



**Stratégie continentale pour
l'éducation en Afrique 2026-2035 :
Un cadre d'action**

Avant-propos

La Stratégie continentale de l'Union africaine pour l'éducation en Afrique 2026-2035 (CESA 26-35) témoigne de l'engagement et de la collaboration inébranlables de nombreuses parties prenantes qui se consacrent à la promotion du programme de l'Afrique pour l'éducation, la science, la technologie et l'innovation. Ce cadre stratégique représente une étape importante vers l'amélioration de l'éducation sur le continent, la promotion de la qualité et des opportunités d'apprentissage inclusives pour tous.

L'accent a été davantage mis sur plusieurs domaines dans la présente Stratégie que dans la précédente CESA. À titre d'exemple, cette Stratégie met davantage en avant l'acquisition de compétences par les apprenants, qu'il s'agisse de compétences fondamentales, de compétences socio-émotionnelles ou de compétences permettant d'être prêt pour le marché du travail. Elle réaffirme le rôle central joué par les enseignants dans l'amélioration des résultats scolaires et identifie le leadership scolaire comme étant un domaine d'investissement important. Elle souligne que l'éducation est un processus qui dure toute la vie et met en exergue l'importance des programmes qui offrent une seconde chance à l'éducation des enfants et des jeunes qui ont abandonné l'école, ainsi que des programmes d'alphabétisation pour les adultes. Elle souligne, par ailleurs, le rôle essentiel que joue l'éducation pour relever de grands défis, notamment ceux liés à la numérisation et à l'intelligence artificielle, à l'éducation écologique, à l'éducation dans les situations d'urgence et à la nécessité de prévenir les conflits.

Cette Stratégie globale marque une avancée décisive dans la promotion d'une éducation de qualité à l'échelle du continent, en répondant aux divers besoins de nos populations et en promouvant le développement durable. La Stratégie incarne la responsabilité partagée de transformer les systèmes éducatifs africains en vecteurs d'équité, d'innovation et de développement durable. Cette réalisation est le fruit d'efforts collectifs, d'un dialogue et d'une vision partagée. Nous saluons les efforts concertés des États membres, des Communautés économiques régionales (CER), des experts nationaux, régionaux et internationaux en éducation, des partenaires au développement, des enseignants, des éducateurs, des chercheurs, des jeunes et des organisations de la société civile, notamment les syndicats d'enseignants, les comités techniques et consultatifs, les départements et agences de l'Union africaine, les partenaires du monde universitaire et du secteur privé, ainsi que les dirigeants et les visionnaires de l'Union africaine. Je tiens également à exprimer notre sincère gratitude à l'Institut de l'UNESCO pour le renforcement des



capacités en Afrique (IIRCA) pour le rôle pertinent qu'il a joué dans l'élaboration de cette Stratégie. Le soutien indéfectible, l'expertise technique et le dévouement de l'Institut ont été déterminants pour veiller à ce que la CESA 26-35 s'appuie sur des normes élevées de recherche pédagogiques, d'innovation et de pratiques de renforcement des capacités.

La CESA 26-35 vise non seulement à accélérer les progrès dans les résultats scolaires, mais également à autonomiser la jeunesse africaine, par la promotion des compétences et les connaissances nécessaires pour relever les défis de l'avenir. Alors que nous accomplissons des progrès dans la mise en œuvre de la CESA 26-35, nous souhaitons ardemment voir se poursuivre notre collaboration et nos partenariats afin de veiller à ce que l'éducation reste un pilier du développement durable, de la consolidation de la paix et de la prospérité pour tous les Africains. Ensemble, nous bâtissons « l'Afrique que nous voulons ».

Merci à tous pour votre dévouement inébranlable à l'avenir de l'Afrique !

S.E. Professeur Mohammed Belhocine

Commissaire à l'éducation, la science, la technologie et l'innovation - Commission de l'Union africaine

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	7
ACRONYMES	9
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	12
INTRODUCTION	21
METHODOLOGY	23
PREMIÈRE PARTIE : BREF DOSSIER D'INVESTISSEMENT	25
Droits de l'homme, paix et développement durable	25
Santé et avantages sociaux	26
Avantages du marché du travail	27
DEUXIÈME PARTIE : QUELQUES DÉFIS À RELEVER	29
Scolarisation	29
Apprentissage et compétences	30
Financement de l'éducation	32
Conclusions de l'examen du CESA 16-25	33
TROISIÈME PARTIE : CADRE POUR L'ACTION	35
Vision, cadre et bien-fondé	35
DS 1 : Ressources et environnement propice	41
1. Assurer des politiques, une gouvernance, un financement et des partenariats fondées sur des données probantes	41
2. Actualiser les programmes d'enseignement pour refléter les défis actuels et émergeants	41
3. Elargir et améliorer les infrastructures scolaires	42
DS 2 : Enseignants, éducateurs et soignants	43
4. Améliorer les politiques, l'éducation et la carrière professionnelle	43
5. Accroître l'attractivité de la profession enseignante	43
6. Investir dans la direction des écoles, y compris dans la proportion de femmes dirigeantes	44
DS 3 : Éducation de base (compétences fondamentales, socio-émotionnelles et préparation au marché du travail)	45
7. Élargir des approches efficaces pour améliorer l'éducation et la formation des jeunes enfants et l'apprentissage fondamental	45
8. Investir dans les compétences socio-émotionnelles et l'éducation pour la santé et le bien-être	46
9. Anticiper la demande du marché du travail, y compris pour les compétences en TIC/AI et l'éducation STEAM	46
DS 4 : Enseignement supérieur et EFTP	47
10. Renforcer les liens entre l'EFTP et les marchés du travail	47
11. Améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de celui-ci	47
12. Offrir des incitations à la recherche, en particulier dans le domaine de l'éducation	48

DS 5 : Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie	49
13. Développer les programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés	49
14. Développer les campagnes d’alphabétisation des adultes	49
15. Soutenir la formation tout au long de la vie	50
DS 6 : Genre, équité et inclusion	50
16. Promouvoir l’égalité des sexes dans et par l’éducation	50
17. Réduire le coût de la scolarisation pour l’équité	51
18. Garantir l’inclusion des groupes vulnérables et à risque	51
Mise en oeuvre, suivi et évaluation	52
19. Renforcer les groupes thématiques et autres mécanismes de mise en œuvre	52
20. Rationalisation du suivi et de l’évaluation	52
QUATRIÈME PARTIE : GOUVERNANCE, COMMUNICATIONS ET SUIVI	54
Gouvernance	54
communications	57
Données, suivi et évaluation	57
CONCLUSION	63
ANNEXE : MEMBRES DU GROUPE DETRAVAIL DE LA CESA	64
RÉFÉRENCES	66
NOTES DE FIN D’OUVRAGE	73

LISTES DES TABLEAUX

Tableau ES1: Domaines et objectifs stratégiques pour la CESA 26-35

Tableau 1 : Tendances des taux d'achèvement depuis l'adoption de la CESA 16-25 par niveau d'éducation (%)

Tableau 2 : Évolution de l'apprentissage des élèves à l'école primaire depuis l'adoption de la CESA 16-25 (%)

Tableau 3: Évolution du financement de l'éducation depuis l'adoption de la CESA 16-25 (%)

Tableau 4: Domaines et objectifs stratégiques pour la CESA 26-35

Tableau A1: Membres du groupe de travail de la CESA et de l'équipe de rédaction

Tableau A2: Indicateurs de suivi du CESA 16-25

LISTES DES SCHÉMAS

Schéma ES1 : Cadre pour l'action pour la CESA 26-35

Schéma ES2 : Objectifs par domaines stratégiques pour la CESA 26-35

Schéma ES3 : Place de la CESA 26-35 parmi les stratégies et instruments de l'Union africaine

Schéma ES4 : Structure de la gouvernance pour la CESA 26-35

Schéma 1: Augmentation des revenus avec l'éducation et l'alphabétisation par rapport à l'absence d'éducation, Afrique de l'Ouest (%)

Schéma 2: Facteurs stylisés affectant la scolarisation

Schéma 3: Cadre pour l'action pour la CESA 26-35

Schéma 4: Objectifs par domaines stratégiques pour la CESA 26-35

Schéma 5: Place de la CESA 26-35 parmi les stratégies et instruments de l'Union africaine

Schéma 6: Structure de la gouvernance pour la CESA 26-35

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1: Principes ABCDE pour la rédaction de la CESA 26-35

Encadré 2: Exemple d'estimations du rendement de l'éducation sur le marché du travail pour les pays d'Afrique de l'Ouest

Encadré 3: Tirer profit du dividende démographique

Encadré 4: Facteurs stylisés affectant la scolarisation

Encadré 5 : Stratégie pour la santé mentale et le soutien psychosocial des enseignants

Remerciements

La Stratégie continentale de l'Union africaine pour l'éducation en Afrique 2026-2035 (CESA 26-35) fait suite à une stratégie précédente pour la période 2016-2025 (CESA 16-25) et à une révision récente de cette stratégie. La CESA 26-35 a été préparée sous la direction de S.E. Professeur Mohammed Belhocine, commissaire à l'éducation, la science, la technologie et l'innovation (ESTI) à la Commission de l'Union africaine. Le professeur Saidou Madougou, directeur de l'ESTI, et Sophia Ashipala, responsable de l'éducation, ont également fourni des conseils. Mme Ashipala a géré le processus d'examen et de préparation de la nouvelle CESA. Nous remercions tout particulièrement Caseley Olabode Stephens, de la Commission de l'Union africaine, pour son soutien. Des remerciements particuliers sont également adressés aux coordinateurs des entités relevant du département ESTI qui ont contribué à ce travail, notamment Adoumtar Noubatour (Institut panafricain d'éducation pour le développement), Simone Yankey-Ouattara (Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique) et le professeur Bolanle-Idowu Akeredolu-Ale, vice-recteur de l'Université panafricaine.

Les consultations pour la révision de la CESA 16-25 et de la CESA 26-35 ont eu lieu lors de multiples événements entre mai et octobre 2024, notamment la 11e conférence annuelle de la Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement (mai 2024), la Première Conférence panafricaine sur l'éducation des filles et des femmes à Addis-Abeba, en Éthiopie (juillet 2024), le 2e dialogue interrégional sur l'éducation et le développement en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique (juillet 2024), la consultation sous-régionale de l'Afrique orientale et de l'Afrique australe pour la Réunion mondiale sur l'éducation (septembre 2024), l'événement de la Journée mondiale des enseignants à l'Union africaine (octobre 2024), et plusieurs autres événements et consultations. Les projets de documents ont ensuite été examinés au cours de la réunion du Comité technique spécialisé de l'Union africaine (novembre 2024). Ces événements étaient hybrides (en personne et en ligne) et le nombre total de participants était estimé à plus de 2 500. Les ministères de l'éducation, les communautés économiques régionales, les autorités de régulation de l'enseignement, les organisations continentales et internationales, les établissements



d'enseignement supérieur, les organisations de la société civile et d'autres parties prenantes ont été invités à donner leur avis par le biais de 12 enquêtes en ligne. Plus de 1 700 réponses ont été reçues. Des conseils pour la révision de la CESA 16-25 et la préparation de la CESA 26-35 ont également été donnés par les membres d'un groupe de travail sur la CESA qui s'est réuni trois fois, y compris lors d'une réunion de consultation technique hybride à laquelle ont assisté plus de 130 participants en août 2024. Plusieurs groupes thématiques de la CESA, dont l'éducation et le développement de la petite enfance et la formation des enseignants, ont examiné conjointement les projets de textes. La coordination a été assurée avec l'équipe qui gère le processus parallèle de préparation d'une nouvelle stratégie de l'Union africaine pour l'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP).

Sous la direction de l'ESTI/UA, l'examen de la CESA 16-25 et de la CESA 26-35 ont été rédigés et révisés sur la base du retour d'information des consultations menées par Quentin Wodon à l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA). Les versions provisoires de l'examen de la CESA 16-25 et de la CESA 26-35 ont été communiquées, en août 2024, aux participants à la réunion de consultation technique

et aux personnes ayant répondu aux enquêtes en ligne. Plus de 75 pages de commentaires écrits ont été reçues, sans compter les copies annotées des projets. Plus de 75 pages de commentaires écrits à simple interligne ont été reçues, sans compter les copies annotées des projets. Des commentaires ont été reçus, entre autres, de la part de représentants de l'Association africaine des programmes d'études, de la Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement, de la Campagne du réseau africain sur l'éducation pour tous, de l'Association africaine des universités, de la Division des affaires humanitaires de l'Union africaine, des groupes thématiques de la CESA, du Deutscher Akademischer Austauschdienst, d'Edu Gestion, du Conseil interuniversitaire flamand et du Bureau

UOS, d'OBREAL, de Plan International, de plusieurs divisions de l'UNESCO et d'instituts de catégorie 1, de l'UNICEF et de World Vision. Nombre de ces organisations ont également partagé les enquêtes en ligne de la CESA avec leurs réseaux, comme l'Africa Early Childhood Network, la Fondation Bill et Melinda Gates, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), Education International, Education Outcome Fund, mEducation Alliance, l'ONUSIDA et le Centre international pour l'innovation dans l'enseignement supérieur de l'UNESCO. Nous remercions tout particulièrement la Fondation Bill et Melinda Gates, l'Union européenne et le gouvernement du Japon pour leur contribution directe ou indirecte à l'analyse et aux consultations.



ACRONYMES

AA	Domaine d'action
AAU	Association des Universités africaines
ACA	Association africaine des programmes d'études
CTQF	Cadre continental africain de qualification des enseignants
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AfECN	Réseau africain pour la petite enfance
AfDB/BAD	Banque africaine de développement
AFTRA	Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement
AI	Intelligence artificielle
ANCEFA	Campagne du réseau africain sur l'éducation pour tous
AQRM	Mécanisme africain d'évaluation de la qualité
AU/UA	Union africaine
AUC/CUA	Commission de l'Union africaine
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AUDA-NEPAD	Agence de développement de l'Union africaine - Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
AUF	Front d'unification africaine
AI/IPED	Union africaine/Institut panafricain d'éducation pour le développement
AU/CIEFFA	Union africaine/Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
UA/ESTI	Département de l'éducation, de la science, de la technologie et de l'innovation de l'Union africaine
UA/PAPS	Union africaine/Département des affaires politiques, de la paix et de la sécurité
BMGF	Fondation Bill et Melinda Gates
CAMES	Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur
PAC	Position africaine commune
CESA 16-25	Stratégie continentale d'éducation du CESA 16-25
CESA 26-35	Stratégie continentale d'éducation 2026-2035
CSO/OSC	Organisation de la société civile
DHS	Enquête démographique et de santé
DP	Partenaires au développement
ECCAS	Communauté économique des États de l'Afrique centrale
ECCE	Soins et éducation de la petite enfance
ECED	Éducation de la petite enfance et développement
ECOWAS	Communauté économique des États de l'Afrique de l'ouest
EFA	Éducation pour tous
EHW	Éducation pour la santé et le bien-être
EMIS	Éducation Management Information System (Système d'information sur la gestion de l'éducation)

ESD	Éducation pour le développement durable
EU/UE	Union européenne
FAWE	Forum des éducatrices africaines
FCDO	Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni
FLN	Alphabétisation et numératie fondamentales
GCED	Éducation à la citoyenneté mondiale
GER	Taux brut de scolarisation
GDP/PIB	Produit intérieur brut
GEMR	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
HAQAA	Initiative pour l'harmonisation, l'assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement supérieur africain
HCI	Indice du capital humain
HCW	Richesse du capital humain
HEI	Institution de l'enseignement supérieur
HLSC	Comité directeur de haut niveau
ICT/TIC	Technologie de l'information et de la communication
IDPs	Personnes déplacées internes
MTR	Examen à mi-parcours
ICHEI	Centre international pour l'innovation dans l'enseignement supérieur
IDRC/CRDI	Centre de recherche pour le développement international
ILO/OIT	Organisation internationale du travail
KIX	Échange de connaissances et d'innovations entre le GPE et le CRDI
M&E	Suivi et évaluation
MGD/ODD	Objectifs de développement durable
MHPSS	Santé mentale et soutien psychosocial
MICS	Enquêtes par grappes à indicateurs multiples
MoE	Ministère de l'Éducation
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NFET	Éducation et formation non formelles
NGO/ONG	Organisation non gouvernementale
NPCA	Agence de partenariat et de coordination du NEPAD
ODA	Aide publique au développement
OOSC	Enfants non scolarisés
PACE	Conférence panafricaine sur l'éducation
PAU/UPA	Université panafricaine
PEER	Profils d'amélioration de l'enseignement
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RACA	Rapport des activités continentales annuelles
RECs/CER	Communautés économiques régionales
RUFORUM	Forum régional des universités pour le renforcement des capacités en agriculture

SDGs / ODD	Objectifs de développement durable
SIFA	Initiative des compétences pour l'Afrique
SA	Domaine stratégique
SO	Objectif stratégique
STC/CTS	Comité technique spécialisé
STEM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
STEAM	Science, technologie, ingénierie, arts et mathématiques
STISA	Stratégie de la science, de la technologie et de l'innovation pour l'Afrique
TaRL	Enseigner à un niveau adéquat
TCG	Groupe de coopération technique sur les indicateurs pour l'ODD 4 - Éducation 2030
TES	Sommet sur la transformation de l'éducation
TSC	Commission du service des enseignants
TVET	Enseignement et formation techniques et professionnels
UIS	Institut des statistiques de l'UNESCO
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNECA/CEA	Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
IICBA	
UNEVOC	Centre d'éducation professionnelle de l'UNESCO
UNGEI	Initiative d'éducation des jeunes filles des Nations Unies
UNHCR	Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VACS	Enquête sur la violence faite aux enfants
WASH	Eau, assainissement et hygiène
WEF	Forum mondial de l'éducation
WHO/OMS	Organisation mondiale de la santé
YES	Stratégie d'emploi des jeunes

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

L'éducation est un droit humain fondamental dont les gouvernements sont les principaux détenteurs. Comme l'ont déclaré les chefs d'État lors de l'événement organisé par l'Union africaine (UA) en marge du Sommet sur la transformation de l'éducation (TES), qui s'est tenu à New York en septembre 2022, « l'éducation reste un droit humain fondamental, comme le soulignent l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'article 11 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, qui insistent tous sur la nécessité pour les États parties d'assurer une éducation de base gratuite et obligatoire ». La stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2026-35 (CESA 26-35) vise à contribuer à la réalisation de ce droit pour tous les enfants, les jeunes et les adultes en Afrique.

L'éducation reste une priorité absolue pour l'Afrique. La CESA 26-35 élargit et actualise pour la prochaine décennie la CESA 16-25. L'Agenda 2063 envisage une « Afrique pacifique et prospère, intégrée, dirigée par ses propres citoyens et occupant la place qu'elle mérite dans la communauté mondiale et dans l'économie de la connaissance ». Il y a dix ans, la vision de l'UA en matière d'éducation a été exposée dans le document CESA 16-25, développant les objectifs mondiaux inscrits dans l'objectif stratégique de développement n° 4 (ODD 4) des Nations unies. Un examen de la CESA 16-25 suggère qu'il a eu un impact positif, et que des leçons ont été tirées sur la manière d'accroître encore cet impact. L'éducation reste une priorité aujourd'hui, comme le souligne le deuxième plan d'action de l'Agenda 2063. Cette stratégie intègre les conclusions de l'examen de la CESA 16-25 afin de fournir un nouveau cadre d'action pour la période 2026-35.

La préparation de la CESA 26-35 s'est déroulée de mai à septembre 2024. Le processus a été lancé par une consultation lors de la 11^e conférence annuelle de la Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement. Une deuxième consultation a eu lieu lors de la première conférence panafricaine de l'UA sur l'éducation des filles et des femmes. Le processus a également été discuté lors d'autres événements, notamment le deuxième dialogue interrégional sur l'éducation et le développement en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique, la consultation sous-régionale de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe pour la réunion mondiale sur l'éducation, et le forum Chine-Afrique des doyens des facultés d'éducation. On estime que plus de 2 500 personnes ont participé à ces événements et à d'autres. Deux réunions ont été organisées avec les membres du groupe de travail de la CESA (annexe) afin de recueillir leurs commentaires sur les grandes lignes du réexamen et de la nouvelle stratégie. Une troisième réunion de consultation technique a réuni plus de 130 participants. Une douzaine d'enquêtes en ligne ont été lancées pour recueillir les commentaires de plus de 1700 personnes. Les documents clés de l'UA et d'autres organisations ont été examinés pour s'assurer de leur cohérence. La prochaine étape consistera à soumettre le projet de la CESA 26-35 au comité technique spécialisé de l'UA sur l'éducation, après quoi la nouvelle stratégie (révisée si nécessaire) pourrait être approuvée lors du sommet de l'UA de février 2025. Les recherches menées dans le cadre de la stratégie se sont appuyées sur diverses sources de données, notamment: (i) des documents pertinents au niveau continental, régional et national, en particulier des documents de l'UA ; (ii) de la littérature universitaire et grise ; (iii) la collecte de données primaires par le biais d'une douzaine d'enquêtes en ligne auprès des parties prenantes ; et (iv) des contributions issues de discussions avec une série de personnes appartenant à des groupes cibles ainsi qu'au personnel et à la direction de la CUA.

La stratégie comprend quatre parties : (1) un bref dossier d'investissement ; (2) un examen des défis sélectionnés ; (3) un cadre d'action ; et (4) une discussion sur la gouvernance, les communications et le suivi. La partie I du dossier d'investissement prend en compte (i) les droits de l'homme, la paix et le développement durable, y compris les considérations liées au genre, à l'équité et à l'inclusion ; (ii) les avantages sanitaires et sociaux ; et (iii) les avantages liés au marché du travail. La deuxième partie examine les progrès (ou l'absence de progrès) en matière de scolarisation et d'apprentissage, ainsi que les liens entre les deux. Il fournit également un résumé des principales conclusions de l'examen de la CESA 16-25. La partie III est le cœur de la stratégie. Il fournit un cadre d'action avec six domaines stratégiques et 20 objectifs. La quatrième partie traite de la gouvernance, de la communication et des données pour le suivi et l'évaluation (S&E).

La première partie montre clairement que l'investissement dans l'éducation est l'un des meilleurs

investissements que les pays puissent faire. L'éducation est un droit de l'homme fondamental et elle est essentielle pour que les communautés et les sociétés puissent promouvoir la paix et le développement durable. En outre, de nombreuses données démontrent les avantages de l'éducation. En Afrique et dans le monde, les résultats du développement humain, y compris les revenus mais aussi une série d'autres résultats liés à la santé et à la protection sociale, sont déterminés en grande partie par l'éducation, qui représente environ deux tiers de l'évolution de la richesse des nations, soit une part beaucoup plus importante que le capital naturel ou produit. L'indice du capital humain, une autre mesure, est fortement influencé par les résultats de l'éducation sur la base de preuves de taux élevés de rendement de l'éducation sur les marchés du travail. Outre des revenus plus élevés, l'éducation est associée à de nombreux autres avantages. Des années d'études supplémentaires réduisent les risques de mortalité à l'âge adulte. Par exemple, les filles et les femmes mieux éduquées ont des taux de mortalité maternelle et de violence entre partenaires intimes plus faibles, une meilleure connaissance des questions de santé et une plus grande capacité à prendre des décisions. Leurs enfants sont moins susceptibles de mourir avant l'âge de cinq ans ou de souffrir d'un retard de croissance. Les femmes plus instruites ont également des taux de fécondité totaux plus faibles, ce qui peut contribuer à la réalisation d'un dividende démographique. L'analyse montre l'importance de l'éducation pour le développement de l'Afrique et le fait que, selon les indicateurs utilisés, il reste encore beaucoup à faire pour améliorer les résultats de l'éducation.

La deuxième partie note que les défis restent considérables. Améliorer les résultats scolaires n'est facile nulle part, mais c'est particulièrement difficile en Afrique. Les défis sont énormes étant donné les faibles taux de scolarisation et d'achèvement des études et l'insuffisance de l'apprentissage lorsque les enfants et les jeunes sont à l'école. Les conditions initiales, notamment les qualifications limitées des enseignants, leur niveau de rémunération (souvent) faible et leur niveau de stress élevé, ne sont pas propices à un enseignement de qualité. Le fait que de nombreux parents soient analphabètes et ne soient pas en mesure de soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison est également un problème. Les chocs climatiques et les conflits contribuent également aux mauvais résultats scolaires. À ces contraintes s'ajoute une autre limitation majeure : étant donné qu'une grande partie de la population est en âge d'être scolarisée (que ce soit pour l'enseignement de base, l'EFTP ou l'enseignement supérieur) et que le coût de l'éducation est souvent plus élevé en pourcentage du PIB que dans d'autres pays, les pays éprouvent des difficultés à financer leurs systèmes éducatifs de manière adéquate. C'est d'autant plus vrai aujourd'hui que le niveau d'endettement est élevé. Pour l'essentiel, le manque d'investissements dans l'éducation, en rapport avec la croissance démographique et la nécessité d'améliorer la qualité, s'est traduit par des lacunes importantes dans l'offre de services aux enfants, aux jeunes et aux adultes. Une bonne nouvelle, toutefois, est que l'examen de la CESA 16-25 suggère qu'une nouvelle CESA 26-35 pourrait être utile puisque la CESA 16-25 a été jugée utile par de nombreuses parties prenantes, y compris les ministères.

La partie III fournit un cadre d'action pour la CESA 26-35 avec six domaines stratégiques (DS) et 20 objectifs, dont un pour la mise en œuvre et un autre pour le suivi et l'évaluation. Les six DS sont les suivants:

- **DS 1: Ressources et environnement propice.** Ce vaste domaine stratégique couvre des questions allant de l'enseignement pré primaire à l'enseignement supérieur, liées au financement, à la gouvernance, aux infrastructures, aux programmes d'études et aux ressources d'apprentissage, ainsi qu'à la politique sectorielle, y compris la reconnaissance du fait que différents prestataires de services (publics, privés, confessionnels, autres) contribuent de manière importante aux systèmes éducatifs.
- **DS 2: Enseignants, éducateurs et soignants.** Ce domaine stratégique couvre les questions relatives au recrutement, à l'avancement professionnel et au développement professionnel des enseignants, des éducateurs ou des instructeurs (par exemple, pour l'EFTP) et des personnes s'occupant des enfants (par exemple, pour les enfants de moins de 3 ans), ainsi qu'à leur bien-être. Cela concerne les salaires et les avantages sociaux, mais aussi le leadership et la responsabilité, ainsi que la santé mentale et la motivation des enseignants.

- **DS 3: De l'enseignement pré-primaire à l'enseignement secondaire, en mettant l'accent sur l'apprentissage précoce et les compétences fondamentales, socio-émotionnelles, du 21e siècle et du marché du travail.** Ce Domaine stratégique se concentre sur les résultats pour les apprenants, en reconnaissant les différents types de compétences qu'ils doivent acquérir, ainsi que le fait que les écoles devraient promouvoir la santé et le bien-être des élèves, ainsi que les compétences du 21e siècle, y compris pour le marché du travail. Les questions les plus importantes concernent l'enseignement pré primaire et secondaire, même si elles restent d'actualité aux niveaux supérieurs.
- **DS 4: Enseignement supérieur et EFTP.** Ce domaine stratégique couvre l'enseignement post-secondaire où des défis spécifiques doivent être relevés, notamment en ce qui concerne les liens entre l'éducation, l'innovation et le développement économique.
- **DS 5: Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie.** Ce domaine stratégique couvre les questions liées aux programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés, y compris la promotion de la réinsertion scolaire, et la nécessité d'offrir à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
- **DS 6: Genre, équité et inclusion.** Ce domaine stratégique clé souligne la nécessité pour les systèmes éducatifs de servir l'ensemble de la population, en accordant une attention particulière aux questions de genre, d'équité et d'inclusion.
- **Thèmes transversaux :** Plusieurs thèmes ou mégatendances sont transversaux et requièrent une attention particulière, notamment (i) la numérisation et l'IA; (ii) l'écologisation de l'éducation; et (iii) l'éducation dans les situations d'urgence.

Un visuel simple vise à faciliter la communication autour des domaines stratégiques. La figure ES1 traduit l'idée que les systèmes éducatifs doivent être construits, à l'instar d'une maison ou d'une structure. Les deux premiers domaines stratégiques sont les fondements, suivis de trois piliers combinés en un seul domaine stratégique. Ces piliers concernent les compétences fondamentales, socio-émotionnelles et du 21e siècle que les apprenants doivent acquérir, en particulier de l'enseignement pré primaire à l'enseignement secondaire. Ces compétences doivent également être mises en valeur à des niveaux d'apprentissage plus élevés, ainsi que dans le cadre des programmes de la deuxième chance et de l'apprentissage tout au long de la vie, mais la période allant de l'enseignement pré primaire à l'enseignement secondaire est essentielle. Viennent ensuite les possibilités d'éducation par le biais de l'enseignement supérieur et de l'EFTP, ainsi que les programmes destinés aux enfants et aux jeunes non scolarisés et à l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes. Le toit et les murs extérieurs qui englobent l'ensemble du système doivent garantir des approches transformatrices en matière de genre, l'équité et l'inclusion. Enfin, le texte à la base de la structure met en évidence quelques grandes tendances critiques auxquelles les systèmes éducatifs doivent s'adapter et répondre.

Chaque domaine stratégique a trois objectifs, avec deux objectifs supplémentaires pour la mise en œuvre et pour le suivi et l'évaluation. La liste des objectifs est présentée dans le tableau ES1. Le nombre total de 20 objectifs est nettement inférieur au nombre de zones d'action dans la CESA 16-25, en partie pour transmettre un ordre de priorité. Pour chaque objectif, la stratégie fournit une brève explication de l'importance de l'objectif et des liens vers des orientations relatives à des interventions et des approches prometteuses pour atteindre l'objectif. La figure ES2 présente une visualisation des objectifs par domaine stratégique, la mise en œuvre et le suivi et l'évaluation étant au cœur de l'impact (les questions relatives aux données, au suivi et à l'évaluation pour la CESA 26-35 sont abordées dans la partie IV de la stratégie).

Schéma ES1 : Cadre pour l'action pour la CESA 26-35

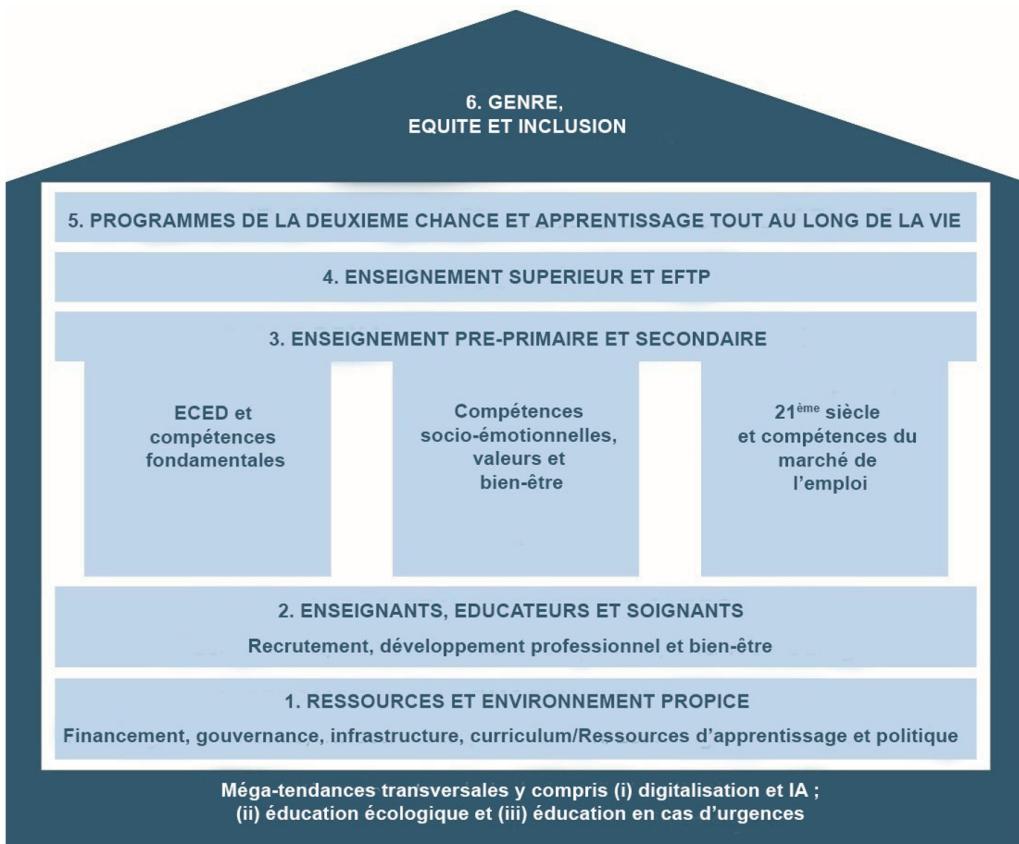


Tableau ES1: Domaines et objectifs stratégiques pour la CESA 26-35

Domaines et objectifs

DS 1 : Ressources et environnement propice

1. Garantir des politiques, une gestion des systèmes, une gouvernance, un financement et des partenariats fondés sur des données probantes
2. Améliorer les programmes d'études et les ressources d'enseignement et d'apprentissage pour tenir compte des défis actuels et émergents
3. Développer et moderniser les infrastructures scolaires et l'environnement d'apprentissage

DS 2 : Enseignants, éducateurs et soignants

4. Améliorer les politiques, la formation, le développement professionnel et la responsabilisation des enseignants
5. Accroître l'attractivité de la profession enseignante
6. Investir dans la direction des écoles, y compris dans la part de femmes dirigeantes si nécessaire

Domaine stratégique 3 : De l'enseignement pré-primaire à l'enseignement secondaire

7. Développer des approches rentables pour améliorer l'éducation et la formation des jeunes enfants et l'apprentissage fondamental
8. Investir dans les compétences socio-émotionnelles et l'éducation pour la santé et le bien-être
9. Promouvoir les compétences du 21e siècle et du marché du travail, y compris pour les TIC/AI et STEAM

Domaine stratégique 4 : Enseignement supérieur et EFTP

10. Renforcer les liens entre l'EFTP et les marchés de l'emploi
11. Améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de celui-ci
12. Fournir des incitations à la recherche, y compris dans les domaines STEAM et l'éducation

Domaine stratégique 5 : Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie

13. Développer les programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés, y compris pour la réinsertion scolaire
14. Développer les campagnes d'alphabétisation des adultes
15. Soutenir la formation tout au long de la vie

