et les accords/contrats cadres du projet d'enseignement supérieur du Burkina Faso (Encadré 6.8). Les mécanismes offrant un appui financier aux jeunes issus de familles moins privilégiées présentent un grand potentiel dans les pays d'AOC. Cependant, leur succès repose sur une gestion rigoureuse et un niveau élevé de transparence.

6.4.4. Gérer la qualité et la pertinence des programmes d'EFTP et d'enseignement supérieur

La troisième série d'interventions vise à améliorer la qualité et la pertinence des programmes d'EFTP et d'enseignement supérieur. En ce qui concerne les interventions visant à améliorer la qualité et la pertinence des programmes, la Stratégie régionale d'éducation prévoit trois interventions qui sont particulièrement pertinentes pour les systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur naissants de la région : (a) raffermir les liens entre les prestataires de services et les employeurs ; (b) accroître l'accès aux technologies numériques pour les innovations dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche ; et (c) investir dans la recherche et le développement en capitalisant les approches régionales.

6.4.5. Raffermir les liens entre les prestataires de services et les employeurs

Étant donné que le travail des prestataires de services et des employeurs les amène rarement à entrer en contact les uns avec les autres, et encore moins à avoir des interactions durables, les prestataires de formation

doivent être proactifs pour faciliter et encourager les collaborations productives. Il est particulièrement important d'impliquer les employeurs et les organisations professionnelles leaders du secteur (tels que les associations nationales d'ingénieurs professionnels) dans la mesure où ces employeurs apportent avec eux des normes de qualité (en termes de produits et de services) et ont une influence sur l'ensemble de leur secteur, par exemple, à travers leurs réseaux de clients, de fournisseurs et de sous-traitants (Banque de développement du Rwanda 2019).⁵⁹ La « persuasion morale » des hauts fonctionnaires, associée à de fortes incitations d'ordre financier et autres, peut contribuer à déclencher des interactions susceptibles de se propager à l'ensemble du système d'EFTP et d'enseignement supérieur, fournissant des modèles et des exemples pour renforcer la qualité et la pertinence d'un nombre croissant de programmes de formation.⁶⁰

Les interactions entre les prestataires de services de formation et les employeurs profitent aux deux parties de multiples façons. Plus important encore, ces interactions permettent de garantir que les étudiants acquièrent des compétences pertinentes pour le marché. Le personnel universitaire, les formateurs et les étudiants peuvent être placés dans les entreprises par le biais de stages et d'accords d'apprentissage formels ; les experts de l'industrie peuvent siéger au sein des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur et des comités de conception des programmes d'études ; les établissements de formation peuvent fournir des services de conseil sur le prototypage et le développement de produits pour les partenaires de l'industrie ; et des projets conjoints de recherche appliquée peuvent être entrepris pour résoudre les problèmes qui nuisent à la productivité et aux profits des entreprises. Les experts de l'industrie peuvent dispenser des cours en tant que conférenciers ou travailler à temps partiel dans les centres de formation. Par exemple, un rôle d'« entrepreneur en résidence » peut être créé afin de pouvoir recruter des entrepreneurs chevronnés qui enseigneront des modules sur l'entrepreneuriat. Ces modules sur l'entrepreneuriat, complétés par des cours intégrant des compétences transversales visant à renforcer la

59 En Corée, le gouvernement a créé le modèle BRIDGE qui relie le consortium de petites et moyennes entreprises du pays à Samsung et à d'autres grands conglomérats (Almeida et Cho 2012).

60 O'Hare (2008) décrit le rôle des centres technologiques régionaux, de l'Institut de technologie de Dublin et des Instituts nationaux d'enseignement supérieur dans la réalisation de ce résultat en Irlande.

résilience et à développer chez les étudiants des aptitudes de résolution de problèmes complexes, de leadership, de travail d'équipe et de créativité, seront importants pour assurer la réussite des diplômés dans une économie essentiellement informelle avec peu de ressources. L'apprentissage hybride (modèle allemand), qui est le modèle d'EFTP prédominant dans de nombreux pays européens, combine un apprentissage structuré en entreprise, basé sur un contrat d'apprentissage formel, et un apprentissage structuré hors entreprise dans un établissement d'EFTP. Dans la plupart des cas, les apprentissages durent plusieurs années. À l'exception de l'Afrique du Sud, de la Côte d'Ivoire, du Malawi et de l'île Maurice, les programmes d'apprentissage formels ne sont pas très courants en Afrique subsaharienne. Cependant, la plupart des programmes formels d'EFTP comportent une période de mise en situation en milieu professionnel par le biais d'un stage, généralement à la fin du programme. En outre, il existe des moyens éprouvés de faciliter la période de transition entre la formation et l'emploi pour les étudiants et les apprenants. Les jeunes qui sont prêts à entrer sur le marché du travail, les fournisseurs de compétences et les employeurs peuvent être reliés les uns aux autres par le biais des plateformes de recrutement numériques qui relient les jeunes aux formations, aux services d'orientation professionnelle et aux emplois, et qui aident les employeurs à réduire les coûts et le temps nécessaires pour trouver, former et embaucher du personnel compétent. Pour les demandeurs d'emploi, une formation formelle de courte durée sur le tas peut fournir l'expérience pratique supplémentaire nécessaire pour obtenir un emploi. L'expérience du Rwanda indique que pour la plupart des professions, ces programmes devraient avoir une durée d'au moins six mois, souvent plus, afin que le stagiaire puisse acquérir le niveau de compétences nécessaire qui lui permettra d'obtenir un emploi rémunéré.

Par rapport à d'autres régions, le secteur privé des pays d'AOC est plus petit et moins organisé, et les établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur sont plus faibles ; par conséquent, la mise en place d'une culture forte de modèles employeurs-fournisseurs de compétences est devenue de plus en plus pertinente dans ces pays. Les établissements d'EFTP et d'enseignement

supérieur peuvent soutenir ces activités en créant des centres de carrière spécialisés. En Tunisie, par exemple, tous les instituts d'EFTP et les universités ont récemment mis en place, avec l'appui de la Banque mondiale, des centres 4C ou Centres de carrières et de certification des compétences. Ces centres accomplissent plusieurs missions : relations avec les entreprises pour trouver des opportunités de stage pour les étudiants, enquêtes rétrospectives régulières, organisation de salons de l'emploi et d'ateliers pour former les étudiants aux compétences liées à l'emploi.⁶¹ Parmi les initiatives qui illustrent l'aboutissement des efforts déployés pour établir des liens plus étroits entre les prestataires de services et les employeurs, on peut citer Sèmè City au Bénin, Educate! au Kenya, en Ouganda et au Rwanda, Giraffe en Afrique du Sud, « Learn and Earn » en Inde et Najja7ni en Tunisie. Toutes ces initiatives visent à améliorer l'apprentissage et l'employabilité des jeunes marginalisés (Encadré 6.9).

6.4.6. Élargir l'accès à des technologies numériques abordables dans les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche

L'élargissement de l'accès aux technologies numériques peut améliorer l'apprentissage, la recherche et l'innovation pédagogique, ce qui permettrait de moderniser et de renforcer la pertinence et la qualité de l'EFTP et de l'enseignement supérieur. L'association des technologies numériques à des approches pédagogiques innovantes peut améliorer la qualité et la pertinence des programmes d'éducation et de formation. L'université d'Ashesi au Ghana (Encadré 6.10) et l'Université africaine de développement au Niger, par exemple, ont mis en place des programmes d'études bien équilibrés ayant permis à leurs diplômés d'obtenir de bons résultats, grâce à des cours techniques de bonne qualité et à la volonté de faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences techniques et du 21^e siècle nécessaires aux économies numériques et vertes. Plusieurs approches novatrices clés peuvent être envisagées. La première consiste à développer des programmes d'études modernisés et des installations connexes (notamment pour réformer les programmes d'informatique et d'ingénierie),

61 Ces compétences liées à l'emploi comprennent la communication, la préparation de CV, les compétences numériques et l'esprit d'entreprise.

Encadré 6.9. Exemples d'initiatives et de programmes de qualification des jeunes novateurs en phase avec les besoins de l'industrie

Educate ! L'initiative Educate ! utilise un modèle évolutif de collaboration étroite avec les gouvernements, les écoles et les jeunes pour mettre en œuvre ses programmes (<https://www.experienceeducate.org/>). L'initiative fonctionne de trois manières. En premier lieu, elle travaille avec les gouvernements sur l'adoption, au niveau des systèmes, de solutions d'éducation et d'emploi basées sur les compétences. En tant que plus grand fournisseur de compétences pour les jeunes en Afrique de l'Est, l'initiative a travaillé avec les gouvernements et les écoles du Kenya, du Rwanda et de l'Ouganda pour intégrer les composantes essentielles dans les programmes scolaires nationaux. En second lieu, elle s'engage également dans un partenariat avec les écoles pour soutenir la formation aux compétences transférables et à l'entrepreneuriat dans les écoles. En troisième lieu, l'initiative propose des formations intensives sur des compétences spécifiques à un secteur ou à un groupe déterminé aux jeunes non scolarisés (ceux qui ne peuvent pas accéder à l'école secondaire).

Educate ! aide les jeunes à acquérir des compétences transférables telles que la pensée critique, la créativité et la communication, ainsi que des compétences entrepreneuriales. Selon l'Initiative, les formations qu'elle dispense ont permis d'améliorer les compétences transversales, d'augmenter le taux d'achèvement du secondaire (augmentation de 25 pour cent des inscriptions à l'université pour les jeunes femmes), d'accroître le nombre de jeunes choisissant des filières STIM et commerciales, de retarder la fécondité (21 pour cent de probabilité en moins d'avoir un enfant), de réduire les comportements à risque et de diminuer la violence entre partenaires intimes. Les résultats d'une évaluation couvrant la période 2015-2017, menée vers la fin des études secondaires des participants, ont montré que les participants (a) réalisent une augmentation de revenu de 95 pour cent (244 pour cent pour les filles), par rapport à un groupe de comparaison ; (b) avaient 50 pour cent (113 pour cent pour les filles) de chance de plus d'être employés, par rapport à une base de 17 pour cent ; et (c) avaient 44 pour cent (91 pour cent pour les filles) de chance de plus de posséder une entreprise. La vision de l'Initiative pour 2024 est d'avoir un impact mesurable sur 1 million d'étudiants et d'atteindre plus largement 4 millions d'étudiants à travers l'Afrique chaque année. À long terme, Educate ! vise à intégrer pleinement son modèle d'éducation basé sur les compétences dans les systèmes éducatifs nationaux sur l'ensemble du continent africain. L'initiative peut atteindre un grand nombre de jeunes à faible coût parce que son modèle utilise les infrastructures d'éducation innovantes pour fournir, gérer et contrôler les résultats. L'initiative investit également dans des évaluations rigoureuses.

Sèmè City. Sèmè City est la ville internationale de l'innovation et du savoir du Bénin (<https://www.semecity.bj/en/>). Elle vise à former les jeunes aux emplois de demain par le biais de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage tout au long de la vie, à garantir la production de résultats de recherche scientifique selon l'impact visé, et à soutenir les entrepreneurs à fort potentiel de croissance au Bénin.

Sèmè City est déjà opérationnel à Cotonou. Ses premiers programmes ont été développés avec des partenaires internationaux de premier plan et s'appuient sur l'enseignement entre pairs (coachs, pas d'enseignants), l'apprentissage par projet, les projets concrets et pratiques, et une approche de la réflexion sur le design dans ses écoles de codage et de conception. L'un de ses principaux attraits est sa capacité à associer les établissements universitaires, les laboratoires de recherche ainsi qu'un nouvel incubateur d'entreprises qui a déjà soutenu plus de 1 000 start-ups.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 6.9. Exemples d'initiatives et de programmes de qualification des jeunes novateurs en phase avec les besoins de l'industrie (suite)

Le site principal de Sèmè City est en cours d'implantation sur 336 hectares dans la zone périurbaine de Ouidah. Cette écocité intelligente offrira aux étudiants, chercheurs et entrepreneurs un environnement stimulant et unique grâce à l'utilisation de solutions innovantes en matière d'énergies renouvelables, d'écoconstruction, de mobilité, de gestion des déchets, d'économie circulaire et d'agriculture urbaine. L'objectif est de positionner Ouidah comme l'un des premiers « laboratoires vivants » d'Afrique de l'Ouest qui expérimente des solutions innovantes, assure la création d'emplois et le transfert de compétences, et met les données et la technologie au service de la ville.

Sèmè City a été créée avec l'appui financier de plusieurs partenaires, notamment la Banque mondiale et de l'Agence française de développement.

soutenus par une pédagogie innovante et des évaluations centrées sur l'étudiant. Cette approche implique la promotion de la pensée critique et des compétences de leadership, la facilitation de la collaboration, l'encouragement de la résolution de problèmes complexes et l'intégration de technologies avancées ; elle peut ainsi rendre l'apprentissage et la recherche plus stimulants, plus engageants, plus pratiques et plus efficaces. La deuxième approche implique des applications d'apprentissage adaptatif assisté par ordinateur pour la formation de rattrapage afin de suivre les étudiants peu performants et d'améliorer la qualité du vivier d'étudiants. La troisième approche utilise les micro-qualifications et d'autres ressources numériques pour combler les lacunes créées par le manque d'instructeurs/professeurs qualifiés. La quatrième approche vise à intégrer des simulations, des laboratoires virtuels et autres outils numériques (tels que la réalité virtuelle dans la formation médicale et dans d'autres domaines), l'informatique dématérialisée, l'intelligence artificielle et l'apprentissage artificiel. Cette approche permet un enseignement et une recherche de haute qualité, notamment dans les filières STIM, même en temps de restrictions budgétaires. L'utilisation de ces technologies numériques permet de renforcer les compétences numériques tant des instructeurs que des étudiants.

Les technologies numériques peuvent jouer un rôle essentiel en aidant les prestataires de services et les gouvernements à évaluer régulièrement la performance des établissements grâce à la collecte et les diverses analyses de données institutionnelles. Elles

permettent de mettre en place des systèmes d'information de gestion plus efficaces basés sur les données sur les étudiants, les formateurs/professeurs et le personnel, et de mener des enquêtes rétrospectives utiles sur les sortants. Les décideurs politiques, les dirigeants des établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur et les étudiants ont besoin de ces données pour comprendre la qualité et la pertinence des programmes proposés aux étudiants. L'évaluation de ces données constitue la première étape pour cerner les domaines où une amélioration de la performance est nécessaire. Par exemple, les taux d'inscription et d'obtention de diplômes des étudiants dans les différents programmes aideront à déterminer si les établissements ont un bon équilibre entre le nombre d'inscrits dans les filières STIM et ceux dans les filières autres que STIM. Les enquêtes rétrospectives sur les sortants peuvent également fournir des informations précieuses sur l'employabilité des sortants et permettre d'obtenir un retour d'information des anciens élèves sur la manière d'améliorer l'offre d'éducation.

Ces interventions axées sur la technologie doivent être inclusives, évolutives et durables, et viser à réduire la fracture numérique. Pour faciliter cette transformation numérique, en particulier dans le secteur public, il faudra investir davantage dans le matériel et le renforcement des capacités, ce que certains gouvernements de la région de l'AOC commencent à faire. Plus précisément, ces investissements impliqueront (a) que les gouvernements et les prestataires de services travaillent en étroite collaboration avec le secteur privé pour fournir des

Encadré 6.10. L'éducation innovante à l'université d'Ashesi (Ghana)

L'université d'Ashesi (Ghana), outre ses cours techniques magistraux, a reçu une reconnaissance internationale pour son programme multidisciplinaire innovant visant à développer la pensée critique, les compétences en matière de leadership, le raisonnement éthique et les aptitudes à communiquer efficacement (<https://www.ashesi.edu.gh/>). Depuis la remise des diplômes à sa première promotion de 30 étudiants en 2002, ce jeune établissement privé à but non lucratif a atteint un effectif total d'environ 1 300 étudiants. L'université d'Ashesi a été l'un des premiers établissements d'enseignement supérieur africains à combiner les arts et les sciences libéraux avec des spécialisations professionnelles, dans le but de former des leaders entrepreneuriaux dotés d'un fort engagement éthique. En 2017, le Sommet mondial de l'innovation dans l'éducation (WISE) de la Fondation du Qatar a décerné au fondateur d'Ashesi, Patrick Awuah, le Prix WISE pour l'éducation en reconnaissance du programme d'études innovant d'Ashesi qui permet à la jeunesse africaine de s'épanouir. Au cœur de l'expérience d'Ashesi se trouve un programme d'études interdisciplinaire qui met un accent particulier sur l'apprentissage par l'expérience et une culture de campus centrée sur les comportements éthiques, le leadership et la durabilité.

appareils et l'accès à l'Internet aux étudiants et aux enseignants/formateurs par le biais de programmes durables et abordables et (b) que l'accès à ces technologies s'accompagne d'un renforcement des capacités des étudiants, des enseignants et du personnel dans l'utilisation des technologies. Au Sénégal, le gouvernement fournit aux étudiants de l'enseignement supérieur public un accès gratuit à l'Internet sur le campus et un accès à 5 giga-octets de données par mois à l'extérieur du campus, ce qui est possible grâce à un accord entre le Ministère de l'Enseignement supérieur et SONATEL, le principal opérateur de télécommunications du pays (Bashir 2020).

Les réseaux de recherche et d'éducation peuvent être de puissants instruments de partage d'expérience et de mutualisation des ressources de recherche et de TIC. Dans plusieurs pays du monde, les réseaux nationaux de recherche et d'éducation ont augmenté leur appui aux établissements d'enseignement (y compris les écoles) en matière de TIC et ont servi de canaux essentiels pour la collaboration et le partage des ressources numériques. Cependant, le peu de réseaux de ce type qui existent dans les pays d'AOC peinent à fonctionner en raison du manque de financement, du coût du haut débit et du manque de capacités techniques. Peu de systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur dans la région sont reliés à des réseaux nationaux de recherche et d'éducation

fiables. Les institutions ne disposent pas de lignes budgétaires appropriées pour financer la connectivité, les laboratoires informatiques, etc. L'élimination de ces obstacles peut permettre les innovations et les collaborations dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Bien qu'encore à l'état embryonnaire, les réseaux nationaux de recherche et d'éducation jouent un rôle essentiel dans les systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur formels dans les pays d'AOC. Ces réseaux relient les étudiants et les professeurs à un écosystème vaste et dynamique d'informations, de ressources d'apprentissage et de résultats de recherche provenant des quatre coins du monde. Les réseaux servent d'entités garantissant à leurs membres l'accès à des connexions à large bande plus sûres et à des prix plus raisonnables, ainsi qu'à d'autres services et plateformes de technologie numérique (systèmes de gestion de l'apprentissage, courrier électronique sécurisé, réseaux privés virtuels, services de vidéoconférence, etc.). Les réseaux peuvent également accueillir des systèmes informatiques à haut rendement en appui à la recherche, qui exigent une capacité de traitement des données à haut débit et d'exécution de calculs complexes (par exemple, dans les domaines de la bio-informatique, du séquençage génomique et de la modélisation du changement climatique). La mise en œuvre de modèles de financement viables et la fourniture d'un appui technique pour renforcer les réseaux sont une nécessité.

Tableau 6.1. Technologies numériques dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche et de la gestion

Types de technologie		Enseignement & Apprentissage	Recherche	Gestion académique
Technologie de la connectivité	Ordinateurs / Internet / RNRE	✓	✓	✓
	Connexion à distance aux laboratoires numériques	✓	✓	
Technologies numériques individuelles	Téléphones cellulaires et applications mobiles	✓		✓
	Drones pour la télédétection		✓	
	Imagerie par satellite		✓	
	Chaîne de blocs pour sécuriser les micro-qualifications et les diplômes			✓
	Impression 3D, AR/VR	✓	✓	
	Contenu éducatif en ligne	✓	✓	
Plateformes numériques	Outils d'IA et de ML	✓	✓	
	Système de gestion de l'apprentissage/Portails éducatifs en ligne avec ressources d'apprentissage (y compris MOOC, micro-qualifications)	✓		✓
	Système d'information sur le marché du travail	✓		✓
	Plateformes de compétences et d'emploi conviviales et multi-appareil			✓
Technologies convergentes ⁶²	Systèmes d'information de gestion basés sur les TIC pour l'éducation			✓
	Apprentissage personnalisé et adaptatif piloté par l'IA	✓		✓
	Big data pour le retour d'évaluation formative			✓
	Analyse prédictive pour l'identification des élèves à risque	✓		✓
	Analyse des big data et télédétection		✓	

Source : Document de travail sur les Compétences et l'enseignement supérieur pour la Stratégie d'éducation de l'AOC (adapté de la Banque mondiale [2021f]).

Notes : IA = intelligence artificielle ; AR = réalité augmentée ; TIC = technologies de l'information et de la communication ; AA = apprentissage artificiel ; MOOC = cours en ligne ouverts et massifs ; RNRE = réseaux nationaux de recherche et d'éducation ; RV = réalité virtuelle.

6.4.7. Investir dans la recherche et le développement en tirant parti des approches régionales

Bien que la région soit confrontée à de nombreux défis en ce qui concerne les jeunes et les adultes sans emploi, non qualifiés et vulnérables, elle doit en même temps accorder une attention suffisante à la recherche et au développement dans le cadre de l'agenda de l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'elle pourra développer des solutions innovantes locales en réponse aux nombreux défis économiques, sociaux et environnementaux urgents de la région et améliorer sa compétitivité mondiale. Cependant, les investissements dans la recherche et le développement et la formation de compétences hautement spécialisées peuvent s'avérer coûteux

pour les pays d'AOC. Les économies de la région sont petites, fragmentées et souvent cloisonnées. Six des 22 pays d'AOC (dont quatre de la région du Sahel) sont enclavés ou isolés par les mers. Les dotations en ressources naturelles et le capital humain varient considérablement d'un pays à l'autre. En même temps, les pays sont confrontés à des défis communs tels que les problèmes liés au changement climatique, à l'énergie, à l'eau, à la sécurité alimentaire, aux maladies infectieuses et bien d'autres déjà énumérés dans cette stratégie. L'intégration et la collaboration régionales sont donc une bouée de sauvetage vitale pour la région de l'AOC. Les pays d'AOC peuvent s'appuyer sur les approches régionales pour partager et consolider les ressources dans la conduite de la recherche et dans la formation de la prochaine génération de chercheurs et

62 Les technologies convergentes sont la combinaison synergique de quatre groupes de technologies : les technologies de l'information, les biotechnologies, les nanotechnologies et les technologies cognitives (Banque mondiale 2021a).

de professeurs de qualité dans des compétences hautement spécialisées. Les approches régionales offrent la possibilité de mettre à profit l'avantage compétitif de chaque pays, de bénéficier de l'apprentissage entre les pairs et de tirer parti des économies d'échelle en facilitant efficacement la mobilité transfrontalière des connaissances, des données, des étudiants, des chercheurs et des enseignants. Les gouvernements des pays d'AOC peuvent attirer les ressources et mettre l'accent sur des domaines de recherche prioritaires tels que le changement climatique, les TIC, la santé, les énergies renouvelables et l'agriculture durable, en s'appuyant sur la mise en œuvre du projet CEA appuyé par la Banque mondiale⁶³ (Encadré 6.11) et le Fonds régional d'études et d'innovation (dans le cadre du Partenariat pour les compétences en sciences appliquées, ingénierie et technologie (PASET)). Dans le cadre du développement de programmes à moyen et long termes, les gouvernements d'AOC doivent également prévoir des mesures visant à mettre en place des systèmes d'innovation nationaux efficaces.

Les réseaux thématiques de chercheurs, où la collaboration peut prendre la forme d'activités de recherche conjointes et de programmes de formation et d'éducation conjoints, offrent des possibilités de partager le peu de ressources de manière efficace.

Le Partenariat pour un apprentissage hybride amélioré est un exemple de réseau régional d'éducation existant. L'objectif principal de ce partenariat est de remédier aux pénuries de personnel. Aujourd'hui, le partenariat est composé d'universités et de partenaires techniques basés au Royaume-Uni, au Canada et dans plus de 20 pays africains. L'initiative est soutenue par le Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth, et du Développement (FCDO) du Royaume-Uni. Les membres en Afrique de l'Ouest comprennent six universités au Nigeria et six au Ghana. Un autre exemple est le Centre régional d'excellence pour les TIC en Afrique de l'Est, financé par le gouvernement allemand.⁶⁴ Ce centre sert de pôle d'innovation régional et aide les universités d'Afrique de l'Est à fournir des compétences techniques répondant aux besoins des acteurs du secteur privé, du secteur public et de la société civile dans le cadre de

la transformation numérique de la région. Le projet CEA, financé conjointement par la Banque mondiale et l'Agence française de développement, grâce auquel des réseaux régionaux multidisciplinaires ont été établis, vise essentiellement le même objectif. Compte tenu des pénuries de personnel enseignant qualifié, l'enseignement supérieur dans la région de l'AOC bénéficierait de la création de davantage de réseaux régionaux de cette nature.

6.5. Encourager la prestation de services pérenne

La quatrième et dernière série d'interventions met l'accent sur la promotion d'une prestation de services pérenne. Compte tenu des contraintes budgétaires majeures qui persistent dans toute la région, il est essentiel d'assurer une prestation de services pérenne des programmes d'EFTP, d'enseignement supérieur et de développement de la main-d'œuvre existante, en particulier dans le secteur public. L'EFTP non supérieur et l'éducation et la formation non formelles, y compris les programmes d'apprentis, ont traditionnellement attiré le moins de dépenses publiques. De ce fait, une réévaluation et une éventuelle augmentation des allocations s'imposent. Pour l'EFTP supérieur, l'enseignement supérieur et la main-d'œuvre existante, la promotion d'une prestation de services pérenne nécessitera des mesures visant à mobiliser davantage de ressources et gérer le coût de la prestation de services.

6.5.1. Diversifier les sources de financement

Le développement et le maintien de systèmes de qualification et d'enseignement supérieur de haute qualité nécessitent des investissements substantiels. Aucun pays de la région de l'AOC ne dispose des ressources financières nécessaires pour assumer cette responsabilité à lui seul. Des mécanismes de financement novateurs, intégrant des partenariats avec le secteur privé, sont nécessaires. L'approche de mobilisation

63 Dans la région de l'AOC, le projet de CEA a soutenu le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, la Guinée, le Niger, le Nigeria, le Sénégal et le Togo

64 www.giz.de/en/worldwide/80869.html

Encadré 6.11. Un exemple d'intervention régionale : Les Centres d'excellence africains

Le projet des Centres d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique (CEA). L'Afrique de l'Ouest et centrale (AOC) a été la première région à lancer le très innovant projet CEA, projet phare de l'enseignement supérieur en 2014. Le projet CEA s'est depuis étendu à travers une série de trois programmes (CEA I et CEA Impact dans les pays d'AOC et CEA II en Afrique de l'Est et australe). Il a soutenu plus de 70 centres dans plus de 50 universités répartis dans 20 pays (dont 11 pays d'AOC) de l'Afrique sub-saharienne. Au total, la Banque mondiale et l'Agence française de développement ont soutenu les gouvernements d'Afrique subsaharienne à hauteur de 587 millions USD et 72 millions USD, respectivement. Le programme CEA vise à développer l'économie du savoir en Afrique, à former une main-d'œuvre hautement qualifiée et à améliorer les capacités de recherche appliquée dans des domaines thématiques clés tels que les STIM (par exemple, l'énergie, les mines, l'eau et les technologies de l'information et de la communication [TIC]), les transports, l'éducation, l'environnement (changement climatique), la santé et l'agriculture. Tous ces domaines font partie de secteurs clés pour le développement de l'Afrique. En janvier 2021, les centres, tous domaines confondus, ont enregistré près de 60 000 inscriptions (~20 000 au niveau master, ~5 400 au niveau doctorat et le reste dans des formations professionnelles à cycle court). Ils ont établi 73 programmes accrédités au niveau international, ont été à l'origine de plus de 7 000 publications de recherche et ont généré plus de 140 millions USD de revenus externes. Les centres ont été à l'avant-garde de la riposte aux crises de l'Ebola et de la COVID-19 dans la région de l'AOC en termes de séquençage génomique, de tests et de dépistages de masse, de campagnes de santé publique, de fourniture de données pour l'élaboration de politiques de santé publique aux niveaux national et régional, et de production d'équipements de protection individuelle (par exemple en utilisant l'impression 3D) et de dispositifs de lavage/hygiène des mains. Les principaux enseignements tirés du programme sont les suivants :

- Le financement basé sur les résultats s'est avéré être un outil efficace pour encourager le changement de comportement lié aux objectifs clés de l'enseignement supérieur.
- L'appropriation et la collaboration aux niveaux institutionnel et national, ainsi qu'un leadership fort des centres, sont des facteurs clés qui déterminent la capacité des centres à réaliser leurs objectifs.
- Les liens avec le secteur privé sont essentiels au transfert de connaissances et à l'intégration des diplômés du centre dans leurs secteurs.
- Les plateformes régionales favorisent le partage des connaissances, ce qui garantit un apprentissage régulier entre les pairs ainsi qu'une mobilité et des partenariats transfrontaliers.
- Les réseaux régionaux entre les différents centres créent une connaissance collective des défis régionaux et des solutions qui conduisent à des collaborations durables au-delà de la durée du projet. Douze réseaux thématiques régionaux ont été établis par les centres de la région de l'AOC et leurs partenaires.
- La collecte centralisée de données numériques permet un processus complet et plus efficace d'évaluation des résultats et améliore la qualité des données provenant de centres multiples.
- Les investissements dans les infrastructures et la pédagogie de l'enseignement numérique sont essentiels pour progresser vers les objectifs d'accès, d'enseignement, d'apprentissage et de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur.

(L'encadré continue à la page suivante)

Encadré 6.11. Un exemple d'intervention régionale : Les Centres d'excellence africains (suite)

Le programme CEA Impact (centres dans la région de l'AOC) et les réseaux thématiques régionaux.

Au début du projet CEA Impact en 2019, l'Agence française de développement s'est engagée à soutenir, avec une subvention de 6 millions EUR, quatre réseaux thématiques régionaux dans le cadre du projet, par le biais d'une initiative appelée CEA PARTNER. Les réseaux, qui sont formés par un ensemble de centres, étaient axés sur la santé, l'eau, les TIC et l'exploitation minière durable. Chaque réseau a son coordinateur désigné, qui siège au centre principal. En date de janvier 2022, les réseaux ont soutenu 38 boursiers, financé 44 programmes de recherche et de développement (pour la mobilité et les publications de recherche conjointes) et organisé 10 ateliers thématiques (dont deux ateliers de formation intensive pour les réseaux TIC et mines). Les membres ont participé à 10 ateliers de recherche internationaux. Huit start-ups ont été incubées via le programme d'incubation 100 pour cent numérique de l'Institut français de développement/Kedge Business School pour le projet CEA. Des cours en ligne ouverts et massifs ont été créés pour la formation et 2,6 millions EUR ont été mobilisés auprès des partenaires (principalement par le réseau santé pour la COVID-19). Les réseaux ont également mobilisé plusieurs partenaires (Atos, Conseil mondial de l'eau, SEN'EAU et Fondation Rockefeller, entre autres).

Au plus fort de la crise de la COVID-19, CEA Impact a étudié davantage les opportunités de collaboration entre les centres à travers les différentes disciplines, la mobilité des professeurs et des étudiants, les partenariats régionaux et internationaux, les demandes conjointes de subventions et le développement de cours en ligne. Ainsi, en 2021, CEA Impact a sélectionné par voie de concours huit réseaux thématiques multidisciplinaires. Chaque réseau sélectionné a reçu une subvention de démarrage de près de 100 000 USD provenant de la subvention régionale de la Banque mondiale, gérée par l'unité de facilitation régionale du projet (l'unité est hébergée par l'Association des universités africaines). Les huit réseaux sont axés sur l'ingénierie durable, le transport et la logistique, les déchets marins, l'énergie, la sécurité alimentaire, l'éducation numérique et la santé de la reproduction, de la mère et de l'enfant.

Notes : CEA = Centres d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique; AOC = Afrique de l'Ouest et centrale; WANIDA = Réseau ouest africain des centres d'excellence africains (CEA) sur les maladies infectieuses.

durable des ressources doit incorporer la génération de revenus par le biais de dons philanthropiques, la recherche contractuelle, les services de conseil, la formation continue, éventuellement sous la forme de cours professionnels à cycle court adaptés aux besoins des clients privés, des organisations non gouvernementales et du secteur public, et le relèvement des frais de scolarité pour ceux qui ont les moyens de payer. La participation à des concours de subventions peut également apporter de nouveaux financements. Par exemple, un centre soutenu par la Banque mondiale dans le cadre du programme CEA I (2014-2020) par une subvention de 8 millions USD a mobilisé plus de 100 millions USD de financement supplémentaire par le biais d'autres subventions

internationales octroyées par voie de concours. L'expérience montre que les incitations financières renforcent la volonté d'un secteur à s'engager dans le développement des compétences, au-delà de ses propres besoins internes immédiats. Le cofinancement de programmes par les entreprises et les gouvernements est un autre moyen courant d'accroître la mobilisation des ressources, tant dans l'EFTP que dans l'enseignement supérieur. Dans certains pays, les gouvernements ont introduit un modèle de financement partagé, dans lequel le secteur concerné finance les coûts de la formation en cours d'emploi tandis que les gouvernements financent les coûts de la formation hors emploi dans les établissements d'EFTP (comme nous l'avons vu précédemment

dans la section sur l'apprentissage en alternance). Dans d'autres pays comme le Ghana, le *Fonds fiduciaire* pour l'éducation du Ghana est financé par un pourcentage de la taxe nationale sur la valeur ajoutée pour soutenir l'enseignement supérieur.

L'évolution rapide du monde du travail exige que la main-d'œuvre ait constamment la possibilité de se perfectionner ou de se recycler pour s'adapter à l'évolution des besoins en compétences du marché.

