UNICEF Innocenti – Centre mondial
de la recherche et de la prospective

unicef | pour chaque enfant

NOTE THÉMATIQUE

Améliorer l'éducation en Afrique

Enseignements des travaux de recherche menés dans 33 pays

RECOMMANDATIONS

L'Afrique est un continent d'une extrême diversité. Les données probantes issues des recherches menées par l'UNICEF dans 33 pays rendent compte de cette grande pluralité et montrent à quel point il est important d'adapter les solutions au contexte local. L'analyse de cet ensemble de recherches sur l'éducation fait toutefois émerger trois grands domaines d'action qui pourraient servir de leviers pour le continent.

Informer

1. Utiliser les données locales sur l'éducation pour prendre des décisions éclairées concernant les mesures à prendre pour résoudre les difficultés de chaque pays.

- Accorder la priorité à l'équité, car les interventions destinées à combattre les inégalités liées au genre, au handicap et au milieu rural peuvent améliorer la situation de tous et toutes.
- Maximiser le temps d'enseignement : définir des attentes claires concernant les heures d'enseignement, gérer les absences et éviter de dépendre d'un système à double vacation.
- Améliorer la qualité de l'enseignement en renforçant les parcours de formation des enseignants et en proposant un soutien pédagogique continu.

Investir

2. Diriger les investissements destinés à l'éducation vers des domaines à fort impact.

- Cibler l'apprentissage précoce afin d'améliorer les résultats d'apprentissage à long terme et de renforcer l'efficacité du système éducatif.
- Aider les élèves vulnérables grâce à des cours de soutien et à des programmes de rattrapage et d'apprentissage accéléré qui adaptent l'enseignement aux capacités de l'élève.
- Tirer parti des technologies numériques lorsque celles-ci peuvent améliorer le travail quotidien des enseignants, en misant en priorité sur les solutions technologiques disponibles et susceptibles d'atteindre le plus grand nombre.

Mettre en œuvre

3. Élaborer des plans de mise en œuvre adaptés localement et qui intègrent les résultats des recherches sur la mise en œuvre afin d'améliorer constamment l'apprentissage.

- Adapter la mise en œuvre en mettant l'accent sur l'équité et en ajustant les niveaux de ressources en fonction du contexte local.
- Utiliser les données et les travaux de recherche, notamment durant la planification et la mise en œuvre, pour éclairer l'apprentissage, favoriser une amélioration continue et corriger les programmes en cours.

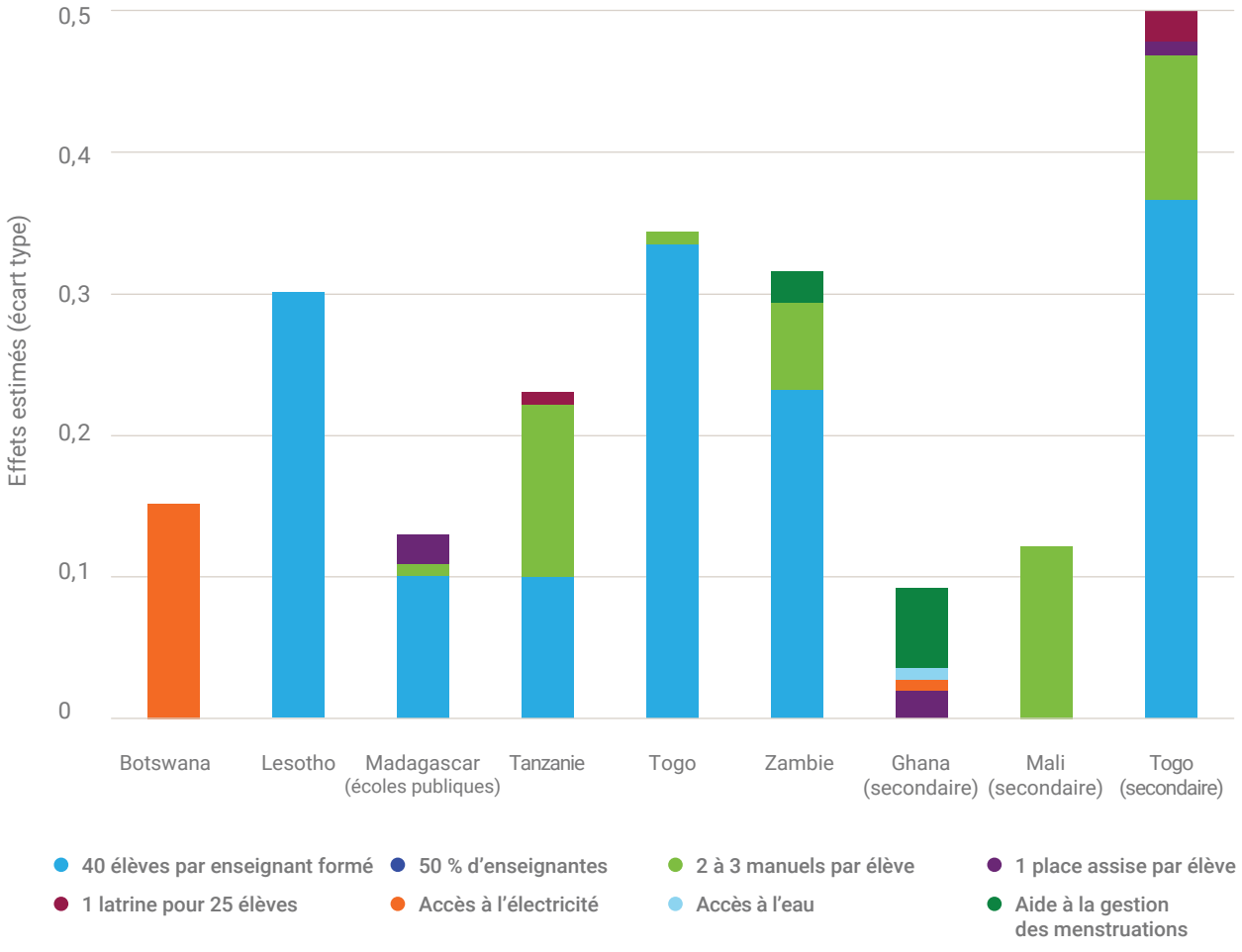
Les responsables africains de l'éducation sont invités à se servir de ce cadre fondé sur des données probantes pour prendre des décisions éclairées sur les politiques éducatives, investir dans des possibilités d'apprentissage inexploitées et opérer des améliorations adaptées au contexte dans les écoles. En concentrant leurs efforts sur ces trois actions, les pays d'Afrique pourront créer des systèmes éducatifs plus équitables, plus efficaces et plus résilients, au service de tous les apprenants.

1. **Informer :** Utiliser les données existantes pour orienter les politiques éducatives

Les recherches menées par l'UNICEF dans 33 pays d'Afrique révèlent que pour être efficaces, les réformes doivent tenir compte des réalités locales. Selon les pays, les leviers politiques n'ont pas tous les mêmes retombées. Les plus efficaces prennent en compte le contexte local, les mesures et systèmes déjà en place et les défaillances, entre autres facteurs (*voir Figure 1*).

Ainsi, au Togo, où le ratio global élèves-enseignant est supérieur à 40 pour 1, réduire ce ratio peut améliorer sensiblement les résultats d'apprentissage. En revanche, au Botswana, où ce ratio n'est que de 25 pour 1, l'amélioration de l'apprentissage passe plutôt par l'électrification des écoles, et au Mali, c'est le nombre de manuels par élève du secondaire qui s'avère être le principal facteur d'amélioration.