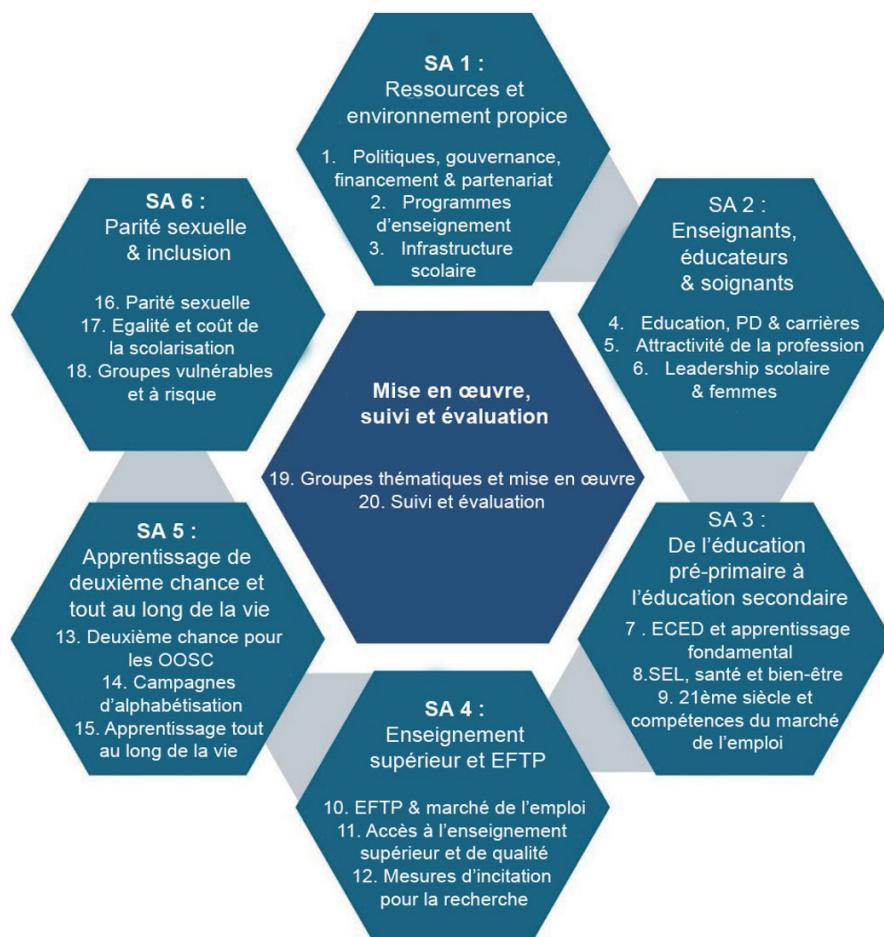
DS 6 : Genre, équité et inclusion

16. Promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation
17. Réduire le coût de la scolarisation pour l'équité
18. Garantir l'inclusion des groupes vulnérables et à risque, y compris dans les situations d'urgence

Mise en œuvre, suivi et évaluation

19. Renforcer les groupes thématiques du CESA et d'autres mécanismes de mise en œuvre
20. Rationalisation du suivi et de l'évaluation

Schéma ES2 : Objectifs par domaines stratégiques pour la CESA 26-35

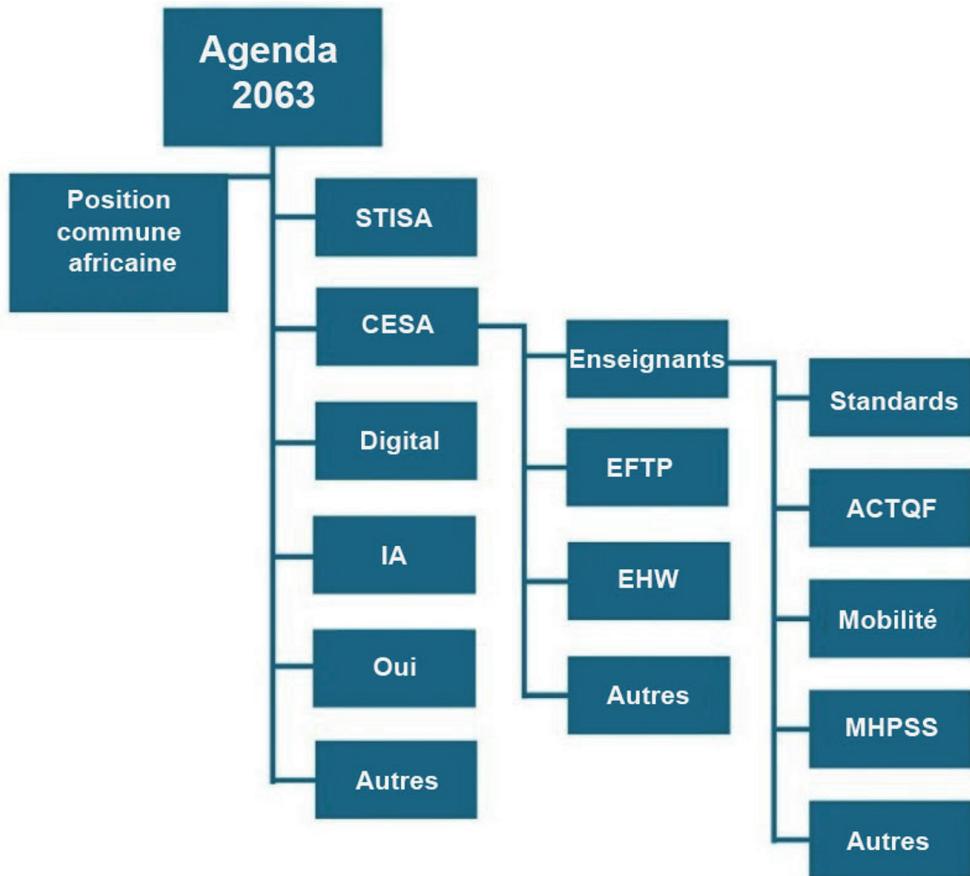


Source: Préparé pour le présent rapport

Les groupes thématiques de la CESA, qui se sont révélés utiles en tant que mécanisme de mise en œuvre, devraient être renforcés. Le mécanisme des groupes thématiques est un moyen utile de fédérer les partenaires de l'éducation de l'UA par domaines d'intérêt et d'expertise. Aujourd'hui, les thématiques fonctionnent principalement comme un moyen de partager des informations et d'organiser des événements, mais ils pourraient jouer un rôle plus important. Par exemple, les orientations fournies dans la stratégie sont basées sur le contexte de l'Afrique et sur les données disponibles au moment de la rédaction. Ce contexte et les preuves peuvent changer, en particulier au cours d'une décennie. L'un des rôles des groupes thématiques devrait être de tenir à jour les orientations de la CESA et d'approfondir les orientations dans leur domaine thématique au fur et à mesure que de nouvelles connaissances sont disponibles. En plus de servir de mécanisme d'échange d'informations, les clusters devraient soutenir la production de nouvelles preuves et la mobilisation des parties prenantes. Ils ont besoin d'autonomie dans leur travail, mais devraient également être tenus responsables, y compris en ce qui concerne les rôles joués par les chefs de file des groupes thématiques. Lorsque les groupes thématiques ne remplissent pas leur rôle ou deviennent inactifs, des mesures doivent être prises pour impliquer les dirigeants et éventuellement les remplacer. Il est également important de trouver des moyens de soutenir les groupes thématiques dans la mobilisation des ressources, car il s'agit d'une contrainte à l'efficacité. Assurer une plus grande collaboration entre les groupes devrait également être une priorité pour tirer profit des synergies (compte tenu des nouveaux domaines et objectifs stratégiques de cette Stratégie, et en tenant compte de la performance des groupes thématiques existants, une nouvelle cartographie des groupes thématiques de la CESA en ligne avec les domaines et objectifs stratégiques doit être envisagée).

Au-delà de la CESA 26-35, des orientations supplémentaires devraient être générées par le biais d'autres documents, comme c'est déjà le cas dans certaines régions. Une bonne pratique en matière de stratégie consiste à ne pas multiplier les domaines d'intervention, de manière à établir des priorités. Pour le suivi, un nombre limité d'objectifs est également bénéfique. Mais il y a une autre raison pour laquelle le nombre de domaines stratégiques et d'objectifs est relativement faible : l'UA a adopté ou est en train d'adopter d'autres stratégies et instruments relatifs à l'éducation. Pour l'EFTP, par exemple, des recommandations plus détaillées sont fournies dans la stratégie d'EFTP préparée séparément. Il en va de même pour la stratégie récemment adoptée par l'UA en matière d'éducation à la santé et au bien-être (EHW). La CESA 26-35 devrait fournir une vision globale, mais laisser des orientations plus détaillées à d'autres stratégies ou instruments. Comme le montre la figure ES3 dans le cas des enseignants, alors que la CESA décrit des objectifs de haut niveau, des orientations plus détaillées sont disponibles dans des sous-stratégies telles que la stratégie de l'UA sur la santé mentale et le soutien psychosocial (MHPSS) pour les enseignants en cours d'élaboration, ou des instruments tels que le Cadre continental africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant, le Cadre continental africain de qualification des enseignants et le Protocole continental africain sur la mobilité des enseignants. En d'autres termes, il convient de reconnaître que tout ce qui est important pour améliorer les résultats de l'éducation ne peut pas être pris en compte dans les domaines stratégiques et les objectifs de la CESA 26-35, mais le cadre devrait permettre de cibler les orientations fournies, de sorte que d'autres documents puissent approfondir les questions relatives à divers sous-secteurs ou questions.

Schéma ES3 : Place de la CESA 26-35 parmi les stratégies et instruments de l'UA

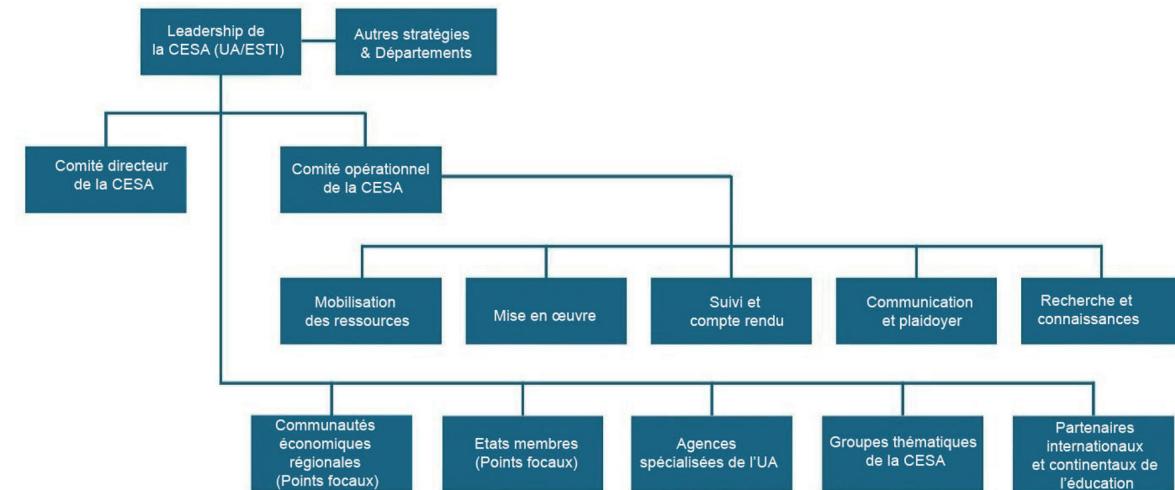


Source: Préparé pour le présent rapport.

Note: Cf la liste des acronymes pour les abréviations

Enfin, la quatrième partie traite de la gouvernance, de la communication et du suivi. La CESA 26-35 propose une structure de gouvernance simple mais complète, avec des rôles spécifiques pour les parties prenantes. La structure de gouvernance est présentée dans la figure ES4. Elle suit des principes directeurs, comme c'est le cas pour d'autres stratégies de l'UA, notamment : (i) Appropriation, direction et subsidiarité par les pays : Les États membres sont responsables de leurs systèmes éducatifs et donc de l'adaptation de la CESA 26-35 à leur propre contexte ; (ii) Autonomie et responsabilité : Les parties prenantes sont autonomes dans l'utilisation des orientations fournies par le CESA 26-35, mais doivent rendre des comptes à l'équipe de mise en œuvre de la CESA ; (iii) Adaptabilité : La CESA est censé fournir des orientations qui doivent être adaptées au fil du temps et être suffisamment souples pour s'adapter aux changements dans le paysage de l'éducation sur le lieu de travail, afin de rester pertinentes et efficaces; et (iv) le plaidoyer : La CESA est une stratégie qui préconise des investissements plus importants et de meilleure qualité dans l'éducation. Comme le montre la figure ES4, les principales parties prenantes sont (1) les CER, (2) les États membres, (3) les agences spécialisées de l'UA, (4) les groupes, les coordinateurs et les membres de la CESA et (5) les partenaires continentaux et internationaux. Parmi les partenaires continentaux, l'AUDA-NEPAD joue un rôle particulier, mais d'autres partenaires comprennent des associations, des fédérations et des réseaux clés tels que l'AUA, l'ACA, l'ADEA, l'AfECN, l'AFTRA, l'ANAFE, l'ANCEFA, l'AUF, l'AWARD, le CAMES, le FAWE et le RUFORUM, qui peuvent utiliser leur pouvoir de rassemblement pour faciliter la mise en œuvre de la CESA 26-35. La gouvernance proposée pour la CESA 26-35 comprend un comité de pilotage et un comité opérationnel composé de cinq sous-comités: (i) Mobilisation des ressources ; (ii) Mise en œuvre (événements, projets pilotes, etc.) ; (iii) Suivi et rapports; (iv) Recherche et connaissances (par exemple, production d'orientations liées aux objectifs spécifiques de la CESA 16-35) ; et (v) Communications et plaidoyer.

Schéma ES4 : Structure de la gouvernance pour la CESA 26-35



Source: Préparé pour le présent rapport.

Le rôle du comité opérationnel de la CESA sera déterminant pour la mise en œuvre. Une mise en œuvre réussie nécessitera un soutien en matière de politique et de conseil technique, notamment pour (i) Développer et vulgariser de nouveaux outils et méthodologies pour répondre aux besoins des États membres et des CER ; (ii) Mener des recherches appliquées sur les défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs et les solutions potentielles ; (iii) Promouvoir et évaluer des initiatives pilotes pour générer des connaissances sur les bonnes pratiques et les leçons apprises ; (iv) Servir de centre d'échange pour promouvoir l'échange de connaissances et la diffusion des bonnes pratiques et des leçons apprises au niveau continental (coopération sud-sud, CoPs, ressources web, etc.). Par l'intermédiaire des points focaux des CER et des ministères de l'éducation des États membres, il sera également essentiel d'enregistrer les innovations et les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA aux niveaux national et régional et d'évaluer l'utilité globale de la stratégie.

La communication sera importante pour faire connaître la CESA 26-35 aux parties prenantes une fois la stratégie adoptée et pour partager les défis et les opportunités liés à sa mise en œuvre tout au long de la décence. Les CER, les États membres, les autres parties prenantes et les médias devront être informés dès l'adoption de la stratégie. Les outils de communication à utiliser à cette fin devraient inclure une version abrégée (simplifiée) de la stratégie, des notes d'information sur les domaines stratégiques clés, des infographies, des vidéos, des campagnes dans les médias sociaux, des communiqués de presse, etc. Pour les communications à long terme, un bulletin d'information sur la CESA devrait être créé et publié deux fois par an (après les réunions du Comité opérationnel) afin de tenir les parties prenantes informées des progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA 26-35, en mettant l'accent sur les interventions innovantes pilotées par les CER, les États membres et d'autres partenaires.

Une conférence biennale ou triennale sur la CESA devrait être organisée pour maintenir l'élan vers la mise en œuvre et présenter les résultats obtenus. Ces résultats devraient également être largement diffusés lors d'autres événements organisés par l'UA et ses partenaires. Le succès ou l'absence de succès de la stratégie de communication devrait être évalué en même temps que l'évaluation plus large de la mise en œuvre de la stratégie par le biais d'un rapport produit pour la conférence de la CESA. Dans les communications et lors d'événements, les liens entre la CESA et les questions liées à d'autres secteurs, tels que la santé, la nutrition, la population, le travail et la protection sociale, devraient être soulignés afin de mettre en évidence l'importance de l'éducation pour ces secteurs (sessions interministérielles).

Un cadre de suivi et d'évaluation devra être élaboré. Le cadre devrait comprendre au minimum des indicateurs qui seront suivis pour évaluer les progrès, mais il pourrait également, si cela s'avère utile, fournir des objectifs provisoires et une évaluation du coût de la réalisation des objectifs, bien que cela nécessiterait un travail analytique détaillé. Chaque année, l'UA/ESTI devrait produire un bref rapport annuel sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA. Un rapport plus détaillé serait discuté lors des conférences biennales ou triennales de la CESA. Le département UA/ESTI devrait élaborer des plans d'action pour la mise en œuvre et les mettre à jour, le cas échéant, sur la base des informations fournies par les CER, les États membres et les autres parties prenantes. Un examen à mi-parcours devrait avoir lieu, dont le calendrier coïnciderait avec l'horizon des ODD, de sorte que dans la deuxième partie de sa

décennie, la CESA 26-35 pourrait être adapté si nécessaire au nouveau cadre qui serait adopté après les ODD. À l'issue de la décennie, une évaluation devrait avoir lieu pour mesurer les résultats et l'impact de la stratégie.

Le cadre de suivi devrait comporter une liste simplifiée d'indicateurs. L'accent devrait être mis sur les indicateurs disponibles dans le cadre du suivi de l'ODD 4 ou qui pourraient raisonnablement être développés et mesurés dans un nombre suffisant de pays, en s'appuyant sur des initiatives déjà convenues telles que celles qui font suite au Sommet sur la transformation de l'éducation. La bonne nouvelle est que, de par leur conception, les données sont disponibles pour la plupart des objectifs définis dans la stratégie. Au niveau national, il sera essentiel de promouvoir le SIGE 2.0, notamment en passant des données agrégées aux données individuelles des apprenants afin de suivre les progrès des élèves, d'identifier les lacunes en matière d'apprentissage et d'adapter les interventions aux besoins de chaque enfant. Il sera également important que l'UA et les États membres continuent à participer aux mécanismes de coordination liés aux ODD (Mécanisme de coordination de l'éducation mondiale) et à tout cadre ultérieur. Pour assurer la cohérence entre la CESA 26-35 et l'agenda des ODD, l'UA devrait poursuivre sa participation au Comité directeur de haut niveau (CDHN) de l'ODD 4, notamment en veillant à ce que les décisions du CDHN soient mises en œuvre aux niveaux continental, régional et national.

Conclusion

La CESA 26-35 offre à l'UA une occasion unique d'aider les États membres, les CER et les autres parties prenantes de l'éducation à améliorer leurs systèmes éducatifs. L'amélioration des résultats scolaires en Afrique est plus importante que jamais. En tirant les leçons de l'expérience de la CESA 16-25, l'UA est bien placée pour fournir des conseils aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes de l'éducation sur la manière de relever les défis de la prochaine décennie. Cette stratégie se concentre sur un plus petit nombre d'objectifs et met l'accent sur les compétences que les apprenants doivent acquérir - y compris les compétences fondamentales, socio-émotionnelles et celles du 21e siècle. La stratégie décrit des cadres et des interventions qui s'appuient sur une base de données probantes en rapide expansion et qui peuvent être utilisés pour informer les politiques. Par le biais de la CESA 26-35, l'UA vise à fournir des conseils pratiques aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes de l'éducation concernant les actions prioritaires pour la prochaine décennie, tout en reconnaissant que ces conseils devront être adaptés à leurs contextes particuliers.

Tel qu'indiqué dans l'examen de la CESA 16-25, les systèmes éducatifs ne sont pas des voiliers: ils ne peuvent pas changer de direction facilement. Ils sont comme les camions-citernes. Pour changer de cap, au-delà de la vision stratégique, une planification minutieuse sera nécessaire. Les systèmes éducatifs en Afrique et dans le monde sont confrontés à des vents contraires. Le financement et les autres ressources sont limités. Les défis sont nombreux, non seulement au sein des systèmes éducatifs, mais aussi à l'extérieur, les conflits et le changement climatique n'étant que deux exemples de menaces externes. Les implications de la quatrième révolution industrielle pour les systèmes éducatifs, y compris les rôles à jouer par la numérisation et l'IA, commencent seulement à être comprises. Investir dans l'éducation est l'un des meilleurs investissements que les pays puissent faire, mais pour diriger un navire-citerne dans des eaux difficiles, il est essentiel d'aller au-delà de la mise en œuvre d'une vision stratégique. Deux points devront faire l'objet d'une attention particulière. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, les orientations données dans cette stratégie devront être adaptées dans le temps et dans l'espace, compte tenu de la diversité des États membres desservis par l'UA et de l'évolution de leurs besoins. Deuxièmement, la mise en œuvre se fera dans un contexte où de nombreux pays africains (et non africains) sont confrontés à des niveaux élevés d'endettement et à des budgets limités. Il sera essentiel d'évaluer à la fois les besoins et le rapport coût-efficacité des interventions alternatives pour répondre à ces besoins en fonction des contextes nationaux et locaux afin de maximiser les bénéfices des investissements dans l'éducation. Pour transformer leurs systèmes éducatifs, les États membres et les parties prenantes, y compris les CER, devront faire plus et mieux avec des ressources limitées. Il faudra donc établir des priorités. En fin de compte, cette stratégie sera utile dans la mesure où ses orientations contribueront à informer les politiques nationales des États membres, notamment par le biais de la planification du secteur de l'éducation et de l'élaboration de plans d'action. Pour que la CESA 26-35 remplisse ce rôle, la mobilisation des ressources et une mise en œuvre adéquate seront essentielles.

INTRODUCTION

L'éducation est un droit humain fondamental dont les gouvernements sont les principaux détenteurs. Comme l'ont déclaré les chefs d'État lors de l'événement organisé par l'Union africaine (UA) en marge du Sommet sur la transformation de l'éducation (TES) qui s'est tenu à New York en septembre 2022, « l'éducation reste un droit humain fondamental, comme le soulignent l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'article 11 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, qui insistent tous sur la nécessité pour les États parties d'assurer une éducation de base gratuite et obligatoire ». La stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2026-35 (CESA 26-35) vise à contribuer à la réalisation de ce droit pour tous les enfants, les jeunes et les adultes en Afrique.

L'éducation reste une priorité absolue pour l'Afrique. La stratégie continentale pour l'éducation en Afrique pour 2026-35 (CESA 26-35) élargit et actualise pour la prochaine décennie la Stratégie précédente (CESA 16-25). L'Agenda 2063 envisage une « Afrique pacifique et prospère, intégrée, dirigée par ses propres citoyens et occupant la place qu'elle mérite dans la communauté mondiale et dans l'économie de la connaissance ». Il y a près de dix ans, la vision de l'UA en matière d'éducation, exposée dans le document de la CESA 16-25, s'étendait sur les objectifs mondiaux inscrits dans l'objectif stratégique de développement n° 4 (ODD 4) des Nations unies. Un examen de la CESA 16-25 suggère qu'il a eu un impact positif, et que des leçons ont été tirées sur la manière d'accroître encore cet impact. L'éducation restant une priorité aujourd'hui, cette stratégie intègre les conclusions de l'examen de la CESA 16-25 afin de fournir un nouveau cadre d'action pour 2026-35, une période qui chevauche le deuxième plan décennal de mise en œuvre (2024-2033) de l'Agenda 2063. Le plan définit sept ambitions : Chaque État membre de l'UA atteint au moins le statut de pays à revenu intermédiaire ; l'Afrique est plus intégrée et connectée ; les institutions publiques sont plus réactives ; l'Afrique résout les conflits à l'amiable ; les cultures et les valeurs africaines sont explicites et promues ; les citoyens africains sont plus autonomes et plus productifs ; et l'Afrique est un acteur mondial fort et influent. L'éducation contribue à ces sept éléments.

Les défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs en Afrique sont uniques, mais les opportunités le sont tout autant. Des progrès ont été réalisés dans le cadre de la CESA, mais de manière limitée. La combinaison des défis actuels, des conditions initiales et du financement limité rend difficile l'amélioration des résultats de l'éducation en Afrique. La période a été marquée par des crises majeures, notamment la pandémie de COVID 19 et les fermetures d'écoles qui en ont découlé, avec des effets négatifs importants sur les apprenants. Mais il y a aussi de bonnes nouvelles. La CESA 16-25 couvre une période au cours de laquelle de nombreuses innovations ont été mises en œuvre au niveau national, régional et continental, ainsi qu'au niveau mondial. Nous savons mieux aujourd'hui qu'il y a dix ans comment obtenir des gains. On peut s'attendre à ce que de nouvelles innovations majeures voient le jour au cours des dix prochaines années. Mais nous pouvons nous attendre à l'émergence de nouvelles crises, même si nous ne savons pas encore lesquelles. L'un des défis de cette stratégie sera de se tenir au courant de l'évolution de la situation dans les pays et sur le continent, notamment en ce qui concerne les tendances démographiques et la pression qu'elles peuvent créer.

La CESA 26-35 fournit un cadre d'action qui peut être adapté par les États membres, les communautés économiques régionales (CER) et d'autres parties prenantes de l'éducation au contexte auquel ils sont confrontés. L'UA ne gère pas elle-même de grands programmes d'éducation, mais elle dispose d'un important pouvoir de rassemblement. Grâce à cette stratégie, elle vise à fournir des orientations sur la manière d'améliorer les résultats de l'éducation en Afrique. Les orientations fournies tiennent compte de la diversité des pays desservis par l'UA et de leurs besoins variés, ainsi que du fait que pour transformer leurs systèmes éducatifs, les États membres et les autres parties prenantes doivent faire plus et mieux avec des ressources limitées. Étant donné qu'il faudra établir des priorités, la CESA 26-35 est rédigé un peu différemment de la CESA 16-25. La nouvelle stratégie comporte moins de domaines stratégiques et de recommandations que la CESA 16-25. Il vise également à fournir davantage d'indications sur la manière dont les recommandations peuvent être mises en œuvre et sur les raisons pour lesquelles elles sont proposées. Enfin, la stratégie reconnaît la nécessité de synergies et de complémentarité avec d'autres stratégies et documents de l'UA. Il s'agit notamment des nouvelles stratégies de l'UA pour

l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et pour la science, la technologie et l'innovation, sans oublier d'autres stratégies pertinentes.

La CESA 26-35 est divisée en quatre parties: (1) un bref dossier d'investissement ; (2) un examen des défis sélectionnés ; (3) un cadre d'action ; et (4) une discussion sur la gouvernance, le suivi et les communications.

- **Première partie :** Dossier d'investissement succinct. Cette partie présente brièvement des arguments en faveur de l'investissement dans l'éducation, en tenant compte (i) des droits de l'homme, de la paix et du développement durable ; (ii) des avantages pour le marché du travail ; et (iii) d'autres avantages.
- **Deuxième partie :** Quelques défis Cette partie passe brièvement en revue les progrès (ou l'absence de progrès) en matière de scolarisation et d'apprentissage, ainsi que les liens entre les deux. Les tendances en matière de financement de l'éducation sont également abordées brièvement. Enfin, les principales conclusions de l'examen de la CESA 16-25 qui ont servi de base à cette stratégie sont brièvement résumées.
- **Troisième partie :** Cadre d'action Cette partie constitue le cœur de la stratégie. Il fournit un cadre d'action avec (i) six domaines d'action stratégiques, chacun comportant trois objectifs, et (ii) deux objectifs supplémentaires pour la mise en œuvre et le suivi et l'évaluation. Au total, 20 objectifs sont ainsi proposés. Pour chaque objectif, une brève discussion est fournie sur son importance et sur les approches prometteuses pour atteindre l'objectif.
- **Quatrième partie :** Gouvernance, rôle des parties prenantes Cette dernière partie présente une structure de gouvernance simple pour la CESA 26-35 et suggère des rôles pour les principales parties prenantes. La pérennisation d'une telle structure de gouvernance nécessitera un engagement et un certain niveau de mobilisation des ressources. Les questions relatives à la communication et au suivi et à l'évaluation des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs sont également abordées.



Il n'existe pas de méthode unique pour élaborer une stratégie d'éducation pour l'Afrique, les différentes approches présentant des avantages et des inconvénients potentiels différents. Une stratégie peut consister principalement en un ensemble de recommandations sans analyse détaillée. C'est essentiellement ainsi que la CESA 16-25 a été rédigé. La CESA 16-25 comprenait des principes directeurs et des piliers, mais il se composait essentiellement de 12 objectifs stratégiques (OS) auxquels étaient associés des objectifs de niveau intermédiaire ou des domaines d'action (DA) considérés comme essentiels pour la réalisation des objectifs stratégiques. Cela a donné lieu à 69 domaines d'action ou recommandations. Le document avait l'avantage d'être relativement court et facile à lire, mais il ne fournissait pas de discussion sur les preuves empiriques de ses recommandations et sur les compromis potentiels entre les objectifs. Il se peut également que le document n'ait pas véhiculé des priorités fortes, en partie parce qu'il visait à être exhaustif dans ce qu'il couvrait. Une autre approche consiste à concentrer la stratégie sur quelques objectifs clés et à analyser plus en détail la manière d'atteindre ces objectifs. C'est, d'une certaine manière, l'approche actuellement utilisée par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) pour soutenir les pays sur la base d'un accord avec des priorités de soutien. C'est également l'approche utilisée par la Banque mondiale pour sa stratégie pour l'éducation en Afrique occidentale et centrale, un document plus long et plus complexe avec une série de notes d'information fournissant une analyse détaillée. Cette stratégie fournissait davantage d'orientations pour les domaines qu'elle couvrait, mais elle n'était pas aussi complète que la CESA 16-25 en termes de contenu. Les deux approches présentent des avantages et des inconvénients potentiels et peuvent servir des objectifs ou des publics différents.

La CESA 26-35 vise à trouver un terrain d'entente, en proposant une analyse et en esquissant un cadre d'action complet, tout en restant un document relativement court. La stratégie vise à éviter le risque d'aller trop dans les détails et de perdre la vue d'ensemble, et celui d'aller vers la vue d'ensemble mais de rester à la surface, pour ainsi dire, avec des recommandations qui peuvent être trop génériques pour être utiles dans la pratique. En gardant à l'esprit ce double défi et la nécessité de garder le document relativement court, cinq principes simples (ABCDE) ont été adoptés pour rédiger la stratégie et essayer de la rendre à la fois complète et conviviale (Encadré 1).

Encadré 1: Principes ABCDE pour la rédaction de la CESA 26-35

Adaptable. L'objectif est de fournir des conseils qui peuvent être adaptés à différents contextes, et non de prescrire des solutions toutes faites. Les besoins des systèmes éducatifs et les contraintes liées à l'amélioration des résultats varient. Les approches doivent être flexibles pour être utiles dans une grande variété de contextes, non seulement pour les États membres et les communautés économiques régionales, mais aussi pour les autres parties prenantes, y compris les établissements d'enseignement, les partenaires de développement, les organisations de la société civile, les syndicats d'enseignants et le secteur privé..

Bref (relativement). La CESA 26-35 vise à être relativement bref, avec environ 50 pages lorsqu'il est formaté de manière professionnelle. Les documents plus courts ont plus de chances d'être lus, en particulier par les décideurs politiques. La stratégie ne remplace pas les analyses continentales plus détaillées de l'éducation en Afrique. Il vise à fournir un cadre d'action.

Consultatif. La préparation de la CESA 26-35 a donné lieu à de multiples consultations et enquêtes en ligne en anglais et en français afin de recueillir les réactions d'un large éventail de parties prenantes. Les membres d'un groupe de travail de la CESA composé de représentants d'organisations clés ont fait part de leurs commentaires. Plus de 2 500 personnes y ont participé.

Documenté. La CESA 26-35 se veut bien documenté, avec des notes de fin de document et des références permettant aux lecteurs d'approfondir leurs recherches. Il s'agit d'un style différent de celui de la CESA 16-25, mais nous espérons qu'il sera utile aux lecteurs. Rassembler en un seul endroit les ressources clés pourrait peut-être être un des principaux avantages de ce travail.

Fondé sur des données probantes. Alors que la CESA 16-25 était implicitement fondée sur des données probantes, la CESA 26-35 est plus explicite sur les données probantes utilisées tout en étant moins prescriptif, reconnaissant que « ce qui fonctionne » reste un sujet de débat, dépend du contexte et peut également changer au fil du temps, en particulier au cours d'une décennie.

La rédaction de la CESA 26-35 et de l'examen de la CESA 16-25 qui l'a étayé s'est déroulée de mai à septembre 2024. Le processus a été lancé par une consultation lors de la conférence annuelle de la Fédération africaine des autorités de régulation de l'enseignement (AFTRA). Une deuxième consultation a eu lieu lors de la première conférence panafricaine sur l'éducation des filles et des femmes (PANCOGED) de l'UA. Le processus a également été discuté lors d'autres événements, notamment le deuxième dialogue interrégional sur l'éducation et le développement en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique. Ces événements étaient tous hybrides, permettant une participation en personne et en ligne. Dans l'ensemble, on estime que plus de 2 500 personnes ont participé à ces événements et à d'autres. Deux réunions ont été organisées avec un groupe de travail de la CESA afin de bénéficier des commentaires des membres du groupe de travail sur les plans de rédaction des documents. Les projets de documents pour l'examen de la CESA 16-25 qui informe cette nouvelle stratégie et la CESA 26-35 ont été partagés lors d'une réunion de consultation technique qui s'est tenue à Addis-Abeba. La CESA 26-35 sera discuté lors du Comité technique spécialisé sur l'éducation de l'UA prévu en novembre 2024, après quoi la nouvelle stratégie (révisée si nécessaire) sera approuvée lors du Sommet de l'UA de février 2025.

La recherche pour la stratégie s'est appuyée sur diverses sources de données, y compris des enquêtes en ligne avec les parties prenantes. L'analyse est basée entre autres sur : (i) un examen des documents pertinents aux niveaux continental, régional et national, avec un accent particulier sur les documents de l'UA ; (ii) un examen de la littérature académique et de la littérature grise provenant entre autres d'organisations internationales (par exemple, l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIT, la Banque mondiale, la BAD et d'autres), d'organisations de la société civile et d'institutions nationales ; (iii) des contributions provenant de discussions avec des individus des groupes cibles et le personnel et la direction de la Commission de l'UA ; et (iv) une collecte de données primaires par le biais d'enquêtes en ligne pour l'examen de la CESA 16-25 qui informe cette nouvelle stratégie. Plus précisément, deux enquêtes en ligne n'étaient accessibles qu'à des personnes présélectionnées : l'enquête destinée aux ministères et aux CER, et l'enquête destinée aux membres du groupe de la CESA. Neuf autres enquêtes étaient ouvertes à tous les répondants, mais étaient en pratique ciblées sur des parties prenantes spécifiques par le biais des mécanismes de diffusion utilisés pour partager les enquêtes. Par exemple, l'enquête sur les politiques des enseignants s'adressait aux membres du groupe thématique de la CESA sur le développement professionnel des enseignants et aux affiliés de l'AFTRA et de l'Internationale de l'éducation. Toutes les enquêtes en ligne de la CESA étaient disponibles en anglais et en français et les questionnaires ont été approuvés par le département de l'éducation, de la science, de la technologie et de l'innovation de l'UA (UA/ESTI). Une autre enquête a été menée séparément pour la révision de la stratégie d'EFTP préparée en même temps que la révision de la CESA 16-25 pour informer une nouvelle stratégie d'EFTP. Les résultats de cette enquête et la nouvelle stratégie d'EFTP sont utilisés dans la présente stratégie.



PREMIERE PARTIE : BREF DOSSIER D'INVESTISSEMENT

Investir dans l'éducation est l'un des meilleurs investissements que les pays puissent faire. L'éducation est un droit de l'homme et est essentielle pour promouvoir la paix et le développement durable. Mais il existe également une multitude de données démontrant que les bénéfices de l'éducation sont d'ordre privé plutôt que social. En Afrique et dans le monde, la richesse en capital humain, qui est basée sur les revenus et qui dépend en grande partie de l'éducation, représente environ deux tiers de l'évolution de la richesse des nations, soit une part beaucoup plus importante que le capital naturel ou produit. L'indice du capital humain, une autre mesure, est fortement influencé par les résultats de l'éducation en raison des taux élevés de rendement de l'éducation sur les marchés du travail. Outre des revenus plus élevés, l'éducation est associée à de nombreux autres avantages, notamment une baisse de la mortalité à l'âge adulte. Pour les filles et les femmes, l'éducation est associée à des taux plus faibles de mortalité maternelle et de violence entre partenaires intimes, à une meilleure connaissance des questions de santé et à une plus grande capacité de prise de décision. Leurs enfants sont moins susceptibles de mourir avant l'âge de cinq ans ou de souffrir d'un retard de croissance. Les femmes plus instruites ont également des taux de fécondité totaux plus faibles, ce qui peut contribuer à la réalisation d'un dividende démographique. Cette première partie de la stratégie passe brièvement en revue certains des avantages de l'éducation, en considérant (i) les droits de l'homme, la paix et le développement durable ; (ii) les avantages pour le marché du travail ; et (iii) d'autres avantages. Une sélection d'études récentes sur le coût de l'inaction (c'est-à-dire le coût de l'absence d'opportunités éducatives adéquates) est également mentionnée.

