



2024

PLEINS FEUX SUR L'ACHÈVEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE  
ET APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX EN AFRIQUE

# L'apprentissage compte



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في أفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



2024

PLEINS FEUX SUR L'ACHÈVEMENT DE  
L'ÉDUCATION DE BASE ET APPRENTISSAGES  
FONDAMENTAUX EN AFRIQUE

---

# L'apprentissage compte

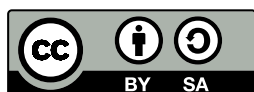
Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de cette publication, les utilisateurs acceptent d'être liés par les conditions d'utilisation du dépôt en libre accès de l'UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

La présente licence s'applique exclusivement au contenu textuel de la publication. Pour l'utilisation de tout matériel n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une autorisation préalable doit être demandée à : publication. copyright@unesco.org ou UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

L'UNESCO est un éditeur en libre accès et toutes ses publications sont disponibles en ligne, gratuitement, par le biais du dépôt documentaire de l'UNESCO. Toute commercialisation de ses publications par l'UNESCO vise à recouvrir les coûts nominaux réels d'impression ou de copie du contenu sur papier ou CD, et de distribution. Il n'y a pas de but lucratif.

Titre original : *Spotlight Report on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa, Paris, UNESCO.*



Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75007 Paris ; la France, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Immeuble CCIA Plateau, Avenue Jean-Paul II, 01 BP 1387, Abidjan 01, Côte d'Ivoire ; et l'Union africaine, Siège de l'Union africaine, P.O. Box 3243, Roosevelt Street W21K19, Addis Abeba, Ethiopie.

© UNESCO, ADEA et Union africaine, 2024

Première édition

ISBN : 9789232003218

<https://doi.org/10.54676/LGCK2249>

**Pour plus d'informations, veuillez contacter :**

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Courriel : [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)

Image de couverture :

© UNICEF/UNI458344/Ramasomanana

Légende : Une fille apprend à compter sur ses doigts à l'école primaire (Ampandrianakilandy).

Toute erreur ou omission constatée après l'impression sera corrigée dans la version en ligne à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/gem-report/fr>

Composition par l'UNESCO

Conception graphique par Optima

Graphic Design Consultants Ltd

Ce rapport et tous les documents connexes peuvent être téléchargés ici : [Bit.ly/2024-spotlight](https://bit.ly/2024-spotlight)

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le Directeur du rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

### *L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

*Directeur:* Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Yekaterina Baskakova, Marcela Barrios, Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Veronika Fedorchenko, Pablo Fraser, Lara Gil, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani, Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Alice Lucatello, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Dorothy Wang et Elsa Weill.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et coordonnée et soutenue par l'UNESCO.



BILL & MELINDA  
GATES foundation

Canada



Irish Aid  
Rialtas na hÉireann  
Government of Ireland



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra  
  
Swiss Agency for Development  
and Cooperation SDC



## À propos de l'Union africaine

L'Union africaine est un organe continental composé des 55 États membres qui constituent les pays du continent africain. Elle a été officiellement lancée en 2002 pour succéder à l'Organisation de l'unité africaine (1963-1999). L'Agenda 2063 est la vision de l'UA pour une « Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens et représentant une force dynamique sur la scène mondiale » d'ici 2063. Il se compose de sept aspirations qui couvrent divers aspects du développement africain, tels que la croissance, l'unité, la sécurité, l'éducation et la culture, les populations et le partenariat mondial.

## À propos de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) est avant tout un forum de dialogue politique. Créée en 1988, à l'instigation de la Banque mondiale, pour servir de cadre à une meilleure coordination entre les agences de développement, elle est devenue une institution panafricaine, basée à la Banque africaine de développement et fondée sur un véritable partenariat entre les ministères africains de l'éducation et de la formation et leurs partenaires techniques et extérieurs.

Il s'agit d'un réseau de décideurs politiques, d'éducateurs et de chercheurs qui, grâce à sa capacité à favoriser le dialogue politique et à mettre en commun les idées, les expériences, les leçons apprises et les connaissances, sert de catalyseur pour la réforme de l'éducation et les politiques et pratiques prometteuses. L'un de ses principaux objectifs est d'encourager les échanges entre les ministères de l'éducation et entre ceux-ci et les agences de développement. Il est reconnu comme un acteur majeur dans les processus de dialogue, de partage et d'apprentissage pour un changement qualitatif dans l'éducation visant à promouvoir le développement de l'Afrique.

### ***L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique***

*Secrétaire exécutif: Albert Nsengiyumva*

Shem Bodo, Chinedu Anarado, Hunlede Ayitevi, Aloise Prosper Faye, Jacqueline Jere Folotiya,  
Mamy Rijason Razafimahatratra, Oswald Rutayisire, et Amina Yekhlef

# L'apprentissage compte

## RÉSUMÉ COURT

La désignation par l'Union africaine de 2024 comme Année de l'éducation souligne l'importance cruciale de l'éducation pour doter les jeunes Africains des compétences essentielles à leur propre développement et à celui du continent. C'est aussi une reconnaissance des multiples défis à relever avant que chaque enfant puisse terminer l'école primaire et acquérir les compétences fondamentales qui ouvrent la voie à l'apprentissage tout au long de la vie. Actuellement, la population non scolarisée augmente, un enfant sur cinq n'achève pas l'école primaire et, parmi ceux qui y parviennent, seul un sur cinq à dix environ atteint un niveau de compétence minimal en lecture et en mathématiques.

Les pays africains se sont fixé des objectifs en matière d'achèvement du cycle primaire et d'apprentissage fondamental, mais pour traduire efficacement leurs ambitions en résultats, le rapport continental Pleins feux 2024 souligne l'importance de la cohérence entre les programmes scolaires, les manuels, les guides de l'enseignant et les évaluations. Il évalue l'alignement de ces documents politiques les uns par rapport aux autres, mais aussi par rapport à une norme globale de ce que les élèves sont censés savoir et à quel moment. Il évalue également la manière dont ces documents clés sont utilisés dans les classes et quelles sont les implications pour les possibilités d'apprentissage des enfants.

Ce rapport est le deuxième d'une série de trois envisagés entre 2022 et 2025, chacun couvrant une douzaine de pays dont une sélection est examinée en profondeur, en dialogue avec les ministères de l'éducation et les parties prenantes nationales. Les pays retenus pour ce deuxième cycle de rapports Spotlight sont la Mauritanie, le Niger, l'Afrique du Sud, l'Ouganda et la Zambie.

Les statistiques et l'analyse présentées dans cette publication visent à alimenter le mécanisme de dialogue politique sous les auspices de l'Union africaine et sa stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique. En particulier, la série Pleins feux vise à susciter un débat sur l'apprentissage fondamental entre les pays africains et à les encourager à identifier des domaines d'action commune, étant donné qu'ils partagent un grand nombre de défis politiques.

En 2023, un enfant africain sur **cinq** n'aura pas terminé l'école primaire.



*« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix ».*

# Avant-propos

L'accent mis par l'Union africaine sur l'éducation en 2024 est un moment crucial et l'UNESCO est déterminée à le soutenir en faisant progresser l'Objectif de développement durable 4 en Afrique. Le succès de nos efforts sera mis à l'épreuve par notre détermination à améliorer l'apprentissage fondamental, qui est la pierre angulaire d'un développement éducatif plus large.

L'UNESCO est l'un des membres fondateurs de la Coalition mondiale pour l'apprentissage fondamental, l'une des initiatives mondiales issues du sommet « Transformer l'éducation ». La série Pleins feux, fruit d'une collaboration entre le Rapport mondial de suivi sur l'éducation, l'Union africaine et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, contribue à l'établissement d'une base de données sur les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs fixés par la coalition.

*L'apprentissage compte*, le deuxième rapport continental Spotlight, offre des conseils précieux aux décideurs politiques et aux praticiens de l'éducation sur les moyens d'améliorer les résultats de l'apprentissage à l'école primaire. Il développe l'analyse du rapport 2022 Né-e pour apprendre, le premier rapport continental de la série. Il examine l'acquisition des compétences fondamentales en calcul, un élément essentiel pour le développement de la compétence mathématique. Ce processus exige que le programme scolaire, les manuels, les guides de l'enseignant et les évaluations soient alignés pour maximiser les possibilités d'apprentissage des enfants ; que les enseignants soient soutenus par des guides de l'enseignant et soient bien formés pour améliorer leurs pratiques d'enseignement ; et que les enfants aient accès aux manuels, y compris dans leur langue maternelle lorsque celle-ci est l'une des langues d'enseignement.