Figure 1 : Des leviers politiques ont été sélectionnés afin de satisfaire aux critères de références des objectifs d'apprentissage. Simuler les effets de l'amélioration de ces leviers montre que les stratégies les plus susceptibles de donner des résultats varient suivant les pays



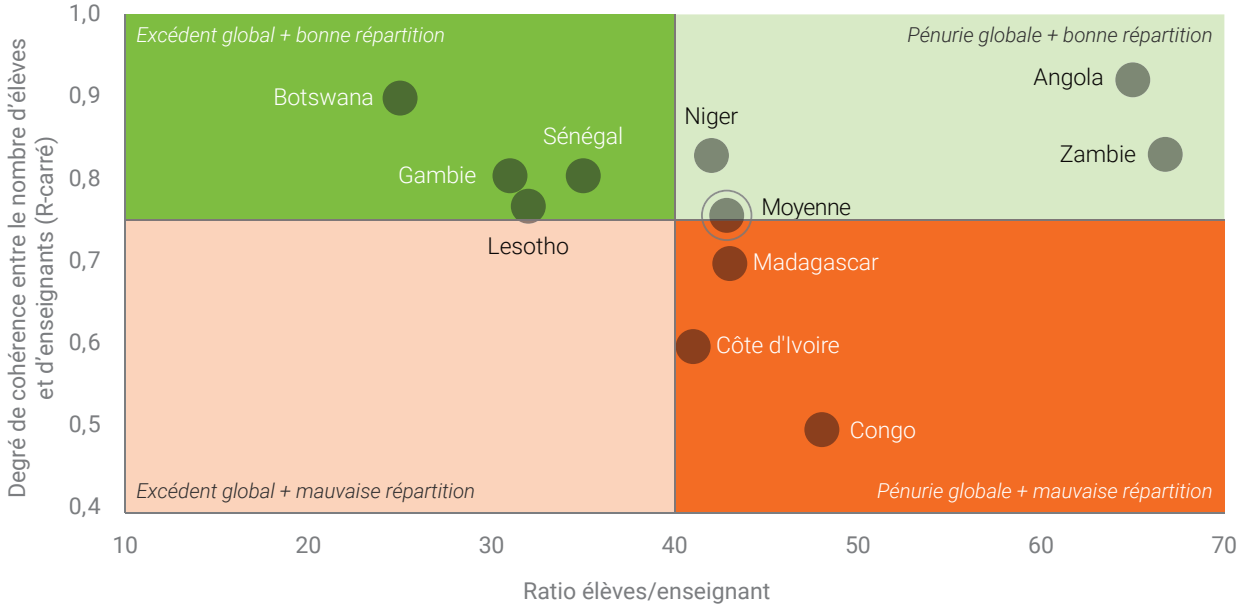
Source: Rapports sur la première étape des recherches Data Must Speak et Teachers for All ; pour en savoir plus, voir le document 1 de cette série[1].

Comment les gouvernements et les partenaires peuvent-ils mettre à profit les données existantes sur l'éducation pour prendre des décisions éclairées ? Bien que chaque pays soit confronté à des problèmes spécifiques, trois enseignements émergent des recherches menées dans de nombreux pays d'Afrique : accorder la priorité à l'équité ; maximiser le temps d'enseignement ; et améliorer la qualité de l'enseignement.

Accorder la priorité à l'équité

Pour transformer à la fois la qualité et la résilience des systèmes éducatifs dans leur ensemble, il est essentiel de viser en priorité des résultats équitables pour tous les élèves. La recherche Teachers for all, dirigée par l'UNICEF, a ainsi révélée que les ratios nationaux élèves/enseignants masquent souvent une répartition inégale des enseignants au sein des districts et entre eux, mais également au sein des écoles et entre elles[2]. Dans certains pays, le déploiement des enseignants manque cruellement de cohérence, si bien que le nombre d'enseignants qui travaillent dans une école ne dépend que faiblement du nombre d'élèves qui la fréquentent (*voir Figure 2*). **Atténuer ces déséquilibres en redéployant les enseignants de manière plus équitable pourrait améliorer la répartition des enseignants ainsi que le ratio élèves/enseignants global.**

Figure 2 : Dans certains pays, non seulement le ratio élèves/enseignants est élevé, mais les enseignants ne sont pas déployés de façon équitable



Source: données SIGE analysées dans les rapports sur la première étape de la recherche Teachers for All. Les seuils de référence s'appuient sur les critères établis par le Partenariat mondial pour l'éducation. Le degré de cohérence (mesuré par la valeur R-carré) indique le niveau de corrélation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves inscrits dans les différentes écoles. Plus la valeur est élevée (proche de 1), plus la répartition des enseignants en fonction du nombre d'élèves est équitable.

Dans un système éducatif équitable, des caractéristiques telles que le genre ou le lieu de résidence des élèves ne sont pas censées influer sur ce qu'ils peuvent accomplir. Pourtant, dans la quasi-totalité des 33 pays, les résultats des élèves varient sensiblement selon ces facteurs. Les possibilités d'action suivantes se sont avérées à même de contribuer à la réduction de ces disparités :

- **Un enseignement ciblé** pour les élèves les plus vulnérables grâce à des programmes de soutien, de rattrapage et d'apprentissage accéléré permet de réduire les taux de redoublement et d'abandon scolaire et de renforcer les liens entre les systèmes éducatifs formels et informels. Cette solution a généré des retombées positives dans divers pays d'Afrique, notamment dans des contextes de conflit.

- Les politiques visant à encourager un **enseignement dans la langue maternelle des élèves** sont associées à des améliorations globales au Tchad et au Mali, en particulier chez les élèves qui ne parlent pas couramment la ou les langues d'enseignement officielles.

- Instaurer un **environnement scolaire sûr** est particulièrement important pour les filles : réduire au maximum la distance entre le domicile et l'école et sécuriser les trajets, proposer des cantines scolaires afin que les élèves n'aient pas besoin de quitter l'école le midi, et mettre à disposition des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène, notamment pour l'hygiène menstruelle.

D'après les données disponibles, ces politiques peuvent pallier les inégalités sans produire d'effet négatif sur les élèves qui n'appartiennent pas aux groupes cibles. Dans certains cas, ces approches axées sur l'équité améliorent leur situation également.

Maximiser le temps d'enseignement

On observe une forte corrélation entre l'augmentation du temps d'enseignement et l'amélioration des résultats des élèves (voir le document 1 de cette série[3]). Les stratégies visant à maximiser et à préserver le temps d'enseignement sont donc cruciales pour mettre en place des systèmes éducatifs efficaces. Plusieurs éléments ont une influence significative sur le nombre de cours dispensés à l'école.

- Les normes et directives relatives aux programmes scolaires **doivent définir des attentes claires et ambitieuses concernant le nombre d'heures effectives d'enseignement** que doivent recevoir les élèves.

- Les absences des élèves comme celles des enseignants réduisent le temps d'enseignement. Des données collectées dans 24 pays d'Afrique dans le cadre de la recherche Time to Teach[4] et une analyse des données gouvernementales obtenues dans neuf pays par l'intermédiaire de la recherche Data Must Speak[5] révèlent que **la mise en place de systèmes de contrôle et de suivi par les directeurs, les parents ou la communauté scolaire constitue l'un des moyens les plus efficaces de gérer et de réduire l'absentéisme.**

- Les systèmes à double vacation peuvent eux aussi réduire considérablement le temps d'enseignement disponible et sont associés à des taux de promotion plus faibles, notamment en Côte d'Ivoire et au Mali. Cet effet peut être atténué en **concevant différemment les programmes afin de rattraper le temps d'enseignement perdu et en facilitant l'apprentissage extrascolaire.**

- **Disposer de suffisamment d'infrastructures et d'établissements peut contribuer à réduire la surpopulation et la nécessité d'adopter un système à double vacation. Cela peut également avoir une influence sur le temps passé à l'école par les élèves et les enseignants.** Ainsi, la présence de cantines et de bibliothèques scolaires est associée à une augmentation du temps passé à l'école, et il est établi que la mise à disposition de moyens de transport sûrs pour se rendre à l'école (vélos, par exemple) réduit les absences des élèves.

Améliorer la qualité de l'enseignement

Les interventions qui portent sur l'enseignement dispensé en classe sont celles qui ont le plus d'effet sur l'apprentissage des élèves. Investir dans le personnel, les programmes scolaires et l'environnement d'apprentissage favorise un enseignement de qualité. Les politiques et les dépenses engagées dans ces domaines doivent avoir pour objectif de renforcer la qualité des interactions entre enseignants et élèves.

- **Toutes les qualifications et formations n'entraînent pas une amélioration des résultats des élèves.** Pour être efficaces, elles doivent être d'une **durée suffisante** (au Tchad, le fait d'avoir suivi une formation de deux ans a un réel effet, mais pas un perfectionnement de 45 jours), d'une **intensité suffisante** (au Togo, la possession d'un diplôme délivré par une institution dédiée à la formation des enseignants a un réel effet, mais pas les diplômes délivrés à la suite d'un simple examen) et proposer un **soutien continu** (en Côte d'Ivoire et au Mali, les stages peuvent avoir un effet positif, mais seulement si les enseignants stagiaires sont placés dans des écoles où des enseignants plus qualifiés peuvent leur donner des conseils).