Droits de l'homme, paix et développement durable

L'éducation est un droit de l'homme et contribue à la capacité des individus à exercer d'autres droits de l'homme. Si la CESA 16-25 ne mentionne pas explicitement le droit à l'éducation ou les droits de l'homme en général, il se réfère à l'Agenda 2063 qui, lui, fait référence aux droits de l'homme. Le droit à l'éducation est inscrit à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies, à l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant et à l'article 11 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. Ces articles soulignent la nécessité pour les États de fournir une éducation de base gratuite et obligatoire, qui devrait comprendre au moins une année d'enseignement pré primaire. Le droit à l'éducation contribue à la capacité des individus à exercer d'autres droits de l'homme, comme on l'affirme souvent en soulignant l'indivisibilité des droits de l'homme. Il s'avère important de noter que la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies et les instruments ultérieurs relatifs aux droits de l'homme font référence aux liens entre l'éducation et la culture, en soulignant (1) le maintien de la paix et le droit des parents de choisir le type d'éducation à donner à leurs enfants ; et (2) l'importance de la morale et des valeurs traditionnelles. Le droit à l'éducation ne concerne pas seulement la scolarité et l'acquisition de compétences utiles sur le marché du travail : il concerne également les communautés et les sociétés. Cet aspect a été reconnu dans la CESA 16-25, notamment dans son dixième objectif stratégique relatif à l'éducation à la paix et à la prévention et à la résolution des conflits. Cette contribution plus large de l'éducation au développement reste d'actualité.

L'éducation est la clé de la paix et du développement durable. Selon le rapport sur l'avenir de l'éducation, nous nous trouvons peut-être à un moment unique de l'histoire. Les tendances sociologiques, écologiques et technologiques affectent les systèmes éducatifs de manière profonde et encore incertaine, mettant l'accent sur la capacité d'adaptation. Le rapport préconise un nouveau contrat social et un renforcement de la solidarité mondiale et de la coopération internationale dans le domaine de l'éducation. Il note également que le rôle de l'éducation pour la paix et le développement durable est crucial. Ces thèmes étaient également au cœur du sommet « Transformer l'éducation » qui s'est tenu à New York en 2022. Les conflits se multiplient dans le monde et en Afrique, et la menace du changement climatique, déjà connue au moment de l'adoption de la CESA 16-25, est devenue encore plus pressante aujourd'hui. L'éducation a un rôle unique à jouer dans la promotion de la cohésion sociale, de la paix et du développement durable, y compris le respect de la planète. Il est également urgent de veiller à ce que les réfugiés et les personnes déplacées internes bénéficient d'une éducation.

Santé et avantages sociaux

L'éducation est associée à d'importants avantages sanitaires et sociaux, notamment pour les filles et les femmes. Il existe une relation dose-réponse avec la mortalité adulte toutes causes confondues, avec une réduction moyenne du risque de mortalité de 1,9 % par année supplémentaire d'éducation pour les hommes comme pour les femmes et pour tous les niveaux d'indices sociodémographiques. En outre, pour les filles et les femmes, ainsi que pour leurs enfants, l'éducation apporte des avantages supplémentaires. Une étude publiée il y a plus de dix ans suggérait qu'une année supplémentaire d'éducation chez les femmes en âge de procréer était associée à une réduction de 9,5 % de la mortalité infantile. Une analyse plus récente, basée en partie sur 27 enquêtes démographiques et sanitaires menées dans 22 pays africains, confirme ces résultats et suggère d'autres avantages sanitaires et sociaux. Les principales conclusions sont les suivantes:

- **Le mariage des enfants et les grossesses précoces** : Si toutes les filles terminaient leurs études secondaires, les mariages d'enfants pourraient être pratiquement éliminés et le risque de maternité précoce réduit de deux tiers. C'est important, compte tenu des effets négatifs du mariage des enfants et des grossesses précoces non seulement pour les filles tout au long de leur vie, mais aussi pour leur famille, leur communauté et la société dans son ensemble.
- **Taux de fécondité et croissance démographique** : L'enseignement secondaire universel pour les filles permettrait de réduire d'un tiers les taux de fécondité (le nombre d'enfants que les femmes ont au cours de leur vie), ce qui réduirait la croissance de la population et pourrait donner lieu à un dividende démographique (voir encadré 2).
- **Santé, nutrition et bien-être** : Le faible niveau d'instruction des femmes est associé à une moindre capacité à se faire soigner, à un manque de connaissances en matière de santé et à une mortalité maternelle plus élevée, entre autres risques. Le manque d'éducation augmente également le risque de violence entre partenaires intimes. Pour les enfants, le fait d'être né d'une mère âgée de moins de 18 ans augmente les risques de mortalité des moins de cinq ans, de retard de croissance et de baisse du potentiel de développement.
- **Agence et prise de décision** : Le faible niveau d'éducation des femmes affecte leur capacité à agir et à prendre des décisions au sein du ménage. Dans le cadre de l'enseignement secondaire universel, un indice de la capacité de prise de décision des femmes augmenterait en moyenne de 15 % des valeurs de base.
- **Capital social**: Un niveau d'éducation plus élevé est associé à des avantages pour la société. Par exemple, les personnes plus instruites sont dans une position qui leur permet de s'engager plus facilement dans des comportements altruistes tels que la contribution à des œuvres de bienfaisance, le bénévolat ou l'aide aux étrangers. Le capital social et la capacité à obtenir de l'aide en cas de besoin peuvent également être influencés par le niveau d'éducation.
- **Coût de l'inaction** : Inversement, ne pas investir dans l'éducation aujourd'hui conduirait à nouveau dans ces domaines à un coût élevé de l'inaction. De meilleures possibilités d'éducation pour les filles se traduirait par une augmentation du bien-être et une diminution de la pauvreté, ainsi que par des économies budgétaires pour les ménages, les communautés et les États membres, en raison de la réduction de la pression exercée sur la fourniture des services de base. Ces économies pourraient à leur tour être utilisées pour améliorer la qualité des services fournis, y compris les services éducatifs.

Encadré 2 : Tirer profit du dividende démographique

Bien que différentes définitions du dividende démographique aient été proposées, ce terme est associé à l'amélioration du niveau de vie et à l'accélération de la croissance économique lorsqu'un pays atteint une structure démographique favorable grâce à une réduction des taux de natalité (et de mortalité) suivie d'une baisse rapide de la fécondité. En conséquence, la part de la population en âge de travailler peut augmenter fortement pendant un certain temps, ce qui tend à générer une croissance économique plus rapide. En outre, avec des taux de dépendance plus faibles, les ménages sont mieux à même de subvenir à leurs besoins et d'investir, entre autres, dans l'éducation, la nutrition et la santé ou, plus généralement, dans le développement humain. Ces investissements peuvent à leur tour permettre aux jeunes générations d'être mieux éduquées et plus productives à l'âge adulte. Cette transition démographique et du capital humain peut contribuer à réduire considérablement les taux de pauvreté. La réalisation de l'enseignement secondaire universel pour les filles devrait contribuer à réduire la croissance démographique et à améliorer les niveaux de compétences dans les pays où les taux de fécondité restent élevés, contribuant ainsi à la mise en place du dividende démographique.

Avantages du marché du travail

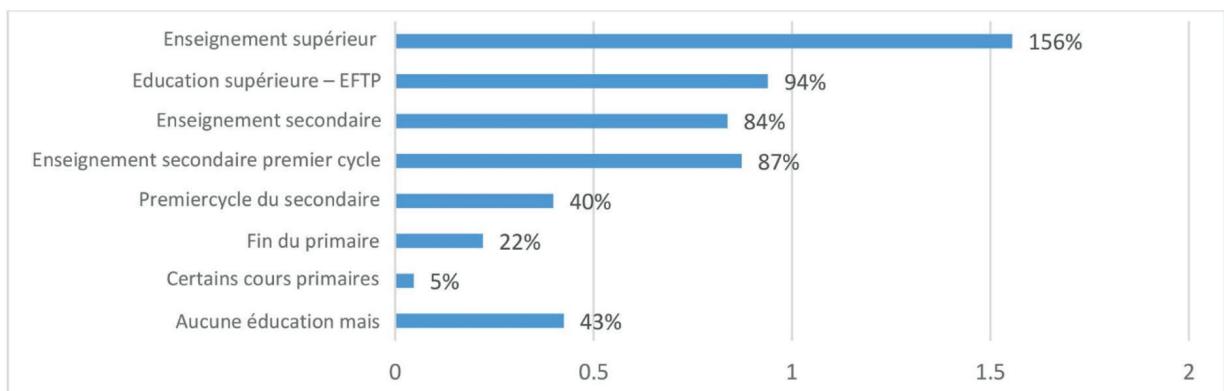
Il existe également une abondante littérature sur les rendements de l'éducation sur les marchés du travail. Un exemple d'estimations du rendement de l'éducation sur le marché du travail pour les pays d'Afrique de l'Ouest est fourni dans l'encadré 3. Plus généralement, sans entrer dans les détails, les données sur le capital humain illustrent à la fois l'importance de l'éducation et les défis auxquels l'Afrique est confrontée. Deux mesures du capital humain - l'indice du capital humain et la richesse en capital humain - mettent en évidence les avantages des investissements dans l'éducation, mais aussi le fait que l'Afrique n'atteint pas son potentiel économique en partie à cause de l'insuffisance des investissements dans l'éducation. Il en résulte un « coût de l'inaction » élevé.

- **Indice du capital humain (ICH)** L'ICH vise à mesurer la productivité des enfants et des jeunes à l'âge adulte sur la base d'indicateurs liés à l'éducation et à la santé. L'indice est calculé à partir de cinq variables susceptibles d'affecter les revenus futurs. La valeur de l'indice est le rapport entre la productivité future attendue des enfants et des jeunes d'aujourd'hui et la productivité qu'ils pourraient atteindre s'ils bénéficiaient d'une éducation et d'une santé complètes. Des données sont disponibles pour 50 pays africains. En pondérant tous les pays de la même manière, l'ICH moyen était de 0,42 en 2020 en Afrique, ce qui suggère que les enfants et les jeunes pourraient atteindre à l'âge adulte en moyenne seulement 42 % des revenus auxquels ils pourraient aspirer en bénéficiant d'une santé et d'une éducation complètes. Les faibles niveaux d'éducation et le manque d'apprentissage à l'école jouent un rôle très important dans ces estimations de l'ICH, mais cela signifie également que de meilleurs résultats en matière d'éducation augmenteraient l'ICH, contribuant ainsi à une forte hausse des niveaux de vie.
- **Richesse en capital humain (HCW)** : La richesse d'un pays est la base d'actifs qui lui permet de jouir d'un bien-être futur, y compris, mais sans s'y limiter, les revenus et la consommation. La richesse nationale peut être mesurée comme la somme des éléments suivants : (1) le capital produit, qui provient d'investissements dans des actifs tels que les usines, les équipements ou les infrastructures ; (2) le capital naturel, qui se compose d'actifs tels que les terres agricoles et les ressources naturelles renouvelables et non renouvelables ; (3) le capital humain, mesuré comme la valeur actuelle des revenus futurs de la main-d'œuvre ; et (4) les actifs étrangers nets. La richesse en capital humain représente plus de 60 % de la richesse nationale en Afrique et dans le monde, l'éducation elle-même représentant une part importante des richesses en capital humain. Cela souligne l'importance de l'éducation pour le développement. L'une des principales difficultés réside dans le fait que les femmes ont des niveaux de santé publique bien inférieurs à ceux des hommes, en partie à cause d'un niveau d'éducation inférieur, mais surtout à cause d'une participation plus faible à la population active et d'une discrimination ou d'une ségrégation professionnelle qui fait que les femmes ont tendance à travailler dans des secteurs à plus faible productivité. La réduction de l'inégalité entre les sexes dans le domaine de la santé publique par le biais de l'éducation pourrait accroître considérablement la santé publique et la richesse totale en Afrique, stimulant ainsi la base d'actifs qui permettra au continent de se développer à l'avenir.
- **Coût de l'inaction** : Tous ces effets ont des implications importantes. À titre d'exemple récent d'estimations du coût de l'inaction (c'est-à-dire le coût de la non-amélioration des résultats scolaires), un nouveau rapport estime à 10 000 milliards de dollars américains le coût mondial des besoins éducatifs non satisfaits d'ici à 2030. En Afrique subsaharienne, le coût des enfants qui quittent l'école prématûrement et qui n'ont pas les compétences de base peut représenter respectivement 19 % et 26 % du PIB du continent. Bien que ces estimations dépendent d'hypothèses et que les estimations aient des limites, le coût de l'inaction dans le domaine de l'éducation est manifestement très élevé.

Encadré 3 : Rendement du marché du travail par rapport au niveau d'éducation et à l'alphabétisation en Afrique de l'Ouest

Les estimations du HCW sont basées sur des estimations des taux de retour à partir d'une large base de données d'enquêtes auprès des ménages. Pour illustrer les gains de revenus associés à l'éducation, la figure 1 fournit des estimations de ces gains avec différents niveaux d'éducation dans neuf pays d'Afrique de l'Ouest en utilisant les données sur les revenus salariaux de l'Enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages 2018-19. Quelques résultats clés émergent, qui tendent à être également observés dans d'autres études et sont importants pour la discussion dans cette stratégie: (1) les gains provenant de l'enseignement primaire sont relativement faibles, peut-être parce que trop d'enfants n'apprennent pas assez à l'école, mais les gains provenant de l'alphabétisation sont plus élevés, ce qui suggère l'importance de transmettre des compétences fondamentales ; (2) les gains augmentent au niveau secondaire et, pour cet échantillon, sont largement similaires au niveau secondaire supérieur entre la filière générale et l'EFTP ; et (3) les gains sont les plus importants, comme prévu, pour l'enseignement supérieur. Bien que cela n'apparaisse pas dans la figure 1, si l'on tient compte du niveau d'éducation et de l'expérience, les femmes salariées gagnent environ un tiers de moins que les hommes, ce qui illustre la question de la ségrégation professionnelle mentionnée plus haut.

Schéma 1: Augmentation des revenus avec l'éducation et l'alphabétisation par rapport à l'absence d'éducation, Afrique de l'Ouest (%)



Source: Rapport des enseignants africains sur les compétences de base et l'alphabétisation.

DEUXIÈME PARTIE : DES DÉFIS À RELEVER

Améliorer les résultats scolaires n'est facile nulle part, mais c'est particulièrement difficile en Afrique, étant donné l'ampleur des défis, les conditions initiales et le financement public limité de l'éducation. Tous les pays sont confrontés à des défis pour améliorer leurs résultats scolaires, mais ces défis sont redoutables en Afrique où les taux de scolarisation et d'achèvement restent faibles et où les enfants n'apprennent pas assez à l'école. Ces résultats sont le fruit d'environnements peu favorables, notamment l'absence de politiques et de gouvernance adéquates, les insuffisances en matière d'allocations et d'exécution budgétaires et le manque de coordination, qui entraînent tous des problèmes au niveau de l'offre (infrastructures physiques inadéquates, manque d'enseignants qualifiés et motivés, programmes d'études dépassés, etc.) Si l'on ajoute à cela les problèmes liés à la demande, comme la pauvreté, l'engagement limité des parents et des communautés dans les écoles, les normes sociales et d'autres contraintes, il en résulte des progrès limités dans l'amélioration des résultats de l'éducation. Pour les enseignants, les éducateurs et les soignants, les qualifications insuffisantes, les bas niveaux de rémunération et le stress élevé, en particulier dans les situations d'urgence, ne sont pas propices à un enseignement et à un apprentissage de qualité. Les pressions exercées par le changement climatique et les conflits s'ajoutent au mélange, tout comme le fait que de nombreux parents sont analphabètes et ne sont pas toujours en mesure de soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison. Enfin, et surtout, une autre limitation majeure vient s'ajouter à ces contraintes : étant donné qu'une grande partie de la population est en âge d'être scolarisée et que le coût de l'éducation est souvent plus élevé en pourcentage du PIB que dans d'autres régions, les pays africains ont des difficultés à financer leurs systèmes éducatifs de manière adéquate. C'est d'autant plus vrai aujourd'hui que le niveau d'endettement est élevé. Ces questions sont brièvement examinées dans cette section, en se concentrant sur (i) la scolarisation, (ii) l'apprentissage et les compétences, et (iii) le financement de l'éducation. Il est suivi d'un résumé de certains des enseignements tirés de l'examen de la CESA 16-25.

Scolarisation

Progrès accomplis dans les taux d'inscription et d'achèvement au cours des dix dernières années, mais le rythme de progression est lent. Le tableau 1 présente les taux d'achèvement par niveau pour l'enseignement primaire, secondaire inférieur (L. Sec.) et secondaire supérieur (U. Sec.) (les données ne sont pas disponibles pour les taux d'achèvement de l'enseignement supérieur).

- **Progrès limité:** Le tableau 1 présente un progrès limité depuis l'adoption de la CESA 16-25. Les taux de scolarisation et de fin de scolarité restent faibles et la plupart des pays risquent d'être loin d'atteindre les cibles de l'ODD 4 d'ici 2030. En outre, les données portant sur une période plus longue que celles fournies dans le tableau 1 suggèrent que le rythme des progrès pourrait s'être ralenti, avec pour de nombreux indicateurs des progrès moins importants au cours de la dernière décennie qu'auparavant.
- **Parité hommes/femmes** Au niveau global, la parité a été largement atteinte en ce qui concerne les inscriptions dans l'enseignement pré primaire. Les filles ont rattrapé les garçons dans le primaire et le premier cycle du secondaire, mais c'est moins le cas dans les niveaux d'enseignement supérieurs. Dans certains pays cependant, y compris au Sahel et parmi les pauvres dans de nombreux pays, il reste encore beaucoup à faire pour promouvoir de meilleures possibilités d'éducation pour les filles.
- **Inscription dans l'enseignement pré primaire et supérieur :** Bien qu'elles ne figurent pas dans le tableau, des données sont également disponibles pour la scolarisation dans l'enseignement pré primaire et supérieur, avec là encore des progrès limités (en Afrique subsaharienne par exemple, moins d'un enfant sur trois est scolarisé dans l'enseignement pré primaire, et seulement un jeune sur dix de la tranche d'âge concernée est scolarisé dans l'enseignement supérieur).
- **Critères de référence de l'ODD 4 :** De plus amples détails sur la mesure dans laquelle les pays ont progressé vers les repères de l'ODD 4 sont disponibles dans un tableau de bord de l'ISU et de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Le dernier tableau de bord a été publié en 2024, utilisant généralement des données jusqu'en 2022.

Tableau 1: Tendances des taux d'achèvement depuis l'adoption de la CESA 16-25 par niveau d'éducation (%)

	Les deux sexes			Sexe féminin			Sexe masculin		
	Primaire	L. Sec	U. Sec.	Primaire	L. Sec	U. Sec.	Primaire	L. Sec	U. Sec.
	Afrique								
2016	64,6	45,9	30,2	65,9	45,0	28,8	63,2	46,8	31,6
2022	69,2	50,1	32,5	71,8	50,0	31,5	66,8	50,3	33,4
Central									
2016	54,7	37,7	16,3	56,2	36,3	14,5	53,1	39,2	18,1
2022	59,7	42,8	18,8	63,0	42,8	17,9	56,4	42,9	19,7
Est									
2016	55,3	32,9	17,2	59,4	33,5	16,8	51,2	32,3	17,6
2022	59,7	37,2	19,6	65,5	39,4	20,1	54,0	35,0	19,1
Nord									
2016	88,5	70,1	58,3	88,5	72,5	61,5	88,5	67,9	55,1
2022	91,8	75,0	65,0	92,4	78,1	69,2	91,3	72,0	61,0
Australie									
2016	67,7	49,6	25,0	69,4	49,8	25,0	66,0	49,4	24,9
2022	70,7	50,3	25,7	73,4	50,9	26,2	68,0	49,8	25,2
Ouest									
2016	67,2	50,4	37,8	66,3	46,4	32,8	68,1	54,3	42,7
2022	73,5	56,7	41,2	73,3	52,8	36,5	73,6	60,5	45,8

Source: UNESCO Global Education Monitoring Report Team.

Apprentissage et compétences

La plupart des élèves n'apprennent pas assez, et ce, dès l'école primaire. Les indicateurs traditionnels utilisés pour mesurer les progrès en matière d'éducation se concentraient sur les taux d'inscription (pour l'enseignement pré primaire et tertiaire) et les taux d'achèvement (pour l'enseignement primaire et secondaire). Aujourd'hui, l'accent est mis davantage sur l'apprentissage en cours de scolarité. Les estimations relatives à l'enseignement primaire font état d'une crise de l'apprentissage, peu d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence en mathématiques et en lecture, en particulier en Afrique subsaharienne (tableau 2). Il convient de noter qu'en Afrique du Nord, l'Egypte et le Maroc participent à des évaluations de la lecture en quatrième année, mais les données sur les compétences des élèves ne sont généralement pas facilement disponibles dans de nombreux pays.

Tableau 2: Évolution de l'apprentissage des élèves à l'école primaire depuis l'adoption de la CESA 16-25 (%)

Année	Élèves de deuxième ou troisième année		Élèves à la fin du primaire	
	Compétences minimales en mathématiques (%)	Compétences minimales en lecture (%)	Compétences minimales en mathématiques (%)	Compétences minimales en lecture (%)
	Afrique subsaharienne			
2016	50,5	34,9	11,9	30,8
Récent	51,6	36,2	11,2	30,2
Écart	+1,1	+1,3	-0,7	-0,6

Source: Institut des statistiques de l'UNESCO. Les estimations sont antérieures à la COVID puisque la dernière année pour laquelle des données sont disponibles au moment de la rédaction est 2019. Des simulations suggèrent une augmentation de la pauvreté des apprentissages pendant la pandémie de COVID-19.

La pandémie de COVID-19 est susceptible d'avoir affecté davantage l'apprentissage. En utilisant une mesure de l'apprentissage différente de celle utilisée pour la maîtrise de la lecture dans le tableau 2, on estime que jusqu'à neuf enfants sur dix peuvent être « pauvres en apprentissage » en Afrique subsaharienne, c'est-à-dire incapables de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Les estimations sont basées sur (i) la proportion d'enfants âgés de 10 ans qui ne sont pas scolarisés, tous ces enfants étant considérés comme étant en difficulté d'apprentissage ; (ii) la proportion d'enfants qui

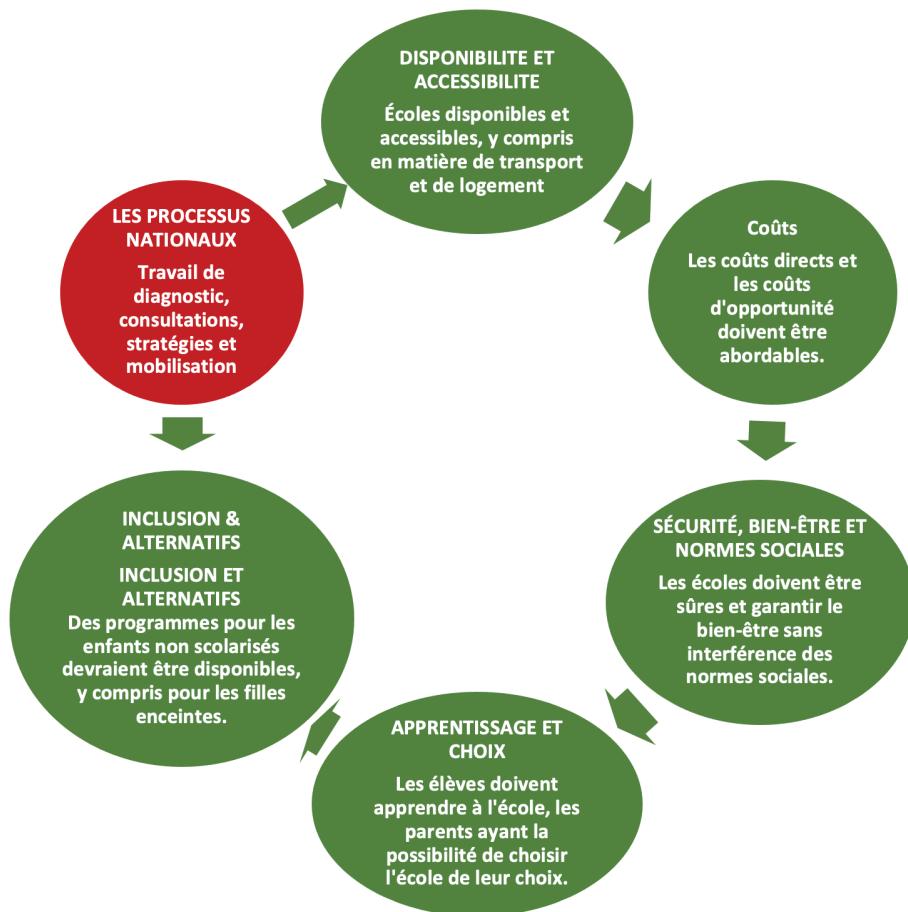
sont scolarisés mais qui ne sont toujours pas en mesure de lire et de comprendre un texte simple (ces enfants sont « en difficulté d'apprentissage »). Globalement, près de la moitié des enfants des pays à revenu faible et intermédiaire étaient considérés comme étant en situation de pauvreté éducative avant la pandémie de COVID-19, mais en Afrique subsaharienne et dans les pays à faible revenu, la pauvreté éducative était beaucoup plus importante. L'ampleur de l'impact de la pandémie sur la pauvreté éducative n'est pas encore connue, mais des simulations suggèrent qu'il pourrait être important. Avant la pandémie, l'objectif fixé par la Banque mondiale en partenariat avec les agences des Nations unies était de réduire de moitié la pauvreté éducative d'ici à 2030. Il est peu probable que cet objectif soit atteint, ce qui pourrait avoir de graves conséquences sur la probabilité que les enfants restent à l'école (voir encadré 4)..

Le manque d'apprentissage est un facteur clé qui conduit les élèves à abandonner l'école, même si d'autres facteurs jouent également un rôle, notamment l'accessibilité (qu'elle soit économique ou géographique), les normes sociales, la violence à l'école et le manque de pertinence de ce qui est enseigné. Bien que les questions de l'insuffisance de la scolarisation et de l'apprentissage soient souvent abordées séparément, elles sont étroitement liées, le manque d'apprentissage étant l'un des principaux facteurs d'abandon de l'école. L'analyse des enquêtes menées auprès des ménages dans neuf pays d'Afrique de l'Ouest montre qu'aux niveaux primaire et secondaire inférieur, le manque d'apprentissage est souvent la principale raison pour laquelle les garçons et les filles abandonnent prématulement l'école. D'autres facteurs jouent également un rôle, notamment les normes sociales, en particulier pour les adolescentes, et le sentiment que la scolarisation n'est pas bénéfique, ce qui peut indiquer que les systèmes éducatifs ne garantissent pas que les diplômés sont prêts à entrer sur le marché du travail. Si la question du manque de pertinence de ce qui est enseigné pour le marché du travail peut être particulièrement importante pour l'EFTP, elle l'est également pour l'enseignement général et l'enseignement supérieur. En termes de santé et de bien-être, les taux élevés de violence dans les écoles ou sur le chemin de l'école contribuent également au manque d'apprentissage et au risque d'abandon scolaire. Un grand nombre d'autres facteurs jouent également un rôle, notamment le manque de logements pour les groupes vulnérables, y compris les enfants handicapés, les enfants réfugiés ou déplacés à l'intérieur du pays et les enfants des groupes nomades. Bien que cela n'apparaisse pas explicitement dans la figure 2, les différents facteurs affectant la scolarisation s'influencent également les uns les autres. Par exemple, le manque d'infrastructures adéquates affecte l'apprentissage, le coût de la scolarité et même la sécurité.

Encadré 4 : Facteurs stylisés affectant la scolarisation

La figure 2 propose cinq conditions ou étapes séquentielles nécessaires pour que les enfants et les jeunes aillent à l'école et apprennent suffisamment pour terminer leur éducation : (1) les écoles doivent avoir la capacité d'accueillir les élèves et être accessibles (y compris par des services de transport et de logement lorsque les écoles sont éloignées - en notant que les possibilités limitées de services d'apprentissage précoce contribuent également à ce que de nombreux enfants entrent à l'école alors qu'ils ne sont pas prêts pour l'école) ; (2) la scolarité doit être abordable compte tenu du coût potentiel de la scolarité et de son coût d'opportunité ; (3) la scolarisation doit être sûre et les enfants doivent pouvoir s'épanouir à l'école sans être gênés par des normes sociales néfastes ; (4) les enfants doivent pouvoir apprendre à l'école ; (5) des programmes de la deuxième chance doivent être disponibles pour les enfants ou les jeunes qui ont abandonné l'école ; tous ces éléments sont menés par (6) des processus nationaux ou infranationaux appropriés (par exemple, la mise en place d'un système d'éducation de base pour les enfants et les jeunes). g., préparation d'études diagnostiques, organisation de consultations nationales ou régionales, adoption de stratégies et mobilisation de ressources financières et autres) sont nécessaires pour les politiques et les programmes à chaque étape.

Schéma 2 : Facteurs stylisés affectant la scolarisation



Source: Rapport des enseignants africains sur l'éducation des filles.

Au-delà d'un manque d'apprentissage fondamental, l'enseignement secondaire et post-secondaire ne prépare peut-être pas suffisamment les jeunes au marché du travail de demain. Les défis sont à nouveau considérables, car l'Afrique représentera la majeure partie de la croissance de la population en âge de travailler au cours des prochaines décennies. L'OCDE estime que le nombre d'Africains qui termineront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou supérieur fera plus que doubler entre 2020 et 2040. Les types d'emplois auxquels ces jeunes peuvent avoir accès sont un sujet de préoccupation. L'industrie manufacturière et les autres emplois à forte productivité restent rares, ce qui oblige les jeunes à rejoindre le secteur informel, y compris les secteurs de l'agriculture et du commerce de détail qui sont à forte intensité de main-d'œuvre, mais aussi souvent à faible productivité. La transformation structurelle des économies africaines reste lente, ce qui pousse certains des plus instruits à chercher du travail en dehors de l'Afrique, contribuant ainsi à la fuite des cerveaux. Étant donné que les emplois de demain nécessiteront des compétences numériques et d'autres compétences avancées, les systèmes éducatifs doivent doter les enfants et les jeunes de ces compétences. Il convient notamment de mettre davantage l'accent sur l'éducation STEAM afin que les jeunes puissent tirer parti de la révolution technologique.

Financement de l'éducation

Malgré les appels à des investissements plus importants dans l'éducation, le financement de l'éducation prend du retard, avec des perspectives défavorables à moyen terme en raison du poids élevé de la dette. Il existe une relation étroite entre le niveau de développement économique d'un pays et son investissement dans l'éducation. Alors que les pays à faible revenu dépensent en moyenne 60 dollars par habitant pour l'éducation, l'investissement est de 250 dollars dans les pays à revenu moyen inférieur, de 900 dollars dans les pays à revenu moyen supérieur et d'environ 8 000 dollars dans les pays à revenu élevé. Dans de nombreux pays africains, les taux d'exécution du budget sont également faibles. Par conséquent, il existe aujourd'hui un large consensus sur le fait que le financement public de l'éducation devrait augmenter en Afrique, de même que l'aide publique au développement (APD) et d'autres financements potentiels, même si ces ressources ne représentent qu'une petite fraction de ce

que les gouvernements allouent aux systèmes éducatifs. Malheureusement, en Afrique, le financement public de l'éducation a diminué en termes proportionnels au lieu d'augmenter au cours des dernières années, et l'APD ne s'est pas non plus bien comportée. Le tableau 3 fournit des données sur: ce qui suit: (i) les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales ; et (ii) les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB. Pour le pays médian, les dépenses d'éducation ont diminué en proportion des dépenses publiques totales depuis l'adoption de la CESA, tandis que les dépenses publiques d'éducation sont restées stables en proportion du PIB. Les valeurs du tableau 3 sont inférieures aux recommandations des Nations Unies, comme nous l'avons vu dans la partie III. Il existe un risque que les gouvernements ne puissent ou ne veuillent pas augmenter le financement de l'éducation à moyen terme en raison des niveaux élevés d'endettement..

Tableau 3: Évolution du financement de l'éducation depuis l'adoption de la CESA 16-25 (%)

Indicateurs	2016	Données récentes
Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%, pays médian)	16,0	14,5
Dépenses publiques d'éducation, total (% du PIB)	3,7	3,7

Source: UNESCO Global Education Monitoring Report Team. Les données les plus récentes sont celles de 2021 pour les dépenses d'éducation en tant que part des dépenses publiques totales et celles de 2022 pour les dépenses publiques d'éducation en tant que part du PIB.

Conclusions de l'examen de la CESA 16-25

Les conclusions de l'examen de la CESA 16-25 éclairent cette stratégie, en commençant par le niveau de sensibilisation des parties prenantes et la question de savoir si la stratégie précédente a été jugée utile ou non par les parties prenantes. Le niveau de sensibilisation des répondants à la CESA 16-25 était relativement élevé et les répondants avaient tendance à trouver la stratégie utile, mais relativement peu d'entre eux l'ont utilisée au-delà d'une simple citation ou d'une référence à ses objectifs. En ce qui concerne l'évaluation de l'impact de la stratégie dans les pays ou en Afrique, elle a été jugée moyenne. Pour les répondants qui ne connaissaient pas la stratégie, le manque de sensibilisation était une raison évidente de l'absence d'impact, mais le manque de financement et de capacité ainsi que d'autres raisons ont également été cités comme des contraintes. Le manque de soutien de la part des CER, le manque de consultation et le manque de capacité ont également été cités comme des obstacles à l'impact de la stratégie. Il est à noter que les personnes interrogées ont estimé que pratiquement tous les objectifs stratégiques de la stratégie étaient importants pour l'éducation en Afrique.

De nombreuses personnes interrogées connaissaient les thématiques de la CESA et beaucoup de leurs organisations ont participé à certaines de leurs activités, mais le mécanisme des thématiques a besoin d'être renforcé. Il a été demandé aux personnes interrogées dans le cadre des enquêtes si elles connaissaient les groupes de la CESA et si, à leur connaissance, leur organisation avait participé à l'un de ces groupes. La plupart des sondés étaient en fait au courant des thématiques et quelques uns y ont pris part. C'est en courageant. Cependant, de nombreux thématiques ne fonctionnent pas suffisamment bien à l'heure actuelle. Sur la base de divers indicateurs, moins de la moitié des clusters semblent avoir été très opérationnels récemment. Cette évaluation porte sur l'opérationnalité récente - certains groupes thématiques qui ont été relativement inactifs récemment peuvent avoir été plus actifs et avoir apporté d'importantes contributions dans le passé. Dans le même ordre d'idées, certains clusters moins actifs récemment pourraient redevenir plus actifs à l'avenir. Cela laisse néanmoins entrevoir des possibilités d'amélioration. Les participants aux groupes thématiques qui fonctionnent les trouvent utiles, mais le manque de financement est considéré comme un obstacle majeur.