Le rapport reconnaît le rôle indispensable des données dans la prise de décision en matière d'éducation. À ce titre, il s'appuie sur les travaux de l'Institut de statistique de l'UNESCO, notamment sur l'évaluation du niveau de compétence minimum, un outil qu'il a proposé pour aider les pays à rendre compte de l'indicateur global de l'ODD 4, tout en renforçant leur système d'évaluation national. Le rapport démontre également l'engagement des pays à fixer des critères nationaux pour l'achèvement du cycle primaire et les compétences minimales en lecture et en mathématiques, qui nécessitent des données régulières et de bonne qualité pour que ces objectifs puissent constituer des mécanismes de planification solides.

Toutefois, la traduction de ces engagements en progrès tangibles nécessite une forte volonté politique. L'analyse du financement dans le rapport continental 2024 Pleins feux nous rappelle l'insuffisance persistante des fonds dont les pays ont besoin pour atteindre leurs objectifs de participation et d'apprentissage. Le rapport exhorte les donateurs à être efficaces dans leurs dépenses et à s'assurer que leurs fonds contribuent à la mise en place d'institutions solides à un coût durable. Face à des défis complexes, nous nous engageons à aider les pays à doter chaque enfant des compétences fondamentales essentielles pour qu'il puisse réaliser tout son potentiel.

Stefania Giannini  
Sous-Directrice générale pour l'éducation, UNESCO

# Avant-propos

Selon les estimations des Nations unies, 25 % de la population mondiale sera africaine d'ici 2050. Cette cohorte de jeunes fera de l'Afrique la plus grande source potentielle de croissance mondiale. Ce potentiel ne se concrétisera que s'il est soutenu par une éducation de qualité. L'éducation est l'instrument le plus vital pour promouvoir le développement humain et durable. En effet, sur le plan social, c'est l'outil fondamental pour, *entre autres*, réduire la pauvreté, atteindre l'égalité des sexes, améliorer les résultats en matière de santé. Sur le plan économique, l'éducation est le principal moteur de la croissance économique et de l'innovation à long terme.

La désignation de 2024 comme l'Année de l'éducation de l'UA vise à marquer l'engagement des États membres à faire de l'éducation le centre de leurs investissements. S'appuyant sur la dynamique du Sommet sur la transformation de l'éducation convoqué par le Secrétaire général des Nations unies, elle appelle les pays africains à renforcer davantage leur partage d'expériences sur la manière d'atteindre leurs cibles nationales sur le quatrième objectif de développement durable (ODD 4) et à donner un dernier coup de pouce à la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA), alors que nous entamons des discussions sur la nouvelle stratégie au-delà de 2025.

L'Union africaine s'est engagée à utiliser des données et des preuves pour apprendre et pour mieux soutenir les États membres, alors qu'ils progressent dans la mise en œuvre de la CESA et de l'ODD 4. La série pleins feux, un partenariat entre l'Union africaine, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, renforce la base de données probantes pour le dialogue politique. Elle soutient notre mission de « contribuer à la revitalisation, à la qualité, à la pertinence et à l'harmonisation des systèmes éducatifs pour répondre aux besoins de l'Afrique » et notre mandat d'aider le Comité technique spécialisé et d'autres organes politiques et professionnels à formuler collectivement des priorités.

Il offre une perspective thématique approfondie qui complète le rapport de suivi continental UA/UNESCO sur la CESA et l'ODD 4. En se concentrant sur les mathématiques, le rapport 2024 montre comment les pays alignent leurs visions nationales avec leurs programmes d'études, leurs manuels scolaires, leurs guides de l'enseignant et leurs évaluations de l'apprentissage. Les données de ce rapport guident les États membres vers des stratégies efficaces pour améliorer l'apprentissage. S'appuyant sur des rapports nationaux détaillés concernant la Mauritanie, le Niger, l'Afrique du Sud, l'Ouganda et la Zambie, le rapport présente également des pratiques positives en matière de mise en œuvre des politiques.

Comme la première édition, cette deuxième édition soutient l'ambition de l'Union africaine de trouver de nouvelles solutions à nos défis collectifs en matière d'enseignement primaire. L'analyse présentée dans les pages suivantes souligne l'urgence de la situation. L'achèvement de l'enseignement primaire universel reste un objectif difficile à atteindre sur le continent. Au mieux, un enfant sur cinq qui arrive à la fin de l'école primaire atteint des niveaux minimums de compétence en lecture et en mathématiques. Relever ce double défi est essentiel pour la transformation de l'éducation en Afrique et constitue un pilier crucial de l'Année de l'éducation de l'Union africaine.

Chaque année, environ 38 millions d'enfants devraient entrer à l'école primaire en Afrique, et tous sont nés pour apprendre. La réalisation de leur potentiel pourrait transformer l'avenir de notre continent. Nous sommes ravis d'être un partenaire de l'initiative Spotlight, qui est l'une des activités prévues pour alimenter l'Année de l'éducation de l'UA, et de travailler avec les États membres pour élaborer des stratégies d'éducation transformationnelle à l'échelle du système sur la base de ses preuves.

H.E. Prof. Mohamed Belhocine  
Commissaire à l'Éducation, les Sciences, et Technologies et l'Innovation  
Union africaine



# Remerciements

Ce rapport n'aurait pas été possible sans les contributions inestimables de nombreuses personnes et institutions. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et l'Union africaine expriment leur gratitude et leur appréciation pour leur soutien et leur dévouement. Nous sommes reconnaissants du soutien généreux de nos bailleurs de fonds, qui a permis la préparation de ce rapport.

Le rapport met l'accent sur la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2016-25 et sur certains indicateurs de référence de l'Objectif de développement durable n° 4. Il vise à soutenir un mécanisme de dialogue politique sur l'apprentissage fondamental, le réseau LEARN (Leveraging Education Analysis for Results Network), hébergé par l'Union africaine. Mohamed Belhocine, commissaire à l'éducation, à la science, à la technologie et à l'innovation, et de Sophia Ndemutila Ashipala, Nicholas Omondi Ouma et Merouane Arim, également de la Commission de l'Union africaine, ainsi que d'Adoumtar Noubatour, de l'Institut panafricain de l'éducation pour le développement.

Le premier cycle Pleins feux était basé sur un cadre analytique à sept facteurs et sur une stratégie d'engagement national élaborée avec l'aide de Daniel Waistell et Barbara Payne (Cambridge Education). Le deuxième cycle examine trois des sept facteurs du cadre analytique. Nous remercions Norma Evans pour sa contribution au guide méthodologique et au processus d'assurance qualité, y compris la formation des équipes nationales à la cartographie, au codage et à l'analyse des programmes d'études, des manuels scolaires, du soutien aux enseignants et des documents d'évaluation, avec un accent particulier sur les mathématiques.

Nous remercions l'Institut de statistique de l'UNESCO et sa directrice, Silvia Montoya, pour le soutien apporté à cette édition. Nous tenons également à remercier Benjamin Piper et Clio Dintilhac (Fondation Bill et Melinda Gates) pour leurs conseils et leurs commentaires.

Nous adressons une mention spéciale à feu Girin Beeharry, dont la passion et l'engagement sincères en faveur de l'amélioration de l'apprentissage des enfants ont été l'une des principales sources d'inspiration de cette série.

Ce rapport continental s'appuie sur des documents de référence, des études de cas nationales et, notamment, sur des recherches menées dans cinq pays cibles. Les membres de l'équipe de recherche et les points de contact gouvernementaux sont mentionnés ci-dessous. En outre, l'équipe remercie les parties prenantes, notamment les décideurs politiques, les représentants de la société civile, les partenaires de développement, les responsables de district, les chefs d'établissement, les enseignants et les membres de la communauté, qui ont fait part de leurs points de vue lors d'ateliers organisés dans les cinq pays.

Le rapport a été édité par Andy Quan, à qui nous exprimons notre gratitude pour ses efforts inlassables. Nous tenons également à saluer le travail assidu de ceux qui ont contribué à la conception, à la production, à l'impression et à la traduction du rapport, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'UNESCO, notamment Jennifer Allain, Optima Graphic Design Consultants Ltd et Strategic Agenda. Nous remercions également Godfrey 'Gado' Mwampembwa pour ses illustrations.

Enfin, nous tenons à remercier les consultants Mary Breeding et Craig Laird, qui ont grandement contribué à ce travail, ainsi que notre ancien collègue du rapport GEM, Patrick Montjourides, pour son travail sur la série de rapports Pleins feux. Nous remercions également Yekaterina Baskakova, Veronika Fedorchenko et Elsa Weill pour leur aide dans la communication et la production du rapport.