Les gouvernements, les prestataires de formation et les partenaires industriels doivent collectivement donner la priorité au renforcement de l'écosystème des compétences afin que des fonds soient toujours disponibles pour soutenir la formation tout au long de la vie des travailleurs. Peu de pays d'AOC dispose de systèmes efficaces de formation tout au long de la vie. La capacité des institutions et des entreprises à proposer des programmes de formation intensive à court terme pour répondre aux pics de demande de compétences spécifiques doit être renforcée par des sources de financement telles que les fonds de développement des compétences (Encadré 6.12). Souvent, les établissements de formation privés sont plus efficaces pour répondre aux besoins émergents en matière de mise à niveau des compétences. La plupart des fonds de développement des compétences sont orientés vers le financement des employeurs pour le perfectionnement de leur main-d'œuvre existante, bien que certains visent également les centres de formation de l'EFTP. Dans certains pays, les entreprises – en fonction de leur taille et de leur objectif – sont tenues par la loi de verser un certain pourcentage (généralement environ 1 pour cent) de leur masse salariale à un fonds dédié à la formation. Les prélèvements sur les salaires ont été introduits pour la première fois au Brésil dans les années 1940, puis se sont élargis à d'autres pays d'Amérique latine et des Caraïbes et à d'autres parties du monde, par exemple aux Fidji, en Afrique du Sud, en Tanzanie et au Mozambique (Palmer 2020). Dans certains pays, la gouvernance des fonds peut être transférée à des entités qui comprennent des représentants du gouvernement et des partenaires du secteur, tels que les associations d'employeurs

et les syndicats. Par exemple, le Fonds de développement des compétences de Singapour, qui relève de l'Agence de développement de la main d'œuvre de Singapour, est gouverné par des représentants du patronat (sept sièges), du gouvernement (quatre sièges) et des travailleurs (trois sièges). Les autres fonds de développement des compétences sont généralement financés par des partenaires au développement tels que la Banque mondiale et octroient des subventions compétitives (souvent basées sur des demandes) aux centres de formation/formateurs.

Lors de l'introduction de mécanismes de cofinancement tels que le Fonds de développement des compétences de Singapour, il est essentiel que ceux qui financent la taxe de formation aient leur mot à dire sur la manière dont les fonds sont dépensés, gouvernés et gérés afin de s'assurer qu'ils savent exactement pourquoi ils paient. Les autres facteurs associés aux fonds de développement des compétences cofinancés qui fonctionnent efficacement et durablement comprennent (a) des objectifs et des buts bien définis qui sont régulièrement réexaminés ; (b) une autorité fiscale nationale assurant la collecte des fonds, plutôt que l'agence en charge de la gestion du fonds de formation (conformément à l'expérience internationale, bien que des pays comme le Singapour aient bien réussi sans adopter cette approche) ; (c) une base de données actualisée des employeurs admissibles à la taxe et des données publiques sur l'utilisation des fonds et les excédents accumulés (le cas échéant) ; (d) un taux de prélèvement raisonnable (au niveau international, environ 1 pour cent de la masse salariale des employeurs) ; (e) des mécanismes en place pour garantir que l'allocation directe prévue aux centres de formation et/ou aux employeurs pour les coûts de formation est respectée ; (f) des approches innovantes pour permettre aux employeurs de l'économie informelle de bénéficier des fonds de développement des compétences ; et (g) des considérations pour permettre aux personnes de choisir ou d'acheter une formation afin d'encourager la formation tout au long de la vie, en particulier au sein de la main-d'œuvre existante.

Encadré 6.12. Fonds de développement de compétences : les variantes

Fonds de développement des compétences financés par la Banque mondiale. Grâce au financement de la Banque mondiale, des fonds de développement des compétences sont opérationnels dans plusieurs pays africains, dont le Ghana, la Tanzanie, la Sierra Leone, l'Ouganda et le Rwanda. Ces fonds visent à soutenir l'offre de formations qualifiantes à court terme axées sur la demande. En général, les groupes cibles sont les travailleurs des secteurs formel et informel, les jeunes non scolarisés et les établissements d'EFTP intéressés par le développement de programmes de formation innovants. La durée des formations varie de 1 à 26 semaines. Les thèmes abordés sont très variés, allant des compétences pratiques simples telles que la soudure, la pâtisserie et la culture d'avocats à l'apiculture, l'utilisation de l'informatique pour le diagnostic mécanique automobile, les pratiques aquacoles et le stylisme.

Les fonds, appelés fonds de défi, sont octroyés sur la base de demandes. Les demandes sont évaluées en fonction de leur pertinence par rapport au marché du travail et de la capacité des demandeurs. En général, les fonds reçoivent deux à trois fois plus de demandes qu'ils ne peuvent en financer. Un comité des subventions, auquel participent des représentants du secteur privé et du gouvernement, est chargé de sélectionner les propositions jugées adéquates pour le financement.

L'expérience montre que les fonds ont obtenu d'excellents résultats en catalysant des programmes de formation innovants et d'amélioration des compétences à court terme dans de nombreux domaines différents.

Fonds de développement des compétences de Singapour. En vertu de la loi de 1979 sur la taxe de développement des compétences (<https://sdl.ssg.gov.sg/>), les employeurs sont tenus de payer une taxe mensuelle pour tous les employés qui fournissent des services à Singapour, y compris les employés étrangers et les employés occasionnels, à temps partiel ou temporaires. Les employés de maison, les jardiniers et les chauffeurs sont exemptés de cette taxe.

La taxe payable s'élève à 0,25 pour cent de la rémunération mensuelle de chaque employé, avec des montants minimum et maximum payables en fonction des revenus des employés. Tous les prélèvements effectués sont versés au Fonds de développement des compétences, qui finance les programmes de perfectionnement de la main-d'œuvre et octroie des subventions de formation aux employeurs qui envoient leurs employés suivre une formation dans le cadre du système national d'éducation et de formation continues. Ce système permet à l'Agence de développement de la main d'œuvre (WDA) de financer son réseau de centres de formation. Actuellement, les employeurs peuvent bénéficier de subventions couvrant 50 à 90 pour cent du coût pour les cours financés par la WDA et 75 à 97 pour cent du coût pour les cours financés par le ministère de l'éducation. La taxe sur le développement des compétences et le Fonds de développement des compétences sont administrés par l'agence SkillsFuture Singapore.

Les employés ne peuvent pas soumettre une demande auprès du Fonds de développement des compétences de leur propre chef. Ils doivent demander à leur entreprise de les parrainer pour une formation. Ils peuvent toutefois demander des crédits SkillsFuture pour payer leur formation. Les crédits SkillsFuture sont des crédits que les citoyens peuvent utiliser pour payer les frais de participation à des cours liés à l'acquisition de compétences professionnelles. Les crédits peuvent s'appliquer en plus des subventions pour les frais de cours fournies par le gouvernement. Le programme est géré par la WDA.

Note : WDA = Agence de développement de la main-d'œuvre.

Tableau 6.2. Impact des approches de financement sur les objectifs politiques

Mesure politique	Équité	Qualité et pertinence	Résultats de recherche	Efficacité dans l'utilisation des ressources	Mobilisation des ressources
Formules de financement	✓	✓	✓	✓	-
Contrats de performance	✓	✓	✓	✓	✓
Fonds accessibles par voie de concours	✓	✓	✓	-	-
Fonds de contrepartie	-	-	-	-	✓

Source : Elaboré par les auteurs.

6.5.2. Promouvoir une allocation des ressources équitable et axée sur la performance

Si l'on considère l'expérience mondiale en matière d'allocations publiques à l'EFTP et à l'enseignement supérieur, le fait de lier les allocations aux indicateurs de performance et aux objectifs nationaux clés peut faire une différence substantielle dans la performance des établissements et peut contribuer à l'innovation et à l'optimisation de l'utilisation des ressources. Sur la base des enseignements tirés au niveau mondial, les gouvernements devraient tenir compte de huit principes directeurs dans l'allocation de fonds publics aux établissements d'EFTP (en particulier au niveau supérieur) et d'enseignement supérieur : (a) claire cohérence avec les priorités nationales, (b) lien explicite avec la performance, (c) équité entre tous les groupes de population, (d) cohérence et compatibilité entre les différents instruments de financement, (e) objectivité et transparence du processus et des critères d'allocation, (f) stabilité du financement sur une période raisonnable, (g) allocation sous forme de subvention globale, et (h) autonomie et redevabilité des établissements (Salmi 2017 ; Arnhold et al. 2018). Les gouvernements doivent examiner attentivement leur capacité à faire le suivi des résultats lorsqu'ils envisagent ces mécanismes d'allocation.

Les gouvernements peuvent mettre en œuvre différents types d'allocations basées sur la performance (séparément ou en combinaison) en gardant à l'esprit les principes susmentionnés, notamment les formules de financement, les contrats de performance et les subventions octroyées par voie de concours. Les formules de financement sont les plus objectives et les plus transparentes pour l'affectation aux

dépenses récurrentes. Les gouvernements peuvent utiliser des formules mathématiques pour motiver les établissements, en liant l'allocation des ressources à des indicateurs importants (intrants et extrants) de la performance institutionnelle (tels que les effectifs d'étudiants ou les résultats de recherche). L'Afrique du Sud utilise des formules de financement pour l'allocation de ressources publiques aux établissements d'enseignement supérieur, en intégrant des incitations liées à l'équité dans la formule (par exemple, la proportion d'étudiants noirs inscrits). Les contrats de performance sont des accords réglementaires non contraignants négociés entre les gouvernements et les établissements d'EFTP/enseignement supérieur, qui définissent un ensemble d'obligations mutuelles. Le gouvernement fournit un financement supplémentaire lorsque les établissements atteignent les objectifs de performance fixés. Le Chili a utilisé des contrats de performance pour susciter des progrès substantiels de la part de ses établissements. Le programme CEA utilise des contrats de performance (entre les gouvernements et les universités) pour stimuler la performance des centres. Les subventions concurrentielles constituent un mécanisme d'allocation des ressources efficace et flexible pour des investissements transformateurs. Ces subventions peuvent avoir différentes fenêtres sous lesquelles les établissements peuvent soumettre des propositions pour examen et sélection. L'expérience de la Tunisie, du Chili et de la Chine confirme la capacité des fonds accessibles par voie de concours à améliorer la qualité et la pertinence, les innovations pédagogiques, la gestion et la génération de revenus (par le biais de subventions de contrepartie). Chacune de ces trois approches ou une combinaison de celles-ci peut aider à réaliser divers objectifs politiques (Tableau 6.2).

Les pays d'AOC ont besoin de processus de gestion des finances publiques plus solides pour améliorer l'efficacité et l'efficience des dépenses publiques en matière d'éducation. De nombreux pays d'AOC ne disposent pas de capacités suffisantes pour planifier et allouer un budget permettant de réaliser les objectifs stratégiques du secteur et exécuter ce budget comme prévu. Les principales faiblesses sont le manque de capacité à suivre les dépenses et à contrôler les dépenses salariales et non salariales. Les efforts de décentralisation des dépenses vers les autorités locales ou vers les établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur individuels pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la formation ont réussi dans certains contextes, mais pas dans d'autres. Ce qui compte, c'est l'adéquation et la rapidité des fonds et la capacité des autorités et des gestionnaires concernés à faire leur travail. Les pays doivent donc renforcer leurs capacités de gestion financière en fonction de leur contexte spécifique afin de garantir des flux de fonds efficaces et adéquats dans le système. Pour parvenir à une allocation et une utilisation efficaces et efficientes des fonds publics et à un meilleur suivi des résultats, les pays d'AOC doivent se doter d'une plus grande capacité de gestion et d'un processus concurrentiel de recrutement, assurer des formations fréquentes pour les hauts responsables des ministères et les responsables des établissements, et disposer d'un personnel technique plus qualifié, notamment des spécialistes des TIC, de la gestion des données, des chercheurs institutionnels et des spécialistes des finances et des marchés publics.

6.5.3. *Consolider la prestation de services et les offres de programmes pour une maîtrise des coûts*

A l'échelle mondiale, le nombre d'établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur a explosé, souvent sans un contrôle adéquat de la qualité et de la pertinence des programmes proposés. Si l'augmentation de l'offre éducative contribue à faciliter l'accès, en particulier pour les jeunes ruraux, elle ne s'accompagne pas nécessairement d'un élargissement de l'éventail de spécialisations disponibles. En général, la majorité des établissements proposent des programmes de compétences standard nécessitant de faibles investissements initiaux. La consolidation des

systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur par le biais de fusions et de regroupements permettrait une meilleure utilisation des ressources disponibles, surtout lorsqu'elle est associée à une spécialisation sectorielle des établissements, ce qui réduirait l'offre excédentaire pour des compétences identiques. Une meilleure utilisation des capacités signifierait une plus grande efficacité de gestion et des coûts unitaires plus bas. L'École polytechnique du Rwanda (Rwanda Polytechnics) est un exemple de fusion d'un certain nombre d'établissements d'EFTP post-secondaires dont les programmes se chevauchaient auparavant. Il s'agit d'une structure faïtière comprenant les huit centres régionaux publics de polytechnique intégrée. La fusion a permis de concentrer au niveau de Rwanda Polytechnics un grand nombre de fonctions administratives et de développement, et d'assurer une meilleure coordination des offres de cours par les différents établissements polytechniques.

Pour être en mesure de répondre à l'évolution constante de la demande de compétences, les différents niveaux des systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur doivent avoir un mandat clair et la capacité de s'en acquitter avec agilité. L'expérience montre que le fait d'autoriser chaque établissement à introduire de nouveaux cours, à supprimer progressivement ceux qui ne sont pas demandés et à adapter la composition du personnel enseignant en conséquence a un effet positif significatif sur la performance de l'établissement. La direction peut obtenir les meilleurs résultats lorsqu'elle est guidée par un conseil consultatif auquel participent le monde des affaires et d'autres parties prenantes locales.





6.6. Donner la priorité aux interventions à haut niveau d'impact pour développer les compétences liées à l'emploi

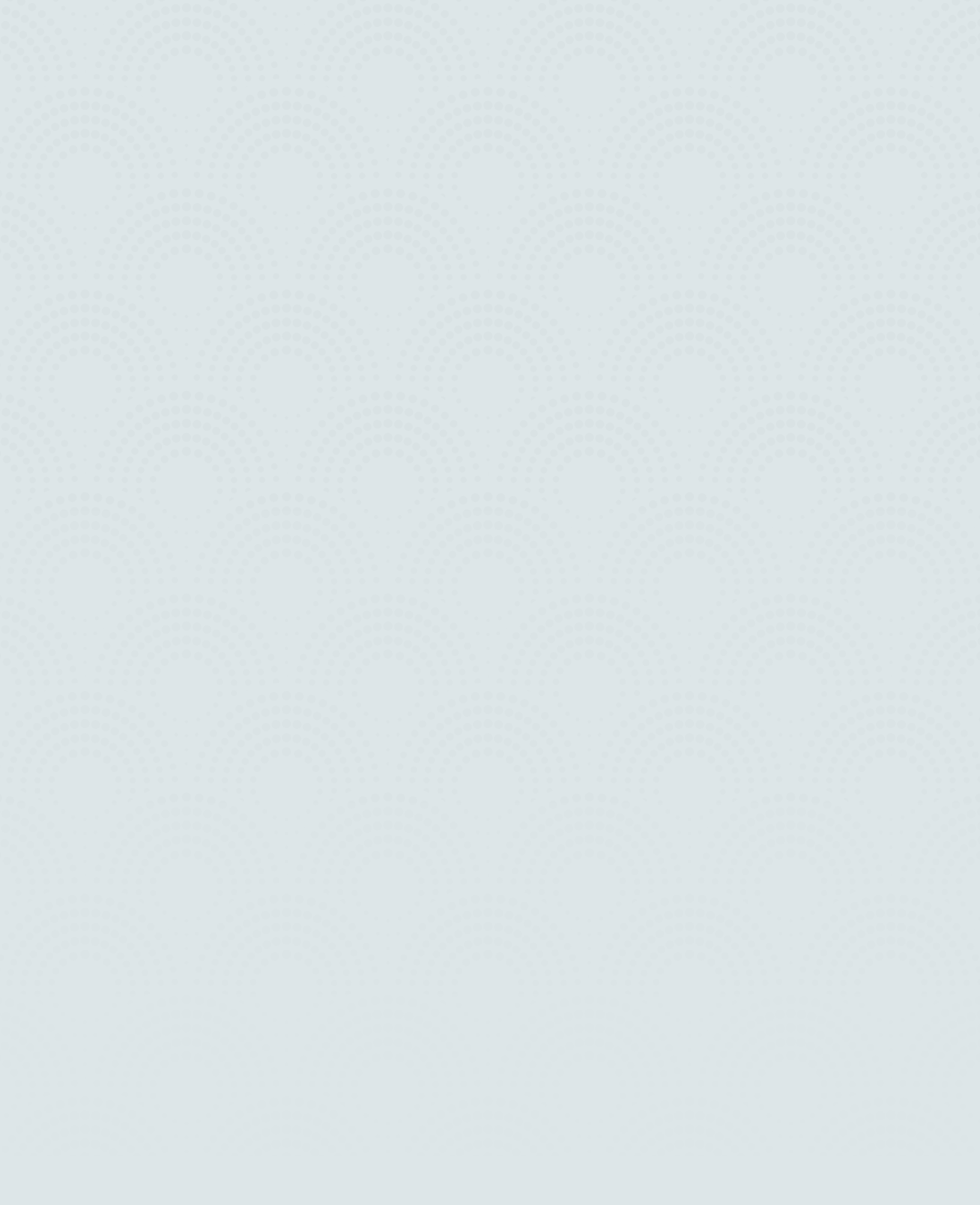
Les pays d'AOC s'efforcent de transformer leurs économies et de sortir leurs citoyens de la pauvreté, de renforcer leurs capacités à développer des solutions locales aux nombreux défis du développement et de devenir compétitifs au niveau mondial dans un monde de plus en plus interconnecté, numérique et écologique. Pour réaliser ces objectifs, le développement de la main-d'œuvre (actuelle et future) de la région

de l'AOC doit être au cœur des politiques et des investissements, les efforts devant notamment porter sur l'amélioration des résultats d'apprentissage et l'élargissement de l'accès à l'éducation des filles et des autres jeunes vulnérables aux niveaux de l'enseignement de base et secondaire. Le développement ou le manque de compétences touche tous les secteurs économiques. C'est pourquoi la Stratégie régionale d'éducation présentée dans ce chapitre propose quatre séries d'interventions complémentaires

à haut niveau d'impact pour les gouvernements, les fournisseurs de compétences et le secteur privé. Ces interventions sont centrées sur les exigences du développement inclusif et durable des compétences adaptées au monde de l'emploi et des capacités de recherche, à savoir renforcer la gouvernance de l'offre de compétences, supprimer les obstacles à l'acquisition de compétences, gérer la prestation de services pour en assurer la qualité et la pertinence, et favoriser la durabilité de la prestation de services (Figure 6.5).

Figure 6.5. Interventions visant à développer les compétences professionnelles pour tous

	QUOI?	PORQUOI?	COMMENT?
	Renforcer la gouvernance de l'offre de compétences	L'écosystème de la formation professionnelle est très fragmenté, essentiellement informel et doté de contrôles de qualité limités, ce qui fait qu'il est difficile à gérer.	<ul style="list-style-type: none"> • Réformer les apprentissages traditionnels • Formaliser le rôle des employeurs dans l'offre de compétences • Améliorer le CQ pour diversifier les parcours d'apprentissage et faciliter la mobilité
	Supprimer les obstacles à l'acquisition de compétences, notamment l'insuffisance des compétences de base	Le manque d'accès équitable à des programmes d'éducation et de compétences de base abordables, flexibles et de qualité entrave l'expansion d'une main-d'œuvre qualifiée.	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir l'accès équitable aux programmes de rattrapage et des formations intensives par ex. alphabétisation de masse et formation aux compétences numériques • Diversifier les options de financement des apprenants • Élargir l'accès à des options de formation flexibles, peu coûteuses et de bonne qualité
	Gérer la prestation de services pour en assurer la qualité et la pertinence	Les programmes doivent préparer adéquatement les jeunes à l'emploi sur des marchés du travail dynamiques, et accroître les produits de recherches en cohérence avec les opportunités nationales et régionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des compétences professionnelles et entrepreneuriales avec la participation du secteur privé • Exploiter les technologies numériques et promouvoir des pédagogies innovantes • Investir dans les R&D ciblés, mettant à profit les approches régionales
	Promouvoir la pérennité de la prestation de services	Les options de prestation de services doivent être conçues de manière à garantir leur efficacité, leur viabilité et leur pérennité.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversifier la mobilisation des ressources pour la pérennité (y compris pour la recherche et l'innovation) • Promouvoir une allocation des ressources équitable et basée sur la performance





7. Renforcer les capacités de mise en œuvre et de S&E

Pour réaliser les résultats attendus de cette Stratégie régionale d'éducation, il est nécessaire de renforcer les capacités afin d'assurer une mise en œuvre et un S&E efficaces. Le présent chapitre met l'accent sur le renforcement des capacités dans trois domaines prioritaires : (a) l'administration fiscale et la GFP ; (b) les capacités managériales et techniques pour la conception et la mise en œuvre des politiques et des programmes ; et (c) les systèmes de données permettant la prise de décisions et l'ajustement de trajectoire sur la base de données factuelles. Dans ces trois domaines, le renforcement des capacités par l'intermédiaire d'un processus d'apprentissage par la pratique – dans le cadre duquel les nationaux travaillent avec des experts techniques plutôt qu'à travers une assistance technique ad hoc – permettrait d'intégrer de nouvelles capacités dans l'ensemble du système éducatif, de favoriser un processus décisionnel dynamique et de renforcer l'appropriation du programme de réforme dans tous les pays de la région de l'AOC. L'ampleur et la complexité des interventions nécessaires font qu'il est urgent de développer et de renforcer les capacités à l'échelle de l'ensemble du système, y compris dans les bureaux décentralisés et aux échelons inférieurs de l'administration gouvernementale.

7.1. Renforcer la gestion des finances publiques

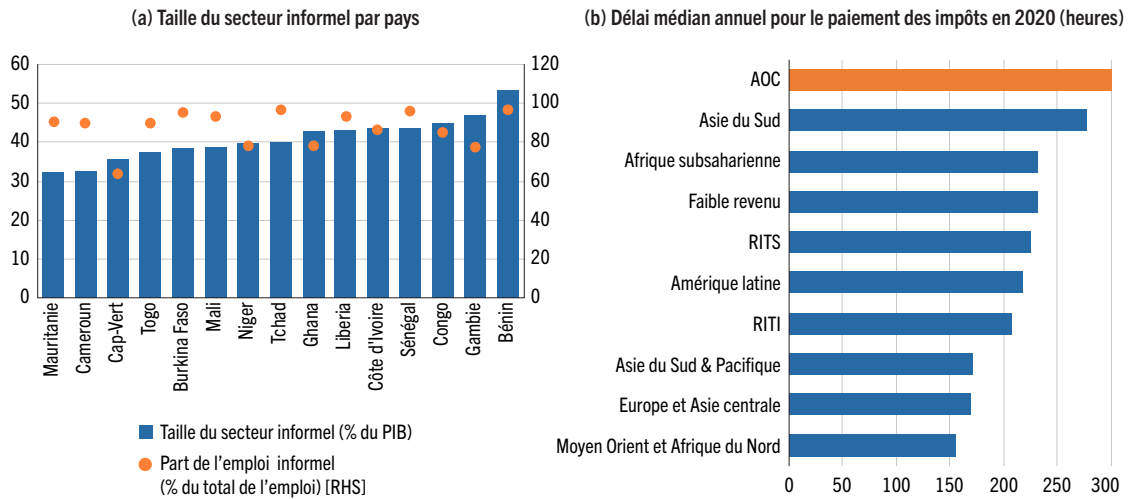
Une meilleure gestion des finances publiques, qui est essentielle à la réussite de cette stratégie, implique à la fois une administration fiscale plus efficace pour permettre un plus grand financement de l'éducation, et une plus grande discipline dans la planification et l'exécution du budget afin de garantir une bonne gestion des ressources. Comme nous l'avons expliqué au

Chapitre 3, la majorité des pays d'AOC dépensent trop peu pour l'éducation. Dans la plupart de ces pays, une augmentation des dépenses publiques pour l'éducation basée sur une révision à la hausse l'enveloppe globale du budget public est plus probable qu'une augmentation de la part (déjà élevée) du secteur de l'éducation dans le budget national. L'augmentation des budgets publics doivent être associés à une gestion publique des finances publiques plus rigoureuse afin de garantir que les budgets publics pour l'éducation sont déployés de manière équitable et efficace pour réaliser les résultats escomptés en termes de résultats d'apprentissage, de couverture et de résultats sur le marché du travail.

7.1.1. Améliorer l'administration fiscale pour permettre une augmentation des dépenses publiques en matière d'éducation

Les outils communs visant à améliorer l'administration et le paiement des impôts peuvent faire gonfler les caisses de l'État et permettre un plus grand financement public de l'éducation dans les pays d'AOC. Il n'entre pas dans le cadre de ce rapport de détailler toutes ces options, mais les outils couramment utilisés qui méritent d'être pris en considération comprennent la systématisation de l'identification et de l'enregistrement des contribuables, le paiement des impôts et les audits fiscaux. Dans de nombreux pays d'AOC, le secteur informel est important, avec une contribution estimée à au moins 33 pour cent du PIB (Figure 7.1a). Par conséquent, l'intensification des efforts visant à identifier les contribuables, à collecter des informations précises à leur sujet et à mettre à jour les registres fiscaux permettrait d'élargir l'assiette de l'impôt sur le revenu des particuliers et des sociétés. Un deuxième outil est la facilitation de la déclaration

Figure 71. Indicateurs des contraintes pesant sur le recouvrement des impôts en Afrique de l'Ouest et centrale



Sources : Base de données Doing Business, base de données statistiques de l'Organisation internationale du travail, et estimations de Medina et Schneider (2018).
Note : PIB = produit intérieur brut ; RHS = axe de droite

et du paiement des impôts par le biais de services électroniques. Parmi toutes les régions du monde, la région de l'AOC présente le délai médian annuel le plus long pour le paiement des impôts en 2020, avec une moyenne de 37 jours ouvrables, contre 29 jours ouvrables en Afrique subsaharienne et seulement 19 jours ouvrables au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (Figure 7.1b). La longueur des procédures dans les pays d'AOC indique que leurs systèmes fiscaux pourraient être simplifiés, à la fois pour intégrer davantage de contribuables du secteur informel et pour réduire la prévalence de l'évasion et de la fraude fiscales ainsi que d'autres formes de corruption liées à l'impôt. Les pays d'AOC pourraient également prendre des mesures visant à améliorer la gestion des risques et la conformité fiscale, notamment en élargissant l'utilisation de données de tiers pour évaluer l'exactitude des déclarations fiscales et en sélectionnant les contribuables devant faire l'objet d'un suivi.

Le renforcement de la confiance entre les contribuables et le gouvernement est essentiel pour réussir à recouvrer davantage de recettes fiscales. Cette confiance, selon Kouamé (2021), renforce le respect du code fiscal par les contribuables et leur volonté de payer leur dû (c'est-à-dire qu'elle renforce « la morale fiscale ») ; cette confiance, à son tour, est nourrie par les actions entreprises par le gouvernement pour améliorer la transparence fiscale et l'accès aux données fiscales, y compris les données au niveau

local pour un engagement éclairé des citoyens dans les processus budgétaires du gouvernement (Ali, Fjeldstad et Sjursen 2014 ; Chen et Neshkova 2019 ; Montes, Bastos et Oliveira 2019). L'indice de budget ouvert dans la région de l'AOC se situait en moyenne à 29,9 en 2019, ce qui signifie que les citoyens et les contribuables devraient être mieux informés. En ce qui concerne la corruption, en dépit des progrès enregistrés par certains pays d'AOC, ce phénomène reste un problème majeur : 46,6 pour cent des entreprises ont déclaré que la corruption était un obstacle majeur, et 17,2 pour cent des entreprises dans la région de l'AOC se sont senties obligées d'offrir des cadeaux lors des réunions avec les agents du fisc au cours de la période 2015-2019. La corruption contribue à la baisse à la fois des recettes fiscales et de l'efficacité des dépenses publiques.

7.1.2. Renforcer la GFP pour optimiser l'utilisation des ressources

Des systèmes de GFP solides permettent d'optimiser l'utilisation de ressources en garantissant l'affectation stratégique des dépenses publiques, la discipline budgétaire dans l'exécution du budget et l'efficacité de la prestation de services pour obtenir des résultats. Les dépenses publiques mal orientées dans l'éducation prennent de nombreuses formes, dont voici quelques exemples :

- Construire des écoles sans tenir compte de l'emplacement et du nombre de bénéficiaires prévus
- Doter les écoles en personnel sans tenir compte du nombre d'élèves inscrits
- Contourner les appels d'offres pour l'achat de manuels scolaires et d'autres matériels et équipements pédagogiques
- Continuer à payer les enseignants qui sont chroniquement absents du travail et maintenir sur la liste de paie les « enseignants fantômes » qui sont peut-être décédés ou qui ont été affectés à des fonctions non éducatives (comme le travail politique)
- Permettre le vol et la vente sur le marché de matériels achetés pour être utilisés dans les écoles (comme les manuels scolaires)
- Allouer des fonds pour des avantages inutiles (tels que des voyages à l'étranger ou les dépenses liées au service extérieur)

Le Cadre des dépenses publiques et de la responsabilité financière offre une évaluation globale des possibilités d'amélioration de la GFP dans les pays d'AOC.⁶⁵ L'évaluation n'est pas spécifique aux processus budgétaires

dans le secteur de l'éducation. Néanmoins, les résultats dans quelques domaines (tels que la perspective à moyen terme dans la budgétisation des dépenses, les informations sur la performance de la prestation de services, le contrôle de la masse salariale et les contrôles internes sur les dépenses non salariales) mettent en évidence les faiblesses de la GFP, qui entraînent un impact négatif probable sur l'éducation dans les pays d'AOC (voir annexe 2 pour plus de détails sur l'évaluation). Sur une échelle de lettres allant de A à D, 13 des 15 pays d'AOC pour lesquels les données étaient disponibles ont obtenu un score de D+/D en ce qui concerne les informations sur la performance de la prestation de services. En ce qui concerne la planification pluriannuelle des dépenses, qui est essentielle pour réaliser

des gains d'efficacité à long terme, seuls le Ghana et le Burkina Faso ont obtenu la note B. Le contrôle de la masse salariale est faible dans toute la région, 13 des 15 pays ayant reçu la note D+/D. Ce résultat médiocre est préoccupant compte tenu de la part importante des budgets publics absorbée par la masse salariale des employés du gouvernement, y compris les enseignants. Les contrôles internes des dépenses non salariales s'en sortent un peu mieux, avec environ la moitié des pays ayant obtenu la note B ou plus.

Il est essentiel de renforcer la gestion des budgets publics pour l'éducation de base parce que la majeure partie de ces budgets est versée aux prestataires de services sous forme d'allocations en nature plutôt que sous forme de budgets pour chaque prestataire.⁶⁶

Comme dans la plupart des autres pays, les écoles primaires et secondaires financées par l'État dans la région de l'AOC reçoivent des ressources pour la prestation de services sous la forme d'allocations en nature de personnel, de manuels scolaires, de matériel d'apprentissage et d'équipement. Dans certains pays, les écoles peuvent également recevoir de petites subventions pour des priorités pertinentes au contexte local, qui sont gérées au niveau de l'école (l'Encadré 7.1, par exemple, décrit un programme au Cameroun).⁶⁷ Une plus grande discipline dans la GFP peut contribuer à garantir que les budgets, en particulier ceux de l'éducation de base, sont utilisés de manière stratégique et efficace pour réaliser les résultats souhaités, y compris ceux définis comme prioritaires dans la stratégie. À cette fin, les pays d'AOC pourraient envisager de prendre les mesures suivantes dans quelques domaines clés de la GFP. Premièrement, renforcer la GFP de la masse salariale des enseignants afin de résoudre les problèmes qui nuisent à la motivation et au moral des enseignants (tels que les arriérés et les retards de paiement des salaires). Deuxièmement, accorder la priorité aux ressources supplémentaires

⁶⁵ Le Cadre des dépenses publiques et de la responsabilité financière est un outil développé par sept partenaires (la Commission européenne, le Fonds monétaire international, la Banque mondiale et les gouvernements de France, de Norvège, de Suisse et du Royaume-Uni) en collaboration avec les utilisateurs du cadre et d'autres organisations internationales (voir www.pefa.org/). Il fournit une analyse approfondie, cohérente et fondée sur des preuves de la performance de la GFP à un moment donné et peut être répété pour suivre les changements dans le temps. Il a été publié pour la première fois en 2005, puis mis à jour de manière exhaustive pour la dernière fois en 2016. Le cadre de 2016 prend en compte sept piliers de performance, qui sont évalués à l'aide de 31 indicateurs, eux-mêmes ventilés en 94 composantes. Les sept piliers sont les suivants : fiabilité du budget, transparence des finances publiques, gestion des actifs et des passifs, stratégie budgétaire et établissement du budget fondées sur les politiques publiques, prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget, comptabilité et reporting, et contrôle et audit externes. Au moment de la rédaction du présent rapport, un outil d'évaluation des dépenses publiques et de la responsabilité financière des gouvernements internationaux était en cours d'expérimentation.

⁶⁶ La discussion ici s'inspire de Bashir et al. (2018).

⁶⁷ Les données probantes sur la gestion des petites subventions au niveau des écoles continuent de s'accumuler. Dans une méta-analyse des évaluations rigoureuses de ce type d'interventions rapportée par Snillstveit (2016), les petites subventions gérées au niveau de l'école n'ont eu que peu ou pas d'impact sur l'apprentissage dans les trois pays d'AOC - la Gambie, le Niger et le Sénégal - où cette approche a été expérimentée et rigoureusement évaluée. Bashir et al. (2018) ont noté que les approches de gestion au niveau de l'école ont plus de chances de réussir lorsque la population autour de l'école - dont sont issus les parents et les enseignants - est relativement bien éduquée.