La CESA 16-25 prévoyait un cadre de suivi solide, mais le suivi des progrès a été difficile. Comme nous l'avons mentionné, la CESA 16-25 était structuré autour de 12 objectifs stratégiques et de 69 objectifs intermédiaires ou domaines d'action, qui étaient des éléments essentiels pour atteindre les objectifs stratégiques. En principe, des indicateurs auraient dû être disponibles pour le suivi de la (plupart) des domaines d'action, mais ce n'était pas le cas pour un grand nombre d'entre elles. Pour certains domaines d'action, il pourrait même être très difficile de proposer une mesure solide et réalisable pour évaluer les progrès au fil du temps. Les domaines d'action devaient servir de base aux plans opérationnels de mise en œuvre de la stratégie, mais ces plans n'ont été ni rédigés ni achevés. Comme la stratégie comprenait de multiples objectifs stratégiques et domaines d'action, le suivi et l'évaluation nécessitaient

une vaste collecte de données, ce qui s'est avéré impossible. Par conséquent, il n'existe tout simplement pas de données complètes permettant d'évaluer les progrès accomplis. En outre, les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA devaient être examinés dans les rapports de l'UA sur les activités continentales annuelles, mais cela n'a pas été fait de manière systématique et approfondie. Un journal de la CESA a été lancé et devait être publié deux fois par an, mais il a été rapidement interrompu. Enfin, un examen à mi-parcours du cadre de suivi et d'évaluation pour la CESA 16-25 a été prévu de longue date, mais retardé et publié seulement en juillet 2024. Ce rapport a une portée limitée en termes d'analyse mais fournit des recommandations très utiles pour le suivi en termes d'indicateurs disponibles.

Enfin, l'UA a réalisé un travail important sur les objectifs stratégiques de la CESA 16-25. L'étude prend acte de ces travaux, mais ne vise pas à en évaluer l'impact. En ce qui concerne les enseignants, les contributions comprennent l'adoption d'instruments fondés sur le cadre mondial des normes professionnelles de l'enseignement, un projet de stratégie sur la santé mentale et le soutien psychosocial aux enseignants, et l'organisation du prix continental du meilleur enseignant. En ce qui concerne les environnements d'apprentissage, un travail important a été réalisé sur l'alimentation scolaire et une stratégie d'éducation à la santé et au bien-être a été adoptée. En ce qui concerne les TIC, des orientations ont été fournies, notamment par le biais de la stratégie de transformation numérique pour l'Afrique et de la récente stratégie continentale en matière d'intelligence artificielle, la création de l'université virtuelle et électronique panafricaine constituant une autre initiative importante. En ce qui concerne les connaissances et les compétences, l'UA a co-publié une série de rapports Spotlight sur l'apprentissage fondamental. En ce qui concerne l'égalité des sexes, elle a co-publié le premier rapport des enseignants africains sur l'éducation des filles et le rôle des enseignants et des chefs d'établissement dans ce domaine. Elle a également lancé la campagne #AfricaEducateHer et organisé une grande conférence dans le cadre de l'Année de l'éducation. En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, l'UA a travaillé sur l'alphabétisation numérique et l'éducation aux médias, entre autres. En ce qui concerne STEAM, une initiative récente est la série de dialogues sur l'Afrique en 2024. S'agissant de l'EFTP, l'UA a géré plusieurs projets et a revu et mis à jour sa stratégie. A propos de l'enseignement supérieur et la recherche, elle est en train de revoir et d'actualiser sa stratégie en matière de science, de technologie et d'innovation pour l'Afrique, l'université panafricaine étant un autre projet clé. Pour ce qui est de l'éducation à la paix, l'UA collabore avec divers partenaires et gère notamment le programme Jeunesse pour la paix en Afrique. À propos des données, l'UA/IPED apporte son soutien aux États membres, en partie par l'intermédiaire du Pole KIX Afrique 19. Enfin, en ce qui concerne les coalitions visant à améliorer les systèmes éducatifs, l'adoption de l'éducation comme thème de l'année 2024 a été une excellente occasion de plaidoyer.

TROISIÈME PARTIE : CADRE D'ACTION

La CESA 26-35 propose un cadre d'action, qui prend en compte l'état actuel des systèmes éducatifs ainsi que les approches prometteuses pour améliorer les résultats éducatifs et les leçons tirées de la CESA 16-25. Comme nous l'avons vu précédemment, les progrès ont été limités au cours de la dernière décennie, non seulement en termes de résultats éducatifs, mais aussi en ce qui concerne le financement disponible pour l'éducation. L'impact de la pandémie de COVID-19 a joué un rôle, mais les défis sont plus fondamentaux. La lenteur des progrès ne doit pas être attribuée à la CESA 16-25, car la responsabilité première de l'amélioration des résultats scolaires incombe aux États membres. Mais que ce soit au niveau national, régional ou continental, la lenteur des progrès doit être reconnue dans cette stratégie. Ceci étant dit, comme l'a noté entre autres le récent Sommet sur la transformation de l'éducation, si des progrès limités ont été accomplis au cours de la dernière décennie, il existe de grandes possibilités d'accélérer les progrès à l'avenir. La raison d'être de cette nouvelle stratégie est de suggérer comment y parvenir.

La stratégie vise à contribuer à la vision de l'UA en identifiant des domaines stratégiques pour les investissements dans l'éducation et des objectifs spécifiques qui peuvent être mesurés dans le temps. La vision de l'UA est la suivante : « Une Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens et représentant une force dynamique sur la scène internationale ». L'objectif de la CESA 26-35 est de fournir des orientations aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes de l'éducation en vue d'améliorer les résultats de l'éducation au cours de la prochaine décennie, conformément aux aspirations de l'Agenda 2063 et des Objectifs de développement durable 2030 qui continueront d'informer la stratégie pour la première moitié de son horizon temporel. Nous espérons que la CESA 26-35 sera utile aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et de politiques éducatives transformatrices, pertinentes et inclusives, contribuant ainsi au développement économique durable ainsi qu'à la paix et à la cohésion sociale. Ce qui suit est un cadre d'action comprenant six domaines stratégiques (DS) et une brève discussion pour chacun d'entre eux.

Il convient toutefois de souligner que les pays africains ont des trajectoires de développement différentes et donc des besoins différents. Pour que cette stratégie reste relativement brève, il n'est pas possible d'en parler ici, mais il doit être clair que les objectifs décrits dans cette stratégie peuvent être plus ou moins importants pour différents pays.

Vision, cadre et bien-fondé

La vision adoptée pour la CESA 16-25 reste appropriée pour la CESA 26-35. Comme indiqué dans la CESA 16-25, l'Agenda 2063 envisage une « Afrique pacifique et prospère, intégrée, dirigée par ses propres citoyens et occupant la place qu'elle mérite au sein de la communauté mondiale et de l'économie de la connaissance ». La CESA 16-25 était destiné à fournir le capital humain nécessaire à la réalisation de cette vision. La mission de la CESA 16-25 était de « Réorienter les systèmes d'éducation et de formation de l'Afrique pour répondre aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes, à l'innovation et à la créativité requises pour nourrir les valeurs fondamentales africaines et promouvoir le développement durable aux niveaux national, sous-régional et continental ». Cette vision reste appropriée pour la CESA 26-35.

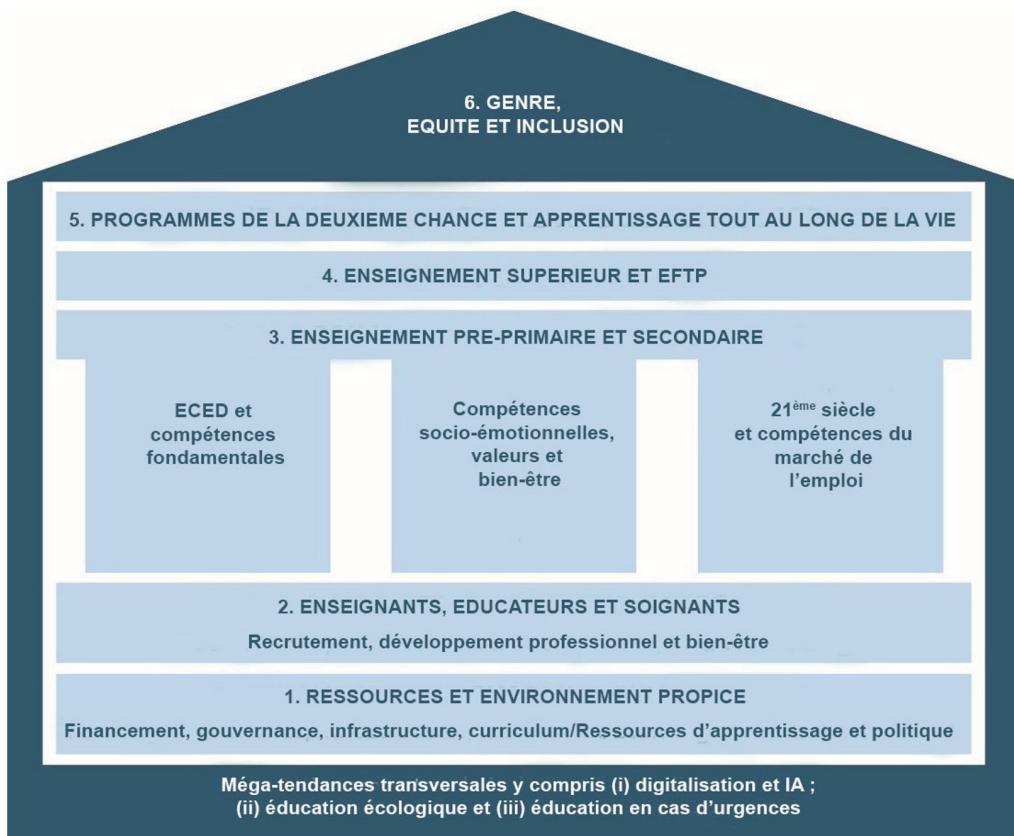
Le cadre d'action pour la CESA 26-35 comprend six domaines stratégiques (DS) avec trois objectifs par DS et deux objectifs supplémentaires pour la mise en œuvre et le suivi et l'évaluation. Les domaines stratégiques sont :

- Domaine stratégique 1 : Ressources et environnement propice. Ce vaste domaine stratégique couvre des questions allant de l'enseignement pré primaire à l'enseignement supérieur, liées au financement, à la gouvernance, aux infrastructures, aux programmes d'études et aux ressources d'apprentissage, ainsi qu'à la politique sectorielle, y compris la reconnaissance du fait que différents prestataires de services (publics, privés, confessionnels, autres) contribuent de manière importante aux systèmes éducatifs.

- **Domaine stratégique 2 : Enseignants, éducateurs et soignants.** Ce domaine stratégique couvre les questions relatives au recrutement, à la progression de carrière et au développement professionnel des enseignants, des éducateurs ou des instructeurs (par exemple, pour l'EFTP) et des personnes s'occupant des enfants (par exemple, pour les enfants de moins de 3 ans), ainsi qu'à leur bien-être. Cela concerne les salaires et les avantages sociaux, mais aussi le leadership et la responsabilité, ainsi que la santé mentale et la motivation des enseignants.
- **Domaine stratégique 3 : De l'enseignement pré-primaire à l'enseignement secondaire,** en mettant l'accent sur l'apprentissage précoce et les compétences fondamentales, socio-émotionnelles, du 21e siècle et du marché du travail. Ce Domaine stratégique se concentre sur les résultats pour les apprenants, en reconnaissant les différents types de compétences qu'ils doivent acquérir, ainsi que le fait que les écoles devraient promouvoir la santé et le bien-être des élèves, ainsi que les compétences du 21e siècle, y compris pour le marché du travail. Les questions les plus importantes concernent l'enseignement pré primaire et secondaire, même si elles restent d'actualité aux niveaux supérieurs.
- **Domaine stratégique 4: Enseignement supérieur et EFTP.** Ce domaine stratégique couvre l'enseignement post-secondaire où des défis spécifiques doivent être relevés, notamment en ce qui concerne les liens entre l'éducation, l'innovation et le développement économique.
- **Domaine stratégique 5: Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie.** Ce domaine stratégique couvre les questions liées aux programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés, y compris la promotion de la réinsertion scolaire, et la nécessité d'offrir à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
- **Domaine stratégique 6 : Genre, équité et inclusion.** Ce domaine stratégique clé souligne la nécessité pour les systèmes éducatifs de servir l'ensemble de la population, en accordant une attention particulière aux questions d'égalité hommes-femmes, d'équité et d'inclusion.
- **Thèmes transversaux:** Plusieurs thèmes ou mégatendances sont transversaux et requièrent une attention particulière, notamment (i) la numérisation et l'IA ; (ii) l'écologisation de l'éducation ; et (iii) l'éducation dans les situations d'urgence.

Un cadre visuel simple vise à faciliter la communication autour des domaines stratégiques. La figure 3 traduit l'idée que les systèmes éducatifs doivent être construits, à l'instar d'une maison ou d'une structure. Les deux premiers domaines stratégiques sont les fondements, suivis de trois piliers combinés en un seul domaine stratégique. Ces piliers concernent les compétences fondamentales, socio-émotionnelles et du 21e siècle que les apprenants doivent acquérir, en particulier de l'enseignement pré primaire à l'enseignement secondaire. Ces compétences doivent également être mises en valeur à des niveaux d'apprentissage plus élevés, ainsi que dans le cadre des programmes de la deuxième chance et de l'apprentissage tout au long de la vie, mais la période allant de l'enseignement pré primaire à l'enseignement secondaire est essentielle. Viennent ensuite les possibilités d'éducation par le biais de l'enseignement supérieur et de l'EFTP, ainsi que les programmes destinés aux enfants et aux jeunes non scolarisés et à l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes. Le toit et les murs extérieurs qui englobent l'ensemble du système doivent garantir des approches transformatrices en matière de genre, l'équité et l'inclusion. Enfin, le texte à la base de la structure met en évidence quelques grandes tendances critiques auxquelles les systèmes éducatifs doivent s'adapter et répondre. Bien que cela n'apparaisse pas dans le visuel, il faut également reconnaître que les parents sont les premiers éducateurs des enfants et qu'ils doivent être impliqués dans les décisions concernant l'éducation de leurs enfants. Il est également important qu'il y ait des liens entre les différentes parties du visuel. Par exemple, l'enseignement supérieur est fondamental non seulement pour offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, mais aussi pour former les enseignants, les éducateurs et les soignants, et en tant que source potentielle d'innovation pour les systèmes éducatifs.

Schéma 3: Cadre pour l'action de la CESA 26-35



Source: Préparé pour le présent rapport

Comme nous l'avons mentionné, chaque domaine stratégique comprend trois objectifs, avec deux objectifs supplémentaires pour la mise en œuvre et pour le suivi et l'évaluation. Le tableau 6 fournit la liste des objectifs par domaine stratégique et la figure 4 en fournit une visualisation. En termes de nombre, les 20 objectifs peuvent être comparés aux 69 zones d'intervention de la CESA 16-25. Le nombre d'objectifs dans la CESA 26-35 est inférieur au nombre d'AA dans la CESA 16-25. C'est intentionnel, car le nombre d'objectifs a été plafonné à 20 afin d'établir un ordre de priorité, même si ce qui était inclus dans la CESA 16-25 l'est toujours dans la CESA 26-35, bien qu'à un niveau d'agrégation plus élevé. Bien qu'il faille reconnaître que tout ce qui est important pour l'amélioration des résultats scolaires ne peut pas être pris en compte par les domaines stratégiques et leurs objectifs, le cadre devrait permettre de cibler les orientations fournies.

Table 4: Strategic Areas and Objectives for CESA 26-35

Domaines et objectifs
Domaine stratégique 1 : Ressources et environnement propice
1. Garantir des politiques, une gestion des systèmes, une gouvernance, un financement et des partenariats fondés sur des données probantes
2. Améliorer les programmes d'études et les ressources d'enseignement et d'apprentissage pour tenir compte des défis actuels et émergents
3. Développer et moderniser les infrastructures scolaires et l'environnement d'apprentissage
Domaine stratégique 2 : Enseignants, éducateurs et soignants
4. Améliorer les politiques, la formation, le développement professionnel et la responsabilisation des enseignants
5. Accroître l'attractivité de la profession enseignante
6. Investir dans la direction des écoles, y compris dans la part de femmes dirigeantes si nécessaire

Domaine stratégique 3: De l'enseignement pré-primaire à l'enseignement secondaire

7. Développer des approches rentables pour améliorer l'éducation et la formation des jeunes enfants et l'apprentissage fondamental
 8. Investir dans les compétences socio-émotionnelles et l'éducation pour la santé et le bien-être
 9. Promouvoir les compétences du 21e siècle et du marché du travail, y compris pour les TIC/IA et STEAM
-

Domaine stratégique 4: Enseignement supérieur et EFTP

10. Renforcer les liens entre l'EFTP et les marchés de l'emploi
 11. Améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de celui-ci
 12. Fournir des incitations à la recherche, y compris dans les domaines STEAM et l'éducation
-

Domaine stratégique 5: Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie

13. Développer les programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés, y compris pour le retour à l'école
 14. Développer les campagnes d'alphabétisation des adultes
 15. Soutenir la formation tout au long de la vie
-

Domaine stratégique 6 : Genre, équité et inclusion

16. Promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation
 17. Réduire le coût de la scolarisation pour l'équité
 18. Garantir l'inclusion des groupes vulnérables et à risque, y compris dans les situations d'urgence
-

Mise en œuvre, suivi et évaluation

19. Renforcer les groupes thématiques de la CESA et d'autres mécanismes de mise en œuvre
 20. Rationalisation du suivi et de l'évaluation
-

Source: Préparé pour le présent rapport.

Au cours de la mise en œuvre de la Stratégie, il convient de veiller à promouvoir la rétention des talents en Afrique, à garantir des systèmes éducatifs inclusifs et à renforcer le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. Tout en approuvant pleinement la stratégie et en recommandant son adoption, les participants à la 5e session ordinaire du Comité technique spécialisé tenue en novembre 2024 ont fait observer l'importance de réduire la fuite des cerveaux en Afrique, en encourageant la rétention des talents, notamment grâce à l'entrepreneuriat innovant dans le secteur des EdTech, aux opportunités locales et à l'accent mis sur la valeur de l'expertise africaine (tel qu'envisagé dans les DS 3 et DS 4). Les experts réunis dans le cadre du Comité technique spécialisé ont également mis en exergue la nécessité pour la Stratégie d'encourager l'inclusion des personnes déplacées et des personnes en situation de handicap, d'accorder la priorité à l'éducation inclusive et aux approches axées sur l'équité (tel que souligné dans le DS 6), et de veiller à ce que l'architecture de financement des subventions facilite l'acquisition de compétences pour le marché du travail (tel que souligné dans le DS 3). Les participants ont également mis en lumière le rôle du secteur privé dans les processus de formation, en particulier pour l'EFTP (tel que souligné dans le DS 4), l'éducation basée sur les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie (tel que souligné dans le DS 5). Enfin, les participants ont souligné l'importance du développement professionnel continu pour les enseignants et les chefs d'établissement (tel que souligné dans le DS 2) et la nécessité de collaborations et de partenariats pour accroître les investissements dans le secteur de l'éducation.

Schéma 4: Objectifs par domaines stratégiques de la CESA 26-35



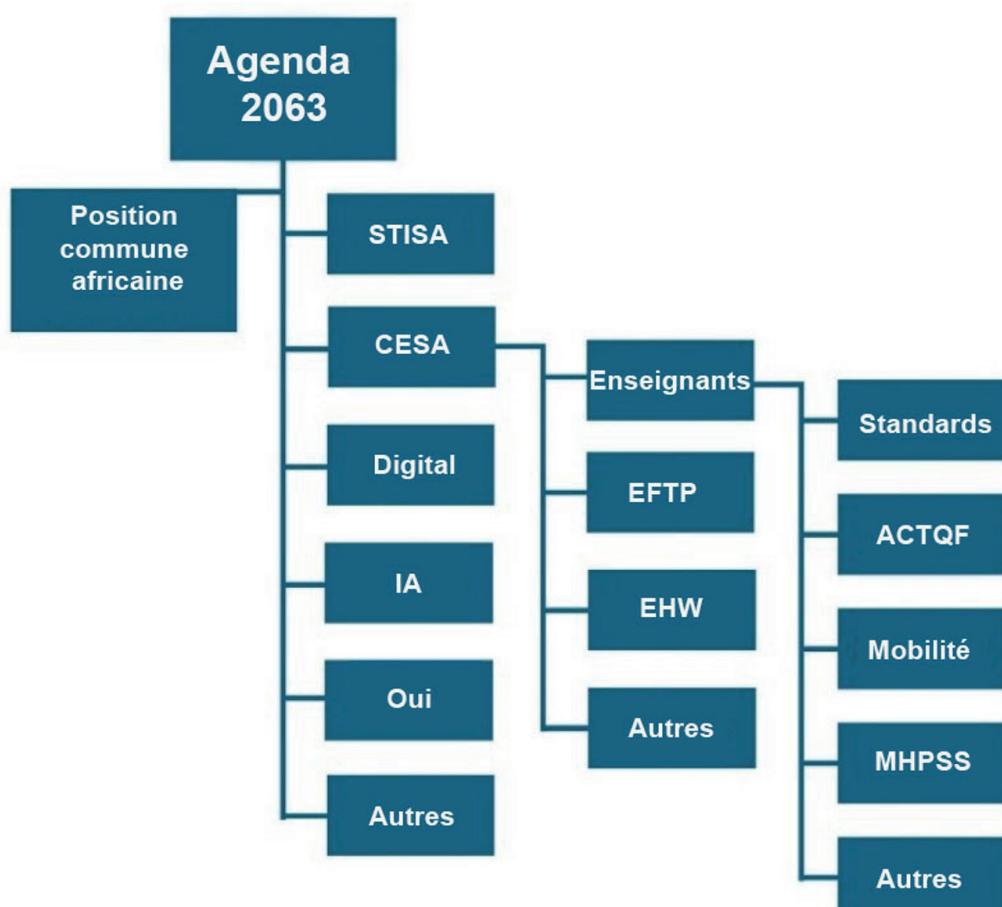
Source : Préparé pour le présent rapport.

Diverses considérations ont conduit à l'élaboration de ce cadre. Sans entrer dans les détails, quelques points peuvent être utiles en ce qui concerne les buts de la CESA 26-35, les domaines stratégiques et les objectifs, la mise en œuvre et le suivi :

- **Buts de la CESA 26-35 :** Comme indiqué dans l'examen de la CESA 16-25, il existe une différence entre les stratégies fournissant des orientations à de multiples parties prenantes et les stratégies mises en œuvre par une seule organisation, en l'occurrence l'UA. L'essentiel de l'« action » visant à améliorer les résultats de l'éducation en Afrique se situe au niveau national, lorsque les États membres et les autres parties prenantes élaborent leurs propres stratégies ou plans sectoriels et les mettent en œuvre. Cela signifie que la CESA 26-25 doit rester à un niveau assez large, sans aller trop loin dans les détails, et fournir des conseils en reconnaissant que certains domaines stratégiques ou objectifs peuvent être plus pertinents pour certains pays ou régions que pour d'autres. Cela suggère que la CESA 26-35 ne devrait pas être prescriptive mais plutôt indicatives des questions auxquelles il faut prêter attention.
- **Nombre de domaines stratégiques et objectifs :** Une bonne pratique en matière de stratégie consiste à ne pas multiplier les domaines d'intervention, de manière à établir des priorités. Pour le suivi, un nombre limité d'objectifs est également bénéfique. Mais il y a une autre raison de limiter le nombre de domaines stratégiques et d'objectifs : l'UA a adopté ou est en train d'adopter d'autres stratégies et instruments relatifs à l'éducation, et certaines des stratégies qu'elle a adoptées en dehors du secteur de l'éducation sont pertinentes pour ce secteur. Comme l'illustre la figure 5, c'est le cas des stratégies liées, entre autres, à (i) la science, la technologie et l'innovation (STISA) ; (ii) la transformation numérique ; (iii) l'intelligence artificielle ; et (iv) l'emploi des jeunes (YES). Dans le secteur de l'éducation, des stratégies ont également été élaborées, notamment pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et pour l'éducation à la santé et au bien-être. Outre les stratégies, l'UA a également mis au point une série d'instruments, par exemple en ce qui concerne les enseignants. Des recommandations plus détaillées peuvent et doivent être fournies dans ces stratégies et instruments, la CESA 16-25 servant de vision globale et laissant les orientations plus détaillées à d'autres documents.

- **Structure des domaines stratégiques** : Après les fondations (les deux premiers domaines stratégiques), l'accent est mis sur l'éducation de base, puis sur l'enseignement supérieur et l'EFTP. Dans de nombreux pays, différents ministères supervisent ces sous-secteurs. Le fait de fournir des orientations par sous-secteur correspond donc au processus de prise de décision. Les programmes de la deuxième chance et l'apprentissage tout au long de la vie sont combinés parce qu'ils s'adressent tous deux à des personnes qui ne sont pas scolarisées. Enfin, pour l'éducation de base, l'accent est mis sur l'apprentissage plutôt que sur la simple scolarisation, en notant que les enfants et les jeunes (ainsi que les adultes pour l'apprentissage tout au long de la vie) ont besoin d'acquérir différents types de compétences. C'est pourquoi le cadre met explicitement l'accent sur trois ensembles de compétences pour l'éducation de base.
- **Mise en œuvre et suivi**: La qualité d'une stratégie dépend de sa mise en œuvre, qui tient compte de ce qui peut fonctionner ou non dans différents contextes. Le suivi et l'évaluation sont également importants pour mesurer les progrès accomplis. L'une des questions est de savoir si la CESA 26-35 devrait inclure des objectifs, des estimations du coût de la réalisation de ces objectifs et une discussion sur les compromis potentiels entre les objectifs. Les stratégies visant à être mises en œuvre comprennent souvent des objectifs SMART (spécifiques, mesurables, réalisables, pertinents et limités dans le temps) et leurs coûts, financiers ou autres. Cela dépasse toutefois le cadre de la présente stratégie, d'autant plus que la mise en œuvre devra se faire au niveau des États membres. La CESA 26-35 fournit un cadre d'action, mais les objectifs et les coûts doivent être fixés au niveau national.

Schéma 5: Place de la CESA 26-35 parmi les stratégies et instruments de l'Union africaine



Source: Préparé pour le présent rapport.

Dans ce qui suit, une brève discussion est fournie pour chacun des 20 objectifs. Le but est (i) d'expliquer brièvement l'importance de l'objectif ; et (ii) de fournir des liens vers des conseils pour atteindre l'objectif (les liens sont nécessairement sélectifs et indicatifs, étant donné que pour la plupart des objectifs, il existe une littérature abondante). La question du suivi des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs est abordée dans la partie IV de la stratégie. Il est important de noter que les informations et surtout les conseils fournis pour chaque objectif reflètent la base de connaissances actuelle. Ces informations doivent être mises à jour au fur et à mesure de la mise en œuvre de la stratégie afin de maintenir les ressources à jour.

Domaine stratégique 1 : Ressources et environnement propice

Objectif No 1 : Assurer les politiques probantes, la gouvernance, le financement et les partenariats

Importance : On ne saurait trop insister sur l'importance des politiques, du financement, de la gouvernance et des partenariats fondés sur des données probantes. Les politiques sont des instruments permettant d'orienter le système éducatif vers de meilleurs résultats, de l'enseignement pré primaire à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage tout au long de la vie. Mais sans financement, elles ne peuvent être mises en œuvre. Étant donné que les pays africains n'atteignent pas les objectifs fixés en matière de dépenses publiques pour l'éducation, le financement du secteur doit être augmenté, y compris par le biais de mécanismes de financement innovants qui pourraient permettre de mobiliser des ressources supplémentaires. Pour ce qui est de la gouvernance, les pays doivent notamment trouver un équilibre entre l'autonomie et la responsabilité dans le rôle joué par les différents types d'écoles (publiques, privées, confessionnelles, etc.), de manière à ce qu'elles puissent se compléter mutuellement. Des questions de gouvernance se posent également dans les sous-secteurs, notamment en ce qui concerne le rôle des employeurs dans les conseils de l'EFTP ou la manière de garantir l'autonomie et la responsabilité des universités. En ce qui concerne les partenariats, les partenaires de développement (PDD), les organisations de la société civile (OSC), le secteur privé, les communautés, y compris les chefs traditionnels et religieux, et les familles ont tous un rôle à jouer dans l'amélioration des systèmes éducatifs.

Orientation : Les orientations sur les politiques pour les différents domaines stratégiques seront examinées en relation avec ces domaines stratégiques, mais à un niveau plus large, une source intéressante est constituée par les courtes lignes directrices du Pacte de partenariat du GPE, étant donné que les conseils qui y sont fournis ont également une application plus large. Des conseils techniques pour l'analyse des politiques sont également disponibles. En ce qui concerne le financement, les dernières orientations du groupe de haut niveau du secrétaire général des Nations unies sur la profession d'enseignant invitent les gouvernements à consacrer à l'éducation au moins 6 % du produit intérieur brut et 20 % des dépenses publiques totales. Cela ne sera peut-être pas facile, étant donné les niveaux d'endettement relativement élevés dans de nombreux pays, mais une analyse récente de l'UNICEF et de l'Union africaine suggère des options pour augmenter les dépenses en matière d'éducation. Des objectifs ont également été proposés pour les dépenses publiques d'éducation dans différents sous-secteurs. En ce qui concerne la gouvernance et les partenariats, le rôle du secteur privé dans l'offre d'éducation reste contesté, mais des orientations sont disponibles dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation concernant les acteurs non étatiques de l'éducation. Des orientations sont également disponibles pour des sous-secteurs spécifiques, par exemple pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Dans tous les secteurs, les approches fondées sur des données probantes nécessitent des données. Une récente conférence de l'UNESCO sur les statistiques de l'éducation a débouché sur une série de décisions qui sont également pertinentes pour l'Afrique, notamment en ce qui concerne les données administratives, les données sur les enseignants, les données sur les dépenses d'éducation, les évaluations de l'apprentissage et les compétences, les enquêtes sur les ménages et d'autres données. À l'Union africaine, les données sur l'éducation sont au centre des préoccupations de l'Institut panafricain d'éducation au développement (UA/IPED), qui travaille avec les États membres à la promotion de systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS) solides et fonctionnels, et au renforcement des capacités nationales de collecte, d'analyse et d'établissement de rapports sur les données relatives à l'éducation.

Objectif No 2 : Actualiser les programmes d'études pour tenir compte des défis actuels et émergents

Importance : Les programmes sont ce qui est enseigné, appris et évalué. Ils font partie des fondements des systèmes éducatifs. Il est nécessaire d'améliorer les programmes d'études, notamment pour : (i) améliorer les compétences fondamentales pour lutter contre la pauvreté éducative ; (ii) promouvoir les compétences socio-émotionnelles ; et (iii) renforcer les compétences liées au marché du travail et au 21e siècle, telles que la communication, la créativité et l'innovation, la pensée critique, la prise de décision, la résolution de problèmes et le travail d'équipe, sans oublier les compétences plus techniques telles

que la culture numérique ou les compétences liées au programme STEAM. Il est également nécessaire d'évoluer vers des programmes d'études basés sur les compétences et de transformer les programmes d'études en fonction du sexe, tout en veillant à ce que l'éducation promeut la paix et la citoyenneté mondiale. Veiller, dans la mesure du possible, à ce que les jeunes enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle est également une priorité. Les défis tels que le changement climatique et l'intelligence artificielle nécessitent des adaptations pour rendre les programmes scolaires plus endogènes, y compris en ce qui concerne les valeurs (par exemple, grâce à Ubuntu et à d'autres approches pertinentes) et l'histoire (par exemple, en se référant aux ressources de l'Histoire générale de l'Afrique). La façon dont les programmes sont conçus a également des conséquences sur le coût de l'éducation. Au niveau secondaire, certains programmes peuvent être trop complexes, ce qui entraîne des coûts plus élevés que nécessaire. Au niveau tertiaire, la réforme des programmes des instituts de formation des enseignants (IFE) et des écoles d'éducation universitaire est une priorité, étant donné qu'ils forment les futurs enseignants, en accordant une attention particulière à la science de l'apprentissage, à la formation axée sur la pratique et à des boucles de rétroaction efficaces pour tester les nouveaux programmes. Enfin, il est possible d'harmoniser l'élaboration des programmes d'études au niveau régional ou continental, par exemple en ce qui concerne les normes éducatives fondamentales relatives à la lecture, à l'écriture et au calcul.

Orientation : Pour les jeunes enfants, il s'avère nécessaire de garantir des approches d'apprentissage fondées sur le développement, y compris par le jeu. En ce qui concerne l'amélioration des compétences fondamentales pour lutter contre la pauvreté éducative, un rapport de la Banque mondiale fournit des orientations qui mettent l'accent sur des approches rentables, notamment une pédagogie structurée et un enseignement au bon niveau (voir également l'objectif n° 4 ci-dessous). En ce qui concerne les programmes d'études fondés sur les compétences, des expériences sont disponibles dans certains des pays qui ont été les premiers à s'engager dans cette voie. Une autre intervention prometteuse est l'enseignement dans la langue de l'enfant dans les premières années. En ce qui concerne les TIC et STIAM (Science, technologies, ingénierie, arts et mathématiques) ainsi que les compétences du 21e siècle, les orientations seront examinées ci-dessous. Au sujet de l'éducation à la paix et la prévention de la violence, plusieurs guides ont été préparés par des enseignants. En ce qui concerne l'histoire, une référence majeure est l'Histoire générale de l'Afrique, un projet de longue date visant à reconstruire l'histoire de l'Afrique d'un point de vue africain et pour lequel des cours en ligne et d'autres matériaux pédagogiques sont en cours d'élaboration, à l'intention des étudiants et du grand public, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. En ce qui concerne le changement climatique, un large éventail de nouvelles ressources est également en cours d'élaboration. Comme pour les changements climatiques, les ressources sur l'intégration de l'Intelligence artificielle dans les programmes scolaires se multiplient.

Objectif No.3 : Développer et moderniser les infrastructures et l'environnement d'apprentissage

Importance : Le manque de disponibilité et d'accessibilité d'écoles décentes continue d'être un obstacle à une éducation de qualité, particulièrement dans les pays où la population en âge d'être scolarisée augmente rapidement et où la pression exercée par la forte croissance démographique rend plus difficile la fourniture de services. Les fonds d'investissement sont insuffisants pour développer l'infrastructure éducative à tous les niveaux, de la petite enfance à l'enseignement supérieur, et les fonds manquent aussi souvent pour l'entretien et la modernisation, ce qui réduit l'espérance de vie des bâtiments. Même lorsque des écoles sont disponibles et situées à proximité, les classes surchargées peuvent affecter les résultats de l'apprentissage et favoriser le décrochage scolaire. Le manque d'installations WASH est particulièrement préjudiciable aux filles. De nombreux bâtiments ne sont pas accessibles aux enfants handicapés. La sécurité est également un problème, en particulier dans les régions sujettes aux chocs climatiques et sismiques. Dans les régions touchées par un conflit, la question de savoir comment rendre les écoles plus sûres et moins sujettes aux attaques est également un problème majeur. Enfin, de nombreuses écoles n'ont pas accès aux équipements TIC et à l'internet, et parfois à l'électricité.