## Rapports par pays

Contributeurs, conseillers et points de contact

### Mauritanie

Patrick Nkenge (IIEP)

Ghassim Bellamech, Sidi Mohamed Khattry  
Beneijara, Sidi Mohamed Abdelkader Jiddou,  
Mohamed Lemine Saidy, Mohamedou Sidi Sallaye  
Ministère de l'éducation : Nagi Abd el Aziz

### Niger

Moussa Mohamed Sagayar et Amadou  
Saibou Adamou (Université de Niamey)  
Abdeljalil Akkari (Université de Genève)  
Sidi Mohamed Khattry Beneijara  
Cyril O. Brandt (Université de Sussex)  
Ministère de l'éducation : Assane Hamza

### Afrique du Sud

Ingrid Sapire (Funda Wandé, Université du Witwatersrand)  
Lindiwe Tshuma (Université du Witwatersrand)  
Roelien Herholdt (JET Education Services)  
Nazreen Kola (PDG)  
Département de l'éducation de base : Elspeth Khembo,  
Asiya Hendricks, Kholosa Nonkenge, Stephen Taylor

### Ouganda

Mary Goretti Nakabugo, Amos Kaburu, James Urwick  
Joseph Kateregga, Joseph Kasasa et Judith Nyakaisiki  
(Uwezo Uganda)  
Sarah Kisa et Joyce Ayikoru (Université de Kyambogo)  
Child Concern Initiatives Organization, Kiyita Family  
Alliance for Development, Citizens Initiative for Democracy  
and Development Uganda, Partners in Development  
and Center for Holistic Transformation  
Ministère de l'éducation et des sports :  
Cleophus Mugenyi et Jane Egau

### Zambie

Jacqueline Jere Folotiya, Charity Meki-Kombe,  
Bibian Kalinde, Melyssa Sibal (School-to-School  
International)  
Ministère de l'éducation : William Nyundu, Besnart  
Simuchembu et Kunda Mando  
Conseil des examens de Zambie :  
Michael Chilala and Shadreck Nkoya

## Études de cas par pays

- Burkina Faso (communautés d'apprentissage professionnel des enseignants) : René Bélibi Tienin
- Tchad (rattrapage scolaire) : Jean Louis Ripoché
- Éthiopie (alimentation scolaire) : Solomon Tessema Memirie / Consortium de recherche sur la santé et la nutrition à l'école.
- Gambie (langue d'enseignement) : Barbara Trudell
- Maurice (diagnostics d'apprentissage) : Maya Soonarane
- République-Unie de Tanzanie (soutien aux enseignants) : RTI

## Documents de référence

- Takuya Baba et Atshushi Matachi : Les programmes de mathématiques primaires de l'Agence japonaise de coopération internationale en Afrique.
- Matthew Jukes et Julianne Norman : Apprentissage social et émotionnel
- Shadreck Nkoya avec Andrew Gomez, Epha Ngota, David Njengere, Maneo Mohale et Michael Chilala : Évaluation du niveau minimum de compétence en Gambie, au Kenya, au Lesotho et en Zambie.
- Réseau PAL : Évaluation pour le plaidoyer

# Tables des matières

L'apprentissage compte .....	VII
Avant-propos .....	IX
Remerciements .....	XII
Tables des matières .....	XIV

<b>Executive summary</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPTER 1. Introduction</b> .....	<b>7</b>
Reconsidérer la notion de « crise » de l'apprentissage .....	10
Quels facteurs liés à l'éducation influent sur l'acquisition des compétences fondamentales en calcul ? .....	13
La promotion du dialogue national et continental est au cœur de la série de rapports « Pleins feux » .....	16
<b>CHAPTER 2. Fréquentation scolaire et achèvement</b> .....	<b>21</b>
Le taux de non-scolarisation a presque stagné ces dernières années .....	23
La hausse du taux d'achèvement a été plus rapide que la baisse du taux de non-scolarisation .....	29
Conclusion .....	35
<b>CHAPTER 3. Résultats des apprentissages fondamentaux</b> .....	<b>37</b>
De nouvelles données confirment les précédentes estimations des niveaux d'apprentissage .....	41
Les enquêtes réalisées auprès des ménages montrent que les enfants mettent trop de temps à acquérir les compétences fondamentales .....	49
Conclusion .....	51
<b>CHAPTER 4. Enseignement et apprentissage</b> .....	<b>53</b>
Les domaines abordés dans les programmes de mathématiques varient selon les pays .....	56
L'analyse des manuels scolaires et des guides destinés aux enseignants renseigne sur la mise en œuvre des programmes .....	61
Conclusion .....	69
<b>CHAPTER 5. Préparation et soutien des enseignants</b> .....	<b>83</b>
Le manque d'enseignants qualifiés nuit à la mise en œuvre des programmes scolaires .....	85
Les guides pédagogiques sont censés faciliter le travail des enseignants, mais ils ne sont pas utilisés de façon systématique .....	96
Les compétences sociales et émotionnelles sont importantes pour l'apprentissage .....	98
Conclusion .....	100

<b>CHAPTER 6. Évaluations de l'apprentissage .....</b>	<b>101</b>
Les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul font-elles partie de la vision nationale pour l'éducation ? .....	103
En raison de capacités insuffisantes, les évaluations de l'apprentissage ne sont pas utilisées pour éclairer les politiques.....	106
Il est difficile de mesurer l'indicateur 4.1.1a en Afrique.....	112
Conclusion .....	116
<b>CHAPTER 7. Financement .....</b>	<b>117</b>
Les dépenses publiques d'enseignement primaire sont très faibles dans certains pays .....	119
L'aide a augmenté en valeur absolue, mais diminué en valeur relative.....	123
Les ménages contribuent à hauteur de 27 % du total des dépenses d'éducation .....	129
Conclusion .....	132
<b>CHAPTER 8. Conclusion et recommandations .....</b>	<b>139</b>
Au niveau individuel.....	141
Au niveau structurel.....	142
Au niveau continental .....	144
Au niveau international.....	144

Les références sont disponibles ici : <https://bit.ly/2024spotlight-references>

# Résumé analytique

Plus d'une décennie s'est écoulée depuis qu'il est devenu évident que l'augmentation rapide de l'accès à l'éducation en Afrique dans les années 2000 ne permettait pas aux enfants d'apprendre comme prévu. Bien que les données soient encore fragmentaires, au plus un enfant sur cinq atteint un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques à la fin de l'école primaire. Les études portant sur les compétences précurseurs suggèrent que, dans de nombreux pays, la plupart des enfants n'apprennent pratiquement rien au cours des trois premières années, ce qui compromet leur potentiel et celui du continent.

Ce phénomène a été qualifié de « crise de l'apprentissage », même si les données historiques suggèrent que le problème des faibles niveaux d'apprentissage est loin d'être nouveau. En outre, des données récentes suggèrent que les niveaux d'apprentissage dans les pays africains pourraient même s'être améliorés plus rapidement que dans le reste du monde. Il n'en reste pas moins que les enfants ne profitent pas autant qu'ils le devraient de leur temps passé à l'école. Selon les sondages d'opinion, le pourcentage d'adultes africains estimant que les gouvernements gèrent l'éducation « assez bien » ou « très bien » a chuté de 54 % en 2013 à 46 % en 2023. L'année 2024 ayant été déclarée Année de l'éducation par l'Union africaine, le moment est venu de réfléchir à la manière d'élever la question des faibles niveaux d'apprentissage dans l'enseignement primaire au rang de priorité politique.

L'objectif de la série Pleins feux est d'inspirer un dialogue national et continental sur l'apprentissage fondamental et de fournir des éléments probants pour encourager les pays à participer à un mécanisme d'apprentissage par les pairs au niveau de l'Union africaine. Elle s'appuie sur un cadre analytique qui, tout en reconnaissant le contexte social, économique, politique et culturel plus large, identifie sept facteurs spécifiques à l'éducation qui affectent les résultats de l'apprentissage fondamental : la vision du gouvernement ; l'enseignement et l'apprentissage ; les enseignants ; la gestion de l'école ; le soutien et le suivi de l'école ; l'engagement de la communauté et des parents ; et l'évaluation de l'apprentissage. Trois cycles sont prévus. Chaque cycle couvre une douzaine de pays, dont cinq de manière approfondie.

Le premier cycle, qui s'est achevé en octobre 2022, a examiné les sept facteurs. Ce deuxième cycle fait le point sur les progrès réalisés en matière de fréquentation scolaire, d'achèvement des études et d'apprentissage, mais examine plus en profondeur quatre de ces facteurs : la vision, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et l'évaluation. En particulier, l'analyse de base examine dans quelle mesure les pays alignent leurs programmes de mathématiques, leurs manuels, leurs guides de l'enseignant et leurs évaluations pour faire progresser la numératie fondamentale. Soulignant le besoin de cohérence, elle évalue l'alignement de ces documents politiques les uns par rapport aux autres, mais aussi par rapport à une norme globale de ce que les élèves sont censés savoir et à quel moment. Il évalue également la manière dont ces ressources clés du système éducatif sont utilisées dans les salles de classe et quelles sont les implications pour les possibilités d'apprentissage des enfants.

