



STRATÉGIE D'ÉDUCATION DE LA BANQUE MONDIALE POUR L'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE

**LA TRAJECTOIRE POUR LA JEUNESSE
D'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE**



GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE

STRATÉGIE D'ÉDUCATION DE LA BANQUE MONDIALE POUR L'AFRIQUE DE L'OUEST ET CENTRALE

**DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI :
UN VOYAGE POUR LES JEUNES
D'AFRIQUE DE L'OUEST ET
CENTRALE**



PHOTO PAR © 2016 AKTURA/SHUTTERSTOCK

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 Bentil. 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 Ejangué, 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 Ndoye, 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, Habibatou 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 Ndoye, 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 Idrissu, Issa Kobygda, Stanislas Ouaro, Sidibe Dedeou Ousmane, Hervé Ndoaba, 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 © 2021 EMMAGE/SHUTTERSTOCK

Sommaire

Remerciements	3
Préface	5
Abréviations	9
Stratégie d'éducation de la Banque mondiale pour l'Afrique de l'Ouest et centrale	11
Vision de la stratégie	13
Améliorer le cycle de vie de l'apprentissage	15
Contexte régional	15
Améliorer les progrès dans l'éducation	15
L'impératif économique et social	20
Sept mégatendances régionales affectant les résultats en matière d'éducation	21
Objectifs prioritaires stratégiques sur l'ensemble du cycle de vie de l'apprentissage	25
Renforcer le leadership stratégique	26
Investir dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle de vie de l'apprentissage	34
Pilier 1 : Amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage	35
Pilier 2 : Élargissement des opportunités d'apprentissage	40
Pilier 3 : Développement de compétences adaptées au monde du travail	45
Composer avec les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience et l'impact	55
Renforcer la capacité de mise en œuvre et de suivi et évaluation	58
Portefeuille de l'éducation de la Banque mondiale en AOC	65
Rôle de la Banque mondiale	69
Annexe 1 : Priorisation des interventions	72
Références	74

Liste des figures

Figure O.1 Taux de scolarisation au primaire et au secondaire en AOC et dans d'autres régions	16
Figure O.2 Pauvreté des apprentissages dans les pays de l'AOC	17
Figure O.3 Jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés ni en emploi, ni en formation	18
Figure O.4 Épisodes de violence politique dans et autour des établissements d'enseignement, 2010-2020	22
Figure O.5. Cadre conceptuel de la stratégie d'éducation en AOC	27
Figure O.6. Économie politique des systèmes éducatifs et triangle de redevabilité	28
Figure O.7 Espace budgétaire pour la mobilisation de fonds publics pour l'éducation	33
Figure O.8 Renforcement du leadership stratégique	35
Figure O.9 Interventions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage	39
Figure O.10 Interventions pour élargir les opportunités d'apprentissage	45
Figure O.11 Interventions visant à développer des compétences professionnelles pour tous	56
Figure O.12 Interventions composant avec les domaines transversaux pour reconstruire le secteur de l'éducation de manière à renforcer sa résilience et son impact	59
Figure O.13 Renforcer la capacité de mise en œuvre	62
Figure O.14 Regroupement des pays pour les stratégies d'éducation spécifiques à chaque pays	70

Abréviations

ACE	Centre d'excellence pour l'enseignement supérieur en Afrique	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
AOC	Afrique de l'Ouest et centrale	PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
APD	Aide publique au développement	PDI	Personne déplacée interne
ASA	Services de conseil et d'analyse	PIB	Produit intérieur brut
CNC	Cadre national des certifications	PME	Pôle mondial d'expertise
EdoBEST	Transformation du secteur de l'éducation de base d'Edo	PPP	Partenariat public-privé
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels	RNRE	Réseau national de recherche et d'éducation
ENS	Enfant non scolarisé	SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
FCV	Fragilité, conflit et violence	STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
GFP	Gestion des finances publiques	SWEED	Projet d'autonomisation des femmes et de dividende démographique au Sahel
ICH	Indice de capital humain	TBS	Taux brut de scolarisation
IDA	Association internationale de développement	TIC	Technologies de l'information et de la communication
NEET	Non scolarisé, ni en emploi ni en formation		



5th Grade Math

Topici Multi

with us

$$b) \frac{6}{25} \div \frac{6}{5} = \frac{6}{25} \times \frac{5}{6} = \frac{1}{5}$$

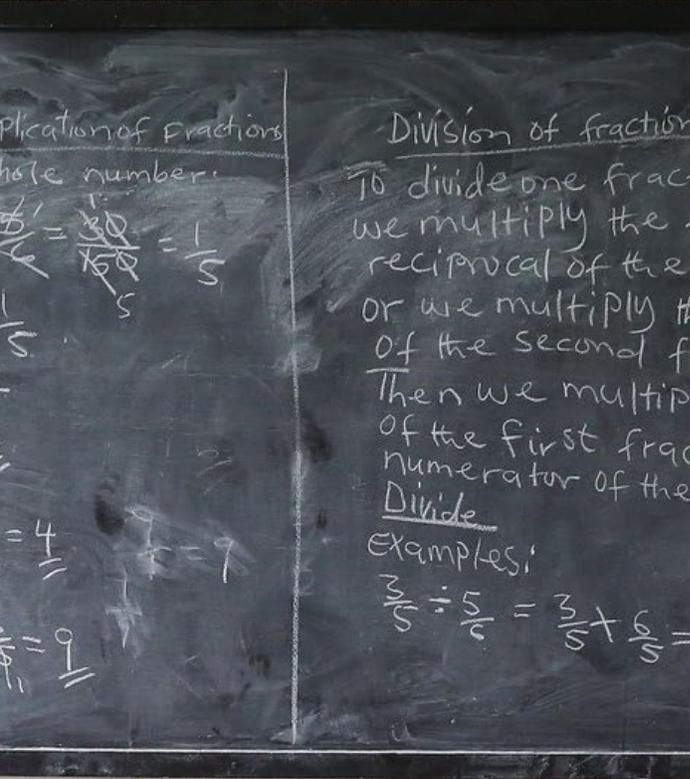
$$c) \frac{4}{7} \div \frac{2}{3} = \frac{4}{7} \times \frac{3}{2} = \frac{12}{14} = \frac{6}{7}$$
$$\frac{4}{7} \div \frac{2}{3} = \frac{4}{7} \times \frac{3}{2} = \frac{12}{14} = \frac{6}{7}$$

$$c) 14 \times \frac{2}{7} = \frac{14}{1} \times \frac{2}{7} = \frac{28}{7} = 4$$

$$d) 15 \times \frac{3}{5} = \frac{15}{1} \times \frac{3}{5} = \frac{45}{5} = 9$$

GPE/MOE

E



APERÇU

Stratégie d'éducation de la Banque mondiale pour l'Afrique de l'Ouest et centrale

PHOTO PAR © DOMINIC CHAVEZ/WORLD BANK

Les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest et centrale (AOC) souffrent d'une sous-performance chronique. La pandémie de COVID-19 a aggravé cette crise, entraînant la fermeture forcée des écoles et une baisse des revenus des ménages et mettant à rude épreuve les budgets des pays. L'amélioration des résultats scolaires en AOC vient avec la promesse de rendements énormes, même s'il ne sera pas facile de réaliser cette amélioration. Malgré les progrès récents, la région reste au bas du classement mondial en termes de capital humain. Néanmoins, les pays de l'AOC peuvent faire de grands pas en avant en s'appuyant sur le corpus important et croissant de connaissances et d'expériences - les leurs et celles des autres - sur les moyens d'améliorer les résultats d'apprentissage et les compétences de la main-d'œuvre. Ce faisant, ils placeraient le capital humain au cœur des stratégies économiques de croissance et de réduction de la pauvreté et aideraient les économies à prospérer grâce à de meilleurs emplois, à des niveaux de vie améliorés, à des vies plus saines et plus longues, et à la paix et la sécurité chez eux et à l'étranger. Améliorer les résultats de l'éducation dans la région exige de renouveler en permanence l'engagement, la réflexion, l'évaluation et le recalibrage des efforts à mesure que les opportunités et les menaces évoluent. Ensemble, les pays de l'AOC peuvent s'attaquer à ces défis difficiles avec la certitude que les investissements d'aujourd'hui dans l'éducation renforceront le capital humain pour un avenir meilleur pour tous.

Cette stratégie régionale d'éducation énonce le plan de la Banque mondiale pour soutenir l'éducation dans les pays de l'AOC pour la période de 2022 à 2025. S'appuyant sur des données factuelles mondiales et régionales, des retours d'expérience et de consultations avec diverses parties prenantes, la stratégie établit quels sont les principaux défis et décrit les priorités stratégiques, les options politiques et les interventions à niveau d'impact élevé pour accroître

l'accès à l'éducation, améliorer la qualité de l'éducation et doter les jeunes de compétences adaptées au marché du travail en réponse aux défis de la région. Pour réaliser ces résultats, il faudra une collaboration entre de nombreux secteurs pour une résolution de problèmes axée sur les objectifs plutôt que sur des interventions sectorielles isolées les unes des autres. La stratégie vise également à guider la direction de la Banque mondiale, les équipes de pays et le personnel des divers secteurs à coordonner leur travail pour réaliser de meilleurs résultats en matière d'éducation et ainsi élargir les perspectives de développement économique, de réduction de la pauvreté et de prospérité partagée. Le fait de clarifier les priorités stratégiques peut aider à impliquer les décideurs politiques, y compris les ministres des finances des pays, ainsi que les membres de la société civile et les partenaires au développement.

Parce que la région de l'AOC est si hétérogène, la stratégie met en relief les réponses aux défis régionaux tout en présentant des stratégies spécifiques à chaque pays. Le reste de cet aperçu est structuré comme suit : La première section décrit la vision qui sous-tend la stratégie. La deuxième développe les arguments en faveur de l'investissement dans l'éducation en prenant en compte les mégatendances observées dans la région. La troisième énonce les objectifs de la stratégie et définit des actions dans trois domaines : renforcer le leadership stratégique, investir dans des interventions à haut niveau d'impact (structurées en trois piliers) et renforcer la capacité de mise en œuvre. Ces actions aideront à réaliser les objectifs de la stratégie tout en composant avec les défis transversaux qui se posent dans la reconstruction de systèmes éducatifs résilients. Enfin, la quatrième section détaille le portefeuille de l'éducation de la Banque mondiale dans la région et explique comment la Banque peut appuyer les efforts visant à améliorer et à développer l'éducation.

Vision de la stratégie

La stratégie envisage un avenir brillant pour l'AOC dans lequel 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 dotés des compétences nécessaires pour devenir des citoyens productifs et épanouis. La réalisation de cette vision nécessite une approche complète à l'échelle de l'ensemble du gouvernement qui rassemble toutes les parties prenantes dans la réponse à donner aux défis tout au long du cycle de vie de l'apprentissage pour les élèves, allant de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur, y compris l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ainsi que des possibilités de formation pour ceux qui sont déjà dans la population active.

La stratégie vise à aider les pays à constituer le capital humain dont ils ont besoin pour une croissance économique et à un développement social soutenu. Elle aide les pays de l'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 cherche également à réorienter les systèmes vers de nouvelles opportunités économiques numériques et vertes, en les amenant à se mettre en cohérence avec les initiatives régionales et mondiales de développement du capital humain.¹ En tant que partie intégrante des Priorités 2021-2025 de la Banque mondiale pour la région de l'AOC, cette stratégie vient en complément d'autres initiatives de la Banque 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 Banque en matière de politiques d'éducation, les 20^e engagements de reconstitution des ressources de l'Association internationale pour le développement (IDA20)² et l'Initiative d'économie numérique pour l'Afrique.³ La stratégie est complétée par le Livre blanc sur l'éducation au Sahel (Banque mondiale, 2021c), qui met en relief les défis uniques de cette sous-région,⁴ tels qu'un analphabétisme très répandu parmi les adultes et l'accès exceptionnellement faible et inéquitable à une éducation de base de qualité, en particulier dans les milieux fragiles, et avance des solutions en réponse.

1 L'Agenda 2063 (Union africaine 2013) est une initiative régionale clé : elle a pour vision une région où les citoyens sont bien éduqués et qualifiés, préparés pour une société de la connaissance de la science, de la technologie et de l'innovation où aucun enfant ne manque l'école en raison de la pauvreté ou de la discrimination. Cette stratégie fait écho aux aspirations de l'Agenda 2063, en particulier l'Aspiration 6 : « une Afrique dont le développement est axé sur les populations, 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 des Nations Unies constituent une initiative clé.

2 La stratégie vient en appui à tous les engagements de la Banque mondiale en faveur de la politique de capital humain ainsi que les engagements en rapport à d'autres thèmes tels que le changement climatique, le genre et le développement, les FCV, l'emploi et la transformation économique. Elle est en cohérence avec les engagements au titre de thèmes transversaux, notamment la préparation aux crises, la gouvernance et les institutions, la dette et la technologie.

3 Pour de plus amples informations, voir <https://www.worldbank.org/en/programs/all-africa-digital-transformation>

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



Améliorer le cycle de vie de l'apprentissage

Contexte régional

La région de l'AOC comprend 22 pays⁵ dont la population totale est d'un demi-milliard de personnes et devrait atteindre 1 milliard d'ici 2050. A côté des centaines de langues locales parlées, les principales langues officielles de la région sont l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais et l'arabe. En termes de géographie, la région s'étend des zones semi-arides du Sahel aux vastes zones côtières de l'océan Atlantique et aux forêts tropicales luxuriantes. La région abrite le pays le plus peuplé d'Afrique subsaharienne, le Nigeria avec ses plus de 200 millions d'habitants, ainsi que de petits États tels que Cabo Verde. La moitié des pays sont confrontés à des situations de FCV. Actuellement, 48 pour cent de la population de la région réside dans des villes en raison d'une urbanisation rapide qui devrait se poursuivre.

Les économies des pays de l'AOC présentent une grande diversité. Certains dépendent fortement de l'agriculture, un secteur qui représentait 42 pour cent de l'emploi dans la région en 2019.⁶ D'autres dépendent des ressources naturelles telles que le pétrole (Gabon, Nigeria, République du Congo), l'or (Mali, Guinée, Burkina Faso), le cacao (Côte d'Ivoire, Ghana) et le coton (Bénin, Burkina Faso). De 2005 à 2015, la région a connu une forte croissance économique, alimentée par les prix élevés des produits de base, mais depuis lors, il y a eu un ralentissement de

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

Améliorer les progrès dans l'éducation

L'accès à l'éducation de base s'est développé rapidement mais reste inférieur à ce que l'on observe dans les autres régions du monde. En 2020, le taux net de scolarisation (TNS) moyen au primaire en AOC était de près de 90 pour cent, contre moins de 50 pour cent dans les années 1990. La scolarisation dans le secondaire a plus que doublé au cours de la dernière décennie, atteignant une moyenne de 55 pour cent. Cependant, dans une région où l'éducation de la petite enfance est gratuite dans seulement cinq pays, seuls 31 pour cent⁷ des enfants, en moyenne, bénéficient de cette longueur d'avance dans leur éducation. Alors que la scolarisation dans l'enseignement primaire se rapproche de la couverture universelle, la couverture au niveau secondaire est nettement à la traîne par rapport à ce que l'on observe dans les autres régions (Figure 1). Avec ses 20 pour cent de la population d'âge scolaire non scolarisée, l'AOC abrite la plus grande part des enfants non scolarisés (ENS) du monde. Le Nigeria compte le plus grand nombre d'ENS au monde. La population non scolarisée est

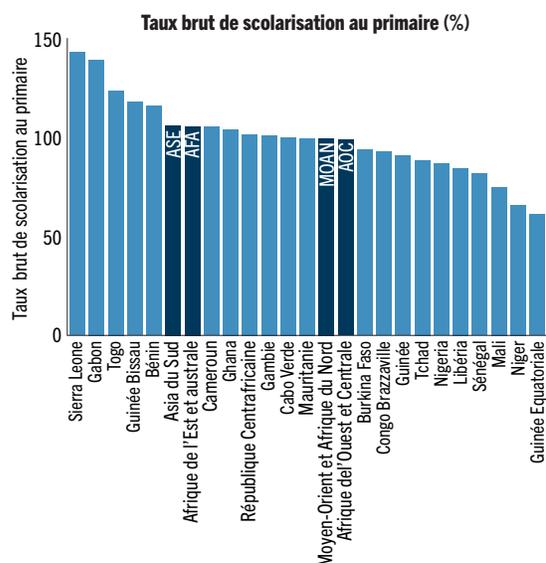
5 La région de l'AOC comprend les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Cabo Verde, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, République du Congo, Côte d'Ivoire, Guinée équatoriale, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone et Togo.

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

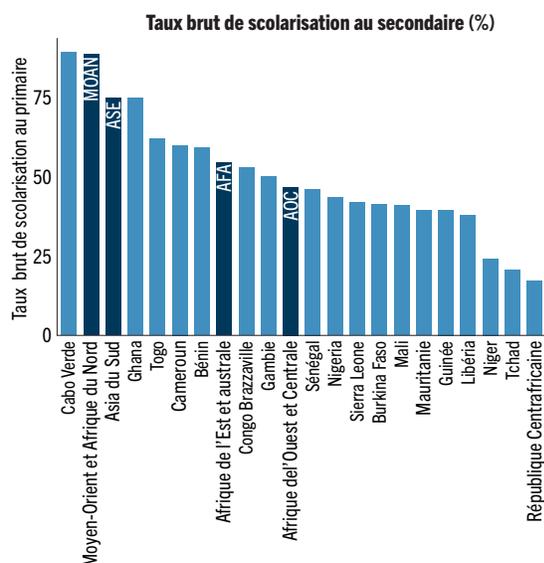
7 D'après les estimations des Indicateurs du développement dans le monde (base de données), Banque mondiale, Washington, DC (consulté le 25 février 2022), <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>.

Figure O.1 Taux de scolarisation au primaire et au secondaire en AOC et dans d'autres régions

a. Taux brut de scolarisation au primaire



b. Taux brut de scolarisation au secondaire



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

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

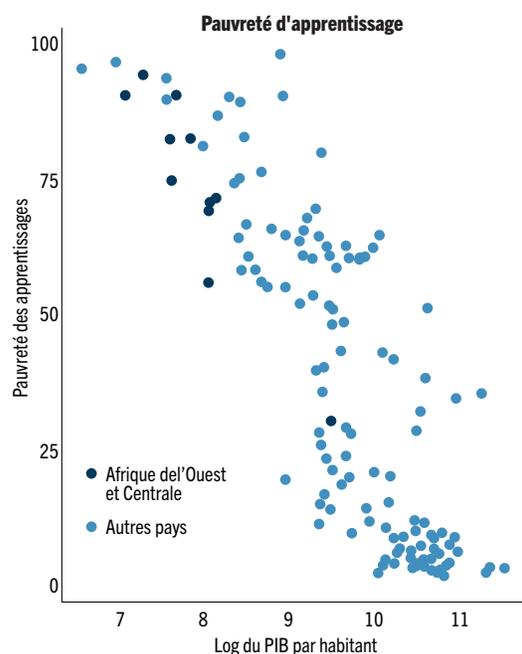
constituée de trois groupes d'enfants distincts : ceux qui n'ont jamais été scolarisés, ceux qui ont été scolarisés mais ont abandonné avant la fin des études et ceux qui fréquentent les établissements religieux non intégrés. La région est également confrontée à d'importantes disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation. Par exemple, en moyenne, seules 44 pour cent des filles en AOC sont scolarisées au secondaire (collège et lycée), contre 52 pour cent des garçons.

Les disparités intergénérationnelles en matière d'éducation sont importantes. Par exemple, en raison de l'expansion rapide de la couverture de l'éducation, les enfants au Burkina Faso peuvent espérer terminer, en moyenne, 7 années de scolarité avant leur 18^e anniversaire, contre seulement deux ans pour les adultes de 25 ans et plus. Cet écart important dans le niveau d'instruction illustre un défi particulier : l'urgence de répondre aux besoins éducatifs de

la population d'âge scolaire et des adultes qui travaillent. Le manque de scolarisation chez les jeunes et les jeunes adultes est préoccupant en particulier au regard des implications négatives que cela a pour leur productivité du travail au cours des décennies de vie professionnelle à venir.

Fait plus inquiétant que la faiblesse de la couverture, le niveau d'apprentissage à travers toute la région est bas. On estime que 80 pour cent des enfants de 10 ans en AOC souffrent de pauvreté des apprentissages, c'est-à-dire qu'ils sont incapables de lire et de comprendre un texte simple (Figure 2). Un enfant en AOC aujourd'hui peut espérer terminer 7,8 années de scolarité en moyenne à l'âge de 18 ans. Cependant, ce chiffre tombe à seulement 4,5 années lorsqu'il est ajusté du facteur qualité de l'apprentissage (années de scolarité ajustées du facteur apprentissage ou ASFA). L'écart dû à la qualité explique pourquoi l'indice du capital humain (ICH) de l'AOC est le plus bas

Figure O.2 Pauvreté des apprentissages dans les pays de l'AOC



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

au monde à seulement 0,38 sur une échelle de 0 à 1.⁸ L'absence ou la faiblesse des bases de l'apprentissage dans l'enfance se prolonge à l'âge adulte : les 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, ne sont que de 22 pour cent et 19 pour cent, respectivement (World Population Review 2021).

La pandémie de COVID-19 a exacerbé de nombreux défis chroniques en matière d'éducation dans la

région et a compromis les progrès durement gagnés.

Au plus fort de la crise, 101 millions d'apprenants ne pouvaient pas assister aux cours en présentiel dans la région, et la plupart ne pouvaient pas apprendre en ligne parce qu'ils n'avaient pas accès à Internet. Au Nigeria, par exemple, la pandémie a réduit la probabilité des élèves d'aller à l'école de près de 7 points de pourcentage (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale 2021). De nombreux apprenants, en particulier les filles, sont également susceptibles d'abandonner définitivement.⁹ Au Ghana, les filles représentent 60 pour cent des enfants en abandon suite à la pandémie. Dans l'ensemble de la région de l'AOC, 10 millions de filles supplémentaires risquent de se marier précocement en raison de la crise, selon les estimations (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale 2021). Peu de données sont disponibles sur l'ampleur des pertes d'apprentissage liées à la pandémie dans les pays de l'AOC, mais les expériences dans d'autres pays suggèrent que les pertes, en particulier parmi les populations défavorisées, seront importantes.¹⁰ Néanmoins, de nombreux pays de l'AOC prennent des mesures proactives pour se protéger contre les effets néfastes de la pandémie. La Sierra Leone, par exemple, s'est appuyée sur le programme radio qu'elle avait lancée pendant la période d'Ebola pour assurer la continuité de la scolarité avec des interactions dans les deux sens, et la Côte d'Ivoire a dépensé 8,2 millions USD pour permettre l'enseignement à distance par le biais de la télévision pour les classes d'examen.

La région est confrontée à des lacunes chroniques en matière d'accès à l'emploi et de participation au marché du travail, en particulier chez les jeunes femmes, et le chômage des jeunes est élevé, même parmi les personnes instruites et formées. Le faible niveau de compétence de la main-d'œuvre limite la réussite des entreprises et renforce le cercle vicieux

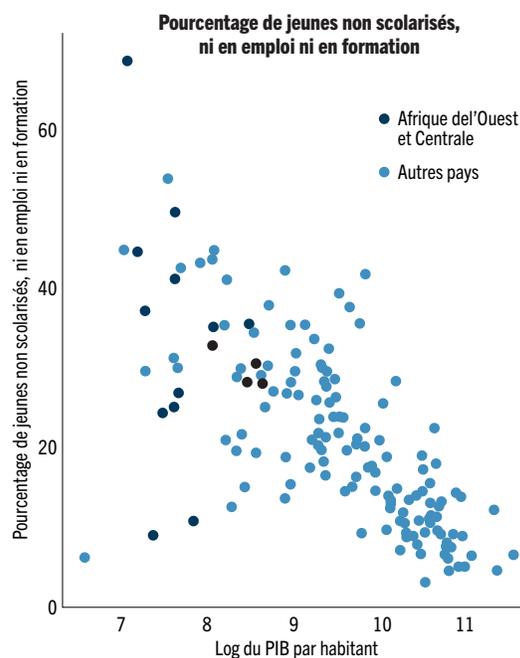
8 L'indice est une mesure récapitulative du capital humain qu'un enfant né aujourd'hui peut espérer acquérir jusqu'à l'âge de 18 ans compte tenu des risques de mauvaise santé et de mauvaise éducation qui prévalent dans le pays où il vit. Une valeur de 1 indique qu'un enfant né aujourd'hui peut espérer être en pleine santé (défini comme l'absence de retard de croissance et la survie jusqu'à au moins 60 ans) et atteindre son potentiel d'éducation formelle (défini comme 14 années de scolarité de qualité à l'âge de 18 ans). Une présentation complète de la méthodologie de l'ICH est disponible auprès de Kraay (2018). Les enfants nés aujourd'hui dans un pays de l'AOC n'auront, en moyenne, qu'une productivité de 38 pour cent ce qu'elle aurait été s'ils avaient bénéficié d'une éducation complète et d'une pleine santé. Avec une éducation complète et une pleine santé pour tous, la productivité dans un pays moyen de l'AOC pourrait être 2,63 fois plus élevée qu'elle ne l'est aujourd'hui, ce qui représente 1,95 point de pourcentage supplémentaire de croissance par an sur 50 ans.

9 Par exemple, lorsque les écoles en Sierra Leone ont rouvert après une fermeture de près d'un an à la suite de l'épidémie d'Ebola de 2016, les filles âgées de 12 à 17 ans étaient de 16 points de pourcentage moins susceptibles que les garçons d'être scolarisées. De plus, les grossesses hors mariage ont augmenté de 7,2 points de pourcentage après le début de l'épidémie (Bandiera et al. 2019).

10 Par exemple, aux Pays-Bas, où les écoles ont fermé pendant huit semaines pendant la pandémie de COVID-19, les résultats aux examens nationaux du primaire ont chuté d'environ 0,08 d'un écart-type (ce qui équivaut à manquer 20 pour cent de l'année scolaire), avec des pertes plus élevées à concurrence de 60 pour cent parmi les enfants de foyers défavorisés (Engzell, Frey et Verhagen 2021).

où s'enchainent le peu d'opportunités d'emploi et les taux de chômage élevé chez les jeunes, sources de protestations et de 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, et le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur n'est en moyenne que de 11 pour cent (9,4 pour cent en Afrique subsaharienne), bien en deçà du TBS de 54 pour cent en Amérique latine et aux Caraïbes ou encore des 74 pour cent des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cependant, dans certains pays, même avec cette faible couverture, la proportion de jeunes instruits âgés de 15 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés, ni emploi ni en formation (NEET) est importante (Figure O.3). Au Nigeria, en 2018, on estimait que 55 pour cent des NEET de cette tranche d'âge avaient fait des études post-fondamentales.¹¹ Au Libéria, où les taux de chômage sont relativement bas, le problème vient de la mauvaise qualité des emplois disponibles. Dans toute la région, la fabrication et les services sont en train de se développer mais à un rythme lent. En conséquence, il n'y a pas suffisamment d'emplois de qualité pour absorber tous les sortants des programmes d'éducation et de formation post-fondamentaux. De plus, les programmes formels d'éducation et de formation post-fondamentaux ne préparent pas les diplômés aux domaines où la demande du marché du travail est élevée, en particulier les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). Les diplômés des programmes tertiaires en STIM représentent moins de 25 pour cent des diplômés de la région.¹² En Sierra Leone, par exemple, la part des diplômés en technologies de l'information et de la communication (TIC) était de 8 pour cent en 2019.¹³ Par ailleurs, ces programmes ne recrutent que beaucoup trop peu de femmes. Au Ghana, les femmes ne représentaient que 1 pour cent des

Figure O.3 Jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés ni en emploi, ni en formation



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

diplômés des programmes de TIC de premier cycle dans les universités publiques en 2019, et dans le domaine de l'ingénierie, leur part n'était que de 4 pour cent.¹⁴

L'éducation est sous-financée dans la plupart des pays de la région. Les gouvernements sont la principale source de financement de l'éducation, représentant en moyenne 52 pour cent des dépenses totales d'éducation dans la région de l'AOC.¹⁵ Si l'on se réfère aux données de 17 pays de l'AOC pour 2017-2019, seuls 6 des pays (Burkina Faso, Cabo Verde, Ghana, Sénégal, Sierra Leone et Togo) ont dépensé au moins 4 pour cent du PIB pour l'éducation. Ce chiffre correspond à la limite inférieure de la fourchette des dépenses publiques des pays dotés de systèmes

11 Basé sur l'Enquête sur le niveau de vie au Nigeria en 2018-2019.

12 Basé sur les données disponibles de l'ISU de l'UNESCO (2017-20).

13 Calculs originaux basés sur la Banque mondiale (2020b).

14 Calculs originaux basés sur les données de la Commission de l'enseignement supérieur du Ghana sur les diplômés de 2018-2019.