Orientation : Historiquement, les exigences en matière de construction d'écoles ont eu tendance à être surspécifiées, ce qui a entraîné des coûts élevés. Les pratiques non concurrentielles, la corruption et les mauvaises procédures d'appel d'offres peuvent également avoir réduit l'efficacité de la construction des écoles, ce qui suggère qu'au-delà des conceptions, les processus de construction des écoles doivent être examinés. La question de savoir comment développer l'infrastructure scolaire est importante, mais elle a reçu moins d'attention sur le plan analytique que d'autres questions. Néanmoins, les ressources et initiatives disponibles comprennent l'initiative du GPE sur les systèmes éducatifs intelligents face au climat, une note d'information sur les infrastructures scolaires pour la stratégie de la Banque mondiale

en matière d'éducation pour l'Afrique de l'Ouest et centrale, et des cadres tels que le cadre global de sécurité des écoles (CSSF). Sur la manière d'utiliser (et de ne pas utiliser) les TIC, qui se sont avérées cruciales pendant la pandémie de COVID-19, les données sont résumées dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) sur la technologie dans l'éducation. Les orientations fournies par d'autres stratégies de l'UA sont également pertinentes, notamment la Stratégie de transformation numérique pour l'Afrique (2020-2030) et la récente Stratégie continentale pour l'intelligence artificielle. Les installations sportives et ludiques sont également essentielles pour promouvoir le bien-être général, l'apprentissage et le développement des enfants.

Domaine stratégique 2 : Enseignants, éducateurs et soignants

Objectif No. 4: Améliorer les politiques, la formation et le développement professionnel des enseignants

Importance : La qualité de l'enseignement et la formation que reçoivent les enseignants ont une incidence sur les résultats et le bien-être des élèves, ainsi que sur d'autres rôles que remplissent les systèmes éducatifs, notamment la socialisation, la formation de l'identité et l'éducation à la citoyenneté. Les politiques relatives aux enseignants constituent le cadre du recrutement, de la formation et de l'affectation des nouveaux enseignants, ainsi que du développement professionnel continu des enseignants en poste. Dans de nombreux pays, il est nécessaire de mieux définir les normes professionnelles et les compétences des enseignants et de les relier à des étapes de carrière claires à tous les niveaux, de la petite enfance à l'enseignement supérieur. En ce qui concerne la formation initiale, les qualifications requises dans de nombreux pays africains (telles que les diplômes postsecondaires d'un ou deux ans pour enseigner dans les écoles primaires) sont inférieures à la licence recommandée par l'Union africaine, et tous les enseignants ne satisfont pas à ces qualifications. A propos du développement professionnel, bien que les expériences diffèrent d'un pays à l'autre, la formation que reçoivent les enseignants a tendance à être épisodique et non systématique, avec des lacunes importantes dans les compétences dont les enseignants ont besoin. Des questions spécifiques requièrent également une attention particulière, notamment le manque d'enseignants STEM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) ou STEAM (ajout des arts aux STEM) et la nécessité d'institutionnaliser la main-d'œuvre dans le domaine de l'éducation et de la formation précoce. Enfin, il est nécessaire de rendre la profession d'enseignant plus collaborative, notamment par le biais du mentorat, du soutien aux enseignants et de l'apprentissage par les pairs, qui sont tous associés à un meilleur apprentissage. Les enseignants étant en première ligne de la prestation de services, ils constituent une source essentielle d'approches novatrices.

Orientation : Des conseils sur les politiques relatives aux enseignants sont disponibles, entre autres, auprès de l'UNESCO et du groupe de travail sur les enseignants, du récent rapport mondial sur les enseignants, du rapport du groupe de haut niveau du secrétaire général des Nations unies sur la profession d'enseignant, d'un prochain rapport des enseignants africains sur l'investissement dans les enseignants et les chefs d'établissement en Afrique, d'un plan directeur de la Banque mondiale datant de quelques années et d'une série de documents de discussion dans le cadre du programme d'échange des connaissances et de l'innovation. Parmi les instruments précieux adoptés par l'UA figurent le Cadre continental africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant, le Cadre continental africain de qualification des enseignants, les Lignes directrices continentales africaines pour la profession d'enseignant et le Protocole continental africain sur la mobilité des enseignants, qui renforcent toutes le Cadre mondial des normes professionnelles de l'enseignement. L'UA prépare également une stratégie sur la santé mentale et le soutien psychosocial aux enseignants. En ce qui concerne le développement professionnel des enseignants, l'étude sur l'apprentissage à grande échelle fournit des conseils. Traditionnellement, la formation des enseignants consistait à les réunir pour une courte formation essentiellement théorique et à les renvoyer dans leur classe, en espérant que cela ferait une différence. Souvent, cela ne fonctionne pas. Au contraire, les programmes réussis ont pour caractéristique commune de former les enseignants à la pratique de nouvelles compétences à l'aide d'une pédagogie structurée, avec des accompagnateurs qui soutiennent les enseignants et contrôlent les progrès réalisés. L'enseignement doit devenir une profession beaucoup plus collaborative. En ce qui concerne la professionnalisation du personnel chargé de l'éducation préscolaire, des plates-formes de consultation des parties prenantes sont nécessaires.

Objectif No.5 : Accroître l'attractivité de la profession enseignante

Importance : Le récent rapport mondial sur les enseignants fait état d'une pénurie d'enseignants et note une augmentation, ces dernières années, des taux d'attrition, certains jeunes enseignants quittant la profession après quelques années seulement. Si les pays devaient atteindre les ODD, ce qui impliquerait des taux de scolarisation de 100 % dans le primaire et le secondaire en quelques années seulement, l'Afrique pourrait avoir besoin de 15 millions de nouveaux enseignants à l'horizon 2030. Dans la pratique,

le nombre d'enseignants nécessaires est beaucoup plus faible car la plupart des pays n'atteindront pas les objectifs de l'ODD 4 (comme indiqué plus haut, des progrès limités ont été réalisés dans l'augmentation des taux de scolarisation). Néanmoins, le nombre d'enseignants nécessaires restera important, et il est également nécessaire d'améliorer la qualité du corps enseignant actuel. Pour recruter de nouveaux enseignants, donner des moyens d'action aux enseignants actuels et les retenir, les gouvernements devront veiller à ce que la profession soit suffisamment attrayante, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui dans de nombreux pays, notamment en termes de salaires, d'avantages sociaux et de conditions de travail (tout en reconnaissant que l'augmentation des salaires et des avantages sociaux n'est pas une panacée et qu'elle a des implications financières). En outre, il est nécessaire de trouver des moyens d'accroître le prestige de la profession. Dans de nombreux pays, la profession n'a plus le respect qu'elle avait autrefois. Un autre problème est le (manque) d'équilibre entre les sexes parmi les enseignants, avec des défis différents selon le niveau d'éducation et le niveau de développement économique des pays.

Orientation : De nombreuses références mentionnées pour l'objectif précédent abordent également des questions liées à l'amélioration de l'attractivité de la profession. Cela peut nécessiter une amélioration des salaires et d'autres avantages (par exemple, assurance médicale, logement, indemnité de transport, pensions, etc. Les données suggèrent également que de nombreux enseignants sont stressés. L'amélioration de la direction des écoles et l'apport d'une aide en matière de santé mentale et de soutien psychosocial pourraient également s'avérer utiles, en particulier dans les situations d'urgence. Des incitations peuvent également être nécessaires pour garantir que les régions isolées et fragiles disposent des enseignants dont elles ont besoin. Il est important de noter que la situation des enseignants, des éducateurs et des soignants n'est pas la même dans tous les pays. Dans certains pays, les enseignants et autres éducateurs sont mieux payés que d'autres personnes ayant un niveau d'éducation et d'expérience similaire. Dans d'autres pays, ils sont moins bien payés. La réalisation de diagnostics est donc encouragée, étant donné que les changements dans la rémunération et les avantages des enseignants ont des implications budgétaires majeures. La réalisation d'enquêtes de satisfaction professionnelle peut aider les ministères de l'éducation et les commissions de service des enseignants à évaluer le moral de leur personnel et à déterminer ce qui pourrait accroître la satisfaction et la motivation. La mise en œuvre de programmes de récompenses pour les enseignants peut également être bénéfique pour signaler aux enseignants et à la société dans son ensemble la valeur de la profession.

Encadré 5 : Une stratégie pour la santé mentale et le soutien psychosocial des enseignants

Dans le cadre du processus de préparation et d'approbation de la CESA 26-35, une Stratégie continentale pour l'éducation sur la santé mentale et le soutien psychosocial des enseignants en Afrique (CS-MHPSS) a également été approuvée. La Stratégie a contribué à l'objectif n° 5 de la CESA 26-35, à savoir accroître l'attractivité de la profession enseignante. Elle fournit des orientations sur la manière de contribuer à l'amélioration de la santé mentale des enseignants, en s'appuyant sur les politiques et cadres mondiaux, régionaux et nationaux existants relatifs au bien-être des enseignants, y compris les orientations de l'OMS et de l'OIT. La CS-MHPSS vise à proposer une approche systématique et harmonisée pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des enseignants et des éducateurs, prévenir les troubles mentaux, faciliter les soins, améliorer le bien-être social et émotionnel des éducateurs, et promouvoir le soutien psychosocial et le rétablissement de ceux qui ont eu des impacts et des défis significatifs.

Objectif No 6 : Investir dans la direction des écoles, y compris dans la proportion de femmes dirigeantes

Importance : Un leadership de qualité va de pair avec des écoles de qualité et de meilleurs résultats pour les élèves. Les chefs d'établissement sont essentiels pour créer un climat scolaire positif et une culture de la paix, de la tolérance, de l'équité, de l'inclusion, de la coopération et du travail. Un leadership de qualité est également associé à une amélioration des taux de rétention des enseignants, à des niveaux plus élevés de satisfaction professionnelle des enseignants, à une motivation accrue des élèves, à une réduction des taux d'abandon scolaire et à l'implication des parents dans les écoles, entre autres. Malheureusement, de nombreux chefs d'établissement en Afrique manquent de compétences en matière d'encadrement et n'ont pas bénéficié d'un développement professionnel adéquat. Les chefs d'établissement sont souvent nommés à partir d'un vivier d'enseignants, sans formation leur permettant d'acquérir les compétences dont ils ont besoin. Le genre est un autre sujet de préoccupation. Les dirigeantes d'école peuvent contribuer à réduire les stéréotypes sur le rôle des femmes dans la société et servir de mentors aux filles.

Ils tendent également à être associés à de meilleurs résultats d'apprentissage pour les garçons comme pour les filles. Pourtant, dans la plupart des pays, les femmes ne représentent qu'une faible proportion des chefs d'établissement (et des enseignants du secondaire), bien qu'elles restent plus longtemps dans la profession.

Orientation : Les orientations sur la direction des écoles sont aujourd'hui limitées pour l'Afrique en particulier, mais elles devraient être disponibles prochainement, notamment dans le cadre du prochain rapport mondial de suivi sur l'éducation qui se concentre sur ce sujet. En Afrique de l'Ouest, un examen des normes et compétences professionnelles pour les enseignants et les chefs d'établissement suggère que les programmes et politiques destinés aux chefs d'établissement sont insuffisants par rapport à ce qui est en place pour les enseignants et fournit des recommandations. Le travail de VVOB Education for Development sur un Centre africain pour la direction des écoles est une autre source d'orientation, y compris sur les concepts africains du leadership scolaire. Il existe également une littérature émergente sur le genre dans la direction des écoles et la promotion des femmes dirigeantes.

Domaine stratégique 3 : Éducation de base (compétences fondamentales, socio-émotionnelles et préparation au marché du travail)

Objectif No 7: Développer des approches rentables pour améliorer l'éducation et la formation des jeunes enfants et l'apprentissage fondamental

Importance : Les estimations de la pauvreté éducative mentionnées plus haut suggèrent qu'en Afrique subsaharienne, neuf enfants de 10 ans sur dix pourraient ne pas être en mesure de lire un texte adapté à leur âge. Le développement de l'éducation de la petite enfance et l'amélioration des apprentissages fondamentaux à l'école primaire figurent parmi les défis les plus importants auxquels les pays doivent faire face. Le manque d'apprentissage conduit à l'abandon scolaire et à une mauvaise préparation à la poursuite des études, même lorsque les enfants parviennent à rester à l'école. L'éducation de la petite enfance et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à l'école primaire sont essentiels pour permettre aux enfants d'apprendre et de s'engager plus tard dans le programme scolaire général. Le FLN est également essentiel pour l'acquisition des compétences du 21e siècle. Il existe aujourd'hui une abondante littérature sur les moyens d'améliorer l'apprentissage. L'éducation pré primaire et la stimulation précoce font partie des stratégies qui peuvent aider à préparer les enfants à l'école primaire. Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, le taux d'inscription dans les établissements préscolaires reste très faible en Afrique et les normes minimales de qualité pour la fourniture de services fondés sur les priorités des familles, des communautés et des gouvernements font souvent défaut. À l'école primaire, des études associatives suggèrent que le fait de recevoir un enseignement dans la langue utilisée à la maison, d'avoir une enseignante ou une directrice d'école, et d'avoir un enseignant titulaire d'un diplôme professionnel ou ayant suivi une formation initiale, sont tous associés à un meilleur apprentissage, tandis que des classes de grande taille sont associées à des performances moindres. Au-delà des études associatives, des études expérimentales ou quasi-expérimentales mettent en évidence des approches rentables pour améliorer l'apprentissage. Des orientations sur bon nombre de ces questions et d'autres questions connexes sont disponibles dans les documents de discussion du GPE mentionnés plus ci-dessus.

Orientation : Garantir que tous les enfants bénéficient d'une année d'enseignement pré primaire serait un début. En outre, sur la base d'études expérimentales ou quasi-expérimentales, des recommandations sur la manière d'améliorer l'apprentissage de manière rentable dans les contextes à revenus faibles et moyens sont disponibles auprès du Global Education Evidence Advisory Panel convoqué par la Banque mondiale et le Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni. Le mandat du groupe était de fournir des recommandations succinctes, utilisables et axées sur les politiques pour soutenir la prise de décision sur les investissements dans l'éducation dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Deux rapports ont été produits, le second développant le premier. Afin de fournir des conseils sur ce qu'il faut faire et ne pas faire, le groupe d'experts a classé les interventions visant à améliorer l'apprentissage dans le premier rapport en quatre catégories (bons achats, bons achats, interventions prometteuses mais dont les preuves sont limitées, et mauvais achats). Dans le deuxième rapport, une cinquième catégorie d'interventions efficaces mais coûteuses a été ajoutée. Les interventions efficaces concernant les enseignants comprennent la pédagogie structurée et l'enseignement au bon niveau (TaRL). Une autre ressource utile est le kit d'apprentissage fondamental de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et de Human Capital Africa (HCA). Une série de ressources est également disponible sur le site internet de la science de l'enseignement.

Objectif No 8: Investir dans les compétences socio-émotionnelles et l'éducation pour la santé et le bien-être

Importance : L'Afrique compte aujourd'hui 15 pays où des attaques contre l'éducation et l'utilisation militaire d'écoles et d'universités ont été enregistrées en 2022-2023 et abrite actuellement 40 millions de personnes déplacées de force, dont plus de la moitié ont moins de 18 ans. Par des chocs météorologiques plus fréquents et plus intenses, les changements climatiques contribuent également aux situations d'urgence. L'éducation est essentielle pour promouvoir la paix et le développement durable. En outre, de plus en plus de recherches soulignent l'importance des compétences socio-émotionnelles ou de l'apprentissage (SEL). Les expériences physiques de stress peuvent avoir des effets négatifs à long terme, y compris sur l'apprentissage des élèves. En revanche, apprendre à gérer les expériences sociales et émotionnelles peut améliorer l'apprentissage et le bien-être, ainsi que les perspectives. À l'adolescence en particulier, la santé et le bien-être sont étroitement liés à la capacité de rester à l'école et d'y apprendre. Par exemple, les grossesses précoces conduisent souvent les filles à se déscolariser. La violence à l'école, y compris la violence sexiste, affecte également la scolarisation et l'apprentissage. L'investissement dans les compétences socio-émotionnelles, l'éducation à la santé et au bien-être, l'éducation à la paix et au développement durable - et plus largement dans les valeurs - est donc une priorité essentielle.

Orientation : Des conseils sont disponibles sur la manière d'intégrer le SEL dans les écoles et sur les compétences transférables. La stratégie de l'UA sur l'éducation à la santé et au bien-être des jeunes fournit une feuille de route pour investir dans la santé et le bien-être par le biais des écoles. Le rapport UNESCO-UNICEF-PAM sur la santé et la nutrition à l'école constitue une autre ressource. En ce qui concerne la prévention de la violence à l'école, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) fournit des conseils et la Banque mondiale estime le coût de l'inaction en examinant les interventions prometteuses. La déclaration sur la sécurité dans les écoles est un engagement politique intergouvernemental visant à protéger les élèves, les enseignants, les écoles et les universités contre les attaques visant l'éducation et l'utilisation militaire des écoles. Le cadre global de sécurité des écoles (CSSF), révisé pour la dernière fois en 2022, est également pertinent. En ce qui concerne l'éducation à la paix, une note d'orientation a été publiée à la suite d'une révision de la recommandation de 1974 sur l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et au développement durable. Une étude récente résumant les enseignements tirés de projets de prévention de l'extrémisme violent par l'éducation pourrait également présenter un intérêt.

Objectif No 9: Promouvoir les compétences du 21e siècle et du marché du travail, y compris pour les TIC/AI et STEAM

Importance : L'importance des compétences du 21e siècle, telles que la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes, fait l'objet d'un large consensus. Bien que l'objectif de l'éducation aille bien au-delà de la préparation des étudiants au marché du travail, ces compétences sont importantes pour l'emploi, tout comme les compétences numériques et STEAM. L'Afrique représentera la majeure partie de la croissance de la population en âge de travailler au cours des prochaines décennies, le nombre de jeunes terminant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou supérieur étant susceptible de doubler d'ici 2040. Un trop grand nombre de ces jeunes risquent de se retrouver dans des emplois à faible productivité, en partie à cause d'un manque de compétences pour le 21e siècle et le marché du travail, y compris les compétences liées aux TIC/AI et STEAM qui sont cruciales pour le développement. Sur les marchés du travail, l'enseignement STEAM est nettement mieux rémunéré, mais les domaines scientifiques font partie des secteurs qui manquent de main-d'œuvre qualifiée sur le continent, ainsi que d'enseignants et d'éducateurs capables d'enseigner ces matières. Comme les emplois futurs nécessiteront des compétences avancées, ces compétences doivent être enseignées, dès le plus jeune âge, en veillant à l'équilibre entre les sexes, car les filles et les jeunes femmes restent sous-représentées dans les domaines de la STEAM. Il est important de noter qu'au-delà de ce qui peut être appris dans les écoles, une formation professionnelle bien structurée peut également s'avérer utile.

L'investissement dans les compétences du 21e siècle et du marché du travail, y compris pour les TIC/AI et STEAM, doivent également contribuer à promouvoir la rétention des talents en Afrique et l'esprit d'entreprise dans le secteur EdTech.

Orientation : Les compétences liées au marché du travail peuvent englober un large éventail de domaines, y compris les compétences dites du 21e siècle, mais une attention particulière devrait être accordée aux compétences en matière de TIC/AI et à l'enseignement de la STEAM. Il existe aujourd'hui une multitude d'informations sur la manière d'utiliser (et de ne pas utiliser) les TIC, qui se sont avérées cruciales lors de la pandémie de COVID-19. Ces données sont résumées dans le récent Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) sur la technologie dans l'éducation. Les orientations fournies par l'UA comprennent

la stratégie de transformation numérique pour l'Afrique (2020-2030), de brèves orientations politiques sur la numérisation de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique préparées en réponse à la pandémie de COVID-19, la récente stratégie continentale pour l'intelligence artificielle, ainsi que la stratégie et le plan de mise en œuvre de l'éducation numérique. En ce qui concerne le programme de la STIAM, la note d'orientation préparée pour la série de dialogues Afrique 2024 sur l'éducation de la STIAM pour la quatrième révolution industrielle en Afrique, qui met l'accent sur la création d'emplois décents pour la jeunesse africaine, constitue une ressource récente utile (la série de dialogues a été lancée conjointement par la vice-secrétaire générale des Nations unies et le vice-président de la Commission de l'Union africaine). Le réseau de l'UNESCO pour l'enseignement professionnel (UNEVOC) fournit des conseils sur les programmes de formation en alternance.

Domaine stratégique 4: Enseignement supérieur et EFTP

Objectif No 10: Renforcer les liens entre l'EFTP et les marchés de l'emploi

Importance : Dans un monde du travail en mutation rapide, il est essentiel de renforcer les liens entre l'EFTP et les marchés du travail. La Commission de l'Union africaine a récemment approuvé une nouvelle stratégie pour l'EFTP, qui identifie l'inadéquation des compétences comme un défi majeur, l'enseignement dispensé ne répondant pas à la demande du marché du travail, en partie à cause du manque d'implication des organisations d'employés et de travailleurs. Parmi les autres problèmes, citons la faiblesse de la gouvernance et des capacités institutionnelles, l'insuffisance du financement et l'absence de mécanismes d'assurance de la qualité. Les systèmes d'EFTP ne sont pas bien équipés pour anticiper les tendances, notamment les besoins émergents en matière de formation aux TIC et à l'IA. Les centres d'EFTP sont concentrés dans les zones urbaines et, dans de nombreux domaines, peu de femmes s'y inscrivent. Il y a également un manque de formateurs, d'experts et de gestionnaires qualifiés, ainsi que des possibilités limitées pour les étudiants d'acquérir une expérience sur le terrain, y compris dans le domaine de l'entrepreneuriat. Les données sur l'offre et la demande de compétences manquent pour permettre aux systèmes de s'adapter, entre autres, à la numérisation, au changement climatique, aux changements démographiques et à la migration. Il convient également de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation non formelle et informelle (y compris les apprentissages), les conseils sectoriels de compétences, la reconnaissance de l'apprentissage antérieur, la transférabilité des compétences et l'échange de connaissances. Enfin, il s'avère nécessaire de mettre l'accent sur l'inclusion et les groupes vulnérables dans l'enseignement secondaire et supérieur ainsi que dans l'EFTP.

Orientation : Il est essentiel que les centres de formation à l'EFTP utilisent efficacement les informations issues de l'analyse du marché du travail, de la révision des programmes d'études, des études de suivi des diplômés et des engagements du secteur privé pour améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. L'UA est en train de réviser sa stratégie en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), avec des recommandations portant sur les aspects suivants : (i) Politique, gouvernance et finances ; (ii) Qualité et inclusion ; (iii) Partenariats, partage des connaissances et des ressources ; et (iv) Développement institutionnel, technologie et innovation. Des conseils utiles sont disponibles dans un rapport récent de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'OIT, ainsi que dans un rapport distinct de la Banque africaine de développement et de l'OIT. La récente stratégie pour l'emploi des jeunes de l'Union africaine et du Bureau international du travail est également pertinente. Les programmes en cours de l'UA qui peuvent également fournir des orientations comprennent l'Initiative pour les compétences en Afrique (SIFA) et sa plateforme en ligne - le Portail africain des compétences pour l'emploi et l'entrepreneuriat des jeunes (ASPYEE), la Semaine africaine des compétences (ASW), le Cadre continental africain des qualifications déjà mentionné précédemment lors de la discussion sur les enseignants, et WorldSkills Africa.

Objectif No 11 : Améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de celui-ci

Importance : L'enseignement supérieur est un moteur essentiel du développement économique et social. La demande pour l'enseignement supérieur a augmenté ; c'est le niveau d'enseignement en Afrique où la croissance des inscriptions est la plus forte en proportion de la base. La croissance des inscriptions devrait se poursuivre compte tenu des tendances démographiques et de l'augmentation du niveau d'éducation aux niveaux inférieurs. Dix pays africains seulement devraient représenter les trois quarts de la croissance mondiale attendue de la population âgée de 18 à 23 ans entre 2015 et 2035. Pourtant, le taux d'inscription reste inférieur à 10 % du groupe d'âge de référence. De nombreux problèmes identifiés pour l'EFTP s'appliquent également à l'enseignement supérieur, notamment l'inadéquation entre les compétences des diplômés et les besoins du marché du travail. Des secteurs clés de l'économie sont confrontés à des pénuries de travailleurs hautement qualifiés. Cela inclut les secteurs de la STEAM, l'agriculture et l'énergie. Le manque de compétences numériques avancées est également un obstacle, neuf chefs

d'entreprise sur dix considérant le développement des compétences numériques comme une priorité. Enfin, l'accès à l'enseignement supérieur reste limité pour les pauvres et les groupes vulnérables, et pour les inscriptions dans les domaines STEAM et les postes de direction dans l'enseignement supérieur, la représentation des femmes reste trop faible, ce qui limite les possibilités de croissance future.

Orientation : Bien que la communauté internationale se soit moins intéressée à l'enseignement supérieur qu'à l'éducation de base et à l'EFTP, des conseils sont disponibles. L'UA a approuvé le cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAAF) afin de garantir la transparence, de faciliter la mobilité et de promouvoir les échanges d'étudiants et de personnel avec des normes communes de qualité et d'accréditation et la reconnaissance des diplômes. L'Initiative pour l'harmonisation, l'assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement supérieur africain (HAQAA) a constitué une ressource utile. Il est prioritaire de rendre l'enseignement supérieur plus réactif à la demande du marché du travail, en assurant un contact étroit entre les institutions, les décideurs politiques et les fédérations et acteurs du secteur privé, car de nombreux diplômés éprouvent des difficultés à trouver un emploi. La numérisation de l'enseignement supérieur - y compris par le biais de modalités hybrides pour les cours - est une question clé, tout comme la nécessité de promouvoir une plus grande collaboration internationale, au sein de l'Afrique et au niveau mondial. Des enseignements utiles ont été tirés des approches visant à encourager et à financer les centres d'excellence. Un autre problème est le niveau élevé d'inégalité dans l'inscription de la population (les pauvres ne pouvant pratiquement pas s'inscrire et d'autres groupes vulnérables tels que les personnes handicapées ou les personnes déplacées de force ayant de faibles taux d'accès), et les personnes qui parviennent à obtenir un diplôme dans les délais (dans de nombreux pays, le délai d'obtention est trop long par rapport au délai prévu pour l'obtention du diplôme). Un autre problème est celui des disparités entre les hommes et les femmes, y compris dans les domaines liés à la STIAM, comme nous l'avons déjà mentionné. Le financement de l'enseignement supérieur reste un problème en Afrique, comme dans de nombreuses autres régions du monde.

Objectif No 12 : Fournir des incitations à la recherche, y compris dans les domaines de la STEAM et dans l'éducation

Importance : La recherche et l'innovation sont essentielles à la compétitivité et à la productivité, et donc à la croissance économique. Les établissements d'enseignement supérieur (EES) devraient mener des recherches à la demande afin d'éclairer les politiques gouvernementales. Pourtant, de nombreux EES ne disposent pas des ressources nécessaires pour s'engager de manière significative dans la recherche et sont donc essentiellement des établissements d'enseignement. Il est nécessaire de mettre davantage l'accent sur l'innovation. Davantage d'établissements d'enseignement supérieur doivent devenir des agents de promotion de l'innovation, et cet effort doit être étendu aux académies africaines des sciences. Le deuxième plan décennal de mise en œuvre de l'UA prévoit la production de 100 000 doctorats en dix ans, dont un cinquième dans les domaines de la STEAM. Des liens plus étroits doivent être établis entre (1) la recherche, l'innovation et le développement industriel ; (2) les universités et les institutions de recherche en Afrique et en dehors du continent ; et (3) l'enseignement supérieur, l'EFTP et les marchés du travail, comme indiqué dans la STISA de l'UA. En outre, si la STEAM est une priorité pour la mise en œuvre de la CESA 26-35, des recherches sont également nécessaires dans le domaine de l'éducation, notamment pour évaluer ce qui fonctionne pour améliorer les résultats éducatifs à tous les niveaux d'enseignement. Les membres du corps enseignant des écoles d'éducation ou d'autres écoles et départements qui s'intéressent à la recherche en éducation n'ont souvent pas les moyens de mener des recherches avancées. En outre, ils ne travaillent généralement pas en étroite collaboration avec les décideurs politiques. La recherche sur l'éducation en Afrique reste aujourd'hui dominée par des chercheurs basés dans le Nord.

Offrir des incitations à la recherche dans des domaines clés serait bénéfique, entre autres pour encourager la rétention des talents, l'innovation et l'entrepreneuriat, notamment dans le secteur africain EdTech, et réduire la fuite des cerveaux.

Orientation : S'agissant de la recherche et l'innovation en particulier, des liens plus étroits doivent être établis entre la CESA 26-35 et les nouvelles stratégies en cours de finalisation par l'UA pour l'EFTP et pour la science, la technologie et l'innovation. Diverses initiatives des partenaires visent à encourager la recherche sur l'éducation par des chercheurs africains et à fournir des conseils sur la manière de procéder, notamment en ce qui concerne les liens avec les décideurs politiques. Les bailleurs de fonds considèrent de plus en plus l'innovation comme une fonction essentielle des établissements d'enseignement supérieur. Cette tendance devrait être renforcée, d'autant plus que les chercheurs africains sont souvent les experts qui peuvent le mieux contextualiser les solutions au niveau local. La recherche doit avoir un impact non seulement sur le plan académique, mais aussi sur le terrain par le biais d'un impact socio-

économique. Le programme d'innovation de l'UA et de l'UE plaide en faveur d'un renforcement des capacités de la science en général et de la recherche appliquée en particulier, afin de garantir l'impact sur la société. Un soutien est nécessaire pour la gestion de la recherche, la communication scientifique, ainsi que des outils et des cadres pour soutenir l'évaluation par les universités de la manière dont leur recherche contribue aux ODD, comme le fait notamment la SADC dans le cadre du projet EngageSDG. En effet, la plupart des facultés d'éducation des universités africaines comptent des étudiants diplômés qui mènent des recherches pratiques ou des recherches-actions, mais ces recherches ne sont pas bien diffusées. Plus généralement, le partage des données entre les universités, les OSC, les agences des Nations unies, etc. pourrait être renforcé..

Domaine stratégique 5 : Programmes de la deuxième chance et apprentissage tout au long de la vie

Objectif No.13 : Développer les programmes de la deuxième chance pour les enfants et les jeunes non scolarisés.

Importance : La proportion d'enfants non scolarisés n'a diminué que marginalement au cours de la dernière décennie, les dernières données suggérant que 19,8 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés en Afrique subsaharienne, contre 21,7 % en 2016 (aucune donnée globale similaire n'est disponible pour l'Afrique du Nord). Les proportions pour les enfants en âge de fréquenter le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont encore plus élevées, avec respectivement 31,1 % (contre 32,2 % au cours de la même période) et 43,2 % (contre 46,6 %). Compte tenu de la croissance démographique, de la pandémie de COVID-19 et des fermetures d'écoles qui en découlent, ainsi que des déplacements dus aux conflits et autres chocs, le nombre d'enfants et de jeunes non scolarisés a augmenté au fil du temps. Ces enfants et ces jeunes doivent bénéficier de programmes de la deuxième chance, soit pour leur permettre de retourner à l'école, soit pour leur permettre d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour réussir sur le marché du travail.

Orientation : Les programmes d'apprentissage accéléré sont généralement mis en œuvre en dehors du système scolaire formel. Ces programmes devraient être inclusifs, flexibles et accrédités. Ils aident les étudiants à acquérir les compétences nécessaires pour se réinscrire à l'école ou obtenir des certificats ou des qualifications considérées comme équivalentes à ce que l'enseignement formel fournirait. Par exemple, pour les adolescentes qui ont abandonné l'école, l'apprentissage accéléré peut avoir lieu dans des espaces sûrs, avec l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, et des compétences de la vie courante telles que la défense de ses intérêts, la négociation, la santé et les droits générés. Après un certain temps, les filles peuvent retourner à l'école et continuer à bénéficier d'un soutien pendant qu'elles sont à l'école, en notant que pour les jeunes mères, des structures de garde d'enfants sont également nécessaires pour la réintégration à l'école. Les programmes d'apprentissage accéléré se sont également avérés efficaces pour les apprenants dont l'éducation a été interrompue en raison d'un conflit ou d'un déplacement forcé. Ces programmes peuvent favoriser le retour à l'école, les compétences fondamentales et améliorer la défense et la perception de soi. D'autres programmes peuvent se concentrer sur l'acquisition de compétences pour le marché du travail, en dehors du FLN, selon les besoins. Ces deux types de programmes peuvent faire l'objet d'une orientation de la part de diverses sources.

Objectif No.14 : Développer les campagnes d'alphabétisation des adultes

Importance : Comme le niveau d'éducation augmente, quoique lentement, les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes augmentent également, toujours lentement. Selon les données de l'ISU, le taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans est passé de 87,8 % en 2016 à 90,2 % dans les dernières données disponibles pour l'Afrique du Nord. En Afrique subsaharienne, le taux d'alphabétisation des jeunes est passé de 76 % à 78,6 % au cours de la même période. Les taux d'alphabétisation des adultes (population âgée de 15 ans et plus) sont plus faibles, avec une augmentation de 71,6 % à 74,6 % en Afrique du Nord, et de 65,1 % à 68,0 % en Afrique subsaharienne. Les avantages de l'alphabétisation pour les jeunes et les adultes sont évidents, notamment en termes de revenus sur le marché du travail, mais aussi dans d'autres domaines. Les adultes alphabétisés sont également mieux à même de soutenir l'éducation de leurs enfants, contribuant ainsi à réduire les taux élevés de pauvreté éducative.

Orientation : La planification des campagnes d'alphabétisation des adultes doit tenir compte de multiples facteurs influençant la réussite du programme. Il s'agit notamment du programme d'études à utiliser (la CESA 16-25 a mis l'accent sur des programmes ancrés dans la culture et les valeurs africaines), de l'utilisation des TIC et d'autres technologies, de la gamme d'options de formation disponibles pour s'adapter aux contraintes rencontrées par les adultes pour participer aux programmes, et du niveau

de soutien à la post-alphabétisation. Les programmes dans la langue maternelle des apprenants ont tendance à mieux fonctionner, comme c'est le cas pour les premières années d'études. En termes de ressources disponibles, la série de rapports sur le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (ALE) fournit des orientations, tout comme la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, un guide normatif pour l'ALE dans lequel l'alphabétisation est intégrée. Une étude réalisée il y a quelques années sur les 50 ans de promotion de l'alphabétisation peut également être utile. La base de données de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie sur les pratiques efficaces en matière d'alphabétisation et de numération contient plus de 250 exemples de pratiques provenant de 111 pays, y compris des lauréats des prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO. Une référence plus ancienne, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation pour la vie, reste pertinente pour comprendre l'alphabétisation, y compris ce qu'elle implique et comment la promouvoir.

Objectif No.15 : Soutenir la formation tout au long de la vie

Importance : L'apprentissage tout au long de la vie est une nouvelle perspective, une orientation fondamentale pour apporter une synergie les différents groupes d'âge (enfants, jeunes, adultes), les niveaux d'éducation (par des synergies entre les niveaux) et les types d'éducation (formelle, non formelle et informelle), ainsi que les sphères et les espaces d'apprentissage, y compris les familles, les communautés, les lieux de travail, les bibliothèques, les musées et autres plates-formes d'apprentissage en ligne et à distance. Pour les adultes, des données sont disponibles sur la possibilité de participer à une formation au cours de l'année écoulée. Ils suggèrent qu'en Afrique, moins d'un adulte sur cinq a cette possibilité. En Europe, la proportion est de près de la moitié. L'apprentissage tout au long de la vie peut être dispensé dans un cadre formel, mais la plupart des formations sont dispensées dans un cadre informel, y compris sur le lieu de travail. Bien que les secteurs de l'enseignement supérieur et de l'EFTP en Afrique fournissent principalement des qualifications sous forme de diplômes, davantage pourrait être fait pour fournir des certifications courtes qui répondent directement aux besoins des personnes (et des entreprises). Il s'agit notamment d'approches visant à certifier les micro-crédits et à reconnaître l'apprentissage antérieur. Les grandes entreprises, en particulier dans le secteur des technologies de l'information, proposent leurs propres micro-certifications. On s'attend à ce que ces certifications deviennent de plus en plus importantes au cours de la prochaine décennie pour que les entreprises puissent identifier les travailleurs possédant les compétences requises pour différents postes, et pour que les individus puissent signaler ces compétences. L'apprentissage tout au long de la vie est également essentiel pour le développement durable et l'éducation au changement climatique.