Le deuxième cycle s'appuie sur des recherches menées dans cinq pays cibles : Mauritanie, Niger, Afrique du Sud, Ouganda et Zambie. Des études de cas ont également été préparées sur le Burkina Faso (communautés d'apprentissage professionnel), le Tchad (enseignement correctif), l'Éthiopie (alimentation scolaire), la Gambie (langue d'enseignement), Maurice (évaluations diagnostiques) et la République-Unie de Tanzanie (soutien aux enseignants).

## Fréquentation et taux d'achèvement de l'école

Le taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire en Afrique est passé de 35 % en 2000 à 23 % en 2010, mais il ne sera plus que de 19 % en 2020. On estime que 18,5 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne seront pas scolarisés en 2023, soit le double de la moyenne mondiale.

La campagne en faveur de la scolarisation universelle dans les années 2000 a été couronnée de succès mais a également provoqué des goulets d'étranglement, qui se sont traduits par des taux de redoublement élevés qui ont diminué depuis lors. Le ralentissement apparent de la scolarisation est donc en partie dû au fait que, depuis lors, moins d'élèves redoublent.

Combiné à une croissance démographique rapide, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 37 millions en 2012 à 41 millions en 2023. De plus, cette population non scolarisée pourrait être sous-estimée, car la collecte de données dans les zones touchées par les conflits est gravement entravée. Les données recueillies en 2023 au Soudan et au Soudan du Sud, les deux plus grandes situations d'urgence du continent, suggèrent que la population non scolarisée pourrait être sous-estimée de 2,7 millions de personnes. La collecte de données a également été perturbée dans des pays tels que la République démocratique du Congo et l'Éthiopie.

Les taux d'achèvement semblent avoir continué à augmenter tout au long des 20 dernières années à un rythme régulier de près d'un point de pourcentage par an. Toutes les régions ont progressé, à l'exception de l'Afrique australe. On estime qu'en 2023, 71 % des enfants auront terminé l'école primaire à temps et que 80 % l'auront finalement terminée avec plusieurs années de retard. Pour replacer ces chiffres dans leur contexte, l'objectif de l'achèvement universel de l'enseignement primaire avait été fixé pour la première fois en 1980. Si les filles ont un avantage de cinq points de pourcentage pour ce qui est de l'achèvement des études dans les délais, les garçons conservent un avantage de deux points de pourcentage pour ce qui est

de l'achèvement final. Certains pays très peuplés ont eu du mal à améliorer leurs taux d'achèvement au cours des dernières années. Le Nigeria et la République-Unie de Tanzanie n'ont vu leur taux d'achèvement du cycle primaire progresser que de sept points de pourcentage en 20 ans. En République centrafricaine et au Tchad, moins de la moitié des enfants terminent l'école primaire ; en Somalie, on estime que seul un enfant sur cinq y parvient.

## Résultats de l'apprentissage fondamental

On manque de données comparables sur les résultats de l'apprentissage pour suivre les progrès de l'indicateur global 4.1.1 des ODD en Afrique. La plupart des connaissances sur l'apprentissage en Afrique proviennent de l'étude PASEC dans les pays francophones, dont le dernier cycle a eu lieu en 2019. Les résultats du prochain cycle du PASEC en 2024/25 ne devraient pas être rendus publics avant 2026. L'évolution annuelle moyenne des résultats d'apprentissage en lecture dans le pays africain médian était fortement positive, à 1,26 point de pourcentage par an, beaucoup plus rapide que dans le reste du monde. Cependant, dans tous les pays africains de cet échantillon, sauf un, moins de 25 % des élèves atteignent le niveau minimum de compétence à la fin de l'école primaire. Les données recueillies pour le premier rapport continental Spotlight suggèrent qu'au maximum, un enfant sur cinq sait lire avec compréhension et a acquis des connaissances en mathématiques.

Parmi les pays africains qui ont participé au dernier cycle de l'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), la proportion d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence en lecture a augmenté de cinq points de pourcentage au Maroc, mais a chuté de trois points de pourcentage en Afrique du Sud entre 2016 et 2021. Les résultats de l'évaluation internationale commune de la numératie (ICAN), une évaluation menée par les citoyens, suggèrent que le COVID-19 n'a pas eu d'impact négatif majeur sur

l'apprentissage au Kenya et au Nigéria entre 2019 et 2022, mais qu'il en a eu au Mozambique, où les écoles sont restées fermées pendant une longue période.

Dans les six pays qui ont participé à l'enquête AMPL (Assessment for Minimum Proficiency Level) en 2021 et 2023 (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Kenya, Lesotho, Sénégal et Zambie), les élèves des écoles urbaines étaient au moins trois fois plus susceptibles de lire avec compréhension à la fin de l'école primaire ; au Burkina Faso et au Lesotho, ils étaient six fois plus susceptibles de le faire. Les données de 18 pays africains qui ont mené le module d'enquête sur les ménages des enquêtes à indicateurs multiples (MICS) sur les apprentissages fondamentaux entre 2017 et 2022 montrent que seuls 11 % des enfants possédaient des compétences précurseurs en lecture à la fin de la troisième année d'études. L'analyse des données de l'Eswatini montre que les enfants des familles les plus pauvres sont plus susceptibles d'avoir des compétences précurseurs en siSwati qu'en anglais. Les évaluations de lecture en début de scolarité sont utilisées dans de nombreuses évaluations de projets et montrent les niveaux d'apprentissage dans les communautés défavorisées, par exemple au Tchad, en Guinée-Bissau et au Liberia.

## Enseignement et apprentissage

Pour mettre en œuvre une vision nationale de l'éducation, il faut traduire le programme scolaire en pratiques scolaires et veiller à ce que l'apprentissage se fasse à grande échelle. La mise en œuvre du programme - les pratiques d'enseignement effectivement mises en œuvre dans les classes et les expériences d'apprentissage qui en résultent - dépend de l'alignement du programme prévu, écrit et évalué.

L'analyse des programmes de mathématiques, des manuels scolaires, des guides de l'enseignant et des évaluations dans les cinq pays Spotlight montre que les composantes du programme écrit (manuels scolaires et guides de l'enseignant, qui sont une condition préalable à l'apprentissage dans les environnements à faibles

ressources) sont cohérentes entre elles, mais qu'elles pourraient être davantage alignées sur le programme prévu en termes de portée et de difficulté cognitive. Les manuels et les guides de l'enseignant peuvent ne pas être totalement alignés sur le programme scolaire. En Mauritanie, l'algèbre est absente du programme du premier cycle de l'enseignement primaire, mais elle est traitée dans les manuels et les guides de l'enseignant. Au Niger, les manuels et les guides de l'enseignant incluent les statistiques et les probabilités, mais le programme ne le fait pas. Ces documents ont également été évalués en termes d'alignement sur les normes mondiales et se sont avérés s'écarter de ce que les élèves sont censés savoir et à quel moment. Sur les cinq pays analysés, seules l'Afrique du Sud et la Zambie contiennent des conseils pour enseigner aux élèves en retard. Les évaluations portent souvent sur un ensemble de compétences différentes de celles décrites dans le programme scolaire, en particulier à la fin du primaire, où prévaut une culture de l'examen et où le niveau de difficulté cognitive s'accroît.

L'enseignement de la langue parlée à la maison est essentiel. Près d'un tiers des enfants de 14 pays reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils parlent à la maison. Plus de la moitié des pays du continent ont adopté des politiques d'éducation bilingue ou multilingue, dont 23 prévoient le passage à la deuxième langue avant la cinquième année d'études. Une étude de cas de la Gambie rend compte de l'une des politiques les plus récentes allant dans ce sens. Mais la mise en œuvre est entravée par divers facteurs. Il y a un manque de manuels scolaires et de guides de l'enseignant dans les langues locales reconnues comme moyens d'enseignement, notamment dans des pays comme le Nigeria et le Sénégal. Pourtant, la fourniture de matériel écrit dans les langues locales est importante, non seulement pour l'alphabétisation, mais aussi pour les compétences en calcul, d'autant plus que de nombreux manuels de mathématiques continuent d'être lourds. La Namibie et l'Afrique du Sud ont produit des manuels dans toutes les langues d'enseignement.