Encadré 7.1. Piloter le financement basé sur les résultats par le biais de subventions aux écoles au Cameroun

Au Cameroun, un programme pilote sur les subventions aux écoles basées sur la performance a conduit à des améliorations en termes de taux d'inscription des élèves, d'engagement des enseignants et de transparence dans la gestion et les questions budgétaires. Chaque école participant au programme pilote recevait une subvention initiale si elle remplissait certaines conditions préalables, notamment l'ouverture d'un compte bancaire et la signature d'un contrat basé sur la performance. La subvention initiale visait à remédier aux inégalités sous-jacentes à travers l'allocation de fonds supplémentaires aux écoles sous-financées. L'intervention a ensuite fourni des subventions et des primes d'enseignants aux écoles qui atteignaient des objectifs simples liés à la rétention des élèves, à l'assiduité des enseignants, à la transparence financière, à la satisfaction de la communauté et à l'utilisation des manuels scolaires. Le montant total de la subvention variait de 500 à 1 000 USD, alors que le montant de la subvention ordinaire était de 200 USD. Sur le montant total de la subvention, 70 pour cent ont été utilisés pour financer la mise en œuvre du projet d'établissement de l'école, et les 30 pour cent restants ont été alloués aux primes des enseignants et du directeur. L'efficacité de ces subventions pourrait être rehaussée grâce à des paiements directs aux écoles.

Le projet pilote du Cameroun fournit quelques enseignements essentiels sur la mise en œuvre efficace des subventions aux écoles. Premièrement, le succès des subventions aux écoles dépend largement de la manière dont elles sont conçues et mises en œuvre. Au Cameroun, le financement basé sur les résultats a permis de mettre l'accent sur les résultats et de faire correspondre les incitations à la réalisation de ces résultats. Deuxièmement, le montant de la subvention est important. Les gouvernements doivent trouver le juste milieu entre des allocations suffisantes pour mettre en œuvre des interventions au niveau des écoles et des allocations abordables et durables. Ensuite, les subventions aux écoles peuvent renforcer l'équité et établir les conditions préalables minimales pour assurer la disponibilité des intrants de base. Les interventions de subventions aux écoles doivent impliquer les membres de la communauté et prévoir des mesures de redevabilité au niveau de l'école. Enfin, les transferts directs aux écoles peuvent réduire les fuites de fonds, améliorer la rapidité des décaissements et renforcer l'efficacité. Comme objectif, le projet pilote devrait être élargi à 3 000 écoles publiques d'ici 2023, et une évaluation d'impact permettra de mesurer l'effet du programme de subvention sur les résultats d'apprentissage.

Source : Banque mondiale 2019a.

pour les intrants qui permettent d'améliorer l'apprentissage (par exemple, les intrants d'amélioration de la qualité qui ne sont pas liés aux enseignants ou le personnel supplémentaire dans des domaines tels que l'enseignement dans les premières années de scolarité où les pénuries de personnel sont courantes et particulièrement préjudiciables à l'apprentissage des élèves). Troisièmement, définir et mettre en œuvre des normes minimales de prestation de services (telles que des critères fondés sur des normes pour l'affectation des enseignants, des matériels d'apprentissage, des équipements et des infrastructures) ; cette action doit inclure des formules pour les transferts budgétaires qui tiennent compte non seulement de la taille de la population mais aussi des indicateurs de pauvreté et d'autres vulnérabilités.

Le financement basé sur les résultats – processus par lequel les prestataires de services reçoivent des budgets pour réaliser des objectifs spécifiques – peut éliminer les goulots d'étranglement de la prestation de services et améliorer la performance des prestataires dans certaines conditions. Sa faisabilité dépend, par exemple, de la capacité des bénéficiaires du budget à répondre positivement aux incitations (Lee et Pedreira 2019). En Zambie, un dispositif de financement basé sur les résultats a permis d'augmenter la part des manuels scolaires qui sont effectivement arrivés dans les écoles en temps voulu (Banque mondiale 2020a). Pour resserrer le lien entre les budgets et la performance, le Maroc a introduit les contrats axés sur les résultats dans le cadre des modalités de

financement des académies régionales de formation du pays (Banque mondiale 2019b). Dans la région de l'AOC, la plupart des institutions supérieures (à savoir les universités, les écoles polytechniques et les établissements de formation spécialisés) reçoivent leur financement sous forme de budgets dédiés.

7.2. Approfondir les capacités techniques et managériales pour la mise en œuvre

Une plus grande capacité en matière de GFP et de travail avec les entités décentralisées et d'autres collaborateurs est importante pour la réussite des solutions prometteuses. Des capacités renforcées de GFP sont nécessaires pour améliorer l'efficacité et l'efficience des dépenses publiques en matière d'éducation dans les pays d'AOC.⁶⁸ De nombreux ministères de l'éducation ne disposent pas des capacités adéquates pour exécuter un budget selon les prévisions ou tout simplement de planifier les allocations budgétaires de manière à réaliser les objectifs stratégiques. Les faiblesses spécifiques comprennent les classifications budgétaires qui empêchent un suivi utile des dépenses, y compris des flux fiscaux intergouvernementaux ; la faible prévisibilité du financement de l'éducation, qui empêche la mise en œuvre en temps voulu des activités planifiées ; et les contrôles minimaux des dépenses salariales et non salariales, qui peuvent entraîner des retards chroniques dans le paiement des salaires des enseignants. Les efforts visant à décentraliser les dépenses vers les unités infranationales ou à s'appuyer sur la gestion des fonds par les écoles pour améliorer les résultats de l'éducation ont réussi dans certains contextes, mais pas dans d'autres. Le renforcement des capacités de GFP des pays d'AOC permettrait de s'attaquer à ces défis et de garantir des flux de fonds efficaces et équitables.

Il est également nécessaire de renforcer la capacité du personnel technique de l'éducation qui a la responsabilité, à l'échelle du système, des services de base pour soutenir le travail des enseignants et des gestionnaires d'école. Dans l'enseignement de base et secondaire, ces services comprennent l'élaboration des programmes

scolaires, des examens et des évaluations des élèves, la formation des enseignants, ainsi que l'inspection et la supervision des écoles. Un renforcement systématique et cohérent des capacités dans ces domaines est essentiel pour créer des systèmes performants. Les pays d'AOC gagneraient à adapter les innovations prometteuses aux contextes locaux et à développer un processus continu d'itération afin d'absorber le retour d'information sur la mise en œuvre pour l'améliorer (Crouch 2020). Dans l'éducation post-basique, où les prestataires de services sont plus autonomes, l'expertise technique au niveau du système concerne la supervision de domaines tels que l'assurance qualité, la réglementation des prestataires de services, la performance institutionnelle, les cadres nationaux de certification et l'appui financier aux étudiants. Dans l'ensemble du système, renforcer les capacités ne signifie pas toujours créer de nouvelles institutions ; cela peut également impliquer une réorganisation des entités existantes pour renforcer la cohérence et l'efficacité. Au Nigeria, de nombreuses institutions soutiennent la formation des enseignants et les processus d'enseignement dans les écoles, mais en raison de l'insuffisance des ressources et du chevauchement potentiel des fonctions, il n'y a pas encore suffisamment de mise en cohérence de ces institutions pour fournir des services efficaces qui permettraient d'améliorer le système d'apprentissage global (Bashir et al. 2018).

Le renforcement des capacités de gestion des gestionnaires d'écoles et des dirigeants d'autres établissements d'enseignement leur permettrait de superviser les opérations quotidiennes, d'évaluer les besoins, de planifier de nouveaux programmes, de gérer les budgets, etc. Les meilleurs gestionnaires veillent à l'utilisation des ressources (telles que les subventions accordées aux écoles et les autres financements mobilisés localement) ; ils supervisent, guident, encadrent et motivent le personnel pour qu'il fasse du bon travail ; ils favorisent un environnement de travail propice et exempt d'abus ; et ils collaborent avec les parties prenantes externes (Adelman et Lemos 2020). Des recherches menées dans huit pays ont associé une augmentation de 1,00 écart-type de la capacité de gestion des directeurs d'école – sur la base de 20 pratiques de gestion – à un gain en termes de résultats d'apprentissage de 0,23 à 0,43 écart-type

68 Voir Bashir et al. (2018) pour une discussion détaillée des résultats résumés ici.

(Banque mondiale 2018). Une augmentation de cette ampleur en Afrique subsaharienne est comparable à l'influence de la pédagogie structurée, l'intervention ayant eu le plus d'impact parmi celles qui ont jusqu'à présent fait l'objet d'une évaluation rigoureuse dans la région (Bashir et al. 2018). Compte tenu du rôle vital des gestionnaires, un processus de recrutement concurrentiel et fondé sur le mérite, et des échelles de carrière visant à inciter à l'avancement professionnel constituent des facteurs essentiels. L'expérience de ce type de réforme au Pérou en 2013 indique que la formation et l'encadrement systématiques des gestionnaires, en particulier ceux des écoles rurales, sont également importants (Lemos et Piza 2020).

Dans les trois domaines susmentionnés, le renforcement des capacités sera essentiel pour soutenir les pays d'AOC dans leur quête d'amélioration des résultats de l'éducation dans les années à venir. Étant donné le faible aboutissement des efforts passés (voir, par exemple, Banque mondiale 2005 et 2009), il convient d'envisager de nouvelles approches (voir Encadré 7.2). En particulier, ces approches doivent tenir compte du fait que de nombreux ministères de l'éducation de la région de l'AOC n'ont pas la capacité d'intégrer, d'aligner et d'adapter les options de renforcement des capacités à leurs besoins en constante évolution au cours de la planification des politiques et de la mise en œuvre des programmes.⁶⁹

7.3. Renforcer les systèmes de données sur l'éducation pour faciliter un processus décisionnel éclairé

Des systèmes d'information fiables pour la gestion de l'éducation sont essentiels pour obtenir des résultats et doivent être renforcés à la fois au niveau des producteurs et des utilisateurs de données. Le renforcement du système d'information pour la gestion de l'éducation crée une culture de prise de décision basée sur les données et peut contribuer à assurer une meilleure

adéquation entre les ressources et les objectifs prioritaires de l'éducation. Les négociations avec le ministère des finances sur les allocations et l'exécution du budget, par exemple, nécessitent des données exactes et actuelles sur les paramètres de base tels que les taux d'inscription, les enseignants et la mise en œuvre du programme d'enseignement national. Les systèmes de données qui fournissent des données désagrégées – par écoles, enseignants et élèves/étudiants – peuvent guider les actions ciblées et les réformes plus larges visant à améliorer l'efficacité et l'équité de la prestation de services. Le Centre de données sur l'éducation de la Sierra Leone est un exemple de système d'information sur la gestion de l'éducation qui offre des indicateurs actuels et facilement accessibles à l'échelle du système (tels que les taux d'inscription, le personnel, les infrastructures scolaires et les résultats des examens) ainsi que des informations détaillées sur chaque école.⁷⁰ Le site Internet du centre propose également des fonctionnalités d'exploration interactive des données par les utilisateurs.

Les technologies les plus récentes simplifient également la collecte de données géospatiales qui peuvent faciliter un processus décisionnel éclairé dans divers domaines. Citons par exemple la cartographie des écoles pour évaluer la portée des systèmes d'apprentissage à distance et pour faire une estimation de la répartition géographique des enfants non scolarisés. Plusieurs projets d'éducation menés dans les pays en situation de FCV dans la région de l'AOC, par exemple le Nigeria et le Cameroun, ont commencé à utiliser la Méthode à activation géographique pour le suivi et la supervision (GEMS) pour le suivi dans les zones difficiles d'accès. Dans les systèmes d'éducation post-basiques embryonnaires des pays d'AOC, les systèmes d'information de gestion de l'éducation peuvent être axés initialement sur les indicateurs de prestation clés (tels que le nombre d'admissions et le nombre de diplômés par filière). Ces systèmes peuvent ensuite s'élargir progressivement pour inclure également des indicateurs liés aux résultats sur le marché du travail (tels que les emplois et les revenus par filière).

69 Parmi les options actuelles de renforcement des capacités, citons les cours et les ateliers proposés par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO et son programme de Renforcement des capacités pour l'éducation (CapED), les Evaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) de l'USAID et le *Campus d'apprentissage ouvert* de la Banque mondiale (<https://olc.worldbank.org/>), y compris l'initiative du Groupe d'évaluation indépendante sur le renforcement des capacités d'évaluation.

70 Voir <https://educationdatahub.dsti.gov.sl/>

Encadré 7.2. Vers un renforcement des capacités plus efficace pour améliorer les résultats de l'éducation en AOC

Deux exemples de partenariats multi-bailleurs réussis en matière de renforcement des capacités – l'un pour le secteur financier et l'autre pour la gestion des risques de catastrophe – pourraient utilement inspirer les nouvelles approches du renforcement des capacités en vue d'améliorer les résultats en matière d'éducation dans la région de l'AOC (Fredriksen 2016).

Exemple n° 1: Renforcement des capacités du secteur financier à l'aide de deux approches complémentaires

Centres régionaux d'assistance technique. Ces centres font partie d'une initiative spéciale visant à améliorer la performance des institutions économiques et financières (Fonds monétaire international [FMI] 2020). En 2022, un total de 17 centres sont opérationnels dans le monde, dont neuf ont été créés entre 2002 et 2013, y compris cinq en Afrique.⁷¹ Gérés par le FMI, ces centres sont financés par les bailleurs, le FMI, les pays hôtes et les pays bénéficiaires. Le Centre régional d'assistance technique pour l'Afrique de l'Est (East AFRITAC), le premier en Afrique créé en 2002 et hébergé par la Tanzanie, dessert sept pays d'Afrique de l'Est. Son enveloppe budgétaire de 59 millions USD pour la phase V (2020 à 2025) est constituée de 50 millions USD par les bailleurs, de 6 millions USD par les pays membres et de 3 millions USD par le FMI (FMI nd). Une évaluation menée en 2013 souligne la contribution d'AFRITAC au renforcement des capacités des ministères des finances, des banques centrales, des autorités fiscales et des instituts de statistique des pays membres (Fredriksen 2016). L'administration fiscale a été inclus comme domaine d'intervention supplémentaire dans la phase V dans le but d'aider les pays membres à atteindre une croissance forte, durable et inclusive et à progresser vers la réalisation des Objectifs de développement durable et des objectifs de l'agenda du financement du développement.

Initiative de réforme et de renforcement du secteur financier. L'initiative, connue sous le sigle anglais FIRST, a été lancée en 2002 à la suite de la crise financière de l'Asie de l'Est, dans le but de promouvoir les réformes du secteur financier. Une évaluation externe a montré qu'en 2014, l'initiative avait bénéficié à 115 pays depuis sa création, y compris ceux d'Afrique subsaharienne, en élargissant la capacité des entités de mise en œuvre dans le secteur financier « ... à élaborer des stratégies de développement, rédiger de nouvelles lois et réglementations, (obtenir) une assistance institutionnelle et mener des exercices de simulation de crise » (Development Portfolio Management Group 2014).

Exemple N°2: Développement des capacités pour la gestion des risques de catastrophes, via la Facilité mondiale pour la réduction des catastrophes et le relèvement (GFDRR)

La GFDRR est un partenariat mondial impliquant 34 pays bailleurs et 9 agences internationales dont l'objectif est de renforcer les capacités des pays à revenu faible ou intermédiaire à réduire et à gérer les risques découlant des aléas naturels et du changement climatique. Travaillant avec plus de 400 partenaires locaux, nationaux, régionaux et internationaux, la GFDRR fournit des subventions pour l'assistance technique, la formation et le partage des connaissances en matière de politiques et de stratégies de gestion des catastrophes et des risques climatiques. En 2015, la GFDRR a accordé un financement totalisant 70 millions USD à 89 pays bénéficiaires pour mener de telles activités. Le fait que la GFDRR ait réussi à galvaniser un appui multi-bailleurs avec un programme ciblé porte des enseignements pour les efforts de renforcement des capacités du secteur de l'éducation dans la région de l'AOC.

Source : adapté et mis à jour à partir de Bashir et al. 2018.

Note : AFRITAC Est = Centre régional d'assistance technique régionale pour l'Afrique de l'Est ; GFDRR = Facilité mondiale pour la réduction des catastrophes et le relèvement ; FMI = Fonds monétaire international

71 Plus d'informations sur ces centres sont disponibles sur le lien <https://www.imf.org/en/Capacity-Development/how-we-work>

Compte tenu de la gravité de la crise de l'apprentissage et des compétences dans la région de l'AOC, il est particulièrement important d'améliorer les capacités nationales de collecte et d'utilisation des données d'évaluation de l'apprentissage et de suivi des résultats des diplômés sur le marché du travail. À mesure que la quantité de données de haute qualité augmente, les efforts de renforcement des capacités doivent également viser à doter les utilisateurs de données – c'est-à-dire les décideurs, les analystes et les autres parties prenantes – de connaissances de base en matière de données pour qu'ils soient en mesure de faire le suivi des performances du système et de la redevabilité des prestataires de services. Dans le domaine de l'éducation de base, le défi consiste à utiliser les données pour guider la conception et la révision des ressources (telles que les cours scriptés et autres outils pour enseigner au bon niveau) et des programmes de formation connexes visant à aider les enseignants à enseigner plus efficacement. Dans l'État d'Edo, par exemple, la Banque mondiale appuie le développement d'un système d'information pour la gestion de l'éducation qui comprendra des données sur les résultats d'apprentissage des élèves et un appui personnalisé aux enseignants. Au niveau post-basique, les données sur les emplois et les revenus des diplômés constituent un test essentiel de l'efficacité des institutions à doter les diplômés des compétences pertinentes pour l'emploi. L'utilisation systématique de ces données, complétée par des informations provenant des observatoires du marché du travail et des prévisions sur le marché du travail, peut aider à mettre la conception des programmes en cohérence avec les opportunités et les tendances du marché du travail. Dans la plupart des pays d'AOC, cependant, les capacités dans les domaines liés aux données sont naissantes.

Dans tous les domaines du renforcement des capacités, de nouvelles approches seront nécessaires pour institutionnaliser les capacités d'amélioration des performances des systèmes éducatifs des pays d'AOC. De nombreux ministères de l'éducation se sont rendus compte que la faiblesse des capacités est souvent la contrainte la plus importante à la mise en œuvre et ont investi en conséquence.⁷²



L'expérience met en lumière certaines voies sans issue à éviter, comme la dépendance excessive à l'égard de l'assistance technique apportée par les projets (qui prend généralement fin à la clôture du projet), le recours à des services de conseil individuels et la formation de certains fonctionnaires au gré des circonstances. Une meilleure approche consiste à investir dans l'élargissement du pool de spécialistes compétents formés par le biais de programmes ciblés adaptés au contexte des pays de la région. Ces programmes devraient être hébergés par des universités et d'autres institutions des pays d'AOC, éventuellement via des programmes de jumelage régionaux et internationaux dans des domaines thématiques clés. Les efforts passés ont également défini les contraintes de capacité de manière trop étroite, comme étant simplement un manque d'aptitudes et de compétences techniques, sans accorder suffisamment d'attention aux compétences transversales. En effet, les compétences transversales (telles que la coordination, la gestion du changement et la recherche de consensus) sont essentielles pour surmonter les obstacles organisationnels et politiques à la réforme. Il est possible de remédier à cette lacune en créant des espaces d'apprentissage continu entre les pairs, de partage d'expérience et de coopération entre les pays d'AOC.

7.4. Priorités pour améliorer la mise en œuvre et le S&E

La réalisation des objectifs de cette Stratégie régionale d'éducation nécessitera des capacités importantes de mise en œuvre des politiques et des programmes et de S&E. Sur la base de la discussion qui précède, la Figure 7.2 met en évidence les principaux domaines d'attention pour le renforcement de ces capacités. L'une des priorités consiste à renforcer les capacités techniques des ministères de l'éducation en matière de GFP et de services d'éducation de base pour guider et soutenir l'enseignement et l'apprentissage. De plus fortes capacités dans ces domaines garantiront une meilleure gestion des ressources financières pour l'éducation ainsi qu'une utilisation plus efficace des ressources qui permettra de fournir des

⁷² Voir Bashir et al. (2018) et Fredriksen (2016) pour de plus amples informations.

Figure 7.2. Renforcer les capacités de mise en œuvre

	QUOI?	POURQUOI?	COMMENT?
	Approfondir les capacités techniques et managériales des éducateurs et des décideurs politiques dans les domaines clés	La faiblesse des capacités compromet la compréhension et l'appropriation des réformes et des innovations dans le domaine de l'éducation et réduit l'agilité des prestataires de services.	<ul style="list-style-type: none"> • Doter les directeurs d'écoles/ établissements de compétences de gestion et de leadership • Approfondir les capacités techniques et opérationnelles dans les domaines essentiels • Utiliser les universités locales et diverses modalités pour intégrer les capacités dans le système
	Renforcer les systèmes de données afin de fournir des informations pertinentes pour le suivi et l'ajustement des trajectoires	En raison du manque de données fiables et actualisées, il est difficile de tenir les décideurs politiques et les prestataires de services redevables des résultats en matière d'éducation.	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un SIGE simple, fiable et adapté aux besoins • Assurer la collecte et l'utilisation systématiques des données d'évaluation de l'apprentissage • Utiliser le taux d'emploi des diplômés comme indicateur clé de la performance clé pour l'ETFP et l'enseignement supérieur.

Notes : SIGE = système d'information de gestion de l'éducation ; EFTP = enseignement et formation techniques et professionnels ; ES = enseignement supérieur

services d'éducation plus efficaces. Une deuxième priorité consiste à doter les directeurs d'écoles et d'autres institutions éducatives – celles qui opèrent en première ligne de la prestation de services – des capacités nécessaires pour diriger et gérer efficacement leur personnel et leurs institutions. Dans tous les domaines, le fait de s'appuyer sur les universités locales et sur diverses modalités peut contribuer à ancrer les nouvelles capacités dans le système, permettant ainsi aux pays d'AOC d'institutionnaliser cette composante essentielle pour améliorer la performance de l'ensemble du système. Compte tenu du rôle vital des données dans le S&E et le processus éclairé de prise de décision, il est également nécessaire de renforcer les capacités pour construire et maintenir un système d'information sur la gestion de l'éducation adapté, qui non seulement fournit des données fiables pour le suivi des résultats clés en matière d'éducation, mais facilite également l'utilisation des données pour améliorer la performance du système.

7.5. Naviguer à travers les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience






Les secteurs éducation des pays d'AOC doivent s'attaquer en toute efficacité à de multiples défis transversaux qui peuvent freiner les progrès vers la réalisation

des objectifs prioritaires de cette Stratégie régionale d'éducation. Les principaux défis sont la pandémie de COVID-19 et ses conséquences, la fragilité, les conflits et la violence (FCV) chroniques, et le changement climatique.⁷³ Les pays d'AOC peuvent s'appuyer sur les nouvelles technologies, notamment numériques, pour accroître la résilience du secteur de l'éducation face à ces défis. Des interventions dans cinq grands domaines permettront au système éducatif de retrouver son élan dans la constitution du capital humain nécessaire à la croissance et au développement (Figure 7.3).

Premièrement, les pays d'AOC doivent atténuer l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage. La pandémie a clairement mis en lumière les faiblesses des systèmes éducatifs de la région : des millions d'apprenants sont dans l'incapacité d'assister aux cours en présentiel, et beaucoup se retrouvent bloqués avec peu d'autres options pour poursuivre leur apprentissage. Il sera primordial de protéger les dépenses d'éducation. Il est tout aussi important de veiller à ce que les fonds soient déployés efficacement pour inverser les pertes d'apprentissage et les taux d'abandon scolaire. Les transferts monétaires et autres incitations financières en faveur des filles et d'autres groupes de population vulnérables seront essentiels pour les maintenir dans le système scolaire. L'investissement dans l'apprentissage à distance à faible coût et la formation des enseignants à l'utilisation des technologies

73 Voir l'Annexe 1 pour de plus amples informations.

Figure 73. Naviguer à travers les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience

QUOI?	POURQUOI?	COMMENT?
 Relever les défis posés par la pandémie de COVID-19	Des millions d'apprenants se trouvent dans l'impossibilité d'assister à des cours en présentiel et beaucoup ont peu d'options pour poursuivre leur apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Protect education spending and use resources effectively • Use financial incentives to support girls & vulnerable groups • Enable low-cost remote learning avenues • Train teachers on use of tech and new tools for remote learning • Equip youth with skills for jobs in the depressed labor market • Leverage universities to fight the pandemic through local innovation
 S'attaquer aux problèmes liés à la fragilité, aux conflits et à la violence	La région est le théâtre de nombreux conflits et violences de grande ampleur.	<ul style="list-style-type: none"> • Sign the Safe Schools Declaration and protect schools from attacks • Enable schools operate safely through early warning signs and security protection • Reduce drivers of conflict & violence through peace-building curricula
 Lutter contre le changement climatique	Le niveau d'instruction constitue à lui seul le meilleur prédicteur de la sensibilisation au changement climatique et les emplois verts font appel à des compétences cognitives de haut niveau.	<ul style="list-style-type: none"> • Develop education content, curriculums, and teacher training materials on local impact of climate change • Provide skills training with a focus on green economy jobs • Construct schools to be resilient against climate-induced shocks and use ecofriendly building materials • Support universities to contribute to better education and research on climate change
 Adopter les technologies de l'éducation	Les technologies de l'éducation peuvent améliorer les résultats d'éducation et les systèmes éducatifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Promote structured pedagogy through digital devices • Develop virtual classrooms for purely remote or hybrid learning • Provide digital skills for students for digital economy jobs • Use EdTech to improve education data and management to facilitate better decision-making
 Exploiter l'innovation de pointe	L'innovation a un grand potentiel pour catalyser le changement dans les systèmes éducatifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Test and evaluate innovative solutions (blockchain to track expenditures for accountability, machine learning to prevent dropout, artificial intelligence and behavioral sciences to shift social norms, adaptive learning, and virtual reality)

Source : Banque mondiale

Notes : CEA = Centre d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique ; AOC = Afrique de l'Ouest et centrale ; FCV = fragilité, conflit, et violence.

peuvent contribuer à minimiser les pertes d'apprentissage, à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et à rendre le système éducatif plus résilient aux chocs futurs. L'EFTP et l'enseignement supérieur doivent être repositionnés afin de développer rapidement l'apprentissage en ligne, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences professionnelles par les jeunes. Les innovations locales dans les universités de la région ont un rôle à jouer dans la lutte contre la COVID-19. Le Centre de génomique des maladies infectieuses au Nigeria, dans le cadre du projet Centres d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique (CEA), et le Centre ouest-africain de biologie cellulaire des agents pathogènes infectieux au Ghana sont tous deux des leaders régionaux dans le séquençage génomique du virus COVID-19 et dans les efforts nationaux pour effectuer des tests de masse et maintenir le contrôle de la pandémie. D'autres CEA au Sénégal et au

Nigeria ont utilisé l'impression 3D pour fabriquer des masques faciaux et des pièces pour des ventilateurs fabriqués localement.

Deuxièmement, les pays de la région doivent reconnaître et réduire les niveaux élevés de FCV endémique.

Dans certains contextes, la violence à l'intérieur et autour des écoles a atteint un tel niveau que la scolarité normale n'est plus viable. Comme indiqué précédemment au Chapitre 5, les gouvernements des pays d'AOC doivent démontrer leur engagement à travers la signature de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et la promotion des Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire dans les conflits armés. Ils doivent également aller au-delà du plaidoyer et s'assurer que les écoles peuvent fonctionner en toute sécurité (par exemple, en mettant en place des dispositifs d'alerte précoce et des mesures de sécurité solides)

ou offrir d'autres options d'apprentissage en cas de perturbations (par exemple, écoles pop-up, cercles d'apprentissage, apprentissage à distance, utilisation d'espaces religieux et autres lieux moins vulnérables aux attaques). L'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire, supérieur et professionnel et l'élargissement des possibilités d'emploi sont essentiels pour aider les jeunes à éviter de rejoindre les organisations extrémistes et de s'engager dans la violence. Dans l'enseignement supérieur, les études sur les conflits peuvent permettre d'approfondir la compréhension de la dynamique de la violence et une formation au leadership visant à renforcer les compétences en matière de négociation peut contribuer à promouvoir un engagement substantiel et efficace dans la consolidation de la paix. Les programmes scolaires peuvent également intégrer des éléments visant à encourager un comportement pacifique chez les enfants et les jeunes.

Troisièmement, les pays d'AOC doivent agir pour réduire l'impact négatif du changement climatique sur l'éducation par le biais de stratégies d'adaptation et d'atténuation. Le niveau d'instruction est l'indicateur le plus fiable de la sensibilisation au changement climatique et de la perception des risques y afférents (Lee et al. 2015) ; l'exposition à des cours spécifiques sur le changement climatique peut amener les jeunes à adopter un comportement respectueux du climat.⁷⁴ Le changement climatique redessine également le paysage des emplois et des compétences. Les nouveaux emplois verts exigeront plus de compétences cognitives (Consoli et al. 2016) ainsi qu'une expertise technique dans de nombreux domaines où la demande est en hausse (par exemple, la gestion des catastrophes, la conservation de l'eau, les technologies vertes, etc.). Certaines universités des pays d'AOC réagissent en proposant de nouveaux programmes et de nouvelles recherches. Le projet CEA au Ghana, par exemple, mène des recherches et développe des solutions intégrées à la dégradation des côtes. Des institutions en Côte d'Ivoire et au Sénégal déploient des efforts similaires pour renforcer l'éducation et la recherche appliquée dans les filières STIM de base qui peuvent offrir des perspectives pour s'attaquer aux problèmes liés au

changement climatique (notamment l'ingénierie de l'eau et l'ingénierie électrique, le transport et la logistique, les sciences environnementales et l'agriculture adaptée au climat). Des initiatives de plus grande envergure sont également nécessaires pour créer des programmes d'enseignement destinés à sensibiliser le public et les élèves dans les écoles au changement climatique et aux compétences de vie nécessaires pour l'adaptation et l'atténuation (par exemple, recyclage, récupération de l'eau, plantation d'arbres, habitudes de consommation, choix de moyens de transport, etc.). À l'heure du changement climatique, il est vital de former les enseignants et d'autres responsables à la mise en œuvre de protocoles d'évacuation en cas d'urgence. Parallèlement, les décisions relatives à la construction des écoles doivent viser à accroître la résilience aux chocs induits par le changement climatique, grâce à des mesures explicites pour minimiser l'exposition à la chaleur, au vent, aux crues soudaines, à l'érosion des sols et à d'autres problèmes.

Quatrièmement, les pays d'AOC doivent envisager de tirer parti du potentiel des technologies éducatives pour améliorer les résultats de l'éducation. Ce potentiel existe dans au moins quatre domaines :

- Utiliser des outils numériques pour élargir l'application de la pédagogie structurée. En Afrique du Sud, par exemple, l'encadrement virtuel utilisant des plans de cours numériques s'est avéré aussi efficace que l'encadrement en présentiel pour stimuler les pratiques pédagogiques des enseignants et les résultats des élèves en matière d'alphabetisation (Kotze, Fliesch et Taylor 2019⁷⁵);
- Dispenser une partie de l'enseignement post-primaire dans des classes virtuelles grâce à des modalités d'enseignement à distance ou en ligne (Twinomugisha 2019) ;
- Exiger de tous les étudiants de niveau supérieur qu'ils acquièrent des compétences numériques afin de les équiper pour les opportunités d'emploi dans l'économie numérique. Les pays d'AOC peuvent tirer parti d'économies d'échelle grâce aux initiatives régionales comportant des programmes de formation aux compétences

⁷⁴ Cordero et al. (2020) ont constaté que les étudiants ayant suivi un cours universitaire d'un an sur le changement climatique ont réduit chacun leurs émissions annuelles de carbone de 2,86 tonnes de gaz carbonique.

⁷⁵ Les opérations de la Banque mondiale dans l'État d'Edo au Nigeria, au Rwanda et au Liberia soutiennent cette approche.

numériques (par exemple, par le biais des projets CEA de la Banque mondiale en Gambie⁷⁶); et

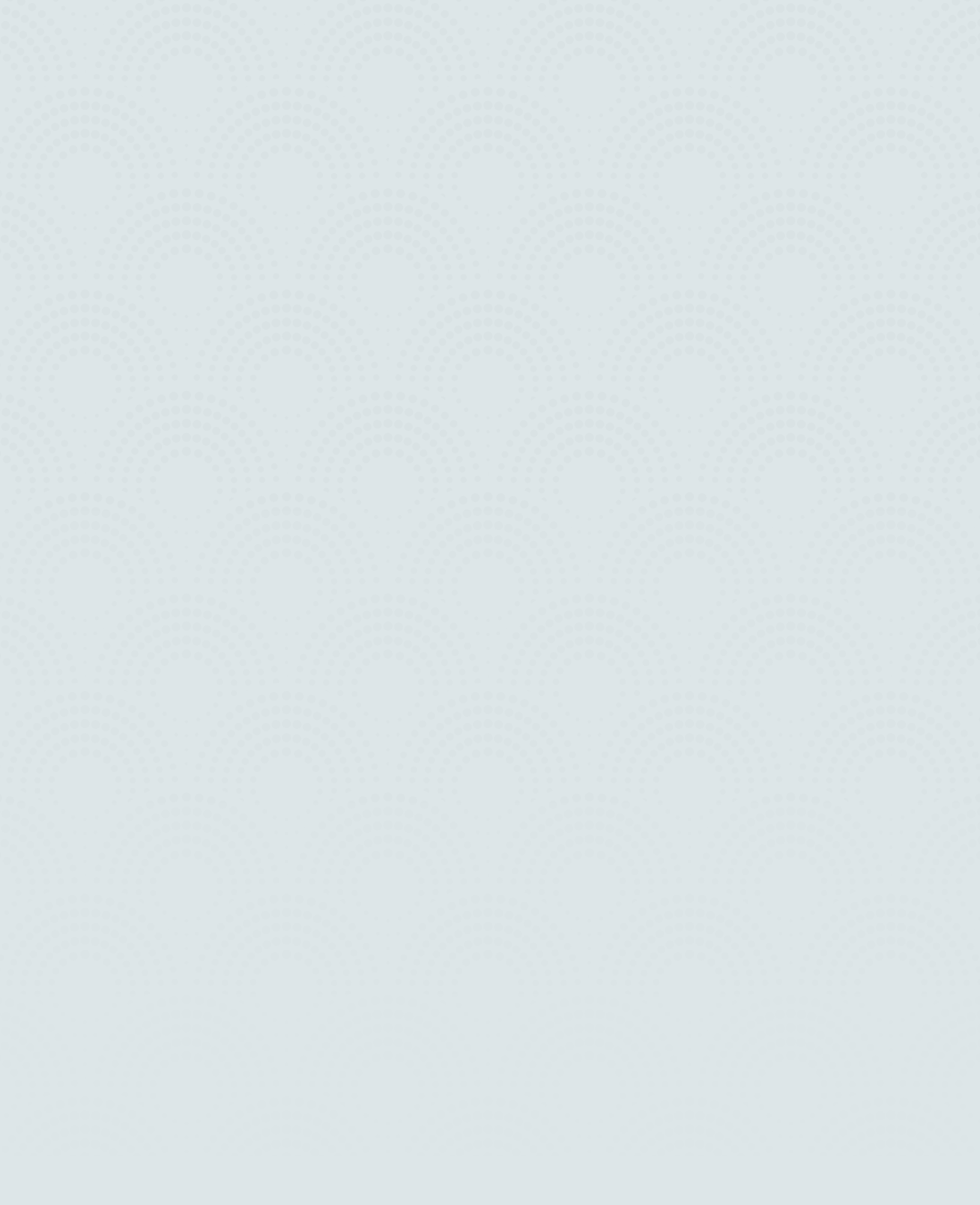
- Mobiliser la puissance de la technologie éducative pour améliorer les systèmes de données sur l'éducation et de gestion. Les améliorations des systèmes viendront en appui à une élaboration et la mise en œuvre de politiques fondées sur les données (par exemple, le dernier exercice de recensement scolaire du Liberia).