- **La redevabilité et la motivation des enseignants sont fortement influencées par les pratiques administratives et managériales des directeurs et des inspecteurs locaux.** Il existe par exemple des politiques centralisées visant à faciliter la réception des salaires et les demandes d'avancement professionnel. Au Ghana, au Mali et en Tanzanie, les écoles modèles positives (celles qui obtiennent de meilleurs résultats que les autres dans un contexte similaire alors qu'elles fonctionnent avec des ressources équivalentes) bénéficient également d'un soutien pédagogique plus appuyé des directeurs en classe ; ceux-ci encouragent par exemple les pratiques de collaboration et d'entraide entre enseignants[6, 7, 8].

- **Les supports d'enseignement et d'apprentissage sont essentiels pour guider et faciliter l'enseignement en classe, mais également pour permettre l'apprentissage en dehors**

de l'école (devoirs à la maison, par exemple). La fourniture de manuels pour les élèves et de guides pour les enseignants peut améliorer les résultats, à condition que ces ressources soient accessibles pour les élèves, c'est-à-dire rédigées dans une langue qu'ils comprennent, mais aussi physiquement accessibles, afin, idéalement, de pouvoir être utilisées à l'école comme à la maison.

- **Les espaces d'apprentissage en classe et les écoles peuvent favoriser des pratiques pédagogiques efficaces,** notamment des activités coopératives en groupe, l'utilisation d'outils d'apprentissage numériques (une priorité majeure pour la plupart des gouvernements d'Afrique) et l'accès à des supports de lecture. La disponibilité des sièges et des bureaux pour les élèves est associée à de meilleurs résultats, tout comme (dans une moindre mesure) l'accès des écoles à l'électricité et l'existence d'une bibliothèque. Les investissements dans les infrastructures peuvent coûter cher par rapport aux résultats en matière de qualité de l'enseignement, si bien qu'il convient de mener une analyse de rentabilité claire.

2. **Investir :** Élargir les interventions à fort impact dans le domaine de l'apprentissage

La recherche montre qu'investir dans trois domaines à fort impact (et pourtant inexploités) pourrait offrir de nouveaux moyens de transformer l'éducation sur tout le continent, en répondant à la fois aux problèmes immédiats et aux objectifs d'amélioration de l'apprentissage à long terme.

Pour atteindre les objectifs interdépendants d'amélioration des résultats, d'équité et de résilience des systèmes éducatifs en Afrique, les gouvernements et les partenaires devraient privilégier les investissements dans l'apprentissage précoce, le soutien aux élèves vulnérables et les technologies d'enseignement adaptées au contexte.

Cibler l'apprentissage précoce

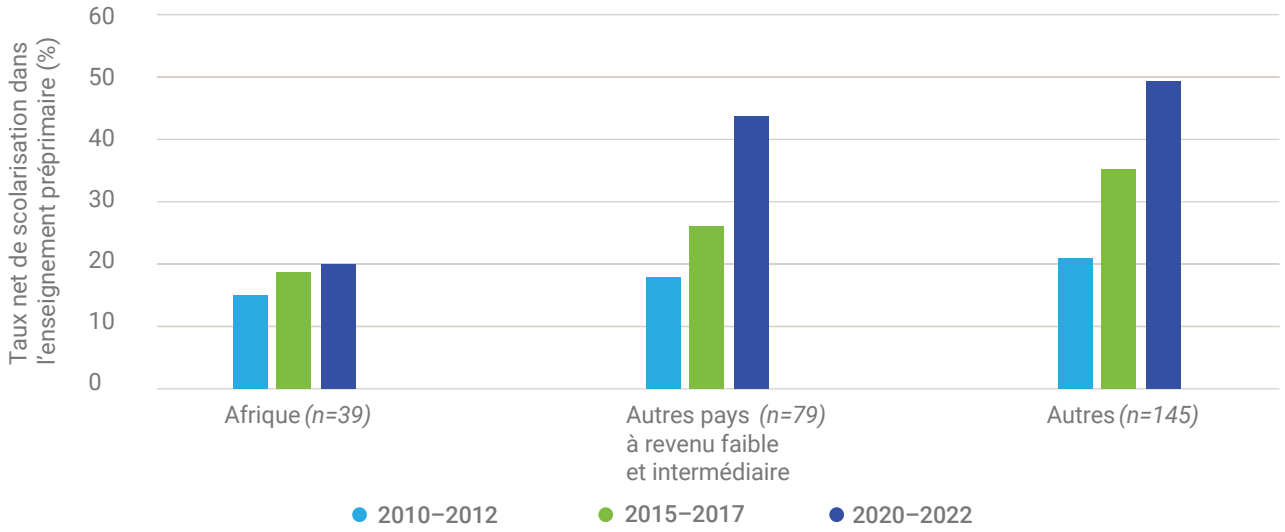
D'ici 2035, un enfant sur trois en Afrique aura moins de 5 ans[9]. Le développement cérébral se produisant à plus de 85 % avant l'âge de 6 ans, **les premières années d'un enfant sont une période particulièrement propice** pour bâtir les fondations de l'apprentissage et l'aider à acquérir les compétences qui contribueront ensuite à sa réussite scolaire[10].

L'éducation de la petite enfance peut en outre améliorer la résilience face aux crises futures. D'après des études menées en Éthiopie et au Ghana, les enfants ayant bénéficié d'une éducation préscolaire de qualité ont accusé un déficit d'apprentissage moins important durant la pandémie de COVID-19 et davantage participé aux cours à distance pendant la fermeture des écoles[11, 12].

Bien que l'intérêt d'investir dans l'éducation de la petite enfance soit largement établi, ce sous-secteur reste insuffisamment financé dans de nombreux pays d'Afrique. Dans un contexte caractérisé par des ressources nationales limitées, de nombreux gouvernements du

continent n'accordent pas la priorité à l'éducation de la petite enfance, et le taux de scolarisation des enfants dans l'enseignement préprimaire en Afrique stagne depuis quelques années (*voir Figure 3*).

Figure 3 : La scolarisation dans l'enseignement préprimaire est au point mort dans la majeure partie de la région par rapport au reste du monde



Source : Adapté de Institut de statistique de l'UNESCO, « SDG 4 February 2024». Disponible à l'adresse suivante : <http://sdg4-data.uis.unesco.org/> (données extraites le 15 mai 2024). Les taux de scolarisation sont pondérés en fonction de la population en âge de fréquenter l'école primaire dans chaque groupe. La répartition des pays s'appuie sur la liste des membres de l'Union africaine et sur les catégories de revenu établies par la Banque mondiale.

Développer l'accès à une éducation de la petite enfance de qualité nécessite une approche multidimensionnelle. Les gouvernements et les partenaires peuvent :

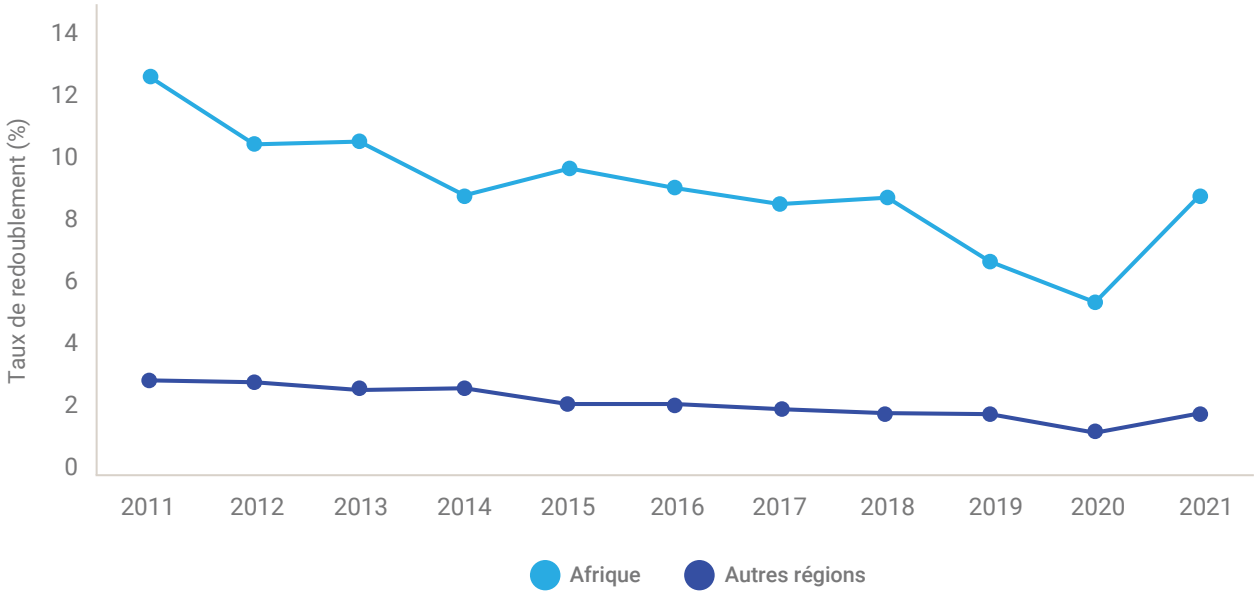
- **mettre à profit les infrastructures existantes,** notamment les écoles primaires et les locaux communautaires, afin de déployer rapidement des solutions ;
- **concevoir et appliquer des normes de qualité claires et des mécanismes de suivi** pouvant être adaptés selon l'approche et les prestataires de chaque programme ; et
- **investir dans des supports d'apprentissage adaptés au contexte,** qui favorisent un développement holistique de l'enfant, accompagnés d'activités de formation et de soutien aux enseignants.

Soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage

En Afrique, près de 100 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou secondaire ne sont pas scolarisés, et les groupes vulnérables sont nettement plus touchés que les autres[13]. Même parmi les enfants qui vont à l'école, beaucoup risquent d'abandonner leur scolarité ou de ne pas progresser.

Si le taux moyen de redoublement a diminué au cours des dix dernières années dans les pays d'Afrique, il reste singulièrement élevé. En 2021, le taux moyen de redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique, tous niveaux confondus, était quatre fois plus élevé que le taux moyen enregistré par les pays non africains (*voir Figure 4*). Cette situation coûte cher aux systèmes éducatifs et constitue le principal facteur du manque d'efficacité des dépenses consacrées à l'éducation sur le continent[14]. On estime ainsi que les redoublements représentent plus de 15 % du budget annuel de l'éducation de base au Burundi, aux Comores, au Malawi et en Namibie[15]. Cela représente également un coût pour les élèves, et plusieurs études montrent que les redoublements peuvent favoriser le décrochage scolaire (une synthèse de ces études est proposée dans le document 2 de cette série[16]).

Figure 4 : Les taux de redoublement restent plus élevés dans les pays d'Afrique que dans les autres régions



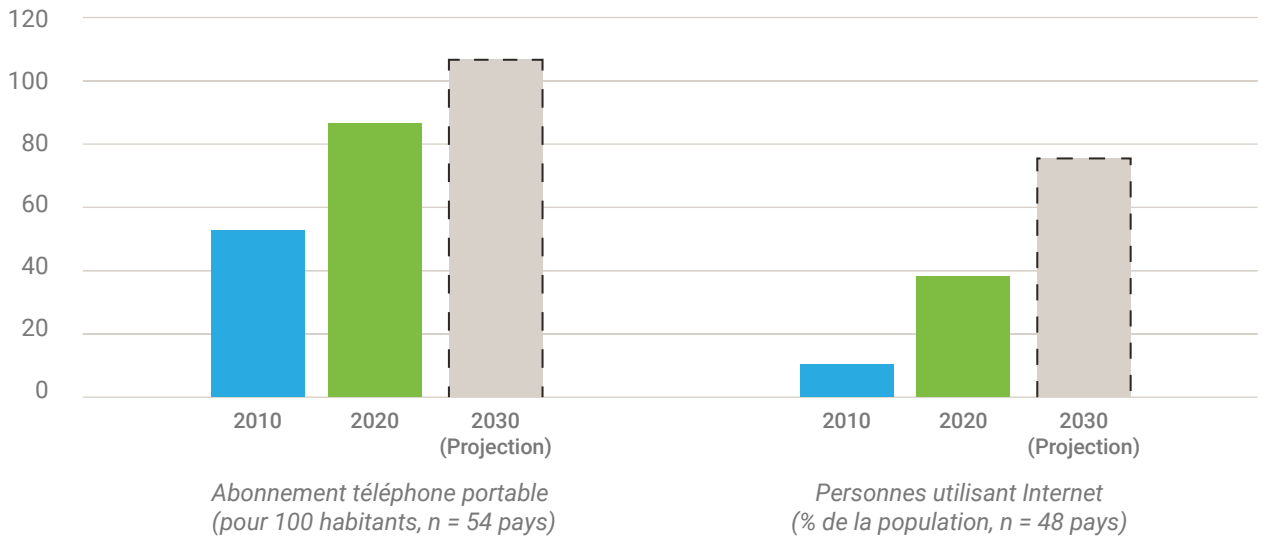
Source : Institut de statistique de l'UNESCO 2024, disponible à l'adresse suivante : <https://data.uis.unesco.org/>.
On entend par « taux de redoublement » la proportion d'élèves d'une cohorte inscrits dans un niveau donné pour une année scolaire donnée qui étudient au même niveau l'année scolaire suivante.

Pour remédier à ce problème, de nombreux pays mettent en place des programmes flexibles qui prévoient un temps d'enseignement dédié pour les élèves les plus vulnérables. **Ces interventions, allant du soutien scolaire à l'apprentissage accéléré pour les jeunes déscolarisés, donnent des résultats prometteurs sur le plan de la réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire,** tout en renforçant les liens entre systèmes éducatifs formels et non formels. L'initiative Teaching at the Right Level, un programme de soutien qui vise à adapter l'enseignement aux capacités de chaque élève, a été adapté et déployé avec succès dans plusieurs pays d'Afrique[17, 18]. Pour les enfants déscolarisés, les programmes d'apprentissage accéléré tels que Speed Schools ont fait la preuve de leur efficacité, avec un fort taux de transition vers le système éducatif formel et des effets positifs sur les résultats d'apprentissage au Burkina Faso, au Mali et au Niger[19, 20].

Utiliser des technologies facilement accessibles pour atteindre et aider les enseignants et les apprenants, tout en investissant dans des infrastructures EdTech

Les technologies éducatives, aussi appelées « EdTech », peuvent favoriser un apprentissage flexible et personnalisé pour les élèves et aider les enseignants. Les gouvernements et leurs partenaires devraient mettre à profit l'actuelle transformation numérique du continent, tout en prenant des mesures concrètes pour veiller à ce qu'elle n'aggrave pas les inégalités existantes. Les gouvernements africains ont exprimé un vif désir de tirer parti de l'apprentissage numérique, mais la poursuite des investissements dans ce domaine doit s'accompagner de l'utilisation des technologies déjà disponibles, notamment les téléphones portables, solution technologique la plus répandue (*voir Figure 5*).

Figure 5 : La croissance rapide des technologies mobiles constitue une occasion à saisir pour le secteur de l'éducation