## Préparation et soutien des enseignants.

En 2021, le ratio élèves/enseignants qualifiés était très élevé (56:1) ; il stagne depuis 2010. Les pays africains doivent recruter et former des millions d'enseignants pour atteindre des normes de qualité minimales en matière de prestation de services éducatifs. Mais de nombreux pays doivent faire face à un personnel enseignant dont les qualifications académiques et les niveaux de connaissance des matières sont bien en deçà de ce qui serait nécessaire pour soutenir suffisamment les systèmes éducatifs. Seuls 17 % des pays africains exigent une licence comme condition minimale pour enseigner à l'école primaire, contre 62 % des pays du reste du monde.

De nombreux gouvernements, comme ceux de l'Érythrée et de la Mauritanie, ont progressivement relevé les qualifications académiques minimales requises pour devenir enseignant et introduit des innovations dans leurs programmes de formation initiale et continue des enseignants. Mais le renforcement des capacités des enseignants en poste devrait être une priorité. Les enseignants recrutés localement, qui sont souvent les seuls à accepter de travailler dans des écoles où il est difficile de trouver du personnel, n'ont souvent reçu aucune formation. La tâche est très difficile si l'on considère les faibles niveaux d'apprentissage atteints par les générations précédentes de candidats à l'enseignement. Parmi les enseignants du primaire des 14 pays francophones évalués pour leurs connaissances disciplinaires, seuls 35 % maîtrisaient les procédures de base en mathématiques. Les différences dans les connaissances disciplinaires des enseignants expliquent plus d'un tiers de la variation des résultats des élèves d'un pays à l'autre.

On attend beaucoup des programmes formels de développement professionnel des enseignants. Au Tchad, un programme de formation a appris aux enseignants à dispenser des cours de rattrapage. Mais il y a des difficultés de mise en œuvre, comme le décrit une étude de cas de la République-Unie de Tanzanie. Les activités informelles, de plus en plus soutenues par la technologie, peuvent être utiles, par exemple les communautés professionnelles

d'enseignants, comme le montre une étude de cas du Burkina Faso. Ces activités peuvent être plus durables que les programmes formels, car elles impliquent directement les enseignants. Mais elles doivent être clairement orientées. La pénurie d'enseignants qualifiés et l'absence de stratégies intégrées de développement professionnel continu entravent la mise en œuvre des programmes, qui dépend de la capacité des enseignants. Les ressources, telles que les guides de l'enseignant et les plans de cours, peuvent aider les enseignants à suivre les objectifs des programmes, mais elles semblent être utilisées de manière incohérente, ce qui souligne la nécessité de revoir leur conception. Des recherches sur le terrain menées dans quatre pays participant au programme Pleins feux ont révélé qu'environ trois enseignants sur cinq en Afrique du Sud et en Ouganda et plus de quatre sur cinq en Mauritanie et en Zambie disposaient de guides de l'enseignant, bien que des pénuries ou des retards aient souvent été constatés dans la mise à disposition de ces guides.

Les enseignants influencent l'apprentissage des élèves en veillant à ce que les enfants se sentent pris en charge, appréciés et en sécurité physique et émotionnelle. Les compétences socio-émotionnelles et un environnement de classe positif peuvent grandement contribuer à améliorer l'apprentissage, mais les enseignants ont besoin d'une préparation adéquate pour mettre en œuvre des activités qui favorisent un tel climat d'apprentissage.

## Évaluations de l'apprentissage

En décembre 2023, 54 % des pays africains avaient soumis un repère national pour 2025 concernant le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire. Toutefois, seuls 69 % d'entre eux disposaient des données les plus récentes et de quelques données de référence pour les étayer. Cela signifie que l'objectif n'est peut-être pas réaliste.

Dans les pays africains, l'écart entre les repères nationaux et ce qui aurait été un objectif ambitieux mais réaliste était de 10 points de pourcentage, ce qui est beaucoup plus élevé que dans le reste du monde. Dans des pays comme



le Sénégal et le Togo, l'écart était supérieur à 40 points de pourcentage. Parmi les pays concernés par Spotlight, le Niger, l'Afrique du Sud et la Zambie disposent de cadres d'évaluation nationaux - et dans les deux derniers, ces cadres établissent un lien explicite entre leur vision de l'éducation et les évaluations de l'apprentissage. L'évaluation formative est essentielle pour permettre aux enseignants de comprendre les défis auxquels les élèves sont confrontés et d'adapter leur approche pédagogique. Cependant, les enseignants manquent de formation pour utiliser de tels outils et l'évaluation formative est généralement moins valorisée que les examens de fin de cycle à enjeux élevés. Une étude de cas montre le système de diagnostic créé à Maurice qui aide les enseignants à suivre les élèves lors de la transition entre l'école pré-primaire et les classes 1 et 3.

Un flux constant d'évaluations est réalisé en Afrique, souvent avec le soutien de donateurs. Mais leur fréquence varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans un échantillon de 25 pays, l'Angola, la République centrafricaine et le Sud-Soudan n'ont pas réalisé plus de quatre évaluations en lecture et en mathématiques depuis 2000. En revanche, le Burkina Faso, le Sénégal et l'Ouganda en ont réalisé plus de deux par an. Pourtant, seules 6 évaluations sur 10 ont rendu un rapport public, 3 sur 10 ont rendu les données disponibles et moins d'une sur 10 peut être utilisée pour rendre compte de l'indicateur de l'ODD relatif à l'apprentissage. La capacité à utiliser les résultats pour l'élaboration de politiques et à les mettre en relation avec le niveau de compétence minimal mondial est limitée.

Les récents développements méthodologiques sont prometteurs et pourraient conduire à l'utilisation d'un plus grand nombre d'évaluations pour les futurs rapports sur les compétences fondamentales et précurseurs de la lecture et, dans certains cas, sur le niveau de compétence minimum. Mais une action plus coordonnée sera nécessaire pour développer des mécanismes de financement qui réduiront le coût de l'évaluation et permettront aux pays de choisir le type d'évaluation dont ils ont besoin pour développer leurs systèmes éducatifs. Un document de référence décrit l'expérience de la Gambie, du Kenya, du Lesotho et de la Zambie dans la mise en œuvre de l'AMPL.

## Finances

Les pays africains dépensent 46 milliards d'USD par an pour l'enseignement primaire afin de fournir des services à 189 millions d'enfants fréquentant les écoles primaires publiques. Cela équivaut à une moyenne de 244 USD par élève, mais peut descendre jusqu'à 50 USD dans certains pays à faible revenu du continent. Pourtant, les pays africains dépensent par élève du primaire 13 % du PIB par habitant, ce qui est à peine inférieur à la moyenne mondiale de 15 %. Les pays africains sont confrontés à un déficit de financement de 28 milliards d'USD s'ils veulent atteindre leur objectif collectif de taux d'achèvement du primaire de 85 % d'ici 2030. Cependant, le niveau médian des dépenses publiques en tant que part des dépenses publiques totales a chuté de 16,4 % en 2012 à 15,5 % en 2021. L'aide totale à l'éducation représente un peu moins de 5 % des dépenses totales d'éducation en Afrique. Cependant, ce chiffre exagère le montant qui va directement dans les budgets gouvernementaux. La part des subventions dans les recettes publiques en Afrique a chuté de 53 % depuis 2010 pour atteindre seulement 1,2 % du PIB en 2021.

Le volume de l'aide consacrée aux projets liés à l'apprentissage tout au long de la vie a été estimé à 750 millions USD en 2020. Globalement, le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale représentaient 90 % du total des décaissements pour ces projets. L'absence de définitions claires empêche de comprendre pleinement le montant de l'aide allouée au soutien de l'apprentissage fondamental. En outre, l'accent n'est pas suffisamment mis sur le fait que les coûts par bénéficiaire sont durables et peuvent être absorbés par les gouvernements. Un examen des coûts implicites par bénéficiaire dans les projets mis en œuvre dans les pays de l'initiative Spotlight suggère que les coûts peuvent être trop élevés pour que le financement soit durable. Étant donné que certains donateurs accordent une plus grande priorité aux programmes d'apprentissage fondamentaux, il sera nécessaire d'examiner attentivement les approches qui conduisent à la durabilité. Un document de référence décrit l'expérience historique des programmes d'enseignement des mathématiques dans le primaire soutenus par l'Agence japonaise de coopération internationale. Les ménages représentent 27 % des dépenses totales d'éducation.

Si les ménages les plus riches consacrent une part légèrement plus importante de leur budget à l'éducation, la part des ménages les plus pauvres n'est pas négligeable. Dans des pays comme le Kenya et le Zimbabwe, les ménages dont les enfants fréquentent des écoles publiques dépensent davantage de leur poche. De nombreux pays investissent dans des programmes de repas scolaires afin d'alléger le fardeau des ménages pauvres et d'améliorer les possibilités d'apprentissage des enfants. Une étude de cas se penche sur les efforts déployés par l'Éthiopie pour mettre en place un programme national d'alimentation scolaire.