Orientation : À un niveau plus général, comme pour les campagnes d'alphabétisation des adultes, les références utiles comprennent la série de rapports mondiaux de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, y compris le rapport qui se concentre sur l'éducation à la citoyenneté, et la stratégie de l'OIT sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Cinq rapports ont été produits à ce jour, le dernier se concentrant en partie sur l'éducation à la citoyenneté. Des données et des conseils sont également disponibles dans le récent rapport d'enquête de l'ACQF-II sur les micro-crédits. Des ressources sont également disponibles sur la page Afrique de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. L'appel lancé par le Greening Education Partnership pour que les centres d'apprentissage de proximité jouent un rôle central dans la diffusion des connaissances sur les pratiques durables et les stratégies d'adaptation au climat est également pertinent.

Domaine stratégique 6 : Genre, équité et inclusion

Objectif No 16 : Promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation

Importance : Malgré certains progrès, la promotion de l'égalité des sexes dans et par l'éducation reste essentielle pour le développement de l'Afrique. Comme indiqué dans la première partie de cette stratégie, la richesse en capital humain est de loin la composante la plus importante de l'évolution de la richesse des nations, mais elle est beaucoup plus faible qu'elle ne pourrait l'être en raison des différences de revenus entre les hommes et les femmes. Cela s'explique en partie par le niveau d'éducation inférieur des femmes, mais surtout par les différences de participation au marché du travail et la ségrégation professionnelle, qui sont en partie dues aux normes sociales. Outre le fait qu'elle permet d'espérer des revenus plus élevés à l'âge adulte, l'éducation des filles et des femmes est très bénéfique, notamment pour réduire la mortalité maternelle, la mortalité et le retard de croissance chez les enfants de moins de cinq ans, la violence entre partenaires intimes et les taux de fécondité. Au sein des ménages, l'éducation des femmes est associée à une meilleure allocation des ressources. Les femmes instruites contribuent également à la paix, au développement durable et à la cohésion sociale. Enfin, si cette stratégie met fortement l'accent sur les possibilités d'éducation pour les filles, dans un nombre croissant de pays, ce

sont les garçons qui sont à la traîne. La prévention de l'exclusion et du désengagement des garçons de l'éducation doit également faire l'objet d'une attention particulière.

Orientation : Un large éventail de ressources est disponible pour promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation, notamment sur les sites web de l'UNESCO et de l'Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Une discussion utile est également fournie par le GPE. Parmi les autres ressources récentes, citons le premier rapport des enseignants africains sur l'éducation des filles et l'élimination du mariage des enfants, ainsi que sur le rôle des enseignants et des chefs d'établissement. En ce qui concerne la pédagogie qui prend en compte l'égalité hommes-femmes (GRP), une référence clé est un guide du FAWVE, pour lequel un cours d'apprentissage en ligne a été récemment mis au point. Le GRP encourage les enseignants, qu'ils soient hommes ou femmes, à adopter une approche sensible au genre dans leur enseignement, en notant que l'identité de genre n'est pas nécessairement une construction homogène.

Objectif No 17: Réduire le coût de la scolarité

Importance : L'éducation devrait être gratuite jusqu'à la fin de l'école secondaire. Elle n'est pas gratuite aujourd'hui. De nombreux pays continuent de faire payer l'enseignement secondaire ou l'EFTP, et même lorsque l'enseignement public est gratuit, les ménages doivent encore faire face à toute une série de frais annexes. Il existe également un coût d'opportunité de la scolarisation, en particulier pour les adolescents et les adolescentes. Pour les jeunes mères, il s'agit notamment des coûts liés à l'absence de services de garde d'enfants pour faciliter la réintégration à l'école. Ces dépenses et coûts d'opportunité de la scolarisation affectent les pauvres de manière disproportionnée, ainsi que les enfants en situation de handicap lorsque des appareils fonctionnels ne sont pas disponibles, ce qui conduit beaucoup de ces enfants à ne pas être inscrits à l'école du tout ou à l'abandonner prématurément. Au niveau post-secondaire, très peu de personnes appartenant aux quintiles inférieurs de bien-être s'inscrivent. La réduction de ces coûts pourrait avoir un impact majeur sur l'amélioration de l'équité.

Orientation : De multiples approches peuvent être utilisées pour réduire le coût de la scolarité. Outre la gratuité de l'enseignement de base, les mesures d'incitation consistent à fournir La réduction du coût du transport scolaire est également une approche utile lorsque les écoles sont plus éloignées. Certains programmes prévoient des incitations pour achever un cycle, par exemple pour empêcher le mariage avant l'âge de 18 ans. Pour l'enseignement post-secondaire, y compris les études universitaires, les prêts - éventuellement subventionnés dans le cadre de l'examen des moyens de substitution - sont également une option. Le premier rapport de suivi de l'ODD 4/CESA sur la place de l'équité au cœur des politiques constitue une ressource essentielle. Une autre ressource est une note d'orientation du GPE. L'analyse fournie dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation concernant l'inclusion et l'équité reste pertinente.

Objectif No.18 : Garantir l'inclusion

Importance : Lorsque l'on parle d'éducation inclusive, ce qui vient généralement à l'esprit en premier lieu est le fait que les enfants handicapés doivent pouvoir aller à l'école et apprendre à l'école, idéalement avec d'autres enfants. Les lacunes en matière de handicap dans l'éducation en Afrique restent importantes aujourd'hui, en partie à cause du manque d'appareils professionnels. Parmi les autres groupes souvent exclus du système éducatif figurent les réfugiés et les déplacés internes (PDI), les enfants issus de groupes pastoraux ou nomades, et ceux issus de diverses communautés minoritaires, que ce soit en termes d'ethnicité, de religion ou d'autres aspects de leur identité. Garantir l'inclusion est essentiel pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école et d'apprendre, et est également bénéfique pour les enfants déjà scolarisés.

Orientation : Tous les enfants handicapés devraient pouvoir aller à l'école, même si cela a un coût. Certains programmes d'aide aux enfants handicapés sont cependant peu coûteux, comme c'est le cas des programmes de santé oculaire dans les écoles, qui sont également relativement faciles à mettre en œuvre. La boîte à outils des Nations unies sur le handicap pour l'Afrique et le guide de ressources sur l'éducation inclusive de la Banque mondiale constituent d'autres ressources. En ce qui concerne l'amélioration des systèmes éducatifs pour les réfugiés, deux rapports récents traitent de l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes pour l'éducation des réfugiés et d'une vue d'ensemble des données relatives à l'éducation des réfugiés. Plus généralement, le rapport mondial de suivi sur l'éducation concernant l'inclusion et l'équité déjà mentionné reste pertinent.

Mise en œuvre, suivi et évaluation

Objectif No.19 : Renforcer les groupes thématiques de la CESA et d'autres mécanismes de mise en œuvre

Importance : Comme indiqué dans l'introduction, l'UA ne gère pas de grands systèmes ou programmes éducatifs, par rapport à ce que font les États membres. Elle dispose également d'un personnel et de ressources financières limitées. L'UA doit « mettre en œuvre » la convention de la CESA 26-35, mais ce que signifie la mise en œuvre est différent de ce que l'on entend traditionnellement par « stratégie ». L'objectif de la CESA 26-35 est de fournir des orientations à mettre en œuvre par d'autres (en particulier les États membres), tout en reconnaissant la nécessité d'adapter les interventions proposées au contexte budgétaire, administratif, politique et socioculturel des États membres. En outre, ce contexte et ces données peuvent changer et changeront, en particulier sur une décennie, ce qui est l'horizon temporel de la CESA 26-35. La mise en œuvre devrait donc consister, au moins en partie, à actualiser les orientations de la CESA et à les approfondir au fur et à mesure que l'on dispose d'éléments probants sur ce qui fonctionne pour améliorer les résultats de l'éducation. Ce devrait être l'un des rôles clés des groupes CESA, un mécanisme qui s'est avéré utile pour l'échange d'informations, la production de nouvelles preuves et la mobilisation des parties prenantes, mais qui a besoin d'être renforcé.

Orientation : La CESA 16-25 suggère que les clusters qui fonctionnent sont appréciés par leurs membres (et par l'UA), mais les performances des clusters sont mitigées. Les thématiques doivent être autonomes dans leur travail, mais ils doivent également être tenus responsables, y compris en ce qui concerne les rôles joués par les chefs de file des thématiques. Lorsque les clusters ne remplissent pas leur rôle ou deviennent inactifs, ce qui est le cas d'environ la moitié des clusters au moment de la rédaction du présent rapport, des mesures doivent être prises pour impliquer les dirigeants et éventuellement les remplacer si les dirigeants actuels ne sont pas suffisamment engagés. Les thématiques devraient être mandatés pour soumettre un rapport annuel sur leurs activités, ce que certains d'entre eux ne font pas à l'heure actuelle. Il est également primordial de trouver des moyens de soutenir les clusters dans la mobilisation des ressources, car il ressort clairement de l'examen de la CESA 16-25 qu'il s'agit d'une contrainte pour leur efficacité. Il est également prioritaire de renforcer la collaboration entre les thématiques afin de tirer pleinement parti des synergies potentielles. Une meilleure communication entre les clusters pourrait également accroître l'impact.

Objectif No 20 : Rationalisation du suivi et de l'évaluation

Importance : L'adage veut que ce qui est mesuré soit fait. Sans suivi et évaluation, la responsabilité de la mise en œuvre est affaiblie. L'absence de suivi et d'évaluation ne permet pas non plus de réorienter les priorités en fonction des besoins. Mais le suivi et l'évaluation doivent être basés sur un cadre qui peut être mis en œuvre en tenant compte des limites de la collecte de données. Il doit également y avoir un consensus sur les indicateurs à utiliser, ce qui est plus facile si les indicateurs utilisés pour évaluer les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de la stratégie sont déjà convenus pour le suivi de l'ODD 4. De nouveaux indicateurs pourraient être proposés, mais après une étude de faisabilité qui confirmerait qu'ils peuvent être collectés. En général, il est souvent préférable de se concentrer sur quelques indicateurs clés plutôt que d'essayer d'élargir le filet.

Orientation : Comme mentionné dans l'examen de la CESA 16-25, lors de la Conférence panafricaine sur l'éducation (PACE) en 2018, les États membres ont demandé à l'Institut panafricain de l'éducation pour le développement de l'UA (UA/IPED) et à l'ISU de mettre en place un mécanisme conjoint de suivi et de rapport pour les cadres de la CESA et de l'ODD 4. Trois rapports ont été publiés : (i) un rapport comparant les cadres de la CESA et de l'ODD 4 ; (ii) un rapport présentant une vue d'ensemble des conclusions de l'exercice de cartographie, mettant en évidence les indicateurs disponibles dans la base de données mondiale de l'ISU et d'autres pour lesquels des méthodologies de mesure devaient être développées ; et (iii) une évaluation de l'examen à mi-parcours du cadre de suivi de la CESA 16-25, publiée en juillet 2024. Ce dernier rapport a formulé quatre recommandations clés : (1) simplifier le cadre de suivi de la CESA en ne retenant qu'un ou deux indicateurs de haut niveau par domaine d'objectif stratégique ; (2) mettre en œuvre un plan de développement méthodologique assorti d'un calendrier pour les indicateurs sélectionnés qui n'ont pas fait l'objet d'un accord méthodologique ; (3) promouvoir un cycle vertueux d'utilisation et de production de données, en utilisant les données disponibles à des fins politiques ; et (4) remédier aux lacunes dans la couverture des données afin d'améliorer les taux de couverture. Ces recommandations restent valables pour la CESA 26-35. Dans la partie IV, une discussion est menée sur les indicateurs qui pourraient être utilisés pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs.



QUATRIÈME PARTIE : GOUVERNANCE, COMMUNICATION ET SUIVI

Pour la mise en œuvre, la CESA 26-35 auront besoin de cadres solides en matière de gouvernance, de communication et de suivi. Si la CESA 16-25 a bénéficié d'un bon niveau de sensibilisation parmi les répondants aux enquêtes en ligne et a été perçu comme pertinent et utile, son impact dans les pays a été limité, de même que son utilisation pour informer les politiques et les programmes des parties prenantes. La CESA 16-25 comprend une description du rôle des différentes parties prenantes dans la mise en œuvre de la stratégie. Il envisage d'engager la « *coalition la plus large possible pour l'éducation, la formation et la science, la technologie et l'innovation en Afrique* ». Le mécanisme de suivi devait avoir à sa tête une équipe de dix chefs d'État et de gouvernement qui se feraient les champions de la stratégie. Des rôles spécifiques ont été attribués aux États membres, aux communautés économiques régionales et aux autres parties prenantes. La nécessité de collecter et d'analyser des données pour éclairer la prise de décision a été mentionnée, de même que la nécessité de plans d'action et de rapports réguliers. Enfin, des groupes de la CESA ont été créés pour partager les initiatives et les expériences selon des lignes thématiques. Dans la pratique, toutefois, les cadres de gouvernance, de communication et de suivi ont souffert d'une mise en œuvre limitée. Les plans opérationnels n'ont pas été élaborés ou achevés, les rapports sur les résultats ont été insuffisants et le mécanisme de regroupement, bien que bénéfique, n'a pas atteint son plein potentiel. Il s'agit là d'enseignements utiles dont il faut s'inspirer pour envisager les cadres de gouvernance, de communication et de suivi pour la CESA 26-35.

Gouvernance

Une structure de gouvernance simple mais complète est proposée pour la CESA 26-35. La structure de gouvernance est présentée à la figure 6. Elle suit des principes directeurs, comme c'est le cas pour d'autres stratégies de l'UA, notamment : (i) Appropriation, direction et subsidiarité par les pays : Les États membres sont responsables de leurs systèmes éducatifs et donc de l'adaptation de la CESA 26-35 à leur propre contexte ; (ii) Autonomie et responsabilité : Les parties prenantes sont autonomes dans l'utilisation des orientations fournies par la CESA 26-35, mais doivent rendre des comptes à l'équipe de mise en œuvre de la CESA ; (iii) Adaptabilité : La CESA est censé fournir des orientations qui doivent être adaptées au fil du temps et être suffisamment souples pour s'adapter aux changements dans le paysage de l'éducation sur le lieu de travail, afin de rester pertinentes et efficaces ; et (iv) le plaidoyer : La CESA est une stratégie de plaidoyer pour des investissements plus importants et de meilleure qualité dans l'éducation. Comme le montre la figure 6, les principales parties prenantes sont (1) les CER, (2) les États membres, (3) les agences spécialisées de l'UA, (4) les groupes, les coordinateurs et les membres de la CESA et (5) les partenaires continentaux et internationaux. Parmi les partenaires continentaux, l'AUDA-NEPAD joue un rôle particulier, mais d'autres partenaires comprennent des associations, des fédérations et des réseaux clés tels que l'AUA, l'ACA, l'ADEA, l'AfECN, l'AFTRA, l'ANAFE, l'ANCEFA, l'AUF, l'AWARD, le CAMES, le FAWE et le RUFORUM, qui peuvent utiliser leur pouvoir de rassemblement pour faciliter la mise en œuvre de la CESA 26-35. La gouvernance proposée pour la CESA 26-35 comprend un comité directeur et un comité opérationnel comprenant cinq sous-comités. Les principales responsabilités sont les suivantes :

- **Département UA/EST** : Le département est chargé de la mise en œuvre de la CESA 26-35 en partenariat avec les CER, les États membres et d'autres parties prenantes. Il s'agit de : (i) Assurer un leadership politique en lançant des processus politiques visant à traiter des questions spécifiques d'éducation liées à la CESA, y compris par le biais des structures décisionnelles de l'UA, notamment le Comité technique spécialisé sur l'éducation, la science, la technologie et l'innovation (CTS-ESTI), le Comité des Représentants permanents (COREP), le Conseil exécutif et la Conférence des chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine (Sommet de l'UA) ; (ii) Promouvoir et défendre l'adoption et la mise en œuvre de la CESA 26-35 et des décisions du CTS-EST relatives à l'éducation ainsi qu'au développement des compétences et à la création d'emplois ; (iii) encourager les parties prenantes de haut niveau telles que les chefs d'État, les ministres, les parlementaires et autres dirigeants à défendre les investissements dans l'éducation en Afrique, en soulignant son importance pour la croissance économique et le développement

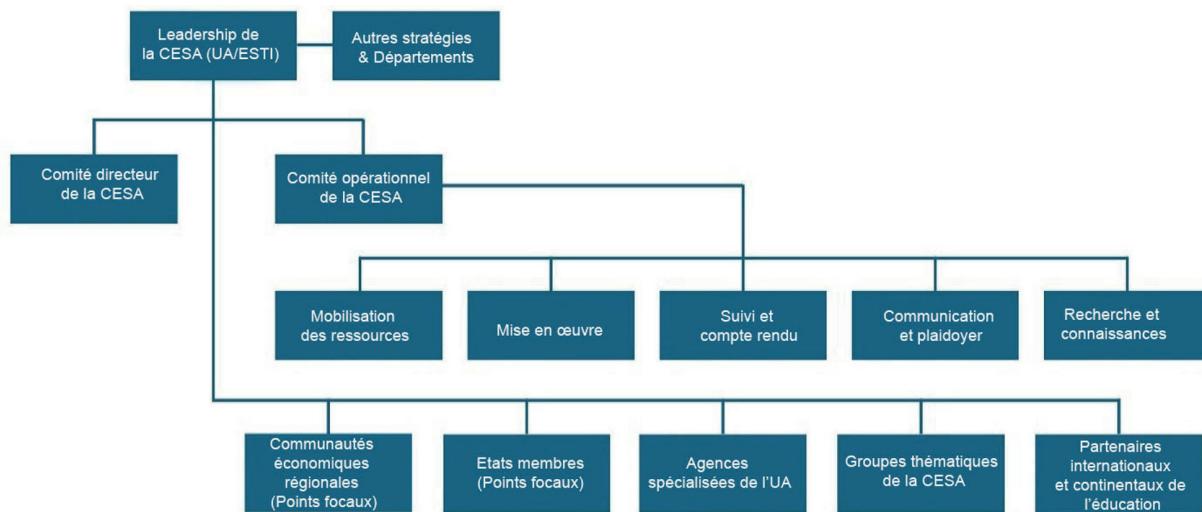
social ; (iv) coordonner et accueillir des plateformes de dialogue et des forums continentaux pour le partage d'expériences et la promotion de l'éducation et du développement des compétences dans les États membres ; (v) Engager les CER, les États membres et les autres parties prenantes à coordonner et à harmoniser conjointement les politiques, les programmes et les outils éducatifs par le dialogue ; et (vi) Coordonner la mise en œuvre de la CESA 26-35 avec d'autres stratégies, notamment la stratégie TVET et la STISA, mais aussi les stratégies mises en œuvre par d'autres départements de l'UE et d'autres organisations internationales.

- **Comité de pilotage** : Les membres d'un comité de pilotage seront nommés pour fournir des orientations sur la mise en œuvre de la CESA 26-35. Le comité de pilotage comprendra (i) cinq représentants des ministères de l'éducation (les ministres eux-mêmes ou leurs délégués), un par région de l'Union africaine ; (ii) deux représentants des CER ; (iii) trois représentants des partenaires continentaux et internationaux ; et (iv) jusqu'à cinq membres supplémentaires sélectionnés sur la base de leur expertise. Le comité sera présidé par le commissaire de l'UA/ESTI. Le comité se réunira une fois par an. Les membres du comité sont nommés pour une période de deux ans, sur une base rotative.
- **Comité opérationnel** : Le comité opérationnel sera composé d'un maximum de 10 membres représentant différentes parties prenantes, dont au moins deux représentants des groupes thématiques de la CESA. Il sera présidé par le responsable de l'éducation du département UA/ESTI. Les membres seront sélectionnés en fonction de leur expertise et de leur engagement dans la mise en œuvre de la CESA 26-35. Le comité opérationnel se réunira deux fois par an. Il peut avoir des sous-comités (auxquels des experts supplémentaires peuvent être nommés), entre autres pour : (i) Mobilisation des ressources ; (ii) Mise en œuvre (événements, projets pilotes, production d'orientations liées aux objectifs spécifiques de la CESA 26-35, etc.) ; (iii) Suivi et rapports ; (iv) Recherche et connaissances ; et (v) Communications et plaidoyer. Les nominations au comité opérationnel sont faites pour une période de deux ans, renouvelable.
- **CER** : Outre leur représentation au sein du comité directeur, les CER jouent les rôles suivants : (i) Fournir un appui technique consultatif aux États membres pour qu'ils s'approprient la CESA 26-35 ; (ii) Intégrer les objectifs de la CESA 26-35 dans les priorités et programmes régionaux ; (iii) Encourager la mise en réseau régionale et interrégionale pour partager les connaissances, les outils et les ressources en vue d'une adoption et d'une adaptation réussies de la CESA 26-35 au niveau des pays ; (iv) renforcer la sensibilisation et le plaidoyer en faveur de la CESA 26-35 parmi les États membres, les partenaires et les parties prenantes, y compris les établissements d'enseignement ainsi que les organisations privées et de la société civile ; et (v) engager la CUA, l'AUDA-NEPAD et d'autres parties prenantes concernées dans la coordination et l'harmonisation conjointes des politiques et des programmes d'éducation en Afrique. Cela peut nécessiter de renforcer la capacité des CER à s'approprier la stratégie, de créer ou de renforcer les centres régionaux d'excellence en matière d'éducation et d'encourager la mise en réseau thématique pour partager les expériences et les complémentarités au niveau régional. Les CER désigneront un point focal qui assurera la liaison avec la CUA sur les questions relatives à la CESA 26-35.
- **États membres** : Outre leur représentation au sein du comité directeur, les États membres ont des responsabilités similaires à celles des CER, mais à l'intérieur de leur pays. Il s'agit donc des éléments suivants: (i) promouvoir l'appropriation nationale et sous-national de la CESA 26-35 ; (ii) intégrer les objectifs de la CESA 26-35 dans les priorités et les programmes nationaux en fonction du contexte ; (iii) encourager le réseautage au niveau national pour partager les connaissances, les outils et les ressources en vue d'une adoption et d'une adaptation réussies de la CESA 26-35 au niveau national ; (iv) renforcer la sensibilisation et le plaidoyer en faveur de la CESA 26-35 parmi les parties prenantes nationales, y compris les établissements d'enseignement, le secteur privé et les organisations de la société civile ; et (v) s'engager avec les parties prenantes concernées dans la coordination et l'harmonisation conjointes des politiques et des programmes d'éducation en Afrique. En ce qui concerne les CER, cela peut nécessiter le renforcement de la capacité des États membres à s'approprier la stratégie. Les États membres devraient également fournir un retour d'information sur la CESA 26-35 afin que la stratégie puisse être modifiée et améliorée au fil du temps. Les États membres désigneront un point focal au sein du ou des ministères responsables de leur système éducatif, qui assurera la liaison avec la Commission de l'UA pour les questions relatives à la CESA 26-35.
- **Agences spécialisées de l'UA** : L'UA/CIEFFA, l'UA/IPED et l'UA/PAU ont un rôle particulier à jouer dans le soutien à la mise en œuvre de la CESA 26-35 dans leurs domaines d'expertise respectifs,

à savoir l'éducation des filles et des femmes, les données et le suivi, et l'enseignement supérieur. Les agences sont également coordinatrices ou membres des thématiques de la CESA. Ils sont encouragés à mettre en œuvre des projets pilotes dans le cadre de la CESA 26-35 et devraient être représentés à tour de rôle au sein du comité opérationnel de la CESA.

- **Groupes thématiques de la CESA :** Les groupes thématiques du CESA, qui se sont révélés utiles en tant que mécanisme de mise en œuvre, devraient être renforcés. Le mécanisme de regroupement est un moyen utile de fédérer les partenaires de l'Union africaine dans le domaine de l'éducation en fonction de leurs domaines d'intérêt et d'expertise. Aujourd'hui, les thématiques fonctionnent principalement comme un moyen de partager des informations et d'organiser des événements, mais ils pourraient jouer un rôle plus important, notamment en fournissant des conseils plus détaillés aux CER et aux États membres dans leur domaine d'expertise. En plus de servir de mécanisme d'échange d'informations, les thématiques devraient soutenir la production de nouvelles preuves et la mobilisation des parties prenantes. Ils ont besoin d'autonomie dans leur travail, mais doivent également être tenus responsables. Si les thématiques ne remplissent pas leur rôle ou deviennent inactifs, leur leadership doit être renouvelé. Ils devraient être encouragés à mobiliser des ressources, car cela constitue un obstacle à l'efficacité. Assurer la collaboration entre les clusters devrait également être une priorité pour tirer profit des synergies.
- **Partenaires internationaux et continentaux :** Cette catégorie couvre un large éventail de parties prenantes. Les partenaires internationaux devraient soutenir la CESA 26-35 par leur expertise, leurs projets et la mobilisation de ressources, y compris par un soutien direct au département UA/ESTI. Parmi les partenaires continentaux, l'AUDA-NEPAD joue un rôle particulier dans (i) la coordination et la mise en œuvre de projets prioritaires et d'initiatives pilotes à l'échelle du continent ; (ii) la fourniture de conseils techniques aux États membres de l'Union africaine et aux CER ; et (iii) la promotion de la collaboration, éventuellement par le biais de communautés de pratique.

Schéma 6 : Structure de gouvernance pour la CESA 26-35



Source : Préparée pour le présent rapport

Le rôle du comité opérationnel de la CESA sera déterminant pour la mise en œuvre. Une mise en œuvre réussie nécessitera un soutien en matière de politique et de conseil technique, notamment pour (i) développer et diffuser de nouveaux outils et méthodologies pour répondre aux besoins des États membres et des CER ; (ii) mener des recherches appliquées sur les défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs et les solutions potentielles ; (iii) Promouvoir et évaluer des initiatives pilotes pour générer des connaissances sur les bonnes pratiques et les leçons apprises ; et (iv) Servir de centre d'échange pour promouvoir l'échange de connaissances et la diffusion des bonnes pratiques et des leçons apprises au niveau continental (coopération sud-sud, CdP, ressources internet, etc.). Par l'intermédiaire des points focaux des CER et des ministères de l'éducation des États membres, il sera également essentiel d'enregistrer les innovations et les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA aux niveaux national et régional et d'évaluer l'utilité globale de la stratégie.

Communications

La communication sera essentielle pour faire connaître la CESA 26-35 aux parties prenantes une fois la stratégie adoptée et pour partager les défis et les opportunités liés à sa mise en œuvre tout au long de la décennie. Plusieurs approches de la communication sont décrites ci-dessous, à la fois dans un premier temps et au fil du temps:

- **Communications initiales** : Les CER, les États membres, les autres parties prenantes et les médias devront être informés dès l'adoption de la stratégie. Les outils de communication à utiliser à cette fin (pour la CESA 26-35 mais aussi plus largement pour plaider en faveur d'investissements plus nombreux et de meilleure qualité dans l'éducation) devraient inclure une version abrégée (simplifiée) de la stratégie, des notes d'information sur les domaines stratégiques clés, des infographies, des vidéos, des campagnes dans les médias sociaux, des communiqués de presse, etc. Les produits de communication devront être adaptés aux différents types de parties prenantes, y compris les enfants, les jeunes et les familles. Un site web devrait être créé par l'UA/ESTI pour servir de référentiel pour « tout ce qui concerne la CESA 26-35 ». En principe, des manifestations devraient être organisées dans les États membres, si le financement le permet, afin de sensibiliser le public.
- **Les communications au fil du temps** : Un bulletin d'information de la CESA devrait être créé et publié deux fois par an (après les réunions du comité opérationnel) pour tenir les parties prenantes informées des progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA 26-35, avec un accent sur les interventions novatrices pilotées par les CER, les États membres et d'autres partenaires. Une conférence biennale ou triennale sur la CESA devrait être organisée pour maintenir l'élan vers la mise en œuvre et présenter les résultats obtenus. Ces résultats devraient également être largement diffusés lors d'autres événements organisés par l'UA et ses partenaires. Le succès ou l'absence de succès de la stratégie de communication devrait être évalué en même temps que l'évaluation plus large de la mise en œuvre de la stratégie par le biais d'un rapport produit pour la conférence de la CESA. Dans les communications et lors des événements, les liens entre la CESA et les questions liées à d'autres secteurs, tels que la santé, la nutrition, la population, le travail et la protection sociale, devraient être soulignés afin de mettre en évidence l'importance de l'éducation pour ces secteurs. Lors de la conférence, des sessions interministérielles pourraient être utilisées à cette fin.

Données, suivi et évaluation

Un cadre de suivi et d'évaluation devra être élaboré pour la CESA 26 - 35. Le cadre doit inclure au minimum les indicateurs qui seront suivis pour évaluer les progrès. Elle pourrait également, si cela s'avère utile, fournir des objectifs provisoires et une évaluation du coût de la réalisation des objectifs, bien que cela nécessite un travail analytique détaillé. Chaque année, l'UA/ESTI devrait produire un bref rapport annuel sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la CESA. Un rapport biennal ou triennal plus détaillé serait discuté lors des conférences de la CESA. Le département UA/ESTI devrait également élaborer des plans d'action pour la mise en œuvre et les mettre à jour, le cas échéant, sur la base des informations fournies par les CER, les États membres et les autres parties prenantes. Un examen à mi-parcours devrait avoir lieu en 2029 ou 2030. Le calendrier de cet examen coïnciderait avec l'horizon des ODD, de sorte que la CESA 26-35 pourrait être adapté pour la seconde moitié de la décennie au nouveau cadre qui serait adopté après les ODD. À l'issue de la décennie, une évaluation finale devrait avoir lieu pour mesurer les résultats et l'impact de la stratégie. En ce qui concerne le suivi, outre l'évaluation des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de la CESA 26-35, il sera important de déterminer si et comment la stratégie s'avère utile aux CER, aux États membres et aux autres parties prenantes dans l'élaboration de leurs propres plans sectoriels, de leurs politiques et de leurs cadres réglementaires.

En ce qui concerne les indicateurs de suivi, des recommandations simples peuvent être formulées sur la base de la discussion du cadre de suivi de la CESA 16-25 dans l'examen de la CESA 16-25. Le cadre de surveillance de la CESA 16-25 s'est avéré trop complexe pour être mis en œuvre. Le cadre de suivi de la CESA 26-35 devrait comporter une liste simplifiée d'indicateurs, en mettant l'accent sur les indicateurs déjà disponibles dans le cadre du suivi de l'ODD 4 ou qui pourraient raisonnablement être élaborés et mesurés dans un nombre suffisant de pays, en s'appuyant éventuellement sur des initiatives déjà convenues, telles que celles qui font suite au Sommet sur la transformation de l'éducation. La bonne nouvelle est que des données sont disponibles pour un grand nombre des objectifs décrits dans la stratégie, comme expliqué ci-dessous (dans la discussion ci-dessous, certains indicateurs suggérés devraient clairement faire partie du cadre de suivi pour la CESA 26-35, mais d'autres sont plus provisoires et nécessiteraient une discussion plus approfondie avant d'être éventuellement adoptés).

- **Objectif No 1** : Des données sont disponibles sur les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales et sur les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB. Dans certains pays, des données sur les dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement sont également disponibles, ce qui est utile pour évaluer l'équité des dépenses publiques, en particulier lorsqu'elles sont combinées à une analyse de l'incidence des bénéfices sur les personnes qui s'inscrivent dans l'enseignement public à différents niveaux. En outre, diverses initiatives visent à collecter des données sur les politiques éducatives, notamment le programme Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) de l'UNESCO. Le tableau de bord des politiques éducatives de la Banque mondiale est un autre exemple d'effort d'analyse des politiques nationales. Le tableau de bord est complet, mais les données ne sont disponibles que pour une poignée de pays.
- **Objectif No 2** : Les données disponibles sont limitées pour mesurer les progrès réalisés dans la mise à niveau des programmes d'études. Dans le cadre du suivi de l'ODD 4, l'ISU recueille des données sur la mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées dans la formation des enseignants. Mais les données sur la mise à niveau des programmes d'études dans d'autres domaines restent rares, bien que l'expérience montre que de telles données peuvent être collectées si des ressources sont disponibles à cet effet. Néanmoins, des efforts considérables seraient nécessaires pour développer et mesurer des indicateurs appropriés afin de pouvoir mesurer les progrès accomplis dans le cadre de cet objectif.
- **Objectif No 3** : Il n'existe pas d'estimation, pour l'ensemble des pays, du nombre d'écoles ou d'ITT et d'universités nécessaires pour desservir la population, mais des données sont disponibles sur la couverture des services d'infrastructure de base dans les écoles, en particulier l'accès à l'eau potable de base, aux installations sanitaires non mixtes, aux installations de base pour le lavage des mains et à l'électricité. Pour l'éducation des filles, des infrastructures WASH (eau, assainissement et hygiène) adéquates sont cruciales, et les données du programme commun de suivi (JMP) sont utiles pour assurer le suivi des progrès. Des données sont également disponibles pour certains pays sur la santé menstruelle des filles (installations, connaissances et matériel). Enfin, des données sont disponibles sur l'accès aux ordinateurs et à l'internet à des fins pédagogiques dans les écoles primaires et secondaires, même si la couverture reste actuellement limitée en Afrique subsaharienne.
- **Objectif No 4** : L'ISU recueille des données sur plusieurs indicateurs relatifs aux enseignants dans le cadre du rapport sur l'ODD 4. L'indicateur ayant la meilleure couverture nationale est la proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises selon les normes nationales. Les autres indicateurs comprennent (1) la mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées dans la formation des enseignants (comme mentionné ci-dessus lors de l'examen de l'objectif n° 2) ; (2) le salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable ; et (3) le pourcentage d'enseignants de l'enseignement secondaire inférieur ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation. Toutefois, la couverture de ces indicateurs est inégale en Afrique. Des efforts pourraient être entrepris pour mesurer les lacunes des enseignants dans des domaines spécifiques tels que STEAM. Des mesures du déploiement des enseignants dans les zones rurales et isolées pourraient également être élaborées à partir des données du SIGE.
- **Objectif No 5** : Comme nous venons de le mentionner, l'ISU recueille des données sur le salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable, mais la couverture est inégale. Les enquêtes sur les ménages et la main-d'œuvre peuvent toutefois être utilisées à cette fin, étant donné que lorsque les répondants sont interrogés sur leur profession, les enquêtes comprennent souvent une modalité de réponse pour les enseignants. Ces données peuvent être utilisées pour évaluer non seulement les niveaux de salaire, mais aussi les autres avantages et les heures de travail. Les enquêtes fournissent également des informations sur la formation des enseignants qui peuvent être comparées aux données de l'EMIS. Enfin, les enquêtes comportant des modules de consommation peuvent être utilisées pour estimer la proportion d'enseignants en situation de pauvreté.
- **Objectif No 6** : Il n'existe pas de données systématiques transnationales sur la direction des établissements scolaires. Compte tenu de l'importance du leadership pour les résultats scolaires, il s'agit d'un domaine d'investissement important. Les données peuvent être fournies, entre autres,

par les données EMIS et les enquêtes auprès des ménages, du moins lorsque les enquêtes identifient les chefs d'établissement (c'est le cas des enquêtes mises en œuvre dans neuf pays d'Afrique de l'Ouest par la Banque mondiale avec l'Union économique et monétaire de l'Afrique de l'Ouest). Des données sur le type de formation reçue par les chefs d'établissement seraient également utiles, notamment pour présenter des approches innovantes. Bien que cela puisse être plus difficile à mesurer de manière systématique, il serait utile de disposer d'indicateurs permettant d'identifier, de développer, de valider et de promouvoir les innovations lancées par les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs.