Pour que les avantages de chacun de ces quatre domaines se concrétisent, les gouvernements de la région de l'AOC devront investir dans des infrastructures électriques et numériques fiables et abordables (y compris la connectivité et les outils Internet).

Cinquièmement, les pays d'AOC doivent explorer et adapter les innovations de pointe une application dans le domaine l'éducation.

Il est vrai que les technologies avancées ne seront pas pertinentes ni même réalisables dans tous les pays d'AOC. Cependant, leur potentiel d'amélioration de la performance des systèmes d'éducation de la région est clair. Il s'agit, par exemple, des chaînes de blocs pour suivre les dépenses d'éducation ; de l'apprentissage automatique pour identifier et protéger les élèves de l'abandon scolaire, en particulier les filles (Adelman et al. 2018) ; de l'apprentissage adaptatif pour renforcer l'apprentissage des élèves (Muralidharan, Singh, and Ganimian 2019) ; et de la réalité virtuelle pour développer les compétences professionnelles.

⁷⁶ Le Collège d'ingénierie de l'Université des sciences et technologies Kwame Nkrumah (Ghana) fournit une assistance technique à la Gambie par le biais du projet CEA en vue de la création d'une université qui proposera des programmes de sciences appliquées, d'ingénierie et de technologie.





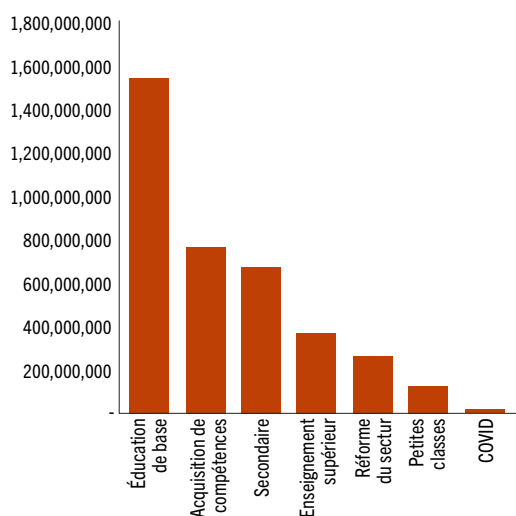
8. Le portefeuille Education de la Banque mondiale dans la région de l'AOC

Ce chapitre examine les tendances du portefeuille Education de la Banque mondiale dans la région, la performance du portefeuille et les enseignements tirés. Sur la base des enseignements tirés, il présente des principes directeurs visant à améliorer l'efficacité du portefeuille de la Banque mondiale pour réaliser les objectifs de la Stratégie régionale d'éducation. Ces principes comprennent l'utilisation de la méthode de classification des pays pour mieux adapter les interventions à haut niveau d'impact de la stratégie au contexte de chaque pays d'AOC.

8.1. Analyse du portefeuille et enseignements tirés

Le Groupe de la Banque mondiale, le plus grand partenaire au développement, travaille sur des programmes d'éducation dans plus de 80 pays. La Banque mondiale a approuvé plus de 66 milliards USD de financement pour l'éducation au cours des deux dernières décennies. Son portefeuille actuel comprend 180 projets d'une valeur de 23,3 milliards USD, soit 8 pour cent du montant total des prêts de la Banque mondiale. Au cours de l'année fiscale 2020/2021, la Banque mondiale a approuvé de nouveaux engagements à hauteur de 6,3 milliards USD dans le secteur éducation, ce qui représente le montant le plus élevé jamais enregistré (Banque mondiale 2021b). Depuis, le volume des nouveaux engagements a encore augmenté avec la riposte à la pandémie de COVID-19. En outre, la Banque mondiale est l'agence d'exécution de plus de la moitié (54 pour cent) du portefeuille de subventions du Partenariat mondial pour l'éducation (1,95 milliard USD sur 3,62 milliards USD de subventions actives).

Le portefeuille croissant de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation aide les pays d'AOC à répondre à leurs besoins en la matière. Le portefeuille actuel, à la date de janvier 2022, comprend 3,76 milliards USD d'opérations déjà en cours et 1 milliard USD d'opérations en préparation (entre autres par l'Association internationale de développement et la Banque internationale pour la reconstruction et le développement). Les engagements annuels ont triplé depuis 2018. Dans la région de l'AOC, les nouveaux engagements en faveur de l'éducation ont atteint 814 millions USD en 2020 et 1,1 milliard USD en 2021. La moyenne n'était que de 428 millions USD de 2015 à 2019. L'augmentation récente des nouveaux engagements s'explique en partie par la plus grande importance accrue que la Banque mondiale accorde à l'investissement dans la population dans le cadre de son Projet sur le capital humain, lancé en 2018, et de son Projet sur le capital humain en Afrique, lancé en 2019. La plupart des engagements Banque mondiale ont été soutenus par l'Association internationale de développement, non seulement parce que la majeure partie des pays de la région sont admissibles à l'aide de l'Association, mais aussi parce que certaines opérations bénéficiant à des pays à revenu intermédiaire peuvent également être admissibles, par exemple si elles ciblent des zones pauvres (c'était par exemple le cas pour une grande opération au Nigeria en 2017 avec un engagement de 611 millions USD). Le portefeuille de la région de l'AOC a également augmenté en termes relatifs. Bien que les opérations approuvées pour les pays d'AOC ne représentaient que 9 pour cent du total des engagements en 2018, leur valeur est passée à 18 pour cent en 2021. Les projets de l'Association internationale de développement ont tendance à être beaucoup plus importants (de

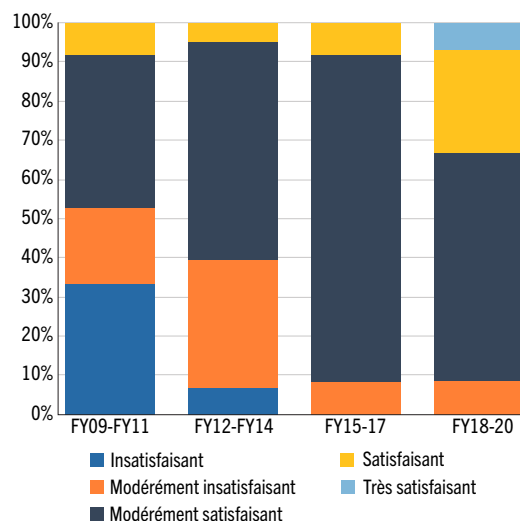
Figure 8.1. Taille du portefeuille par type, USD

Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

l'ordre de 111 millions USD chacun en moyenne) que les projets de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (63 millions USD chacun).

Plus d'un tiers des investissements en cours soutiennent l'éducation de base (Figure 8.1) ; le reste est dédié au renforcement des compétences, à l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur, aux réformes sectorielles et aux programmes ciblant l'éducation de la petite enfance. Les investissements en préparation sont davantage axés sur l'enseignement et les compétences du secondaire, mais l'éducation de base reste importante. Certains des projets les plus récents visent à aider les pays à faire face à l'impact négatif de la crise de COVID-19 sur l'éducation.

L'analyse a également montré une forte augmentation des engagements de la Banque mondiale en faveur de l'éducation dans la région de l'AOC, ce qui a conduit à un portefeuille actif plus important aujourd'hui (Tableau 8.1). La Banque mondiale reste le principal bailleur de fonds de l'éducation dans le monde en développement. Toutefois, les investissements de la Banque mondiale sont faibles par rapport aux montants totaux que les gouvernements consacrent

Figure 8.2. Scores de performance globale attribués par le Groupe d'évaluation indépendante pour les projets d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)

Source : Données du Groupe d'évaluation indépendante.

à l'éducation – même si une grande partie des dépenses des gouvernements est consacrée aux salaires. Ainsi, la mise en œuvre de la stratégie exige un rôle actif de la part des gouvernements.

La performance du portefeuille éducation des pays d'AOC s'est améliorée au fil du temps. Entre 2014 et 2019, le Groupe d'évaluation indépendante a évalué 75 pour cent des projets d'éducation de la région de l'AOC comme étant modérément satisfaisants ou plus. Des gains nets ont été enregistrés au fil du temps, avec une diminution de la proportion de projets jugés comme modérément insatisfaisants ou insatisfaisants, et une augmentation de la proportion de projets jugés comme modérément satisfaisants, satisfaisants et très satisfaisants, ces trois dernières notes représentant des projets qui répondent aux attentes minimales (Figure 8.2). À l'instar des scores de performance globale des projets, les notes attribuées par le Groupe d'évaluation indépendante pour la qualité à l'entrée, la supervision des projets et le S&E se sont également améliorées au fil du temps (Tableau 8.2 et Tableau 8.3).

Tableau 8.1. Engagements de la Banque mondiale en faveur de l'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale,⁷⁷ 2015-2021 (en millions USD)

Année fiscale	BIRD	IDA	Autres dons, y compris la Banque mondiale en tant qu'agent de don du PME.	Total
2015	-	188,0	237,3	425,3
2016	100,0	145,0	40,8	185,8
2017	-	718,5		718,5
2018	-	295,0	34,4	329,4
2019	-	478,7		478,7
2020	-	768,0	46,3	814,3
2021	-	980,0	118,0	1 098,1

Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

Note : PME = Partenariat mondial pour l'éducation ; BIRD = Banque internationale pour la reconstruction et le développement ; IDA = Association internationale de développement.

Tableau 8.2. Notations complémentaires du Groupe d'évaluation indépendante pour les projets d'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)

Années fiscales	Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Moyennement insatisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
Qualité à l'entrée						
AF2009–2011	0	18	27	18	36	0
AF2012–2014	0	5	47	26	21	0
AF2015–2017	0	33	33	22	11	0
AF2018–2020	7	64	14	14	0	0
Qualité de la supervision par la Banque mondiale						
AF2009–2011	9	18	27	18	27	0
AF2012–2014	5	11	68	16	0	0
AF2015–2017	0	22	67	11	0	0
AF2018–2020	7	36	50	7	0	0

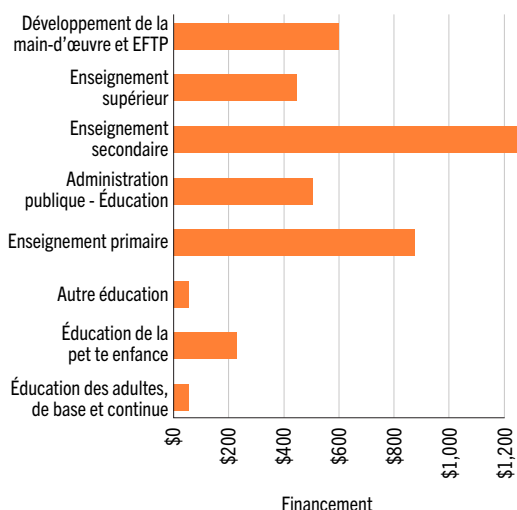
Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

Tableau 8.3. Scores de performance attribués par le Groupe d'évaluation indépendante pour le S&E des projets en Afrique de l'Ouest et centrale, années fiscales 2009-2020 (%)

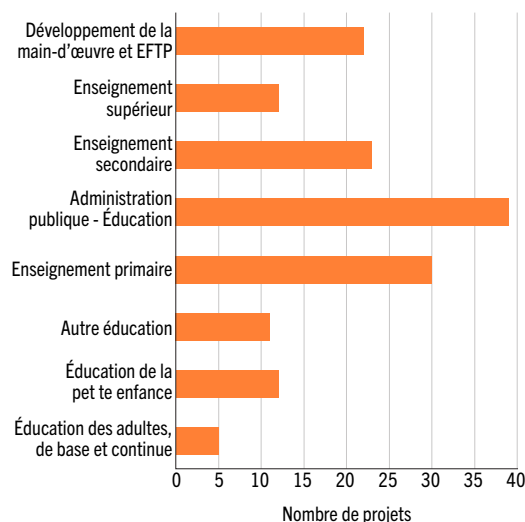
Années fiscales	Élevé	Substantiel	Modéré	Négligeable
AF2009–2011	10	20	40	30
AF2012–2014	0	16	68	16
AF2015–2017	0	56	44	0
AF2018–2020	0	86	14	0

Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

⁷⁷ Les pays de la région de l'AOC sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, la Côte d'Ivoire, la République du Congo, la Guinée équatoriale, le Gabon, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Liberia, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, le Togo, le Sénégal et la Sierra Leone.

Figure 8.3. Financement par niveau d'éducation, Portefeuille actif (million USD)

Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

Figure 8.4. Nombre de projets par niveau d'éducation, Portefeuille actif

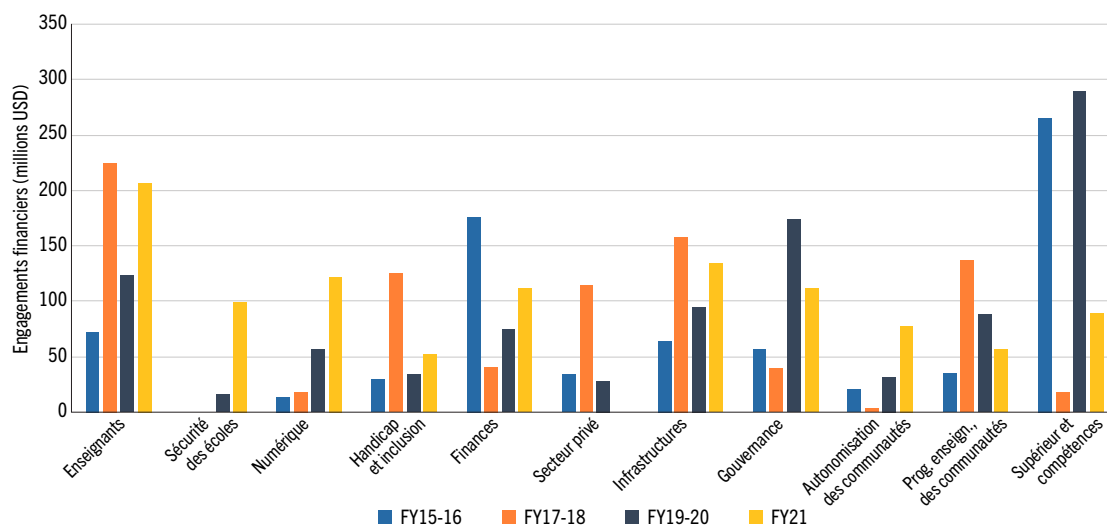
Source : Données opérationnelles de la Banque mondiale.

L'utilisation des instruments de financement basé sur les résultats dans le secteur de l'éducation a augmenté mais reste limitée. Le groupe de la Banque mondiale a augmenté les opérations dites de « financement basé sur les résultats », notamment le financement de programmes axés sur les résultats et le financement en modalité projet assortis de conditions basées sur la performance. Les opérations de financement basé sur les résultats représentent 51 pour cent du pipeline projets et inclut des opérations de grande envergure récentes à l'instar de l'opération BESDA et des programmes innovants comme EdoBEST, qui utilisent le financement basé sur les résultats. Néanmoins, leur importance dans le portefeuille actuel est faible. La plupart des opérations d'éducation dans les pays d'AOC utilisent encore le financement traditionnel en modalité projet. Le financement basé sur les résultats récompense les pays qui atteignent les résultats convenus, c'est-à-dire que les décaissements ont lieu lorsque les pays atteignent les résultats fixés. En revanche, le financement traditionnel en modalité projet soutient des activités spécifiques, les décaissements étant destinés spécifiquement aux activités convenues.

La taille moyenne des opérations utilisant un financement en modalité projet assorti de conditions basées sur la performance a augmenté au fil du temps. De 2015 à 2018, la taille moyenne des nouveaux projets d'éducation des pays d'AOC utilisant le financement

en modalité projet était systématiquement inférieure à 50 millions USD. La taille moyenne est passé à 60 millions USD en 2019 et à 90 millions USD en 2020. Une réduction de la taille moyenne des projets a été observée en 2021, en partie parce qu'un certain nombre de projets d'urgence comparativement plus petits ont été approuvés en riposte à la pandémie de COVID-19. Cependant, la tendance globale au niveau la région – et plus généralement en ce qui concerne la Banque mondiale – est à des projets moins nombreux mais plus importants. Cette évolution peut aider la Banque mondiale à gérer plus efficacement ses projets et à réduire les coûts de transaction liés à la préparation et au soutien à la mise en œuvre d'un plus grand nombre de projets.

L'accent porté sur le sous-secteur de l'éducation dans le portefeuille de la région de l'AOC est passé de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (Figure 8.3 et Figure 8.4). Bien que la Banque mondiale se soit historiquement concentrée sur l'enseignement primaire, elle a changé d'orientation dans les pays d'AOC. Les engagements totaux dans le portefeuille actif sont plus importants pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire. Si l'on combine l'appui à l'enseignement supérieur et au développement de la main d'œuvre et de l'EFTP, le montant total alloué à l'enseignement supérieur devient également beaucoup plus important par

Figure 8.5. Financement par types d'activité, 2015–2021 (million USD)

Source : Basé sur l'examen des documents d'évaluation de projets.

rapport au montant alloué à l'enseignement primaire. En outre, la région de l'AOC augmente également ses engagements en faveur du développement de la petite enfance et de la formation des adultes, qui sont des sous-secteurs relativement nouveaux pour les investissements de la Banque mondiale.

En termes de types d'interventions, les engagements en faveur de la formation des enseignants, de la focalisation sur les contextes de FCV, de la numérisation et de la gouvernance ont augmenté, et l'investissement dans les infrastructures reste important dans le portefeuille, mettant ainsi en exergue les besoins sur le terrain.⁷⁸ Sur la base d'une analyse des documents d'évaluation des projets, le Tableau 8.4 et la Figure 8.5 montrent les principaux types d'activités financées.⁷⁹ Le financement de l'enseignement supérieur et du développement des compétences n'est pas désagrégé dans le Tableau 8.4 et dans la Figure 8.5, mais le financement des autres niveaux d'enseignement est désagrégé selon 10 catégories : enseignants, écoles sûres, ressources numériques, handicap et inclusion,

finances (bourses d'études pour l'éducation des filles, etc.), soutien du secteur privé, infrastructures (construction d'écoles, etc.), gouvernance (et renforcement des systèmes, qui inclut le financement des unités de mise en œuvre des projets hébergées par les ministères), autonomisation des communautés et, enfin, programmes d'enseignement, manuels et langue d'enseignement. Il n'est pas étonnant que le financement des ressources numériques ait augmenté ces dernières années. Parmi les 10 catégories identifiées, la catégorie de financement la plus importante est celle des enseignants, principalement pour leur formation.

La part de financement allouée aux interventions en faveur de la qualité par rapport à l'accès à l'éducation a augmenté. Comme le montrent les données de la Figure 8.5, les interventions se répartissent en deux catégories : celles qui sont davantage axées sur l'amélioration de l'accès à l'éducation (handicap et l'inclusion, finances, soutien du secteur privé, et infrastructures) et celles qui sont davantage axées sur

78 Ces données ne sont pas facilement accessibles à partir de la base de données opérationnelles de la Banque mondiale, il sera donc nécessaire de consulter les documents d'évaluation des projets individuels pour une analyse détaillée des types d'activités financés. Les projets sont généralement organisés en un petit nombre de composantes. Dans la plupart des cas, le montant du financement alloué à une composante particulière d'un projet est disponible, bien que la désagrégation du financement en montant par sous-composante ne soit pas souvent disponible. Il devient nécessaire d'appliquer des règles simples pour compiler les informations. Prenons par exemple une sous-composante d'une valeur de 2 millions USD, qui est axée à la fois sur les enseignants et les infrastructures. Dans ce cas, à moins que des informations plus détaillées ne soient disponibles, il peut être nécessaire de supposer que 1 million USD est alloué aux enseignants et 1 million USD aux infrastructures.

79 Dans certains cas, notamment pour les projets plus anciens, les montants spécifiques alloués aux différentes activités ne sont pas disponibles.

Tableau 8.4. Flux de financement identifiables pour divers types d'activités, 2015-2021

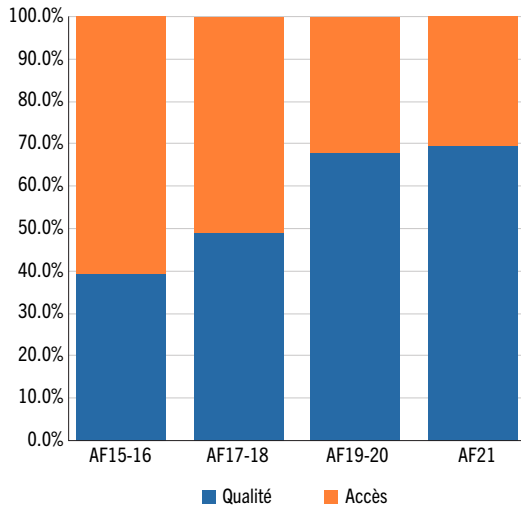
	Enseignants	Sécurité des écoles	Ressources numériques	Handicap & Inclusion	Finances	Appui au secteur privé
Montants (Million USD)						
AF2015–2016	72,2	0,0	13,7	29,7	175,7	33,5
AF2017–2018	224,1	0,0	17,5	125,0	40,8	113,8
AF2019–2020	123,5	15,8	56,6	33,8	74,8	27,9
AF2021	206,2	99,5	121,6	51,7	111,6	0,0
Part, %						
AF2015–2016	9,4	0,0	1,8	3,9	23,0	4,4
AF2017–2018	25,6	0,0	2,0	14,3	4,7	13,0
AF2019–2020	12,2	1,6	5,6	3,3	7,4	2,8
AF2021	19,5	9,4	11,5	4,9	10,5	0,0
	Infrastructures scolaires	Gouvernance	Autonomisation des communautés	Programmes d'enseignement, manuels, & Langue d'enseignement	Enseignement supérieur & compétences associées	Total
Montants (Million USD)						
AF2015–2016	64,1	56,3	19,9	34,5	265,8	765,2
AF2017–2018	157,7	39,4	3,3	136,1	18,0	875,8
AF2019–2020	94,8	174,1	31,7	88,5	289,3	1010,9
AF2021	134,1	112,0	77,6	56,8	88,9	1059,8
Part, pourcentage						
AF2015–2016	8,4	7,4	2,6	4,5	34,7	100
AF2017–2018	18,0	4,5	0,4	15,5	2,1	100
AF2019–2020	9,4	17,2	3,1	8,8	28,6	100
AF2021	12,7	10,6	7,3	5,4	8,4	100

Source : Basé sur l'examen des documents d'évaluation de projets.

l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée et la gestion du secteur (enseignants, sécurité des écoles, ressources numériques, gouvernance, autonomisation des communautés, programmes d'enseignement, manuels et langue d'enseignement). La Figure 8.6 montre qu'une part plus importante des engagements a été consacrée aux questions de qualité plutôt qu'aux questions d'accès au cours de cette période.

La Figure 8.7 montre dans quelle mesure le portefeuille actif intègre des composantes de programme ou des activités ciblant l'éducation des filles, une priorité majeure dans la région de l'AOC (pour en savoir plus sur l'importance de l'éducation des filles dans le monde et en Afrique, voir Wodon et al. 2018a, 2018b). L'analyse se fonde à nouveau sur un examen détaillé des documents d'évaluation des projets, les activités ciblant l'éducation des filles étant classées en trois catégories :

Figure 8.6. Parts approximatives du financement de l'accès et de la qualité (%)



Source : Basé sur l'examen des documents d'évaluation de projets.

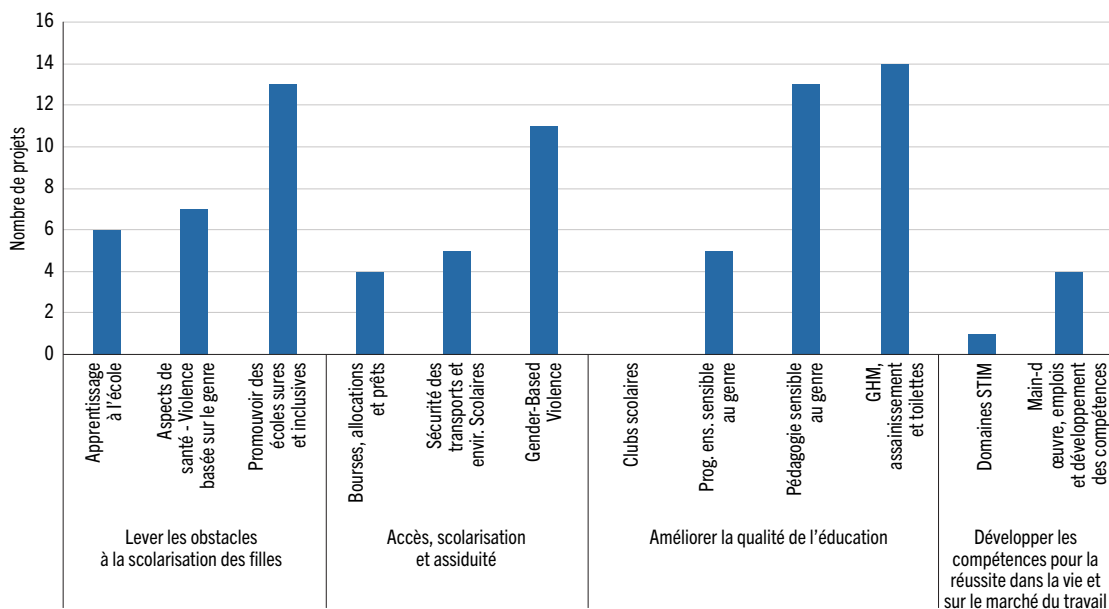
- Supprimer les obstacles à la scolarisation des filles. Il s'agit notamment de financer des bourses, des allocations et des prêts, de fournir des moyens de transport et un environnement

scolaire sécurisés, et d'améliorer l'accès, l'inscription et la fréquentation scolaires.

- Promouvoir des écoles sûres et inclusives. Cette catégorie concerne l'apprentissage à l'école, les considérations de santé scolaire et les efforts visant à réduire la violence basée sur le genre.
- Améliorer la qualité de l'enseignement dispensé. La qualité peut être améliorée grâce à la mise en place de groupes scolaires, de programmes d'enseignement qui tiennent compte de la dimension de genre, d'une pédagogie sensible au genre, de facilités de gestion de l'hygiène menstruelle, d'installations d'hygiène, d'assainissement et de toilettes pour les filles, de programmes favorisant les compétences de vie et la réussite sur le marché du travail, d'investissements dans les filières STIM pour les filles, et d'autres activités liées à la préparation à intégrer la main-d'œuvre, aux emplois et au développement des compétences.

Tous les projets récents comportaient des composantes sur l'éducation des filles, alors que ce n'était pas le cas il y a quelques années. Le large éventail d'activités mises en œuvre devrait permettre de tirer des enseignements utiles.

Figure 8.7. Activités liées à l'éducation des filles, portefeuille actif



Source : Basé sur l'examen des documents d'évaluation du projet par l'équipe chargée des questions de genre

Les objectifs de la stratégie ne seront pas atteints par le Pôle d'expertise Education seule ; c'est la raison pour laquelle les projets d'éducation des pays d'AOC intègrent de plus en plus d'autres pratiques.

Par exemple, le projet Emploi et opportunités pour les jeunes vulnérables au Togo est un projet de protection sociale et d'emploi qui bénéficie d'une forte collaboration avec le Pôle mondial d'expertise en Education. De même, au Niger, la première phase du Projet de développement inclusif (Laying the Foundations for Inclusive Development Policy Financing) est une opération d'appui budgétaire gérée par le Pôle mondial d'expertise en Macroéconomie, Commerce et Investissements, dont le premier pilier vise à améliorer le niveau d'éducation des adolescentes. Il existe également des synergies avec les secteurs Santé, Nutrition et Population, notamment par le biais du Projet d'appui à la population et à la santé au Niger, qui vise à accroître l'utilisation des services de santé reproductive et de nutrition et à promouvoir l'accès des filles à l'enseignement secondaire. Il existe également une forte collaboration avec des secteurs tels la gouvernance, l'agriculture, et l'eau, assainissement et hygiène.

8.2. Incorporer les enseignements tirés pour améliorer l'efficacité des opérations de la Banque mondiale

En s'appuyant sur son portefeuille actuel d'opérations de grande envergure et innovantes et sur les progrès satisfaisants réalisés jusqu'à présent, la Banque mondiale est en mesure d'en faire davantage, et en fera davantage, à la lumière des défis de la région de l'AOC en matière d'éducation. L'ampleur de ces défis exige une réponse ambitieuse et transformatrice, non seulement en termes de montant des investissements de la Banque mondiale, mais aussi dans la manière dont elle investit, s'engage et soutient les pays lorsqu'ils conçoivent et entreprennent des réformes critiques de l'éducation tout au long du cycle de vie de l'apprentissage. Il sera essentiel d'incorporer les enseignements tirés de l'expérience dans la conception de l'appui opérationnel de la Banque mondiale. Les moyens par lesquels la Banque mondiale intégrera ces huit enseignements sont décrits ci-dessous.

Premièrement, la Banque mondiale ancrera les interventions qu'elle appuie dans les enseignements

Figure 8.8. Nuage de mots basé sur les enseignements tirés des rapports de fin de mise en œuvre



Source : Analyse des rapports d'achèvement de la mise en œuvre.

tirés sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas.

Ces enseignements résident dans l'expérience opérationnelle de la Banque mondiale (Figure 8.8), les expériences d'autres organisations et les données probantes les plus récentes. Les services de conseil et d'analyse sont essentiels pour déterminer ce qui fonctionne. Aujourd'hui, ces services mettent principalement l'accent sur l'apprentissage précoce, l'examen des dépenses publiques et l'évaluation du capital humain. Cette orientation sera élargie pour inclure des considérations telles que l'éducation et les situations de FCV, les approches communautaires de l'éducation, les technologies éducatives et l'apprentissage à distance, l'efficacité des enseignants, les compétences, l'alphabétisation des adultes, l'enseignement supérieur et l'examen des syndicats d'enseignants dans une optique d'économie politique. La Banque mondiale aidera les programmes des pays d'AOC à intégrer des services de conseil et d'analyse dans leur structure afin de garantir un engagement itératif et soutenu et d'éviter la prolifération de services de conseil et d'analyse fragmentés et axés sur l'offre.

Deuxièmement, la Banque mondiale accordera la priorité aux interventions innovantes à haut niveau d'impact dans la région. Les pays d'AOC doivent privilégier l'apprentissage et l'innovation pour accélérer le changement et, dans la mesure du possible, trouver de solutions innovantes aux problèmes de longue date. Cette approche nécessitera un plus grand appétit pour le risque et, en cas d'échec, les enseignements tirés devront servir à la conception de

nouvelles opérations. Les innovations de pointe visant à améliorer les résultats d'apprentissage peuvent être expérimentées en fonction de la volonté et de la capacité d'un pays. Ainsi, la Banque mondiale aidera la région à adopter une approche itérative axée sur les problèmes pour concevoir, mettre en œuvre et redéfinir les opérations. Dans le même ordre d'idées, la région devrait donner la priorité aux interventions à grande échelle et aux réformes majeures – y compris les réformes politiques – plutôt qu'aux opérations qui impliquent une multitude d'interventions à petite échelle.

Troisièmement, la Banque mondiale appuiera les approches régionales, notamment dans les pays d'AOC les plus pauvres, afin de faciliter l'apprentissage entre pairs et le partage du capital humain, des connaissances et d'autres ressources. Les approches régionales permettront d'exploiter les économies d'échelle pour réduire les coûts et augmenter le pouvoir de négociation, et de créer une mobilité transfrontalière. Deux interventions régionales financées par la Banque mondiale sont le projet CEA dans l'enseignement supérieur et le projet d'EFTP Compétences de l'Afrique de l'Est au service de la transformation et de l'intégration régionale. De même, le Projet d'autonomisation et de démographie des femmes du Sahel, une initiative visant à accroître l'autonomisation des femmes et des adolescentes dans la région du Sahel, souligne l'importance du travail intersectoriel au niveau régional.

Quatrièmement, la Banque mondiale encouragera la combinaison d'instruments financiers et augmentera l'importance relative du financement basé sur les résultats dans la région. Le financement de programmes axés sur les résultats permettra de mettre l'accent sur les résultats, en particulier pour la prestation de services, et de surmonter les contraintes de mise en œuvre. Lorsque les changements concernent le développement d'un environnement propice à une meilleure éducation, les opérations d'aide budgétaire seront privilégiées. Globalement, la Banque mondiale continuera à mettre l'accent sur les résultats plutôt que sur les moyens à travers la région. Les nouvelles opérations mettront l'accent sur la réalisation de résultats spécifiques plutôt que sur la fourniture de moyens spécifiques, parce que ces derniers ne produisent pas toujours les résultats souhaités.

Cinquièmement, la Banque mondiale mettra l'accent sur les interventions multisectorielles dans la région.