15 Les données de cette section proviennent de Education Finance Watch (base de données), UNESCO, Paris (consulté le 31 août 2021), <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>. Voir également le rapport technique accompagnant cet Aperçu pour davantage d'informations détaillées spécifiques sur chaque pays.

éducatifs performants (4 à 6 pour cent du PIB). Dans les quatre pays qui ont dépensé le moins pour l'éducation (Tchad, Guinée, Mauritanie et Gambie), les dépenses publiques consacrées à l'éducation ne représentaient en moyenne que 2,2 pour cent du PIB. La plupart des pays de l'AOC doivent augmenter le financement public pour l'éducation. Dans beaucoup des pays, une telle augmentation dépend probablement de l'augmentation de l'ensemble du budget public plutôt que de la part déjà importante allouée à l'éducation.

A cause de la pauvreté généralisée dans la région de l'AOC et des prévisions de ralentissement économique, il est difficile de mobiliser les dépenses des ménages pour l'éducation. Les ménages de la région contribuent déjà en moyenne à 42 pour cent des dépenses totales d'éducation. De nombreux pays de l'AOC ont supprimé les frais de scolarité au niveau de base dans les écoles publiques, mais les ménages continuent de devoir prendre en charge certaines dépenses, telles que les livres et le transport. Pour les familles pauvres, cette charge peut être assez lourde au point de motiver l'arrêt de la scolarité des enfants. La crise de la COVID-19 a aggravé les conditions dans la région, entraînant une augmentation à 23 millions le nombre de personnes vivant dans l'extrême pauvreté (au seuil de 1,90 USD par jour). Il est donc peu probable qu'il y ait des opportunités de mobiliser davantage de ressources, sauf parmi les ménages les plus aisés disposant de sources de revenus supplémentaires. (par exemple, transferts de fonds de l'étranger) et en tirant parti de la volonté de ces familles de payer pour des services offerts par des prestataires privés.

Par ailleurs, il semble y avoir peu de perspectives que l'aide publique au développement (APD) augmente. L'APD ne représente que 6 pour cent des dépenses globales d'éducation dans la région de l'AOC, et la part dans les pays à faible revenu de la région est de 13 pour cent, ce qui est nettement moins que la moyenne mondiale de 20 pour cent. Les tendances de l'APD pour l'éducation soulèvent également deux préoccupations dans la mesure où l'APD est fortement concentrée sur un petit nombre de pays et les niveaux de financement destinés aux populations d'âge scolaire sont faibles. Par exemple, en 2014, le financement n'était en

moyenne que de 11 USD par enfant dans 18 des 42 pays subsahariens pour lesquels des données sont disponibles (Bashir et al. 2018). Étant donné que l'APD dans son ensemble devrait diminuer suite à la pandémie de COVID-19 et pourrait ne pas retrouver son niveau de 2018 avant quelques années (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie 2020), ces tendances n'augmentent rien de bon pour l'avenir. Les partenaires donateurs pourraient revoir les futures allocations d'APD pour l'éducation dans la région et envisager des moyens d'augmenter le financement et de diriger davantage de fonds vers les populations qui en ont le plus besoin.

Les systèmes éducatifs en AOC sont non seulement confrontés à des difficultés dues au manque de financement, mais présentent également des inefficiences dans leur fonctionnement. Dans certains pays, cependant, l'amélioration de l'efficacité de la répartition des dépenses peut libérer des ressources pour des objectifs hautement prioritaires. Par exemple, les gouvernements peuvent réduire les parts de budget disproportionnées accordées à l'enseignement supérieur qui ne sont pas justifiées par les effectifs actuels ou prévisionnels. Pour attirer davantage de financements, les systèmes éducatifs en AOC doivent devenir plus efficaces. La faible corrélation entre l'investissement de ressources et les résultats d'apprentissage - à la fois dans l'ensemble des pays de l'AOC et dans l'ensemble des districts et des écoles de chaque pays - indique qu'il y a des possibilités d'améliorer l'efficacité des dépenses. Une plus grande efficacité permettrait d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage qui, à leur tour, entraîneraient des modèles de flux d'élèves plus efficaces, avec des taux de redoublement plus faibles, en particulier dans les premières années du primaire, et des taux d'abandon plus faibles, en particulier dans les dernières années du primaire et du secondaire. Dans certains pays, l'inefficacité des flux d'étudiants concerne également l'enseignement supérieur. Par exemple, 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 en 2018. Dans l'éducation au-delà du niveau de base, une gestion plus stricte exigerait également d'améliorer les résultats sur le marché du travail pour ceux qui quittent le système éducatif avec ou

sans diplômes de manière à renforcer l'efficacité externe du système.

De nombreux pays de l'AOC cherchent à apporter une réponse à leurs immenses défis en matière d'éducation à travers d'importantes réformes systémiques visant à produire de meilleurs résultats. En 2017, le Ghana a introduit la Politique de gratuité de l'éducation au niveau lycées pour garantir l'accès, l'équité et l'égalité dans l'éducation. En 2018, la Sierra Leone a mis en place une Initiative de gratuité de la scolarité de qualité qui permet à tous les enfants de s'inscrire sans frais de scolarité dans des écoles agréées par le gouvernement. Le Président du Niger a annoncé des plans pour la mise en place d'un service civique national obligatoire de deux ans pour les sortants de l'enseignement supérieur dans le but de doter les ministères chargés 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 tirer parti des technologies numériques en vue d'améliorer la qualité de l'éducation de base et renforcer le vivier de travailleurs pour les emplois dans l'économie numérique. La conception innovante du programme offre un modèle non seulement pour d'autres États du Nigeria, mais également pour d'autres pays. Au Mali, le Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (2019-28) est en cours de mise en œuvre et vise à améliorer la prestation de services et à apporter une réponse à la fermeture des écoles dues aux conflits et à l'insécurité, entre autres problèmes. De même, en décembre 2021, les chefs d'État des pays du Sahel ont signé la Déclaration de Nouakchott affirmant leur engagement en faveur de l'éducation comme priorité de développement et fixant des objectifs prioritaires pour améliorer l'éducation dans la sous-région.

L'impératif économique et social

L'investissement dans l'éducation a des rendements élevés pour les personnes. Le secteur informel occupe une grande place dans la plupart des pays de la région, et le chômage et le sous-emploi sont largement répandus (Filmer et Fox 2014). Cependant, il y a de grandes variations entre les pays qui vont d'économies dynamiques et diversifiées telles que le Nigeria, le Sénégal et le Ghana, à des économies riches en ressources et relativement peu diversifiées telles que la Guinée équatoriale et à la République du Congo, en passant par des pays à base agricole extrêmement pauvres en ressources dans la sous-région du Sahel. Dans de tels contextes, l'éducation offre un net avantage en ce qu'il donne aux personnes un meilleur accès à des emplois formels, à temps plein et bien rémunérés. Pour ceux qui occupent un emploi salarié, chaque année de scolarité supplémentaire est associée à des revenus plus élevés, allant de 7 pour cent au Tchad à 15 pour cent au Burkina Faso et au Niger.¹⁶

L'élargissement et l'amélioration de l'éducation rehausseront également les résultats économiques des pays, réduisant la pauvreté et augmentant la prospérité partagée. Une éducation de base universelle avec un apprentissage complet pourrait permettre de relever l'ICH de la région de 0,38 à 0,80 et d'augmenter le PIB par habitant d'environ 2,2 fois, ce qui représente une croissance de l'économie à un taux moyen annuel de 1,6 point de pourcentage sur 50 ans. L'investissement dans une éducation de qualité produirait le capital de connaissances dont les économies de l'AOC ont besoin pour se développer. À mesure que ces économies deviendront plus sophistiquées, la demande de spécialistes ayant des niveaux d'instruction plus élevés, tels que les ingénieurs, les gestionnaires et les scientifiques, augmentera également. Les pays disposant d'une main-d'œuvre qualifiée sont également plus susceptibles d'attirer les investissements étrangers directs, ce qui renforce davantage le cercle vertueux du progrès.¹⁷ De manière plus générale, l'investissement dans l'éducation contribuerait à améliorer

16 Sur la base de l'analyse des données d'enquêtes auprès des ménages de 11 des 22 pays de l'AOC, notamment l'Enquête Harmonisée sur les Conditions de Vie des Ménages de 2018 pour le Bénin, le Burkina Faso, le Tchad, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo ; l'Enquête sur les niveaux de vie de 2018-2019 au Nigeria ; et l'Enquête sur les niveaux de vie VII de 2016 au Ghana. Pour de plus amples informations, voir le rapport technique accompagnant cet Aperçu.

17 L'expérience des pays miracles d'Asie de l'Est, qui ont tous connu une croissance rapide sur plusieurs décennies, atteste du rôle essentiel d'un engagement public fort à investir dans l'éducation ainsi que dans les infrastructures et la santé (Birdsall et al. 1993 ; CGD 2008).

les niveaux de vie, en particulier chez les pauvres. Une augmentation du TBS au primaire de 50 pour cent à 100 pour cent entraînerait une augmentation de 8 pour cent la part des revenus revenant aux ménages du décile le plus pauvre (Abdullah, Doucouliagos et Mannin 2015). L'impact est encore plus important pour les pays les plus éloignés de la frontière technologique mondiale, ce qui est le cas de bon nombre des pays de l'AOC.

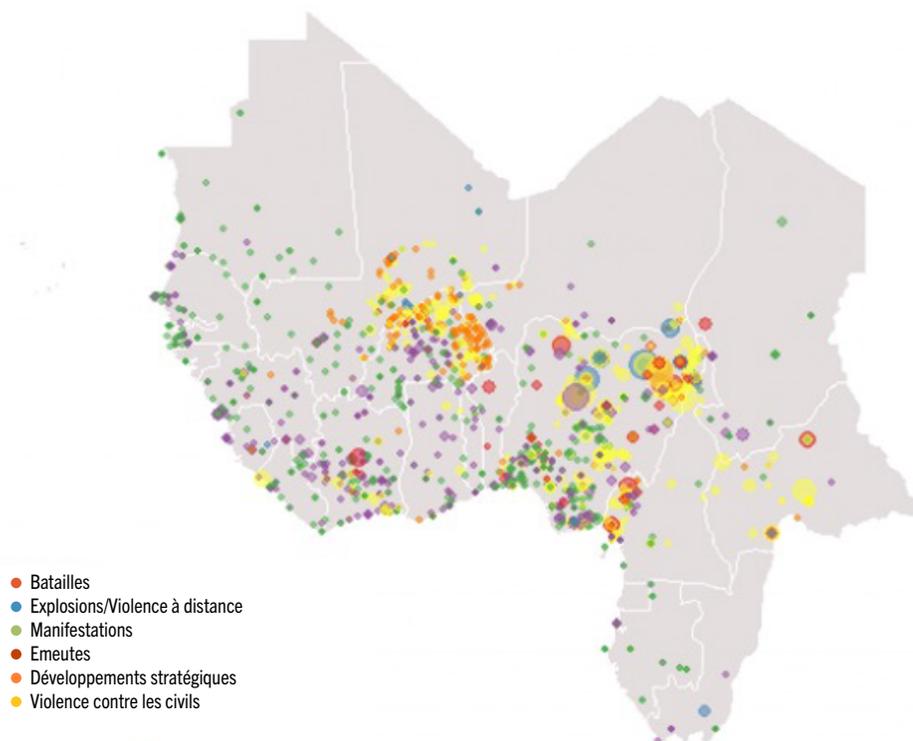
L'éducation améliore également les résultats en matière de survie et de santé de l'enfant et réduit l'incidence de mariages des enfants et de grossesses précoces. Au Nigeria, chaque année supplémentaire de scolarisation des filles entraîne une réduction de la fécondité d'au moins 0,26 naissance par femme (Lam, Sedlacek et Duryea 2016). Lorsqu'elles sont instruites, les femmes sont plus susceptibles d'utiliser la contraception, de jouer un rôle plus important dans les décisions de procréation au niveau du ménage et de mieux connaître les avantages et désavantages à avoir des enfants (Becker, Cinnirella et Woessma 2013).). Un meilleur niveau d'instruction des mères garantit une meilleure santé et une meilleure éducation à leurs enfants, comme il a été démontré au Sénégal (Banque mondiale 2011). En tenant compte d'autres facteurs, 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. Dans la mesure où elle aide à atténuer les pressions démographiques, à réduire la pauvreté et les inégalités et à accélérer la croissance économique, l'éducation peut grandement contribuer à maîtriser les sources sous-jacentes de FCV dans la région de l'AOC. Elle peut apporter plus de paix dans les sociétés en promouvant la tolérance et la coopération et en décourageant les gens à recourir à la violence pour régler les conflits (Davies 2004). Il est important de noter qu'il est essentiel de mener des efforts pour accroître les possibilités d'emploi en parallèle. 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 d'attirer de nouvelles recrues (Collier, Hoeffler, et Rohnerz 2009).

Sept mégatendances régionales affectant les résultats en matière d'éducation

Une pauvreté généralisée et la lenteur de la croissance économique découragent les investissements dans le capital humain. Dans 14 pays de l'AOC, plus de 30 pour cent de la population vit avec moins de 1,90 USD par jour. L'écart entre les revenus par habitant en AOC et ceux des autres pays en développement et des pays à revenu élevé n'a cessé de se creuser. Il y a 50 ans, les revenus par habitant de l'AOC représentaient 8 pour cent de ceux des pays à revenu élevé ; aujourd'hui, ils ne sont que 4 pour cent. Une pauvreté aussi importante ne laisse aucune marge pour investir dans l'éducation, en particulier chez les pauvres, de sorte que les écarts continuent de se creuser. Ces dernières années, les économies de la région ont connu une croissance très lente. 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, les perspectives macroéconomiques généralement sombres réduisent la capacité à accroître l'investissement public dans l'éducation.

La croissance rapide de la population dans les pays de l'AOC (avec une moyenne annuelle de 3 pour cent) exerce une pression sur les systèmes éducatifs qui doivent ainsi faire face à l'augmentation des effectifs. Le taux synthétique de fécondité de la région est en moyenne de 4,6 enfants par femme, soit près du double de la moyenne mondiale de 2,4. La population de 459 millions d'habitants croît beaucoup plus rapidement que le taux moyen de 2 pour cent par an d'Afrique subsaharienne et doublera d'ici 2050. De plus, la région s'est rapidement urbanisée et les villes accueillent désormais 48 pour cent de la population. Abidjan, en Côte d'Ivoire, et Dakar, au Sénégal, avec respectivement 3,7 millions et 3,1 millions d'habitants, sont les plus grandes villes francophones du monde après Kinshasa en République démocratique du Congo, et Paris en France. Lagos, au Nigeria, est l'une des plus grandes agglomérations anglophones du monde. Cette urbanisation rapide devrait se poursuivre dans les années à venir. Bien que la tendance crée des économies d'échelle pour l'investissement dans l'éducation, elle isole également les populations en milieu rural, creusant ainsi les disparités entre

Figure O.4 Épisodes de violence politique dans et autour des établissements d'enseignement, 2010-2020

Source : Banque mondiale, basée sur les données ACLED.

milieu urbain et rural. La croissance rapide de la population entraîne davantage de pression sur les aspects qualité de l'éducation : elle oblige les systèmes à embaucher rapidement un grand nombre d'enseignants pour faire face à l'augmentation des effectifs, et bon nombre des nouvelles recrues n'ont pas les qualifications requises.

La forte dépendance à l'égard des ressources non renouvelables pour stimuler la croissance économique crée de sérieux défis en termes de durabilité et de gouvernance dans de nombreux pays de l'AOC. Ces pays exploitent essentiellement leur capital non renouvelable - qu'il s'agisse d'hydrocarbures, de minéraux ou de terres - et le consomment plutôt que de le transformer en capital humain ou en capital produit. Ce modèle de croissance non durable génère peu d'emplois et rend les économies vulnérables aux chocs des cours des matières premières. Étant donné que les recettes publiques dans les économies dépendantes des ressources sont très volatiles, le financement public de l'éducation est également imprévisible. Il y a une perception fréquente selon

laquelle la répartition des revenus des industries extractives est inéquitable, ce qui alimente les griefs, encourage la corruption et réduit la redevabilité du gouvernement. La perte de confiance qui en résulte décourage l'engagement des citoyens et érode les incitations des gouvernements à investir dans une éducation de qualité.

A mesure que le contrat social dans les pays de l'AOC s'effrite, les conflits violents sont à la hausse, entraînés par la propagation des mouvements d'insurrection, les conflits communautaires et la violence interpersonnelle. Sur les 22 pays de la région, 11 sont classés en situation de FCV, et près de 75 pour cent de la population de la région vit dans ces pays. L'impact sur l'éducation a été dévastateur. Avant la pandémie de COVID-19, environ 2 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés à cause de la fermeture des écoles pour des raisons de sécurité. Depuis 2010, il y a eu au moins 2 880 événements violents dans et autour des écoles, passant de seulement 39 en 2010 à 559 en 2020 puis à 440 au premier semestre de 2021 (Figure O.4). Au cours des sept premiers mois

de 2021, plus de 1 037 personnes dans et autour d'établissements d'enseignement, principalement des apprenants et des enseignants, ont été enlevées au Nigeria.

La population de personnes déplacées internes et de réfugiés, dont beaucoup sont des enfants ou des jeunes dont les besoins en éducation sont non satisfaits, a augmenté en raison de la montée de la violence dans la région. La région compte plus de 11 millions de personnes requérant une forme de protection (dites « relevant de la compétence du HCR »),¹⁸ dont 7,5 millions de personnes déplacées internes (PDI). Cinq millions de ces PDI sont des enfants. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, plus de la moitié des réfugiés d'âge scolaire en AOC n'étaient pas allés à l'école, et ceux qui étaient scolarisés étaient plus susceptibles d'étudier dans des classes en sureffectif, ce qui réduit leur apprentissage. Le taux de scolarisation était en moyenne de 60 pour cent au niveau primaire, de 15 pour cent au niveau secondaire et de seulement 1 pour cent au niveau supérieur et dans la formation professionnelle chez les 18 à 24 ans. Ces taux de scolarisation étaient non seulement bien inférieurs à ceux de la population non-réfugiée, mais également inférieurs à ceux des réfugiés dans d'autres parties du monde.¹⁹ Même pour ceux qui ont accès à l'éducation, la qualité des services tend à être très mauvaise.

Le changement climatique apporte de nouveaux défis qui ont des impacts négatifs sur l'éducation. L'Afrique n'est responsable que 2 à 3 pour cent des émissions mondiales de dioxyde de carbone, mais elle est la région qui devrait souffrir le plus du changement climatique (Zeufack et al. 2021). La fréquence et la sévérité des chocs climatiques menacent les moyens de subsistance, aggravent l'insécurité alimentaire, poussent les ménages à adopter des stratégies d'adaptation qui réduisent le capital humain et aggravent les conflits. Les chocs climatiques obligent

également les écoles à fermer temporairement ou à changer définitivement de lieux d'implantation, ce qui perturbe la scolarité des enfants. L'analyse des résultats des tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE dans 58 pays montre que la hausse des températures réduit l'apprentissage des élèves (Park, Behrer et Goodman 2021). Par divers canaux, le changement climatique met en péril les gains que les pays de l'AOC ont réalisés à ce jour en matière d'éducation.

La révolution numérique crée de nouvelles opportunités et de nouveaux défis. Les nouvelles technologies offrent des avantages significatifs pour le développement de la région, y compris pour l'éducation. Elles permettent aux pays de l'AOC de brûler certaines étapes du développement technologique. Le téléphone portable dont le développement a dépassé celui du téléphone fixe en offre un exemple. Dans la région de l'AOC, il y a en moyenne 88 abonnements mobiles pour 100 personnes. L'expansion de la connectivité mobile et Internet peut créer de nouveaux emplois dans le secteur numérique et augmenter la productivité dans les secteurs traditionnels, tels que l'agriculture, les services et l'industrie. Depuis le début de la pandémie de COVID-19, les pays de l'AOC ont essayé d'intégrer la technologie éducative à la prestation de services d'éducation à travers des approches d'apprentissage mixtes. Cependant, il y a encore très peu de contenu numérique correspondant au programme d'enseignement et l'écosystème pour soutenir l'apprentissage mixte en est à un stade naissant dans toute la région de l'AOC. En moyenne, seuls 23 pour cent de la population de la région ont accès à Internet et l'utilisent, un chiffre qui reflète la couverture clairsemée en infrastructures numériques, le coût élevé des technologies et des services numériques et la faiblesse de la compétence numérique au sein de la population. En conséquence, la promesse de la technologie est restée hors de portée.

18 Les personnes relevant de la compétence du HCR sont celles que le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR 2021a) considère comme des réfugiés, des personnes déplacées, des demandeurs d'asile ou des apatrides, ou des personnes appartenant à quelques autres groupes. Pour de plus amples informations, voir <https://reporting.unhcr.org/document/2188>.

19 Par exemple, 3 pour cent des réfugiés dans le monde sont inscrits dans l'enseignement supérieur (UNHCR 2021c).



Objectifs prioritaires stratégiques sur l'ensemble du cycle de vie de l'apprentissage

Il s'agit ici de la première stratégie régionale de l'éducation depuis 2001.²⁰ Elle s'appuie sur l'expérience et les données factuelles sur ce qui s'est avéré viable en Afrique et dans le monde. Apportant un regard neuf et de nouvelles approches de l'éducation dans la région, elle se distingue par six traits :

- Elle appelle à une approche intégrée de l'investissement dans le cycle de vie de l'apprentissage, soulignant l'interdépendance des différents niveaux et types d'éducation et la nécessité d'une cohérence et d'une priorisation à l'échelle du système.
- Elle souligne le rôle essentiel du leadership stratégique pour de véritables avancées, s'appuyant sur l'engagement envers des objectifs largement partagés.
- Elle met l'accent sur le renforcement systématique des capacités pour permettre aux pays de pérenniser l'apprentissage par la pratique, renforçant ainsi l'appropriation et la mise en œuvre en toute efficacité.
- Elle adopte des solutions multisectorielles pour réaliser les résultats d'apprentissage, ce qui nécessite d'aller au-delà des mandats des ministères de tutelle traditionnels.
- Elle plaide pour que les opérations de la Banque mondiale soient davantage axées sur les résultats plutôt que sur les intrants.

- Elle organise des regroupements sous-régionaux des pays de manière à aider la Banque mondiale à adapter son appui aux besoins spécifiques des pays. Avec cette nouvelle orientation et en tirant parti d'interventions évolutives, innovantes et à haut niveau d'impact, la Banque mondiale vise à aider plus efficacement les pays à faire face à la crise de l'éducation dans la région et à réaliser des progrès durables dans le secteur.

La stratégie établit trois buts, couvrant les principaux sous-secteurs de l'éducation formelle aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, y compris l'EFTP, ainsi que les systèmes d'acquisition de compétences informels et non formels. Ces buts sont de réduire la pauvreté des apprentissages, d'accroître la scolarisation des filles dans le secondaire et d'élargir la formation professionnelle adaptée au marché du travail. Bien que ce ne soient pas les seuls buts qui comptent pour l'éducation dans la région de l'AOC, leur priorisation dans le cadre de cette stratégie peut permettre une plus grande cohérence des efforts, catalyser le changement et créer des synergies à travers une gamme de résultats. Pour chaque but, la stratégie vise à la fois des objectifs à court et à long terme :

- But 1 : Réduire la pauvreté des apprentissages (incapacité à lire et à comprendre un texte simple

²⁰ La dernière stratégie régionale pour l'éducation, préparée en 2001, était intitulée A Chance to Learn : Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa (World Bank 2001).

à l'âge de 10 ans) de 80 pour cent en 2020 à 75 pour cent à l'horizon 2025²¹ et à 66 pour cent à l'horizon 2030. La réalisation de cet objectif permettrait à 11,1 millions d'enfants de plus d'être alphabétisés à l'horizon 2025 et à 29,7 millions de plus à l'horizon 2030.

- But 2 : Accroître la scolarisation brute des filles dans le secondaire de 43 pour cent en 2020 à 47,9 pour cent à l'horizon 2025 et 57,2 pour cent à l'horizon 2030. La réalisation de cet objectif permettrait à 4,6 millions de filles de plus d'être scolarisées au secondaire à l'horizon 2025 et 12,5 millions à l'horizon 2030.
- But 3 : Élargir l'accès à la formation professionnelle adaptée au marché de l'emploi par le biais de multiples canaux formels et informels en augmentant le TBS dans l'enseignement supérieur de 11 pour cent en 2020 à 14 pour cent à l'horizon 2025 et de 20 pour cent à l'horizon 2030 (ce qui donnerait accès à 3 millions de jeunes supplémentaires à l'horizon 2025 et 8 millions à l'horizon 2030) et en élargissant la formation aux compétences fondamentales à 3,7 millions d'adultes supplémentaires à l'horizon 2025 et la formation aux compétences numériques à 1 million de jeunes supplémentaires à l'horizon 2025, dont 60 pour cent obtiendraient de meilleurs emplois.

La stratégie reconnaît que la réponse à la crise de l'éducation en AOC exige à la fois des interventions efficaces et un environnement politique favorable assortis d'un leadership stratégique efficace et d'une plus grande capacité de mise en œuvre (Figure O.5).

Dans le cadre conceptuel, le leadership stratégique tient un rôle clé dans la conduite du programme de réforme de l'éducation. Ce cadre met en relief les investissements à faire dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle de vie de l'apprentissage, ces interventions étant 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, il met l'accent sur les actions

de renforcement des capacités de mise en œuvre et de suivi et d'évaluation.

La stratégie soutient des actions qui peuvent permettre d'obtenir à la fois des gains rapides et un impact à long terme. Bon nombre des interventions à haut niveau d'impact impliquent une action rapide de manière à pouvoir progresser rapidement vers les objectifs de 2025 fixés dans cette stratégie. Pour un impact à plus long terme, la stratégie met l'accent sur l'investissement dans les processus conçus pour façonner de nouvelles mentalités, changer les pratiques et renforcer les capacités. Bien que ces processus prennent du temps pour produire des résultats tangibles, ils sont essentiels pour renforcer le système de manière à garantir un avancement vers les objectifs de 2030. Le défi consiste à recourir à des solutions rapides pour créer une dynamique tout en maintenant les efforts pour introduire les changements plus généraux requis pour améliorer le fonctionnement et la performance globaux du système éducatif.

Renforcer le leadership stratégique

Le leadership stratégique consiste à mener efficacement plusieurs tâches pour obtenir des résultats en matière d'éducation. Il s'agit notamment de (a) galvaniser l'engagement partagé envers les objectifs d'éducation prioritaires, (b) favoriser une bonne gouvernance du système éducatif et (c) assurer un financement adéquat et l'utilisation efficace et efficiente des ressources. Ces tâches supposent de s'engager dans un dialogue et une prise de décision qui exigent d'aller au-delà de simples discours et de déclarations d'opinion. Pour réduire les écarts que l'on constate fréquemment entre l'ambition des dirigeants et les moyens de réaliser leurs principaux objectifs en matière d'éducation, les dirigeants devraient plutôt inculquer une culture et une pratique du dialogue et de la prise de décision fondée sur des données probantes.²² Cela est essentiel si l'on veut

21 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.

22 Les informations spécifiques aux pays et les informations transnationales sont utiles pour éclairer le dialogue et la prise de décision. L'Institut de statistique de l'UNESCO (<http://uis.unesco.org>) offre des données complètes sur les indicateurs clés de l'éducation, tandis que le Tableau de bord des politiques d'éducation dans le monde de la Banque mondiale fournit des informations comparatives sur les politiques d'éducation (<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/global-education-policy-dashboard>).

Figure O.5. Cadre conceptuel de la stratégie d'éducation en AOC



Source : Banque mondiale.