## Recommandations

Le premier rapport continental Pleins feux contenait huit recommandations. Ce deuxième rapport s'appuie sur ces recommandations et affine celles qui ont été formulées à la suite des recherches menées dans le cadre de ce cycle, notamment dans les cinq pays ciblés.

### *Au niveau individuel :*

1. **Fournir des manuels à tous les enfants et des guides à tous les enseignants.**  
Veiller à ce que tous les enfants et enseignants disposent de supports d'enseignement et d'apprentissage fondés sur la recherche et élaborés au niveau local
2. **Dispenser un enseignement dans la langue parlée à la maison à chaque enfant – et former les enseignants en conséquence.**  
Permettre à tous les enfants de commencer à apprendre à lire dans une langue qu'ils comprennent et à tous les enseignants de dispenser cet enseignement avec assurance
3. **Fournir des repas scolaires à tous les enfants.**  
Établir les conditions minimales d'apprentissage pour tous les enfants.

### *Au niveau structurel :*

4. **Établir un plan bien défini pour améliorer l'apprentissage.**
  - a. Mettre en place un cadre continental commun pour le suivi des résultats de l'apprentissage.
  - b. Définir des normes d'apprentissage explicites et veiller à ce que les évaluations mesurent les performances des élèves en fonction de ces normes.
  - c. Veiller à ce que l'apprentissage ne soit pas abstrait ; les enfants doivent acquérir une bonne compréhension avant d'aborder des notions plus avancées.
5. **Renforcer les capacités des enseignants.**  
S'assurer que tous les enseignants emploient efficacement le temps de classe grâce à des formations d'un coût modéré.
6. **Former des responsables pédagogiques.**  
Restructurer les dispositifs de soutien proposés aux enseignants et aux écoles.

### *Au niveau continental :*

7. **Apprendre de ses pairs.**  
Redynamiser les mécanismes permettant aux pays de mettre en commun leur expérience dans le domaine des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul.

### *Au niveau international :*

8. **Axer l'aide sur le renforcement des institutions.**  
Mettre l'aide au service du renforcement des institutions. Passer de la mise en œuvre de projets à la fourniture de biens publics qui favorisent l'apprentissage fondamental

# 1

# Introduction



Godfred va à l'école primaire à Fosu, une petite ville rurale située près de Nkawkaw dans la région orientale du Ghana.

(CREDIT : © Rapport GEM de l'UNESCO/ Rooftop)

Reconsidérer la notion de « crise » de l'apprentissage.....	10
Quels facteurs liés à l'éducation influent sur l'acquisition des compétences fondamentales en calcul ? .....	13
La promotion du dialogue national et continental est au cœur de la série de rapports « Pleins feux ».....	16

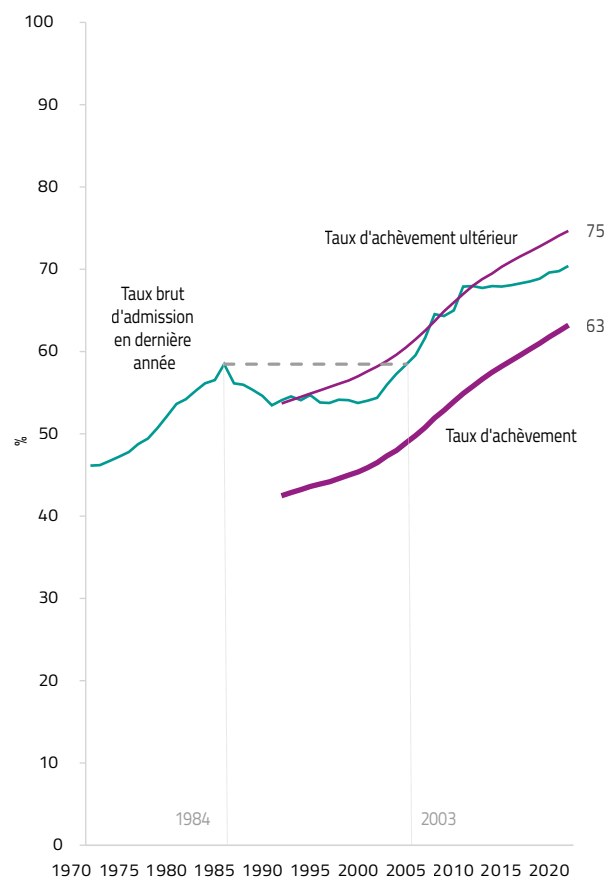
L'Afrique met en œuvre deux programmes ambitieux et complémentaires dans le domaine de l'éducation : l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Programme 2030) et la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique de l'Union africaine (CESA 16-25).

Le Programme 2030 poursuit un double objectif de développement axé, d'une part, sur les personnes et la réduction de la pauvreté et, d'autre part, sur la planète et la protection de l'environnement. Les 10 cibles de l'ODD 4 mettent clairement l'accent sur les résultats de l'éducation et intègrent à l'alphabétisation des adultes, seul résultat d'apprentissage à avoir fait l'objet d'un suivi avant 2015, la préparation à la scolarisation, les compétences minimales en lecture et en mathématiques et les compétences pour l'emploi. L'ambition du Programme 2030 dans le domaine de l'éducation trouve sa meilleure expression dans l'énoncé de la cible 4.1, qui appelle les pays à « d'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité les dotant d'acquis véritablement utiles ».

La CESA affirme que l'Afrique n'accomplira son destin que si elle « se réconcilie avec ses systèmes d'éducation et de formation qui traînent encore le lourd fardeau de son héritage colonial, ainsi que le poids de ses propres tribulations en tant que nouvelle entité politique et économique dans l'arène mondiale » ([Union africaine, 2016](#)). Le quatrième des 12 objectifs stratégiques définis dans la Stratégie continentale illustre l'importance croissante accordée à l'apprentissage : « Assurer l'acquisition de connaissances et de compétences

requis, ainsi que l'amélioration des taux d'achèvement à tous les niveaux et pour tous les groupes cibles, à travers des processus d'harmonisation nationale, régionale et continentale ». L'examen de la mise en œuvre de la CESA devrait être effectué en 2024, qui a été proclamée « Année de l'éducation » par l'Union africaine, et servira de base aux délibérations concernant l'élaboration d'une nouvelle stratégie continentale.

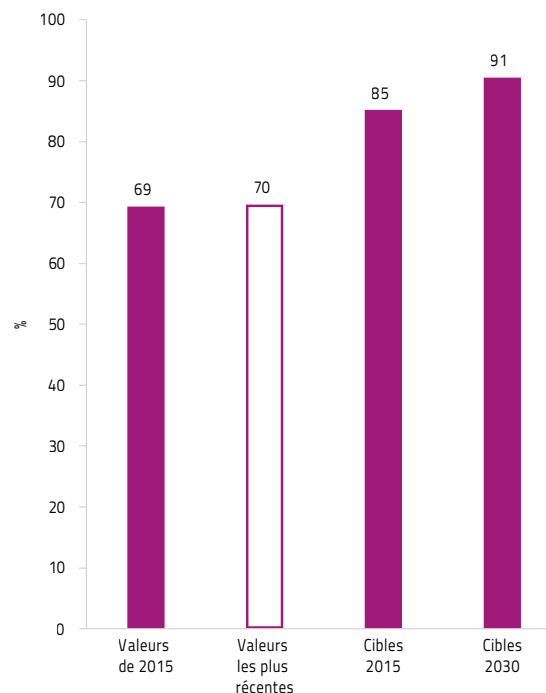
Dans le contexte de ces discussions, il convient de rappeler que le premier objectif fixé par les gouvernements africains en matière d'éducation n'a pas encore été atteint. L'Afrique poursuit l'ambition de l'enseignement primaire universel depuis que la plupart de ses nations se sont libérées du régime colonial, dans les années 1960. L'objectif d'assurer l'enseignement primaire universel en Afrique d'ici à 1980 a été adopté en 1961, lors d'une conférence de l'UNESCO tenue à Addis-Abeba. Cependant, l'augmentation rapide du taux de scolarisation obtenue dans les années 1970 et au début des années 1980 s'est brusquement interrompue. Les politiques d'ajustement structurel et la réduction des dépenses sociales adoptées pour faire face à la hausse de la dette ont fait payer un lourd tribut à l'éducation et aux autres facteurs de développement social. Le taux de scolarisation a de nouveau augmenté à la fin des années 1990, lorsqu'un mouvement mondial en faveur de l'allègement de la dette a entraîné une relance des dépenses sociales. Cette dynamique a également été soutenue par une hausse des flux d'aide qui a permis de financer la suppression des frais de scolarité, dont l'instauration figurait parmi les mesures prises au titre de l'ajustement structurel. Toutefois, l'austérité a fait sentir ses effets. Le taux brut d'admission en dernière année du primaire, un indicateur indirect du taux d'achèvement

**FIGURE 1.1****L'ajustement structurel s'est traduit par deux décennies perdues pour le développement de l'éducation en Afrique***Sélection d'indicateurs du taux d'achèvement du primaire, Afrique subsaharienne, 1970-2020*

Source: Estimations du Rapport GEM (taux d'achèvement) et base de données de l'ISU (taux brut d'admission).

du primaire pour lequel des données sont recueillies en Afrique subsaharienne depuis 1970, n'a retrouvé son niveau de 1984 qu'en 2003. Deux décennies ont donc été perdues pour le développement de l'éducation en Afrique.