Pour relever les défis de l'éducation, il faut adopter une approche axée sur les problèmes plutôt qu'une approche purement sectorielle. Ainsi, la présente stratégie n'est pas une stratégie pour le seul secteur de l'éducation, mais plutôt une stratégie visant à améliorer les résultats de l'éducation, ce qui nécessite une collaboration intersectorielle. Le Pôle mondial d'expertise en Éducation collaborera activement avec le Pôle mondial d'expertise en Santé, Nutrition et Population pour s'assurer que les enfants sont bien nourris, en bonne santé et disposés à apprendre. Une collaboration avec le Pôle d'expertise Protection sociale et Emploi sera recherchée pour aider à lever les contraintes financières qui entravent l'accès à l'éducation et pour assurer des transitions en douceur entre le système éducatif et le marché du travail. La collaboration avec la gouvernance sera essentielle dans la conception des opérations afin de s'attaquer aux contraintes institutionnelles qui nuisent à une prestation de services efficace. Le partenariat avec d'autres Pôles mondiaux d'expertise, telles que Macroéconomie, Commerce et Investissements, permettra de s'assurer que l'espace fiscal est suffisant pour investir dans l'éducation. Globalement, la stratégie prévoit que le Pôle mondial d'expertise en Éducation de la Banque mondiale travaille en étroite collaboration avec d'autres Pôles mondiaux d'expertise afin de favoriser une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement pour améliorer les résultats de l'éducation dans toute la région de l'AOC. Au-delà de la collaboration, cet effort vient en reconnaissance du fait que d'autres secteurs sont tout aussi importants dans la mise en œuvre de réformes visant à améliorer les résultats de l'éducation. Par exemple, investir dans des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène dans les écoles n'est pas seulement un ajout à un projet d'éducation, mais une intervention cruciale pour accroître l'accès des filles à l'éducation.

Sixièmement, la Banque mondiale mettra l'accent sur le renforcement des capacités dans la région, ce qui nécessite un travail de collaboration qui dépasse les frontières du secteur de l'éducation. Par exemple, il est essentiel d'investir dans la gestion des finances publiques, dans l'amélioration du S&E, dans le renforcement de la redevabilité et dans une meilleure transparence de la passation de marchés au-delà

des ministères de l'éducation, si l'on veut obtenir des résultats à grande échelle et atteindre les bénéficiaires ciblés de manière rentable.

Septièmement, la Banque mondiale assurera des communications claires et efficaces et collaborera avec les partenaires pour maximiser les synergies. La Banque mondiale s'associera à d'autres organisations pour coordonner les efforts en vue d'un impact conjugué maximal sur les résultats, au profit des pays d'AOC ; elle assurera le partage des connaissances et des expériences ; elle coordonnera les financements et évitera les doubles emplois. Dans la région du Sahel et les pays en situation de FCV, la Banque mondiale mettra un accent particulier sur la coordination ainsi que sur une articulation solide des interventions de sécurité et de développement. La stratégie plaide pour davantage d'appui aux priorités de renforcement des capacités dans des domaines clés.

Huitièmement, la Banque mondiale renforcera sa présence sur le terrain pour améliorer l'adéquation de son appui par rapport aux besoins, renforcer la spécificité du contexte et se rapprocher des clients pour mieux les soutenir pendant la mise en œuvre des projets. Les pays d'AOC, à leur tour, élargiront et diversifieront leur éventail de compétences afin de renforcer l'expertise dans des domaines critiques tels que les technologies éducatives, les compétences numériques, le changement climatique et l'éducation, et l'éducation dans les contextes de fragilité.

8.3. Utiliser la méthode de classification des pays afin de renforcer l'adéquation de l'appui de la Banque mondiale

La Stratégie d'éducation régionale reconnaît que, bien que les pays d'AOC partagent de nombreux défis communs en matière d'éducation, le degré élevé d'hétérogénéité entre les pays nécessite un appui adapté de la Banque mondiale. À cette fin, la stratégie propose une méthode de classification des pays, qui sera la

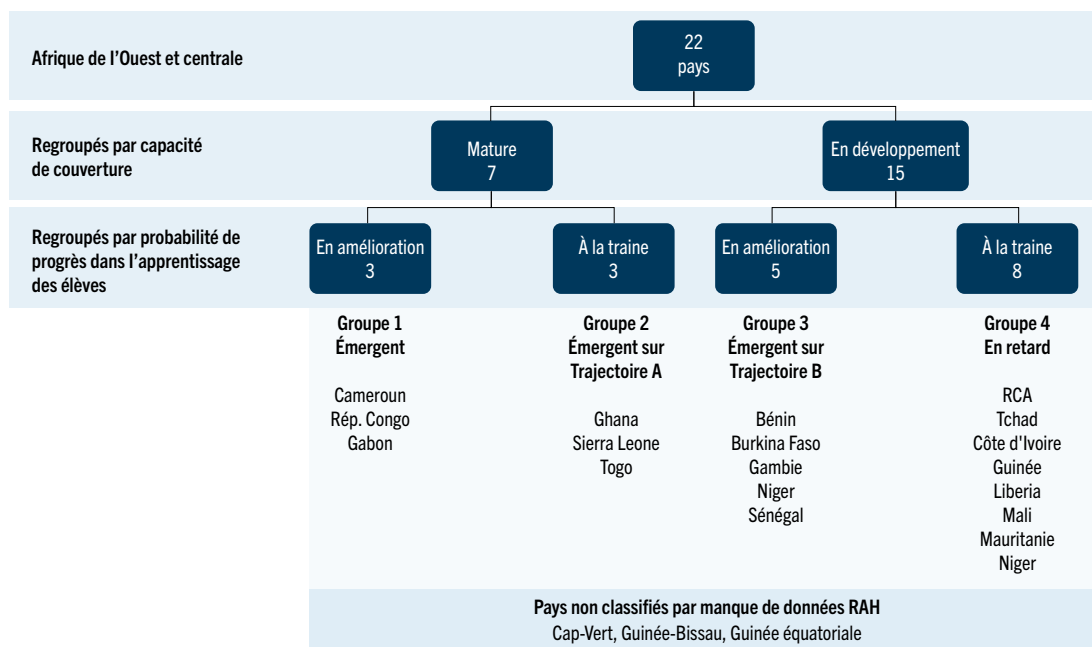
première étape dans l'étude de solutions adaptées à la variété des contextes nationaux de la région. Dans l'éducation de base, les critères concernent simplement la couverture de la scolarisation et les résultats d'apprentissage. Dans l'enseignement post-basique, par le biais de l'EFTP et de l'enseignement supérieur, la couverture et les résultats d'apprentissage restent importants, mais les perspectives d'emploi et de revenus des diplômés le sont tout autant. La pertinence des priorités mises en avant dans cette stratégie – concernant le leadership stratégique, les interventions à haut niveau d'impact et la capacité de mise en œuvre et de S&E – varie selon les pays d'AOC regroupés de cette manière, comme le montre le résumé de l'Annexe 4.

8.3.1. Classification des pays pour l'enseignement primaire et secondaire

Cette stratégie utilise les indicateurs relatifs à l'enseignement primaire comme point de départ pour créer des groupes de pays, ce qui constitue la première étape vers le renforcement de l'adéquation de l'appui de la Banque mondiale aux conditions nationales.⁸⁰

En ce qui concerne la capacité de couverture, deux groupes distincts émergent sur la base du taux brut de scolarisation dans le primaire et du taux de non-scolarisation correspondant, deux indicateurs qui, ensemble, reflètent la capacité d'un système à garantir l'accès à l'éducation pour ce cycle d'éducation. Le premier groupe comprend les pays dont les systèmes éducatifs sont « matures » et capables d'accueillir la majorité de la population en âge de fréquenter l'école primaire. Le second groupe comprend les pays dont les systèmes éducatifs sont « en développement » et qui ont besoin d'un renforcement de capacités ; ces pays ne sont pas encore en mesure de scolariser tous les enfants du groupe d'âge cible, comme l'indiquent les taux bruts de scolarisation (bien qu'ils aient évolué vers une couverture totale plus récemment) et les taux de non-scolarisation (qui restent élevés). Au sein de chaque groupe, les pays sont subdivisés en deux sous-groupes sur la base des données des résultats d'apprentissage harmonisés (RAH) de la

⁸⁰ Deux raisons motivent l'accent mis sur les indicateurs pour l'enseignement primaire : la disponibilité et la pertinence des données. Les données sur la couverture et les résultats d'apprentissage – les deux indicateurs utilisés pour la classification – sont généralement disponibles pour l'enseignement primaire dans la plupart des 22 pays d'AOC. En outre, le développement de l'enseignement secondaire est étroitement lié aux progrès réalisés dans l'établissement de bases solides au niveau du primaire.

Figure 8.9. Regroupement des pays pour l'enseignement primaire et secondaire, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019

Source : Analyse des données sur les taux bruts de scolarisation en 2005 et vers 2019, les taux de non-scolarisation vers 2019 ; et les tendances des données sur les RAH pour la période 2009-2019, telles que détaillées à l'annexe 3.

Notes : Le nombre inscrit dans chaque bloc en bleu foncé est le nombre des pays dans le groupe indiqué ; l'appartenance est définie par les critères spécifiés dans le Tableau A3.1. RCA = République centrafricaine ; RAH = résultats d'apprentissage harmonisés.

Banque mondiale. Dans le premier sous-groupe, les tendances récentes de l'apprentissage des élèves indiquent une amélioration tandis que dans l'autre, les progrès ont pris du retard.

En appliquant des critères explicites aux données actuellement disponibles, on obtient un aperçu de la répartition des 22 pays d'AOC entre les quatre groupes.⁸¹ Cet aperçu, présenté à la Figure 8.9, permet de se faire une première idée qui guidera l'approche de la stratégie afin d'assurer l'engagement au niveau national. En effet, il permet de contextualiser les évaluations plus détaillées des priorités au niveau national ou infranational ainsi que la conception des programmes, selon les grandes lignes suivantes :

- Groupe 1 (« Émergents »). Les pays obtiennent des résultats relativement satisfaisants tant en ce qui concerne la couverture que les progrès

de l'apprentissage ; ils peuvent capitaliser ces progrès et chercher à rapprocher les résultats de l'apprentissage des critères de référence internationaux.

- Groupe 2 (« Émergents sur la trajectoire A »). Les pays qui ont atteint une couverture complète mais qui ont du mal à améliorer les résultats d'apprentissage ; on peut s'attendre à ce que les pays confrontés à moins de problèmes économiques et politiques que les autres pays d'AOC (par exemple, le Ghana) fassent plus d'efforts pour améliorer l'apprentissage des élèves, en bénéficiant d'un appui, si nécessaire.
- Groupe 3 (« Émergents sur la trajectoire B »). Les pays sont encore en train de renforcer les capacités de leurs systèmes respectifs pour parvenir à l'accès universel, mais réalisent déjà des progrès en stimulant l'apprentissage des étudiants ; le défi consiste à assurer une expansion continue

81 Considérant qu'il s'agit d'un aperçu – basé sur les données actuellement disponibles – il est possible que l'appartenance d'un pays à un groupe puisse changer en raison de changements véritables au niveau des phénomènes, des améliorations des données sous-jacentes, de l'utilisation de nouveaux critères de regroupement, ou de changements dans ces trois domaines. Si les indicateurs liés à la couverture ont bénéficié de l'expérience internationale en matière de collecte et de normalisation pendant de nombreuses années, les indicateurs d'apprentissage normalisés pour les comparaisons entre pays sont plus récents.

de l'accès sans compromettre les résultats d'apprentissage dans le processus.

- Groupe 4 (« En retard »). Les pays sont à la traîne tant en termes de capacité de couverture qu'en termes de résultats d'apprentissage ; une expérimentation soutenue et un apprentissage systématique à partir des expériences seront probablement nécessaires afin d'identifier le moyen le plus efficace permettant d'améliorer ces deux aspects.

8.3.2. Classification des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur

Les pays d'AOC investissent dans le développement de compétences et l'enseignement supérieur afin de se doter du capital humain nécessaire, capable d'accéder aux emplois souhaités, et former une main-d'œuvre suffisamment qualifiée pour stimuler la productivité économique. Le déploiement de travailleurs instruits et qualifiés dans la production économique offre donc une base pour regrouper les pays de la région afin d'encadrer la discussion de cette stratégie sur le développement de compétences et l'enseignement supérieur. La disponibilité des données, la simplicité et la résonance de l'utilisation de la main-d'œuvre ont guidé le choix des indicateurs spécifiques présentés ci-dessous.

La classification des pays repose sur deux indicateurs, à savoir l'emploi dans les « emplois de meilleure qualité », et l'accès à l'Internet, pour tenir compte des perspectives d'emploi probables des diplômés de l'enseignement post-basique et de la formation professionnelle. En ce qui concerne l'emploi, l'indicateur est la proportion de la population en âge de travailler (15-64 ans) qui occupe un emploi rémunéré ou est un employeur (généralement une part minimale), un indicateur qui est également utilisé

dans le Projet de capital humain de la Banque mondiale.⁸² Ces emplois sont considérés comme « de meilleure qualité », tant pour l'économie que pour les personnes, dans la mesure où ils tendent à être exercés dans le cadre de modalités où le travail est susceptible d'impliquer « un minimum de spécialisation et d'organisation [des tâches], ce qui contribue à stimuler la productivité et permet aux gens d'utiliser plus pleinement leurs compétences » (Banque mondiale 2020a, 115). Le deuxième indicateur est un moyen parcimonieux d'intégrer une considération prospective dans la classification des pays. Il est défini comme le nombre d'abonnements « uniques » au large bande mobile pour 100 habitants.⁸³ Dans l'environnement technologique d'aujourd'hui, l'Internet est au cœur de l'écosystème stimulant la productivité économique ; il peut aider à accélérer les innovations en utilisant les technologies numériques émergentes, à connecter efficacement les acheteurs et les vendeurs sur le marché, et à permettre d'autres liens (tels que les chaînes d'approvisionnement) qui soutiennent la création d'emplois de meilleure qualité. L'accessibilité de l'Internet offre également un accès rapide à l'information pour guider la conception et la mise en œuvre des programmes de formation et les moyens de faciliter la connaissance d'emplois de meilleure qualité par diplômés et leur accès à ces emplois.⁸⁴

Sur la base de critères explicites appliqués aux indicateurs sélectionnés, les 22 pays d'AOC sont classés dans trois groupes en termes de perspectives d'emploi probables : prometteurs, avec espoir, et incertaines.⁸⁵ La Figure 8.10 montre la répartition des pays d'AOC dans ces trois groupes. Étant donné que divers autres facteurs (notamment les politiques fiscales et la facilité de faire des affaires) susceptibles d'affecter les perspectives d'emploi ne sont pas explicitement pris en compte, certains pays se rapprochant des critères de distinction de chaque groupe peuvent glisser vers un

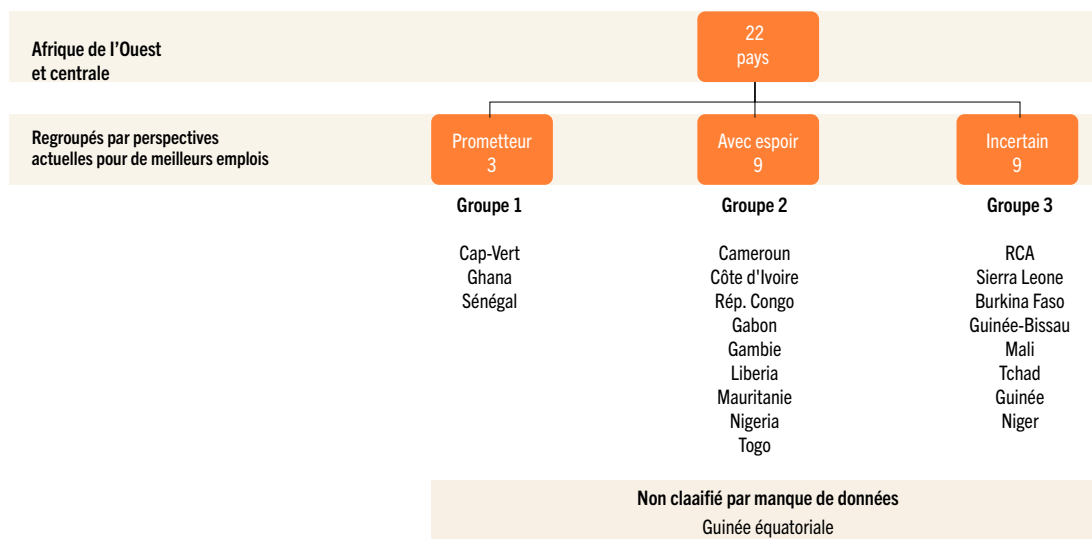
82 Cet indicateur est le même que le taux d'« emplois de meilleure qualité » utilisé pour calculer l'Indice du capital humain basé sur l'utilisation de la Banque mondiale. Sont exclus des « emplois de meilleure qualité » ceux occupés par des personnes travaillant « dans l'agriculture de subsistance pour compte propre ou dans une exploitation agricole familiale, [en tant que] petits commerçants, et [en tant que] travailleurs agricoles sans terre » (Banque mondiale 2020a, page 115).

83 Cet indicateur a été choisi parce qu'il est calculé et suivi dans le cadre des objectifs fondamentaux de l'Économie numérique pour l'Afrique et en raison de sa clarté et de sa couverture étendue des pays d'AOC.

84 Comme le souligne l'initiative « Emplois pour la transformation économique » de la Banque mondiale, la création de meilleurs emplois nécessite un ensemble complexe de politiques qui sont articulées entre elles de manière à permettre « à un plus grand nombre de personnes [de] trouver du travail, ... [de] s'améliorer dans ce qu'ils font, et... [de] passer d'un travail peu productif (tel que l'auto-emploi et le travail agricole familial non rémunéré) à des emplois meilleurs et plus productifs (comme les emplois salariés dans les secteurs de la fabrication ou des services) ». Par souci de simplicité, la présente classification se concentre uniquement sur l'accessibilité à l'Internet en tant qu'atout essentiel dans le processus de transformation économique.

85 Voir Tableau A4.1 pour les spécifications exactes des critères de classification

Figure 8.10. Regroupements des pays en rapport au renforcement des compétences et l'enseignement supérieur, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019



Source : Analyse des données sur le taux d'emploi dans les « emplois de meilleure qualité » et l'accès à l'Internet, etc.

Notes : Les pays sont regroupés en fonction de trois critères qui sont détaillés à l'Annexe 4. Les pays du groupe 1 satisfont aux trois critères ; les pays du groupe 2 satisfont à au moins deux des trois critères ; les pays du groupe 3 ne satisfont à aucun ou au plus à un seul des trois critères.

a/ Alors que la RCA (République centrafricaine) et la Sierra Leone répondent à l'un des trois critères, les autres pays du groupe « Incertain » ne répondent à aucun des critères

groupe adjacent.⁸⁶ En outre, étant donné que la comparaison est faite uniquement entre les pays d'AOC, même les pays appartenant au groupe le mieux noté peuvent être à la traîne par rapport à leurs homologues d'autres régions en ce qui concerne la prévalence d'emplois de meilleure qualité et l'accessibilité à l'Internet. En dépit de ces limites, la classification peut néanmoins offrir un point de départ utile pour l'engagement de la Banque mondiale au niveau national en matière d'investissement dans le développement des compétences et dans l'enseignement supérieur.

La classification des pays selon trois groupes souligne l'importance et les implications de placer les investissements dans le développement des compétences et l'enseignement supérieur dans le contexte plus large des perspectives d'emploi. Les groupes reflètent, entre autres, les grandes nuances suivantes dans le dialogue au niveau national :

- Groupe A (« Prometteurs »). Ces pays bénéficient des conditions les plus favorables dans la région de l'AOC. En tirant parti de ces conditions,

ils pourraient faire encore mieux, par exemple en intensifiant l'utilisation des technologies numériques pour l'innovation et la création d'emplois, en faisant mieux correspondre les programmes de formation et d'éducation avec les nouvelles possibilités d'emploi, et en encourageant et en permettant à davantage de jeunes de profiter de ces technologies pour accéder à des emplois de meilleure qualité.

- Groupe B2 (« Avec espoir »). Les pays de ce groupe obtiennent de bons résultats pour certains aspects liés au taux d'emplois de meilleure qualité et d'accès à Internet, mais pas pour tous. Par exemple, bien que la République du Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Mauritanie et le Nigeria dépassent les moyennes régionales pour ces deux indicateurs, ils ne sont pas à la hauteur du taux d'emplois de meilleure qualité si l'on considère leur niveau de revenu. Dans ces pays, des efforts pour corriger ce déficit permettraient de réduire le risque de sous-utilisation de la future réserve de main-d'œuvre qualifiée. Dans le même temps, il est d'autant plus important de veiller à ce que les

86 Par exemple, la Gambie apparaît dans le groupe « Favorables » selon les critères utilisés dans la classification. Toutefois, comme le pays a une économie plus faible (et donc des perspectives d'emploi plus faibles) que les autres pays de ce groupe, il pourrait en fait être mieux placé dans le groupe « moins favorables ». Néanmoins, ces ajustements ad hoc doivent être minimisés pour s'assurer que les critères de classification restent clairs et transparents

investissements dans le développement des compétences et l'enseignement supérieur soient étroitement liés aux nouvelles possibilités d'emploi.

- Groupe C (« Incertains »). Ces pays obtiennent des résultats relativement mauvais en ce qui concerne le taux d'emplois de meilleure qualité et l'accès à Internet, ne satisfaisant à aucun des trois critères considérés, ou tout au plus à un seul. Les quatre pays sahéliens de ce groupe – Burkina Faso, Mali, Niger et Tchad – figurent parmi les dix pays les plus pauvres et les moins urbanisés de la région de l'AOC ; ils font également partie des sept pays de la région les plus touchés par les conflits. Ces pays, ainsi que les autres pays classés comme ayant des perspectives d'emploi « incertaines », sont confrontés à des défis particulièrement redoutables lorsqu'il s'agit de fixer des priorités et de discerner l'enchaînement approprié des actions visant à améliorer les conditions pour une meilleure création d'emplois. L'investissement dans le développement des compétences et l'enseignement supérieur dans ces pays exige encore plus que le niveau habituel d'examen pour garantir la pertinence de l'agenda de développement de chaque pays, l'adéquation à la demande de compétences des employeurs et l'adaptation à la capacité de mise en œuvre.

La classification des pays permet de clarifier les principales préoccupations en matière de développement des compétences et d'enseignement supérieur, telles que la transition des jeunes vers le marché du travail, qui nécessitent une analyse et des actions ciblées. La proportion de jeunes âgés de 15 à 24 ans qui sont dans la catégorie des NEET, un indicateur commun publié par l'Organisation internationale du travail, reflète les difficultés éventuelles de la transition école-travail chez les jeunes.⁸⁷ Le taux des NEET au niveau des pays d'AOC varie d'une estimation de 11 pour cent au Togo à 38 pour cent au Sénégal, avec une moyenne régionale de 24 pour cent en 2018

– soit un peu moins de la moyenne régionale dans les autres pays d'Afrique subsaharienne, mais comparable à la moyenne des pays à revenu faible ou intermédiaire ailleurs (Figure 8.11). Dans les quatre pays du groupe de perspectives d'emploi « Favorables », les taux des NEET sont parmi les plus élevés de la région de l'AOC. L'inactivité apparente des jeunes ayant un bon niveau d'éducation est particulièrement préoccupante au Ghana et en Gambie, où les jeunes ayant un niveau post-éducation de base représentent respectivement 40 et 28 pour cent de la population NEET, contre seulement 3 pour cent au Sénégal. Bien que ce contraste puisse être dû à des différences de données, les écarts sont suffisamment importants pour justifier une étude plus approfondie afin de tirer les enseignements possibles de l'expérience du Sénégal et d'étudier les options permettant d'améliorer l'utilisation du capital humain disponible.⁸⁸ Parmi les autres pays de la région de l'AOC, le Nigeria présente des indicateurs qui sont distinctifs. Son taux NEET (35 pour cent) élevé combiné à la proportion importante (55 pour cent) de personnes instruites dans la population NEET (55 pour cent ayant un niveau post-éducation de base) traduit un problème potentiel qui mérite une attention particulière, notamment dans le contexte de perspectives d'emploi plutôt faibles et d'inadéquation des compétences.

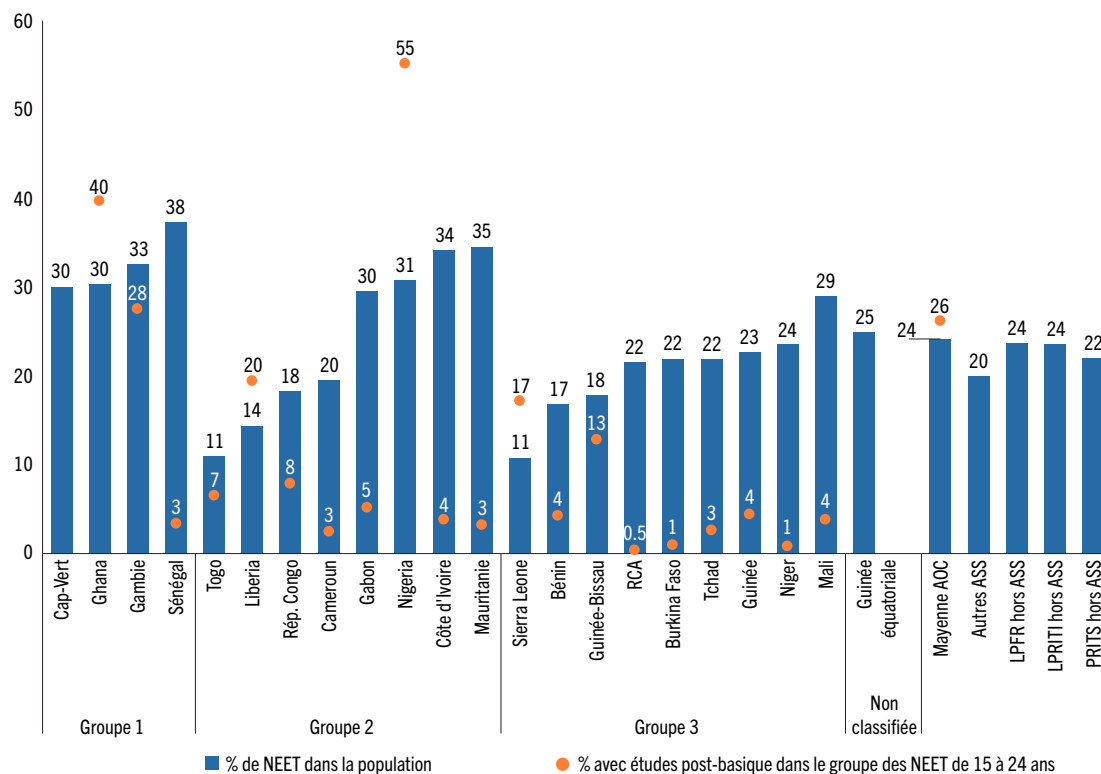
8.3.3. Cartographie des interventions de la stratégie par période, contexte national et niveau d'éducation

En raison du niveau d'hétérogénéité élevé entre les pays d'AOC, des paquets d'interventions différents seront nécessaires pour améliorer les résultats de l'éducation (Tableau 8.5). Dans tous les pays, le leadership stratégique et la capacité de mise en œuvre seront des éléments importants, mais les actions qui s'y rapportent sont susceptibles de varier d'un pays à l'autre. Par exemple, certains pays peuvent avoir

87 La définition de l'Organisation internationale du travail inclut dans le groupe « scolarisé ou en formation » toute personne inscrite dans un programme d'enseignement ou de formation formelle ou non formelle dans le cadre de dispositifs institutionnalisés, mais exclut toute personne engagée dans un apprentissage informel dans le cadre de dispositifs informels (par exemple, « l'apprentissage se produit dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, dans le cadre d'une initiative autodirigée, familiale ou sociale » [Institut de statistique de l'UNESCO 2018]). En raison du caractère informel des institutions socioéconomiques dans la plupart des économies des pays d'AOC, il est concevable que certains jeunes inclus dans la catégorie NEET suivent en réalité une certaine forme de formation (par exemple des apprentissages informels) dans le cadre d'arrangements qui ne peuvent pas être enregistrés comme des formations institutionnalisées selon les protocoles de collecte de données.

88 Le fait que ces trois pays présentent des taux NEET similaires implique que les proportions de jeunes employés dans ces pays sont également comparables. Si une analyse plus poussée des données révèle des différences importantes en termes de qualité des emplois occupés par les jeunes, le contraste offre une autre piste de recherche potentiellement utile.

Figure 8.11. Proportion de jeunes NEET (âgés de 15 à 24 ans) et proportion de jeunes ayant suivi une éducation post-basique, Afrique de l'Ouest et centrale et autres régions, 2018 ou dernière année disponible, %^{a/}



Source : Base de données STAT de l'Organisation internationale du travail pour la part des jeunes NEET âgés de 15 à 24 ans, basée sur les modèles d'estimation de l'Organisation internationale du travail pour 2018, et analyse des enquêtes nationales sur les ménages suivantes pour la part des jeunes NEET ayant un niveau post-éducation de base : EHCVM 2018 pour le Bénin, le Burkina Faso, le Tchad, la Guinée, la Guinée Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo ; ENNV 2018 pour le Nigeria ; EGEP 2017 pour le Gabon ; ENNV-VII 2016 pour le Ghana ; ERDM 2016 pour le Liberia ; ERM 2015 pour la Gambie ; ENV 2015 pour la Côte d'Ivoire ; ECAM 2014 pour le Cameroun ; EPCV 2014 pour la Mauritanie ; 2011 EIMSL pour la Sierra Leone ; ECOM 2011 pour le Congo, Rep. ; et ECASEB 2008 pour la RCA.

a/ Les données pour seulement trois des pays d'AOC – Sierra Leone, République du Congo et RCA – couvrent les cinq années antérieures à 2018.

Notes : AFW = Afrique de l'Ouest et centrale ; CAR = République centrafricaine ; PFR = pays à faible revenu ; PRITI = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ; NEET = non scolarisé, hors emploi et hors formation ; SSA = Afrique subsaharienne ; PRITS = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

besoin d'engager un dialogue et des consultations avec les principales parties prenantes afin de préparer le terrain pour aboutir à des solutions « gagnant-gagnant » et un plan de communication permettant de maintenir l'appui et l'intérêt des parties prenantes. Dans d'autres pays, le financement de l'éducation est particulièrement inadéquat ; le défi consistera ainsi à s'appuyer sur le leadership des principaux décideurs politiques pour que cette contrainte soit considérée comme une priorité. Dans d'autres pays encore, les arriérés de salaire des enseignants constituent le principal obstacle à éliminer afin de créer un contexte favorable à l'avancement du programme de transformation de la profession enseignante. En ce qui concerne le renforcement des capacités, l'état des lieux des capacités existantes et des plans de mise en œuvre par rapport au programme de réforme

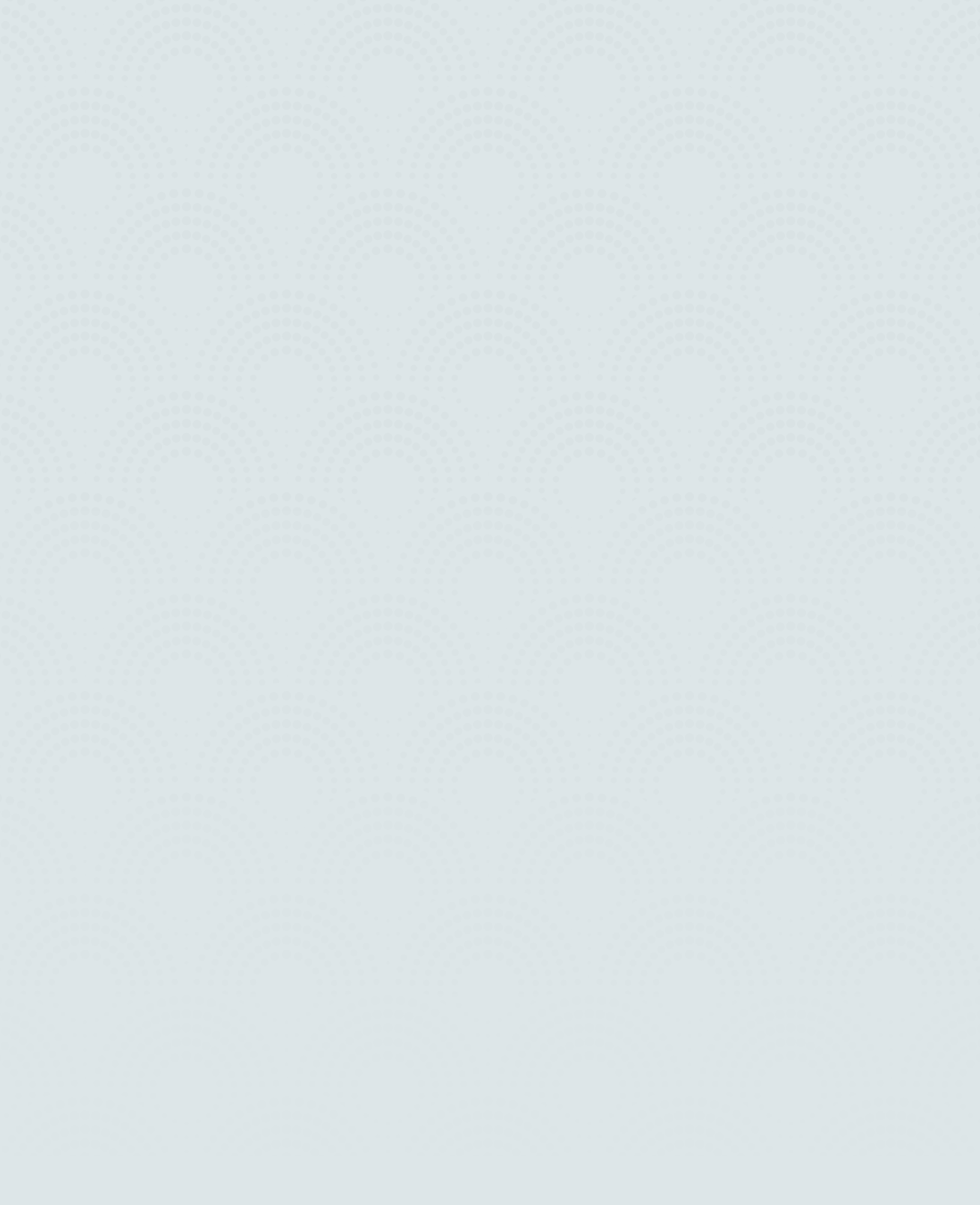
constitue la première étape nécessaire. Dans certains pays, par exemple, l'infrastructure organisationnelle nécessaire à l'évaluation à grande échelle des élèves et à la collecte de données est inexistante, dysfonctionnelle ou sous-financée. Il est essentiel de combler cette lacune en fonction des besoins et des ressources disponibles afin de garantir que les capacités construites sous ces contraintes soient néanmoins institutionnalisées et soutenues dans le temps. En ce qui concerne les interventions à haut niveau d'impact pour obtenir des résultats à court et moyen terme, certaines auront plus d'importance que d'autres dans les différents groupes de pays. Mais là encore, les options de conception de chaque intervention devront être adaptées en fonction de la disponibilité des ressources financières et humaines pour soutenir l'investissement.