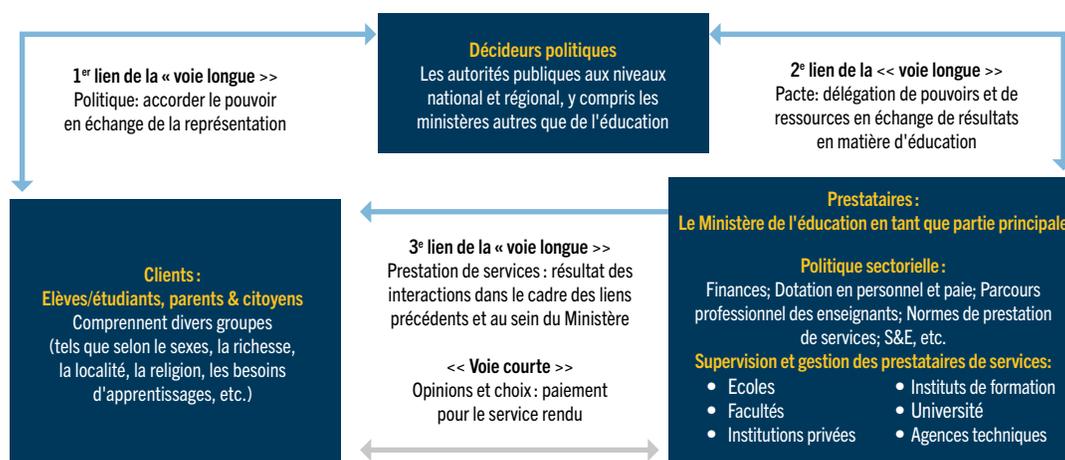
établir des coalitions et renforcer la demande de résultats en matière d'éducation. Dans l'État d'Edo au Nigeria, le programme EdoBEST en cours, dont le gouverneur s'est fait le défenseur, illustre comment chaque tâche, éclairée par des données et des données factuelles, est intégrée de manière à catalyser les réformes systémiques de l'éducation pour la transformation économique, y compris dans

l'éducation de base. Cela est conforme à la conviction fondamentale du gouverneur selon laquelle « Une fois l'éducation de base bien établie, tout se met en place de lui-même. »²³

Le triangle de redevabilité clarifie les caractéristiques de la dynamique complexe du leadership stratégique. La Figure O.6 met en évidence les interactions entre

23 Pour de plus amples informations, consultez le site web d'EdoBEST à l'adresse <https://edobest.org.ng/careers>.

Figure O.6. Économie politique des systèmes éducatifs et triangle de redevabilité



Source : Adapté de Banque mondiale (2003).

Remarque : Les flèches bleues indiquent la voie longue de la redevabilité, le premier lien allant des clients aux décideurs, le deuxième des décideurs aux prestataires de services et le troisième des prestataires aux clients. La flèche grise indique la voie courte reliant les clients directement aux prestataires par le biais de transactions de marché où le client peut faire entendre son opinion et fait ses choix. S&E = suivi et évaluation. Les agences techniques sont des entités spécialisées dans des domaines tels que l'assurance qualité, l'élaboration des programmes d'enseignement, la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants, les évaluations et les examens, les cadres de certification, l'accréditation et l'aide aux étudiants.

les décideurs politiques, les prestataires de services et les utilisateurs ou clients des services d'éducation.²⁴ Dans la plupart des pays, les décideurs politiques occupent une position dominante en tant qu'intermédiaires entre les utilisateurs et les prestataires de services d'éducation. La politique est le point de départ de cette relation. En théorie, les citoyens accordent aux décideurs un pouvoir de décision en matière de politiques et de programmes d'éducation, bien que dans la plupart des contextes, ils le fassent implicitement en échange de la représentation de leurs intérêts. Comme indiqué dans Banque mondiale (2003), cependant, l'emprise des citoyens sur les politiciens est souvent affaiblie par l'influence de groupes d'intérêt, tels que les syndicats, les prestataires de services privés et les partis politiques, ceux-ci ayant plus de pouvoir et un meilleur accès aux politiciens.²⁵ Dans le deuxième lien dans le triangle de redevabilité, les décideurs politiques délèguent les pouvoirs et les ressources aux prestataires de services pour la

réalisation des résultats attendus en matière d'éducation, généralement par le biais de contrats avec les ministères de l'éducation qui ont la responsabilité de superviser et de gérer les services de prestation. La mise en place de pactes plus efficaces est tout aussi souhaitable que difficile et nécessite souvent de meilleures informations sur la performance du système ainsi qu'une meilleure cohérence des incitations au sein du gouvernement. Lorsque les décideurs autorisent les prestataires privés à opérer, il existe un lien plus direct de paiement pour service rendu entre les utilisateurs et les prestataires de services d'éducation. Le fait d'élargir les choix des utilisateurs parmi les prestataires peut renforcer la concurrence entre prestataires de services et stimuler leurs performances. Dans de nombreux pays de l'AOC, la présence des bailleurs apporte davantage de complexité au triangle de la redevabilité, en particulier lorsque leur contribution au financement de l'éducation est importante.

24 Voir Banque mondiale (2003) sur l'économie politique de la prestation de services, y compris en ce qui concerne l'éducation des pauvres. Gershberg (2021), Schiefelbein et McGinn (2017) et Kingdon et al. (2014), entre autres, se concentrent spécifiquement sur l'éducation. Par souci de brièveté, « politiciens » et « décideurs politiques » sont utilisés comme synonymes dans cette section.

25 Cette distorsion s'applique généralement à la prestation de services aux familles pauvres en termes d'accès et de qualité. Les options pour atténuer le problème consistent, entre autres, à renforcer la participation des citoyens, comme dans la formulation et la supervision du budget, et à rendre publics les indicateurs de performance clés, tels que les dépenses au niveau de l'école pour l'éducation et les résultats d'apprentissage et l'emploi des diplômés pour l'ensemble des institutions.

Galvaniser l'engagement partagé envers les objectifs prioritaires de l'éducation

La volonté politique et l'engagement des hautes instances sont vitaux mais pas suffisants. Les objectifs prioritaires doivent également avoir un attrait pour les diverses parties prenantes et persuader celles-ci de coopérer dans l'intérêt national. Il est largement reconnu que les dirigeants des pays d'Asie de l'Est ont réussi à mobiliser un appui soutenu aux investissements dans une éducation de qualité en tant que moteur clé de la croissance économique (CGD 2008). Il est essentiel de motiver et d'organiser les parties concernées – en s'engageant dans ce que Kosack (2012) appelle « l'entrepreneuriat politique » – pour une coopération visant à produire de meilleurs résultats en matière d'éducation. Parmi les outils couramment utilisés à cette fin figurent (a) un cadrage approprié des problèmes pour soutenir des messages clairs, (b) le dialogue et le réseautage pour construire des alliances en faveur de la réforme, et (c) des négociations et des accommodements pour créer des situations gagnant-gagnant qui font avancer les objectifs nationaux prioritaires. Ces outils ont été utilisés avec succès dans le monde entier pour renforcer l'engagement partagé en faveur du changement (Hudson et al. 2018). Ils contribuent à favoriser une approche à l'échelle de l'ensemble de la société pour faire avancer les objectifs prioritaires d'un pays en matière d'éducation.

Les dirigeants en AOC peuvent mettre à profit les données factuelles sur l'état désastreux de l'apprentissage et des compétences pour faire comprendre que le statu quo est inacceptable et pour expliquer le plan d'action du gouvernement. Au Niger, par exemple, le classement du pays à la dernière place lors de l'évaluation des apprentissages du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC)²⁶ de 2014 chez les enfants du primaire dans les pays francophones de l'AOC a amené le gouvernement à prendre des mesures décisives, notamment le licenciement des enseignants qui n'avaient pas la compétence requise, la mise en place d'un programme de rattrapage en mathématiques, la

réforme du programme d'enseignement et de la formation des enseignants et le renforcement de la redevabilité des directeurs d'école (PASEC 2020). Ces changements ont contribué aux gains significatifs que le Niger a obtenus en matière de résultats d'apprentissage entre 2014 et 2019. Il s'agit de l'un des deux seuls pays de l'AOC participant au PASEC dont les résultats aux tests se sont nettement améliorés au cours de la période. Au Kenya, dans l'État de Puebla au Mexique et dans la municipalité de Sobral à Ceará, au Brésil, les résultats d'apprentissage insatisfaisants ont également conduit à des réformes systémiques qui donnent déjà des résultats. Si elles sont maintenues, ces réformes permettraient aux trois systèmes d'atteindre « au moins les premiers niveaux [d'apprentissage] satisfaisants dans les rangs de l'OCDE dans un délai raisonnable. » (Crouch 2020). Dans tous les cas, la volonté politique et l'engagement des plus hautes instances ont été essentiels. En AOC, les réformes récentes dans des pays tels que la Sierra Leone, le Ghana et l'État d'Edo au Nigeria ont également été le fruit de la volonté politique et de l'engagement ferme des plus hautes instances.

Le dialogue et le réseautage pour renforcer les coalitions en faveur de la réforme sont particulièrement importants lorsque les normes sociales, les préférences religieuses ou les préoccupations culturelles constituent des obstacles majeurs au changement. En Égypte et en Jordanie, par exemple, le plaidoyer en faveur de l'égalité des sexes a été plus efficace lorsque le dialogue était axé sur les valeurs familiales plutôt que sur les droits des femmes et lorsque le soutien provenait d'acteurs influents au sein des communautés (Hudson et al. 2018). Ces expériences soulignent l'importance de comprendre la dynamique sous-jacente et de cadrer les problèmes en conséquence. Un travail similaire pourrait être poursuivi pour démanteler les obstacles à la scolarisation des filles et réaliser des percées dans des domaines litigieux où les progrès, bien que vitaux, ont été hors de portée, tels que le choix de la langue d'enseignement et l'intégration des écoles coraniques.²⁷ Il existe de bons exemples : les projets tels que le projet d'Autonomisation des femmes et de

26 L'évaluation internationale des élèves du PASEC 2014 a été administrée dans 10 pays d'Afrique de l'Ouest francophone (Cameroun, Burundi, République du Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad, Togo, Bénin, Burkina Faso et Niger). Le PASEC est conçu pour évaluer les capacités des élèves en mathématiques et en lecture du français.

27 Les questions relatives à la langue d'enseignement et à l'intégration des écoles coraniques sont abordées dans les Piliers 1 et 2, respectivement, dans la section « Investir dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle de vie de l'apprentissage ».

dividende démographique (SWEDD) et le projet d'intégration des écoles religieuses au Sénégal.

Bien que les parties prenantes puissent s'engager sur des objectifs prioritaires, il est souvent nécessaire de maintenir des négociations et de faire des accommodements des principales préoccupations des parties prenantes pour garantir l'engagement et le soutien par rapport au programme de réforme. Les parties prenantes concernées dépendent du problème traité. Au Bénin, le seul autre pays de l'AOC dont les résultats aux tests PASEC se sont améliorés de manière significative entre 2014 et 2019, un meilleur dialogue avec les syndicats d'enseignants et la prise en compte de leurs intérêts ont permis de réduire le temps perdu à cause de grèves des enseignants - ce qui très probablement constitue une raison importante de l'amélioration des résultats aux tests (PASEC 2020). Au Kenya, le Président a pris des mesures en 2016 pour réunir la Commission des services d'enseignement et les syndicats d'enseignants afin de négocier sur tous les conflits dans le but de rétablir la paix et d'éviter de nouvelles pertes de temps d'enseignement (Bashir et al. 2018). La Commission en est maintenant à sa troisième convention collective avec les syndicats (2021-2025). Dans l'enseignement post-fondamental, en particulier l'EFTP, pour réussir à impliquer les entreprises leaders des secteurs dans le renforcement des compétences (élaboration de programmes d'enseignement, accueil de stages, contribution sous forme d'équipements et de professeurs), il faut souvent pouvoir offrir des avantages aux entreprises participantes ou aux secteurs (tels que le financement public du programme de formation, la priorité dans le choix de diplômés en formation pour leur personnel). De tels accords avec ArcelorMittal au Liberia et Dangote au Nigeria en sont des exemples dans la région de l'AOC.

Favoriser une gouvernance saine pour une meilleure performance

Il est important d'avoir une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement²⁸ pour réaliser les trois buts avancés dans cette stratégie. Ces buts exigent un

appui de l'ensemble du gouvernement en tant qu'investissements synergiques essentiels à la réussite économique et sociale d'un pays. Il est crucial pour la croissance de l'économie de doter tous les enfants de compétences fondamentales plus solides, par exemple, parce que cela peut contribuer à accroître la productivité agricole, entre autres avantages, et à élargir le vivier de candidats qualifiés pour l'éducation et la formation post-fondamentales, en particulier dans les domaines STIM. Des programmes post-fondamentaux plus solides, pour leur part, peuvent présenter un avantage pour l'éducation de base en ce qu'ils élargissent l'offre d'enseignants mieux formés, améliorant ainsi les résultats d'apprentissage des élèves. Parmi les pays qui ont adopté avec succès une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement pour bâtir des systèmes éducatifs performants au cours des dernières décennies, on pourrait relever la République de Corée, Singapour et le Vietnam. Leur expérience atteste du rôle essentiel des dirigeants de haut niveau dans la prise de décision stratégique, notamment dans les phases initiales du décollage économique (Ashton et al. 2002, Green et al. 1999 ; Nguyen et Nguyen 2008).

Une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement exige d'avoir des systèmes qui favorisent la cohérence, la coopération et la coordination entre les silos organisationnels du système éducatif. Dans de nombreux pays de l'AOC, le système éducatif est fragmenté entre de nombreux ministères avec une faible coordination. Seuls cinq pays de l'AOC, à savoir Cabo Verde, la Guinée équatoriale, le Ghana, la Guinée-Bissau et le Libéria, ont un seul ministère chargé de l'éducation couvrant tous les sous-secteurs ; les autres ont plusieurs ministères en fonction des niveaux ou des types d'enseignement, le nombre atteignant cinq au Cameroun et au Niger. Alors que les divisions en plusieurs ministères peuvent encourager chaque unité à se concentrer sur ses propres responsabilités, telles que les réformes de l'éducation de base au Niger, elles interfèrent avec la prise de décisions stratégiques qui profiterait à l'ensemble du système, telle que la réaffectation des ressources entre les unités. Dans un grand pays tel que le Nigeria où l'éducation relève en parallèle du gouvernement

²⁸ Dans une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement, l'accent est mis sur la nécessité d'une plus grande collaboration et d'une plus grande coordination au-delà du périmètre de chaque ministère pour éliminer les doubles emplois, optimiser les ressources, créer des synergies entre les organismes et offrir de meilleurs services aux citoyens (Christensen et Lægread 2007).

fédéral, des autorités des Etats et des autorités locales, les silos dans la prise de décision constituent un risque omniprésent dont la complexité est renforcée par le manque de clarté quant aux rôles et aux responsabilités, les rivalités occasionnelles et les changements fréquents de politiques. Dans les pays, grands ou petits, il est nécessaire d'avoir un leadership clair au plus haut niveau pour réduire l'impact de la fragmentation administrative sur l'efficacité et l'efficacité de la gouvernance. Le Président ou le Premier ministre d'un pays peut porter ces questions critiques à un niveau au-dessus des ministères de tutelle et confier à des membres clés de la Présidence ou de la Primature la tâche de démanteler les obstacles à de véritables progrès dans l'éducation. La Sierra Leone, par exemple, reconnaît le besoin de coordination au sein du gouvernement et tente de combler ce besoin par la mise en place d'un Secrétariat du développement du capital humain au sein de la Présidence afin d'améliorer la coordination entre le ministère des Finances et la Direction de la science, de la technologie et de l'Innovation, ainsi que d'autres ministères de tutelle.

L'élaboration de stratégies nationales de l'éducation dans le contexte de plans de développement globaux peut aider à manifester l'engagement politique et à mettre en cohérence le travail de plusieurs agences.

Pour pouvoir aboutir, ces plans doivent fixer des objectifs précis à atteindre dans un certain délai et établir des mécanismes de suivi permettant de suivre les progrès et apporter les ajustements nécessaires. Lorsqu'elles sont approuvées au plus haut niveau politique, les stratégies d'éducation peuvent envoyer les bons signaux à diverses parties prenantes quant à l'importance de l'éducation pour le développement du pays.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, une bonne gouvernance des écoles et des prestataires de services implique de trouver un équilibre entre redevabilité et autonomie. Une gouvernance efficace signifie exiger des directeurs d'école qu'ils gèrent leurs

écoles selon des normes de qualité et exiger des enseignants qu'ils enseignent selon le programme d'enseignement spécifié. Cela implique également d'accorder aux gestionnaires et aux enseignants l'autonomie nécessaire pour innover et prendre l'initiative de manière à s'adapter aux conditions locales et aux opportunités pertinentes pour leur communauté. Au niveau du système, une gouvernance efficace signifie exiger des agences spécialisées du système éducatif, telles que celles responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants ou des inspections scolaires, qu'elles jouent un rôle explicite en fournissant des appuis techniques cohérents et coordonnés en temps voulu pour permettre un enseignement et un apprentissage efficaces dans les écoles. Le projet de Redevabilité pour les résultats d'apprentissage du Ghana financé par la Banque mondiale (150 millions USD), par exemple, combine divers aspects d'une gouvernance efficace pour fournir aux enseignants et aux directeurs d'école l'autonomie, l'appui, les ressources et les outils dont ils ont besoin pour leur travail et pour renforcer leurs incitations et leur redevabilité en rapport aux résultats d'apprentissage.

Dans l'EFTP et l'enseignement supérieur, une gouvernance saine commencerait par une action des gouvernements de l'AOC visant à mettre en place les cadres et normes juridiques et réglementaires définissant la redevabilité et l'autonomie des prestataires de services.

Les prestataires publics formels et informels d'EFTP et d'enseignement supérieur ont besoin de plus de clarté sur leurs pouvoirs et responsabilités quant à la réponse à donner face aux tendances émergentes en matière de demande de compétences et quant à la nécessité de devenir plus résilients aux chocs actuels et futurs (Arnhold et Bassett 2021).²⁹ Parce que les systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur dans la plupart des pays de l'AOC en sont encore aux tout premiers stades de leur développement, il est essentiel d'offrir des appuis pour renforcer la capacité des prestataires de services ainsi que des incitations à un bon fonctionnement. Au niveau institutionnel, cela

²⁹ Dans certains pays, les prestataires d'enseignement et de formation post-fondamentaux peuvent être formellement organisés en conseils statutaires. Le conseil dispose d'un budget direct et assume l'entière responsabilité de la prestation de services, y compris la dotation en personnel et tous les aspects des opérations, en échange de la réalisation de résultats convenus. À partir de 1973, l'Institut d'enseignement technique de Singapour qui correspondait encore alors au Conseil de la formation industrielle (loi de 2015) a fonctionné de cette manière pour la prestation d'EFTP. Tous les instituts polytechniques publics du pays sont également dotés de conseils statutaires, tout comme ses deux universités publiques jusqu'en 2006, date à laquelle elles ont été constituées et se sont vues accorder davantage de latitude pour un fonctionnement de manière indépendante (voir le répertoire des conseils statutaires de Singapour à l'adresse <https://www.gov.sg/sgdi/conseils-statutaires>).

exige de renforcer les capacités de gestion, d'assurer que des conseils d'administration indépendants offrent des orientations, de permettre un contrôle significatif sur les facteurs critiques de la qualité et des coûts des programmes, et de créer un accès aux outils et aux ressources pour le développement et la mise à profit des talents du personnel. Pour le système dans son ensemble, y compris tous les prestataires publics et privés, cela exige une assurance qualité pour l'accréditation, la qualification des compétences et des systèmes de données unifiés pour suivre la prestation de services et les résultats sur le marché du travail.

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

Du fait que le financement de l'éducation est insuffisant et imprévisible dans toute la région de l'AOC, les décideurs politiques de haut niveau ont un rôle essentiel à jouer dans les décisions stratégiques sur le financement de l'éducation. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les compromis à adopter en matière d'allocations entre priorités concurrentes, y compris les trois compromis mis en lumière dans cette stratégie. Les pressions démographiques croissantes, les résultats modestes en matière d'éducation, les perspectives économiques sombres et les faibles opportunités de flux d'aide créent un environnement difficile. Depuis 2010, les dépenses publiques d'éducation dans les pays de l'AOC ont augmenté régulièrement, passant d'une moyenne de 2,9 pour cent du PIB à 3,5 pour cent du PIB en 2018-19, ce qui est comparable à la moyenne des autres régions à faible revenu, mais représente seulement 80 pour cent de la moyenne des pays à revenu intermédiaire (Figure 0.7, panneau a). Pour la plupart des pays de l'AOC, le déficit des dépenses publiques d'éducation résulte davantage de la petite taille des budgets globaux des gouvernements que de la faible priorité accordée à l'éducation dans les budgets (Figure 0.7, panneau b). Parmi les 17 pays de l'AOC pour lesquelles des données sont disponibles pour 2017-2019, le budget du gouvernement était d'au moins 24 pour cent

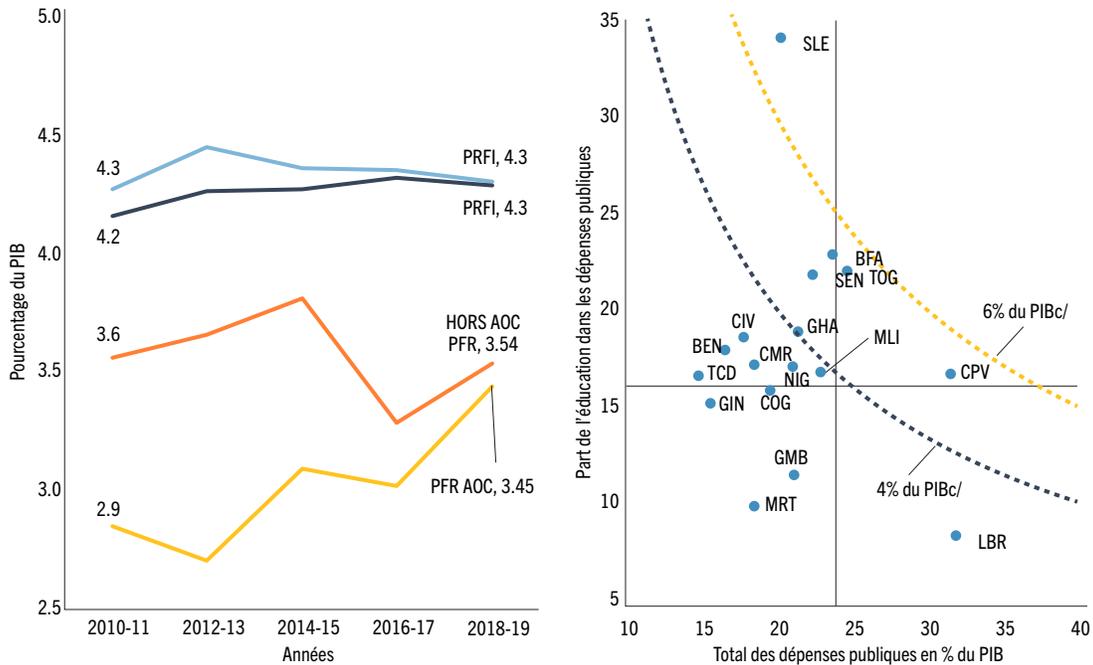
du PIB (la moyenne mondiale pour les pays à revenu faible et intermédiaire) dans seulement trois pays, à savoir Cabo Verde, le Libéria et le Togo. En revanche, 12 des pays de l'AOC ont alloué à l'éducation une plus grande part du budget gouvernemental que la moyenne mondiale de 16 pour cent.

Les gouvernements en AOC doivent prioriser les dépenses pour réduire autant que possible - et inverser autant que possible - les pertes d'apprentissage dues à la pandémie et mobiliser des fonds supplémentaires pour l'éducation.³⁰ Même si l'espace budgétaire total est limité dans toute la région, les pays qui dépensent le moins pour l'éducation devraient en faire davantage pour accroître leurs modestes investissements dans l'éducation, en allouant les fonds supplémentaires à des intrants non salariaux qui améliorent la qualité de l'éducation de base. Les autres pays dépensent plus mais restent à la traîne par rapport à leurs pairs. Par conséquent, ils doivent maintenir et même augmenter les allocations budgétaires pour l'éducation. Les options pour mobiliser davantage de ressources comprennent l'élargissement de l'assiette fiscale, la priorisation explicite des allocations budgétaires nationales pour réaliser des résultats en matière d'éducation par le biais de plans budgétaires concrets à moyen terme et l'encouragement d'une plus grande contribution du secteur privé. Dans les pays affectés par une situation de FCV, telle que la République centrafricaine, une aide au développement supplémentaire est essentielle. Dans les pays qui ont une large diaspora, les envois de fonds, représentant 3,5 pour cent du PIB de l'Afrique en 2018, peuvent être mis à profit pour l'éducation. Les montants alloués par les ménages à l'éducation représentaient 22 pour cent des envois de fonds en 2018 au Nigeria, 12 pour cent au Burkina Faso et 3 pour cent au Sénégal (BAD 2020). La mobilisation des ressources pour l'éducation de base auprès des ménages doit être envisagée avec attention. Bien que la plupart des pays de l'AOC ne facturent pas de frais pour l'enseignement primaire ou de base public, les ménages supportent toujours des dépenses directes 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

³⁰ Voir le rapport technique accompagnant cet Aperçu ainsi que les options discutées dans les sections suivantes, pour de plus amples informations sur l'optimisation des ressources disponibles pour l'éducation par l'amélioration l'efficacité et l'équité de l'utilisation

Figure O.7 Espace budgétaire pour la mobilisation de fonds publics pour l'éducation

a. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB par groupe de revenu, 2010–19^a b. L'éducation en pourcentage du budget public versus dépenses publiques en part du PIB, 2017–19^b



Source : Données pour 21 pays de l'AOC d'Education Finance Watch (base de données), UNESCO, Paris (consulté le 31 août 2021), <https://en.unesco.org/gem-report/education-finance-watch-2021>.

a. PFR = pays à faible revenu. PRITI= pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. PRITS= pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

b. 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.

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

à l'éducation (BAD 2020). En plus du coût d'opportunité que le travail perdu de l'enfant représente, la charge financière peut être si lourde que certaines familles parmi les plus pauvres décident de ne plus envoyer leur enfant à l'école.

A cause de budgets plus serrés, il est devenu encore plus urgent pour les pays de l'AOC d'améliorer l'efficacité des dépenses publiques d'éducation. L'amélioration de la gestion des finances publiques (GFP) est particulièrement importante dans deux domaines : la planification et la budgétisation des dépenses à moyen terme et la discipline dans l'exécution du budget. Dans le premier domaine, cette amélioration permettra une allocation systématique des ressources publiques en fonction des priorités en matière d'éducation, par exemple en veillant à ce que les nouvelles écoles primaires soient construites dans

les communautés mal desservies et que de nouvelles salles de classe soient ajoutées en priorité dans les écoles où le sureffectif est très prononcé, que les écoles soient dotées en personnel en fonction des effectifs, et que toutes les écoles publiques reçoivent les ressources matérielles minimales, en particulier les manuels nécessaires à un enseignement et à un apprentissage efficaces. La discipline dans l'exécution du budget, en particulier pour les dépenses importantes telles que la masse salariale et les supports et les équipements pédagogiques, est essentielle pour réduire le gaspillage et les fuites de fonds publics. Le paiement du salaire des enseignants dans les délais établis mérite une attention particulière étant donné l'impact négatif des retards de paiement sur la motivation des enseignants et leur capacité à se concentrer sur leur travail. En outre, il est possible de réduire le gaspillage en éliminant les « enseignants

fantômes »³¹ de la masse salariale, en veillant à ce que des appels d'offres soient régulièrement lancés pour l'achat de manuels et d'autres intrants pédagogiques, et en effectuant des audits aléatoires pour suivre le flux de fonds et de ressources vers les écoles, en particulier les écoles dans les communautés pauvres. Dans l'enseignement postsecondaire, l'amélioration de la qualité des dépenses nécessite de renforcer la redevabilité et l'autonomie des institutions et d'assurer la cohérence entre incitations avec mesures de la performance afin de réduire les taux de redoublement et d'abandon, d'augmenter les résultats de la recherche et d'améliorer les ratios personnel-apprenants. De nombreux outils sont disponibles à cette fin, notamment les contrats de performance, les subventions octroyées par voie de concours, les audits financiers et l'analyse des coûts, les revues externes et le benchmarking, et les rapports annuels de performance. Dans certains pays, tels que le Nigeria, l'amélioration de l'efficacité des dépenses nécessite de combler les lacunes critiques en matière de données, ces lacunes entravant l'évaluation objective de la performance des institutions. Il s'agit notamment de données sur les effectifs, les sortants, les dépenses, les abandons, les redoublements et la production de recherche (Blom et al. 2019).