Entre-temps, l'objectif plus ambitieux de l'achèvement universel du primaire a été adopté dans le cadre d'engagements mondiaux, et l'échéance repoussée à 2000 (Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, 1990, Jomtien), 2015 (Forum mondial sur l'éducation, 2000, Dakar) et 2030 (au titre des ODD, qui engagent

**FIGURE 1.2****Même si les pays africains atteignent leurs objectifs nationaux, 1 enfant sur 10 n'achèvera pas le cycle primaire d'ici à 2030.***Taux d'achèvement du primaire dans les pays africains : valeurs de départ, valeurs les plus récentes et cibles pour 2025 et 2030*

Note: L'estimation est basée sur les données de 37 pays.  
Source: Estimations de l'ISU et du Rapport GEM.

également les pays à assurer l'achèvement universel du secondaire). De rapides progrès ont ensuite été enregistrés dans les années 2000, mais ont de nouveau ralenti dans les années 2010. En 2020, un enfant sur trois n'achevait pas le cycle primaire à l'âge requis (c'est-à-dire trois à cinq ans après l'âge officiel), et un sur quatre ne le terminait pas du tout (jusqu'à huit ans après l'âge officiel). Cet objectif qui devait initialement être atteint il y a 40 ans n'a donc pas été réalisé. Au rythme actuel, il ne le sera pas avant 2030 (figure 1.1).

Dans le cadre du processus d'établissement d'indicateurs de référence nationaux pour l'ODD 4, les pays africains ne se sont pas engagés à assurer l'achèvement universel du primaire d'ici à 2030. Sans tenir pleinement compte des effets potentiels de la pandémie de COVID-19 ou du risque de retour du surendettement, on estime que même si les pays atteignent leurs indicateurs de référence nationaux relatifs à l'achèvement du primaire, fixés par quatre pays africains sur cinq, 91 % des enfants au maximum achèveront leurs études primaires à l'âge requis en 2030. Cependant, les chiffres ne montrent presque aucun progrès dans ces pays depuis 2015 (figure 1.2).

Ces décennies marquées par une succession de coups de frein et d'accélérateur sont au cœur des débats sur le développement historique des systèmes éducatifs africains et sur leur capacité à garantir que les enfants achèvent le cycle primaire en ayant acquis les compétences de base dont ils ont besoin pour poursuivre leur scolarité. Dans les années 1980 et 1990, les réductions des dépenses sociales ont sapé les fondements de la qualité de l'éducation en Afrique, et dans les années 2000, le développement brutal des systèmes éducatifs a mis à rude épreuve leurs capacités limitées. Une corrélation a été établie entre ces deux phénomènes et les constats qui ont été faits depuis en ce qui concerne le faible niveau des résultats de l'apprentissage. Il est apparu, en confrontant des enquêtes transnationales comparables sur les acquis des élèves et une norme mondiale, qu'au maximum un enfant sur cinq qui achève le cycle primaire a atteint le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

Cette estimation est imprécise, car la couverture des données est faible et n'inclut qu'une partie du continent. Cependant, quelle que soit la marge d'erreur, le niveau d'apprentissage est si bas qu'il affaiblit le grand potentiel de développement de l'Afrique. L'achèvement universel de l'éducation de base et des apprentissages fondamentaux sont des prérequis pour permettre un apprentissage équitable dans d'autres domaines, ainsi que pour renforcer l'enseignement secondaire et postsecondaire, afin notamment de fournir de bons candidats à la profession enseignante. En veillant à ce que tous les enfants acquièrent de solides fondements en matière d'éducation au cours de leurs premières années de scolarité, les pouvoirs publics témoignent de leur engagement en faveur de l'édification de sociétés inclusives et solidaires.

## Reconsidérer la notion de « crise » de l'apprentissage

Deux questions sous-tendent les efforts déployés par les pays africains pour accélérer les progrès en matière d'acquisition des apprentissages fondamentaux. La première consiste à déterminer si le continent connaît une « crise » de l'apprentissage, comme l'affirment souvent les organisations internationales. La faiblesse des niveaux d'apprentissage n'implique pas nécessairement une baisse de ces derniers. Il convient donc de clarifier la question suivante : les résultats de l'apprentissage se sont-ils détériorés ou les niveaux d'apprentissage ont-ils toujours été faibles ? Cela amène à la deuxième question : quels facteurs expliquent ces faibles résultats de l'apprentissage, et quel est le poids relatif des facteurs liés et non liés à l'éducation ? Il est difficile de répondre à ces questions, car cela requiert des données factuelles sur l'apprentissage et sur les facteurs qui y contribuent au fil du temps. Ces données sont rares, mais essentielles pour mieux comprendre la situation de départ des pays africains, éclairer l'arrière-plan historique et le contexte actuel défavorable auquel les enfants africains sont confrontés, concevoir des réponses appropriées pour surmonter ces difficultés, et définir des attentes raisonnables concernant la vitesse à laquelle les élèves peuvent progresser.

Pour ce qui est de la première question, les enquêtes auprès des ménages (par exemple les enquêtes démographiques et sanitaires) comprenant une question directe sur l'alphabétisation constituent la seule source d'informations historiques. Cela consiste à demander à des adultes âgés de 15 ans et plus de lire une phrase simple contenant 10 mots au maximum. Jusqu'à récemment, cette question n'était posée qu'à des personnes n'ayant pas dépassé le niveau du primaire, alors que dans de nombreux pays, des adultes ayant fait des études secondaires ne parviennent pas à lire une phrase de ce type. Pour mesurer indirectement la qualité de l'apprentissage, on peut recenser le nombre d'adultes qui ont arrêté leur scolarité au bout de cinq ou six ans et qui sont capables de lire une telle phrase dans son intégralité. Ce chiffre peut être ventilé par âge pour déterminer s'il y a eu une évolution dans le temps ; en d'autres termes, si la capacité des établissements

scolaires à inculquer des compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul aux personnes qui arrêtent leurs études à la fin du primaire a augmenté. Bien que le niveau d'alphabétisation évalué soit faible, cette mesure permet de suivre une tendance sur 40 ans, du milieu des années 1970 au milieu des années 2010.

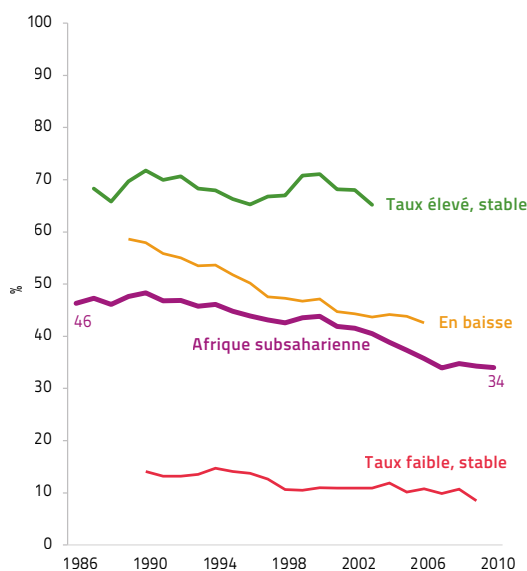
Une analyse couvrant 31 pays d'Afrique subsaharienne a mis en évidence trois groupes distincts. Le premier d'entre eux comprend 11 pays dans lesquels le taux d'alphabétisation des personnes ayant arrêté leur scolarité au bout de cinq ou six ans est relativement élevé et stable, environ deux tiers des adultes ayant acquis des compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul. Il s'agit généralement de pays où existe une langue nationale dominante (par exemple, le Lesotho, Madagascar et le Rwanda). Le deuxième groupe compte six pays essentiellement situés en Afrique occidentale anglophone (Ghana, Nigéria, Sierra Leone), où le taux d'alphabétisation des personnes ayant arrêté leurs études après le cycle primaire est très faible et stable, un peu plus d'un dixième des adultes ayant acquis des compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul. Enfin, dans 14 pays, le taux d'alphabétisation des personnes ayant arrêté leurs études après le cycle primaire a sensiblement baissé, d'environ un point de pourcentage par an ; dans certains d'entre eux, le taux d'alphabétisation du groupe de population concerné a été divisé par deux en 20 ans (par exemple, au Bénin, en République démocratique du Congo et au Niger). Globalement, dans les 31 pays d'Afrique subsaharienne analysés, le pourcentage de personnes capables de lire une phrase simple à l'issue de cinq ou six années de scolarité est passé de 46 % en 1986 à 34 % en 2010, soit une baisse d'environ un demi-point de pourcentage par an (figure 1.3). Toutefois, ce constat ne signifie pas qu'il existe une crise générale de l'apprentissage.