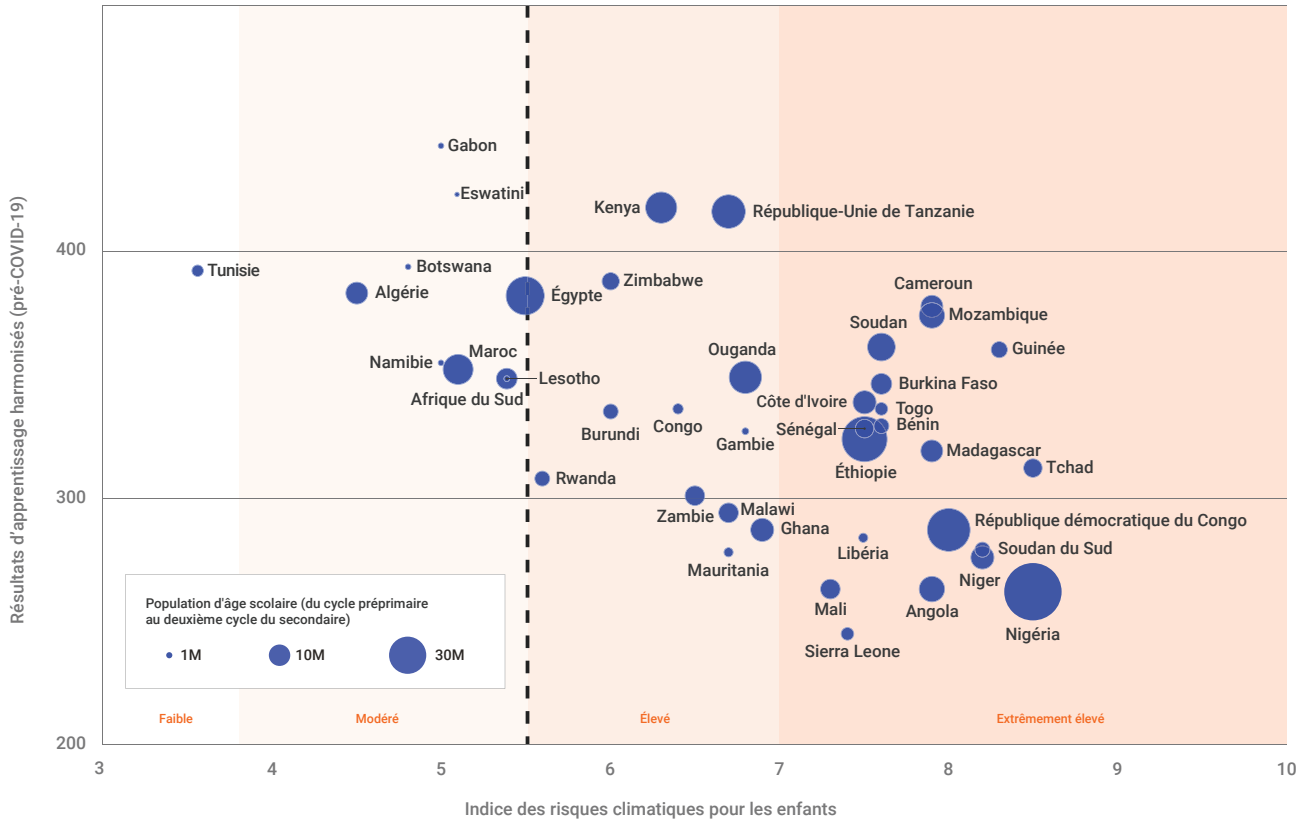
Source : Indicateurs de la Banque mondiale (2024), d'après les données de l'Union internationale des télécommunications (pour les abonnements de téléphone portable et l'utilisation d'Internet) ; Division de la population des Nations Unies et autres organismes (pour les données démographiques) ; Initiative Brookings pour la croissance en Afrique (pour les projections 2030). Pays membres de l'Union africaine, taux pondérés en fonction de la population de chaque pays.

Dans les situations d'urgence, même un téléphone portable rudimentaire peut être un outil pratique pour garantir la continuité éducative, partager des contenus pédagogiques avec les apprenants et dispenser des formations des enseignants à distance[21]. Utiliser **les technologies disponibles dans les ménages en complément d'autres supports d'apprentissage (manuels, etc.) peut renforcer la pédagogie, faciliter le suivi des progrès et des lacunes, et favoriser la poursuite d'un dialogue ouvert avec les familles des élèves.** En Sierra Leone et au Ghana, des programmes ont combiné des cours par radio, des appels téléphoniques individualisés et des fiches de travail imprimées pour les élèves, au contenu correspondant à celui des cours par radio, afin d'instaurer un suivi bilatéral personnalisé avec les apprenants et leur famille, ce qui a eu pour effet d'accroître

l'implication des élèves[22, 23]. Les données probantes sur l'utilisation des téléphones portables à des fins d'apprentissage sont de plus en plus nombreuses, mais elles restent insuffisantes ; les investissements dans ce domaine doivent pouvoir s'appuyer sur des études fiables[24].

Il est essentiel de miser en priorité sur des solutions accessibles à la plupart des élèves, en particulier ceux qui risquent le plus de voir leur éducation perturbée. Les pays confrontés aux risques climatiques les plus importants sont souvent ceux qui présentent les résultats d'apprentissage les plus faibles (*voir Figure 6*), ce qui montre bien l'importance des approches adaptables, capables de fonctionner même dans des environnements difficiles.

Figure 6 : Corrélation entre les risques climatiques qui menacent les enfants et les résultats d'apprentissage en Afrique



Source : UNICEF Innocenti, *Réouvrir les écoles avec résilience*[25].

Les enseignants jouent et continueront à jouer un rôle central dans l'éducation. Les appareils numériques ne sont que des outils et, comme n'importe quel outil, les enseignants ne s'en serviront que s'ils leur trouvent un intérêt ou si leur utilisation aide les élèves à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Des travaux de recherche menés dans plusieurs pays montrent que les enseignants ont besoin de temps, de pratique et de formation concrète pour apprendre à se servir d'un nouvel outil et l'intégrer dans leur enseignement au quotidien[26]. L'intelligence artificielle (IA) se prépare à bouleverser l'enseignement à l'échelle mondiale, mais la réalisation de son potentiel sur le continent sera limitée par la capacité des systèmes en matière d'infrastructures, ainsi que par les compétences des enseignants et des administrateurs. Les investissements dans l'IA devraient s'aligner sur les principes qui régissent les investissements dans d'autres programmes numériques.

Il convient notamment de déterminer comment l'utiliser pour répondre à un problème ou un besoin d'apprentissage donné, et se servir des outils déjà accessibles au plus grand nombre tout en investissant dans l'avenir[27].

3. Mettre en œuvre : Aider les acteurs locaux à concevoir des plans de mise en œuvre clairs

Aucun plan ne peut être mené à bien sans une mise en œuvre efficace. Comment les gouvernements peuvent-ils donner aux acteurs locaux les moyens de concevoir des plans de mise en œuvre clairs, axés sur l'équité et adaptés au contexte local ? Des études de l'UNICEF montrent que ce processus repose sur deux approches essentielles : adapter la mise en œuvre et les niveaux de ressources en fonction des différents contextes locaux ; et intégrer les données et la recherche sur la mise en œuvre afin d'apporter des améliorations continues et des mesures correctives en temps réel.

Adapter les plans de mise en œuvre en fonction de chaque contexte

Les problèmes de mise en œuvre demeurent un obstacle majeur à la transformation de l'éducation. Étant donné l'envergure et la complexité des systèmes éducatifs, même les politiques bien conçues peuvent être difficiles à mettre en application. La réussite des interventions dépend de leur mode de mise en œuvre, de l'entité responsable de la mise en œuvre et des moyens mis en place pour soutenir les personnes chargées de la mise en œuvre et suivre leurs progrès. **Il est donc indispensable que les interventions éducatives disposent de plans de mise en œuvre clairs dès le départ.**

Les travaux de recherche de l'UNICEF sur les pratiques couramment observées dans les écoles les plus performantes mettent en évidence le rôle déterminant des parties prenantes locales dans la mise en œuvre efficace des politiques (*voir Tableau 1*). Pour les écoles, il est bénéfique que tous les acteurs locaux (notamment les directeurs et les autorités éducatives locales) s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage, mais également qu'il existe une bonne communication entre les parties prenantes. Cependant, une répartition des rôles trop imprécise et le manque de redevabilité entre les acteurs peuvent constituer des obstacles majeurs.

Les responsables de l'éducation au niveau local, par exemple, ont souvent du mal à assurer efficacement leur rôle de supervision. La recherche Time to Teach, menée dans différents pays d'Afrique, révèle que de nombreux responsables locaux connaissent mal leurs obligations et leur niveau d'autorité à l'égard de l'absentéisme des enseignants[28, 29]. En Gambie, au Ghana et en Guinée-Bissau, les inspecteurs indiquent ne pas avoir suffisamment de pouvoir pour donner suite aux problèmes d'absences qu'ils identifient. Cela témoigne d'une difficulté liée à la décentralisation des systèmes éducatifs en Afrique, qui multiplie les acteurs (travaillant avec les élèves ou avec les enseignants) susceptibles de contribuer à la mise en œuvre des interventions éducatives, mais sans définir clairement leur mandat, notamment les rôles et responsabilités de chacun.