Compte tenu des budgets serrés, il est encore plus nécessaire pour les décideurs en AOC de promouvoir et de soutenir une allocation plus équitable des ressources. Les biais dans la structure des effectifs et les subventions publiques à l'éducation indiquent que les ménages les plus pauvres ont tendance à bénéficier beaucoup moins des dépenses publiques d'éducation que les ménages plus riches. Dans une évaluation de 42 pays (2010-2017), les chercheurs ont pu établir quels sont les huit pays de l'AOC de l'échantillon qui ont la répartition la moins équitable des dépenses d'éducation (UNICEF 2020).³² La part des dépenses bénéficiant au quintile le plus pauvre n'était que de 5 pour cent en Guinée, 8 pour cent en République centrafricaine et 9 pour cent au Cameroun et au Sénégal. Les inégalités d'allocation sont exacerbées par les disparités dans les dépenses entre localités. Au Nigeria, les dépenses par enfant dans la

région où les dépenses sont les plus élevées étaient environ six fois plus élevées que dans la région où les dépenses sont les plus faibles. En Mauritanie, le ratio était de quatre fois (Banque mondiale 2021a). Les disparités de dépenses, que ce soit en fonction du revenu ou de la localité, sont nettement plus faibles dans d'autres pays à faible revenu ou les PRITI de l'AOC (tels que le Burkina Faso, le Ghana et le Togo), ce qui indique qu'il y a des possibilités d'amélioration de l'équité des dépenses publiques d'éducation à ces niveaux. Parmi les options dans l'éducation de base, on relèvera l'application de normes spécifiques pour la dotation en personnel dans toutes les écoles et la priorisation des enfants et communautés pauvres de manière à éliminer les obstacles à la scolarisation. Par exemple, le Cameroun a adopté une politique de gratuité de l'enseignement primaire, la Sierra Leone pour l'enseignement de base et le Ghana pour l'enseignement secondaire. Les mesures au niveau de l'enseignement post-fondamental comprennent une aide financière basée sur les besoins des élèves/étudiants et un financement basé sur une formule pour les établissements.

Investir dans des interventions à haut niveau d'impact tout au long du cycle de vie de l'apprentissage

Les interventions à haut niveau d'impact suivantes sont structurées autour de trois piliers : (a) amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, (b) élargissement des opportunités d'apprentissage, et (c) développement des compétences adaptées au monde du travail. Les deux premiers piliers sont axés sur l'éducation de base, tandis que le troisième pilier est axé sur l'éducation post-fondamentale, y compris l'EFTP et l'enseignement supérieur. Ces interventions ont été définies à travers une revue de la littérature approfondie, l'expérience opérationnelle de la Banque mondiale et des consultations approfondies menées dans le cadre de la préparation de cette stratégie. L'objectif est d'obtenir des gains rapides dans un délai de trois ans.

31 L'expression « enseignants fantômes » désigne des enseignants qui sont sur la liste de paie, mais qui ne sont pas en classe pour enseigner.

32 Classés par niveau décroissant d'inéquité, les huit pays de l'AOC se présentent dans l'ordre suivant : Guinée, République centrafricaine, Sénégal, Cameroun, Bénin, Niger, Ghana et Togo.

Figure O.8 Renforcement du leadership stratégique

	Quoi?	Pourquoi?	Comment?
	Mobiliser 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. • Soutenir une stratégie de communication ciblée • créer des situations "gagnant-gagnant" pour une coopération efficace.
	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"> • Élever les priorités clés de l'éducation au-dessus des ministères de tutelle • Organiser le système éducatif pour en assurer la cohérence • Clarifier les accords institutionnels, les rôles et les responsabilités.
	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 • Resserer la PFM pour une utilisation efficace des budgets de l'éducation • Utiliser des normes en faveur des pauvres et de l'équité pour allouer les ressources

Source : Banque mondiale.

Pilier 1 : Amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage

La crise d'apprentissage dans l'éducation de base en AOC résulte de multiples causes qui nécessitent des interventions dans trois domaines. Ces domaines sont (a) renforcer la préparation des enfants à l'apprentissage, (b) améliorer la gestion du personnel enseignant et (c) renforcer les politiques essentielles de l'éducation de base pour un enseignement et un apprentissage efficaces.

Transformer la profession enseignante

Il faut accorder une attention particulière à l'approfondissement de l'expertise professionnelle des enseignants et à l'efficacité de l'enseignement en classe compte tenu de l'énorme influence que les enseignants ont sur les élèves. Les élèves dont les enseignants sont compétents apprennent davantage et réalisent plus d'années de scolarité ; à l'âge adulte lorsqu'ils travaillent, ils gagneront plus et les adolescentes seront moins à risque de tomber enceintes (Chetty, Friedman et Rockoff 2014 ; Hanushek

2011). Les élèves d'enseignants compétents acquièrent également de précieuses compétences socio-émotionnelles (Villasenor 2017). En AOC, la gestion du personnel enseignant doit être améliorée en réponse aux incohérences dans le déploiement des enseignants dans les écoles, aux taux d'absentéisme élevés des enseignants et à l'inefficacité de l'enseignement en classe, y compris en ce qui concerne les comportements et les mentalités. Bien qu'un grand nombre d'enseignants aient été recrutés, leur déploiement est mal conçu et il est courant que les écoles rurales et les écoles situées dans des zones de conflit manquent d'enseignants.³³ De plus, en moyenne, 14,7 pour cent des enseignants sont absents au moins une fois par semaine (UNICEF 2021), ce fait que les classes sont « orphelines », sans instructeur présent en pleine année scolaire. Dans de nombreux pays de l'AOC, les critères de recrutement des enseignants sont flous et basés sur des facteurs politiques plutôt que sur le mérite professionnel ; les enseignants sont promus, le cas échéant, sur la base de qualifications sur papier et de l'ancienneté plutôt que sur la preuve de l'efficacité de leur enseignement. La formation initiale des enseignants est souvent purement théorique et sans lien direct avec les conditions réelles de la classe. La formation continue

33 Bashir et al. (2018) ont montré qu'au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Tchad, en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Sénégal et au Togo, plus de 30 pour cent des affectations d'enseignants dans les écoles primaires ne sont pas déterminées par les effectifs.

pour le développement professionnel est généralement fragmentée et sporadique, là où elle existe. Les enseignants reçoivent peu d'appuis à l'école pour améliorer leur travail et disposent de peu d'outils d'appui.

Dans la présente stratégie, quatre domaines d'interventions à haut niveau d'impact sont définis pour renforcer le personnel enseignant. Il s'agit de (a) la formation initiale des enseignants, (b) l'augmentation de la proportion d'enseignants de sexe féminin, (c) le développement de carrière et (d) la pédagogie structurée.

Les pays de l'AOC doivent prendre des mesures concrètes pour améliorer la qualité du vivier de nouveaux enseignants. L'une des mesures à prendre à ce titre consiste à intégrer une formation en classe authentique dans les cours offerts par les instituts de formation pédagogique. Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants au Mali, il est envisagé de recruter des enseignants uniquement s'ils ont terminé leurs études secondaires, de prolonger la durée de la formation initiale des enseignants de deux à trois ans et de caler les programmes de formation des enseignants sur ceux de l'enseignement primaire et secondaire. Les données sur les résultats des tests des élèves au Togo et en Guinée indiquent que les enseignants ayant une solide formation générale qui ont reçu une courte formation initiale de quatre à six mois et un appui au cours de la première année de travail ont été aussi efficaces que leurs pairs dont la formation initiale était plus longue quand il s'agit de stimuler l'apprentissage des élèves. Cette approche de type « formation intensive » permet au gouvernement d'élargir le vivier de candidats qualifiés et de les équiper rapidement pour travailler.

Il faudrait faire davantage d'efforts pour attirer les femmes dans la profession enseignante. La part des femmes dans la profession enseignante dans la région est la plus faible au monde, avec une moyenne de seulement 35 pour cent dans l'enseignement primaire et 22 pour cent dans l'enseignement secondaire. Les enseignants de sexe féminin sont de bons modèles pour les jeunes filles. Dans les pays francophones de l'AOC, la présence d'enseignants de sexe féminin a permis d'améliorer la performance des filles en lecture et en mathématiques sans nuire à celle des garçons (Lee, Rhee et Rudolf 2018). En

Sierra Leone, il existe un programme de bourses pour soutenir l'inscription des filles dans les instituts de formation pédagogique. Au Nigeria, des incitations telles que le logement ont été fournies aux enseignants de sexe féminin en milieu rural.

Il est essentiel de mettre en œuvre les bonnes pratiques de gestion des ressources humaines pour gérer le personnel enseignant et promouvoir le développement de carrière face à la crise de l'apprentissage. Les pratiques qui sont appropriées pour chaque pays dépendent du contexte et peuvent inclure une gamme d'options, parmi lesquelles on citera le recrutement méritocratique des enseignants ; la création de parcours professionnels ; la clarification des rémunérations et des contrats ; la réglementation du déploiement des enseignants, en particulier pour les zones défavorisées ; et la définition d'attentes en matière de comportement professionnel. Certains pays de l'AOC ont lancé des réformes pour mieux gérer le personnel enseignant. Dans le cadre de la réforme globale de l'enseignement primaire au Cameroun, par exemple, les nouveaux enseignants sont recrutés sur la base du mérite. Les recrues sont déployées selon de nouveaux critères pour donner la priorité aux écoles en sous-effectif de personnel desservant les populations défavorisées. Dans l'État de Kaduna au Nigeria, le gouvernement a évalué la capacité des enseignants et a déterminé que seul un tiers des 33 000 enseignants qui ont passé un test de compétence dans l'ensemble de l'État l'ont réussi, ce qui a alors déclenché une réaffectation importante du stock d'enseignants. Au Ghana, le projet de Redevabilité pour les résultats d'apprentissage vise à soutenir l'enseignement et l'apprentissage par le biais d'une assistance et de ressources pour les enseignants, y compris le renforcement des capacités et la prestation innovante de formation continue.

Il a été prouvé qu'une pédagogie structurée - un ensemble de formation continue, d'encadrement, de mentorat et de supports didactiques pour les enseignants - stimule l'apprentissage des élèves. Pour être efficaces, les enseignants doivent d'abord connaître et comprendre les cours qu'ils sont chargés d'enseigner. Trop peu d'enseignants en AOC n'ont pas le niveau de connaissances minimal requis. Au Togo, les enseignants de 4^e Année d'étude qui ont été testés sur la connaissance du contenu n'ont répondu correctement qu'à la moitié des



questions en langue et qu'à un tiers en mathématiques (Bashir et al. 2018). La pédagogie structurée remédie à ces faiblesses en proposant des cours scriptés, puis en formant les enseignants à utiliser ces cours. 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 une amélioration des résultats aux tests. Au Kenya, le gouvernement a commencé à élargir la pédagogie structurée à l'échelle nationale (Crouch 2020). Dans l'État d'Edo, le gouvernement exploite la technologie pour mettre en œuvre une pédagogie structurée, utilisant des tablettes pour suivre les progrès des enseignants dans la prestation de cours scriptés en temps réel et personnalisant l'encadrement et le mentorat sur place pour chaque enseignant.

Renforcer la préparation des enfants à l'apprentissage

De nombreux enfants de la région de l'AOC entament leur scolarité en étant confrontés à de graves

obstacles à l'apprentissage. Plus d'un tiers des enfants de moins de cinq ans souffrent d'un retard de croissance et la malnutrition sévère met leur développement mental et physique en danger et réduit leurs capacités cognitives. À peine un tiers des enfants de chaque cohorte ont bénéficié d'une éducation préscolaire. La plupart des enfants arrivent en 1^{ère} Année d'étude mal préparés à apprendre avec d'autres enfants sur les plans émotionnel, social et intellectuel. Dans certains pays de l'AOC, les enfants entament leur scolarité dans des salles de classe en sureffectif et comportant des enfants qui n'ont pas encore l'âge officiel mais qui ont été inscrits par leurs parents faute d'options d'éducation préprimaire. En conséquence, il y a un phénomène de « gonflement des effectifs dans les premières années d'étude » qui crée une dynamique lamentable : « des millions d'enfants 'répètent sans comprendre' dans les premières années d'étude, sont peu assidus, redoublent à des taux plus élevés que les taux officiels et finissent par quitter le système éducatif avec peu de compétences cognitives » (Bashir et al. 2018, 147).

La préparation des enfants à l'apprentissage doit commencer tôt, ce qui nécessite de soutenir la santé et la nutrition des nouveau-nés et d'assurer une stimulation précoce et une protection contre le stress en particulier au cours des 1 000 premiers jours de vie. La conception d'une progression bien intégrée nécessite une collaboration intersectorielle, et sa mise en œuvre doit impliquer en toute probabilité divers acteurs non étatiques, y compris des centres communautaires d'éducation de la petite enfance, des organisations confessionnelles, des écoles préprimaires privées et publiques, des garderies et des espaces d'apprentissage sûrs, en particulier dans les zones de conflit. L'implication des parents et des communautés est essentielle pour qu'une intervention soit efficace bien au-delà des 1 000 premiers jours de vie, comme en témoignent des programmes tels que le programme Read@Home (lecture à domicile) de la Banque mondiale. L'analyse des données de 35 pays a montré que le fait d'avoir au moins un livre pour enfants à la maison doublait quasiment la probabilité qu'un enfant parvienne à acquérir des compétences en littératie et en numératie (Manu et al. 2019).

Renforcer les politiques des sous-secteurs critiques pour un enseignement et un apprentissage efficace

Les politiques pour un enseignement et un apprentissage efficaces comprennent (a) l'utilisation de ressources d'apprentissage et d'outils technologiques éducatifs de manière à assurer que les enfants sont équipés de livres de qualité adaptés à leur âge et que la technologie est exploitée pour réaliser les objectifs d'apprentissage et (b) l'enseignement au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent.

Les pays de l'AOC doivent fournir un ensemble minimum de ressources d'enseignement et d'apprentissage de qualité à toutes les écoles et encourager les innovations pédagogiques en milieu scolaire. Ces ressources, bien qu'essentielles pour permettre l'apprentissage des élèves, sont rares partout dans la région. Au Nigeria, par exemple, chaque manuel

scolaire est partagé par 17 élèves, et au Togo, par 23 élèves. Les coûts élevés des manuels font qu'il est difficile de fournir des livres de qualité et adaptés à l'âge pour les enseignants et les élèves. Le Cameroun s'est attaqué à ce problème en spécifiant de nouvelles règles pour la sélection des manuels afin d'améliorer la transparence et la réglementation de la chaîne d'approvisionnement en manuels. Ces règles ont permis de réduire le coût unitaire des manuels d'un niveau initial de 6 à 7 USD à un niveau de 3 à 4 USD. Les éditions moins chères sont parvenues aux écoles depuis octobre 2020.³⁴ Dans certains cas, le secteur privé peut aider à assurer la prestation de services sans nécessairement gérer les écoles. Dans l'État d'Edo, le gouvernement a amélioré la qualité de l'enseignement primaire en introduisant la technologie dans les salles de classe et en renforçant la redevabilité des écoles par le biais d'un prestataire de services privé. Au Niger, par exemple, en 2015, seules 23 pour cent des écoles fournissaient des supports pédagogiques de base, et seules 20 pour cent étaient équipées des infrastructures minimales requises.

Comme deuxième levier politique pour réduire la pauvreté des apprentissages, il faut enseigner les enfants au bon niveau et dans une langue qu'ils comprennent.

Dans de nombreux pays de l'AOC, la faiblesse des bases en littératie et en numératie dans les premières années du primaire signifie qu'à mesure que les élèves passent aux années suivantes, le programme officiel devient rapidement trop difficile à suivre pour eux, et encore moins à maîtriser. En Sierra Leone, on estime que 20 pour cent des élèves en 9^e Année d'étude avaient plus de trois années de retard sur le programme officiel, et 70 pour cent avaient deux à trois années de retard. La consolidation et la simplification du programme officiel sont un moyen de garantir que les élèves reçoivent un enseignement au bon niveau (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale 2021). Dans une région de grande diversité linguistique (l'AOC compte jusqu'à 940 langues), il est essentiel d'enseigner d'abord aux jeunes enfants dans leur langue maternelle ou dans une langue qui leur est familière. Ils apprendront plus et plus rapidement et passeront plus facilement à l'apprentissage d'une

³⁴ Les réformes ont été soutenues par un financement de la Banque mondiale à travers le projet d'Appui à la réforme de l'éducation et une opération d'appui budgétaire.

Figure O.9 Interventions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage

	Quoi?	Pourquoi?	Comment?
	Transformer le personnel enseignant	Les élèves d'enseignants compétents apprennent plus et poursuivent une plus longue scolarité.	<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	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.	<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	La pénurie de supports pédagogiques est généralisée et les élèves ne peuvent apprendre sans supports.	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un ensemble de ressources d'apprentissage de base/un paquet minimum de supports d'apprentissage (manuels, livres de lecture et plans de cours scriptés)
	Enseigner au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent	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.	<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	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.	<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

Source : Banque mondiale.

deuxième langue dans les classes suivantes, généralement l'arabe, l'anglais, le français, le portugais ou l'espagnol. À l'inverse, ceux qui suivent l'enseignement dans une langue qui leur est étrangère ont de grandes difficultés à apprendre et ont tendance à quitter l'école plus tôt et avec moins de connaissances (Augusta et Hakuta 1997 ; Duc et Tam 2013 ; Kim et al. 2016 ; OECD 2016, Smits ; Huisman et Kruijff 2008 ; Trudell 2016 ; Vygotsky 1986). Avec plus de scolarité et de meilleures compétences cognitives, les enfants qui commencent leur éducation dans leur langue maternelle apprennent plus que les autres enfants en moyenne (Patrinos et Velez 2009). Certains pays africains autorisent l'enseignement dans les langues locales dans les petites classes. Le projet du Partenariat mondial pour l'éducation en République démocratique du Congo appuie l'enseignement dans quatre langues locales, et des manuels dans ces langues ont commencé à parvenir aux écoles. Le projet financé par le Partenariat mondial pour l'éducation en République centrafricaine appuie l'enseignement

du sango, une langue parlée par presque tout le monde dans le pays. Il est aussi essentiel de renforcer la capacité des enseignants en matière de langue d'enseignement.

Comme troisième levier politique, il faudrait favoriser une culture d'évaluation régulière des élèves. Une telle culture amènerait les enseignants, les directeurs d'école, les responsables pédagogiques et le gouvernement à concentrer leur attention sur les résultats d'apprentissage. La plupart des pays de l'AOC s'appuient sur des examens de fin de cycle à enjeux élevés pour l'évaluation sommative de l'apprentissage des élèves. Certains pays participent à des syndicats d'examen régionaux, tels que l'Examen du certificat d'études secondaires en Afrique de l'Ouest. L'évaluation régionale peut gagner en robustesse en encourageant des évaluations formatives fréquentes en classe et en institutionnalisant des évaluations régionales ou internationales périodiques, à grande échelle et rigoureuses. Les évaluations formatives

menées régulièrement en classe permettent d'alerter les enseignants sur les lacunes dans les connaissances des élèves et leur permettent d'adapter leurs cours en conséquence et de fournir suffisamment tôt une remédiation aux élèves en retard. Les évaluations transnationales fournissent des informations permettant de situer un pays par rapport aux benchmarks internationaux d'apprentissage et ainsi de permettre des décisions éclairées par les décideurs politiques en fonction des priorités et des objectifs d'apprentissage. En 2021, le Ghana et le Sénégal étaient les seuls pays de l'AOC à participer aux évaluations internationales.³⁵ Tous les pays francophones de la région ont participé au PASEC, un programme régional, et de nombreux pays de l'AOC ont participé à des évaluations dans les premières années d'études telles que l'EGRA (évaluation de la lecture dans les premières années) et EGMA (évaluation des mathématiques dans les premières années). L'institutionnalisation des évaluations transnationales peut aider les pays de l'AOC à déterminer quels sont les goulots d'étranglement communs et peut faciliter la collaboration régionale en vue de leur résolution.

Pilier 2 : Élargissement des opportunités d'apprentissage

Pour élargir les opportunités d'apprentissage pour les enfants de la région, il faut réduire les contraintes du côté de la demande et de l'offre en matière d'éducation de base et secondaire, en mettant l'accent sur les filles. La pauvreté est souvent l'obstacle le plus important du côté de la demande. Dans le budget des ménages pauvres, la priorité est généralement donnée aux besoins de base (alimentation et logement) par rapport à l'éducation. Le manque d'informations sur les avantages de la scolarisation et les normes et préjugés socioculturels amenuisent davantage la demande de scolarisation, en particulier parmi les filles en âge d'aller à l'école secondaire et les populations vulnérables telles que les réfugiés. Parfois, le manque d'informations peut amener les parents à

envoyer leurs enfants dans des écoles plus chères mais moins efficaces. Du côté de l'offre, les obstacles comprennent la rareté des écoles et leur inaccessibilité, le délabrement des infrastructures, l'insécurité et un engagement et une réglementation minimales des acteurs non gouvernementaux dans la prestation de services (Figure O.10).

La croissance rapide de la population exacerbe les difficultés à accroître l'accès à l'éducation. Même de fortes augmentations du nombre d'écoles sont insuffisantes dans de nombreux cas. Les interventions mises en avant dans cette section sont particulièrement pertinentes dans mesure où un plus grand accès à l'éducation est associé à une baisse de la fécondité, ce qui est l'un des principaux catalyseurs du dividende démographique en AOC.³⁶

Atténuer les contraintes du côté de la demande

La réduction du coût direct de la scolarité peut encourager à la scolarisation de davantage d'enfants, en particulier d'enfants issus de familles pauvres. Tous les pays de l'AOC, à l'exception du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Gabon, ont supprimé les frais de scolarité au primaire, ce qui a entraîné une augmentation des taux de scolarisation et d'achèvement et une réduction des taux de mariage et de grossesse chez les adolescentes. Cela a entraîné d'autres résultats, notamment un relèvement des taux d'emploi et une plus grande inclusion financière (Ajayi et Ross 2020 ; Boahen et Yamauchi 2018 ; Moussa et Omoeva 2020). La suppression des frais de scolarité dans l'enseignement secondaire a également entraîné une augmentation des taux d'accès et d'achèvement (Blimpo, Gajigo et Pugatch 2016 ; Brudevold-Newman 2016 ; Duflo 2021 ; Dupas et Kremer 2021 ; Masuda et Yamauchi 2019). Certaines familles, cependant, ont encore besoin d'aide pour couvrir d'autres frais liés à la scolarité. Au Libéria, par exemple, pour 11,3 pour cent des enfants en âge d'aller à l'école primaire et 19,1 pour cent de ceux en âge d'aller au

35 Le Ghana a participé à plusieurs séries de l'étude TIMSS (Tendances dans l'étude des mathématiques et des sciences au niveau international). Le Sénégal a participé au Programme international de suivi des acquis des étudiants pour le développement (PISAfD).

36 Le dividende démographique correspond au potentiel de croissance économique résultant de changements dans la structure par âge d'une population. Lorsque la part de la population en âge de travailler est supérieure à celle de la population non active, qui est généralement définie comme les personnes âgées de moins de 15 ans et de plus de 65 ans, il existe une possibilité de croissance en raison de la dynamique démographique (Fonds des Nations Unies pour la population, 2016).

premier cycle du secondaire, le manque d'argent était l'une des principales raisons citées pour le fait de ne jamais avoir été allé à l'école (De Simone et Teixeira 2021). Les bourses d'études, les transferts monétaires et les appuis en nature, sous forme d'uniformes ou de repas gratuits à l'école, peuvent tous contribuer à réduire le coût direct de l'éducation. Il existe des exemples de programmes de transferts monétaires réussis en Afrique tels que le projet de Partenariat pour l'éducation du Nigeria (NIPEP) et le projet zambien pour l'Education des filles et l'autonomisation des femmes et leurs moyens de subsistance (GEWEL). La conception de ces interventions est tout aussi importante que leur existence. Par exemple, on obtient un meilleur impact en termes de scolarisation aux niveaux supérieurs lorsque le paiement des transferts monétaires conditionnels est reporté de manière à coïncider avec le moment où les frais sont requis pour pouvoir se scolariser au niveau d'enseignement suivant que lorsque les transferts sont effectués à des intervalles réguliers tout au long de l'année (Barrera-Osorio et al. 2020). La compréhension des comportements et les « coups de pouce » comportementaux peuvent également contribuer à accroître l'adoption de ces programmes et à augmenter les taux de fréquentation.

Le fait d'informer les parents et les élèves de la qualité des écoles dans leurs localités, du financement de l'éducation et du fait que l'éducation est associée à des revenus plus élevés peut stimuler la scolarisation.

Les pays de l'AOC peuvent profiter d'initiatives internationales telles que le programme Data Must Speak de l'UNICEF pour créer des bulletins d'écoles simples et faciles à comprendre qui permettent d'informer - même les parents et les élèves semi-alphabètes - des options de scolarisation. Les écoles peuvent partager ces informations à peu de frais par le biais de SMS, de vidéos, de réunions de parents ou de bulletins d'école. Au Pakistan, les bulletins d'école ont facilité la comparaison des prestataires et contribué à accroître de 4,5 pour cent les taux de scolarisation dans le primaire (Andrabi, Das et Khwaja 2017). À Madagascar, la scolarisation a augmenté de 3,5 pour cent lorsque les enfants et leurs familles ont été exposés à des informations sur les rendements financiers de l'éducation (Nguyen 2008).

Comme mesure à moyen terme, il est essentiel d'amener un changement des normes socioculturelles qui découragent la scolarisation, en particulier pour les filles, pour élargir les possibilités d'apprentissage.

Les normes ont toute leur importance : au Ghana, par exemple, lorsqu'on a demandé aux parents de choisir entre scolariser une fille ou un fils à l'école, 50 pour cent ont donné la priorité au fils contre 10 pour cent en faveur de la fille. L'action pour le changement de normes commence par le plaidoyer et l'engagement avec les chefs communautaires et traditionnels et les autres parties prenantes. Elle suppose également des campagnes de communication pour changer les normes qui découragent la scolarisation. De telles campagnes peuvent mettre à profit les constats des sciences du comportement pour obtenir des résultats rapides, tels que des informations sur le rôle des voix faisant autorité et les effets des pairs (Prentice et Paluck 2020 ; Tankard et Paluck 2017). Parmi les innovations récentes, il y a l'utilisation de bots qui combinent l'intelligence artificielle et les connaissances comportementales pour mener des actions d'engagement communautaire dynamique visant à accroître la scolarisation des filles et réduire les grossesses précoces (Rascon nd). Une attention particulière doit être accordée aux actions visant à amener des changements dans les normes concernant la scolarisation des filles dans les pays sahéliers et dans certaines régions d'autres pays de l'AOC (tels que le nord du Cameroun et le nord du Nigeria).

Réduire les contraintes du côté de l'offre

La faible densité du réseau d'écoles, dont beaucoup ne garantissent pas la sécurité des élèves et sont en mauvais état, entrave sérieusement l'élargissement des possibilités d'apprentissage dans les écoles primaires et secondaires.

Au Nigeria, les écoles secondaires sont extrêmement rares, avec 4,3 écoles primaires pour chaque collège et 6,1 pour chaque lycée. Dans le nord du Nigeria, 23 pour cent des écoles primaires n'ont pas de collège à moins de 4 kilomètres, contre seulement 5 pour cent dans le sud.³⁷ Très souvent dans l'ensemble de la région, les salles de classe sont délabrées, exigües et dangereuses, et

37 Analyse par l'équipe de l'Enquête nationale d'audit du personnel (NPA) du Nigeria, 2017/18, Universal Basic Education Fund.

de nombreuses écoles manquent d'installations de base. Seules 32 pour cent des écoles au Sénégal disposent d'un approvisionnement en eau potable. Ce chiffre est de 10 pour cent en Guinée et de 41 pour cent au Libéria. Au Libéria en 2016, seules 37 pour cent des écoles disposaient de latrines fonctionnelles intégrant des composants d'hygiène menstruelle, tels que des poubelles, de l'eau et du savon dans les cabines de latrines (De Simone et Teixeira 2021). Dans certains pays de l'AOC, la violence dans les écoles est en augmentation et de nombreuses écoles ne peuvent assurer la sécurité des élèves. En début 2021, près de 5 000 écoles ont été fermées pour des raisons de sécurité 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 (NRC 2021).

Il est essentiel d'implanter les nouvelles écoles dans les localités qui en ont le plus besoin et de réhabiliter celles qui ne satisfont pas aux normes pour une plus grande disponibilité, accessibilité et attractivité des écoles. Les programmes de construction d'écoles ont contribué à élargir l'accès et les résultats d'apprentissage au Burkina Faso (Ingwersen et al. 2019), au Bénin (Dechenes et Hott 2019) et au Niger (Bagby et al. 2016). Les nouvelles écoles secondaires devraient être construites en priorité dans les zones qui en ont le plus besoin. Cela exige d'avoir de bons systèmes de données qui peuvent fournir à la fois des informations démographiques et des données géoréférencées sur les écoles existantes et l'accès à celles-ci. Le projet AGILE de la Banque mondiale au Nigeria utilise des données géoréférencées pour mettre en lumière les déficits d'offre d'écoles. Dans le projet d'Amélioration de l'enseignement secondaire au Ghana, la composante construction d'écoles spécifie à la fois les critères de sélection du site et les normes de construction. Le projet d'urgence de Développement local et de résilience du Burkina Faso est axé sur la réhabilitation d'écoles existantes. Il est également possible d'améliorer l'accessibilité des écoles en améliorant les itinéraires et les options de transport : on peut par exemple offrir des vélos aux adolescents. Il est également possible d'encourager l'assiduité et la scolarisation en réparant les infrastructures délabrées, en fournissant de l'eau potable, en construisant des toilettes séparées et fonctionnelles pour les garçons et les filles et en créant des installations sanitaires adéquates sensibles au genre.