- **Objectif No 7** : Pour les inscriptions dans l'enseignement pré-primaire, les estimations sont communiquées par les pays à l'ISU. L'ISU recueille également des données sur la proportion d'élèves en deuxième ou troisième année et à la fin de l'école primaire qui atteignent le niveau minimum de compétence en mathématiques et en lecture. Ces estimations sont basées en partie sur des évaluations internationales des étudiants telles que le PASEC et le SEACMEQ. Ces ensembles de données ont également été utilisés pour fournir des estimations des résultats d'apprentissage harmonisés entre les pays, de la pauvreté éducative et des années de scolarisation corrigées de l'apprentissage. Cette dernière mesure combine le nombre d'années d'études que les élèves sont censés achever avec la quantité d'apprentissage qui a lieu à l'école selon des résultats d'apprentissage harmonisés. En ce qui concerne les obstacles à la scolarisation et à l'apprentissage, les enquêtes auprès des ménages peuvent être utilisées pour déterminer qui s'inscrit à l'éducation de base et quel est le coût de l'inscription pour les parents. De nombreuses enquêtes fournissent également des informations sur les facteurs qui conduisent les enfants à abandonner l'école, et si les parents sont satisfaits des écoles ou, si ce n'est pas le cas, pourquoi. Enfin, les nouveaux modules des enquêtes MICS sont également utiles pour évaluer l'apprentissage fondamental.
- **Objectif No 8** : À l'heure actuelle, les données ne sont pas systématiquement disponibles pour mesurer le SEL, mais des outils sont en cours d'élaboration. En ce qui concerne la santé et le bien-être, des enquêtes en milieu scolaire sont disponibles, notamment (1) l'Enquête mondiale sur la santé à l'école (GSHS) qui inclut principalement des pays à revenu faible et moyen (les dernières enquêtes GSHS datent d'une décennie, mais une nouvelle série d'enquêtes est mise en œuvre avec le soutien du programme O3 de l'UNESCO) ; (2) l'enquête sur les comportements de santé des enfants d'âge scolaire (HBSC) qui inclut principalement des pays européens ainsi que le Canada et quelques pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ; et (3) le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui inclut principalement des pays à revenus moyens et élevés, tels que l'Afrique du Sud (davantage de données pourraient être disponibles à l'avenir dans le cadre du programme PISA pour le développement). D'autres enquêtes sont menées auprès de l'ensemble de la population, notamment l'enquête sur la violence à l'égard des enfants (VACS) et l'enquête démographique et sanitaire (DHS), qui ont toutes deux été mises en œuvre dans de nombreux pays africains. En ce qui concerne la perception des conflits et de la violence, des données sont disponibles dans l'Afrobaromètre, bien qu'elles ne concernent pas spécifiquement l'éducation. Mais l'Afrobaromètre peut être utilisé pour évaluer les difficultés à obtenir des services d'éducation et les niveaux de petite corruption dans l'éducation et d'autres services.
- **Objectif No 9** : Les données systématiques entre les pays sont limitées pour ce qui est de savoir si les jeunes acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour le marché du travail, mais certaines données sont disponibles. Au niveau des écoles, comme mentionné ci-dessus, des informations sont disponibles sur l'accès aux ordinateurs et à l'internet à des fins pédagogiques. Pour les enseignants, les données EMIS fournissent souvent des informations sur les types de formations qu'ils ont suivies, y compris en matière de compétences numériques, et certaines données d'évaluation des élèves comparables au niveau international fournissent également ces informations. Les enquêtes sur les ménages comprennent désormais généralement un module interrogeant les individus sur leurs compétences en matière de TIC. L'ISU conserve des données sur les inscriptions dans les domaines de la STEAM dans l'enseignement supérieur.
- **Objectif No 10** : L'ISU et l'OIT conservent des données sur plusieurs indicateurs relatifs à l'EFTP et à l'emploi des jeunes. Il s'agit de : (1) la proportion d'élèves de l'enseignement secondaire inscrits dans l'EFTP ; et (2) la proportion de jeunes et d'adultes ayant participé à une éducation et une formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois ; et (3) les taux de chômage des personnes âgées de 15 à 25 ans, y compris par niveau d'éducation. D'autres indicateurs sont examinés dans les rapports de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'OIT mentionnés ci-dessus. Les enquêtes sur la main-d'œuvre et surtout sur les entreprises peuvent être utilisées

pour évaluer la demande de compétences sur le marché du travail. Au niveau des établissements de formation, la mise en œuvre d'enquêtes de suivi auprès des diplômés des établissements d'EFTP est une bonne pratique.

- **Objectif No 11 :** Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur par sexe sont communiqués par l'ISU. Des données sont également disponibles, du moins dans certains pays, sur le type de matière étudiée, y compris la STEAM. Des données sont également disponibles sur d'autres indicateurs plus larges, tels que la part du PIB investie par les pays dans la recherche et le développement (R&D). Les enquêtes auprès des ménages peuvent également être utilisées pour déterminer qui s'inscrit dans l'enseignement supérieur et quels sont les frais encourus pour ce faire. En ce qui concerne l'EFTP, les enquêtes sur la main-d'œuvre et les entreprises peuvent être utilisées pour évaluer la demande de diplômés sur le marché du travail et, au niveau des établissements d'enseignement supérieur, c'est une bonne pratique que de mettre en œuvre des enquêtes de suivi des diplômés afin d'évaluer leurs résultats sur le marché du travail et leur retour d'information sur l'enseignement qu'ils ont reçu. Les initiatives régionales visant à développer l'EMIS, y compris pour l'enseignement supérieur, devraient être soutenues (il existe des exemples dans la CAE et la CDAA, et l'initiative HAQAA3 pour les données régionales sur l'enseignement supérieur fournit également des indications utiles).
- **Objectif No 12 :** Différents types de données sont disponibles sur la recherche et l'innovation, la part des brevets déposés en Afrique, la dotation en personnel des EES à partir des bases de données nationales sur la recherche et l'enseignement supérieur, les centres d'excellence africains créés dans le cadre de diverses initiatives, ainsi que les initiatives et les projets visant à soutenir les cadres de compétences pour les chercheurs et l'évaluation de la qualité des écoles doctorales, des études doctorales et de la recherche. Si les classements des établissements d'enseignement supérieur posent problème, certaines des données sur lesquelles ils s'appuient peuvent également être utiles. Pour la recherche spécifique à l'éducation, en particulier pour les évaluations empiriques de ce qui fonctionne pour améliorer les résultats de l'éducation, les bases de données utiles comprennent le portail 3ie Development Evidence Portal (DEP), un dépôt de preuves rigoureuses sur ce qui fonctionne dans le développement international, y compris dans le domaine de l'éducation. La base de données de recherche sur l'éducation en Afrique, hébergée par la faculté d'éducation de l'université de Cambridge, est également utile car elle rassemble les travaux de chercheurs africains sur l'éducation. Ces bases de données peuvent être utilisées pour suivre les tendances de la recherche dans le temps. D'autres bases de données (par exemple, Scimago, Google Scholar, Scopus) peuvent également être utilisées pour suivre la recherche sur l'Afrique et par des chercheurs africains, y compris dans le domaine de l'éducation.
- **Objectif No 13 :** L'ISU tient à jour des données sur la proportion d'étudiants de différents groupes d'âge qui ne sont pas scolarisés. Dans de nombreux pays, des informations sont également disponibles, généralement à partir de données d'enquête, sur les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en éducation, ni en formation (NEET). Il n'existe cependant pas de données nationales sur le nombre d'enfants et de jeunes qui bénéficient des programmes de la deuxième chance, en partie parce qu'en dehors des ministères de l'éducation ou d'autres organismes publics, de nombreuses organisations de la société civile proposent ces programmes.
- **Objectif No 14 :** L'ISU tient à jour des données sur les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Des données supplémentaires sur l'alphabétisation peuvent être collectées à partir d'une série de sources, y compris les enquêtes sur les ménages (par exemple, de nombreuses enquêtes démographiques et sanitaires comportent des questions dans lesquelles les personnes interrogées doivent lire une phrase). Les données sur les campagnes d'alphabétisation des adultes ou les dépenses d'éducation publique consacrées à l'alphabétisation des adultes ne sont toutefois pas disponibles de manière systématique dans tous les pays.
- **Objectif No 15 :** Comme nous l'avons indiqué, les indicateurs de l'ISU concernant l'EFTP comprennent la proportion de jeunes et d'adultes ayant participé à une éducation et une formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois. En ce qui concerne les micro-crédits, la dernière enquête de l'ACQFII a recueilli des données sur les tendances des micro-crédits dans 28 pays. Il s'agit d'un domaine dans lequel davantage de données pourraient être disponibles à l'avenir.

- **Objectif No 16** : Les données sont disponibles puisque l'ISU publie des estimations des taux d'inscription et d'achèvement par sexe. Les données sur les compétences minimales en mathématiques et en lecture sont également présentées par sexe. Les données tendent toutefois à être plus disponibles pour l'Afrique subsaharienne que pour l'Afrique du Nord. En ce qui concerne l'inégalité des revenus entre les hommes et les femmes, des données sont régulièrement disponibles auprès de diverses sources, notamment l'OIT, le Forum économique mondial (WEF) et la Banque mondiale. Une autre base de données utile sur les aspects juridiques, y compris sur des sujets tels que le mariage d'enfants, est celle du programme « Women, Business and the Law » de la Banque mondiale. De nouveaux indicateurs sont régulièrement ajoutés à la base de données.
- **Objectif No 17** : L'un des principaux objectifs de la réduction du coût de la scolarité est de rendre les systèmes éducatifs plus équitables du point de vue de leurs bénéficiaires. Les données administratives telles que les enregistrements des EMIS ne sont pas bien adaptées à l'examen des questions d'équité, mais les enquêtes auprès des ménages peuvent être utilisées pour évaluer si les pauvres et les autres groupes vulnérables ont accès aux différents niveaux d'éducation, et si les coûts directs et les coûts d'opportunité de la scolarisation sont des facteurs majeurs de non-scolarisation ou d'abandon scolaire. La base de données sur les inégalités dans le monde en matière d'éducation est également une ressource utile à des fins de suivi.
- **Objectif No 18** : Les données sur le degré d'intégration des systèmes éducatifs ne sont pas facilement disponibles dans tous les pays. Les données administratives de l'EMIS peuvent inclure des informations sur les enfants handicapés et d'autres groupes à risque, mais la qualité des données peut varier selon les pays. Les enquêtes auprès des ménages peuvent être utilisées pour évaluer l'accès à l'éducation de différents groupes. Lorsque la part de population d'un groupe exclu est faible, les données de recensement peuvent être très utiles pour fournir des statistiques plus fiables que dans le cas des enquêtes, compte tenu de la petite taille des échantillons de ces dernières. C'est par exemple le cas lorsque les questions sur le handicap suivent les orientations du Groupe de Washington. Le problème est toutefois que les recensements ne sont généralement mis en œuvre qu'une fois par décennie.
- **Objectif No 19** : Des indicateurs clairs devraient être adoptés pour mesurer la performance des théâtra et communiqués à leurs membres. Certaines mesures peuvent être liées au processus, comme le nombre de réunions tenues et leur participation, l'enregistrement correct des procès-verbaux, la nécessité de produire un rapport annuel, etc. D'autres mesures peuvent être liées aux résultats, notamment les documents produits ou les événements organisés, voire les programmes mis en œuvre sur le terrain. La direction de l'UA/ESTI devrait communiquer chaque année ses attentes aux membres des groupes, afin que ces derniers puissent aligner leur programme de travail sur les besoins de l'UA. D'une manière générale, une plus grande rigueur doit être apportée aux clusters, non seulement par les chefs de file des clusters, mais aussi par le département UA/ESTI, maintenant que la dotation en personnel du département s'améliore, en particulier au niveau de la direction.
- **Objectif No 20** : Le suivi des progrès réalisés dans le cadre de la CESA 16-25 a été difficile. Outre le manque de données pour de nombreux indicateurs du cadre de suivi, les AA devaient servir de base à des plans opérationnels qui n'ont pas été élaborés. Les rapports d'avancement n'ont pas été préparés régulièrement et le journal de la CESA, qui devait être publié deux fois par an, a été rapidement abandonné. L'examen à mi-parcours du cadre de suivi et d'évaluation a été longtemps retardé et n'a été publié qu'en juillet 2024, avec un champ d'analyse limité. L'évaluation des progrès accomplis dans la réalisation de la CESA 26-35 devra être plus systématique et faire l'objet de rapports d'avancement réguliers tous les deux ans, afin de pouvoir recalibrer la mise en œuvre de la stratégie en fonction des besoins.

Au cours de la dernière décennie, des lacunes importantes sont apparues dans les rapports sur la CESA 16-25, mais les efforts entrepris pour renforcer les systèmes de données sur l'éducation en Afrique devraient contribuer au suivi des progrès réalisés dans le cadre de la CESA 26-35. Comme indiqué dans l'examen de la CESA 16-25, le suivi de cette stratégie a été faible, le rapport à mi-parcours n'ayant été publié qu'en juillet 2024. Dans le même temps, des éléments de base ont été créés qui devraient renforcer le suivi de la CESA 26-35. À la suite de la conférence panafricaine sur l'éducation (PACE) de Nairobi, l'ISU et l'UA/IPED ont été chargés d'améliorer la communication des données sur le continent. Des développements récents tels que l'initiative LASER de l'ISU peuvent contribuer à la création d'un système plus efficace de collecte, d'analyse et d'utilisation des données. Les systèmes EMIS ont

étés renforcés dans les pays soutenus par le programme d'échange de connaissances et d'innovation (KIX). Des initiatives telles que Data Must Speak (Les données doivent parler) de l'UNICEF ont montré comment les données du SIME pouvaient contribuer à éclairer la prise de décision et à renforcer la responsabilité, tandis que la table ronde sur les données du GPE a favorisé des discussions plus larges sur l'avenir des données relatives à l'éducation. D'autres initiatives telles que le projet MICS-EAGLE, le rôle de l'ADEA dans le développement des normes et standards EMIS, et les efforts des organisations de la société civile ont tous contribué à l'amélioration des systèmes de données sur l'éducation, fournissant une base plus solide pour les rapports sur la CESA 26-35.

Au niveau national, l'EMIS 2.0 sera essentiel pour suivre les progrès. Au-delà de ce qui pourrait faire l'objet d'un suivi entre pays dans le cadre de la CESA 26-35, les pays devraient mettre en place leurs propres mécanismes de suivi, leur permettant d'évaluer dans quelle mesure les politiques qu'ils adoptent sont mises en œuvre et atteignent leurs objectifs. Dans ce contexte, l'EMIS 2.0 fait référence à un certain nombre de développements récents dans l'amélioration des données de l'EMIS, notamment (i) le passage de données agrégées à des données individuelles sur les apprenants pour suivre les progrès des élèves, identifier les lacunes d'apprentissage et adapter les interventions aux besoins de chaque enfant ; (ii) le positionnement de l'EMIS pour l'équité et l'apprentissage en collectant des données pour identifier les disparités liées au statut socio-économique, au handicap ou à la situation géographique, et en intégrant des données sur l'environnement familial des élèves, l'implication des parents et les niveaux de pauvreté pour éclairer les interventions ciblées ; (iii) donner aux comités de gestion des écoles et aux associations de parents d'élèves les moyens d'utiliser les données de l'EMIS, ce qui leur permet de s'engager directement auprès des écoles en faveur de l'engagement citoyen et de la responsabilité sociale ; et (iv) décentraliser la gestion des données, ce qui accroît la réactivité et la pertinence à l'échelon local. L'Union africaine et ses partenaires devraient soutenir la transition vers l'EMIS 2.0.

Il sera également important que l'UA et les États membres continuent à participer aux mécanismes de coordination liés aux ODD et à d'autres cadres. L'Union africaine et ses États membres ont participé activement à l'avancement des agendas mondiaux et régionaux en matière d'éducation grâce à leur participation active au mécanisme mondial de coordination de l'éducation. Ils ont joué un rôle déterminant dans la mise en place et la participation au Comité directeur de haut niveau de l'ODD 4 et aux mécanismes régionaux de coordination de l'ODD 4 en Afrique, dont les secrétariats sont gérés par l'UNESCO. Pour assurer une forte cohérence entre la CESA 26-35 et l'agenda SDG4-Education 2030, l'UA devrait poursuivre sa participation active au HLSC SDG4, notamment en veillant à ce que les décisions du HLSC soient mises en œuvre aux niveaux continental, régional et national. La mise en œuvre et le suivi de la CESA 26-35 devraient s'appuyer sur les mécanismes de coordination régionale de l'ODD 4 existants pour mobiliser les partenariats et obtenir de bons résultats.

CONCLUSION

La CESA 26-35 offre à l'UA une occasion unique d'aider les États membres, les CER et les autres parties prenantes de l'éducation à améliorer leurs systèmes éducatifs. L'amélioration des résultats scolaires en Afrique est plus importante que jamais. En tirant les leçons de l'expérience de la CESA 16-25, l'Union africaine est bien placée pour fournir des conseils aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes de l'éducation sur la manière de relever les défis de la prochaine décennie. Cette stratégie se concentre sur un plus petit nombre d'objectifs et met l'accent sur les compétences que les apprenants doivent acquérir - y compris les compétences fondamentales, socio-émotionnelles et celles du 21e siècle. La stratégie décrit des cadres et des interventions qui s'appuient sur une base de données probantes en rapide expansion et qui peuvent être utilisés pour informer les politiques. Par le biais de la CESA 26-35, l'UA vise à fournir des conseils pratiques aux États membres, aux CER et aux autres parties prenantes de l'éducation concernant les actions prioritaires pour la prochaine décennie, tout en reconnaissant que ces conseils devront être adaptés à leurs contextes particuliers.

Tel qu'indiqué dans l'examen de la CESA 16-25, les systèmes éducatifs ne sont pas des voiliers : ils ne peuvent pas changer de direction facilement. Ils sont comme les camions-citernes. Pour changer de cap, au-delà de la vision stratégique, une planification minutieuse sera nécessaire. Les systèmes éducatifs en Afrique et dans le monde sont confrontés à des vents contraires. Le financement et les autres ressources sont limités. Les défis sont nombreux, non seulement au sein des systèmes éducatifs, mais aussi à l'extérieur, les conflits et le changement climatique n'étant que deux exemples de menaces externes. Les implications de la quatrième révolution industrielle pour les systèmes éducatifs, y compris les rôles à jouer par la numérisation et l'IA, commencent seulement à être comprises. Investir dans l'éducation est l'un des meilleurs investissements que les pays puissent faire, mais pour diriger un navire-citerne dans des eaux difficiles, il est essentiel d'aller au-delà de la mise en œuvre d'une vision stratégique. Deux points devront faire l'objet d'une attention particulière. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, les orientations données dans cette stratégie devront être adaptées dans le temps et dans l'espace, compte tenu de la diversité des États membres desservis par l'UA et de l'évolution de leurs besoins. Deuxièmement, la mise en œuvre se fera dans un contexte où beaucoup de pays africains (et non africains) sont confrontés à des niveaux élevés d'endettement et à des budgets limités. Il sera essentiel d'évaluer à la fois les besoins et le rapport coût-efficacité des interventions alternatives pour répondre à ces besoins en fonction des contextes nationaux et locaux afin de maximiser les bénéfices des investissements dans l'éducation. Pour transformer leurs systèmes éducatifs, les États membres et les parties prenantes, y compris les CER, devront faire plus et mieux avec des ressources limitées. Il faudra donc établir des priorités. En fin de compte, cette stratégie sera utile dans la mesure où ses orientations contribueront à informer les politiques nationales des États membres, notamment par le biais de la planification du secteur de l'éducation et de l'élaboration de plans d'action. Pour que la CESA 26-35 remplisse ce rôle, la mobilisation des ressources et une mise en œuvre adéquate seront essentielles.

ANNEXE : MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL DE LA CESA

Cette stratégie a été préparée sous la direction de S.E. Professeur Mohammed Belhocine, commissaire à l'éducation, la science, la technologie et l'innovation (ESTI) à la Commission de l'Union africaine. Le professeur Saidou Madougou, directeur de l'ESTI, et Sophia Ashipala, responsable de l'éducation, qui ont géré le processus de révision et de préparation de la nouvelle CESA, ont également fourni des conseils. Nous remercions tout particulièrement Caseley Olabode Stephens, de la Commission de l'Union africaine, pour son soutien. La stratégie a été rédigée et révisée par Quentin Wodon (UNESCO IICBA) sur la base des commentaires recueillis lors des consultations. De nombreuses personnes, y compris des membres du groupe de travail de la CESA et de l'équipe de rédaction, ont fait part de leurs commentaires et suggestions. Ces membres comprenaient (i) des représentants des CER ; (2) des représentants des États membres ; (iii) des coordinateurs du groupe de la CESA ; (iv) de multiples partenaires de l'éducation (comme indiqué dans la section des remerciements du document) ; (v) des personnes ayant une expertise spécifique. Les membres du groupe de travail sont énumérés dans le tableau A1

Tableau A1: Les membres du groupe de travail et de l'équipe de rédaction de la CESA

Organisation ou pays	Représentant
AFTRA	Steve Nwokocha
AAU & Groupe thématique de l'enseignement supérieur	Olusola Oyewole
ACA & Curriculum Development Cluster	Gertrude Namubiru
ADEA/AfDB & Education Planning Cluster	Shem Bodo
AfECN & Early Childhood Cluster	Lynette Okengo
AIMS & STEM Education Cluster	Wilfred Ndifon
ANCEFA	Solange Akpo
AU-ACRWC	Catherine Wanjiru Maina
AU/CIEFFA & Girls Education Cluster	Simone Yankey-Ouattara
AUC-PAPS	Sandra Adong Oder & Eyob Assegewed Habtegebriel
AU-IPED	Adoumtar Noubatour
AUDA-NEPAD & TVET Cluster	Unami Dube
Benin	MarcKokou Assogba
Bill & Melinda Gate Foundation	Victoria Egbetayo
Botswana	Tebogo Videlmah Molebatsi
CEN-SAD	Billy Ahmadou
COMESA	Salvator Matata
EAC	Ethel Sirengo
EASF	Vincent Didon
ECCAS	Jean-Jacques Demafouth
ECOWAS	Francis Oke
FAWE	Martha Muhwezi
GeSCI & ICT in Education Cluster	Jerome Moresi
Global Partnership on Education	Joa Keis
Global Transformation Forum	Vivian Atud, Margaret Okore, & Janet Olaitan
IGAD	Maureen Adhiambo Achieng
Life Skills Cluster	Xavier Hospital
Madagascar	Emmanuel Randrianarison
Mar & Tome Foundation	Micaela Margues de Sousa
Mauritius	Kalyani Putty-Rogbeer
NARC	Abdurhman Alhadi
Plan International	Doris Mpoumou

SADC	Jevin Pillay Ponisamy
Save the Children & Peace Education Cluster	Chantal Mutamuriza
Uganda	Pius Achanga
UMA	Amina Selman
UNAID & EHW Cluster	Irene Maina
UNESCO	Hambani Masheleni & Abdoulaye Salifou
UNESCO IICBA & Teacher Development Cluster	Quentin Wodon
WFP & School Feeding Cluster	Lydie Kouame
World Vision International	Samuel Norgah
Zambia	Stephen Simukanga

Source : Département ESTI, Commission de l'Union africaine

RÉFÉRENCES

- Association for the Development of Education in Africa and Human Capital Africa (2024). Foundational Learning Starter Pack. Abidjan, Côte d'Ivoire: ADEA.
- Africa Import-Export Bank (2024). State of Play in Debt Burden 2024: Debt Dynamics and Mounting Vulnerability. Cairo: Africa Import-Export Bank.
- African Development Bank and International Labour Organization. 2023. Building Pathways to Sustainable Growth: Strengthening TVET and Productive Sector Linkages in Africa. Geneva and Abidjan: International Labour Organization and African Development Bank.
- African Union (1990). African Charter on the Rights and Welfare of the Child. Addis Ababa: African Union.
- African Union (2022). Declaration on Transforming Education in Africa: Transforming Education in Africa: Past, Present and Future - High-Level Side Event at the Margins of the global Transforming Education Summit (TES) and the 77th United Nations General Assembly - New York, Tuesday, 20th September 2022. New York: African Union Commission.
- African Union Commission. (2014a). Common African Position on the Post-2015 Development Agenda. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2014b). Science, Technology and Innovation Strategy for Africa 2024. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission. (2015a). Continental Education Strategy for Education in Africa 2016-2025 (CESA 16-25). Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission. (2015b). Agenda 2063: The Africa We Want. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission. (2015c). Continental Strategy for Technical and Vocational Educational and Training (TVET) to Foster Youth Employment. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2015d). Continental Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) to Foster Youth Employment in Africa. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2018a). Nairobi Declaration and Call for Action on Education: Bridging Continental and Global Education Frameworks for the Africa We Want. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2018b). Continental Education Strategy for Africa: Indicators Manual. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2018c). Sustainable School Feeding across the African Union. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2019a). African Continental Framework of Standards and Competencies for the Teaching Profession. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2019b). African Continental Teacher Qualification Framework. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2019c). African Continental Guidelines for the Teaching Profession. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2019d). African Continental Teacher Mobility Protocol. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission. (2020a). The Digital Transformation Strategy for Africa (2020-2030). Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission. (2020b). Policy Guidelines on Digitizing Teaching and Learning in Africa. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2020c). Africa Education Innovations Handbook 2020: Building Innovative Education and Training Ecosystems to Create Impact at Scale. Addis Ababa: African Union.

African Union Commission. (2022). Digital Education Strategy and Implementation Plan. Addis Ababa: African Union.

African Union Commission. (2023a). Continental Strategy on Education for Health and Well-being of Young People. Addis Ababa: African Union.

African Union Commission (2023b). African Union Biennial Report on Home-Grown School Feeding (2021-2022). Addis Ababa: African Union.

African Union Commission. (2024a). Review of the Continental Education Strategy for Africa 2015-2025. Addis Ababa: African Union.

African Union Commission. (2024b). Continental Artificial Intelligence Strategy: Harnessing AI for Africa's Development and Prosperity. Addis Ababa: African Union.

African Union Commission. (2024d). Youth Employment Strategy. Addis Ababa: African Union Commission.

African Union Commission. (2024e). Agenda 2063: Second Ten-Year Implementation Plan (2024-2033). Addis Ababa: African Union Commission.

African Union Commission. (2024f). Fifth Ordinary Session of the Specialized Technical Committee Meeting on Education, Science and Technology (STC-EST), Report, Ministerial Session , 7th – 8th November 2024. Addis Ababa: African Union Commission.

African Union Commission. (2024g). Fifth Ordinary Session of the Specialized Technical Committee Meeting on Education, Science and Technology (STC-EST), Report, Experts Session, 4th – 5th November 2024. Addis Ababa: African Union Commission.

African Union Commission (2025a). Continental Education Strategy on Mental Health and Psychosocial Support for Teachers in Africa. Addis Ababa: African Union Commission.

African Union and European Commission (2018b). African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA). Brussels and Addis Ababa: African Union and European Commission.

African Union and European Commission (2023). The AU-EU Innovation Agenda. Brussels and Addis Ababa: African Union and European Commission.

African Union Commission and FAWE (2016). Gender Equality Strategy for the Continental Education Strategy for Africa 2016-25. Addis Ababa: African Union.

African Union and International Labour Organization. (2024). AU-ILO Youth Employment Strategy for Africa (YES-Africa). Addis Ababa: African Union.

African Union Commission and Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Africa's Development Dynamics 2024. Addis Ababa: African Union.

Arnhold, N., and R. M. Bassett (2022). Steering Tertiary Education toward Resilient Systems that Deliver for All. Washington, DC: The World Bank.

African Union Commission and UNICEF (2024). Education Spending in Africa: The Impacts of COVID-19 and Possible Recovery Pathways. Addis Ababa: African Union and UNICEF.

Associates for Change, Center for the Study of the Economies of Africa, and Dalan Development Consultants (2022). Accelerated Education Programmes (AEPs) in Addressing the Out-of-School Challenge in West Africa: Towards Achieving Basic Learning, and Skills for Life, Position paper for the UN Transforming Education Summit. Adabraka: Associates for Change.

Azmeraw, E., K. Moritani, E. Mura, and Q. Wodon (2024). Transformative Pedagogy for Peace, Resilience, and the Prevention of Violent Extremism: Lessons from Recent IICBA Projects. Addis Ababa: UNESCO IICBA.

Bahl, A., and A. Dietzen, Eds. (2019). Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education: A UNEVOC Network Contribution. Bonn: UNEVOC.

Bashir, S., M. Lockheed, E. Ninan, and J. Tan. (2018). Facing Forward: Schooling for Learning in Africa. Washington, DC: The World Bank.

Bendini, M. and A. Devercelli. (2022). Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential. Washington, DC: World Bank.

Bergmann, J., C. Alban Conto, and M. Brossard (2022). Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

- Bush, T., J. Kirezi, R. Ashford, and D. Glover (2022). School Leadership and Gender in Africa: A Systematic Overview. *Research in Educational Administration & Leadership* 7(4): 680-712.
- Bush, T., F. Maringe, D. Glover, J. Peeraer, C. Dusabe Kabanda, and J. Cyiza Kirezic (2024). School Leadership in Africa: A Review of Empirical Research. *Journal of Teaching and Learning in Africa*, 7(1): 9-22
- Canning, D. J., S. R. Jobanputra, and A. S. Yazbeck. (2015). Africa's Demographic Transition: Dividend or Disaster? Africa Development Forum. Washington, DC: The World Bank.
- Cyiza Kirezzi, J., J. Peeraer, and C. Dusabe Kabanda (2024). Building Consensus on School Leadership for Quality Education in Africa. *Journal of Teaching and Learning in Africa*, 7(1): 23-41.
- Education Commission (2016). *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York: Education Commission.
- Evans, D., and A. Popova. (2016). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews, *World Bank Research Observer*, 31: 242-70.
- FAWE. (2018). *Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools*. 2nd edition. Nairobi: Forum for African Women Educationalists, FAWE House.
- Gakidou, E., K. Cowling, R. Lozano, C. J. L. Murray, (2010). Increased Educational Attainment and its Effect on Child Mortality in 175 Countries between 1970 and 2009: A Systematic Analysis, *The Lancet*, 376 (9745): 959-974.
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*. Paris: GADRRRES.
- Global Partnership for Education (2019a). *Strengthening Learning Assessment Systems. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2019b). *Improving Teaching and Learning. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2019c). *Strengthening Early Childhood Care and Education. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2019d). *Achieving Gender Equality in and through Education. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2019e). *Meeting the Data Challenge in Education. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2019f). *Leaving no one Behind. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2023). *Climate Smart Education Systems Initiative*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Global Partnership for Education (2024). *Partnership Compact Guidelines*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Harris-Van Keuren, C. (2023). *Numeracy at Scale Cost Analysis: A Two-Part Case Study*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Hungi, N., and Q. Wodon (2024). Criteria to Consider when Implementing Best Teacher Awards, in *Teacher Regulation for Quality and Quantity: Can It Be Done?* Proceedings of the 2024 International Federation of Teaching Regulatory Authorities Conference, Brisbane, Australia: IFTRA.
- IHME-CHAIN Collaborators. (2024). Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 9(3): 155–165.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- International Labour Organization (2023a). *Recommendation Concerning Quality Apprenticeships*. Geneva: International Labour Organization.
- International Labour Organization (2023b). *The ILO Strategy on Skills and Lifelong Learning 2030*. Geneva: International Labour Organization.