Tableau 1 : Les pratiques les plus couramment observées dans les écoles modèles positives montrent bien l'importance de l'implication locale

Thème	Pratiques les plus couramment observées dans les écoles modèles positives*	Obstacles à la mise en œuvre des pratiques positives**
Bureau local de l'éducation	Visites d'inspection plutôt axées sur l'enseignement et l'apprentissage, avec des observations directes en classe et un contrôle du travail et des résultats des élèves.	Manque de clarté concernant le mandat et les pouvoirs de sanction des inspecteurs, et manque de ressources (en particulier pour le transport).
Administration des écoles	Comités plus enclins à s'engager financièrement pour les écoles, et notamment à remédier aux problèmes d'infrastructures et à apporter un soutien supplémentaire aux enseignants.	Manque de capacités au sein de la communauté pour plaider en faveur des enfants et demander des comptes aux écoles, a fortiori dans les communautés les plus défavorisées, au niveau d'alphabétisation plus faible. Ces communautés, souvent rurales, sont aussi plus susceptibles de connaître des conflits avec les écoles, notamment en raison de leur incapacité à contribuer financièrement.
Mobilisation de la communauté	Comités scolaires plus enclins à dialoguer avec la communauté et à l'impliquer dans les prises de décisions, notamment en organisant des séances d'information et de sensibilisation.	
Leadership des directeurs	Directeurs plus susceptibles de surveiller et d'appuyer directement l'enseignement en classe, et d'encourager les enseignants à collaborer et à partager leurs retours d'expérience.	Manque de clarté et de précision concernant les conditions nécessaires pour que les directeurs puissent assurer un leadership pédagogique, notamment la surveillance du temps effectif et des pratiques en classe.
Collaboration entre les acteurs	Davantage de communication directe entre les directeurs, les comités, les parents, la communauté et les acteurs locaux de l'éducation, notamment pour collaborer sur les prises de décisions.	Des déséquilibres liés au niveau d'enseignement et à d'autres marqueurs de statut socioéconomique limitent la capacité des acteurs à se demander des comptes les uns aux autres.

Sources : *Data Must Speak ; **rapports sur les recherches Data Must Speak, Teachers for All, Time to Teach et Women in Learning Leadership. Les écoles modèles positives sont des établissements qui obtiennent de meilleurs résultats que d'autres écoles analogues, bien qu'elles opèrent dans des contextes similaires et disposent de ressources équivalentes.

Les plans de mise en œuvre devraient par conséquent tenir compte de tous les acteurs et parties prenantes impliqués, et définir leur rôle ainsi que la manière dont ils sont supposés travailler ensemble. À cette fin, il peut être judicieux d'engager un dialogue collaboratif, par exemple sur la manière dont les directeurs impliquent la communauté scolaire dans les prises de décision. De même, ce dialogue peut s'intéresser aux modalités de la coopération entre les autorités éducatives locales, d'une part, et le comité scolaire et la communauté des parents, d'autre part. Enfin, il peut également porter sur la collaboration entre les comités scolaires et la communauté scolaire au sens large, comprenant les structures administratives locales (chefs de village, etc.). Les plans de mise en œuvre devraient également prévoir des mesures de redevabilité, au cas où certains acteurs ne coopèreraient pas.

Même avec des mandats clairs, tous les acteurs locaux ne sont pas prêts à jouer leur rôle dans le système éducatif. Cela peut s'expliquer par un faible niveau d'alphabétisation, de trop longues distances à parcourir, la mauvaise qualité des infrastructures communautaires, ou par un manque de soutien de la part des autres acteurs. Dans de nombreux cas, la diversité des contextes n'est pas prise en compte dans les plans de mise en œuvre, souvent au détriment des écoles et des communautés les plus défavorisées. Ainsi, dans presque tous les pays partenaires de la recherche Time to Teach, les problèmes de transport ont été cités comme étant des obstacles à une supervision efficace des écoles ; ce souci particulièrement problématique dans les zones rurales s'aggrave en outre pendant la saison des pluies[30, 31].

Certaines communautés peuvent par ailleurs ne pas disposer des capacités nécessaires pour défendre les intérêts des enfants et demander des comptes aux écoles. Des données issues d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples menées dans toute l'Afrique révèlent que les parents qui n'ont pas reçu une instruction de base sont nettement moins susceptibles que des parents plus favorisés de contacter un responsable d'école ou le représentant d'une administration lorsque leur enfant manque l'école en raison d'une grève ou de l'absence d'un enseignant (*voir Figure 7*).

Figure 7 : Les ménages dans lesquels les mères sont les plus instruites sont plus susceptibles de contacter l'école concernant une grève ou une absence

Source : UNICEF, Enquêtes MICS, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://mics.unicef.org/surveys>.

L'élaboration des plans de mise en œuvre devrait tenir compte dès le départ des différences de contexte local, et ajuster l'affectation des ressources en fonction de ces différences. Les plans pourraient ainsi affecter davantage de moyens aux zones plus isolées ou confrontées à des difficultés saisonnières, ou prévoir davantage de formations et d'accompagnement dans les communautés défavorisées. Des formations spécialisées peuvent contribuer à combler certaines lacunes. Au Ghana, par exemple, les écoles modèles positives étaient plus susceptibles de dépendre d'inspecteurs locaux ayant reçu une formation spécifique sur la supervision des écoles, même si ceux-ci possédaient un diplôme de niveau moins élevé que les inspecteurs chargés des écoles témoins[32].

Intégrer les données et les travaux de recherche sur la mise en œuvre à des fins d'amélioration continue

Les pays d'Afrique ont déployé d'importants efforts pour mettre en place et renforcer des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) nationaux, mais la plupart en sont encore à l'étape de transition entre les systèmes de données individuelles et les systèmes de données agrégées entre les écoles. En Afrique subsaharienne, seul un pays sur cinq utilise l'identification unique des élèves[33]. **L'harmonisation des ensembles de données issus de différents sous-systèmes peut sensiblement améliorer la puissance d'analyse.** Au Sénégal, le Ministère de l'éducation a mis au point une plateforme unique associant les données SIGE relatives aux enseignants, les données sur la gestion de la fonction publique, les rapports d'inspection des écoles et les données d'évaluation de l'apprentissage[34].

Les approches fondées sur les données peuvent nettement améliorer la conception et la mise en œuvre des politiques. Toutefois, une évaluation des plans de 19 pays d'Afrique dans le secteur de l'éducation révèle que seulement deux ont utilisé un SIGE pleinement opérationnel pour prendre des décisions[35].

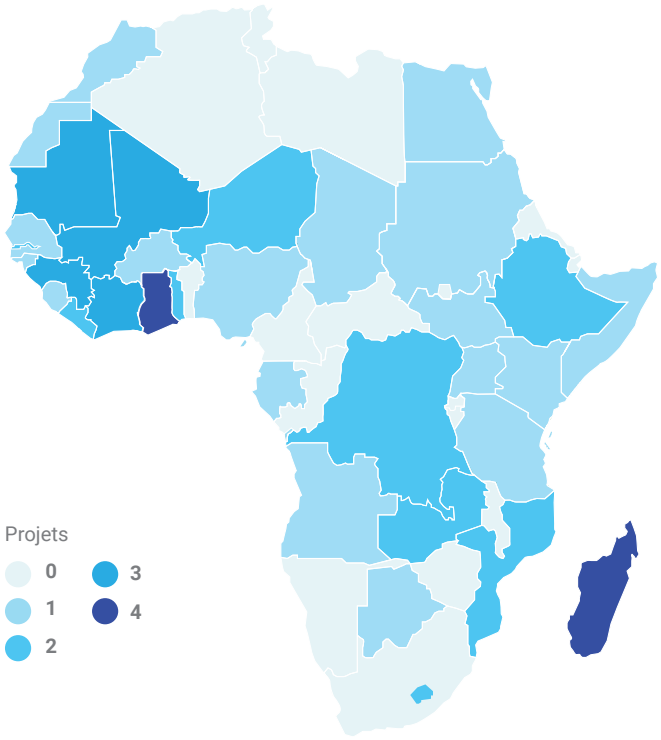
Les données peuvent servir à prendre des décisions plus éclairées en matière de dépenses, un atout essentiel dans le contexte d'un recul des dépenses d'éducation après la pandémie de COVID-19[36]. L'élaboration des plans de mise en œuvre a également tout intérêt à se fonder sur des données précises et complètes. Les données probantes sont en outre indispensables pour identifier les interventions communautaires efficaces et les déployer à plus grande échelle. Au Ghana, par exemple, le développement de supports d'apprentissage différencié et l'amélioration de la qualité de l'éducation de la petite enfance se sont appuyés sur des expérimentations à plus petite échelle qui ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses et qui continuent à évoluer avec l'adoption de nouvelles technologies (voir le document 3 de cette série[37]).