Il est également possible d'élargir la scolarisation en améliorant les infrastructures, en particulier lorsque les écoles sont vétustes ou en mauvais état.

Les principales améliorations consistent à améliorer l'accès à l'eau potable, la fourniture de toilettes fonctionnelles séparées pour les garçons et les filles et la fourniture d'installations sanitaires adéquates et sensibles au genre. Lorsqu'on améliore les infrastructures, il faudrait donner la priorité à l'accès à l'électricité et à la connectivité dans les écoles. Dans certains cas, les éducateurs peuvent envisager des modèles de prestation innovants impliquant des investissements du secteur privé. Par exemple, les prestataires du secteur privé peuvent s'engager à fournir des panneaux solaires et à assurer la maintenance nécessaire.

La mise en place de prestataires de services d'éducation privés et non étatiques de qualité peut aider à réduire les contraintes pesant sur l'offre d'écoles publiques.

Dans de nombreux pays de l'AOC, les effectifs à tous les niveaux augmentent plus rapidement dans les écoles autres que publiques que dans les écoles publiques. En moyenne, environ un quart des élèves du primaire en AOC sont inscrits dans des écoles privées ; au Gabon et au Mali, la part est d'environ 40 pour cent, et au Libéria, elle dépasse 50 pour cent. Cependant, les cadres de réglementation des écoles privées sont faibles et les politiques existantes sont davantage axées sur les intrants scolaires que sur la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage (Baum Cooper et Lusk-Stover 2018). Les gouvernements peuvent encourager une croissance des écoles non publiques dans le cadre de la conformité à des normes de qualité minimales en établissant des réglementations claires pour leur fonctionnement et en veillant à ce que les résultats d'apprentissage soient au cœur des politiques. En Ouganda, un programme de partenariat public-privé pour l'enseignement secondaire privé à faible coût a permis de stimuler à la fois la scolarisation et l'apprentissage des élèves (Barrera-Osorio et al. 2020). Au Pakistan, la mise en œuvre réussie d'une politique visant encourager les écoles privées à faible coût a également permis d'augmenter les inscriptions (Qureshi et Razzaq 2021). Ces modèles peuvent être explorés en AOC en vue d'élargir l'accès à l'éducation. Lorsque le secteur privé est impliqué, il est essentiel que les gouvernements développent

de solides mécanismes d'assurance qualité étant donné que nombreux prestataires ont tendance à ne pas respecter les normes minimales dans l'offre de services d'éducation.

L'implication d'organisations non gouvernementales dans l'offre d'éducation, par exemple par le biais d'écoles communautaires, peut également élargir les options de scolarisation. L'installation d'écoles dans des bâtiments communautaires ou dans des résidences privées peut élargir la couverture à des coûts moindres que la construction de nouvelles écoles. Par exemple, l'Afghanistan a réussi à augmenter la scolarisation et améliorer les résultats des tests des enfants scolarisés dans ce genre de locaux, en particulier des filles. Dans la région de l'AOC, les écoles communautaires du Cameroun et de la République centrafricaine ont contribué à stimuler la scolarisation. Les écoles communautaires sont souvent mal financées, ce qui fait qu'elles sont précaires en termes de pérennité. Par conséquent, les investissements dans les écoles communautaires doivent inclure des mesures visant à assurer le maintien de leur fonctionnement à moyen terme.

L'intégration des écoles coraniques dans le système national peut accroître la participation scolaire des enfants et des jeunes qui ne sont pas dans le système scolaire officiel. Les gouvernements peuvent reconnaître et réglementer ces écoles et peuvent même envisager de les soutenir si elles répondent à des critères basés sur la performance. Au Nigeria, par exemple, le gouvernement a soutenu l'intégration des enfants qui fréquentent les écoles religieuses dans les écoles publiques traditionnelles (Banque mondiale 2021b). D'autres exemples existent au Sénégal et au Niger, en particulier dans le cadre du projet LIRE (Améliorer l'apprentissage pour des résultats en éducation). Il convient de souligner que les écoles religieuses ont tendance à rester ouvertes même dans les situations de conflit. Ainsi, lorsqu'il est impossible de les intégrer dans l'éducation formelle, il peut être une solution prometteuse de faire en sorte qu'elles fournissent des compétences de base minimales en mathématiques et en langue sans modifier les objectifs généraux de ces établissements. Cela a été fait dans le cadre de l'opération BESDA (Meilleure prestation de services pour tous) au Nigeria.

Garantir des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs

Les gouvernements des pays de l'AOC qui comptent un nombre important d'écoles ne pouvant garantir la sécurité des élèves doivent prendre trois mesures majeures en réponse à ce problème. Ils doivent créer des bases de données pour enregistrer les attaques contre les écoles, créer des systèmes d'alerte précoce et formuler des plans de sécurité complets intégrant la protection physique. Ils doivent également signer la Déclaration sur la sécurité dans les écoles - un engagement politique intergouvernemental qui a été ouvert à l'approbation des pays en 2015, agir en conséquence et mettre en œuvre les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire pendant les conflits armés. Enfin, ils doivent établir des lieux ou des mécanismes de secours pour la scolarisation lorsque la situation est telle qu'il est trop dangereux pour les écoles ordinaires de continuer à fonctionner, tels que des bâtiments communautaires, des maisons ou d'autres types d'installations publiques. Les cercles d'apprentissage ou les écoles éphémères en situations d'urgence ont permis d'élargir la couverture et d'améliorer les résultats d'apprentissage tout en renforçant le comportement démocratique, la coexistence pacifique et l'estime de soi des élèves (Cerdan, Bustillo et Colbert 2020).

Les gouvernements des pays de l'AOC affectés par la violence doivent tirer parti de l'éducation et de l'engagement communautaire comme outil de prévention de la violence à l'école et de promotion d'approches innovantes. En Ouganda, l'application de la boîte à outil Good School (bonne école), une approche globale de 18 mois, a permis de réduire la violence physique de 42 pour cent (Devries et al. 2015). Au Nigeria, le projet AGILE comprend une approche de sécurité similaire à l'échelle de toute l'école, qui vise à donner à toutes les parties prenantes une vision partagée de la prévention et de la réduction de la violence. Au Libéria, les séances de thérapie cognitivo-comportementale ont permis de réduire la violence chez les hommes (Blattman, Jamison et Sheridan 2017). Les programmes d'enseignement peuvent servir à remettre en question les normes sociales qui encouragent la violence (OMS 2019) et promouvoir plutôt la tolérance politique, religieuse et ethnique pour prévenir l'extrémisme violent et la radicalisation (Bellis et al. 2017).

En Tanzanie, le projet d'Amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire financé par la Banque mondiale appuie un ensemble complet d'écoles sûres sensibles au genre et conviviales pour les apprenants, en mettant l'accent sur la formation des enseignants, l'enseignement des compétences de vie aux élèves et les mécanismes communautaires pour des trajets sûrs vers l'école.

Assurer l'inclusion des groupes vulnérables

La prise en compte des besoins spécifiques des enfants en situation de handicap constitue un moyen important pour réduire les contraintes du côté de l'offre de scolarisation. Le programme d'Education pour l'inclusion des personnes en situation de handicap en Afrique, qui a fourni près de 1,5 million USD de subventions à sept pays de la région, dont le Ghana, le Libéria, le Sénégal et la Gambie, soutient le renforcement du système et les activités d'inclusion éducative et sociale dans les écoles primaires. L'objectif est de transformer les écoles et les centres régionaux d'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers en centres de ressources pour l'éducation inclusive tout en pilotant la formation des enseignants et du personnel dans leurs nouveaux rôles. Au Burkina Faso, le projet d'Amélioration de l'éducation des enfants en situation de handicap vise à stimuler la participation communautaire et à lever les contraintes d'accessibilité financière, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'offre d'un enseignement de rattrapage et l'amélioration de l'accès aux écoles pré-primaires et primaires pour les enfants en situation de handicap.

La prise en compte des besoins spécifiques des personnes déplacées et des réfugiés peut également éliminer les principaux obstacles à l'offre d'éducation pour les élèves vulnérables.³⁸ Dans la région de l'AOC, tous les PDI/réfugiés dans les écoles sont comptabilisés comme élèves dans le système éducatif national du pays hôte.³⁹ En 2018, le gouvernement tchadien

a déclaré que 108 écoles dans les camps de réfugiés étaient des écoles publiques, permettant à ces écoles d'admettre à la fois des réfugiés et des élèves locaux (UNHCR 2018). Il est important d'inclure les réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, mais il faut également s'efforcer de faire en sorte qu'ils soient effectivement intégrés et soutenus pour pouvoir réussir. Certaines interventions sont particulièrement cruciales. Parmi de telles interventions, on peut offrir des programmes d'éducation accélérée où les compétences des apprenants dans l'éducation de base sont évaluées et des approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces adaptées à leur maturité cognitive sont utilisées (UNHCR 2017). Ces programmes sont très répandus en Afrique de l'Est où ils ont prouvé leur efficacité. Une évaluation d'impact du programme Speed School au Mali, qui est également mis en œuvre au Burkina Faso et au Niger, a montré que l'apprentissage du français chez les enfants participant au programme a été amélioré de 42 pour cent par rapport au groupe de comparaison, ce qui a permis aux enfants participants de rattraper quasiment leurs pairs. En mathématiques, l'amélioration a été de 25 pour cent, ce qui a permis aux enfants participants de rattraper complètement leurs pairs. Le coût moyen par élève pour le programme de neuf mois au Mali était de 172 USD (IPA 2016). Une deuxième intervention consiste à fournir des programmes de soutien psychosocial. Ce type de programmes a montré son efficacité quand il s'agit de réduire la détresse émotionnelle et les maladies physiques, de stimuler l'intérêt pour la scolarisation et le sentiment de sécurité et d'amener les enfants PDI et réfugiés à terminer leurs devoirs à la maison (INEE 2016). Une troisième intervention consisterait à former les enseignants à l'inclusion des réfugiés et des PDI. Le programme kenyan Teachers for Teachers offre au personnel éducatif des camps de réfugiés une formation des enseignants, un encadrement par les pairs et un mentorat mobile. Au Tchad, les enseignants soudanais participent à un programme de deux ans aboutissant à une certification pour les équiper à enseigner le programme tchadien et les familiariser avec les normes du système éducatif du pays (Save the Children, UNHCR et Pearson 2019).

38 Il est essentiel d'élargir l'accès à une éducation de qualité pour les réfugiés pour réaliser cette vision, qui est au cœur à la fois du Pacte mondial sur les réfugiés et de l'Agenda 2030 pour le développement durable (UNHCR 2021b). Ainsi, l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux est essentielle (Banque mondiale et HCR 2021).

39 Les réfugiés qui fréquentent l'école secondaire dans la région de Diffa au Niger constituent une exception. En raison de la barrière linguistique, ils suivent le programme de leur pays d'origine par le biais de centres d'enseignement à distance (UNHCR 2021b).

Figure O.10 Interventions pour élargir les opportunités d'apprentissage

Quoi?	Pourquoi?	Comment?	
 <p>Réduire le coût de la scolarité, en particulier pour les pauvres.</p>	<p>Les contraintes financières constituent l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation.</p>	<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
 <p>Informers les parents et les élèves sur les sources de financement, la qualité des établissements scolaires, et les avantages de l'éducation</p>	<p>Le manque d'information affecte la demande d'éducation, et les interventions d'information sont très rentables.</p>	<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 	
 <p>Changer les normes socioculturelles pour réduire les préjugés, notamment à l'égard des filles</p>	<p>Les normes socioculturelles ont une influence sur la demande d'éducation, en particulier pour les filles.</p>	<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 plaidoyer et impliquer les chefs traditionnels 	
 <p>Assurer l'inclusion des groupes vulnérables</p>	<p>Les réfugiés et les personnes en situation de handicap sont exclus des systèmes éducatifs, de manière disproportionnée</p>	<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
 <p>Assurer des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs</p>	<p>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.</p>	<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 éphémères, cercles d'apprentissage, apprentissage à distance) 	
 <p>Améliorer la disponibilité, l'accessibilité et la résilience des écoles</p>	<p>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.</p>	<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) 	

Source : Banque mondiale.

Pilier 3 : Développement de compétences adaptées au monde du travail⁴⁰

La transformation économique de l'AOC repose sur les compétences de sa main-d'œuvre. La plupart des habitants de la région auront besoin d'un niveau de compétences de base, en particulier en

littératie fonctionnelle et en littératie numérique, pour participer aux interactions sociales et économiques dans la société en voie de modernisation d'aujourd'hui et en tirer pleinement avantage. Une masse critique de la main-d'œuvre aura besoin de compétences supplémentaires pour un travail moyennement et hautement qualifié en tant que techniciens, opérateurs de production, ingénieurs, spécialistes des TIC, scientifiques et chercheurs,

40 Il s'agit du continuum de compétences adaptées au marché du travail, de l'EFTP secondaire à l'enseignement supérieur et la recherche, ainsi que de l'offre de compétences informelles et non formelles.

alors que la technologie numérique et le changement climatique remodelent rapidement les économies. Tous les secteurs prioritaires de la région ont fait ressortir clairement que le manque de main-d'œuvre qualifiée (à la fois en termes de compétences techniques et transversales) comme un défi. Dans une enquête menée en 2020 auprès des chefs de 150 entreprises basées en Afrique (dont 40 pour cent étaient basées en AOC), 44 pour cent ont souligné le manque ou l'insuffisance de compétences comme leur principal défi en matière de ressources humaines (Deloitte 2020). La nature du travail évolue rapidement, ce qui implique que les travailleurs doivent se perfectionner ou se requalifier à mesure que le marché du travail évolue. La transformation économique exige de trouver des approches pérennes pour le l'EFTP formel et l'enseignement supérieur et d'autres voies informelles et non formelles d'acquisition de compétences, y compris les programmes d'apprentis. Des systèmes d'enseignement des compétences et d'enseignement supérieur qui fonctionnent bien peuvent non seulement sortir les personnes de la pauvreté, mais aussi apporter le développement économique à des nations et des régions entières.

Cette stratégie fait le point sur les principaux défis du paysage de l'emploi et des compétences dans la région à la lumière des implications de l'économie numérique et verte pour le développement des compétences. Quatre interventions complémentaires à haut niveau d'impact peuvent permettre de s'attaquer à ces défis : (a) renforcer la gouvernance des prestataires de services de formation, (b) éliminer les obstacles à l'acquisition de compétences, (c) gérer la prestation de services en termes de qualité et de pertinence, et (d) favoriser une prestation de services pérenne. Il est essentiel d'adapter ces interventions au contexte de chaque pays pour obtenir un impact. Le développement des compétences doit être complété par la création d'emplois pour stimuler la croissance économique, un effort qui dépasse le cadre

du secteur de l'éducation et exigera une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement et un partenariat avec le secteur privé.

Principaux défis affectant l'emploi, les compétences et la recherche en AOC

Les pays de l'AOC sont confrontés à des choix difficiles en matière de renforcement des compétences professionnelles au regard de la situation d'émergence des industries, des faiblesses de la base de capital humain, du stade encore naissant des systèmes de compétences et des budgets serrés. Ces défis appellent à établir deux équilibres concernant l'ensemble de la région (a) investir dans les compétences pour une productivité économique élevée et assurer l'inclusion sociale⁴¹ et (b) investir dans les compétences pour les emplois d'aujourd'hui et les emplois futurs (Aria, Evans et Santos 2019).⁴² Les expériences au Chili, en Irlande, en Corée, en Malaisie et à Singapour depuis les années 1970 indiquent que les pays peuvent suivre avec succès des voies divergentes pour aider les systèmes de formation formels naissants à mûrir, en fonction de la stratégie économique des pays, de la structure organisationnelle existante, des rôles du secteur privé, etc. (Tan et al. 2016). Des enseignements ont été tirés de ces expériences, les principales étant la nécessité d'un pilotage stratégique à l'échelle de l'ensemble du gouvernement du programme d'emplois et de compétences, la priorisation investissements pour élargir l'éducation de base, des innovations et des réformes pour modéliser des réponses agiles aux besoins émergents du marché du travail, l'utilisation de l'emploi des sortants des programmes comme indicateur clé de la performance institutionnelle et la consolidation et l'intégration d'innovations éprouvées pour intégrer et diffuser les bonnes pratiques.⁴³ Les pays de l'AOC peuvent mettre à profit ces enseignements pour façonner leurs plans de renforcement de leurs systèmes de renforcement des compétences, en tenant compte à

41 Investir dans les compétences pour l'inclusion sociale consiste à former les chômeurs ainsi que la population essentiellement agricole et en auto-emploi dans des emplois à faible productivité du secteur informel.

42 Les gouvernements doivent souvent redéfinir leurs priorités en raison des contraintes budgétaires et du grand nombre de défis exigeant des investissements.

43 L'évolution des centres de formation créés entre 1972 et 1975 par le Singapore Economic Development Board en partenariat avec diverses entreprises et gouvernements étrangers (Tan et Nam 2012) offre un exemple. Ces centres ont été transformés en instituts de technologie entre 1979 et 1992 et ont été consolidés en 1993 pour constituer l'Institut polytechnique de Nanyang sous la tutelle du ministère de l'Éducation. Cette démarche a parmi ses avantages celui d'institutionnaliser de nombreuses innovations de l'Institut polytechnique de Nanyang dans le développement des compétences adaptées à l'industrie, y compris son modèle « d'usine d'enseignement ».



la fois du paysage actuel des emplois et des compétences de la région et des tendances émergentes en matière de main-d'œuvre.

La majeure partie de la main-d'œuvre en AOC se trouve dans le secteur informel, y compris l'agriculture de subsistance, ce qui fait que les travailleurs sont exposés à des emplois non rémunérés ou à salaires faibles, à une faible productivité et à une faiblesse des opportunités. La part moyenne des travailleurs âgés de 25 à 64 ans dans ces emplois est de 85 pour cent (allant de 60 pour cent au Cabo Verde à 97 pour cent au Bénin). Ce chiffre est plus élevé chez les jeunes de 15 à 24 ans, où la moyenne est de 94 pour cent.⁴⁴ Selon ACET (2018), la modernisation de l'agriculture, un défi longtemps négligé en Afrique, a toute son importance ; et la FAO (2018) note qu'une telle modernisation peut tirer parti de la chaîne agroalimentaire

pour élargir les opportunités d'emploi attrayantes pour la population jeune en pleine croissance de la région. La réussite spectaculaire de la Chine en matière de réduction de la pauvreté entre 1978 et 2001 doit beaucoup à la croissance provenant de l'agriculture, sa contribution à la réduction de la pauvreté étant environ quatre fois élevée que celle de l'industrie ou des services sur cette période (Ravallion 2009). L'expérience de la Chine donne à penser que la réalisation de ce potentiel exigera de prêter attention à diverses politiques qui y contribuent, y compris une formation appropriée par des canaux formels et informels, l'amélioration des connaissances et des pratiques au niveau des exploitations (y compris l'adoption de technologies) et le renforcement de la recherche agricole appliquée dans les universités et sa diffusion par les services de vulgarisation (Banque mondiale 2022).

⁴⁴ Les données dans cette section proviennent de la base de données ILOSTAT, Bureau International du Travail, Genève, (consultée le 28 février 2022), <https://ilostat ilo.org/>.

Les emplois du secteur formel offrent de bien meilleurs salaires et perspectives, mais la création de ce type d'emploi est trop lente. Au Ghana, seuls 10 pour cent des 200 000 personnes qui entrent sur le marché du travail chaque année obtiennent de tels emplois (ACET 2018). Dans 11 pays de l'AOC,⁴⁵ les données montrent que les salaires les plus élevés reviennent généralement aux personnes plus instruites, chaque année supplémentaire de scolarité produisant un rendement privé estimatif de 11 pour cent en moyenne, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne mondiale de 9 pour cent (Psacharopoulos et Patrinos 2018). L'éducation affecte également l'accès aux emplois salariés : pour l'ensemble des travailleurs, la probabilité d'un emploi salarié est en moyenne d'environ 15 pour cent mais cette probabilité monte à 50 pour cent parmi ceux qui ont suivi l'EFTP et l'enseignement supérieur, contre seulement 2 pour cent pour ceux qui n'ont pas été scolarisés. Les salaires élevés aux côtés de la rareté des emplois dans le secteur formel constituent un problème omniprésent dans la région et impliquent une perte d'avantages induite pour l'ensemble de l'économie. Pour réduire ce gaspillage, certains pays de l'AOC, tels que le Ghana, le Sénégal et le Nigeria (État d'Edo), sont en train de réinventer le rôle donné aux nouvelles technologies, en particulier le numérique, dans leur stratégie économique, le but étant de créer un grand nombre d'emplois moyennement qualifiés complétés par un nombre restreint mais critique d'emplois hautement qualifiés tout en formant les jeunes à intégrer ces emplois. Pour les personnes analphabètes fonctionnelles, une approche en escalier peut être utilisée pour soutenir l'acquisition de compétences de base et le placement professionnel, puis acquérir progressivement des compétences supplémentaires grâce à des opportunités de formation de courte et longue durées.

La population en âge de travailler en AOC est jeune et son capital humain est modeste. Les options d'acquisition de compétences sont très limitées pour ceux qui aspirent à de meilleurs emplois, pour les jeunes qui ont récemment quitté l'école et les diplômés qui

espèrent simplement décrocher un emploi. Environ 42 pour cent de la main-d'œuvre n'a aucune instruction et seuls 11 pour cent ont fait des études supérieures.⁴⁶ Le taux d'alphabétisation des adultes en AOC est en moyenne de 52 pour cent mais n'est que de 19 pour cent au Tchad. Le taux est plus élevé chez les jeunes mais n'est encore que de 70 pour cent, en moyenne, pour les 15 à 24 ans.⁴⁷ Les programmes d'apprentis traditionnels, qui durent généralement de trois à cinq ans, constituent l'option la plus courante pour l'acquisition de compétences, en particulier pour les emplois du secteur informel, représentant de 80 à 90 pour cent de la formation aux compétences dans certains pays. Le marché de la formation dans des programmes d'apprentis est très peu réglementé. Les maîtres artisans, qui sont généralement les principaux prestataires de ce type de formations, offrent des services d'acquisition de compétences de qualité variable avec peu sinon aucune disposition pour la certification des compétences. Il existe d'autres options—souvent à petite échelle et idiosyncratiques : la formation offerte par les entreprises ; les formations intensives, comme pour le codage informatique, et d'autres programmes intensifs de courte durée ; et des programmes de seconde chance ou de rattrapage pour les groupes vulnérables, tels que les femmes et les réfugiés. Le peu d'options pour l'acquisition de compétences peut être l'une des raisons qui font qu'il y ait un grand nombre de personnes non scolarisées, ni en emploi ni en formation (NEET) parmi les jeunes instruits dans de nombreux pays de l'AOC.

Bien que les options d'acquisition de compétences professionnelles se soient élargies pour les jeunes dans le système éducatif, l'accès reste faible et les programmes restent de mauvaise qualité. Les effectifs dans l'EFTP formel secondaire et l'enseignement supérieur ont augmenté au cours des dernières décennies, mais la couverture reste inférieure à celle des autres régions. En raison de sa mauvaise qualité, l'EFTP est largement perçu comme un dernier recours pour les jeunes en difficulté dans l'enseignement secondaire général. Dans l'enseignement

45 Bénin, Burkina Faso, Tchad, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Nigeria, Sénégal et Togo. Les données se rapportent à 2018 pour tous les pays sauf le Ghana, dont les données concernent 2016. Les détails de l'analyse se trouvent dans le rapport complet de cette stratégie.

46 Dans la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique, qui dans les années 1950 connaissait des problèmes de développement comme ceux de l'AOC, tous les membres de la population active ont effectué des études à un niveau ou à un autre et 55 pour cent des travailleurs ont fait des études supérieures.

47 Les données de cette section proviennent de UIS.STAT (base de données), UNESCO, Paris (consulté le 28 février 2022), <http://data.uis.unesco.org/>.

supérieur, les options comprennent les universités, les instituts polytechniques, les foyers cultures intégrés (connu sous le terme anglais *community colleges*) et d'autres établissements spécialisés, ainsi que des établissements privés. De manière générale, les établissements publics entretiennent peu de liens avec l'industrie et sont mal financés, dotés en personnel et équipés pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, manquant de connectivité Internet haut débit fiable et abordable. Le taux d'embauche de professeurs n'a pas suivi le rythme de l'expansion du secteur de l'enseignement supérieur, résultant en des sureffectifs. Au Burkina Faso, par exemple, le ratio étudiants-professeurs dans les établissements publics d'enseignement supérieur est de 112 :1 (Banque mondiale 2018b). Dans les établissements publics d'EFTP, la qualité des enseignants pose un défi encore plus grand, la Côte d'Ivoire étant une exception⁴⁸ (ACET 2022). Par exemple, au Niger, seuls 12 pour cent des enseignants de l'EFTP ont la qualification requise. Les effectifs dans les domaines STIM sont modestes dans la plupart des pays de l'AOC et les effectifs au niveau de l'enseignement supérieur reflètent la petite taille du vivier de sortants du secondaire convenablement préparés, un manque d'exposition aux domaines STIM et une rareté de programmes attrayants.⁴⁹ Les femmes sont sous-représentées dans les programmes STIM, un problème lié aux normes et attentes sociales et à d'autres facteurs tels que le manque de modèles et de mentors, d'informations et de financement.

La production de la recherche dans la région a augmenté au cours de la dernière décennie, mais l'accent n'a pas été suffisamment mis sur la création d'un environnement favorable à l'expansion de la production et de l'impact de la recherche. Pour relever les nombreux défis de la région, y compris ceux liés à la productivité, les pays de l'AOC doivent élargir leur base d'innovation et de connaissances. Comme l'illustrent les récentes pandémies (Ebola et COVID-19) et le besoin d'atténuation et d'adaptation au changement

climatique et l'économie numérique, les investissements dans la recherche et le développement dans ces domaines au niveau des pays sont devenus essentiels pour le développement. Le Ghana, qui a la plus grande production scientifique en AOC, a pourtant une production trois fois moindre que l'Afrique du Sud.⁵⁰ Un certain nombre de facteurs contribuent à cette faible performance dans les pays de l'AOC: l'absence de politiques nationales en matière scientifique et technologique, le manque de ressources financières pérennes pour la mise en œuvre, l'absence d'une masse critique d'universitaires⁵¹ capables de consacrer des efforts et du temps substantiels à la recherche au lieu de se limiter à l'enseignement, et l'insuffisance d'infrastructures scientifiques, notamment des laboratoires avancés et la connectivité Internet.

Cette stratégie met en évidence quatre ensembles complémentaires d'interventions à haut niveau d'impact pour améliorer la santé et la performance des systèmes de développement des compétences en AOC et les mettre en adéquation avec l'évolution permanente du travail. Ces interventions visent à (a) renforcer la gouvernance des prestataires de services de formation, (b) lever les obstacles à l'acquisition de compétences, (c) gérer la prestation de services pour la qualité et la pertinence, et (d) favoriser une prestation de services pérenne.

Renforcer la coordination et la gouvernance des prestataires de services de formation

Une meilleure gouvernance des prestataires de services de formation aiderait à intégrer les systèmes de renforcement des compétences très fragmentés des pays de l'AOC. Les programmes d'EFTP et d'enseignement supérieur formels financés par l'État ne suffisent pas à eux seuls à répondre à tous les besoins en compétences de la région. Dans de nombreux pays,

48 Selon un récent rapport de l'ACET (ACET 2022), la Côte d'Ivoire est connue pour avoir mis en place un cadre institutionnel solide grâce à des investissements stratégiques dans son Institut Pédagogique National de l'Enseignement technique et professionnel, qui a normalisé la formation et réglementé le programme. L'institut assure également le suivi et le perfectionnement continu des formateurs.

49 En 2019, plus de 245 000 étudiants des pays de l'AOC étaient inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur à l'étranger. Chiffres agrégés par auteurs à l'aide de la base de données ://uis.unesco.org/en/uis-student-flow.