Tableau 8.5: Priorité par domaine et pilier d'intervention, avec des horizons temporels et un accent sur les types de pays et les niveaux d'éducation

Domaine	Pilier	Intervention	Horizon temporel (pour les résultats)		Quels types de pays ? a/	Quels niveaux ?	
			Court et moyen terme	Long terme			
Renforcer le leadership stratégique pour un impact à long terme		Susciter un engagement en faveur des priorités en matière d'éducation	X		Tous les pays	Tous les niveaux	
		Établir une gouvernance pour la cohérence et la redevabilité	X	Tous les pays	Tous les niveaux		
Investir dans des interventions à haut niveau d'impact pour des gains rapides	Améliorer l'enseignement et l'apprentissage	Augmenter, ou au moins protéger, le financement de l'éducation	X	Tous les pays	Tous les niveaux		
		Transformer la profession enseignante	X		Groupes 2 et 4	Primaire et secondaire	
		Améliorer la préparation des élèves à l'apprentissage	X		Groupes 2 et 4	Développement de la petite enfance	
		Fournir des ressources d'apprentissage et des technologies éducatives	X		Groupes 2 et 4	Tous les niveaux	
		Enseigner au niveau approprié et dans une langue que les enfants comprennent	X		Groupes 2 et 4	Primaire	
		Encourager les évaluations régulières de l'apprentissage	X		Groupes 2 et 4	Primaire et secondaire	
		Réduire le coût de l'éducation	X		Groupes 3 et 4	Secondaire	
		Informers les parents et les élèves	X		Groupes 3 et 4	Secondaire	
		Modifier les normes socioculturelles	X	X	Groupes 3 et 4	Secondaire	
		Inclure les groupes vulnérables	X	X	Groupes 3 et 4 et pays FCV	Tous les niveaux	
Élargir les opportunités		Garantir des environnements d'apprentissage sûrs	X		Groupes 3 et 4 et pays FCV	Tous les niveaux	
		Améliorer la disponibilité et l'accessibilité des écoles	X		Groupes 3 et 4	Secondaire	
		Renforcer la gouvernance de l'offre de compétences	X		Groupes B et C	EFTP	
		Supprimer les obstacles à l'acquisition de compétences	X	X	Groupes B et C	EFTP	
		Gérer la prestation de services pour en assurer la qualité et la pertinence	X		Groupes B et C	EFTP	
		Favoriser la pérennité de la prestation de services	X	X	Groupes B et C	EFTP et enseignement supérieur	
		Renforcer les capacités techniques et managériales	X	X	Tous les pays	Tous les niveaux	
		Renforcer les systèmes de données	X		Tous les pays	Tous les niveaux	

Source : Banque mondiale.

Note : FCV = fragilité, conflit et violence ; EFTP = enseignement technique et formation professionnelle.





Annexe 1 : Implications de la COVID-19, du changement climatique et des innovations de pointe dans l'éducation

Cette annexe présente en détail les défis et les actions correspondantes requises dans trois domaines transversaux liés à l'éducation à savoir : la pandémie de COVID-19, le changement climatique et l'innovation.⁸⁹

L'éducation face aux défis posés par la COVID-19

La COVID-19 exacerbera bon nombre de défis auxquels la région est confrontée. Au plus fort des fermetures d'école, le nombre d'apprenants dans la région, tous niveaux d'enseignement confondus, qui n'ont pas pu assister à leurs cours en présentiel est estimé à 101 millions. Cependant, l'apprentissage à distance est fortement limité par le manque d'accès à internet et la rareté des ressources pédagogiques diffusées par des émissions radio/télévisées et autres médias. Les enquêtes menées pendant la pandémie ont démontré que pour l'Afrique subsaharienne, seule la moitié des personnes interrogées utilisaient une forme d'apprentissage à distance, contre 92 pour cent pour l'Amérique Latine et les Caraïbes.

Des données provenant de pays à revenu élevé et intermédiaire montrent que les fermetures d'écoles à cause de la COVID-19 ont eu des effets négatifs sur les résultats d'apprentissage et ont accru les inégalités (Maldonado et De Witte 2020 ; Engzell, Frey

et Verhagen 2020 ; Gore et al. 2021). La COVID-19 a également entraîné des pertes économiques. Des données empiriques provenant d'autres pays montrent que les récessions économiques peuvent augmenter les taux d'abandon scolaire. Par exemple, des données factuelles récentes provenant d'Éthiopie montrent que le choc du prix du café après la crise financière mondiale de 2008 a augmenté de presque 8 pour cent la probabilité d'abandon scolaire des enfants âgés de 15 ans et plus (Asfaw 2018). De même, pendant la récession de 2005-2015 au Brésil, le risque d'abandon scolaire a augmenté de 8 pour cent pour les élèves du secondaire et de 20 pour cent pour les étudiants du tertiaire issus des ménages ayant subi un choc économique (Cerutti et al. 2019). Les effets seront également inégaux. Au Sierra Leone, lorsque les écoles ont réouvert après presque toute une année scolaire de fermeture durant l'épidémie d'Ebola, la probabilité que les filles de 12 à 17 ans n'aillent pas à l'école étaient de 16 pour cent de plus que chez les garçons (Bandiera et al. 2019). Ces impacts différentiels incluent également des taux plus élevés de grossesses et de mariages précoces chez les adolescentes : les taux de grossesse hors mariage pour les filles de 12 à 17 ans ont augmenté de 7,2 pour cent au début de la crise.

Cette stratégie régionale d'éducation prévoit de multiples interventions dans les trois domaines pour s'attaquer aux défis posés par la COVID-19. Tout

⁸⁹ Comme nous l'avons indiqué précédemment, la stratégie de Fragilité, conflit, violence est autre domaine important de défis transversaux en AOC. Cette question fait l'objet d'une attention particulière dans le corps du document et n'est donc plus abordée dans la présente annexe.

d'abord, bon nombre d'interventions mentionnées dans la stratégie s'avèrent cruciales pour minimiser les taux d'abandon scolaires. Par exemple, les interventions multisectorielles, y compris les transferts monétaires ou les incitations financières ciblés pour soutenir les ménages les plus vulnérables et surtout les filles, joueront un rôle clé. Les systèmes d'information doivent être renforcés pour détecter les personnes susceptibles d'abandonner l'école.

Pour récupérer l'inévitable perte d'apprentissage, plusieurs interventions sont importantes. Par exemple, les pays doivent intensifier leurs initiatives en matière d'apprentissage à distance pour créer une résilience aux chocs futurs et remédier à la perte d'apprentissage. En plus de la radio, de la télévision et des plateformes en ligne, les pays peuvent utiliser l'enregistrement vocal interactif pour atteindre encore plus d'élèves. C'est une stratégie qui aidera les pays à réaliser leur objectif de vulgarisation des programmes Read@Home.

L'enseignement supérieur peut appuyer les systèmes scolaires dans le déploiement de l'apprentissage en ligne. Les universités peuvent également réaliser des recherches appliquées ciblées et promouvoir l'innovation au niveau local en riposte à la COVID-19, par exemple en s'intéressant particulièrement aux moyens de faire face aux pénuries de produits essentiels et de réduire les perturbations de la chaîne d'approvisionnement. Après la crise, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur joueront un rôle essentiel pour fournir aux jeunes les compétences nécessaires leur permettant de participer à un marché du travail en récession et exigeant.

En fin de compte, l'une des politiques les plus importantes consistera à protéger le financement de l'éducation, ce que cette stratégie appuie également. Toute tentative de réduire le financement de l'éducation comme moyen de réduire les dépenses pendant la crise sera contre-productive. L'éducation est essentielle non seulement pour améliorer le bien-être de la génération d'enfants actuelle, mais aussi pour générer une croissance économique à moyen et à long terme qui profitera aux générations futures, ainsi que pour mettre la région sur la voie du développement durable.

Implications du changement climatique pour l'éducation

L'éducation peut jouer un rôle clé dans l'atténuation et l'adaptation aux effets du changement climatique dans la région, tant à moyen qu'à court terme. Les efforts d'atténuation visent à s'attaquer aux causes et à minimiser les impacts du changement climatique, tandis que l'adaptation cherche à réduire ses effets négatifs, notamment sur les personnes.

- A court terme, les projets éducatifs pourraient bénéficier des mesures suivantes pour intégrer une matière axée sur l'adaptation :
 - Les programmes d'enseignement pourraient inclure des contenus sur l'adaptation au changement climatique, tels que les impacts du changement climatique au niveau local, les réponses aux inondations et la conservation de l'eau.
 - Les emplois dans l'économie verte peuvent faire l'objet de formation professionnelle.
 - La distribution d'incitations financières à la scolarisation peut intégrer des critères liés au changement climatique, tels que la vulnérabilité aux chocs climatiques des différentes populations.
 - Les supports de formation destinés aux enseignants peuvent intégrer des contenus sur l'adaptation au changement climatique. La formation peut également préparer les enseignants à mettre en œuvre des protocoles d'évacuation dès le début des situations d'urgence induites par le changement climatique.
 - Les pays peuvent investir dans l'apprentissage via internet, la télévision et la radio, qui est en soi une activité d'adaptation au changement climatique. L'aptitude disponible pour livrer des contenus sous ce format peut permettre la poursuite de l'enseignement même en cas d'urgence climatique rendant la fréquentation de l'école physiquement impossible.

Les écoles peuvent être construites de manière à être résilientes aux chocs induits par le climat. Par exemple, les bâtiments peuvent être construits et orientés selon la situation climatique des sites, afin de minimiser la chaleur solaire, d'optimiser l'aération selon la direction dominante du vent et d'assurer une protection contre les crues soudaines, l'érosion des sols et l'écoulement des eaux en aval.

De même, plusieurs mesures peuvent contribuer aux efforts d'atténuation :

- Les programmes scolaires peuvent inclure des contenus sur l'atténuation du changement climatique, tels que les causes et les impacts du changement climatique et les activités qui réduisent, capturent ou séquestrent les émissions de gaz à effet de serre.
- Les formations aux compétences de vie peuvent inclure des thématiques portant sur l'atténuation des impacts du changement climatique, tels que le recyclage des matériaux, le changement des habitudes d'achat et l'adoption de bonnes pratiques telles que la collecte de l'eau (de pluie) et les campagnes de plantations d'arbre.
- Les transferts monétaires destinés à encourager l'assiduité peuvent intégrer de messages visant à promouvoir l'utilisation des bénéficiaires de méthodes de cuissons « vertes », à faible émission de carbone (propres). Ces messages de sensibilisation pourraient non seulement réduire la pression sur les zones forestières, mais aussi à améliorer l'utilisation d'énergie et la santé respiratoire, à accroître l'accès à l'éducation, et à protéger l'environnement.
- Les campagnes de sensibilisation à l'occasion des rentrées scolaires et les autres campagnes liées à l'éducation peuvent diffuser des messages sur l'atténuation du changement climatique.
- Les décisions relatives à l'implantation de nouvelles écoles peuvent prendre en compte les modes de transport alternatifs afin de réduire la consommation de carburant.
- La construction de nouvelles écoles peut intégrer des matériaux écologiques et dépasser ainsi de loin le rendement énergétique les normes en vigueur sur les sites des projets.
- La formation des enseignants peut inclure du contenu sur l'atténuation du changement climatique telles les techniques d'économie d'énergie.

Il faudrait chercher à limiter les dommages potentiels à l'environnement lors de l'achat et la distribution des équipements de technologies éducatives, par exemple, en réduisant au minimum l'utilisation de piles et en priorisant les appareils à faible consommation d'énergie.

A moyen terme, la contribution de l'éducation à la réduction du changement climatique est indéniable.

De nombreuses études ont montré que le niveau d'instruction est le seul facteur prédictif le plus fort de la sensibilisation au changement climatique, et que la compréhension de la cause anthropique du changement climatique est le principal facteur de prédiction de la perception des risques qui y sont liés (T. Lee et al. 2015). Par exemple, les étudiants ayant suivi une année de cours universitaires sur ces sujets ont pu réduire leurs émissions de dioxyde de carbone individuelles de 2,86 tonnes par an (Cordero, Centeno et Todd 2020).

Le rôle du secteur du développement des compétences est également crucial.

Par rapport aux emplois non verts, les professions vertes ont tendance à exiger des compétences cognitives supérieures (Consoli et al. 2016). L'éducation est le seul moyen de développer les compétences nécessaires pour soutenir la transition vers des emplois et des économies vertes et résilientes.

Plusieurs pays ont fait des progrès décisifs dans ce domaine.

Par exemple, depuis longtemps, la Corée a proposé aux élèves du secondaire un programme exemplaire sur les questions environnementales, notamment les concepts d'écoles modèles et de classes forêt (S. Lee et Kim 2017). Aux Philippines, le programme Dark Green Schools propose une approche intégrée de l'ensemble de l'établissement et un système d'accréditation pour les sujets portant sur environnement (Galang 2010). L'Afrique du Sud a lancé avec plusieurs partenaires des initiatives de qualification pour les emplois verts (OneWorld Sustainable Investments 2017).

Enfin, les établissements d'enseignement supérieur constituent un pôle d'innovation important pour les solutions au changement climatique.

Par exemple, le projet des centres d'excellence africains (CEA) a soutenu de nombreux centres spécialisés dans les questions liées au climat, comme le Centre régional de l'eau et de l'assainissement environnemental de Kumasi au Ghana, le Centre d'excellence africain pour l'éducation et la recherche en sciences et technologies de l'eau, de l'énergie et de l'environnement au Burkina Faso, et le Centre sur le changement climatique et la biodiversité agricole en Côte d'Ivoire.

Potentiel des innovations de pointe pour l'éducation

Pour répondre à la crise de l'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale, il faut repousser les limites et tester des solutions innovantes qui, même si elles n'ont pas encore été évaluées, peuvent potentiellement jouer un rôle catalyseur de changement dans les systèmes éducatifs. De rigoureuses évaluations d'impact accompagneront ces interventions, ce qui permettra aux praticiens d'apprendre et de vulgariser les solutions efficaces. Les interventions innovantes, transversales aux différents piliers de cette stratégie sont les suivantes :

- Améliorer la gouvernance et l'efficacité du financement de l'éducation en utilisant l'architecture chaîne de blocs. La Chaîne de blocs peut contribuer à garantir que le financement de l'éducation est transparent, responsable et atteint les bénéficiaires cibles. Le suivi des dépenses et des entités responsables à l'aide de la Chaîne de blocs peut avoir des effets profonds sur l'efficacité du financement de l'éducation.
- Améliorer l'accès à l'éducation et réduire les abandons scolaires à travers l'apprentissage machine. L'apprentissage machine peut se servir des données administratives pour prédire les abandons scolaires et, aidera ainsi à cibler les interventions sur les personnes à risque. Des données provenant d'Amérique Centrale a montré que ces modèles arrivent à identifier correctement 80 pour cent des élèves de sixième qui risquent de décrocher l'année suivante, ce qui donne de meilleurs résultats que d'autres approches de ciblage habituelles, et fonctionnent aussi bien que les modèles utilisés aux États-Unis (Adelman et al. 2018).
- Faire évoluer les normes socioculturelles en utilisant l'intelligence artificielle et les sciences

du comportement. Certaines entreprises développent des bots créés à l'aide de l'intelligence artificielle et des sciences du comportement pour interagir avec les étudiants dans les laboratoires informatiques, et faire évoluer les normes sociales concernant l'éducation des filles et les grossesses précoces. Ces solutions peuvent non seulement constituer un moyen innovant de faire évoluer les normes sociales mais aussi développer les compétences numériques (Rascon, s.d.).⁹⁰

- Rehausser la qualité de l'éducation en utilisant l'apprentissage adaptatif. Des données factuelles solides recueillies en Inde montrent que les plateformes d'apprentissage adaptatif informatisées destinées aux élèves du secondaire peuvent améliorer les résultats aux examens tout en étant rentables par rapport aux modèles de scolarisation traditionnels (Muralidharan, Singh et Ganimian 2019).

Développer les compétences grâce à la réalité virtuelle. L'accès aux simulations, aux laboratoires virtuels et à la réalité virtuelle peut contribuer à améliorer la qualité des programmes de formation et de recherche, et à créer des scénarios réalistes permettant de mettre en pratique les compétences dans des contextes où les ressources sont limitées.

En utilisant les technologies pédagogiques, il est important de suivre les principes établis dans le Plan pour le capital humain en Afrique : (a) mettre les personnes au centre ; (b) adapter, reconnaître et exploiter les actions de divers acteurs ; (c) adapter les approches au contexte spécifique ; (d) commencer par les environnements les plus difficiles ; (e) atténuer les risques ; et (f) donner la priorité aux technologies qui soutiennent les enseignants. (Le plan est disponible dans son intégralité ici : (<https://www.worldbank.org/fr/publication/worldbank-africa-human-capital-plan>))

⁹⁰ <https://sites.google.com/view/movies-and-mobile-nigeria/home>

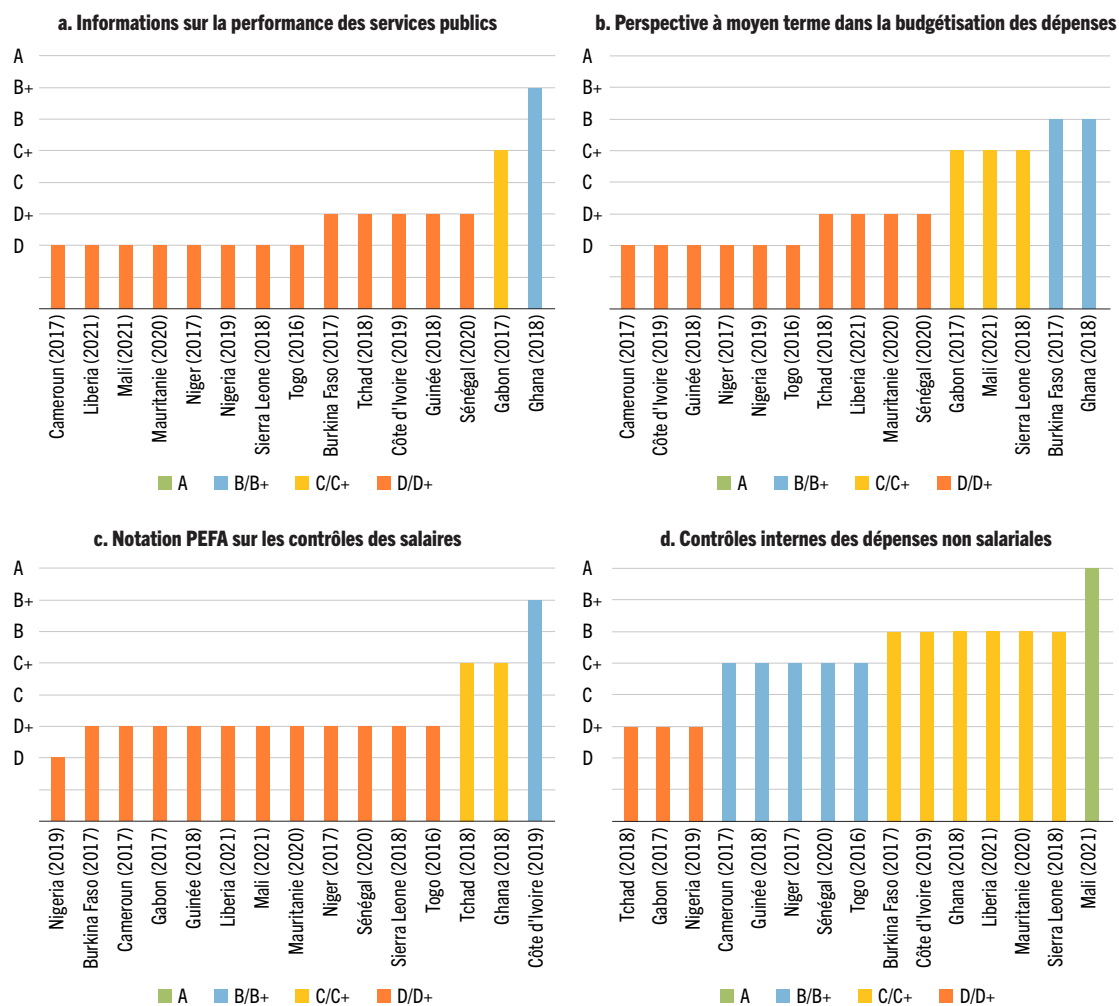
Annexe 2 : Notation des dépenses publiques et de la responsabilité financière en AOC, 2016-21.

Le Programme d'examen des dépenses publiques et d'évaluation de la responsabilité financière (PEFA) fournit un cadre pour évaluer et rendre compte des forces et faiblesses de la gestion des finances publiques (GFP) à l'aide d'un système de notation alphabétique (A-D). Le cadre PEFA 2016 compte 31 indicateurs répartis en sept grandes catégories : fiabilité du budget, transparence des finances publiques, gestion de l'actif et du passif, stratégie budgétaire et budgétisation fondées sur des politiques, prévisibilité et contrôle de l'exécution budgétaire, comptabilité et rapports, et contrôle et audit externes. Bien que les indicateurs du cadre ne soient pas spécifiques au secteur de l'éducation, ils donnent un aperçu des processus de GFP du pays dans son ensemble qui sont également applicables au secteur. Quatre indicateurs clés ont été sélectionnés pour comprendre les goulots d'étranglement de la GFP dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale (Figure A2.1).

Les informations sur la performance des services publics sont divisées en quatre sous-catégories : plans de

performance pour assurer les prestations de services, performance réalisée des fonctions de prestation de services, ressources reçues par les unités opérationnelles de prestation de services et évaluation de la performance des fonctions de prestation de services. La perspective à moyen terme en matière de budgétisation des dépenses inclut les estimations et les plafonds de dépenses à moyen terme, la cohérence des plans stratégiques par rapport aux budgets à moyen terme, et la cohérence des budgets avec les estimations de l'année précédente. L'indicateur de maîtrise de la masse salariale mesure le degré d'intégration des registres du personnel et de la paie, la gestion des modifications de la paie, le contrôle interne de la paie et l'existence d'audits de la paie pour identifier les failles au niveau du système de contrôle et les travailleurs fantômes. Les contrôles internes des dépenses non salariales mesurent l'étendue de la séparation des fonctions qui pourraient permettre la pénétration et la dissimulation d'erreurs ou de fraudes, ainsi que l'efficacité des contrôles des engagements de dépenses et le respect des règles et procédures de paiement.

Figure A2.1. Notation des dépenses publiques et de la responsabilité financière sur les principaux indicateurs dans les pays d'AOC, 2016-21



Source : Développé à partir des données issues du Programme d'examen des dépenses publiques et d'évaluation de la responsabilité financière, consultées le 28 octobre 2022 sur https://www.pefa.org/sites/pefa/files/bulk_downloads/assessments_1635418156.csv.
 Note : PEFA = Examen des dépenses publiques et évaluation de la responsabilité financière.

Annexe 3 : Critères de regroupement des pays et données pour l'enseignement primaire et secondaire

Cette annexe explique les critères et les données sous-jacentes utilisés pour classer les 22 pays d'Afrique de l'Ouest et centrale (AOC) en quatre groupes, ce classement constituant la première étape vers l'amélioration de l'adéquation des opérations de la Banque mondiale dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire dans la région.⁹¹ Selon Bashir et al. (2018), le regroupement s'appuie sur les données relatives à l'enseignement primaire pour tirer parti de la plus grande disponibilité de données standardisées pour les 22 pays. La même classification est utilisée pour l'enseignement secondaire, à la fois par souci de simplicité et pour maintenir l'attention sur les disparités encore importantes entre les pays en matière de scolarisation primaire. Les deux cycles sont étroitement liés, et les problèmes de couverture et de résultats d'apprentissage dans l'enseignement secondaire découlent souvent d'une attention insuffisante portée aux problèmes du cycle précédent.

Critères de classification des pays. Partant de l'étude de Bashir et al. (2018), deux indicateurs liés à la couverture – le taux brut de scolarisation et le taux de non-scolarisation – sont combinés pour placer un pays soit dans le groupe « Mature » ou dans le groupe

« En développement » (Tableau A3.1). Sur la base des tendances des résultats d'apprentissage, les pays sont subdivisés en deux sous-groupes : « En amélioration » ou « À la traîne ».

Données sur le taux brut de scolarisation et le taux de non-scolarisation.⁹² Pour la plupart des pays de la région, les données sur le taux brut de scolarisation, tant pour l'année de référence (vers 2005) que pour la dernière année disponible (vers 2019), proviennent de l'Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Pour le Gabon, dont le cycle primaire comprend cinq années au lieu de six comme dans les autres pays d'AOC, le taux brut de scolarisation est estimé en divisant la somme des inscriptions à l'école primaire et à la première année du premier cycle de l'enseignement secondaire par la population âgée de 6 à 11 ans, six ans étant le début de la scolarité obligatoire dans le pays.⁹³ Pour quelques pays, les données des enquêtes auprès des ménages sont utilisées pour estimer le taux brut de scolarisation afin de correspondre autant que possible sur la période considérée ici.⁹⁴ Le taux de non-scolarisation est estimé à partir de l'analyse des données des dernières

91 L'enseignement primaire dure six ans dans tous les pays, sauf au Gabon, où il dure cinq ans. L'enseignement secondaire comprend deux sous-cycles, un cycle secondaire inférieur de deux à quatre ans et un cycle secondaire supérieur de deux à trois ans, les deux cycles étant combinés de manière à obtenir un cycle total de sept ans dans tous les pays de la région.

92 Le taux brut de scolarisation est le nombre total d'inscriptions dans l'enseignement primaire divisé par la population en âge de fréquenter l'école primaire. Le taux de non-scolarisation est la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés.

93 Le gouvernement du Gabon (2020) est la source de données pour ces paramètres sous-jacents

94 Pour le Nigeria, l'Enquête démographique et de santé du Nigeria de 2018 donne une estimation du taux brut de scolarisation pour une année ultérieure à l'estimation de l'Institut de statistique actuellement disponible, qui est de 2016 ; par souci de cohérence, le taux brut de scolarisation pour l'année de référence est également estimé à partir d'une enquête auprès des ménages : l'Enquête démographique et de santé du Nigeria de 2003. Pour des raisons similaires, le taux brut de scolarisation pour la Guinée-Bissau utilise les données de l'Enquête en grappes à indicateurs multiples de 2019 pour remplacer l'estimation actuellement disponible de l'Institut de statistique, qui est de 2010, et les données de l'Enquête en grappes à indicateurs multiples de 2006. Pour la Sierra Leone, les premières données disponibles de l'Institut de statistique, qui datent de 2011, sont remplacées par l'estimation du taux brut de scolarisation de l'Enquête en grappes à indicateurs multiples de 2005.

Tableau A3.1. Regroupement des pays en fonction des indicateurs de couverture et d'apprentissage au niveau primaire

Indicateurs	Groupe Mature	Groupe en développement
Couverture ^{a/}		
Taux brut de scolarisation, 2005	Élevé	Faible
Taux brut d'inscription, 2019	Élevé	Faible
Taux de non-scolarisation, vers 2019	Faible	Élevé
Résultats d'apprentissage		
	En amélioration	À la traîne
Résultats d'apprentissage harmonisés, 2009–2019 ^{b/}	Tendance positive	Tendance négative
Autres évaluations ^{c/}		

a/ Les taux bruts de scolarisation sont « élevés » s'ils sont égaux ou supérieurs à 90 pour cent, « faibles » s'ils sont inférieurs à 90 pour cent. Les taux de non-scolarisation sont « élevés » s'ils sont égaux ou supérieurs à 20 pour cent, et « faibles » s'ils sont inférieurs à 20 pour cent.

b/ Les résultats d'apprentissage harmonisés (RAH) présentent une « tendance positive » s'ils ont augmenté dans les évaluations réalisées entre 2009 et 2019 à un taux d'au moins 0,02 unité d'écart type ; les RAH présentent une « tendance négative » s'ils ont diminué à un taux d'au moins 0,02 unité d'écart type. Les changements dans les RAH allant d'un taux d'au moins 0,02 unités d'écart-type à un taux d'au moins -0,02 unités d'écart-type pendant la période 2009-2019 indiquent une « tendance positive » si, en outre, le dernier score de RAH dépasse la moyenne de la région de l'AOC et indiquent une « tendance négative » s'il est égal ou inférieur à la moyenne régionale.

Pour les pays ayant deux points de données RAH pendant la période 2009-2019, l'intervalle de temps entre les évaluations est en moyenne d'environ cinq ans. Le Gabon fait Figure d'exception avec une intervalle de 13 ans. Les pays dont l'intervalle entre les points de données RAH est court (deux ans seulement pour le Ghana et le Liberia) ou qui n'ont obtenu qu'un seul score RAH (République centrafricaine, Mauritanie et Sierra Leone, qui ont tous des scores inférieurs à la moyenne de la région) sont classés dans le groupe « à la traîne ».

c/ Principalement des évaluations nationales de l'apprentissage, qui sont particulièrement pertinentes pour les pays de la région qui ne participent pas au Programme d'analyse des systèmes éducatifs, comme le Ghana et le Nigeria (voir Tableau A3.2 pour plus de détails).

enquêtes auprès des ménages disponibles, complétées par les données de l'Institut de statistique pour les pays n'ayant pas mené de telles enquêtes au cours des dernières années.

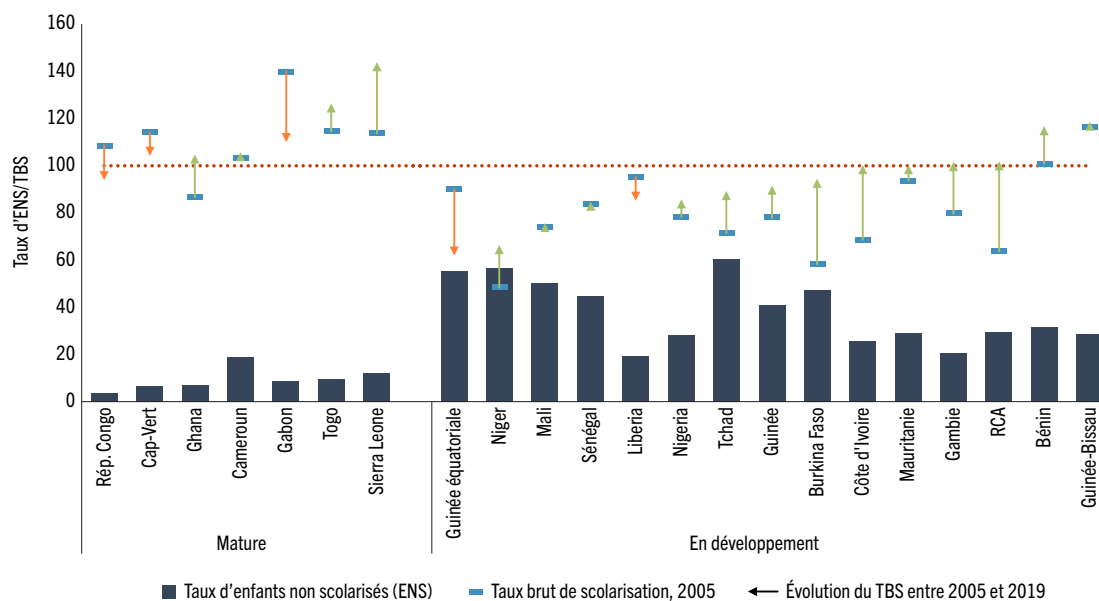
Données sur les résultats d'apprentissage. Grâce à une participation accrue aux évaluations internationales et régionales des élèves, par le biais de multiples cycles de collecte de données, les données systématiques sur l'apprentissage sont devenues plus abondantes ces dernières années, y compris pour les pays d'AOC. ⁹⁵ Pour faciliter les comparaisons, à la fois entre les pays et dans le temps – notamment en convertissant les résultats des tests de différentes évaluations en une unité commune – la Banque mondiale a créé une base de données sur les Résultats d'apprentissage harmonisés (RAH) en utilisant la méthodologie décrite dans Patrinos et Angrist (2018) et Altinok, Angrist et Patrinos (2018). L'édition 2020 actuelle de la base de données RAH contient

668 observations pays-temps provenant de 162 pays (Banque mondiale 2020a). ⁹⁶ Étant donné que très peu de pays d'AOC participe à des évaluations internationales, leurs RAH sont estimés sur la base des résultats d'évaluations régionales (à savoir le Programme d'analyse des systèmes éducatifs [PASEC] pour les pays d'AOC francophones) ou des résultats des Evaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA). En bref, la méthode d'estimation tire parti du fait que des pays comme le Ghana et le Sénégal ont participé à des évaluations internationales et régionales ainsi qu'aux EGRA ; leurs scores à ces tests pourraient être utilisés pour créer des « facteurs de conversion » afin de produire un score pour un test régional ou un score EGRA à l'échelle RAH (qui a une moyenne de 500 et un écart-type de 100). Étant donné que les évaluations ont lieu à des années différentes dans de nombreux pays d'AOC, les tendances sont basées sur l'évolution annuelle moyenne des scores RAH.

⁹⁵ Les tests standardisés internationaux comprennent l'étude *Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences* (TEIMS), le Programme dans l'Évaluation internationale des acquis des élèves (pour la lecture dans le secondaire) et le Programme dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (pour la lecture dans le primaire). Les résultats de ces tests sont exprimés en unités, avec une moyenne de 500 et un écart-type entre les élèves de 100 points.

⁹⁶ A ce jour, une mise à jour de la base de données est prévue tous les deux ans.