Pour améliorer les résultats, il faut impérativement créer une culture de la prise de décisions fondée sur des données probantes. L'harmonisation des sources de données, l'utilisation des données pour concevoir et mettre en œuvre des politiques et l'instauration de boucles de retour d'information entre la recherche et la pratique peuvent rendre les systèmes éducatifs africains plus flexibles, plus réactifs et plus efficaces pour répondre aux différents besoins des apprenants à travers le continent.

Contexte : Des données à petite échelle pour des enseignements à grande échelle

Sur l'ensemble du continent africain, les ministères de l'éducation ont accompli des progrès notables dans l'élargissement de l'accès à la scolarité. Pour les gouvernements du continent, l'éducation demeure une priorité majeure. Ils sont ainsi 93 % à avoir pris l'engagement d'accroître les financements nationaux destinés à l'éducation dans le cadre du Sommet sur la transformation de l'éducation en 2023[38]. Pour les aider à atteindre cet objectif, l'UNICEF, en collaboration avec les ministères de l'éducation du continent, a mené des travaux de recherche dans 33 pays d'Afrique depuis 2019 (*voir Figure 8*).

Figure 8 : Pays couverts par les projets de recherche d'UNICEF Innocenti, 2019-2024, par nombre de projets



Remarque : Cette carte ne reflète aucune prise de position de l'UNICEF quant au statut juridique des pays ou territoires ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Cette note synthétise les informations recueillies auprès de millions d'élèves, d'enseignants et de responsables de l'éducation africains par l'intermédiaire des ministères de l'éducation. Au total, la recherche utilise des données gouvernementales concernant 167 000 écoles réparties dans 33 pays (*voir Figure 8*) ; les recherches primaires portent sur plus de 16 000 élèves, 5 700 parents ou personnes s'occupant d'enfants, et 7 700 enseignants et directeurs de plus de 900 écoles ; et des informations ont été collectées auprès de plus de 2 000 responsables gouvernementaux et représentants communautaires du continent. C'est sur ces ensembles des données très fournis que reposent les recommandations d'action présentées ici.

Cette note d'information s'appuie sur trois documents de travail consacrés aux thèmes suivants : éclairer les dépenses actuelles ; investir pour tirer parti du potentiel inexploité ; et mettre en œuvre pour réaliser des objectifs transformateurs. Ces documents de travail sont disponibles (en anglais) à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/education-africa>.

OBSERVATIONS FINALES

Transformer le secteur de l'éducation en Afrique exige une approche nuancée. Il convient notamment d'éclairer les politiques à l'aide de données contextuelles, d'investir dans des interventions à fort impact, et de mettre en œuvre des solutions par l'intermédiaire des acteurs locaux. Cette synthèse de travaux de recherche souligne l'importance de connaître le contexte local et d'en tenir compte, en faisant de l'équité une priorité pour accélérer les améliorations à l'échelle du système, et en utilisant les données et les études pour favoriser des progrès continus.

Cependant, des lacunes importantes demeurent. Nous manquons encore de données probantes sur les approches efficaces d'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation, sur les retombées positives à long terme des interventions d'éducation de la petite enfance, et sur les moyens les plus efficaces d'intégrer les technologies dans les environnements à faibles ressources. La recherche devrait être intégrée dans les efforts politiques et programmatiques existants et à venir, de la conception à la mise en œuvre, afin de favoriser leur réussite.

Grâce à des données probantes rigoureuses, aux innovations locales et à un engagement sans faille en faveur de l'équité, nous pouvons créer des systèmes éducatifs qui non seulement amélioreront les résultats d'apprentissage, mais contribueront en outre à bâtir des sociétés plus résilientes et plus équitables. La voie à suivre est celle de l'apprentissage continu, de l'adaptation et d'un engagement commun à offrir à chaque enfant d'Afrique la possibilité de réaliser pleinement son potentiel grâce à une éducation de qualité.

NOTES DE FIN

1 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et Bureau de l'UNICEF au Mali, *Inform: Using available data to optimize education investments – Synthesis of UNICEF Innocenti research on education in Africa (Paper 1)*. UNICEF Innocenti, Florence, 2004. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/education-africa> (page consultée le 19 octobre 2024).

2 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, « Teachers For All – Project: Finding effective strategies for teacher allocation across sub-Saharan African ». Site Internet d'UNICEF Innocenti, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/teachers-all> (page consultée le 26 octobre 2024).

3 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Inform: Using available data to optimize education investments – Synthesis of UNICEF Innocenti research on education in Africa (Paper 1)*. UNICEF Innocenti, Florence, 2004. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/education-africa> (page consultée le 19 octobre 2024).

4 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, « Time to Teach – Project: Understanding teacher attendance and time-on-task in Africa ». Site Internet d'UNICEF Innocenti, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/time-to-teach> (page consultée le 26 octobre 2024).

5 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, « Data Must Speak – Project: Strengthening data use to improve learning ». Site Internet d'UNICEF Innocenti, non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/data-must-speak> (page consultée le 26 octobre 2024).

6 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation du Ghana et Bureau de l'UNICEF au Ghana, *Data Must Speak – Schools inspiring change: Research on the practices and behaviours of positive deviant schools in Ghana*. UNICEF Innocenti, Florence, septembre 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/9646/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Ghana-STG3-Report-2024.pdf.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

7 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale du Mali et Bureau de l'UNICEF au Mali, *Data Must Speak – Des écoles qui inspirent le changement : Recherche sur les écoles modèles positives au Mali*. UNICEF Innocenti, Florence, 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/5716/file/UNICEF-DMS-Mali-Report-2023-FR.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

8 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie de Tanzanie, Bureau du Président, Administration régionale et autorités locales, et Bureau de l'UNICEF en Tanzanie, *Data Must Speak – Schools inspiring change: Research on the practices and behaviours of positive deviant schools in Mainland Tanzania*. UNICEF Innocenti, Florence, juillet 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/9386/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Mainland_Tanzania-Report-2024.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

9 Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population, « World Population Prospects 2024 ». Site Internet des Nations Unies, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://population.un.org/wpp/> (page consultée le 28 octobre 2024).

10 Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*. UNICEF, New York, avril 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/57956/file/Un-monde-pret-a-apprendre-2019.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

11 Kim, Janice *et al.*, « Pre-primary Education and School Readiness Amid the COVID-19 Pandemic: Evidence from Ethiopia ». *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 38, nº sup. 1, 2023, p. S6-S23. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2023.2281557> (page consultée le 15 octobre 2024).

12 Wolf, Sharon *et al.*, « Medium-term Protective Effects of Quality Early Childhood Education during the COVID-19 Pandemic in Ghana ». Child Development, vol. 93, nº 6, 2022, p. 1912-1920. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9349592/> (page consultée le 15 octobre 2024).

13 Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Institut de statistique de l'UNESCO, « New Estimation Confirms Out-of-school population is Growing in Sub-Saharan Africa ». Fiche nº 62/document d'orientation nº 48, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577> (page consultée le 15 octobre 2024).

14 Union africaine et UNICEF, *Transformer l'éducation en Afrique : Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/108921/file/%20Transforming%20Education%20in%20Africa%20-%20French.pdf> (page consultée le 15 octobre 2024).

15 Hares, Susannah, Minardi, Ana Luiza et Rossiter, Jack, « Grade Repetition in Developing Countries: Repeat to fail or second time's a charm? » Site Internet du Center for Global Development (article de blog), 11 février 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/blog/grade-repetition-developing-countries-repeat-fail-or-second-times-charm> (page consultée le 15 octobre 2024).

16 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, I*nvest: Harnessing the latent potential in African education systems. Synthesis of UNICEF Innocenti research on education in Africa (Paper 2)*. UNICEF Innocenti, Florence, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/education-africa>.

17 Akyeampong, Kwame *et al., 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?* Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement, Banque mondiale, UNICEF et USAID, Londres, Washington D. C. et New York, 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/231d98251cf326922518be0cbe306fdc-0200022023/related/GEEAP-Report-Smart-Buys-2023-final.pdf> (page consultée le 5 octobre 2024).