50 Données de SCImago Journal & Country Rank (base de données), SCImago, Madrid (consulté le 28 février 2022), <https://www.scimagojr.com/>.

51 Le nombre de chercheurs par million d'habitants (équivalent temps plein) en Afrique subsaharienne était de 98 en 2018 contre près de 8 000 pour la Corée du Sud. Les données proviennent de UIS.STAT (base de données), UNESCO, Paris (consulté le 28 février 2022), <http://data.uis.unesco.org/>.

les lacunes sont comblées par des maîtres artisans et des entreprises privées, entre autres. Les gouvernements de l'AOC peuvent créer des systèmes plus intégrés qui profitent à la fois aux utilisateurs et aux prestataires de services de formation. À cette fin, trois domaines de gouvernance méritent qu'on y prête attention : (a) réformer les modèles d'apprentissage traditionnels, (b) formaliser le rôle des employeurs dans le développement des compétences, et (c) développer des cadres de qualification des compétences simples mais inclusifs.

La réforme des modèles d'apprentissage traditionnels peut améliorer la productivité des travailleurs dans le secteur informel et aider les travailleurs à prendre pied dans le secteur formel. Comme réforme essentielle, il faudrait ajouter une formation en salles de classe aux programmes d'apprentis traditionnels qui sont généralement axés exclusivement sur la formation pratique dispensée dans un atelier ou dans les locaux d'une entreprise. Le Bénin, par exemple, est en train de tester un accord de partenariat avec des institutions locales d'EFTP pour intégrer un enseignement en salles de classe qui porte sur l'entrepreneuriat et les compétences numériques et transversales. Les pays de l'AOC peuvent également améliorer leurs programmes d'apprentis d'autres manières, notamment en fournissant des conseils en matière de carrière (en mettant les participants aux formations en relation avec des emplois et la microfinance), en ciblant les jeunes défavorisés pour leur offrir des appuis supplémentaires et en plaçant les programmes d'apprentis sous l'autorité de l'agence de coordination de l'EFTP qui devrait avoir une solide capacité en matière de gestion financière et de coordination complexe. Les programmes réussis offrent également aux participants aux formations des outils de formation appropriés et des allocations qui correspondent ou dépassent ce qu'ils auraient gagné dans un emploi informel. La certification basée sur l'évaluation des formateurs (maîtres) et des participants aux formations valide les compétences acquises grâce à l'apprentissage et facilite la reconnaissance de ces compétences. La Côte d'Ivoire est la plus avancée dans la réforme de son système d'apprentis, tandis que le Bénin, le Ghana et le Sénégal y ont réussi à divers degrés. Il est essentiel de tirer les enseignements de ces expériences nationales pour évaluer la pertinence, la faisabilité et l'impact des différentes approches.

Les employeurs du secteur formel jouent un rôle crucial en tant que fournisseurs de compétences.

Par conséquent, les partenariats public-privé (PPP) stratégiques constituent une véritable nécessité. Certaines grandes entreprises nationales et multinationales de la région de l'AOC répondent aux graves pénuries de travailleurs qualifiés en créant des écoles de formation qui proposent une formation pratique aboutissant à la certification. Ces entreprises embauchent une partie des sortants de ces écoles, tandis que ceux qui ne sont pas recrutés peuvent facilement trouver du travail ailleurs en raison des compétences hautement transférables acquises dans le cadre de leur formation. Pour remédier aux pénuries de compétences, certains gouvernements en AOC ont établi des partenariats formels avec des entreprises telles que Dangote au Nigeria, ArcelorMittal au Libéria et Toyota au Kenya, ou avec des groupes d'entreprises opérant dans des parcs et des centres technologiques, tels que Edo Tech Park au Nigeria. Les gouvernements peuvent élargir ces types de PPP stratégiques à davantage d'entreprises. Les gouvernements doivent clairement définir leur vision concernant les contributions de l'EFTP et de l'enseignement supérieur privés en tant que pilier de la stratégie d'expansion.

Les employeurs investissent également dans la formation en cours d'emploi pour stimuler la productivité et la rentabilité des entreprises.

De tels investissements offrent des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et rehaussent la capacité d'adaptation de la main-d'œuvre à la nature changeante du travail. Afin d'inciter les employeurs à s'intéresser à ce type de formation, certains pays perçoivent des taxes de formation. Il est essentiel de permettre en toute efficacité aux employeurs de faire entendre leurs opinions dans la gestion du fonds de formation pour garantir que les prélèvements sont utilisés comme prévu pour améliorer les compétences des travailleurs dans les domaines pertinents et nécessaires aux employeurs. Le Programme de qualité intégrale et de modernisation du Mexique est un exemple réussi de prélèvement sur la masse salariale effectué par le gouvernement pour promouvoir le perfectionnement des compétences dans les petites et moyennes entreprises. Le Centre de développement des compétences de Penang en Malaisie utilise un modèle différent, reposant sur des frais d'adhésion pour financer le perfectionnement des compétences

des entreprises participantes (Banerji et al. 2010). Les gouvernements peuvent également externaliser la gestion des principaux éléments de leur système national d'EFTP à un secteur cible qui dispose de la capacité de gestion nécessaire, comme c'est le cas avec le SENAI au Brésil et les Instituts à gestion déléguée au Maroc.

Les pays de l'AOC doivent mettre en place des cadres de qualification des compétences simples mais inclusifs pour clarifier les parcours d'apprentissage et garantir la qualité des formations dispensées. Les cadres nationaux de certification (CNC) et les cadres réglementaires aident les pays à assurer la cohérence entre les programmes d'études selon une approche par les compétences et les résultats en matière de compétences et les parcours professionnels attendus. Ces cadres doivent fournir des orientations et des outils pour la validation des acquis et la certification post-formation, deux aspects qui sont particulièrement importants pour l'acquisition de compétences par le biais de programmes d'apprentis traditionnels ou d'autres voies informelles. Étant donné que les cadres de qualification des compétences exigent du temps, des ressources et un engagement soutenu pour leur mise en place et leur fonctionnement, ils doivent être mis en œuvre par phases, en ciblant d'abord les secteurs où la certification serait la plus pertinente. Dans le développement du CNC, la priorité pourrait être donnée aux nouveaux domaines de besoins en compétences, tels que les compétences numériques, et on pourrait ensuite accélérer le processus en adaptant de nouvelles idées aux conditions et priorités nationales. Dans le contexte des pays de l'AOC, il est nécessaire que les CNC offrent aux jeunes qualifiés plusieurs voies simples pour développer leurs compétences et leurs qualifications. Les gouvernements peuvent également utiliser les CNC comme outil de contrôle de la qualité et d'accréditation des prestataires de services de formation publics et privés.

Éliminer les obstacles à l'acquisition de compétences

Les principales mesures comprennent la diversification des options d'acquisition de compétences et la réduction des coûts de formation. Les programmes de rattrapage et les formations intensives constituent

un moyen pour permettre à davantage de personnes, en particulier les pauvres, d'accéder à une formation adaptée au marché. Ces interventions peuvent combler les lacunes en matière d'apprentissage et de compétences qui, si elles ne sont pas comblées, disqualifieraient les éventuels participants. Les mesures supplémentaires comprennent l'élargissement de l'offre d'opportunités de formation de haute qualité et abordables et le ciblage de l'aide financière aux étudiants en fonction du mérite et des besoins.

Les programmes de rattrapage, les formations intensives et les programmes de la seconde chance peuvent être utiles pour les divers apprenants allant des entrants à l'université peu préparés aux études STIM aux demandeurs d'emploi ayant besoin d'un coup de pouce rapide pour se perfectionner, en passant par les adultes ayant de faibles compétences de base. Lorsqu'ils sont proposés dans le cadre de cours formels d'EFTP et d'enseignement supérieur, les programmes de rattrapage sont particulièrement utiles aux nouveaux étudiants qui, dans leurs études, sont handicapés par une éducation de mauvaise qualité. Ces programmes peuvent renforcer les compétences de base des étudiants en STIM et en technologie numérique et les préparer à poursuivre avec succès des cours STIM. À cette fin, le projet Impact du Centre d'excellence pour l'Afrique (ACE) de la Gambie, par exemple, prévoit un cours préparatoire de pré-ingénierie pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les formations intensives peuvent offrir des services de qualification rapide pour l'emploi, tels que la formation à l'entrepreneuriat et aux compétences transversales, le coaching de carrière et l'aide à la mise en relation avec d'éventuels employeurs. Au Kenya, la Moringa School réalise un taux d'emploi de ses sortants de 85 pour cent. Des formations intensives ciblées peuvent aider à renforcer l'intérêt pour les programmes STIM, en particulier chez les jeunes femmes. Les programmes de deuxième chance et d'alphabétisation des adultes peuvent également être utiles aux adultes analphabètes, en particulier les femmes et les jeunes issus de milieux défavorisés. Pour les jeunes dont le parcours scolaire est en dents de scie, les programmes de la deuxième chance peuvent offrir une voie de retour dans le système éducatif ou faciliter la transition des participants vers le marché du travail. Pour les jeunes adultes âgés de 15 à 34 ans, les programmes

d'éducation des adultes peuvent mettre à profit la large pénétration de la téléphonie mobile pour fournir des formations d'alphabétisation de masse durables et adaptées en littératie de base, en numératie et en littératie numérique afin d'améliorer la productivité au travail et les moyens de subsistance des participants. Le projet d'Alphabétisation de base par cellulaire du Niger est un exemple de programme innovant d'alphabétisation et d'enseignement de la numération pour les adultes. Au Ghana, la Fondation Grameen utilise sa plateforme d'agriculture numérique pour former et conseiller les cacaoculteurs.⁵²

Les gouvernements en AOC peuvent tirer parti de nouvelles façons d'accroître l'accès à des parcours flexibles, peu coûteux et de haute qualité pour l'acquisition de compétences. Les inscriptions aux cours en ligne au niveau tertiaire ont augmenté partout ces dernières années en raison de leur flexibilité et de leur faible coût pour les étudiants. Les étudiants les plus pauvres peuvent encore avoir besoin d'une aide financière pour couvrir les frais associés à leurs études, y compris pour les ordinateurs, l'équipement et les services Internet. Les formats des cours en ligne comprennent des programmes d'apprentissage mixte hébergés par des institutions traditionnelles avec présence physique, telles que l'Université africaine de développement au Niger, et des programmes entièrement en ligne proposés par des universités ouvertes ou virtuelles, telles que des universités virtuelles au Burkina, au Nigeria et au Sénégal. Les gouvernements en AOC peuvent capitaliser le passage à l'apprentissage en ligne pendant la crise de la COVID-19 et tirer parti des investissements qu'ils ont déjà effectués⁵³ dans l'infrastructure numérique et la capacité des professeurs/formateurs en pédagogie de l'éducation numérique pour élargir les offres de cours, y compris celles destinées aux jeunes et aux adultes déjà sur le marché du travail. Compte tenu de la nature pratique de l'EFTP, certains prestataires formels ont commencé à intégrer des plateformes d'apprentissage mixtes (par exemple, la formation aux compétences en soudure industrielle au Kenya). Les programmes en ligne peuvent aider

les participants aux formations à acquérir, à leur propre rythme, des certificats, des badges et même des diplômes. De telles modalités sont particulièrement utiles pour ceux qui disposent de peu de temps ou de ressources financières pour poursuivre leurs études à temps plein et terminer leurs cours dans les délais habituels. Ces apprenants peuvent néanmoins étudier en vue d'obtenir un diplôme en obtenant au fil du temps des certifications cumulables ou des micro-qualifications. Cette pratique est encore nouvelle à l'échelle mondiale et peut être transformationnelle pour une région telle que l'AOC à condition que des contrôles qualité soient mis en place pour aider les étudiants, les employeurs et le public à comprendre clairement les liens entre ces diplômes et les diplômes et certificats conventionnels. Les gouvernements, en coordination avec le secteur privé et les partenaires au développement, peuvent également fournir aux jeunes une formation de masse axée sur l'emploi (formation aux compétences numériques), en utilisant des plateformes numériques adaptées aux mobiles aux niveaux national et régional, telles que Harambee Youth Employment Accelerator en Afrique du Sud et le Programme de codage pour l'emploi de la BAD.

Pour élargir l'accès aux compétences et à l'enseignement supérieur, il faut également diversifier les options de financement pour les étudiants afin de soutenir les jeunes marginalisés et vulnérables. Pour les participants aux programmes d'EFTP pré-supérieurs, les programmes de bourses, les allocations (telles que le programme de bourses du Fonds de développement des compétences de Tanzanie) et les programmes de formation professionnelle gratuits constituent des moyens de faciliter l'accès à l'éducation et à la formation pour les jeunes issus de familles défavorisées. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les programmes offrant des prêts à faible taux d'intérêt et des bourses ciblées ont effectivement permis d'accroître l'accès des jeunes issus de familles défavorisées. On pourrait citer comme exemples le programme de prêts et bourses aux étudiants du Rwanda, géré par la Banque de

52 Bien que les taux élevés d'analphabétisme des adultes soient très largement répandus dans les pays de l'AOC, ils sont plus prononcés dans la sous-région du Sahel. Par conséquent, le Livre blanc sur l'éducation au Sahel (Banque mondiale 2021c) et cette stratégie de l'AOC présentent une étroite cohérence entre eux en réponse à ce défi.

53 Les principaux facteurs favorables requis pour réussir le déploiement de l'éducation numérique comprennent l'accès fiable et à un coût abordable à l'électricité et à Internet, l'accès aux appareils, les compétences numériques pour les formateurs et les participants aux formations, et la capacité en pédagogie de l'éducation numérique pour les formateurs et les professeurs.

développement du Rwanda (BRD 2019), et le Fonds fiduciaire de l'éducation au Ghana qui alloue une part de la taxe sur la valeur ajoutée aux bourses d'études pour les étudiants doués mais financièrement nécessiteux. Certains pays, tels que la Malaisie et le Mexique, ont imposé une proportion minimale de 5 à 10 pour cent d'étudiants à faible revenu auxquels les prestataires privés devraient fournir un soutien financier complet. Pour les étudiants les plus pauvres, les programmes de formation en ligne peuvent encore être coûteux. L'accès aux appareils numériques, l'utilisation d'un Internet fiable et le coût de la formation dans son ensemble peuvent être coûteux, ce qui fait qu'une aide financière peut encore être nécessaire pour couvrir les frais d'études. Comme approches abordables à l'éducation numérique, il y a les négociations avec les entreprises de télécommunications pour une tarification préférentielle (taux zéro) pour l'accès aux ressources éducatives et la mise en œuvre de modèles innovants avec des financiers pour l'achat d'appareils pour les étudiants, tels que le programme d'achat d'ordinateurs portables⁵⁴ pour étudiants au Sénégal et les accords/contrats-cadres au Burkina Faso

Gérer la qualité et la pertinence des programmes d'EFTP et d'enseignement supérieur

Dans cette stratégie, trois interventions, particulièrement pertinentes pour les systèmes naissants d'EFTP et d'enseignement supérieur de la région, sont mises en avant pour améliorer la qualité et la pertinence des programmes. Elles contribuent à améliorer la performance du système et à garantir que les étudiants acquièrent des compétences professionnelles par (a) des liens plus étroits entre les prestataires de services et les employeurs, (b) l'amélioration de l'accès aux technologies numériques pour les innovations dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, et (c) des investissements dans la recherche et le développement en mettant à profit les approches régionales.

L'établissement de liens plus étroits entre les prestataires de services de formation et les employeurs profite aux deux parties. Étant donné que les prestataires de services et les employeurs sont rarement amenés à entrer en contact les uns avec les autres dans le cadre de leur travail respectif, et encore moins à avoir des interactions soutenues, il faut de manière proactive chercher à faciliter et à encourager une collaboration productive. Il est particulièrement important d'impliquer les employeurs leaders de leurs secteurs. Ces employeurs influencent les normes de qualité de l'ensemble de leurs secteurs, notamment par l'intermédiaire de leurs réseaux de clients, de fournisseurs et de sous-traitants.⁵⁵ La persuasion morale par les hauts fonctionnaires accompagnée de puissantes mesures incitatives d'ordre financier et autres peuvent aider à déclencher des interactions qui se répercutent sur le système d'EFTP et d'enseignement supérieur, fournissant des modèles pour renforcer la qualité et la pertinence des programmes de formation,⁵⁶ en particulier l'adéquation des secteurs avec priorités nationales (tels que les emplois verts). Les interactions profitent à la fois aux prestataires de services et aux employeurs de multiples façons. Elles permettent d'assurer que les étudiants acquièrent des compétences adaptées au marché. De plus, il est possible de placer des universitaires, des formateurs et des étudiants dans des entreprises, et d'avoir des experts de l'industrie siégeant à des comités de programmes et de programmes d'études et enseignant certains cours, tels que les cours sur l'entrepreneuriat et d'autres modules qui renforcent la résilience, les compétences de résolution de problèmes complexes et la créativité des étudiants. Ces compétences transversales sont importantes pour aider les sortants à naviguer avec succès dans une économie essentiellement informelle et à faibles ressources. Les plateformes de recrutement numérique peuvent relier les jeunes à la formation et à l'emploi et aider les employeurs à réduire le coût et le temps nécessaires pour trouver, former et embaucher les talents appropriés. Des projets conjoints et des recherches appliquées peuvent être menés pour résoudre des problèmes qui compromettent la productivité et le

54 Le gouvernement fournit à chaque étudiant de l'enseignement supérieur un ordinateur portable à un tarif subventionné, avec un paiement échelonné sur 12 mois.

55 En Corée, le gouvernement a créé le modèle BRIDGE pour relier le consortium de petites et moyennes entreprises du pays à Samsung et à d'autres grands conglomérats (Almeida et Cho 2012).

56 O'Hare (2008) décrit le rôle des centres technologiques régionaux, de l'Institut technologique de Dublin et des Instituts d'enseignement supérieur nationaux dans la réalisation des résultats en Irlande.

bénéfice des entreprises. Parmi les initiatives visant à forger des liens plus étroits entre les prestataires de services de formation et les employeurs figurent la ville de Sèmè au Bénin ; Educate! au Kenya, en Ouganda et au Rwanda ; Apprendre et gagner en Inde ; Girafe en Afrique du Sud ; et Najja7ni en Tunisie, ces initiatives visant toutes à améliorer l'apprentissage et l'employabilité des jeunes marginalisés.

L'élargissement de l'accès aux technologies numériques moderniserait l'EFTP et l'enseignement supérieur tout en rehaussant leur pertinence et leur qualité. Ces technologies pourraient améliorer l'apprentissage, la recherche et l'innovation pédagogique. Les Réseaux nationaux de recherche et d'éducation (RNRE) jouent un rôle vital, bien qu'encore embryonnaire, dans les systèmes d'EFTP formel et d'enseignement supérieur en AOC. Ils connectent les étudiants et les professeurs à un écosystème énorme et dynamique d'informations, de ressources d'apprentissage et de résultats de recherche du monde entier. Pourtant, peu de systèmes d'EFTP et d'enseignement supérieur de la région sont connectés à des RNRE fiables en raison du manque de financement pérenne pour les RNRE, du coût du haut débit à large bande et des lacunes dans la capacité technique des RNRE. Les institutions n'ont non plus de postes budgétaires cohérents prenant en charge la connectivité, les laboratoires informatiques, etc. La résolution de ces obstacles peut permettre des innovations dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, y compris (a) une programmation centrée sur l'étudiant qui appelle à l'interaction et est stimulante (comme à l'Université privée Ashesi au Ghana), (b) un apprentissage adaptatif assisté par ordinateur qui fournit une aide personnalisée aux étudiants en difficulté, (c) des micro-qualifications et autres cours numériques pour combler les lacunes dans la capacité du corps professoral, et (d) des laboratoires virtuels et d'autres outils numériques, tels que la réalité virtuelle dans la formation médicale, l'infonuagique, l'intelligence artificielle et l'apprentissage automatique, pour permettre un enseignement et une recherche de grande qualité, en particulier dans les programmes STIM, même lorsque les budgets sont serrés. Le recours à ces technologies numériques peut renforcer les compétences numériques des étudiants. En parallèle, les compétences transversales, qui sont tout aussi importantes dans l'économie numérique, devraient être intégrées dans

ces programmes de formation. Pour faciliter une telle transformation numérique, en particulier dans le secteur de l'éducation public, il faudra des investissements supplémentaires dans le matériel et le renforcement des capacités, ce que certains gouvernements en AOC commencent à faire. Au Sénégal, le gouvernement offre aux étudiants de l'enseignement supérieur public un accès Internet gratuit sur le campus et un accès à 5 giga-octets de données par mois hors campus, un appui qui est possible grâce à un accord entre le ministère de l'Enseignement supérieur et la SONATEL - le principal opérateur de télécommunications (Bashir 2020).

La capitalisation des approches régionales viendrait en appui aux investissements dans la recherche et le développement. 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, il faut accorder suffisamment d'attention à la recherche et au développement dans l'enseignement supérieur. Cela permettrait de développer des solutions innovantes au niveau local pour répondre aux défis de développement de la région, et permettrait également à la région d'améliorer sa compétitivité au niveau mondial. L'AOC peut capitaliser des approches régionales pour partager et consolider les ressources pour former à des compétences hautement spécialisées la prochaine génération de chercheurs et de professeurs, ce genre de formation pouvant être coûteux. Les approches régionales offrent des possibilités de tirer parti de l'avantage compétitif de chaque pays en développant des réseaux régionaux solides qui facilitent efficacement la mobilité transfrontalière des connaissances, des données, des étudiants, des chercheurs et des enseignants. Les gouvernements de l'AOC peuvent se concentrer sur des domaines de recherche prioritaires tels que le changement climatique, les TIC, la santé, les énergies renouvelables et l'agriculture durable, capitalisant l'appui de la Banque mondiale au programme ACE et au Fonds régional de bourses d'études et d'innovation dans le cadre du Partenariat pour les compétences en sciences appliquées en ingénierie et en technologie. À moyen et à long termes, les gouvernements des pays de l'AOC doivent envisager des mesures pour la mise en place de systèmes d'innovation nationaux efficaces dans lesquels les chercheurs diffusent régulièrement leurs résultats de recherche en vue d'essai et d'utilisation par les utilisateurs finaux.

Favoriser la prestation de services pérennes dans l'EFTP et l'enseignement supérieur

Compte tenu des contraintes budgétaires strictes qui persistent dans toute la région, il est essentiel d'assurer une prestation pérenne des services de programmes d'EFTP et d'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur public. L'EFTP au niveau pré-supérieur et l'éducation et la formation non formelles, y compris les programmes d'apprentis, sont les secteurs qui ont depuis toujours attiré le moins de dépenses publiques. Le financement durable de ces programmes exige de réévaluer et éventuellement d'augmenter les allocations. Pour l'EFTP tertiaire et l'enseignement supérieur, la promotion d'une prestation de services pérenne exige des mesures pour mobiliser davantage de ressources et gérer le coût de la prestation de services.

Il est possible de mobiliser davantage de ressources pour l'EFTP de niveau tertiaire et l'enseignement supérieur (y compris la recherche) en diversifiant les sources de financement. Certains pays ont diversifié leur financement en affectant des flux de revenus spéciaux. Au Ghana, le Fonds fiduciaire pour l'éducation (alimenté par une proportion réservée de la taxe sur la valeur ajoutée) et le Financement du budget annuel (une partie affectée des revenus pétroliers) ont permis d'apporter un financement à l'enseignement supérieur, y compris des bourses pour les étudiants doués mais financièrement nécessaires (Gouvernement du Ghana 2017 ; Newman et Duwieju 2015). Il existe d'autres options, notamment les fonds de formation et de compétences financés et gérés par les employeurs, tels que le Fonds de développement des ressources humaines de la Malaisie qui soutient un nombre important de PME (Cheong, Singaravellou et Lee 2013) ; l'élargissement du rôle des prestataires de services de formation non étatiques avec des dispositions appropriées pour l'assurance qualité ; et l'amélioration du recouvrement des prêts étudiants pour permettre de nouveaux prêts aux futurs étudiants, tels que le programme de prêts et bourses aux étudiants du Rwanda (BRD 2019). Les fonds pour les compétences doivent faire l'objet d'audits réguliers et d'une évaluation des dépenses.

Des mesures au niveau institutionnel peuvent également contribuer à améliorer la pérennité de la prestation de services de formation dans l'EFTP et l'enseignement supérieur du secteur public. Deux mesures complémentaires méritent d'être envisagées. La première consiste à accorder aux établissements le droit de générer leurs propres revenus, par exemple en menant des activités génératrices de revenus, telles que des services de conseil, la collecte de redevances d'utilisation pour divers services et la vente de biens et services produits par les participants aux formations ; attirer des dons philanthropiques ; et offrir des cours pour cadres payants et une formation continue. La participation à des concours de subventions peut également être une source de nouveaux financements. L'un des ACE, soutenu par une subvention de 8 millions USD de la Banque mondiale dans le cadre du projet ACE I (2014-2020), a levé 100 millions USD de financement supplémentaire à travers des concours internationaux pour subventions. La deuxième mesure consiste à encourager une plus grande efficacité dans la prestation de services de formation, par exemple en utilisant des instruments de financement basés sur la performance, ⁵⁷en participant à des programmes régionaux dans les domaines de l'EFTP tertiaire ou l'enseignement supérieur, ou en consolidant des institutions disparates avec de petits effectifs pour des économies d'échelle dans la prestation de services de formation, telles les facultés autonomes placées sous l'égide de l'Université du Rwanda. La réussite de toutes ces mesures dépend d'une gestion solide et d'une grande transparence, y compris le suivi de la performance des institutions.

Composer avec les défis transversaux pour reconstruire l'éducation pour la résilience et l'impact

Les pays de l'AOC devront se trouver une place dans un monde numérique en émergence rapide au milieu des menaces posées par la pandémie de COVID-19, les problèmes chroniques de FCV et le changement climatique. Le secteur de l'éducation n'est pas à l'abri de

⁵⁷ Les instruments de financement basés sur la performance peuvent prendre la forme de formules de financement, de contrats de performance et de subventions octroyées par voie de concours

Figure O.11 Interventions visant à développer des compétences professionnelles pour tous

Quoi?	Pourquoi?	Comment?
 <p>Renforcer la gouvernance de l'offre de compétences</p>	L'écosystème de la formation aux compétences 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 programmes d'apprentis traditionnels • Formaliser le rôle des employeurs dans l'offre de compétences • Améliorer le CQ pour diversifier les parcours d'apprentissage et faciliter la mobilité
 <p>Supprimer les obstacles à l'acquisition de compétences, notamment l'insuffisance des compétences de base</p>	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 compétente.	<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
 <p>Gérer la prestation de services pour en assurer la qualité et la pertinence</p>	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 axées sur le travail 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
 <p>Promouvoir la pérennité de la prestation de services</p>	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

Source : Banque mondiale

ces adversités et doit se concentrer sur deux axes de réponses complémentaires. L'un consiste à reprendre de l'élan pour renforcer le capital humain pour la croissance et le développement perdus à cause des perturbations causées par la pandémie et la propagation de la violence. L'autre consiste à agir de manière proactive pour reconstruire en s'appuyant sur les nouvelles technologies, en particulier les technologies numériques, de manière à améliorer le fonctionnement du système éducatif et renforcer ses contributions uniques à la lutte contre diverses menaces.

Reprendre de l'élan dans le renforcement du capital humain

La pandémie a révélé les faiblesses des systèmes éducatifs de la région. Des millions d'apprenants ne peuvent pas assister aux cours en présentiel, et beaucoup restent toujours bloqués, ayant peu d'options pour continuer à apprendre. Il est critique de protéger les dépenses d'éducation. Il est tout aussi important de s'assurer que les fonds sont déployés efficacement pour inverser les pertes d'apprentissage et les taux d'abandon. Les transferts monétaires et autres

incitations financières pour soutenir les filles et les autres groupes vulnérables les aideront à rester scolarisés. L'investissement dans l'apprentissage à distance à faible coût et la formation des enseignants à la technologie peut aider à réduire autant que possible les pertes d'apprentissage, à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et à renforcer la résilience du système éducatif aux chocs futurs. L'EFTP et l'enseignement supérieur doivent être repositionnés de manière à permettre un développement rapide de l'apprentissage en ligne en mettant davantage l'accent sur l'acquisition de compétences pour l'emploi chez les jeunes. Les innovations locales développées par les universités régionales ont un rôle à jouer dans la lutte contre la COVID-19. L'ACE for la Génomique des maladies infectieuses au Nigeria et le Centre ouest-africain pour la biologie cellulaire des pathogènes infectieux au Ghana constituent des leaders régionaux dans le séquençage génomique du virus de la COVID-19 et les efforts nationaux dans les tests de masse et la lutte contre de la pandémie. D'autres ACE au Sénégal et au Nigeria ont utilisé l'impression 3D pour produire des masques faciaux et des pièces pour des respirateurs fabriqués localement.