- International Labour Organization (2024). United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession: Recommendations and Summary of Deliberations. Geneva: International Labour Organization.
- International Monetary Fund (2024). Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa – A Tepid and Pricey Recovery. Washington, DC: International Monetary Fund.
- International Task Force on Teachers for Education 2030. 2019. Teacher Policy Development Guide. Paris: UNESCO.
- Lange, G. M., Q. Wodon, and K. Carey. (2018). The Changing Wealth of Nations 2018: Sustainability into the 21st Century. Washington, DC: The World Bank.
- Lego Foundation and UNICEF (2018). Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes. New York: UNICEF.
- Leithwood, K., K. S. Louis, S. Anderson, and K. Wahlstrom. (2004). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Mai, T. T., H. Rasolonjatovo, S. Theunynck, O. N. Elseed, and M. Dahal (2022). Background Paper on School Infrastructure in the AFW Region. Background Paper for the West and Central Africa Education Strategy. Washington, DC: The World Bank.
- Morsi, H. and A. N. Mukasa (2019). Youth Jobs, Skill, and Educational Mismatches in Africa. Working Paper Series No. 326. Abidjan: African Development Bank.
- Nayihouba, A., and Q. Wodon. (2022). Abus d'autorité et corruption dans les services de base en Afrique : Introduction au dossier et principaux résultats, *Educatio*, 12, Article 3.1 : 1-7.
- Nwokeocha, S., E. D. Kah, H. Njora, A. Sessay, and Q. Wodon. (2023). West Africa – Investing in Teachers and School Leaders: Professional Standards, Working Conditions, and Teacher Education. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO IICBA.
- Nwokeocha, S., H. Njora, and Q. Wodon. (2025). Professional Standards and Competencies, Education, and Working Conditions for Teachers in Africa: A Rapid Assessment, Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- Obermeier, A.M. (2023). Conflict Trends in Africa, 1989–2022. PRIO Policy Brief 5. Oslo: PRIO.
- OECD. (2024). Africa's Development Dynamics 2024: Skills, Jobs and Productivity. Paris: OECD Publishing.
- Organization of African Unity (1981). African Charter on Human and Peoples' Rights (Banjul Charter). Addis Ababa: Organization of African Unity.
- Oyewole, O. (2024). Giving Greater Effectiveness to African continental Integration in and through Higher Education: Empowering Universities as Greater Development and Integration Agents. HAQAA3 Policy Brief No. 5. Accra, Ghana: HAQAA3.
- PPMI and African Union (2024). ACQF-II Micro-credentials Survey Report. Addis Ababa: African Union.
- Science for Africa Foundation (2024). Annual Update 2024. Nairobi: Science for Africa Foundation.
- Sen, A. (2004). Elements of a Theory of Human Rights, *Philosophy and Public Affairs* 32(4): 315-356.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities, *Journal of Human Development* 6(2): 151-166.
- Shah, R. and W. Choo (2020). Accelerated Education Evidence Review. Copenhagen: UNHCR.
- Smith, E. and Q. Wodon (2025). School Eye Health Programs: An Intervention for Inclusive Education with High Benefit to Cost Ratios. Addis Ababa, Ethiopia.
- Stern, J., R. Jordan, Y. Sitabkhan, W. Ralaingita, B. Carroll, K. Betts, M. Jukes, J. Norman, P. Dubeck, J. DeStefano, J. Mejia, L. Bahrawar, C. Cummiskey, N. Jalloh, J. Pamel, and R. Momanyi. (2023). Numeracy at Scale: Final Report. Research Triangle Park, North Carolina: RTI.
- The Commonwealth (2022). Early Childhood Care and Education (ECCE) Toolkit: Enhancing ECCE Services for Sustainable Development. London: The Commonwealth Secretariat.
- UNESCO (2006). EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014a). Education Sector Analysis Methodological Guidelines - Volume 1: Sector-wide Analysis, with Emphasis on Primary and Secondary Education. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2014b). Education Sector Analysis Methodological Guidelines - Volume 2: Sub-sector Specific Analysis. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). Recommendation on Adult Learning and Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017a). The Why, What and How of Competency-based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017b). Reading the Past, Writing the Future: Fifty Years of Promoting Literacy. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2021a). Education Sector Analysis Methodological Guidelines - Volume 3: Thematic Analyses. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021b). Getting Every School Climate-Ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022a). Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022b). K-12 AI Curricula: A Mapping of Government-endorsed AI Curricula. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024a). Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: An Explainer. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024b). SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks in Africa. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024c). Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa, 2024: Learning Counts. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024d). Peace Education in the 21st Century: An Essential Strategy for Building Lasting Peace. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024e). Climate Change and Sustainability in Science and Social Science Secondary School Curricula. Paris: UNESCO.
- UNESCO and African Union. (2023). Education in Africa: Placing Equity at the Heart of Policy. Paris: UNESCO.
- UNESCO and Education International (2019). Global Framework of Professional Teaching Standards. Paris: UNESCO.
- UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. Paris: UNESCO.
- UNESCO, Organisation for Economic Co-operation and Development, and Commonwealth Secretariat (2024). The Price of Inaction: The Global Private, Fiscal and Social Costs of Children and Youth Not Learning. Paris: UNESCO.
- UNESCO and United Nations (2023). Teaching to Prevent Atrocity Crimes: A Guide for Teachers in Africa. Paris: UNESCO.
- UNESCO IESALC (2023). The Right to Higher Education in Africa: Briefing Note Compendium. Caracas: UNESCO IESALC.
- UNESCO IESALC and UNESCO Office Nairobi and Regional Bureau for Science in Africa (2022). Supporting Women Participation in Higher Education in Eastern Africa: Building Sustainable and Equitable Higher Education systems in Kenya, South Sudan and Uganda. Caracas: UNESCO IESALC.
- UNESCO IICBA (2022). Transformative Pedagogy: A Teachers' Guide for Peace and Resilience Building in North Africa. Addis Ababa: UNESCO IICBA.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020). Embracing a Culture of Lifelong Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022a). 5th Global Report on Adult Learning and Education: Citizenship Education: Empowering Adults for Change. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022b). *Making Lifelong Learning a Reality: A Handbook*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute of Statistics (2021a). *Continental Overview: Bridging CESA and SDG 4 in Africa*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- UNESCO Institute of Statistics (2021b). *Education Baseline in Africa: Expanding the Coverage of CESA Indicators*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics. (2024a). *Continental Education Strategy for Africa 2016-2025: Mid-Term Assessment of its Monitoring Framework*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute of Statistics (2024b). *Conference on Education Data and Statistics: Decisions*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO MGIEP (2022). *Guidelines for Implementing SEL in Schools*. New Delhi: UNESCO MGIEP.
- UNESCO and UNHCR (2023a). *Paving Pathways for Inclusion: Towards Evidence-based Policy-making for Refugee Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO and UNHCR (2023b). *Paving Pathways for Inclusion: A Global Overview of Refugee Education Data*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, UNICEF, and World Food Programme (2023). *Ready to Learn and Thrive: School Health and Nutrition around the World*. Paris: UNESCO.
- UNGEI (2018). *A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework*. New York: United Nations Girls' Education Initiative.
- UN General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights, Resolution 217 A (III)*, 10 December, 1948, New York: UN General Assembly.
- UNHCR (2023). *UNHCR Education Report 2023 – Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*. Copenhagen, Denmark: UNHCR.
- UNHCR (2024). *Global Trends Report 2023*. Copenhagen, Denmark: UNHCR.
- UNHCR, UNESCO and UNICEF (2023). *Building Inclusive Education Systems for Refugees*. Copenhagen: UNHCR.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York: UNICEF.
- UNICEF and World Bank (2021). *LSCE Measurement Instrument – 8 Life Skills*. New York: UNICEF.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- United Nations (2017). *Toolkit in Disability in Africa – Inclusive Education*. New York: United Nations.
- United Nations Transforming Education Summit (2022a.) *Thematic Action Track 1 on Inclusive, Equitable, Safe and Healthy Schools*. Discussion Paper. New York: United Nations Transforming Education Summit.
- United Nations Transforming Education Summit (2022b.) *Thematic Action Track 2 on Learning and Skills for Life, Work, and Sustainable Development*. Discussion Paper. New York: United Nations Transforming Education Summit.
- United Nations Transforming Education Summit (2022c.) *Thematic Action Track 3 on Teachers, Teaching and the Teaching Profession*. Discussion Paper. New York: United Nations Transforming Education Summit.
- United Nations Transforming Education Summit (2022d.) *Thematic Action Track 4 on Digital Learning and Transformation*. Discussion Paper. New York: United Nations Transforming Education Summit.
- United Nations Transforming Education Summit (2022e.) *Thematic Action Track 5 on Financing of Education*. Discussion Paper. New York: United Nations Transforming Education Summit.
- United Nations (2024). *STEM Education for the Fourth Industrial Revolution (4IR) in Africa with a Focus on Generating Decent Jobs for Africa's Youth*. New York: United Nations.
- Wodon, Q. B. de la Brière, C. Malé, C. Montenegro, H. Nguyen, and A. Onagoruwa (2020). *How Large Is the Gender Dividend? Measuring Selected Impacts and Costs of Gender Inequality*, Washington, DC: The World Bank.
- Wodon, Q., C. Fèvre, C. Malé, A. Nayihouba, and H. Nguyen (2021). *Ending Violence in Schools: An Investment Case*. Washington, DC: The World Bank, The Global Partnership to End Violence against Children, and Safe to Learn.

- Wodon, Q., C. Male, and A. Onagoruwa (2024). Educating Girls and Ending Child Marriage in Africa: Investment Case and the Role of Teachers and School Leaders. IICBA Study No. 2024-2. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- Wodon, Q., C. Male, A. Nayihouba, and A. Onagoruwa (2025). Foundational Skills and Literacy: Investment Case and the Role of Teachers, Educators, and School Leaders. IICBA Study No. 2024-4. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- World Bank (2018). The World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2020). Learning Poverty in the Time of COVID-19: A Crisis Within a Crisis. Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2021a). The Changing Wealth of Nations 2021: Managing Assets for the Future. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2021b). Sahel Education White Paper: The State of Education in the Sahel. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2021c). The Inclusive Education Resource Guide. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2022). Western and Central Africa Education Strategy – From School to Jobs: A Journey for the Young People of Western and Central Africa. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2023). 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: The World Bank.
- World Bank, UNESCO, and International Labour Organization. (2023). Building Better Formal TVET Systems: Principles and Practice in Low- and Middle-Income Countries. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, and Bill & Melinda Gates Foundation (2022). The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. Washington, DC: The World Bank.
- World Economic Forum (2022). Global Gender Gap Report 2022. Geneva: World Economic Forum.
- World Food Programme, ECOWAS, and School Meals Coalition (2024). Home-Grown School Feeding in West Africa: A Landscape Analysis. Rome: World Food Programme.
- World Health Organization. (2016). INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2018). INSPIRE Handbook: Action for implementing the seven strategies for ending violence against children. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2019). School-based Violence Prevention: A Practical Handbook. Geneva: World Health Organization.
- Wresinski J. (1989). Les plus pauvres, révélateurs de l'indivisibilité des droits de l'homme, in Commission nationale consultative des droits de l'homme, éditeur, Les droits de l'homme en questions, Paris : La Documentation Française.

¹ African Union (2022).

² African Union Commission (2015b).

³ African Union Commission (2015a). Voir également African Union Commission (2014a).

⁴ African Union (2024e).

⁵African Union Commission (2024e).

⁶African Union Commission (2024a).

⁷ UNESCO (2024a). |

⁸ African Union (2022).

⁹ African Union Commission (2015b).

¹⁰ African Union Commission (2015a). Voir également African Union Commission (2014a).

¹¹African Union (2024e).

¹²African Union Commission (2024a).

¹³ African Union Commission (2024e).

¹⁴ Les longues fermetures d'écoles n'étaient peut-être pas la solution idéale, parce qu'elles ont entraîné des conséquences négatives importantes sur les enfants et les jeunes. Au cours de futures pandémies, la question de la durée des fermetures d'écoles devra peut-être être réexaminée.

¹⁵ Les stratégies de l'UA récemment adoptées ou en préparation sont les suivantes African Union (2023a, 2024b, 2024c, 2024d). La nouvelle stratégie scientifique actualise une stratégie antérieure (Commission de l'Union africaine, 2014b), comme c'est le cas pour la nouvelle stratégie d'EFTP (African Union Commission, 2015c)

¹⁶ Les principes directeurs de la CESA 16-25 sont : 1. Les sociétés du savoir préconisées par l'Agenda 2063 reposent sur un capital humain qualifié ; 2. une éducation holistique, inclusive et équitable offrant de bonnes conditions d'apprentissage tout au long de la vie est une condition sine qua non du développement durable ; 3. la bonne gouvernance, le leadership et la responsabilité dans la gestion de l'éducation sont primordiaux ; 4. des systèmes d'éducation et de formation harmonisés sont essentiels à la réalisation de la mobilité intra-africaine et de l'intégration académique par le biais de la coopération régionale ; 5. une éducation, une formation et une recherche de qualité et pertinentes sont essentielles à l'innovation scientifique et technologique, à la créativité et à l'esprit d'entreprise ; et 6. un esprit sain dans un corps sain - physiquement et socio-psychologiquement - des apprenants en bonne forme physique et bien nourris. Un esprit sain dans un corps sain - physiquement et socio-psychologiquement - des apprenants en forme et bien nourris.

¹⁷ Les piliers de la CESA 16-25 sont : 1. Une forte volonté politique de réformer et de stimuler le secteur de l'éducation et de la formation ; 2. un environnement pacifique et sûr ; 3. l'équité, l'égalité et la sensibilité au genre dans l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation ; 4. la mobilisation des ressources en mettant l'accent sur les ressources nationales ; 5. le renforcement des capacités institutionnelles par (i) la bonne gouvernance, la transparence et la responsabilité et (ii) une coalition d'acteurs pour permettre un partenariat crédible, participatif et solide entre le gouvernement, la société civile et le secteur privé ; 6. l'orientation et le soutien à différents niveaux et types de formation ; 7. la création et le développement continu d'un environnement propice à l'apprentissage.

¹⁸ World Bank (2022). Voir également la stratégie élaborée par la Banque mondiale pour le Sahel (World Bank, 2021b).

¹⁹ Voir par exemple l'UNESCO et l'Union africaine (2023). Ce rapport, produit pour la première fois en 2023, est prévu tous les deux ans pour analyser les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de la CESA et de l'ODD 4.

²⁰ L'auteur principal de l'examen de la CESA a participé à la réunion de l'équipe spéciale organisée en août 2024 à Addis-Abeba le cadre de l'examen du projet de stratégie de l'Union africaine pour l'EFTP et le nouveau projet de stratégie pour l'EFTP afin de partager des informations en retour et de promouvoir des synergies entre le processus de la nouvelle CESA et celui de la stratégie pour l'EFTP.

²¹ IHME-CHAIN Collaborators (2024).

²² Sur l'investissement dans l'éducation des filles en Afrique, voir Wodon et al. (2024).

²³ L'article 26 se lit comme suit « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation est gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé et l'enseignement supérieur doit être accessible à tous en pleine égalité, en fonction du mérite. 2 L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ; et 3. Les parents ont le droit prioritaire de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » Voir UN General Assembly (1948).

²⁴ United Nations (1989).

²⁵ African Union (1990).

²⁶ Voir par exemple Wresinski (1989).

²⁷ UNESCO (2021a).

²⁸ Le sommet a débouché sur des recommandations politiques s'articulant autour de cinq axes d'action : (1) écoles inclusives, équitables, sûres et saines ; (2) apprentissage et compétences pour la vie, le travail et le développement durable ; (3) enseignants, enseignement et profession enseignante ; (4) apprentissage et transformation numériques ; et (5) financement de l'éducation. Voir le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e).

²⁹ En réponse à la menace croissante des changements climatiques, un nouveau partenariat pour l'éducation écologique a été annoncé au cours du sommet « Transformer l'éducation » qui s'est tenu à New York en 2022.

³⁰ Les conflits et l'extrémisme violent ont fortement augmenté en Afrique ces dernières années. Selon les estimations, le nombre de conflits en Afrique est passé de 34 en 1989 à 104 en 2022, essentiellement en raison de conflits non étatiques (Obermeier, 2023). Les conflits et l'extrémisme violent peuvent avoir des effets dévastateurs sur la population. Dans plusieurs pays, la lutte contre la criminalité, l'insécurité et les conflits est devenue une priorité pour la population, selon les données de l'Afrobaromètre. Le risque de conflits et d'extrémisme violent a été (et pourrait continuer à être) exacerbé par des défis sans précédent, notamment les pandémies, les changements climatiques, les inégalités sociales et les révolutions technologiques.

³¹ IHME-CHAIN Collaborators (2024).

³² Gakidou et al. (2010).

³³ Wodon et al. (2024).

³⁴ L'objectif n'est pas de réduire la fécondité, mais de permettre aux femmes d'avoir le nombre d'enfants qu'elles souhaitent, ce qui est plus susceptible d'être le cas si elles ont un niveau d'éducation plus élevé. Par ailleurs, comme l'achèvement de l'enseignement secondaire pourrait pratiquement mettre fin aux mariages d'enfants, cela réduirait les grossesses précoces, ce qui permettrait aux femmes de commencer à avoir des enfants plus tard et donc d'en avoir moins au cours de leur vie.

³⁵ La recherche a montré que l'exclusion sociale diminue la probabilité d'un comportement prosocial, ce qui pourrait être l'un des canaux sous-jacents à la corrélation entre un faible niveau d'éducation et les comportements altruistes mesurés. Une autre hypothèse est que les femmes ayant un niveau d'éducation plus élevé ont tendance à se trouver dans une meilleure position dans la vie et sont donc plus à même d'aider les autres.

³⁶ L'une des explications possibles est que les personnes se lient souvent d'amitié avec d'autres personnes issues d'un milieu socio-économique similaire. En conséquence, les amis des femmes plus instruites peuvent avoir la capacité (financière) de les aider, particulièrement lorsqu'elles sont dans le besoin, alors que les amis des femmes moins instruites n'ont peut-être pas cette capacité.

³⁷ Voir exemple Canning et al. (2015).

³⁸ Tel que l'a noté, entre autres, Sen (2004, 2005) dans le cadre de l'approche par les capacités, le développement humain consiste à accroître la richesse de la vie humaine, plutôt que de se limiter à l'économie. L'approche du développement humain se concentre sur les personnes, leurs opportunités et leurs choix, comme l'illustrent l'indice de développement humain et les mesures connexes.

³⁹ Les cinq variables sont : (1) le taux de survie des enfants après l'âge de 5 ans ; (2) le nombre attendu d'années d'éducation achevées par les jeunes ; (3) la qualité de l'apprentissage à l'école ; (4) la durée pendant laquelle les travailleurs resteront dans la population active, telle qu'elle est représentée par la survie des adultes après 60 ans ; et enfin (5) la prévention des retards de croissance chez les jeunes enfants. Voir

⁴⁰ Sur la base de la littérature, la contribution de l'éducation à l'ICH est estimée en utilisant un taux de rendement uniforme sur les marchés du travail dans les différents pays. L'hypothèse est que chaque année d'éducation corrigée de l'apprentissage (c'est-à-dire chaque année de scolarisation corrigée de la quantité de connaissances acquises par les enfants à l'école) génère une augmentation des revenus de huit pour cent.

⁴¹ Voir Lange et al. (2018) and World Bank (2021a).

⁴² Voir Wodon et al. (2020). Concernant l'écart de rémunération entre les hommes et les femmes, voir également le World Economic Forum (2022).

⁴³ UNESCO, Organisation for Economic Co-operation and Development, and Commonwealth Secretariat (2024).

⁴⁴ Wodon et al. (2025).

⁴⁵ UNESCO (2024b).

⁴⁶ See World Bank et al. (2022). See also Bashir et al. (2018) on Africa.

⁴⁷ De manière formelle, parmi les enfants scolarisés, on définit le déficit d'apprentissage comme la proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas la lecture. Définir OOS comme la part des enfants non scolarisés dont on suppose qu'ils sont tous privés d'apprentissage. La pauvreté des apprentissages est définie comme $LP = OOS + [(1 - OOS) \times LD]$.

⁴⁸ Azevedo (2020).

⁴⁹ World Bank (2020).

⁵⁰ Wodon et al. (2024).

⁵¹ Wodon et al. (2024).

⁵² OECD (2024).

⁵³ African Union Commission and UNICEF (2024).

⁵⁴ Lorsque les documents stratégiques sont trop ambitieux, ils peuvent orienter les ressources - non seulement le financement mais également l'attention des décideurs politiques - vers des investissements qui ne sont peut-être pas optimaux. De même, lorsque les diagnostics s'appuient sur des simulations pour évaluer les ressources nécessaires à la réalisation d'objectifs dont on sait qu'ils ne pourront pas être atteints, cela peut conduire à des malentendus sur les priorités qui ne reflètent pas la réalité sur le terrain.

⁵⁵ L'apprentissage précoce est généralement considéré comme la période allant de la naissance à l'âge de 8 ans.

⁵⁶ Voir par exemple Oyewole (2024).

⁵⁷ African Union Commission (2024f).

⁵⁸ African Union Commission (2024g).

⁵⁹ Les mécanismes de financement innovants incluent, entre autres, les échanges de dettes et les arrangements financiers mixtes, les obligations à impact, le financement basé sur les résultats et les fonds de résultats. Voir African Union and UNICEF (2024).

⁶⁰ Global Partnership for Education (2024).

⁶¹ Voir par exemple la série de trois volumes de l'UNESCO avec divers partenaires sur l'analyse du secteur de l'éducation (UNESCO, 2014a, 2014b, 2021a).

⁶² International Labour Organization (2024).

⁶³ Selon les dernières Perspectives économiques régionales semestrielles du FMI pour l'Afrique subsaharienne (FMI 2024), le ratio de la dette publique au PIB a culminé à 60,1 % en 2023. Il devrait tomber à 56,8 % en 2025. Il s'agit d'une évolution positive, mais les niveaux d'endettement restent élevés, ce qui pourrait limiter la marge de manœuvre budgétaire pour les investissements dans les secteurs sociaux, dont l'éducation. Concernant les niveaux d'endettement, voir également Banque africaine d'import-export (2024).

⁶⁴ African Union Commission and UNICEF (2024).

⁶⁵ UNESCO (2023).

⁶⁶ Pour l'EFTP, voir Banque mondiale, UNESCO et OIT (2023).

⁶⁷ UNESCO Institute of Statistics (2024b). Conférence sur les données et statistiques de l'éducation : Décisions. Voir également la note d'orientation KIX du GPE sur les défis liés aux données dans l'éducation (GPE, 2019e).

⁶⁸ Sur l'apprentissage par le jeu, voir Lego Foundation et UNICEF (2018). Voir aussi plus largement Black et al. (2017) sur les soins nourriciers, Bendini et Devercelli (2022) sur l'apprentissage précoce, et The Commonwealth (2022) sur l'éducation et la protection de la petite enfance. Voir également la Déclaration de Tachkent (UNESCO, 2022a).

⁶⁹ World Bank (2023).

⁷⁰ Voir par exemple UNESCO (2017a).

⁷¹ See for example UNESCO IICBA (2022) and UNESCO and United Nations (2023).

⁷² UNESCO (2024e).

⁷³ UNESCO (2022b).

⁷⁴ Global Partnership for Education (2023).

⁷⁵ Mai et al (2022).

⁷⁶ Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (2022).

⁷⁷ UNESCO (2023).

⁷⁸ African Union Commission (2020a).

⁷⁹ African Union Commission (2024a).

⁸⁰ International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019).

⁸¹ UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). Voir également Nwokeocha et al. (2023) on West Africa.

⁸² International Labour Organization (2024).

⁸³ Nwokeocha et al. (2025).

⁸⁴ Beteille et Evans (2018) ont suggéré cinq principes de base pour recruter et appuyer les enseignants : (1) Faire de l'enseignement une profession attrayante en améliorant son statut, les politiques de rémunération et les structures de progression de carrière ; (2) Promouvoir une sélection méritocratique des enseignants, suivie d'une période probatoire, pour améliorer la qualité du corps enseignant ; (3) Veiller à ce que la formation initiale comprenne une forte composante de stage pour s'assurer que les enseignants sont bien équipés pour la transition et la performance efficace dans la salle de classe ; (4) Fournir un soutien et une motivation continu, sous la forme d'une formation en cours d'emploi de haute qualité et d'un leadership scolaire fort, pour permettre aux enseignants de s'améliorer continuellement ; et (5) Utiliser la technologie à bon escient pour améliorer la capacité des enseignants à atteindre chaque élève, en tenant compte de leurs points forts et de leurs points de développement. La Banque mondiale a mis à disposition des outils pour aider les enseignants et les chefs d'établissement à améliorer l'enseignement, notamment TEACH et COACH.

⁸⁵ Sur les systèmes d'évaluation de l'apprentissage, voir GPE (2019a). Sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, voir GPE (2019b). Sur le renforcement de la protection et de l'éducation de la petite enfance, voir GPE (2019c).

⁸⁶ African Union Commission (2019a, 2019b, 2019c).

⁸⁷ UNESCO and Education International (2019).

⁸⁸ Voir Stern et al. (2023) sur les caractéristiques des programmes et Harris-Van Keuren (2023) sur les coûts. Pour la littératie, 10 caractéristiques des programmes réussis ont été identifiées : les programmes se focalisent sur la formation des enseignants à la modélisation et à la pratique de nouvelles compétences, comprennent des guides structurés pour les enseignants, disposent d'accompagnateurs fournissant des outils structurés pour appuyer les enseignants, utilisent des méthodes de formation en face à face pour les formations initiales, utilisent des méthodes pédagogiques d'instruction directe, assurent que les livres des élèves sont disponibles dans un rapport 1:1 pour tous les élèves, utilisent une méthodologie d'enseignement basée sur la phonétique, augmentent le temps d'instruction dans les leçons de lecture, renforcent les capacités à un niveau décentralisé, et sont conçus pour s'aligner sur les plans d'éducation gouvernementaux existants. Pour la numératie, 14 caractéristiques des programmes réussis ont été

identifiées : les programmes incluent des aides à l'apprentissage pour les élèves (par exemple, des compteurs, des cartes de chiffres, etc, compteurs, cartes de chiffres, etc.), ont du matériel aligné sur le programme scolaire, utilisent des guides structurés pour les enseignants (leçons scénarisées), incluent une évaluation continue et formative, ciblent l'enseignement sur le niveau de l'élève (enseignement différencié ou enseignement au bon niveau), se concentrent sur le développement de la compréhension conceptuelle, incluent le travail en binôme ou en groupe, utilisent du matériel et des ressources concrets (manipulateurs), faire appel à des accompagnateurs qui sont des fonctionnaires, prévoir une formation initiale en présentiel ainsi qu'une formation de remise à niveau en face à face, faire en sorte que la formation des enseignants (niveau le plus bas de la cascade) soit assurée par des fonctionnaires, faire en sorte que le personnel du gouvernement soit chargé du suivi et investir dans le renforcement des capacités au niveau décentralisé.

⁸⁹ UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024).

⁹⁰ Concernant les prix décernés aux enseignants, voir les conseils succincts de Hungi and Wodon (2024).

⁹¹ African Union Commission (2025a).

⁹² L'importance des chefs d'établissement est connue depuis longtemps (Leithwood et al., 2004), mais elle a été confirmée par des travaux plus récents. Malheureusement, beaucoup de chefs d'établissement en Afrique manquent de compétences en matière de leadership et n'ont pas bénéficié d'un développement professionnel pour guider leur travail.

⁹³ Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer l'effet positif des enseignantes et des chefs d'établissement sur les résultats d'apprentissage (Wodon et al., 2024a). Les enseignantes sont moins susceptibles que les enseignants d'avoir un deuxième emploi, peut-être en raison de leurs responsabilités familiales. Cela peut leur permettre de se concentrer davantage sur leur enseignement. Elles sont également moins susceptibles d'être pauvres, peut-être parce qu'elles ont épousé des personnes ayant de meilleures opportunités de revenus compte tenu de leur statut social. Le fait de ne pas être confrontées aux pressions quotidiennes et à l'incertitude associées à la pauvreté peut également permettre aux enseignantes de se concentrer davantage sur leur travail. Voir également Bergmann et al (2022).

⁹⁴ Cela permet de réduire les taux d'attrition, ce qui est particulièrement important compte tenu de la pénurie actuelle d'enseignants (UNESCO and International Teacher Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

⁹⁵ Nwokeocha et al. (2023).

⁹⁶ Voir les ressources disponibles sur le site [internet: https://www.vvob.org/en/african-centre-school-leadership](https://www.vvob.org/en/african-centre-school-leadership).

⁹⁷ Voir Cyiza Kirezi et al. (2024) and XXX.

⁹⁸ Bush et al. (2022, 2024).

⁹⁹ World Bank et al. (2022). See also UNESCO (2024c).

¹⁰⁰ On school size, the evidence remains mixed, and one needs to be careful about cost implications.

¹⁰¹ Sur les systèmes d'évaluation de l'apprentissage, voir GPE (2019a). Sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, voir GPE (2019b). Sur le renforcement de la protection et de l'éducation de la petite enfance, voir GPE (2019c).

¹⁰² World Bank (2023). Les interventions sont : (1) Les bons achats (les plus rentables) : Donner des informations sur les avantages, les coûts et la qualité de l'éducation ; appuyer les enseignants avec une pédagogie structurée (un ensemble qui inclut des plans de cours structurés, du matériel d'apprentissage et un appui continu aux enseignants) ; cibler l'enseignement en fonction du niveau d'apprentissage et non de l'année scolaire (enseigner au bon niveau à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école) ; (2) Bons achats (très efficaces en termes de coûts) : Proposer des programmes de stimulation de la petite enfance pilotés par les parents (pour les enfants de 0 à 36 mois) ; Dispenser une éducation pré-primaire de qualité (pour les enfants de 3 à 5 ans) ; Réduire les temps de trajet vers les écoles ; Accorder des bourses au mérite aux enfants et aux jeunes défavorisés ; Administrer un vermifuge de masse dans les écoles où la charge vermifuge est élevée ; (3) Interventions prometteuses à faible niveau de preuve (rentables, mais des preuves plus rigoureuses sont nécessaires) : Utiliser des logiciels qui permettent un apprentissage personnalisé et s'adaptent au niveau d'apprentissage de l'enfant (si le matériel est déjà présent dans les écoles) ; Renforcer les équipes d'enseignants avec du personnel recruté par la communauté ; Proposer un traitement de masse à l'école pour des conditions de santé spécifiques ; Exploiter les téléphones mobiles pour soutenir

l'apprentissage ; Protéger les élèves de la violence ; Enseigner les compétences socio-émotionnelles et de vie ; Impliquer les communautés dans la gestion de l'école ; Cibler les interventions sur les filles ; (4) Mauvais achats (pas efficaces ou rentables tels qu'ils sont généralement mis en œuvre) : Investir uniquement dans du matériel comme des ordinateurs portables, des tablettes et des ordinateurs ; Fournir des intrants (manuels scolaires, enseignants supplémentaires pour réduire la taille des classes, bâtiments scolaires, subventions, augmentations de salaire et bibliothèques) sans aborder d'autres questions ; et (5) Achats efficaces mais coûteux (moyen relativement coûteux de fournir des résultats d'apprentissage - ces interventions peuvent être appropriées pour les systèmes scolaires avec des budgets plus importants ou pour atteindre des objectifs non liés à l'éducation) : Transfert d'argent liquide pour améliorer l'apprentissage ; l'alimentation dans les écoles primaires.

¹⁰³ Association pour le développement de l'éducation en Afrique et Human Capital Africa (2024).

¹⁰⁴ See <https://scienceofteaching.site/>.

¹⁰⁵ Wodon et al. (2021).

¹⁰⁶ UNESCO MGIEP (2022).

¹⁰⁷ UNICEF (2019). Voir également UNICEF and World Bank (2021).

¹⁰⁸ African Union Commission (2023a).

¹⁰⁹ UNESCO, UNICEF, and World Food Programme (2023).

¹¹⁰ Voir World Health Organization (2016, 2018, 2019). Voir également UNGEI (2018).

¹¹¹ Wodon et al. (2021).

¹¹² UNESCO (2024d).

¹¹³ Azmeraw et al. (2023).

¹¹⁴ UNESCO (2023).

¹¹⁵ African Union Commission (2020a).

¹¹⁶ African Union Commission (2020b).

¹¹⁷ African Union Commission (2024a).

¹¹⁸ African Union Commission (2022).

¹¹⁹ United Nations (2024).

¹²⁰ Bahl and Dietzen (2019).

¹²¹ Voir par exemple Morsi and Mukasa (2019).

¹²³ International Labour Organization (2023a).

124 La nouvelle stratégie d'EFTP est en cours de finalisation. Sur la stratégie précédente, voir Commission de l'Union africaine (2015d).

¹²⁵ Voir World Bank, UNESCO, and ILO (2023), and African Development Bank and ILO (2023). Voir également UNESCO (2022).

¹²⁶ African Union Commission and International Labour Organization (2024).

¹²⁷ Sur le droit à l'enseignement supérieur en Afrique, voir UNESCO IESALC (2023).

¹²⁸ UNESCO IESALC et Bureau de l'UNESCO à Nairobi et Bureau régional pour la science en Afrique (2022).

¹²⁹ Arnhold and Bassett (2022).

¹³⁰ 130 Sur l'état de la recherche en Afrique, voir Science for Africa Foundation (2024).

¹³¹ African Union Commission (2014a).

¹³² L'un de ces programmes est le Knowledge and Innovation Exchange (KIX), financé par le GPE et le CRDI.

¹³³ Voir par exemple Shah et Choo (2020) et Associates for Change et al. (2022).

¹³⁴ UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022a).

¹³⁵ UNESCO (2015).

¹³⁶ UNESCO (2017b).

¹³⁷ UNESCO (2006).

¹³⁸ UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022b).

¹³⁹ UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020).

¹⁴⁰ UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022a).

¹⁴¹ International Labour Organization (2023b).

¹⁴² PPMI and African Union (2024).

¹⁴³ <https://www.uil.unesco.org/en/lifelong-learning/africa>.

¹⁴⁴ <https://www.unesco.org/en/gender-equality/education>.

¹⁴⁵ <https://www.ungei.org/>.

¹⁴⁶ Global Partnership for Education (2019d).

¹⁴⁷ Wodon et al. (2024).

¹⁴⁸ FAWE (2018).

¹⁴⁹ Le cours a été produit par le FAWE, l'UNICEF, et l'IICBA de l'UNESCO.

¹⁵⁰ UNESCO and African Union (2023).

¹⁵¹ Global Partnership for Education (2019f).

¹⁵² UNESCO (2020).

¹⁵³ Les données du HCR (2024) suggèrent qu'à la fin de 2023, 120 millions de personnes étaient déplacées de force, dont 43 millions de réfugiés. Le nombre de personnes déplacées de force a augmenté chaque année au cours des 12 dernières années, avec une augmentation de 8 % entre 2022 et 2023. Sur l'éducation des réfugiés, voir HCR (2023) et HCR, UNESCO et UNICEF (2023).

¹⁵⁴ Smith and Wodon (2025).

¹⁵⁵ United Nations (2017).

¹⁵⁶ UNESCO and UNHCR (2023a, 2023b).

¹⁵⁷ UNESCO (2020).

¹⁵⁸ African Union Commission (2018a).

¹⁵⁹ UNESCO Institute of Statistics (2021a).

¹⁶⁰ UNESCO Institute of Statistics (2021b).

¹⁶¹ UNESCO Institute of Statistics (2024a).

¹⁶² Le cadre de gouvernance de cette section suit de manière volontaire une structure similaire à celle proposée pour la CESA 16-25 et le cadre de gouvernance pour la nouvelle stratégie de l'UA pour l'EFTP, à quelques différences près.

¹⁶² Les profils sont disponibles sur le site internet : <https://education-profiles.org/>. Ils couvrent les thèmes du récent Rapport mondial de suivi sur l'éducation, dont l'inclusion, les acteurs non étatiques, la technologie et le leadership, ainsi que d'autres questions liées à l'ODD 4, comme le financement de l'équité, la communication et l'éducation aux changements climatiques, et l'éducation sexuelle complète.

¹⁶³ Voir par exemple les données collectées pour évaluer où en sont les pays dans l'intégration du changement climatique dans leurs programmes d'enseignement (UNESCO, 2021b).

¹⁶⁴ Les estimations de JMP portant sur l'eau, l'assainissement et l'hygiène dans les écoles sont basées sur les données nationales du SIGE, les recensements et les enquêtes, ainsi que sur des sources secondaires. Les définitions figurant sur le site internet de l'UNICEF sont : (1) Eau : Les écoles disposant d'une source d'eau potable améliorée et d'eau disponible au moment du questionnaire ou de l'enquête sont classées comme disposant d'un service « de base ». Les écoles sans eau disponible, mais avec une source améliorée, sont classées comme ayant un service « limité », et celles qui n'ont pas de source d'eau améliorée ou pas de source d'eau sont classées comme n'ayant « aucun service » ; (2) Assainissement : Les écoles disposant d'installations sanitaires améliorées, non mixtes et utilisables au moment de l'enquête ou du questionnaire sont classées comme ayant un service « de base ». Celles qui utilisent des installations sanitaires améliorées qui ne sont pas non mixtes ou qui ne sont pas utilisables sont classées comme ayant un service « limité ». Toutefois, les écoles préprimaires ne disposant pas de toilettes non mixtes peuvent être considérées comme disposant d'un service d'assainissement « de base » si les toilettes sont utilisables. Les écoles dont les toilettes ne sont pas améliorées ou qui n'en ont pas sont classées comme n'ayant pas de service ; (3) Hygiène : Les écoles disposant d'installations permettant le lavage des mains avec de l'eau et du savon au moment du questionnaire ou de l'enquête sont considérées comme ayant un service « de base ». Les écoles disposant d'installations pour le lavage des mains avec de l'eau disponible au moment du questionnaire ou de l'enquête, mais sans savon, sont considérées comme ayant un service « limité », alors que les écoles n'ayant aucune installation ou pas d'eau disponible pour le lavage des mains sont classées comme n'ayant « aucun service ».

¹⁶⁵ Nayihouba and Wodon (2022).

¹⁶⁶ [3ie Development Evidence Portal | 3ie \(3ieimpact.org\)](https://3ieimpact.org/).

¹⁶⁷ [African Education Research Database | ESSA \(essa-africa.org\).](https://essa-africa.org/)

¹⁶⁸ <https://www.education-inequalities.org/>

¹⁶⁹ <https://www.washingtongroup-disability.com/resources/methodology/>.

¹⁷⁰ Enquêtes en grappes à indicateurs multiples - Analyse de l'éducation pour l'apprentissage et l'équité à l'échelle mondiale.

**Stratégie continentale pour
l'éducation en Afrique 2026-2035 :
Un cadre d'action**