18 Curtiss Wyss, Molly *et al., Adapting, Innovating, and Scaling Foundational Learning: Four lessons from scaling Teaching at the Right Level in Botswana.* Brookings Institution, Washington D. C., 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2023/05/Scaling-TaRL-in-Botswana-_-Report-_-Web.pdf> (page consultée le 15 octobre 2024).

19 Kebede, Tewodros Aragie, *Strømme Foundation's Speed School Program in Burkina Faso, Mali, and Niger: Evaluation report.* Rapport du FAFO Institue nº 2018:27, FAFO, Oslo, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fafo.no/en/publications/fafo-reports/stromme-foundation-s-speed-school-program-in-burkina-faso-mali-and-niger> (page consultée le 15 octobre 2024).

20 Kotsadam, Andreas, Kielland, Anne et Liu, Jing, « Effects of Speed-Schools in Niger ». SSRN, disponible aux adresses suivantes : <https://ssrn.com/abstract=4860979> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4860979>.

21 Kan, Sophia, Dreesen, Thomas et Valenza, Marco, *On Call: Using mobile phones to provide learning in emergencies.* UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Florence, 2022.

22 *Ibid.*

23 Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale, à paraître.

24 Akyeampong, Kwame *et al., 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?* Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement, Banque mondiale, UNICEF et USAID, Londres, Washington D. C. et New York, 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/231d98251cf326922518be0cbe306fdc-0200022023/related/GEEAP-Report-Smart-Buys-2023-final.pdf> (page consultée le 5 octobre 2024).

25 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Reopening with resilience : Lessons from remote learning during COVID-19.* UNICEF Innocenti, Florence, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/5261/file/UNICEF-Reopening-with-Resilience-2021.pdf> (page consultée le 4 octobre 2024).

26 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, « Explainer – Top 10 reasons digital learning succeeds or fails ». Site Internet d'UNICEF Innocenti, Florence, 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/top-10-reasons-digital-learning-succeeds-or-fails> (page consultée le 28 octobre 2024).

27 *Ibid.*

28 Karamperidou, Despina *et al., Time to Teach: Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa.* UNICEF Innocenti, Florence, mars 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/4851/file/UNICEF-Time-to-Teach-ESA-2020.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

29 Játiva, Ximena *et al., Time to Teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa.* UNICEF Innocenti, Florence, juin 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/4296/file/UNICEF-Time-to-Teach-Teacher-Attendance-WCA-2022.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

30 Karamperidou, Despina *et al., Time to Teach: Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa.* UNICEF Innocenti, Florence, mars 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/4851/file/UNICEF-Time-to-Teach-ESA-2020.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

31 Játiva, Ximena *et al., Time to Teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa.* UNICEF Innocenti, Florence, juin 2022. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/4296/file/UNICEF-Time-to-Teach-Teacher-Attendance-WCA-2022.pdf> (page consultée le 28 octobre 2024).

32 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, Ministère de l'éducation du Ghana et Bureau de l'UNICEF au Ghana, *Data Must Speak – Schools inspiring change: Research on the practices and behaviours of positive deviant schools in Ghana.* UNICEF Innocenti, Florence, septembre 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/media/9646/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Ghana-STG3-Report-2024.pdf.pdf> (page consultée le 29 octobre 2024).

33 Institut de statistique de l'UNESCO, *Data Innovation for Producing SDG 4 Indicators: A global analytical report.* Document d'information nº 65, ISU, Montréal, septembre 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374784/PDF/374784eng.pdf.multi> (page consultée le 28 octobre 2024).

34 Játiva, Ximena, *Teachers for All – Pour une répartition plus équitable des enseignants au Sénégal.* UNICEF Innocenti, Florence, à paraître.

35 Carr-Hill, Roy, *Education Sector Plans and their Implementation in Developing Countries: A comparative analysis* (1re édition). Routledge, Londres, 2023. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.4324/9781003264002> (page consultée le 30 octobre 2024).

36 Union africaine et UNICEF, *Transformer l'éducation en Afrique : Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme.* Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2021. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/media/108921/file/%20Transforming%20Education%20in%20Africa%20-%20French.pdf> (page consultée le 15 octobre 2024).

37 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Implement: Leveraging data and local actors to bridge the gap between policy and practice – Synthesis of UNICEF Innocenti research on education in Africa (Paper 3).* UNICEF Innocenti, Florence, 2024. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/innocenti/projects/education-africa> (page consultée le 28 octobre 2024).

38 UNESCO, « Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education ». UNESCO, Paris, 2023. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard (page consultée le 5 octobre 2024).

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été rédigé et préparé par Dita Nugroho (autrice principale) et Thomas Dreesen (co-auteur et responsable du projet). Il a grandement bénéficié des conseils, contributions et commentaires systématiques de l'équipe de direction d'UNICEF Innocenti, notamment Linda Jones (responsable de l'éducation), Cécile Aptel (directrice adjointe) et Bo Viktor Nylund (directeur). Ce rapport et les documents de travail sur lesquels il s'appuie n'auraient pas pu voir le jour sans l'analyse et les contributions de Marta Carnelli, Mabruk Kabir, Alexis Le Nestour, Celine Little, Ana Luiza Minardi et Marco Valenza.

Les auteurs expriment également leur gratitude aux collègues de l'UNICEF pour leurs observations judicieuses : Anna Alejo, David Anthony, Karen Avanesyan, Cécile Avena, Jessica Bergmann, Michèle Boujikian, Renaud Comba, Yacouba Dijbo Abdou, Michelle Djong, Laila Gad, Ghalia Ghawi, Brenda Haiplik, Ryan Herman, Divya Lata, Ellen Ledger, Haritz Goya Lujambio, Jephthe Mve Mvondo, Polycarp Otieno, Annika Rigole, Sonakshi Sharma, Tomoko Shibuya, Aferdita Spahiu, Wongani Grace Taulo, Frank Van Cappelle, Stefania Vindrola et Haogen Yao.

Les auteurs tiennent également à remercier Manos Antoninis (Rapport mondial de suivi de l'éducation de l'UNESCO), Christine H. Beggs (programme Alternatives in Development), Maria Brindlmayer (Secrétariat du comité consultatif Global Evidence in Education), Dean Chen (UNESCO), Joan Cohen-Mitchell (USAID), Deborah Greebon (USAID), Michelle Kaffenberger (What Works Hub for Global Education), Yoshie Kaga (UNESCO), Candy Lugaz (IIPE-UNESCO), Raphaëlle Martínez (Partenariat mondial pour l'éducation), Suguru Mizunoya (IIPE-UNESCO), Patrick Nkengne (IIPE-UNESCO), Fata Rouane (IIPE-UNESCO), Cassandra Scarpino (USAID), Ali-Mohamed Sinane (UNESCO) et Hetal Thukral (USAID) pour leur expertise et le temps qu'ils ont consacré à participer à l'examen externe par les pairs du présent rapport et des trois documents de travail sur lesquels il s'appuie.

Révision : Accuracy Matters
Traduction : Strategic Agenda
Mise en page et conception graphique : Afternorth, Strategic Agenda
Crédits photo : Page 16 : © UNICEF/UNI653951/Elfatih

L'UNICEF intervient dans les endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés. Pour défendre les droits de chaque enfant, où qu'il soit. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en œuvre pour aider les enfants à survivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence. Et nous n'abandonnons jamais.

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il réalise des travaux de recherche et de prospective pour impulser le changement dans de nombreux domaines ayant trait aux droits de l'enfant, ses efforts permettant d'initier le débat au niveau mondial et de mobiliser activement les jeunes.

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Il s'appuie sur des travaux de prospective pour élaborer les programmes en faveur des enfants, notamment des études prospectives, des analyses de tendances et l'élaboration de scénarios. Le Centre produit une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, et propose une plateforme de débat et de plaidoyer pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

UNICEF Innocenti fournit des réponses aux préoccupations les plus pressantes de chaque enfant.

Publié par :
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective
58, Via degli Alfani
50121 Florence, Italie

Tél. : +39 05 520 330
Adresse électronique : innocenti@unicef.org
Réseaux sociaux : @UNICEFInnocenti sur Facebook, Instagram, LinkedIn et YouTube

Pour citer ce document :
UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, *Améliorer l'éducation en Afrique : Enseignements des travaux de recherche menés dans 33 pays*. UNICEF Innocenti, Florence, novembre 2024

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), novembre 2024

unicef
pour chaque enfant