Les niveaux élevés de conflit et de violence dans la région sont une réalité fondamentale qui ne peut être ignorée. Les gouvernements de l'AOC doivent reconnaître l'existence et l'ampleur du problème en signant la Déclaration sur la sécurité des écoles et en promouvant les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire pendant les conflits armés. Le plaidoyer à lui seul ne suffit pas. Les gouvernements doivent également permettre aux écoles de fonctionner en toute sécurité grâce à des dispositifs d'alerte précoce et à une protection robuste pour la sécurité et de poursuivre les cours pendant les perturbations grâce à des écoles éphémères, des cercles d'apprentissage et l'apprentissage à distance. L'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire, tertiaire et professionnel et l'élargissement des possibilités d'emploi sont essentiels pour éviter que les jeunes se joignent à des organisations extrémistes et s'engagent dans la violence. Dans l'enseignement supérieur, les études sur les conflits peuvent approfondir la compréhension de la dynamique de la violence, et la formation au leadership pour développer les compétences de négociation peut aider à promouvoir un engagement substantiel et efficace dans la consolidation de la paix. Les programmes scolaires peuvent également intégrer un contenu destiné à encourager un comportement pacifique chez les enfants et les jeunes.

Reconstruire en mieux avec les technologies numériques

Le changement climatique a des incidences sur le secteur de l'éducation qui appellent à des mesures urgentes aussi bien en matière d'adaptation à ses effets que d'atténuation de ceux-ci, en particulier sur le moyen terme. Le niveau d'instruction est l'indicateur le plus fiable de la sensibilisation au changement climatique et de la perception de ses risques (T. Lee et al. 2015). Le fait d'avoir été exposé à des cours traitant spécifiquement du climat peut amener les jeunes à adopter un comportement respectueux du climat.⁵⁸ Le changement climatique entraîne également des changements dans le paysage de l'emploi et des compétences. Les postulants aux nouveaux

emplois dans l'économie verte devront avoir davantage de compétences cognitives (Consoli et al. 2016), ainsi qu'une expertise technique dans de nombreux domaines où la demande sera croissante, tels que la gestion des catastrophes, la conservation de l'eau et les technologies vertes. Face à cela, certaines universités de l'AOC proposent de nouveaux programmes et recherches. L'ACE du Ghana, par exemple, est en train de mener des recherches sur la dégradation des littoraux et de développer des solutions intégrées à ce problème. En Côte d'Ivoire et au Sénégal, des efforts similaires sont menés dans le but de renforcer l'éducation et la recherche appliquée dans les domaines fondamentaux des STIM offrant des éclairages sur la manière de s'attaquer aux problèmes liés au climat, notamment l'ingénierie hydraulique et électrique, le transport et la logistique, les sciences de l'environnement et l'agriculture adaptée au changement climatique. Des initiatives de plus grande envergure doivent également être menées pour créer des programmes d'éducation du public et des élèves dans les écoles sur le changement climatique et les compétences de vie nécessaires pour s'adapter à ses effets et les atténuer, telles que le recyclage, la collecte d'eau, la plantation d'arbres, la modification des habitudes de consommation et le choix des modes de transport. En cette ère de changement climatique, il est essentiel de former les enseignants et d'autres personnes sur la mise en œuvre des protocoles d'évacuation d'urgence. Entretemps, les décisions prises concernant la construction d'écoles doivent être axées sur le renforcement de leur résilience aux chocs induits par le climat par la prise de mesures explicites visant à réduire au minimum l'exposition à la chaleur, au vent, aux crues soudaines, à l'érosion des sols et à d'autres problèmes.

Les systèmes éducatifs de l'AOC doivent mettre à profit le potentiel des technologies éducatives. Il y a quatre mesures clés qu'il est essentiel de prendre. Premièrement, l'usage de la pédagogie structurée doit être élargi à l'aide des appareils numériques. En Afrique du Sud, un programme d'encadrement virtuel d'une année utilisant des plans de cours numériques s'est avéré aussi efficace que l'encadrement sur place en ce qui concerne le renforcement des

⁵⁸ Cordero, Centeno et Todd (2020) ont démontré que les étudiants qui ont suivi un cours universitaire d'une année sur le changement climatique réduisaient chacun leurs émissions annuelles de carbone de 2,86 tonnes de CO₂.

pratiques pédagogiques des enseignants et l'amélioration des compétences en littératie des élèves (Kotze, Fliesch et Taylor 2019). Les résultats des opérations de la Banque mondiale dans l'État d'Edo au Nigeria, au Rwanda et au Libéria parlent en faveur de cette approche. Deuxièmement, en faisant exception du cycle primaire, il faudrait développer des écoles et des universités ouvertes tenant des classes virtuelles pour permettre de dispenser l'intégralité ou une partie des cours à distance et en ligne (Twinomugisha 2019). Troisièmement, dans le cycle tertiaire, tous les étudiants devraient être dotés de compétences numériques, en particulier les compétences numériques avancées, pour leur permettre de pleinement tirer parti des opportunités offertes par l'économie numérique. Les pays de l'AOC peuvent réaliser des économies d'échelle en créant des programmes de formation aux compétences numériques de grande qualité dans le cadre d'initiatives régionales qui garantissent qu'aucun pays ne sera laissé pour compte. A titre d'exemple, on peut citer le projet ACE de la Gambie.⁵⁹ Quatrièmement, il faut utiliser la technologie éducative pour améliorer les systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE) pour que les décideurs politiques puissent prendre des décisions en s'appuyant sur des données. Le système utilisé par le Libéria pour son dernier exercice de recensement scolaire est un exemple de SIGE repensé. Pour que le système éducatif puisse profiter pleinement de l'utilisation des technologies éducatives, les gouvernements doivent investir dans des infrastructures électriques et numériques fiables et abordables, y compris la connectivité et les appareils Internet.

Les pays de l'AOC peuvent étudier et adapter les innovations en vue d'améliorer la performance de leurs systèmes éducatifs pour de meilleurs résultats scolaires. L'éventail des options disponibles est très large et celles-ci doivent être sélectionnées soigneusement en fonction des conditions dans chaque pays. Le menu comporte, par exemple, des chaînes de blocs pour le suivi des dépenses en éducation ; l'apprentissage automatique pour identifier les élèves à risque d'abandon scolaire - en particulier les filles - et les en protéger (Adelman et al. 2018) ; l'apprentissage adaptatif pour que les élèves apprennent

plus (Muralidharan, Singh et Ganimian 2019) ; et la réalité virtuelle pour développer les compétences professionnelles.

Renforcer la capacité de mise en œuvre et de suivi et d'évaluation

Pour pouvoir réaliser les résultats attendus de cette stratégie, il faut renforcer les capacités de mise en œuvre des politiques et des programmes ainsi que celles de suivi et d'évaluation. La teneur et la complexité du programme de réformes pour la réalisation des objectifs de cette stratégie font qu'il est urgent de renforcer les capacités sur l'ensemble du système éducatif, y compris au niveau des circonscriptions décentralisées et des échelons inférieurs du gouvernement. S'il est vrai que les lacunes en matière de capacités varient entre pays de l'AOC, il y a deux faiblesses communes qui méritent notre attention : (a) une capacité technique et de gestion inadéquate et (b) une prise de décision sous-optimale s'appuyant sur de données de qualité inadéquate. Dans les deux domaines, l'utilisation de l'apprentissage par la pratique pour renforcer les capacités en faisant appel à des nationaux collaborant avec des experts techniques au lieu d'une assistance technique ad hoc, intégrerait de nouvelles capacités dans le système, permettrait une prise de décision dynamique et renforcerait l'appropriation et la durabilité du programme de réforme.

Approfondir les capacités techniques et de gestion pour la mise en œuvre des politiques et des programmes

Si l'on veut que les interventions à impact élevées présentées réussissent, il est important de renforcer les capacités en GFP et de travailler avec les entités décentralisées et d'autres collaborateurs. Pour améliorer l'efficacité et l'efficience des dépenses publiques d'éducation dans les pays de l'AOC, il est essentiel d'accroître la capacité de GFP.⁶⁰ De nombreux ministères de l'Éducation n'ont pas les capacités

⁵⁹ Dans le cadre du projet ACE, l'École d'ingénierie de l'Université des sciences et technologies Kwame Nkrumah au Ghana fournit une assistance technique à la Gambie pour la création d'une université qui offrira des programmes portant sur les sciences appliquées, l'ingénierie et la technologie

⁶⁰ Voir Bashir et al. (2018) pour une discussion détaillée des résultats résumés ici.

Figure O.12 Interventions composant avec les domaines transversaux pour reconstruire le secteur de l'éducation de manière à renforcer sa résilience et son impact

	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"> • Protéger les dépenses d'éducation et utiliser les ressources efficacement • Utiliser des incitations financières pour soutenir les filles et les groupes vulnérables • Mettre en place des dispositifs d'apprentissage à distance à faible coût • Former les enseignants à l'utilisation des technologies et des nouveaux outils d'apprentissage à distance • Doter les jeunes des compétences nécessaires pour trouver un emploi sur un marché du travail déprimé • S'appuyer sur les universités pour lutter contre la pandémie grâce à l'innovation locale
	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"> • Signer la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et protéger les écoles contre les attaques • Permettre aux écoles de fonctionner en toute sécurité grâce à la mise en place de systèmes d'alerte précoce et à des mesures de protection • Réduire les facteurs de conflit et de violence par la mise en œuvre de programmes sur la consolidation de la paix
	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"> • Élaborer des contenus, des programmes et des supports de formation éducatifs sur les impacts locaux du changement climatique à l'intention des enseignants • Fournir une formation professionnelle axée sur les emplois verts • Construire des écoles résilientes aux chocs climatiques et utiliser des matériaux de construction respectueux de l'environnement • Soutenir les universités pour qu'elles contribuent à améliorer l'enseignement et la recherche sur le changement climatique
	Adopter les technologies de l'éducation	Les technologies de l'éducation peuvent améliorer les résultats en matière d'éducation et les systèmes éducatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir la pédagogie structurée grâce aux outils numériques • Développer des classes virtuelles pour un apprentissage exclusivement à distance ou hybride • Doter les apprenants des compétences numériques appropriées pour les emplois de l'économie numérique

Source : Banque mondiale

suffisantes pour planifier les allocations budgétaires de manière à réaliser les objectifs stratégiques ni exécuter le budget comme prévu. De manière spécifique, ces faiblesses comprennent l'utilisation d'une nomenclature budgétaire qui empêche un suivi des dépenses qui soit utile tel que le suivi des flux budgétaires intergouvernementaux ; la faible prévisibilité du financement de l'éducation ; des allocations partielles ou la délivrance tardive de l'autorisation d'engagement – autant de faiblesses qui entravent la mise en œuvre des activités prévues en temps voulu. Les autres faiblesses comprennent les contrôles minimales sur les dépenses salariales et non salariales qui peuvent entraîner des retards chroniques dans le paiement des salaires des enseignants. La décentralisation des dépenses vers des unités infranationales ou la gestion au niveau des écoles pour améliorer les résultats scolaires ont réussi dans certains contextes

mais pas dans d'autres. Le renforcement des capacités de GFP des pays de l'AOC permettra de s'attaquer à ces défis et contribuera à l'efficacité et à l'équité des flux financiers.

La capacité du personnel technique devrait être renforcée en donnant une responsabilité sur l'ensemble du système d'assurer les services de base en appui au travail des enseignants et des directeurs d'école.

Dans l'éducation de base et secondaire, ces services comprennent l'élaboration des programmes d'enseignement, les examens et les évaluations des élèves, la formation des enseignants, ainsi que l'inspection et la supervision des écoles. Il est essentiel de renforcer de manière systématique et cohérente des capacités dans ces domaines si l'on veut développer des systèmes performants. Cela aurait comme avantage principal de donner au pays de l'AOC la

possibilité d'adapter des innovations prometteuses d'ailleurs aux conditions locales et de se lancer dans un processus d'apprentissage par la pratique et d'intégration continue à des fins d'amélioration (Crouch 2020). Dans l'enseignement post-fondamental, où les prestataires de services de formation ont plus d'autonomie, l'expertise technique à l'échelle du système concerne la supervision de domaines tels que l'assurance qualité, la réglementation des prestataires de services, la performance institutionnelle, les cadres de qualifications et le financement des étudiants. Le renforcement des capacités au sein d'un système n'implique pas toujours de créer de nouvelles institutions : les entités existantes peuvent être restructurées pour plus de cohérence et d'efficacité. Au Nigeria, les institutions sont nombreuses à appuyer la formation des enseignants et les processus pédagogiques en milieu scolaire, mais à cause du manque de ressources et du chevauchement occasionnel de leurs fonctions, leurs actions ne sont pas encore suffisamment harmonisées pour fournir des services efficaces qui mènent à une amélioration du système d'apprentissage dans son ensemble (Bashir et al. 2018).

Le renforcement des capacités de leadership et de gestion des directeurs d'école et autres responsables de l'éducation leur permettra de superviser le fonctionnement des établissements, d'évaluer les besoins, de planifier de nouveaux programmes et de gérer les budgets. Les meilleurs responsables sont ceux qui veillent à l'utilisation efficace des ressources telles que les subventions aux écoles et autres financements mobilisés au niveau local ; supervisent, guident, encadrent et motivent le personnel à faire du bon travail ; encouragent une culture de travail favorable et exempte d'abus ; et entretiennent un dialogue avec les parties prenantes externes (Adelman et Lemos 2020). D'après une recherche menée sur 8 pays, une augmentation de 1,00 de l'écart-type de la capacité de gestion des directeurs d'école - évaluée en référence à 20 pratiques de gestion - serait associée à une augmentation de 0,23 à 0,43 de l'écart-type des résultats d'apprentissage (Banque mondiale 2018). Ce gain est comparable à celui qu'apporterait la pédagogie structurée, l'intervention à plus haut niveau d'impact parmi celles ayant

fait l'objet d'une évaluation rigoureuse dans les pays d'Afrique subsaharienne (Bashir et al. 2018). Compte tenu du rôle critique assuré par les gestionnaires, les chercheurs ont déterminé que le recrutement par voie de concours et fondé sur le mérite et l'existence d'échelles de carrière constituent des facteurs d'incitation critiques à leur développement professionnel. Selon les constats d'une expérience de mise en œuvre de ce type de réforme au Pérou en 2013, il est aussi important d'assurer une formation et un encadrement systématiques des gestionnaires, en particulier ceux des écoles rurales (Lemos et Piza 2020).

Il importe également d'améliorer les capacités et de collaborer avec les entités décentralisées et d'autres collaborateurs si l'on veut que les solutions prometteuses aboutissent. L'amélioration de l'efficacité et de l'efficience des dépenses publiques en éducation dans les pays de l'AOC passe par une plus grande capacité de GFP.⁶¹ De nombreux ministères de l'Éducation n'ont pas les capacités suffisantes pour planifier les allocations budgétaires de manière à réaliser les objectifs stratégiques ni exécuter le budget comme prévu. De manière spécifique, ces faiblesses comprennent l'utilisation d'une nomenclature budgétaire qui empêche un suivi des dépenses qui soit utile tel que le suivi des flux budgétaires intergouvernementaux ; la faible prévisibilité du financement de l'éducation ; des allocations partielles ou la délivrance tardive de l'autorisation d'engagement – autant de faiblesses qui entravent la mise en œuvre des activités prévues en temps voulu. Les autres faiblesses comprennent les contrôles minimales sur les dépenses salariales et non salariales qui peuvent entraîner des retards chroniques dans le paiement des salaires des enseignants. La décentralisation des dépenses vers des unités infranationales ou la gestion au niveau des écoles pour améliorer les résultats scolaires ont réussi dans certains contextes mais pas dans d'autres. Le renforcement des capacités de GFP des pays de l'AOC permettra de s'attaquer à ces défis et contribuera à l'efficacité et à l'équité des flux financiers.

Dans tous les domaines ci-dessus, une collaboration plus ciblée et soutenue entre les bailleurs peut renforcer les capacités nécessaires à réaliser de meilleurs résultats en matière d'éducation dans la région de

61 Voir Bashir et al. (2018) pour une discussion détaillée des résultats résumés ici.

l'AOC. Compte tenu de la faible réussite des efforts passés en la matière (par exemple, Banque mondiale 2005 et 2008), il faudrait envisager une nouvelle approche du renforcement des capacités (Fredriksen 2016), sur la base du retour d'expérience d'initiatives réussies ailleurs (par exemple, l'effort réussi du FMI pour améliorer le secteur financier gestion à travers ses centres de développement des capacités et de formation (IMF 2020)).

Renforcer les systèmes de données sur l'éducation pour une prise de décision éclairée

Pour obtenir des résultats, il est essentiel d'avoir des SIGE fiables et il faut renforcer les capacités tant chez les producteurs que chez les utilisateurs de données.

Un SIGE robuste peut promouvoir une culture de prise de décision fondée sur des données lorsqu'il y a à la fois une demande pour des données et la capacité de les utiliser pour améliorer la performance du système, par exemple, en assurant une plus grande cohérence entre les ressources et les priorités du pays en matière d'éducation. Les négociations avec le ministère chargé des Finances sur les allocations et l'exécution budgétaires exige, par exemple, de disposer de données actuelles et précises sur des paramètres de base tels que les effectifs, les enseignants et la mise en œuvre du programme d'enseignement national. Lorsqu'ils fournissent des données désagrégées (par écoles, enseignants et élèves), les systèmes de données permettent de guider des actions ciblées et des réformes plus larges pour améliorer l'efficacité et l'équité de la prestation des services d'éducation. Le centre de données sur l'éducation de la Sierra Leone constitue un SIGE qui offre des indicateurs renseignés facilement accessibles en temps voulu à l'échelle du système, tels que les effectifs, le personnel, les installations scolaires et les résultats des examens, ainsi que des détails sur chaque école.⁶² Le site web du centre de données comprend également des fonctionnalités interactives pour l'exploration des données.

Les dernières technologies simplifient la collecte de données géospatiales qui peuvent davantage faciliter

la prise de décision éclairée dans divers domaines, tels que la cartographie des écoles, l'évaluation de la portée des systèmes d'apprentissage à distance et l'estimation de la distribution géographique des enfants non scolarisés. Plusieurs projets d'éducation dans les pays en situation de FCV, tels que le Nigeria et le Cameroun, ont commencé à utiliser des Initiatives de géoactivation pour le suivi et la supervision (GEMS) pour assurer le suivi dans les zones difficiles d'accès. Dans les systèmes d'éducation post-fondamental embryonnaires de l'AOC, le développement des SIGE peut, dans un premier temps, être axé sur les indicateurs clés de l'offre, tels que l'admission et les sortants par domaine d'études, puis être progressivement élargi de manière à inclure des indicateurs relatifs aux résultats sur le marché du travail, tels que l'emploi et les gains selon le domaine d'études.

Compte tenu de la crise sévère de l'apprentissage et des compétences que l'AOC traverse, il est particulièrement important d'améliorer la capacité nationale à collecter et à utiliser les données d'évaluation de l'apprentissage et à faire le suivi des résultats des sortants sur le marché du travail. À mesure que la quantité de données de grande qualité augmente, les efforts de renforcement des capacités doivent également prévoir de doter les utilisateurs de données - c'est-à-dire les décideurs, les analystes et les autres parties prenantes - des compétences fondamentales en littératie des données qui leur permettront de faire le suivi de la performance du système et assurer la redevabilité des prestataires de services d'éducation en termes de résultats. Dans l'enseignement de base, le défi consiste à utiliser les données pour orienter la conception et la refonte des outils, des ressources (cours scriptés, outils et ressources pour enseigner au bon niveau, etc.) et des programmes de formation destinés à aider les enseignants à enseigner avec plus d'efficacité. Dans l'État d'Edo, par exemple, la Banque mondiale appuie le développement d'un SIGE qui inclura des données sur les résultats d'apprentissage des élèves et personnalisera l'appui aux enseignants. Aux niveaux post-fondamentaux, les données sur l'emploi et les revenus des sortants offrent une base critique pour l'évaluation de l'efficacité des institutions à doter les sortants de l'EFTP et des programmes d'enseignement supérieur de

⁶² Pour de plus amples informations, voir <https://educationdatahub.dsti.gov.sl/>.

Figure O.13 Renforcer la capacité 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.

Source : Banque mondiale

compétences adaptées au monde du travail. L'exploitation systématique de telles données, complétées par des informations provenant d'observatoires du marché du travail et des prévisions du marché du travail, peut aider à assurer l'adéquation de la conception des programmes par rapport aux opportunités et aux tendances du marché du travail. Cependant, dans la plupart des pays de l'AOC, les capacités sont encore naissantes dans ces domaines liés aux données.

De nouvelles approches seront nécessaires pour institutionnaliser les capacités en vue d'améliorer la performance des systèmes éducatifs en AOC. De nombreux ministères de l'Education sont conscients que la faiblesse des capacités est souvent la principale contrainte qui entrave la mise en œuvre et ont fait des investissements en conséquence.⁶³ L'expérience a permis de faire ressortir quelles approches sont à éviter, telles que la dépendance excessive envers l'assistance technique dans le cadre de projets qui s'achève généralement avec la clôture de ceux-ci ;

le recours aux services de consultants individuels ; et la formation occasionnelles de responsables publics spécifiques. Il est préférable d'investir dans l'élargissement du vivier de spécialistes compétents en les formant par le biais de programmes ciblés adaptés au contexte des pays de la région. Ces programmes devraient être offerts par des universités et d'autres institutions de l'AOC, éventuellement dans le cadre de programmes de jumelage régionaux et internationaux dans des domaines thématiques clés. Dans les efforts passés, les contraintes de capacité ont aussi été définies de façon trop étroite, à savoir comme un simple manque de compétences et de capacités techniques, et les compétences transversales, telles que la coordination, la gestion du changement et la recherche de consensus, qui sont nécessaires pour composer avec les obstacles de l'économie organisationnelle et politique à la réforme, n'ont pas reçu suffisamment d'attention. Il est possible de remédier à cette faiblesse par la création d'espaces d'apprentissage continu entre pairs, de partage d'expériences et de coopération entre les pays de l'AOC.

63 Voir Bashir et al. (2018) et Fredriksen (2016) pour plus de détails.





Portefeuille de l'éducation de la Banque mondiale en AOC

A travers son portefeuille grandissant dans le secteur de l'éducation, la Banque mondiale a appuyé les pays de l'AOC dans leurs réponses à leurs besoins en matière d'éducation. Le portefeuille actuel (AF21) est constitué d'opérations en cours de mise en œuvre pour un montant de 3 milliards USD et d'opérations en cours de préparation pour un montant de 2 milliards USD, au titre de l'Association internationale de développement (IDA) et de la BIRD. Le montant total cumulé des engagements annuels a triplé depuis 2018. Plus d'un tiers des investissements en cours viennent en appui à l'éducation de base, tandis que les deux tiers restants financent le développement des compétences, l'enseignement supérieur, les réformes sectorielles, l'enseignement secondaire et l'éducation de la petite enfance. Les opérations en cours de préparation sont davantage axées sur l'enseignement secondaire et les compétences, mais l'enseignement de base y garde une place 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'engagement annuel de la Banque mondiale dans l'éducation dans la région de l'AOC a triplé entre 2018 et 2021, passant de 400 millions USD à 1,2 milliard USD. Cette tendance reflète l'engagement grandissant de la Banque à aider les pays à réaliser des résultats à grande échelle. Le montant moyen des projets de l'IDA est d'environ 105 millions USD par projet, contre 63 millions USD pour ceux de la BIRD. Ces projets acheminent également plus de financement pour l'éducation par projet que les autres instruments (19 millions USD chacun). Le portefeuille s'appuie de plus en plus sur le financement basé sur les résultats dans ses opérations de prêt, utilisant soit un financement en modalité de projet traditionnel assorti d'indicateurs liés aux

décaissements (ou à des conditions basées sur la performance), soit des opérations menées dans le cadre de Programmes axés sur les résultats. Les projets selon des approches de financement basé sur les résultats représentent la moitié du portefeuille en cours et les trois quarts de ceux en cours de préparation.

La performance des opérations du portefeuille de l'éducation a été positive, à en juger l'évaluation du Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale et d'autres paramètres de suivi des projets. Entre 2014 et 2019, le Groupe d'évaluation indépendant a évalué que 75 pour cent des projets d'éducation dans l'AOC ont eu une performance modérément satisfaisante ou meilleure. Dans les résultats du suivi interne en temps réel de la Banque, 89 pour cent des projets actifs ayant un objectif développement énoncé obtiennent la notation « Modérément satisfaisant » ou plus et l'avancement de la mise en œuvre de 88 pour cent des projets actifs est notée « Modérément satisfaisant » ou plus.

Le Pôle mondial d'expertise en Education a une relation de collaboration directe remarquable avec au moins sept autres pôles mondiaux d'expertise (PME) de la Banque. Par exemple, le Projet d'opportunités d'emploi pour les jeunes vulnérables au Togo a été préparé dans le cadre d'une collaboration étroite entre le PME en Protection sociale et emploi et celui de l'Education. Au Niger, le PME en Macroéconomie, commerce et investissements a préparé le Premier financement à l'appui d'un développement inclusif qui est une opération d'appui budgétaire, avec l'appui du PME en Education en vue d'améliorer le niveau d'instruction des adolescentes. Le PME en Education mène également des actions en synergie avec le PME en Santé, nutrition et population, telles que ses

activités à travers le Projet d'appui à la population et à la santé au Niger qui vise à accroître l'utilisation des services de santé de la reproduction et de nutrition et à promouvoir l'accès des filles à l'école secondaire. Il entretient également une forte relation de collaboration avec les secteurs autres que de l'éducation tels que ceux de la gouvernance ; de l'agriculture ; et de l'eau, assainissement et hygiène (WASH).

Dans l'ensemble, l'analyse du portefeuille indique que les investissements sont en augmentation, souvent grâce à la collaboration avec d'autres secteurs et

à l'utilisation d'un ensemble d'instruments différents.

Cependant, l'ampleur des défis exige une réponse ambitieuse et transformatrice, non seulement en termes de montants investis par la Banque mondiale, mais également en termes de ses modalités d'interaction avec les pays pour la réalisation des réformes de l'éducation. La section suivante met en avant les orientations stratégiques que la Banque mondiale a adoptées pour ses appuis futurs en se fondant sur les enseignements tirés de ses opérations précédentes dans la région et dans le monde et sur les pratiques d'excellence mondiales.



PHOTO PAR © 2020 KYERE/SHUTTERSTOCK



Rôle de la Banque mondiale

S'appuyant sur son portefeuille actuel d'opérations de grande envergure et innovantes, et sur le bon avancement obtenu à ce jour, la Banque mondiale peut en faire plus et en fera plus à la lumière des défis auxquels l'AOC est confrontée dans le domaine de l'éducation. L'ampleur de ces défis exige une réponse ambitieuse et transformatrice, non seulement en termes de montants investis par la Banque mondiale, mais aussi dans la manière dont elle mobilise et appuie les pays à travers le processus de conception et de mise en œuvre de réformes essentielles tout au long du cycle de vie de l'apprentissage. Pour réaliser des résultats ambitieux, la Banque mondiale devra suivre des principes clairement définis dans la structuration de son appui. Huit principes se dégagent des éclairages apportés par les opérations récentes.

Premièrement, la Banque devrait fonder ses interventions sur les retours d'expérience réussies et moins réussies. Ces enseignements seront tirés de manière continue de l'expérience opérationnelle de la Banque et de celle d'autres organisations, ainsi que des dernières données factuelles ressortant de la recherche. Les services de conseil et d'analyse (ASA) jouent un rôle critique dans la constitution de données factuelles sur les expériences réussies. De nos jours, le travail d'ASA dans la région de l'AOC est axé sur les premiers apprentissages, les revues des dépenses publiques et les évaluations du capital humain. À l'avenir, il se penchera également sur d'autres sujets, y compris l'éducation et la FCV, les approches communautaires à l'éducation, la technologie éducative 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 perspective d'économie politique. L'AOC structurera les ASA en programmes pour garantir une mobilisation itérative et soutenue et éviter la prolifération d'ASA fragmentés et axés sur l'offre.