Figure A3.1. Regroupement des pays en fonction du taux brut de scolarisation et du taux de non-scolarisation dans le primaire, Afrique de l'Ouest et centrale, 2019



Sources : Les données sur le taux brut de scolarisation proviennent d'analyses des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (<http://data.uis.unesco.org>, consulté le 29 avril 2021), complétées par des estimations plus récentes basées sur des Enquêtes auprès des ménages pour la Guinée-Bissau et le Nigeria. Le taux de non-scolarisation est basé sur des analyses originales des micro-données les plus récentes des Enquêtes démographiques et de santé (Bénin 2018, Cameroun 2018, Gambie 2020, Guinée 2018, Liberia 2019, Mali 2018, Nigeria 2018, Sénégal 2019 et Sierra Leone 2019) ; des Enquêtes sur la mesure du niveau de vie (Burkina Faso 2014, Gabon 2017 et Niger 2014) ; des Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (République centrafricaine 2019, Tchad 2019, République du Congo 2015, Côte d'Ivoire 2016, Ghana 2017, Guinée Bissau 2019, Mauritanie 2015 et Togo 2017) ; et des données de l'Institut de statistique (pays ne disposant pas d'enquêtes auprès des ménages récentes : Cap-Vert et Guinée équatoriale).
Notes : TNS = taux de non-scolarisation ; TBS = taux brut de scolarisation.

Comme l'édition 2020 de la base de données RAH n'intègre pas encore les scores des tests PASEC 2019 et que sa prochaine mise à jour n'est prévue que dans deux ans, les scores PASEC 2019 sont convertis à l'échelle RAH en utilisant le même facteur de conversion que pour les scores PASEC 2014. Le résultat permet d'ancrer le changement des résultats d'apprentissage entre 2014 et 2019 pour les pays PASEC dans les deux séries d'évaluations PASEC.⁹⁷ Pour les pays non-PASEC, les données RAH ont tendance à s'appuyer sur des évaluations de la lecture dans les premières années du primaire plutôt que sur des évaluations de la lecture et des mathématiques à la fin du cycle primaire (Tableau A3.2). Pour ces pays, leur placement dans les

groupes de pays s'appuie également sur les tendances des évaluations nationales de l'apprentissage lorsqu'elles sont disponibles. Pour le Nigeria, un nouveau score RAH a été calculé à l'aide des données de l'évaluation nationale des apprentissages du Nigeria de 2019, qui a testé les élèves en quatrième et en huitième année. La nouvelle estimation, basée sur l'évaluation des mathématiques en quatrième et en huitième année, tire parti du fait que l'évaluation comprenait des éléments obtenus à partir des études *Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences*, ce qui fournit la base de l'estimation d'un facteur de conversion pour traduire le score de l'évaluation de 2019 à l'échelle RAH.

97 Jusqu'en 2006, les évaluations PASEC ont eu lieu selon un calendrier glissant, pas toujours dans la même année pour tous les pays. Pour le Gabon, la première évaluation PASEC a été réalisée en 2006, et la seconde en 2019, soit un intervalle de 13 ans. Le score de 2006 est tiré de l'édition 2020 de la base de données RAH, tandis que le score de 2019 a été calculé selon la méthode décrite ci-dessus, fournissant ainsi deux points de données pour calculer le taux annuel de progrès de l'apprentissage sur l'échelle RAH. Pour la Mauritanie, une seule évaluation PASEC a été réalisée en 2004 ; en l'absence d'autres informations, une hypothèse prudente a permis de placer le pays dans le groupe « A la traîne ».

Tableau A3.2. Scores des Résultats d'apprentissage harmonisés pour les pays d'AOC, 2009-2019

Pays	Source des données a/				Score RAH b/	
	Année de référence	Dernière année disponible	Année de référence	Dernière année disponible	Variation par an (en unités SD)	Comparabilité intertemporelle de l'évaluation sous-jacente
Bénin	PASEC 2014	PASEC 2019	384	421	0,07	Acceptable
Burkina Faso	PASEC 2014	PASEC 2019	404	414	0,02	Acceptable
Cap-Vert	n.d.	n.d.				n.d.
Cameroun	PASEC 2014	PASEC 2019	379	383	0,01	Acceptable
République centrafricaine	n.d.	EGRA-NR 2019		369		n.d.
Tchad	PASEC 2014	PASEC 2019	333	335	0,00	Acceptable
Rép. Congo	PASEC 2014	PASEC 2019	371	388	0,03	Acceptable
Côte d'Ivoire	PASEC 2014	PASEC 2019	373	360	-0,03	Acceptable
Guinée équatoriale	n.d.	n.d.				n.d.
Gabon	PASEC 2006	PASEC 2019	456	450	0,00	Acceptable
Gambie	EGRA 2011	EGRA 2016	338	353	0,03	Modéré
Ghana c/	TIMSS 2011	EGRA 2013	318	307	-0,05	Modéré
Guinée	PASEC 2014	PASEC 2019	408	371	-0,07	Acceptable
Guinée-Bissau	n.d.	n.d.				n.d.
Liberia	EGRA-NR 2011	EGRA-NR 2013	343	332	-0,06	Faible
Mali	EGRA-NR 2009	EGRA-NR 2015	312	307	-0,01	Faible
Mauritanie	PASEC 2004	n.d.	342			n.d.
Niger	PASEC 2014	PASEC 2019	305	351	0,09	Acceptable
Nigeria d/	EGRA-NR 2014	NLA 2019	309	342	0,07	Faible
Sénégal	PASEC 2014	PASEC 2019	412	427	0,03	Acceptable
Sierra Leone	n.d.	EGRA 2014		316		n.d.
Togo	PASEC 2014	PASEC 2019	384	374	-0,02	Acceptable

Sources : Tant pour l'année de référence que pour la dernière année disponible, la source est l'édition 2020 de la base de données HRA (Banque mondiale 2021), consultée le 3 mai 2021 sur <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/harmonized-learning-outcomes-hlo-database>. Les exceptions sont les sources dans les cellules grisées dont les données n'ont pas encore été intégrées dans cette base de données. Pour les pays disposant de données PASEC 2019, les scores ont été convertis à l'échelle RAH en utilisant le même facteur de conversion que pour les scores PASEC 2014. Pour le Nigeria, les résultats de l'évaluation nationale des apprentissages de 2019 ont été convertis à l'échelle RAH.

b/ Le score RAH se situe sur une échelle dont la moyenne est de 500 et l'écart-type de 100.

c/ Bien que les résultats des études TEIMS du Ghana en 2003, 2007 et 2011 (qui évaluaient les élèves de huitième année) montrent une tendance positive constante, le dernier résultat de 2011 reste inférieur à la moyenne internationale. Les évaluations nationales dans les classes primaires – en 2013, 2016 et 2018 – indiquent que l'apprentissage a stagné à de faibles niveaux. Ce schéma, ainsi que le fait que le score RAH a diminué (bien qu'il soit basé sur des données sources différentes pour l'année de référence et la dernière année disponible), indique que le pays appartient au groupe des pas « à la traîne ».

d/ Le classement du Nigeria dans le groupe « à la traîne » est basé sur son score RAH inférieur à la moyenne régionale et sur le fait que le Nigeria ne dispose pas de données d'évaluation de l'apprentissage strictement comparables à deux moments donnés. Le dernier score RAH est basé sur l'ENA de 2019. Les RAH ont également été calculés pour le Nigeria en utilisant les résultats EGRA de 2010 et de 2014, toutefois ces évaluations étaient basées sur des échantillons qui ne sont pas représentatifs au niveau national. Le score RAH basé sur l'EGRA-NR 2010 était de 325. Le classement dans le groupe « à la traîne » est cohérent avec le schéma de stagnation relative des enquêtes quinquennales sur l'éducation menées par la Commission nigérienne de la population. Ces enquêtes évaluent l'alphabetisation des personnes âgées de 6 à 15 ans, les répondants étant considérés comme alphabétisés s'ils sont capables de lire un ou plusieurs mots en anglais ou dans l'une des trois langues nationales.

Notes : EGRA = Evaluation de la lecture dans les premières classes ; EGRA-NR = Evaluation de la lecture dans les premières classes (échantillon non représentatif au niveau national) ; n.d. = non disponible ; ENA = Evaluation nationale de l'apprentissage ; PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs ; ET = écart-type ; TEIMS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences.

Annexe 4 : Critères et données pour le regroupement des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur

Cette annexe explique les critères et les données sous-jacentes utilisés pour classer les 22 pays d'AOC en trois groupes afin d'évaluer les priorités de programmation dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (EFTP) et l'enseignement supérieur dans la région. À l'instar de l'éducation de base, la classification des pays s'appuie sur des indicateurs simples et parcimonieux et sur des données facilement disponibles qui reflètent, bien que de manière imparfaite, la demande de travailleurs mieux éduqués et mieux formés, qui proviennent principalement de l'EFTP et de l'enseignement supérieur formels.⁹⁸ La classification n'est donc qu'une première étape dans l'élaboration des interventions à haut niveau d'impact pour chaque pays d'AOC. Dans chaque contexte, des informations plus détaillées, lorsqu'elles sont disponibles, doivent être collectées en vue d'adapter les interventions aux conditions et aux besoins locaux.

Critères de classification des pays. Après avoir étudié plusieurs options et pour les raisons expliquées au chapitre 7, nous avons choisi deux critères qui reflètent le mieux la demande potentielle de compétences de haut niveau dans la région de l'AOC.⁹⁹ Le premier est le taux d'emplois de meilleure qualité, un indicateur utilisé dans le Projet sur le capital humain de la Banque mondiale et dans son initiative « Emplois et transformation économique ». Le second est le nombre d'abonnements uniques au large bande mobile pour 100 habitants. Ces deux indicateurs fournissent une base transparente pour classer les 22 pays d'AOC en groupes de pays différenciés par les perspectives de croissance de l'emploi dans les secteurs plus modernes de l'économie et, partant, par la demande de compétences connexes.

⁹⁸ Comme partout ailleurs, les établissements d'EFTP et d'enseignement supérieur de la région de l'AOC, en particulier ceux du secteur public, sont naissants et n'offrent pas toujours d'excellents programmes permettant de doter leurs diplômés de compétences qui répondent aux besoins du marché et l'emploi. Les pays d'AOC s'emploient à les renforcer dans le cadre des efforts déployés pour développer le secteur afin de permettre aux jeunes d'acquérir de telles compétences.

⁹⁹ Les options envisagées puis écartées, principalement en raison du manque de données minimalement fiables pour la plupart des 22 pays d'AOC, comprennent des indicateurs liés aux inscriptions dans l'EFTP et l'enseignement supérieur, ainsi que des indicateurs liés à la population pour les personnes dans la catégorie des NEET.

Tableau A4.1. Indicateurs et données pour la classification des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest et centrale

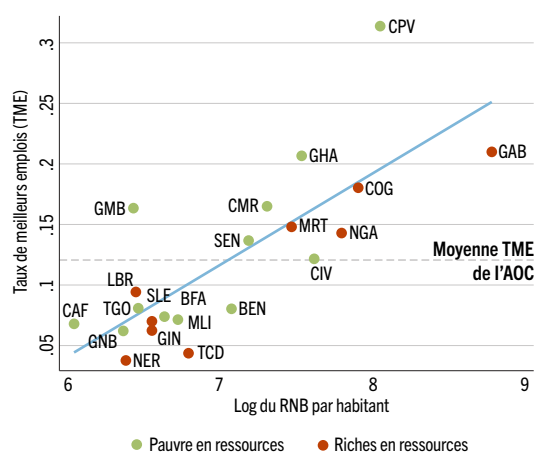
Indicateur	Définition	Source des données
Taux d'emploi de meilleure qualité	Nombre de personnes occupant des emplois de meilleure qualité divisé par la population en âge de travailler (15-64 ans). Les emplois de meilleure qualité comprennent les employés non agricoles (c'est-à-dire les salariés) et les employeurs, mais excluent ceux qui travaillent « dans l'agriculture de subsistance pour compte propre ou familiale, les petits commerçants et les travailleurs agricoles sans terre » (Banque mondiale 2020a, p. 115). ¹⁰⁰	Site de diagnostics et de données du Groupe Emplois de la Banque mondiale : https://datatopics.worldbank.org/JobsDiagnostics/ ; complété par l'analyse des enquêtes auprès des ménages pour le Nigeria et la Guinée-Bissau.
Accès Internet	Abonnements « uniques » au large bande mobile pour 100 habitants	Voir note ci-dessous.
Revenu national brut par habitant	Selon l'indicateur de développement mondial de la Banque mondiale	Indicateurs de développement mondial : https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD

Source : Équipe chargée de la Stratégie d'éducation.

Notes : Estimations de la Banque mondiale basées sur deux sources de données : nombre d'abonnements uniques au large bande mobile de la GSMA (Global System for Mobile Communication Association), accessible sur abonnement à <https://www.gsmainelligence.com/data/>; et données démographiques de UN Population (2019), consulté sur <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>

Indicateurs, sources de données et critères de classification. Le Tableau A4.1 ci-dessous résume les principaux indicateurs et les sources de données. Le regroupement des pays d'AOC se fait en trois étapes. Au cours de la première étape, les pays sont séparés en deux groupes simplement en fonction du taux d'emploi de meilleure qualité par rapport au revenu : dans un groupe, le taux d'emplois de meilleure qualité dépasse le taux prévu pour le pays sur la base de son niveau de revenu, tandis que dans l'autre, le taux d'emplois de meilleure qualité ne dépasse pas le niveau prévu. La seconde étape consiste à regrouper les pays en fonction de leur taux d'emplois de meilleure qualité par rapport à la moyenne régionale (Figure A4.1). La troisième étape consiste à séparer les pays en deux groupes sur la base du taux d'abonnement à au large bande mobile : un groupe pour les pays dont le taux est supérieur à la moyenne régionale et un autre groupe pour les pays dont le taux n'est pas supérieur à la moyenne.

Classification des pays. Sur la base des distinctions précédemment énoncées, les pays d'AOC sont répartis dans les trois groupes suivants pour ce qui est des perspectives d'emploi probables pour les diplômés

Figure A4.1. Relation entre le taux d'emplois de meilleure qualité et le revenu national brut par habitant dans les pays d'AOC, 2020

Sources : L'analyse de l'Indicateur de développement mondial pour le RNB par habitant et les données sur le taux d'emplois de meilleure qualité proviennent de l'Organisation internationale du travail et de la base de données JOIN (consultée à l'adresse <https://datatopics.worldbank.org/JobsDiagnostics/>) complétée par l'analyse des enquêtes auprès des ménages pour le Nigeria (ENNV 2018) et la Guinée-Bissau (EHCVM 2018).

Notes : TEMM = taux d'emplois de meilleure qualité ; RNB = revenu national brut ; AOC = Afrique de l'Ouest et centrale

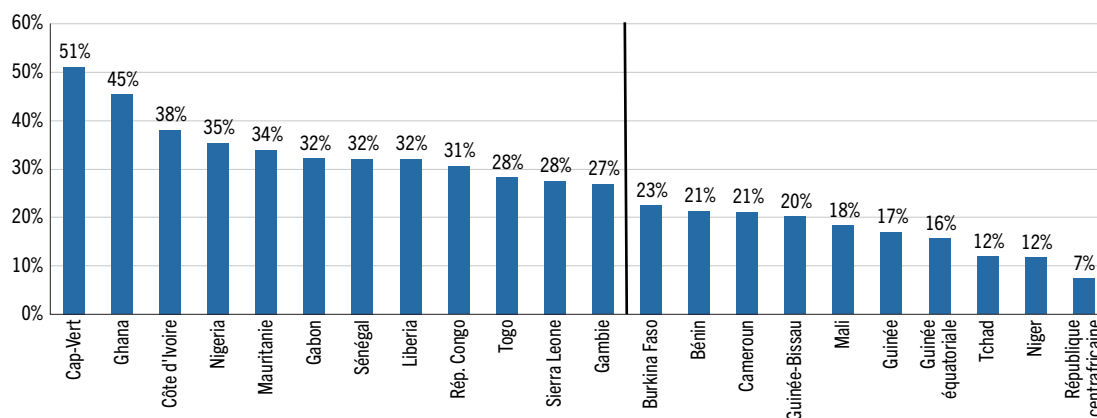
100 Pour plus de détails sur cet indicateur, voir Banque mondiale (2020X).

Tableau A4.2. Classification des pays pour l'EFTP et l'enseignement supérieur, Afrique de l'Ouest et centrale, 2020

Pays	Taux d'emploi de meilleure qualité		L'accès à l'Internet dépasse la moyenne pour la région de l'AOC	Classification du pays	
	Dépasse la valeur prédite pour le niveau de revenu	Dépasse la moyenne pour la région de l'AOC			
Cap-Vert	✓	✓	✓	Favorables	
Gambie, La	✓	✓	✓		
Ghana	✓	✓	✓		
Sénégal	✓	✓	✓		
Gambie ^{af}	✓	✓	✓	Moins favorables	
Cameroun	✓	✓			
Liberia	✓		✓		
Togo	✓		✓		
Congo, Rep		✓	✓		
Côte d'Ivoire		✓	✓		
Gabon		✓	✓		
Mauritanie		✓	✓		
Nigeria		✓	✓		
RCA	✓				
Sierra Leone			✓	Incertaines	
Bénin					
Burkina Faso					
Chad					
Guinée					
Guinée-Bissau					
Mali					
Niger					
Guinée équatoriale	Pas de données	Pas de données			Non classifié

Sources : Analyse des données sur le taux d'emploi « de meilleure qualité » et accès à l'Internet.

Notes : les coches indiquent que la condition mentionnée dans l'intitulé de la colonne est remplie.

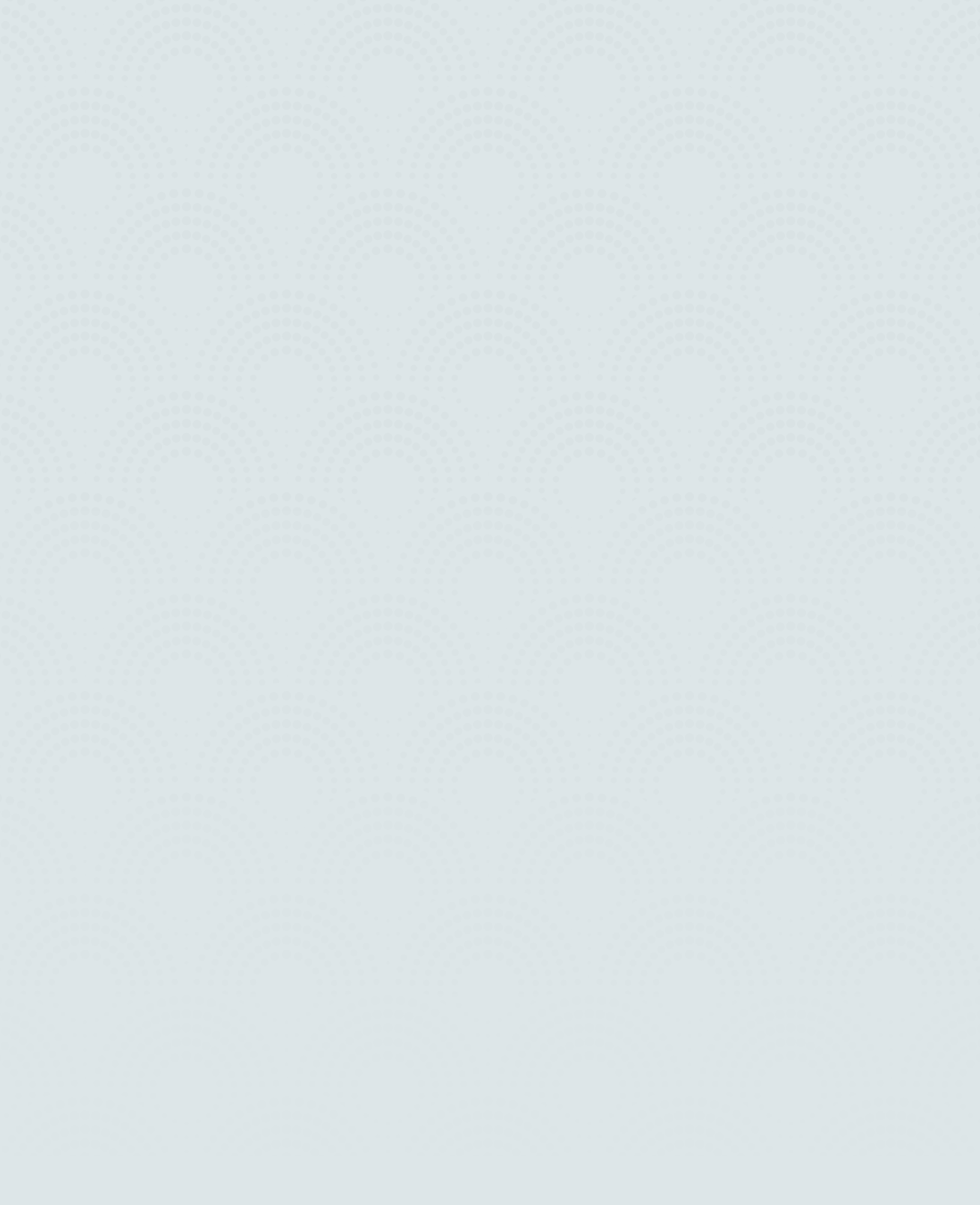
Figure A4.2. Abonnements « uniques » au large bande mobile pour 100 habitants, 2020

Source : Économie numérique pour l'Afrique – SIM GSM par abonné unique (fév. 2021) / UN Population (2020).

a/ Bien que la Gambie remplisse les trois conditions de classification, elle Figure néanmoins dans le groupe « Moins favorables ». Sa classification dans ce groupe repose sur la connaissance approfondie du secteur de l'éducation de ce pays par les auteurs.

de l'EFTP et de l'enseignement supérieur : favorables, moins favorables et incertaines (Figure 8.10). Dans le groupe « favorables » se retrouvent les pays qui réunissent les trois conditions, à savoir : taux d'emplois de meilleure qualité dépassant le taux prévu sur la base du revenu par habitant ; taux d'emplois de meilleure qualité dépassant la moyenne régionale ; et nombre d'abonnements au large bande mobile pour 100

habitants dépassant également la moyenne régionale. Le groupe évalué comme ayant des perspectives moins favorables regroupe les pays qui remplissent deux de ces trois critères. Le groupe aux perspectives incertaines comprend les pays où au moins un seul de ces critères prévaut. Comme le montre la Figure 8.10, la plupart des pays appartenant à ce dernier groupe ne satisfont à aucun des trois critères.



Références

- Abdullah, A., H. Doucouliagos, and E. Mannin. 2015. "Does Education Reduce Income Inequality? A Meta-Regression Analysis." *Journal of Economic Surveys* 29 (2): 301–16. [doi:10.1111/joes.12056](https://doi.org/10.1111/joes.12056).
- Abu-Ghaida, Dina, and Karishma Silva. 2021. "Educating the Forcibly Displaced: Key Challenges and Opportunities." UNHCR, March 2021. https://www.unhcr.org/people-forced-to-flee-book/wp-content/uploads/sites/137/2021/10/Dina-Abu-Ghaida-and-Karishma-Silva_Educating-the-Forcibly-Displaced-Key-Challenges-and-Opportunities-1.pdf.
- ACET (African Center for Economic Transformation). 2018. *The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems*. Accra, Ghana: ACET.
- Adelman, M., F. Haimovich, A. Ham, and E. Vazquez. 2018. "Predicting School Dropout with Administrative Data: New Evidence from Guatemala and Honduras." *Education Economics* 26 (4): 356–72. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30146>.
- Adelman, M., and R. Lemos. 2020. *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank.
- Adu Boahen, Emmanuel, and Chikako Yamauchi. 2018. "The Effect of Female Education on Adolescent Fertility and Early Marriage: Evidence from Free Compulsory Universal Basic Education in Ghana." *Journal of African Economies* 27 (2): 227–48. [doi:10.1093/jae/ejx038](https://doi.org/10.1093/jae/ejx038).
- AEWG (Accelerated Education Working Group). 2020. *Accelerated Education Evidence Review*. Geneva: UNHCR. https://inee.org/sites/default/files/resources/AEWG_Accelerated%20Education%20Evidence%20Review.pdf.
- AfDB (African Development Bank). 2020. *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Abidjan, Côte d'Ivoire: AfDB.
- African Union. 2020. *African Continental Qualifications Framework Mapping Study: Regional Report ECOWAS*. Addis Ababa, Ethiopia: African Union.
- Ajayi, K., and P. Ross. 2020. "The Effects of Education on Financial Outcomes: Evidence from Kenya." *Economic Development and Cultural Change* 69 (1): 253–89.
- Akresh, Richard, Daniel Halim, and Marieke Kleemans. 2021. "Long-Term and Intergenerational Effects of Education: Evidence from School Construction in Indonesia." Policy Research Working Paper No. 9559, World Bank, Washington, DC.
- Ali, Merima, Odd-Helge Fjeldstad, and Ingrid Hoem Sjørusen. 2014. "To Pay or Not to Pay? Citizens' Attitudes toward Taxation in Kenya, Tanzania, Uganda, and South Africa." *World Development* 64: 828–42. [doi:10.1016/j.worlddev.2014.07.006](https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.07.006).
- Altinok, Nadir, Noam Angrist, and Harry A. Patrinos. 2018. "Global Dataset on Education Quality (1965–2015)." Policy Research Working Paper No. 8314, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29281>.
- Amnesty International. 2021. "Nigeria: Seven Years since Chibok, the Government Fails to Protect Children." Amnesty International, April 14, 2021. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2021/04/nigeria-seven-years-since-chibok-the-government-fails-to-protect-children-2/>.
- Andrabi, T., J. Das, and A. Khwaja. 2017. "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets." *American Economic Review* 107 (6): 1535–63. [doi:10.1257/aer.20140774](https://doi.org/10.1257/aer.20140774).
- Ang, Desmond. 2020. "The Effects of Police Violence on Inner-City Students." HKS Faculty Research Working Paper Series RWP20-016, Harvard Kennedy School, Cambridge, MA. <https://www.hks.harvard.edu/publications/effects-police-violence-inner-city-students>.
- Angrist, Noam, David K. Evans, Deon Filmer, Rachel Glennerster, Rogers, F. Halsey, and Shwetlena Sabarwal. 2020. "How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Comparison of 150 Interventions Using the New Learning-Adjusted Years of Schooling Metric." Policy Research Working Paper No. 9450, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34658>.

- ArcelorMittal. 2021. “ArcelorMittal Signs Landmark Agreement with Government of Liberia; Signals Commencement of One of the Largest Mining Projects in West Africa.” Communiqué de presse, 10 septembre 2021. <https://corporate.arcelormittal.com/media/press-releases/arcelormittal-signs-landmark-agreement-with-government-of-liberia-signals-commencement-of-one-of-the-largest-mining-projects-in-west-africa>.
- Archer, David. 2016. “Domestic Tax and Education.” Background paper, *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*, The Education Commission, New York, NY. <https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/11/Domestic-Tax-and-Education.pdf>.
- Arias, O., D. K. Evans, and I. Santos. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC: World Bank.
- Arnhold, N., and R. M. Bassett. 2021. *Steering Tertiary Education: Toward Resilient Systems That Deliver for All*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/36328>.
- Arnhold, N., J. Kivistö, H. Vossenstein, J. Weaver, and F. Ziegele. 2018. *World Bank Support to Higher Education in Latvia: Volume 1. System-Level Funding*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29740>.
- Asfaw, A. A. 2018. “The Effect of Coffee Price Shock on School Dropout: New Evidence from the 2008 Global Financial Crisis.” *Applied Economics Letters* 25 (7): 482–86. doi:10.1080/13504851.2017.1340560.
- Ashton, D. N., F. Green, J. Sung, and D. James. 2002. “The Evolution of Education and Training Strategies in Singapore, Taiwan and S. Korea: A Developmental Model of Skill Formation.” *Journal of Education and Work* 15 (1): 5–30.
- August, D., and K. Hakuta. 1997. “Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda.” ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED408377>.
- Aurino, Elisabetta, Aulo Gelli, Clement Adamba, Isaac Osei-Akoto, and Harold Alderman. 2019. “Food for Thought? Experimental Evidence on the Learning Impacts of a Large-Scale School Feeding Program.” Manuscript non édité 30 janvier 2019.
- Ayoya, M. A., G. M. Spiekermann-Brouwer, A. K. Traoré, and C. Garza. 2012. “Effect on School Attendance and Performance of Iron and Multiple Micronutrients as Adjunct to Drug Treatment of Schistosoma-Infected Anemic Schoolchildren.” *Food and Nutrition Bulletin* 33 (4): 235–41. doi:10.1177/156482651203300403.
- Bagby, E., A. Dumitrescu, C. Orfield, and M. Sloan. 2016. *Long-Term Evaluation of the IMAGINE Project in Niger*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, and A. Smurra. 2019. “The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program.” Policy Research Working Paper 8760, World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/31337>.
- Banerji, A., W. Cunningham, A. Fiszbein, E. King, H. Patrinos, D. Robalino, and J. P. Tan. 2010. *Stepping Up Skills: For More Jobs and Higher Productivity*. Washington, DC: World Bank.
- Barrera-Osorio, Felipe, David Blakeslee, Matthew Hoover, Leigh Linden, and Dhushyanth Raju. 2013. *Expanding Educational Opportunities in Remote Parts of the World: Evidence from a RCT of a Public-Private Partnership in Pakistan*. Washington, DC: World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/459241468090589925/expanding-educational-opportunities-in-remote-parts-of-the-world-evidence-from-a-rct-of-a-public-private-partnership-in-pakistan>.
- Barrera-Osorio, Felipe, Pierre De Galbert, James Habyarimana, and Shwetlena Sabarwal. 2020. “The Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda.” *Economic Development and Cultural Change* 68 (2): 429–69. doi:10.1086/701229.
- Barrett, Peter, Alberto Treves, Tigran Shmis, Diego Ambasz, and Maria Ustinova. 2019. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. International Development in Focus. Washington, DC: World Bank.
- Bashir, S., M. Lockheed, E. Ninan, and J. P. Tan. 2018. *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29377>.
- Becker, Sascha, Francesco Cinnirella, and Ludger Woessmann. 2013. “Does Women’s Education Affect Fertility? Evidence from Pre-demographic Transition Prussia.” *European Review of Economic History* 17 (1): 24–44.
- Beegle, K., and L. Christiaensen, eds. 2019. *Accelerating Poverty Reduction in Africa*. Washington, DC: World Bank.

- Bharadwaj, P., M. Gibson, J. Graff Zivin, and C. A. Neilson. 2017. "Gray Matters: Fetal Pollution Exposure and Human Capital Formation." *Journal of the Association of Environmental and Resource Economists* 4 (2): 505–42. [doi:10.1086/691591](https://doi.org/10.1086/691591).
- Birdsall, Nancy M., Jose Edgardo L. Campos, Changshik Kim, W. Max Corden, Lawrence MacDonald, Howard Pack, John Page, Richard Sabot, and Joseph E. Stiglitz. 1993. *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/975081468244550798/Main-report>.
- Blattman, C., J. C. Jamison, and M. Sheridan. 2017. "Reducing Crime and Violence: Experimental Evidence from Cognitive Behavioral Therapy in Liberia." *American Economic Review* 107 (4): 1165–1206.
- Blimpo, M. P., O. Gajigo, and T. Pugatch. 2019. "Financial Constraints and Girls' Secondary Education: Evidence from School Fee Elimination in The Gambia." *World Bank Economic Review* 33 (1): 185–208.
- Brewer, Laura, and Christine Hofmann. 2011. "Africa and Informal Apprenticeship." *IIEP Newsletter* 29 (2): 8. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212104e.pdf>.
- Brudevold-Newman, A. 2017. "The Impacts of Free Secondary Education: Evidence from Kenya." *Innovations for Poverty Action*, December 2017. <https://www.poverty-action.org/sites/default/files/presentation/The-Impacts-of-Free-Secondary-Education-Evidence-from-Kenya-Andrew-Brudevold.pdf>.
- Busso, Svenia. 2020. "Skills Development & Youth Employability in West Africa." ADEA. http://www.adea-net.org/sites/default/files/resources/report_africa_vf_compressed.pdf.
- Cerdan, P., E. V. Bustillo, and V. Colbert. 2020. "The Escuela Nueva Learning Circles: Learning in Emergency Situations." *Education for Global Development (blog)*, June 15, 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/escuela-nueva-learning-circles-learning-emergency-situations>.
- Cerutti, P., E. Crivellaro, G. Reyes, and L. D. Sousa. 2019. "Hit and Run? Income Shocks and School Dropouts in Latin America." *Labour* 33 (4): 533–66.
- CGD (Commission on Growth and Development). 2008. *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington, DC: World Bank.
- Chen, Can, and Milena I. Neshkova. 2019. "The Effect of Fiscal Transparency on Corruption: A Panel Cross-Country Analysis." *Public Administration* 98: 226–43. [doi:10.1111/padm.12620](https://doi.org/10.1111/padm.12620).
- Chetty, Raj, John N. Friedman, and Jonah E. Rockoff. 2014. "Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood." *American Economic Review* 104 (9): 2633–79. [doi:10.3386/w19424](https://doi.org/10.3386/w19424).
- Choi, J., M. A. Dutz, and Z. Usman, eds. 2020. *The Future of Work in Africa: Harnessing the Potential of Digital Technologies for All*. Washington, DC: World Bank.
- Consoli, D., G. Marin, A. Marzucchi, and F. Vona. 2016. "Do Green Jobs Differ from Non-green Jobs in Terms of Skills and Human Capital?" *Research Policy* 45 (5): 1046–60. https://www.researchgate.net/publication/277307271_Do_Green_Jobs_Differ_from_Non-Green_Jobs_in_Terms_of_Skills_and_Human_Capital.
- Cordero, E. C., D. Centeno, and A. M. Todd. 2020. "The Role of Climate Change Education in Individual Lifetime Carbon Emissions." *PloS ONE* 15 (2): e0206266.
- Crawford, Lee. 2017. "School Management and Public-Private Partnerships in Uganda." *RISE Working Paper 17013*, RISE, Oxford, UK. https://rise-programme.org/sites/default/files/publications/RISE_WP-013_Crawford_0.pdf.
- Crépon, Bruno, and Patrick Premand. n.d. "The Direct and Indirect Effects of a Dual Apprenticeship Program in Côte d'Ivoire." *Innovations for Poverty Action*. <https://www.poverty-action.org/printpdf/28841>.
- Currie, Janet, Eric A. Hanushek, E. Megan Kahn, Matthew Neidell, and Steven G. Rivkin. 2009. "Does Pollution Increase School Absences?" *Review of Economics and Statistics* 91 (4): 682–94. [doi:10.1162/rest.91.4.682](https://doi.org/10.1162/rest.91.4.682).
- Darvas, Peter, and Robert Palmer. 2014. *Demand and Supply of Skills in Ghana: How Can Training Programs Improve Employment?* Washington, DC: World Bank.
- Davies, L. 2004. "Building a Civic Culture Post-Conflict." *London Review of Education* 2 (3): 229–44. [doi:10.1080/1474846042000302852](https://doi.org/10.1080/1474846042000302852).
- De Simone, Martin, and Janssen Teixeira. 2021. *Liberia Human Capital Assessment. From Constraints to Opportunities*. Washington, DC: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/330421637359900075/pdf/Liberia-Human-Capital-Assessment-from-Constraints-to-Opportunities.pdf>.
- De Simone, Martin, Wuraola Mosuro, Stefano de Cupis, Yevgeniya Savchenko, and Jason Weaver. 2021. "How Can We Protect Education from Attack? A Fo-

- cus on Western and Central Africa.” Education for Global Development (blog), 10 septembre 2021.
- Deloitte. 2020. “Africa CEO Survey—2020: Pathways towards the Emergence of an African Business Model.” Deloitte, September 2020. https://www.theafricaceoforum.com/wp-content/uploads/2020/09/Africa_CEOs_Survey_2020_vEN.pdf.
- Deschênes, S., and R. Hotte. 2019. “Assessing the Effects of an Education Policy on Women’s Well-Being: Evidence from Benin.” PSE Working Papers halshs-02179704, Paris School of Economics. <https://ideas.repec.org/p/hal/psewpa/halshs-02179704.html>.
- Dessy, Sylvain, Horace Gninafon, Luca Tiberti, and Marco Tiberti. 2021. “COVID-19 and Children’s School Resilience: Evidence from Nigeria.” Policy Research Working Paper No. 9736, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36036>.
- Development Bank of Rwanda. 2019. Refocusing to Deliver Better: Integrated Annual Report. Kigali: Development Bank of Rwanda.
- Devries, K. M., L. Knight, J. C. Child, A. Mirembe, J. Nakuti, R. Jones, J. Sturgess, E. Allen, N. Kyegombe, J. Parkes, and E. Walakira. 2015. “The Good School Toolkit for Reducing Physical Violence from School Staff to Primary School Students: A Cluster-Randomised Controlled Trial in Uganda.” *The Lancet Global Health* 3 (7): 378–86.
- Diagne, Abdoulaye, Mouhamadou Moustapha, Ousmane Sohna, and Fatoumata L. Diallo. 2014. “Evaluation of the Impact of School Canteen Programs on Internal Efficiency of Schools, Cognitive Acquisitions and Learning Capacities of Students in Rural Primary Schools in Senegal.” PEP Working Paper 2013–14, Partnership for Economic Policy, Nairobi, Kenya. [doi:10.2139/ssrn.3167973](https://doi.org/10.2139/ssrn.3167973).
- DPMG (Development Portfolio Management Group). 2014. The Financial Sector Reform and Strengthening Initiative (FIRST): Phase II Evaluation. Los Angeles: DPMG, Center for Economic and Social Research, University of Southern California.
- Duc, L. T., and T. N. M. Tam. 2013. “Why Children in Vietnam Drop Out of School and What They Do after That.” Working Paper 102, Young Lives, Oxford, UK. https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP102_Le%20Thuc%20Duc_why%20do%20children%20leave%20school%20early.pdf.
- Duflo, E. 2001. “Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment.” *American Economic Review* 91 (4): 795–813. [doi:10.1257/aer.91.4.795](https://doi.org/10.1257/aer.91.4.795).
- Duflo, E., P. Dupas, and M. Kremer. 2021. “The Impact of Free Secondary Education: Experimental Evidence from Ghana.” NBER Working Paper 28937, NBER, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w28937>.
- Dutta, Soumitra, Bruno Larvin, and Sacha Wunsch-Vincent, eds. 2020. *Global Innovation Index 2020: Who Will Finance Innovation?* 13th ed. Geneva: World Intellectual Property Organization. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf.
- Ebenstein, A., V. Lavy, and S. Roth. 2016. “The Long-Run Economic Consequences of High-Stakes Examinations: Evidence from Transitory Variation in Pollution.” *American Economic Journal: Applied Economics* 8 (4): 36–65. [doi:10.1257/app.20150213](https://doi.org/10.1257/app.20150213).
- Eble, Alex, Chris Frost, Alpha Camara, Baboucarr Bouy, Momodou Bah, Maitri Sivaraman, Pei-Tseng Jenny Hsieh, Chitra Jayanty, Tony Brady, Piotr Gawron, Stijn Vansteelandt, Peter Boone, and Diana Elbourne. 2021. “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.” *Journal of Development Economics* 148: 102539. [doi:10.1016/j.jdeveco.2020.102539](https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102539).
- EFW (Education Finance Watch) (database). 2021. UNESCO, London (consulté le 25 février 2022). <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>.
- Enfants du Monde Tchad. 2017. *Étude comparative : Les capacités de production et de compréhension orale et écrite des élèves des Écoles en Langues Nationales (ELN) en sar et en français*. Genève : Enfants du Monde.
- Engzell, P., Arun Frey, and Mark D. Verhagen. 2021. “Learning Loss Due to School Closures during the COVID-19 Pandemic.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118 (17): e2022376118. [doi:10.1073/pnas.2022376118](https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118).
- Fatou, Cissé, Diémé Joseph, Lawson Assion, Mamadou Sy, Chux Daniels, and Blanche Ting. 2019. “ICT in Higher Education in Africa: Example of the Virtual University in Senegal.” University of Sussex, October 2019. https://www.ti-consortium.net/wp-content/uploads/2019/10/Senegal_TILH_UVS_case-study_Oct2019_final.pdf.

- Fiala, Nathan, Ana Garcia-Hernandez, Kritika Narula, and Nishith Prakash. 2020. "The Impact of Bicycles on Girls' Education and Empowerment Outcomes in Zambia." *Innovations for Poverty Action*, 30 avril 2020. <https://www.poverty-action.org/publication/impact-bicycles-girls%E2%80%99-education-and-empowerment-outcomes-zambia>.
- Fiszbein, Ariel, Norbert Schady, Francisco H. G. Ferreira, Margaret Grosh, Niall Keleher, Pedro Olinto, and Emmanuel Skoufias. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2597>.
- Foundational Literacy and Numeracy Hub. n.d. "Teaching at the Right Level." Foundational Literacy and Numeracy Hub. <https://the-fln-hub.webflow.io/focus-area/teaching-at-the-right-level>.
- Fredriksen, Birger. 2016. "Weak Institutional Capacity: A Growing Barrier to Reaching the Education Sustainable Development Goal in Sub-Saharan Africa." *Results for Development Institute*, 9 mai 2016. <https://www.norrag.org/weak-institutional-capacity-a-growing-barrier-to-reaching-the-education-sustainable-development-goal-in-sub-saharan-africa>.
- Frimpong, O. B., and R. Commodore. 2021. "#EndSARS Youth Protests in Nigeria: Lessons and Opportunities for Regional Stability." *Southern Voices and Network for Peacebuilding Special Paper Series 1*, Wilson Center, Africa Program, Washington, DC. <https://www.wilsoncenter.org/publication/end-sars-youth-protests>.
- Galang, A. P. 2010. "Environmental Education for Sustainability in Higher Education Institutions in the Philippines." *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (2): 173–83. [doi:10.1108/14676371011031892](https://doi.org/10.1108/14676371011031892).
- Gimenez, Gregorio, and Beatriz Barrado. 2020. "Exposure to Crime and Academic Achievement: A Case Study for Costa Rica Using PISA Data." *Studies in Educational Evaluation* 65 (June 2020): 100867. [doi:10.1016/j.stueduc.2020.100867](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100867).
- Glewwe, P., and P. Olinto. 2004. "Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfers on Schooling: An Experimental Analysis of Honduras' PRAF Program." USAID, Janvier 2004. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADT588.pdf.
- Gordon, Charlie, Ricardo Sabates, Rod Bond, and Tsedey Wubshet. 2011. "Women's Education and Modern Contraceptive Use in Ethiopia." *International Journal of Education* 3 (1): 1–23. [doi:10.5296/ije.v3i1.622](https://doi.org/10.5296/ije.v3i1.622).
- Gore, J., L. Fray, D. Miller, J. Harris, and W. Taggart. 2021. "The Impact of COVID-19 on Student Learning in New South Wales Primary Schools: An Empirical Study." *The Australian Educational Researcher* 48: 605–37. [doi:10.1007/s13384-021-00436-w](https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w).
- Government of Gabon. 2020. *Annuaire Statistique 2018–2019*. Libreville, Gabon: Ministry of National Education.
- Green, F., D. N. Ashton, D. James, and J. Sung. 1999. "The Role of the State in Skill Formation: Evidence from the Republic of Korea, Singapore and Taiwan." *Oxford Review of Economic Policy* 15 (1): 82–96.
- Hanushek, Erik A. 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality." *Economics of Education Review* 30 (3): 466–79. <https://www.nber.org/papers/w16606>.
- Hirji, Shahana. 2020. "Improving Opportunities for Youth with Subsidized Dual Apprenticeships in Côte d'Ivoire." *Innovations for Poverty Action*, août 2020. <https://www.poverty-action.org/publication/improving-opportunities-youth-with-subsidized-dual-apprenticeships-c%C3%B4te-d%E2%80%99ivoire>.
- Hudson, D., C. Mcloughlin, H. Marquette, and C. Roche. 2018. *Inside the Black Box of Political Will: 10 Years of Findings from the Developmental Leadership Program*. Canberra: Australian Aid, Department of Foreign Affairs and Trade. <https://www.dlprog.org/publications/research-papers/inside-the-black-box-of-political-will-10-years-of-findings-from-the-developmental-leadership-program>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar). 2020. *Analyse du secteur de l'éducation du Niger, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF*. Dakar, Senegal: IIEP-UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373174>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2016. *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire, Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*, Gouvernement de la Côte d'Ivoire. Dakar, Senegal: IIEP UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>.

- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2018. Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine, Pour une politique de reconstruction du système éducatif, République centrafricaine. Dakar, Senegal: IIEP UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366412>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2019a. Analyse du secteur de l'éducation de la République togolaise, Des défis pour un enseignement de qualité pour tous. Dakar, Senegal: IIEP UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003729099>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2019b. République de Guinée: Analyse du secteur de l'éducation et de la formation, Pour l'élaboration du programme décennal (2019–2028). Dakar, Senegal: IIEP UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370683>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. Education Sector Analysis of the Republic of Sierra Leone. Assessing the Enabling Environment for Gender Equality. Dakar, Senegal: IIEP-UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375434>.
- IIEP-UNESCO Dakar (International Institute for Educational Planning-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Dakar) and World Bank. 2021. Education Sector Analysis of the Federal Republic of Nigeria, Assessing the status of education in the federation and Oyo, Adamawa and Katsina States. Dakar, Senegal: IIEP-UNESCO Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379618/PDF/379618eng.pdf.multi>.
- IMF (International Monetary Fund). n.d. Regional Technical Assistance Center for East Africa. Program Document Phase V May 2020–April 2025. Washington, DC: IMF.
- IMF (International Monetary Fund). 2020. "Draft Issues Paper the IMF and Capacity Development, Independent Evaluation Office of the International Monetary Fund." Washington, DC: IMF.
- IMF (International Monetary Fund). 2021. Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa. Washington, DC: IMF.
- INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). 2016. INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings. New York, NY: INEE.
- Ingwersen, N., H. Kazianga, L. L. Linden, A. Mamun, A. Protik, and M. Sloan. 2019. "The Long-Term Impacts of Girl-Friendly Schools: Evidence from the Bright School Construction Program in Burkina Faso." NBER Working Paper 25994, NBER, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w25994>.
- Inoue, Keiko, Emanuela di Gropello, Yesim Sayin Taylor, and James Gresham. 2015. Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa: A Policy Perspective. Directions in Development—Human Development. Washington, DC: World Bank.
- International Finance Corporation and World Bank. 2021. Demand for Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Key Findings from a Five-Country Study: Côte d'Ivoire, Kenya, Mozambique, Nigeria, and Rwanda. Washington, DC: IFC. https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/b5ad161e-a2e2-4010-86f2-54717e68b239/Demand+for+Digital+Skills+in+Sub-Saharan+Africa_web.pdf?MOD=AJPERES&CVID=nEldzv7.
- International Labour Organization. 2020. "Empowering Youth through Welding Training and Job Placements." International Labour Organization, September 21, 2020. https://www.ilo.org/global/programmes-and-projects/prospects/countries/kenya/WCMS_755858/lang--en/index.htm.
- IPA (Innovations for Poverty Action). 2016. Speed School for Out-of-School Children in Mali. Study Summary. <https://www.poverty-action.org/study/speed-school-out-school-children-mali>
- Jensen, R. 2010. "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling." The Quarterly Journal of Economics 125 (2): 515–548.
- Kazeem, Aramidé, Leif Jensen, and C. Shannon Stokes. 2010. "School Attendance in Nigeria: Understanding the Impact and Intersection of Gender, Urban-Rural Residence, and Socioeconomic Status." Comparative Education Review 54 (2): 295–319. [doi:10.1086/652139](https://doi.org/10.1086/652139).

- Kazeem, Y. 2018. "Nigeria Has Become the Poverty Capital of the World." Quartz Africa, 25 juin 2018. <https://qz.com/africa/1313380/nigerias-has-the-highest-rate-of-extreme-poverty-globally/>.
- Kharas, H., K. Hamel, and M. Hofer. 2018. "Rethinking Global Poverty Reduction in 2019." Future Development (blog), December 13, 2018. <https://www.brookings.edu/blog/future-development/2018/12/13/rethinking-global-poverty-reduction-in-2019/>.
- Koppensteiner, Martin Foureaux, and Livia Menezes. 2021. "Violence and Human Capital Investments." *Journal of Labor Economics* 39 (3): 787–823. doi:10.1086/711001.
- Kosack, S. 2012. *The Education of Nations. How the Political Organization of the Poor, Not Democracy, Led Governments to Invest in Mass Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kotze, J., B. Fliesch, and S. Taylor. 2019. "Alternative Forms of Early Grade Instructional Coaching: Emerging Evidence from Field Experiments in South Africa." *International Journal of Educational Development* 66: 203–13.
- Kouamé, Wilfried A. 2021. "Trust to Pay? Tax Morale and Trust in Africa." *The Journal of Development Studies* 57 (7): 1086–1105. doi:10.1080/00220388.2021.1881491.
- La Ferrara, Eliana, Alberto Chong, and Suzanne Duryea. 2012. "Soap Operas and Fertility: Evidence from Brazil." *American Economic Journal: Applied Economics* 4 (4): 1–31. <https://www.jstor.org/stable/23269740>.
- Lam, D., G. Sedlacek, and S. Duryea. 2016. "Increases in Women's Education and Fertility Decline in Brazil." *Anais* 20 (1): 89–118.
- Law, S. S. 2015. *A Breakthrough in Vocational and Technical Education. The Singapore Story*. Singapore: World Scientific.
- Lee, J., D. Rhee, and R. Rudolf. 2018. "Teacher Gender, Student Gender, and Primary School Achievement: Evidence from Ten Francophone African Countries." *Journal of Development Studies* 55 (4): 661–79. doi:10.1080/00220388.2018.1453604.
- Lee, Ling Jessica Diana, and Octavio Medina Pedreira. 2019. *Results-Based Financing in Education: Learning from What Works*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/915061548222619389/Results-Based-Financing-in-Education-Learning-from-What-Works>.
- Lee, S. K., and N. Kim. 2017. "Environmental Education in Schools of Korea: Context, Development and Challenges." *Japanese Journal of Environmental Education* 26 (4): 7–14.
- Lee, T. M., E. M. Markowitz, P. D. Howe, C. Y. Ko, and A. A. Leiserowitz. 2015. "Predictors of Public Climate Change Awareness and Risk Perception around the World." *Nature Climate Change* 5 (11): 1014–20. <https://www.nature.com/articles/nclimate2728>.
- Lemos, Renata, and Caio Piza. 2020. "Peru: What Are the Challenges in Introducing a Results-Based Approach for the Selection of School Principals?" REACH Evidence Notes, avril 2020, World Bank, Washington, DC. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/184861619508610790/pdf/Peru-What-are-the-Challenges-in-Introducing-a-Results-Based-Approach-for-the-Selection-of-School-Principals.pdf>.
- Loayza, Norman V., and Claudio Raddatz. 2010. "The Composition of Growth Matters for Poverty Alleviation." *Journal of Development Economics* 93 (1): 137–151.
- Maldonado, J., and K. De Witte. 2020. "The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes." Discussion Paper Series DPS20.17, KU Leuven Faculty of Economics and Business, Leuven, Belgium. <https://feb.kuleuven.be/research/economics/ces/documents/DPS/2020/dps2017.pdf>.
- Maluccio, John A., and Rafael Flores. 2005. "Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan Red de Protección Social." Research Report 141, International Food Policy Research Institute, Washington, DC.
- Manu, Alexander, Fernanda Ewerling, Aluisio J. D. Barros, and Cesar G. Victora. 2019. "Association between Availability of Children's Book and the Literacy-Numeracy Skills of Children Aged 36 to 59 Months: Secondary Analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys Covering 35 Countries." *Journal of Global Health* 9 (1): 010403. doi:10.7189/jogh.09.010403.
- Masuda, Kazuya, and Chikako Yamauchi. 2016. "The Effects of Universal Fee-Free Secondary Education Program on Students' Access, Composition, and Achievement: Evidence from Uganda." Unpublished manuscript, octobre 2016. https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=CSAE2017&paper_id=891.
- McKinsey and Company. 2020. "How COVID-19 Has Pushed Companies over the Technology Tipping Point—and Transformed Business Forever."

- McKinsey and Company, October 5, 2020. <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever>.
- MINESEC (Ministry of Secondary Education) Cameroon. 2016. Cameroon's Annual Statistical Yearbook of the Ministry of Secondary Education (MINESEC) for School Year 2016–2017. Yaoundé: MINESEC Cameroon.
- Mohammed-Roberts, Rianna, and Sarah McCune. 2017. "In Liberia, Providing Comfort for Kids in the Aftermath of the Ebola Crisis." World Bank Blogs (blog), July 20, 2017. <https://blogs.worldbank.org/health/liberia-providing-comfort-kids-aftermath-ebola-crisis>.
- Montes, Gabriel, Júlio Cesar Albuquerque Bastos, and Ana Jordâniade Oliveira. 2019. "Fiscal Transparency, Government Effectiveness and Government Spending Efficiency: Some International Evidence Based on Panel Data Approach." *Economic Modelling* 79: 211–225. doi:10.1016/j.econmod.2018.10.013.
- Moussa, W., and C. Omoeva. 2020. "The Long-Term Effects of Universal Primary Education: Evidence from Ethiopia, Malawi, and Uganda." *Comparative Education Review* 64 (2): 179–206.
- Muralidharan, K., A. Singh, and A. J. Ganimian. 2019. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." *American Economic Review* 109 (4): 1426–60. doi:10.1257/aer.20171112.
- Nguyen, T. 2008. "Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental evidence from Madagascar." Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, January 23, 2008. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Nguyen%202008.pdf>.
- Nikiema, Pourikèta Rita. 2017. "Impact of School Feeding Programmes on Educational Outcomes: Evidence from Dry Cereals in Schools in Burkina Faso." WIDER Working Paper 2017/182, United Nations University World Institute for Development Economics Research, Helsinki.
- Nwuke, Kasirim. 2021. "Nigeria's Petroleum Industry Act: Addressing Old Problems, Creating New Ones." Brookings (blog), November 24, 2021. <https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2021/11/24/nigerias-petroleum-industry-act-addressing-old-problems-creating-new-ones/>.
- OCHA (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs). 2020. "West and Central Africa: Flooding Situation Overview (January–December 2020)." OCHA, 18 décembre 2020. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/wca_2020_flooding_snapshot_20201218.pdf.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2020. *Government at a Glance: Latin America and the Caribbean 2020*. Paris: OECD. doi:10.1787/13130fbb-en.
- O'Hare, Daniel. 2008. "Education in Ireland: Evolution of Economic and Education Policies since the Early 1990s." In *An African Exploration of the East Asian Education Experience, Development Practice in Education*, edited by B. Fredriksen and Jee Peng Tan, 287–349. Washington, DC: World Bank.
- OneWorld Sustainable Investments. 2017. "Skills for Green Jobs: South Africa, An Updated Country Report." OneWorldGroup, 15 septembre 2017. <https://oneworldgroup.co.za/wp-content/uploads/2018/10/20170915-ILO-Skills-for-Green-Jobs.pdf>.
- Ong, Angelica Gustilo. 2021. "When Informal Markets Go Digital: Emerging Signals from our Lab Network." UNDP Accelerator Labs (blog), 23 novembre 2021.
- Osili, U. O., and B. T. Long. 2008. "Does Female Schooling Reduce Fertility? Evidence from Nigeria." *Journal of Development Economics* 87 (1): 57–75. https://scholar.harvard.edu/files/btl/files/osili_long_2008_does_female_schooling_reduce_fertility_-_jde.pdf.
- Palmer, Robert. 2020. *A Review of Skills Levy Systems in Countries of the Southern African Development Community*. Geneva: ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_753306.pdf.
- Park, R. J., A. P. Behrer, and J. Goodman. 2021. "Learning Is Inhibited by Heat Exposure, Both Internationally and within the United States." *Nature Human Behaviour* 5: 19–27. doi:10.1038/s41562-020-00959-9.
- Patrinós, H. A., and E. Velez. 2009. "Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala: A Partial Analysis." *International Journal of Educational Development* 29 (6): 594–98.
- Patrinós, Harry A., and Noam Angrist. 2018. "Global Dataset on Education Quality—A Review and Update (2000–2017)." Policy Research Working Paper 8592, World Bank, Washington, DC. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/390321538076747773/pdf/WPS8592.pdf>.
- Praveen, S. R. 2021. "Street Vendors Gets Training to Accept Digital Payments." *The Hindu*, 20 octobre

2021. <https://www.thehindu.com/news/cities/Thiruvananthapuram/street-vendors-trained-to-take-digital-payments/article37092817.ece>.
- Prentice, Deborah, and Elizabeth Levy Paluck. 2020. "Engineering Social Change Using Social Norms: Lessons from the Study of Collective Action." *Current Opinion in Psychology* 35: 138–42. <https://static1.squarespace.com/static/5186d08fe4b065e39b45b91e/t/614b43d11b9e990959648e94/1632322513772/Prentice+Paluck+2020.pdf>.
- Psacharopoulos, George, and Harry Anthony Patrinos. 2018. "Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature." Policy Research Working Paper No. 8402, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29672>.
- Qureshi, Zainab, and Ayesha Razzaq. 2021. "Busting the Myth that Private Schools Are Only for the Elite in Pakistan." RISE (blog), 20 mai 2021. <https://rise-programme.org/blog/busting-myth-private-schools-elite-pakistan>.
- Rascon, Ericka. n.d. "Movies & Mobile Gaming: Changing Gender-biased Social Norms and Educational Outcomes in Northern Nigeria." Ericka Rascon. <https://sites.google.com/view/movies-and-mobile-nigeria/home>.
- Ravallion, Martin. 2009. "Are There Lessons for Africa from China's Success Against Poverty?" *World Development* 37 (2): 303–13. doi:10.1016/j.worlddev.2008.06.001.
- Regional Education in Emergencies Working Group. 2021. *Education under Attack in West and Central Africa*. Geneva: UNHCR. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/wca_educationssdadvocacynotesen_20211025.pdf.
- Romero, Mauricio, and Justin Sandefur. 2019. "Beyond Short-Term Learning Gains: The Impact of Outsourcing Schools in Liberia after Three Years." Working Paper, Center for Global Development, Washington, DC. <https://www.cgdev.org/publication/beyond-short-term-learning-gains-impact-outsourcing-schools-liberia-after-three-years>.
- Roth, S. 2017. "Air Pollution, Educational Achievements, and Human Capital Formation." *IZA World of Labor* 2017: 381. doi:10.15185/izawol.381.
- Saavedra, Jaime. 2019. "Realizing the Promise of Effective Teachers for Every Child—A Global Platform for Successful Teachers." *Education for Global Development* (blog), 2 février 2021. <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-every-child-global-platform-successful-teachers>.
- Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development*. Boston: Sense/Brill.
- Save the Children, UNHCR, and Pearson. 2019. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London: Save the Children.
- Schady, Norbert, and Maria Caridad Araujo. 2006. "Cash Transfers, Conditions, School Enrollment, and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador." Policy Research Working Paper No. 3930, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8452>.
- Shmis, Tigran, Maria Ustinova, Dmitry Chugunov, Ekaterina Melianova, Suhas D. Parandekar, and Lucy Kruske. 2021. *New Skills for New Century: Informing Regional Policy*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35934>.
- Simmons Zuilkowski, S., B. Piper, and S. A. On'ele. 2020. "Are Low-Cost-Private Schools Worth the Investment? Evidence on Literacy and Mathematics Gains in Nairobi Primary Schools." *Teachers College Record* 122 (1): 22953. <https://www.rti.org/publication/are-low-cost-private-schools-worth-investment-evidence-literacy-and-mathematics-gains>.
- Simmons Zuilkowski, S., B. Piper, S. On'ele, and O. Kiminza. 2018. "Parents, Quality, and School Choice: Why Parents in Nairobi Choose Low-Cost Private Schools over Public Schools in Kenya's Free Primary Education Era." *Oxford Review of Education* 44 (2): 258–74. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2017.1391084>.
- Smits, J. P. J. M., A. H. M. Huisman, and K. Kruijff. 2008. "Home Language and Education in the Developing World." Background paper, Education for All Global Monitoring Report 2009, Nijmegen Center for Economics (NiCE) Institute for Management Research, Radboud University, Nijmegen, The Netherlands. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/home%20language%20and%20education%20in%20the%20developping%20world.pdf>.
- Tan, Jee-Peng, and Yoo-Jeung Joy Nam. 2012. "Pre-employment Technical and Vocational Education and Training: Fostering Relevance, Effectiveness and Ef-

- iciency.” In *The Right Skills for the Job? Rethinking Effective Training Policies for Workers*, edited by Rita Almeida, Jere Behrman, and David Robalino, 67–104. Washington, DC: Social Protection, Human Development Network, World Bank.
- Tankard, M., and E. Paluck. 2017. “The Effect of a Supreme Court Decision Regarding Gay Marriage on Social Norms and Personal Attitudes.” *Psychological Science* 28 (9): 1334–44. doi:10.1177/0956797617709594.
- Trudell, B. 2016. “Language Choice and Education Quality in Eastern and Southern Africa: A Review.” *Comparative Education* 52 (3): 281–93.
- Twinomugisha, Alex. 2019. “The Promise and the Challenges of Virtual Schools.” *EduTech* (blog), 4 octobre 2019. <https://blogs.worldbank.org/edutech/promise-and-challenges-virtual-schools>.
- UN (United Nations). 2019. *World Population Prospects 2019*, Online Edition. Rev. 1. New York: Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>.
- UN Women (United Nations Women) and AfDB (African Development Bank). 2021. *Green Jobs for Women in Africa*. Dakar, Senegal: UN Women. https://africa.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Africa/Attachments/Publications/2021/11/20211206_UN%20Women_Green%20Jobs_report_ENG%20webpages.pdf.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Institute for Lifelong Learning. 2020. *Trends in Adult Learning and Education in Africa: Findings from the 4th Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, Germany: UNESCO. https://uil.unesco.org/system/files/uil_ale_in_africa_eng_24.3.2020_onlineversion_small.pdf.
- UNFPA (United Nations Population Fund). 2018. “Child Marriage in West and Central Africa: At a Glance.” UNFPA, September 2018. <https://www.unicef.org/wca/media/2596/file#:~:text=The%20prevalence%20of%20child%20marriage,before%20the%20age%20of%2018.&text=An%20estimated%2022%20million%20child,child%20brides%20in%20the%20region>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2017. *Guide to the Accelerated Education Principles*. Geneva: UNHCR. <https://www.unhcr.org/59ce4fc77.pdf>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2018. *Two Year Progress Assessment of the CRRF Approach: September 2016–September 2018*. Geneva: UNHCR. <https://www.unhcr.org/5c63ff144.pdf>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2021a. “A New School Year for the 5 Million Forcibly Displaced Children in the Region.” *Regional Bureau for West and Central Africa Education Newsletter*, September 2021. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR%20RBWCA%20Education%20News%20%2331_ENG.pdf.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2021b. “UNHCR Regional Bureau for West and Central Africa—Education Update—2020–2021 School Year.” UNHCR, July 2021. <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/88014>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2021c. “World Refugee Day 2021: Together We Heal, Learn and Shine.” *Regional Bureau for West and Central Africa Education Newsletter*, Juin 2021. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR%20RBWCA%20Education%20News%20%2330_ENG.pdf.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2022. “UNHCR Fact Sheet: West and Central Africa.” UNHCR, February 2022. <https://reporting.unhcr.org/document/1918>.
- UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime). 2021. “Homicide by Sex and Age Group.” *dataUNODC*, Vienna (consulté le 25 février 2022). <https://dataunodc.un.org/data/homicide/Homicide%20by%20sex%20and%20age%20group>.
- Varaprasad, N. 2016. *50 Years of Technical Education in Singapore. How to Build a World Class TVET System*. World Scientific Series on Singapore’s 50 Years of Nation-Building. Singapore: World Scientific. doi:10.1142/9688.
- Villasenor, P. 2017. “How Can Teachers Encourage (or Impede) the Development of Social Emotional Skills in Their Students?” *Publicado en Voces* (blog), 13 juin 2017. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>.
- Vygotsky, L. 1986. *Thought and Language*. Translated by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wodon, Quentin, Chloe Fèvre, Chata Malé, Ada Nayihouba, and Hoa Nguyen. 2021. Ending Violence in Schools: An Investment Case. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35969>.
- World Bank. 1996. "Agricultural Research and Extension: Lessons from China." ED Précis No. 108, Operations Evaluation Department, World Bank, Washington, DC.
- World Bank. 2003. World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/5986>.
- World Bank. 2005. Capacity Building in Africa: An OED Evaluation of World Bank Support. Washington DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7468>.
- World Bank. 2008. Using Training to Build Capacity for Development: An Evaluation of the World Bank's Project-Based and WBI Training. Washington, DC: Independent Evaluation Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6312>.
- World Bank. 2013. Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia. Jakarta: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/991011468254684449/pdf>.
- World Bank. 2015. "International Bank for Reconstruction and Development Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US\$50 Million to the Dominican Republic for the Support to the National Education Pact Project." Report No. PAD850, World Bank, Washington, DC. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/858741468189574332/pdf/PAD850-PAD-P146831-R2015-0187-1-Box393201B-OUO-9.pdf>.
- World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. [doi:10.1596/978-1-4648-1096-1](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1).
- World Bank. 2019a. "Cameroon: Results-Based Grants and Teacher Incentives Improve Performance at the School Level." RBF Education Impact, décembre 2019. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/440131576835439403/pdf/Cameroon-Results-Based-Grants-and-Teacher-Incentives-Improve-Performance-at-the-School-Level.pdf>.
- World Bank. 2019b. Ending Learning Poverty: What Will It Take? Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2019c. Nigeria Economic Update Fall 2019: Jumpstarting Inclusive Growth: Unlocking the Productive Potential of Nigeria's People and Resource Endowments. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2020a. The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432>.
- World Bank. 2020b. Project Appraisal Document for the Democratic Republic of Congo's Emergency Equity and System Strengthening in Education Project. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2021a. Connectivity for Human Capital: Realizing the Right to Education and Healthcare through Improved Public Transport in African Cities. Mobility and Transport Connectivity; World Bank. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2021b. "Classification of Fragile and Conflict-Affected Situations." World Bank, 1 juillet 2021. <https://www.worldbank.org/en/topic/fragility-conflictviolence/brief/harmonized-list-of-fragile-situations>.
- World Bank. 2021c. "Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies and Learning." World Bank, 14 juillet 2021. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/loud-and-clear-effective-language-of-instruction-policies-for-learning>.
- World Bank. 2021d. Supporting a Resilient Recovery: The World Bank's Western and Central Africa Region Priorities 2021–2025. Washington, DC: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/978911621917765713/pdf/Supporting-A-Resilient-Recovery-The-World-Bank-s-Western-and-Central-Africa-Region-Priorities-2021-2025.pdf>.
- World Bank. 2021e. The Wealth of Today and Tomorrow: Sahel Education White Paper. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099435212132112883/P17575207b1dce0580a677098f731b3625b>.
- World Bank. 2021f. The Converging Technology Revolution and Human Capital: Potential and Implications for South Asia. Washington DC: World Bank.
- World Bank. 2022. The Continuing Urgency of Business Unusual. Nigeria Development Update. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099740006132214750/P17782005822360a00a0850f63928a34418>
- World Bank and UNHCR. 2021. The Global Cost of Inclusive Refugee Education. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development / World Bank. <https://documents1.worldbank.org/>

- [curated/en/159281614191477048/pdf/The-Global-Cost-of-Inclusive-Refugee-Education.pdf](#).
- World Meteorological Organization. 2020. State of the Climate in Africa 2019. Geneva: WMO. https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=10421.
- Yoon, J. H., and B-H. Lee. 2009. "The Transformation of the Government-Led Vocational Training System in Korea." In Vocational Training. International Perspectives, edited par G. Bosch and J. Charest, 163–86. London: Routledge.
- Zeufack, A. G., C. Calderon, G. Kambou, M. Kubota, V. Korman, C. Canales, and H. Aviomoh. 2021. "COVID-19 and the Future of Work in Africa: Emerging Trends in Digital Technology Adoption." Africa's Pulse No. 23, World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/35342>.

www.worldbank.org/en/region/afr/western-and-central-africa

#AfricaACTs



GRUPE DE LA BANQUE MONDIALE