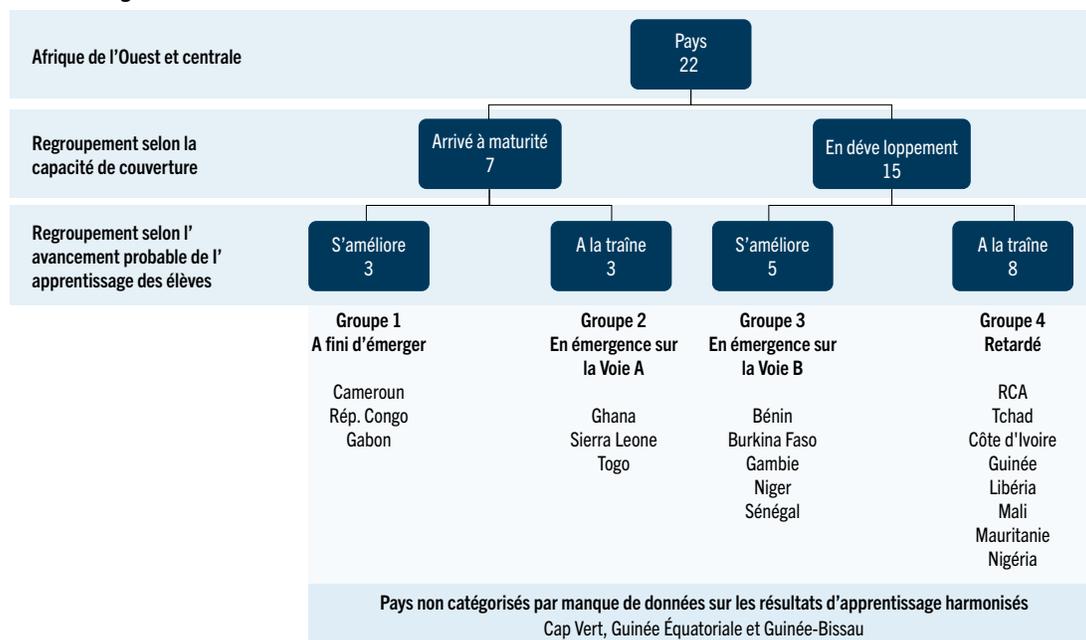
Deuxièmement, l'appui doit être accordé en priorité aux interventions à haut niveau d'impact et aux innovations prometteuses. L'AOC fera primer l'apprentissage et l'innovation pour aider les pays à accélérer le changement et, dans la mesure du possible, à passer à de nouvelles solutions pour surmonter des problèmes de longue date. Il faudra pour cela un autre niveau d'appétit pour le risque, et lorsque des échecs se produiront, les enseignements qui en seront tirés seront utilisés pour concevoir de nouvelles opérations. Des innovations pour améliorer les résultats d'apprentissage pourront être pilotées suivant l'appétit et la capacité d'un pays. Ainsi, la région utilisera une approche itérative axée sur les problèmes pour concevoir, mettre en œuvre et reconcevoir les opérations.

Troisièmement, il faudra œuvrer à travers des approches régionales, en particulier dans les pays les plus pauvres de l'AOC. Ces approches comprennent la facilitation de l'apprentissage par les pairs ; le partage de capital humain, de connaissances et d'autres ressources ; la mise à profit des économies d'échelle pour réduire les coûts et rehausser le pouvoir de négociation ; et l'engagement dans la mobilité transfrontalière. Les ACE de l'enseignement supérieur et le Projet de Compétences pour la transformation et l'intégration régionale en Afrique de l'Est dans le domaine de l'EFT sont deux interventions régionales financées par la Banque mondiale. De même, le projet SWEDD, une initiative visant à promouvoir l'auto-nomisation des femmes et des adolescentes dans la région du Sahel, démontre l'importance d'intervenir sur l'ensemble des secteurs au niveau régional.

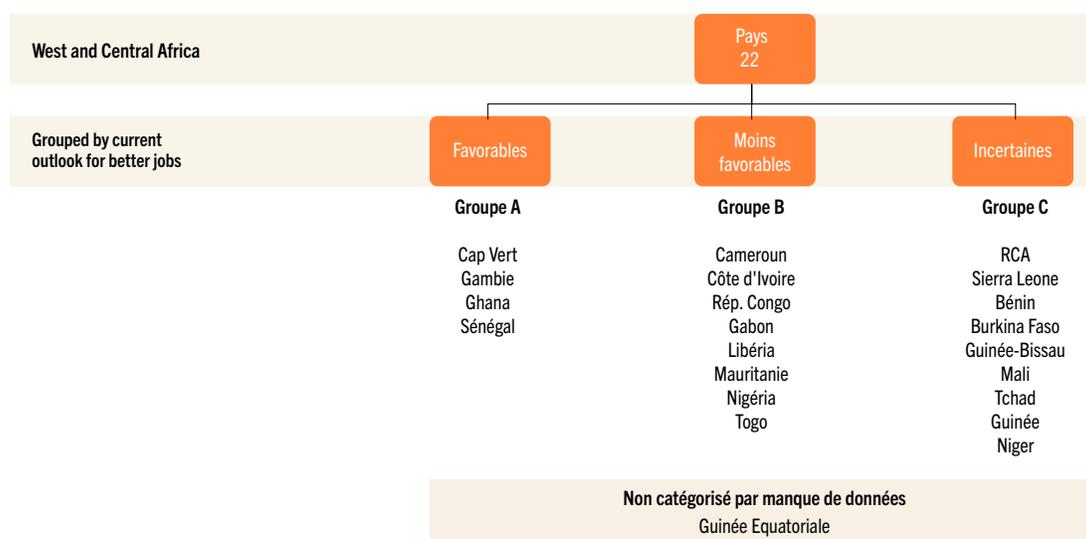
Quatrièmement, il faudrait utiliser un ensemble d'instruments financiers et accorder plus d'importance aux approches axées sur les résultats. L'instrument Programme axé sur les résultats est l'instrument privilégié quand on veut rester axé sur les résultats, en

Figure O.14 Regroupement des pays pour les stratégies d'éducation spécifiques à chaque pays

Panel A: Enseignement de base



Panel B: Post-Basic Education



Source : Banque mondiale.

a/ Se référer au rapport complet pour plus de détails sur les données et la méthodologie des classifications des pays

particulier lorsqu'il s'agit de fournir des services et de surmonter des contraintes de mise en œuvre. Lorsqu'il s'agit d'opérer des changements dans l'environnement pour une meilleure éducation, il faut prioriser les opérations d'appui budgétaire.

Cinquièmement, il faut promouvoir les interventions multisectorielles dans le cadre d'une conception de programme d'apprentissage à base large et en collaboration avec les PME des secteurs autres que l'éducation. Les interventions pour s'attaquer aux défis de l'éducation doivent utiliser une approche axée sur les problèmes au lieu d'une approche simplement

sectorielle. Le PME en Education collaborera activement avec le PME en Santé, nutrition et population pour assurer que les enfants sont bien nourris, en bonne santé et prêts pour l'apprentissage. Il en fera de même avec le PME en Emploi et protection sociale pour contribuer à réduire les contraintes financières à l'accès à l'éducation et permettre une transition école-travail plus en douceur pour les jeunes entrant sur le marché du travail. Il est essentiel de travailler avec le PME en Gouvernance pour la conception des opérations visant à s'attaquer aux contraintes institutionnelles qui compromettent l'efficacité de la prestation de services et pour la création de l'environnement de GFP requis pour les approches axées sur les résultats. Les partenariats avec d'autres PME tels que celui en Macroéconomie, commerce et investissements contribueront à garantir l'existence d'un espace budgétaire suffisant pour investir dans l'éducation. Dans l'ensemble, la stratégie prévoit que le PME en Education de la Banque travaille en étroite collaboration avec d'autres PME pour promouvoir une approche à l'échelle de l'ensemble du gouvernement pour l'amélioration des résultats en matière d'éducation dans l'ensemble de la région de l'AOC.

Sixièmement, les communications avec les partenaires doivent être claires et efficaces pour favoriser au maximum les synergies. L'AOC s'associera à d'autres organisations pour harmoniser les efforts en vue d'obtenir un maximum d'impact conjugué en termes de résultats, assurer le partage de connaissances et d'expériences, coordonner le financement et éviter les doubles efforts. Dans la région du Sahel et les pays en situation de FCV, il faudra particulièrement veiller

à la coordination ainsi qu'à une intégration robuste des activités de sécurité et de développement.

Septièmement, l'empreinte de la Banque sur le terrain devrait être élargie pour permettre une collaboration étroite avec les clients pendant la mise en œuvre de projets et une meilleure réactivité. De même, la région élargira et diversifiera son bouquet de compétences de manière à renforcer son expertise dans des domaines aussi critiques que les technologies éducatives, les compétences numériques, le changement climatique et l'éducation, et l'éducation dans des contextes de fragilité. Dans le cadre des interventions prévues dans le cadre de la stratégie, une plus grande attention sera accordée à l'appui aux priorités en matière de renforcement des capacités dans les domaines clés.

Enfin, les défis communs à l'ensemble de la région de l'AOC devraient être cernés, tout en gardant à l'esprit la forte hétérogénéité de la région. La stratégie adaptera donc les interventions aux conditions réelles de chaque pays et énoncera des objectifs mesurables pour les résultats spécifiques à chaque pays. La Figure 0.14 présente une classification des pays pour permettre d'étudier les solutions adaptées à divers contextes nationaux. Les critères utilisés dans l'éducation de base portent simplement sur la couverture de la scolarisation et les résultats d'apprentissage. Dans l'enseignement post-fondamental jusqu'à l'EF-TP et l'enseignement supérieur, la couverture et les résultats d'apprentissage restent importants, mais les perspectives d'emploi et les revenus des diplômés comptent aussi.

Annexe 1 : Priorisation des interventions

Domaine	Pilier	Intervention	Horizon temporel (pour les résultats)		Accent sur	
			Court et moyen termes	Long terme	Quel type de pays ?	Quel niveau ?
Renforcer le leadership stratégique pour un impact à long terme		Galvaniser l'engagement envers les priorités en matière d'éducation		X	Tous les pays	Tous les niveaux
		Assurer une gouvernance pour la cohérence et la redevabilité		X	Tous les pays	Tous les niveaux
		Augmenter, ou du moins protéger, le financement de l'éducation		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	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	DPE
		Fournir des ressources d'apprentissage et des outils de technologie de l'éducation	X		Groupes 2 et 4	Tous les niveaux
		Enseigner au bon niveau et dans une langue que les enfants comprennent	X		Groupes 2 et 4	Primaire
		Promouvoir des évaluations régulières des apprentissages	X		Groupes 2 et 4	Primaire et secondaire
	Élargir les opportunités	Réduire le coût de l'éducation	X		Groupes 3 et 4	Secondaire
		Informers les parents et les élèves	X		Groupes 3 et 4	Secondaire
		Changer les normes socioculturelles	X	X	Groupes 3 et 4	Secondaire
		Assurer l'inclusion des groupes vulnérables	X	X	Groupes 3 et 4 et pays en situation de FCV	Tous les niveaux

Domaine	Pilier	Intervention	Horizon temporel		Accent sur	
			(pour les résultats)		Quel type de pays ?	Quel niveau ?
			Court et moyen termes	Long terme		
		Garantir des environnements d'apprentissage sûrs	X		Groupes 3 et 4 et pays en situation de FCV	Tous les niveaux
		Augmenter la disponibilité d'écoles et l'accessibilité des écoles	X		Groupes 3 et 4	Secondaire
	Etablir des compétences adaptées au monde du travail	Renforcer la gouvernance de l'offre de compétences	X		Groupes B et C	EFTP
		Lever les obstacles à l'acquisition de compétences	X	X	Groupes B et C	EFTP
		Gérer la prestation de services pour 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 (ES)
Améliorer la capacité de mise en œuvre pour un impact à long terme		Approfondir les capacités techniques et managériales		X	Tous les pays	Tous les niveaux
		Renforcer les systèmes de données		X	Tous les pays	Tous les niveaux

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).
- ACET (African Center for Economic Transformation). 2018. *The Future of Work in Africa: Implications for Secondary Education and TVET Systems*. Accra, Ghana: ACET.
- ACET (African Center for Economic Transformation). 2022. *Youth Employment and Skills (YES) Multi-Country Study: Strengthening Education and Learning Systems to Deliver a 4IR-Ready Workforce*. Synthesis Report. February 2022. Accra, Ghana: ACET. https://acetforafrica.org/acet/wp-content/uploads/publications/2022/02/Strengthening-Education-and-Learning-Systems-to-Deliver-a-4IR-Ready-Workforce_REPORT-2022_14Feb2022.pdf
- 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.
- African Union. 2013. *Agenda 2063: The Africa we want*.
- AfDB (African Development Bank). 2020. *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Abidjan, Côte d'Ivoire: AfDB.
- 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.
- Almeida, Rita and Yoonyoung Cho. 2012. "Employer-Provided Training: Patterns and Incentives for Building Skills for Higher Productivity." 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.
- 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).
- 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>.
- 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>.
- Bagby, E., A. Dumitrescu, C. Orfield, and M. Sloan. 2016. "Long-Term Evaluation of the IMAGINE Project in Niger." *Mathematica Policy Research*, Princeton, New Jersey.
- 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, Pierre De Galbert, James Habyarimana, and Shwetlena Sabarwal. 2020. "The Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Rando-

- mized Controlled Trial in Uganda.” *Economic Development and Cultural Change* 68 (2): 429–69. doi:10.1086/701229.
- Bashir, S. 2020. *Connecting Africa’s Universities to Affordable High-Speed Broadband Internet: What Will It Take?* Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/34955.
- 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>.
- Baum, D. R., R. Cooper, and O. Lusk-Stover. 2018. “Regulating Market Entry of Low-Cost Private Schools in Sub-Saharan Africa: Towards a Theory of Private Education Regulation.” *International Journal of Educational Development* 60: 100–12.
- 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.
- Bellis MA, Hardcastle K, Hughes K. 2017. *Preventing violence and promoting peace. A policy toolkit for preventing interpersonal, collective and extremist violence*. London: Commonwealth Secretariat.
- 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.
- 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.
- Blom, Andreas, Aisha Garba Mohammed, Jamil Salmi, and Sara Okada. 2019. “Daring to Redress the Course: Policy Note on Tertiary Education in Nigeria.” Mimeograph, May 29, 2019, World Bank, Washington, DC.
- BRD (Development Bank of Rwanda). 2019. *Refocusing to Deliver Better: Integrated Annual Report*. Kigali: BRD.
- Brudevold-Newman, A. 2016. “The Impacts of Free Secondary Education: Evidence from Kenya.” *Innovations for Poverty Action*. <https://www.poverty-action.org/sites/default/files/presentation/The-Impacts-of-Free-Secondary-Education-Evidence-from-Kenya-Andrew-Brudevold.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>.
- Cheong, Kee Cheok, K. Singaravelloo, and Hwok-Aun Lee. 2013. *Malaysia Workforce Development. SABER Country Malaysia, Systems Approach for Better Education Results (SABER) Project*, Washington, DC: World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/577331468278933361/saber-workforce-development-country-report-malaysia-2013>.
- 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.
- Christensen, Tom, and Per Lægveid. 2007. “The Whole-of-Government Approach to Public Sector Reform.” *Public Administration Review* 67 (6): 1059–66. doi:10.1111/j.1540-6210.2007.00797.x.
- CGD (Commission on Growth and Development). 2008. *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*. Washington, DC: World Bank.
- Collier, P. A. Hoeffler, and D. Rohnerz. 2009. *Beyond greed and grievance: feasibility and civil war*. *Oxford Economic Papers*, 61:1–27, 2009.
- 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.
- 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.
- Crouch, L. 2020. “Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya.” *Insight Note 2020/020, RISE*, Oxford, UK. doi:10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020.

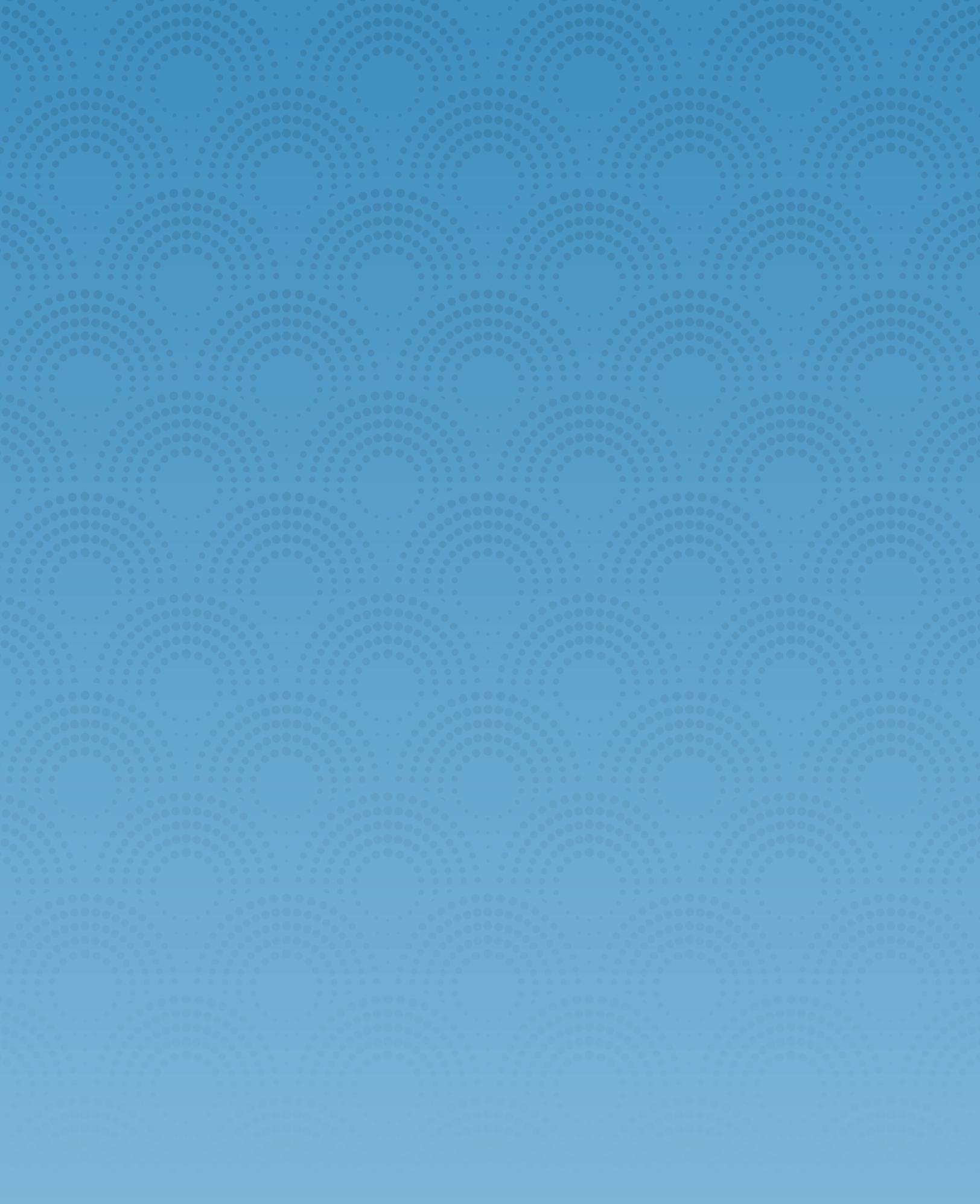
- Davies, L. 2004. "Building a Civic Culture Post-Conflict." *London Review of Education* 2 (3): 229–44. doi:10.1080/1474846042000302852.
- Deloitte. 2020. "Africa CEO Survey—2020: Pathways towards the Emergence of an African Business Model." Deloitte, London. https://www.theafricaceo-forum.com/wp-content/uploads/2020/09/Africa-CEOs-Survey-2020_vEN.pdf.
- De Simone, M. and Teixeira, J. 2021. *Liberia Human Capital Assessment from Constraints to Opportunities*. Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/330421637359900075/Liberia-Human-Capital-Assessment-from-Constraints-to-Opportunities>
- 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>.
- 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.
- 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%20why%20do%20children%20leave%20school%20early.pdf.
- 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>.
- 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.
- FAO (Food and Agriculture Organization). 2018. "Leveraging Youth Employment Opportunities in Agriculture in Rural Sectors in Africa." Paper presented at the FAO Regional Conference of Africa Thirtieth Session, Khartoum, Sudan, February 19–23, 2018. <https://www.fao.org/3/MV562EN/mv562en.pdf>.
- Fazio, I., A. Eble, R. L. Lumsdaine, P. Boone, B. Bouy, J. P.-T. Hsieh, and A. F. Silva. 2020. "Large Learning Gains in Pockets of Extreme Poverty: Experimental Evidence from Guinea Bissau." NBER Working Paper Series 27799, NBER, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w27799>.
- Filmer, D., and L. Fox. 2014. *Youth Employment in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/16608>.
- Fredriksen, Birger. 2016. "Weak Institutional Capacity: A Growing Barrier to Reaching the Education Sustainable Development Goal in Sub-Saharan Africa." Results for Development Institute, May 9, 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/endsars-youth-protests>.
- Gershberg, A. 2021. "Political Economy Research to Improve Systems of Education: Guiding Principles for the RISE Program's PET-A Research Projects." Insight Note 2021/030, RISE, Oxford, UK. doi:10.35489/BSG-RISE-RI_2021/030.
- Government of Ghana. 2017. *Education Strategic Plan 2018–2030*. Accra: Government of Ghana.
- 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>.
- 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>.
- INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies). 2016. "Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings." Background Paper, INEE, New York.

- 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>.
- IMF (International Monetary Fund). 2020. "Draft Issues Paper the IMF and Capacity Development, Independent Evaluation Office of the International Monetary Fund, Washington D.C.: IMF, November.
- IPA (Innovations for Poverty Action). 2016. "Speed School for Out-of-School Children in Mali." IPA. <https://www.poverty-action.org/study/speed-school-out-school-children-mali>.
- Kim, T.J., Kuo, L.J., Uchikoshi, Y., and Yang, X. 2016. Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology* (46): 1-9.
- Kingdon, G. G., A. Little, M. Aslam, S. Rawal, T. Moe, H. Patrinos, T. Beteille, R. Banerji, B. Parton, and S. K. Sharma. 2014. *A Rigorous Review of the Political Economy of Education Systems in Developing Countries*. London: Department for International Development. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Political%20economy%202014Kingdon.pdf?ver=2014-04-24-141259-443>.
- 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.
- Kraay, Aart. 2018. "Methodology for a World Bank Human Capital Index." Policy Research Working Paper No. 8593, World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30466>.
- 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.
- 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, April 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>.
- 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](https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403).
- Masuda, Zakuya and Chikayo Yamauchi. 2018. "The Effects of Universal Secondary Education Program Accompanying Public-Private Partnership on Students' Access, Sorting and Achievement: Evidence from Uganda", CEI Working Paper Series from Center for Economic Institutions, Institute of Economic Research, Hitotsubashi University
- 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](https://doi.org/10.1257/aer.20171112).
- Newman, E., and Duwiewja, M. 2015. "Models for innovative funding of higher education in Africa-The case in Ghana." *Towards innovative models for funding higher education in Africa*: 1-13.
- Nguyen, Q. K., and Q. C. Nguyen. 2008. "Education in Vietnam: Development History, Challenges and Solutions." In *An African Exploration of the East Asian Experience, Development Practice in Education*, edited by B. Fredriksen and Jee Peng Tan, 109–54. Washington, DC: World Bank.

- Nguyen, T. 2008. "Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental evidence from Madagascar." Unpublished manuscript.
- NRC (Norwegian Refugee Council). 2021. "Education under Attack in West and Central Africa." NRC, Oslo, Norway. <https://www.nrc.no/resources/briefing-notes/education-under-attack-in-west-and-central-africa?categoryid=36>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2016. "PISA 2015 Results in Focus." PISA in Focus No. 67, OECD, Paris. <https://doi.org/10.1787/aa9237e6-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.
- 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.
- 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](https://doi.org/10.1038/s41562-020-00959-9).
- PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN). 2020. *PASEC 2019 Qualité Des Systèmes Éducatifs En Afrique Subsaharienne Francophone Performances Et Environnement De L'enseignement-Apprentissage Au Primaire*. Dakar, Senegal: CONFEMEN.
- Patrinos, 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.
- 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), May 20, 2021. <https://rise-programme.org/blog/busting-myth-private-schools-elite-pakistan>.
- Ravallion, ravallion. 2009. "Are There Lessons for Africa from China's Success Against Poverty?" *World Development*, 37(2): 303–31.
- 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>.
- Save the Children, UNHCR, and Pearson. 2019. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London: Save the Children.
- Schiefelbein, E., and N. F. McGinn. 2017. *Learning to Educate: Proposals for the Reconstruction of Education in Developing Countries*. Rotterdam, The Netherlands: IBE. [doi:10.1007/978-94-6300-947-8](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-947-8).
- Smits, J. P. J. M., A. H. M. Huisman, and K. Kruijff. 2008. "Home Language and Education in the Developing World." Nijmegen Center for Economics (NiCE) Institute for Management Research, Radboud University, Nijmegen, The Netherlands. <https://www.observatoireplurlinguisme.eu/images/Education/home%20language%20and%20education%20in%20the%20developing%20world.pdf>.
- Tan, Jee-Peng, K. H. Lee, R. Flynn, V. V. Roseth, and Y. J. Nam. 2016. *Workforce Development in Emerging Economies: Comparative Perspectives on Institutions, Praxis, and Policies*. Washington, DC: World Bank.
- Tan, Jee-Peng, and Y. J. Nam. 2012. "Pre-employment Technical and Vocational Education and Training: Fostering Relevance, Effectiveness and Efficiency." 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](https://doi.org/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), October 4, 2019. <https://blogs.worldbank.org/edutech/promise-and-challenges-virtual-schools>.
- UNESCO, UNICEF, and World Bank. 2021. The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington, DC: World Bank.
- UNESCO 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.
- 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(UnitedNationsHighCommissionerforRefugees). 2021c. "World Refugee Day 2021: Together We Heal, Learn and Shine." Regional Bureau for West and Central Africa Education Newsletter, June 2021. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR%20RBWCA%20Education%20News%20%2330_ENG.pdf.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. Analysis of education spending in the West and Central Africa region. <https://www.unicef.org/wca/media/7131/file/Reimagining-Financing-for-Education-Policy-Brief.pdf>
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2021. Time to Teach. Teacher Attendance and Time on Task in West and Central Africa. Florence, Italy: UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach-Teacher-attendance-and-Time-on-task-in-West-and-Central-Africa-Summary.pdf>.
- Villasenor, P. 2017. "How Can Teachers Encourage (or Impede) the Development of Social Emotional Skills in Their Students?" Publicado en Voces (blog), June 13, 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.
- World Bank. 1996. "Agricultural Research and Extension: Lessons from China." ED Précis No. 108, Operations Evaluation Department, World Bank, Washington, DC.
- World Bank. 2001. A Chance to Learn: Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa. Africa Region Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
- 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, Operations Evaluation Department, Washington DC: World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7468> License: CC BY 3.0 IGO.
- World Bank. 2008. Using Training to Build Capacity for Development : An Evaluation of the World Bank's Project-Based and WBI Training. Washington, Independent Evaluation Group, Washington D.C., World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6312> License: CC BY 3.0 IGO.
- World Bank. 2011. World Development Report 2012: Gender Equality and Development. Washington, DC.
- 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.
- World Bank. 2018b. Project Appraisal Document for a proposed grant in the amount of SDR 48.7 million (US\$70 million equivalent) to Burkina Faso for a Higher Education Support Project. Washington, DC: World Bank <https://documents1.worldbank.org/curated/en/277421531452640797/pdf/BURKI-NA-FASO-EDUCATION-PAD-06202018.pdf>
- World Bank. 2020a. Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are "Smart Buys" for Improving Learning in Low-

- and Middle-Income Countries? Washington, DC: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>.
- World Bank. 2020b. Sierra Leone Digital Economy Diagnostic. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35805>.
- World Bank. 2021a. Government Education Spending Forecasts and Implications with a Focus on Africa: 2021–2026. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. 2021b. 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. 2021c. The Wealth of Today and Tomorrow: Sahel Education White Paper. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099435212132112883/P17575207b1dce0580a677098f731b3625b>.
- World Bank. 2022. Four Decades of Poverty Reduction in China Drivers, Insights for the World, and the Way Ahead,” Conference Edition, World Bank Group and Development Research Center of the State Council, the People’s Republic of China, Washington D.C.: World Bank.
- World Bank and UNHCR. 2021. The Global Cost of Inclusive Refugee Education. Washington, DC: World Bank.
- World Health Organization (WHO). 2019. “School-Based Violence Prevention: A Practical Handbook.” Geo-Enabling Initiative for Monitoring and Supervision (GEMS) (English). Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/271431561153010274/Geo-Enabling-Initiative-for-Monitoring-and-Supervision-GEMS>.
- World Population Review. 2021. Literacy Rate by Country 2021. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/literacy-rate-by-country>.
- 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