Cette mesure de l'alphabétisation est la seule à fournir une vision de long terme, mais elle est imparfaite. Par exemple, la taille des échantillons pour ce groupe de population peut être assez réduite, en particulier chez les hommes. Le principal inconvénient est que le groupe de personnes dont on évalue les compétences en lecture, en écriture et en calcul (c'est-à-dire celles qui arrêtent leur scolarité au bout de cinq ou six ans seulement) a changé au fil du temps : progressivement, les systèmes éducatifs africains ont intégré des enfants qui comptent parmi les

**FIGURE 1.3**

**En un quart de siècle, la capacité des écoles primaires d'assurer une alphabétisation même élémentaire a légèrement diminué en Afrique subsaharienne**

*Pourcentage d'adultes capables de lire une phrase simple après cinq ou six années de scolarité, échantillon de pays africains, 1986-2010*



Notes: Ces chiffres ont été calculés à partir des données de 31 pays d'Afrique subsaharienne, qui ont été répartis en trois groupes en fonction de la tendance à long terme observée en matière d'alphabétisation : taux d'alphabétisation élevé et stable (Burkina Faso, Eswatini, Éthiopie, Gabon, Kenya, Lesotho, Madagascar, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal et Togo) ; en baisse (Angola, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Malawi, Mali, Mozambique, Namibie, Niger, Ouganda, République démocratique du Congo, Zambie et Zimbabwe) ; et taux d'alphabétisation faible et stable (Gambie, Ghana, Guinée, Libéria, Nigéria et Sierra Leone). Les moyennes estimées sont pondérées par les populations respectives. Les estimations du taux d'alphabétisation concernent les adultes âgés de 20 à 49 ans. Les individus plus jeunes n'ont pas été inclus dans l'échantillon afin d'éviter les biais potentiels liés à la prise en compte de personnes encore scolarisées.

Source: Estimations calculées par l'équipe du Rapport GEM à partir de données issues des enquêtes démographiques et sanitaires.

moins préparés à l'école dans le monde. La probabilité que les enfants qui achèvent leur scolarité au bout de cinq ou six ans seulement appartiennent à des ménages défavorisés est plus forte aujourd'hui qu'il y a 30 ans.

Des études sur les désavantages ont mis cet état de fait en évidence. Une récente analyse a ainsi révélé que les filles scolarisées nées dans les années 1960 bénéficiaient d'un plus grand avantage en termes de taille par rapport à la population féminine moyenne que les filles scolarisées nées dans les années 1990 ([Le Nestour et al., 2023](#)). Outre la taille, qui est le reflet de la pauvreté, de la santé à long terme et de la nutrition, les cohortes plus récentes ayant arrêté leur scolarité au bout de cinq ou six ans sont également plus susceptibles que les cohortes précédentes d'être originaires de zones rurales et nées dans un milieu moins alphabétisé. L'intégration dans le système éducatif d'enfants aussi peu préparés ne peut donc que se traduire par une baisse des résultats de l'apprentissage. Il n'est pas surprenant qu'un tel déclin ait été observé en Afrique et pas en Asie ni en Amérique latine, étant donné que la pauvreté et la fragmentation linguistique sont plus importantes sur ce continent ([Le Nestour et al., 2023](#)).

Il est important de noter qu'une amélioration des niveaux d'apprentissage a été mise en évidence par les principales mesures longitudinales des compétences en lecture (et en mathématiques) des élèves en fin de cycle primaire en Afrique. Ces mesures ont été effectuées sur la base d'évaluations scolaires transnationales de l'apprentissage réalisées dans les pays francophones d'Afrique centrale et occidentale, principalement (années 2010), et dans les pays anglophones d'Afrique orientale et australe (années 2000). Elles sont d'une qualité nettement supérieure à l'évaluation de l'alphabétisation élémentaire basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires, même si elles fournissent des résultats moins fiables car fondés sur la comparaison de seulement deux données temporelles (par exemple 2014 et 2019 pour l'Afrique francophone), alors que davantage de cycles d'enquêtes seraient nécessaires pour identifier une tendance solide.

En somme, il faut remettre en cause la notion de « crise » de l'apprentissage en Afrique. La constatation la plus frappante au sujet de la situation de l'éducation sur le continent n'est pas qu'elle est en déclin, ce qui est difficile à confirmer et à interpréter, mais concerne les niveaux d'apprentissage historiquement bas obtenus après un cycle complet d'enseignement primaire. Il convient donc de se pencher sur la deuxième question : dans quelle mesure les facteurs contextuels ont-ils

des répercussions sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux qui sont propres à l'Afrique et plus importantes que dans d'autres régions du monde ?

Cela soulève d'autres questions : parmi les facteurs qui expliquent les résultats de l'apprentissage, dans quelle mesure et à quel rythme ceux dont les éducateurs et les responsables des politiques éducatives ont la maîtrise peuvent-ils améliorer l'apprentissage, et quel est leur impact par rapport aux facteurs liés à des conditions socioéconomiques plus générales ? Ces questions sont trop complexes pour y apporter une réponse complète. Il est toutefois nécessaire de les étudier pour comprendre le rythme de progrès que l'on peut raisonnablement espérer, ainsi que pour mettre en perspective les conditions défavorables auxquelles les enfants africains sont confrontés.

Si l'on rassemble les rares données disponibles sur les tendances mondiales, on observe que la progression annuelle moyenne du pourcentage d'enfants ayant atteint le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire pour la période 2000-2019 n'a été que de 0,4 point de pourcentage ([ISU, 2023b](#)). Les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, majoritaires en Afrique, ont connu une amélioration de 0,71 point de pourcentage par an, tandis que les pays à revenu intermédiaire supérieur et élevé ont subi une baisse de 0,06 point de pourcentage par an.

Parmi les facteurs qui ne sont pas directement liés à l'éducation, trois se distinguent par leur impact potentiel important sur les résultats de l'apprentissage en Afrique. Les niveaux de pauvreté et de malnutrition sur le continent sont supérieurs à ceux observés dans d'autres régions du monde. On estime qu'environ 35 % des habitants de l'Afrique subsaharienne vivaient en dessous du seuil de pauvreté (2,15 dollars par jour) en 2019, ce qui est quatre fois supérieur à la moyenne mondiale ([Baah et al., 2023](#)), et que 30 % des enfants africains de moins de cinq ans sont trop petits pour leur âge, ce qui constitue un indicateur essentiel de la malnutrition ([OMS et al., 2023](#)). Il existe un consensus sur les effets du retard de croissance sur le développement cognitif ([Perkins et al., 2017](#)), qui entraîne un développement plus lent du langage et des conséquences négatives à long terme sur les résultats



scolaires. Une étude menée au Burkina Faso a montré que les enfants de 6 à 8 ans souffrant d'un retard de croissance obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux obtenus par les autres enfants sur les plans de la mémoire, de la pensée conceptuelle, de la cognition générale et de la flexibilité cognitive (Sanou et al., 2018). En Éthiopie, un examen systématique d'études utilisant différentes mesures de la malnutrition a par exemple révélé que chez les enfants souffrant d'une carence en iode, les bons résultats scolaires sont inférieurs de 50 % par rapport aux enfants qui n'en souffrent pas (Zerga et al., 2022).

Les conflits et l'instabilité se répercutent également sur les conditions d'apprentissage des enfants : augmentation de l'anxiété et du stress, insécurité du trajet jusqu'à l'école, voire blocage total de l'accès à l'éducation. Ainsi, en octobre 2023, on estimait que plus de la moitié des 6,4 millions d'enfants scolarisés dans huit États soudanais touchés par le conflit avaient subi des perturbations et une interruption de leur apprentissage, car 54 % des écoles (soit 10 400) étaient fermées, certaines ayant été détruites et d'autres étant occupées par des groupes armés ou par des personnes déplacées à l'intérieur du pays (OCHA, 2023). Dans le nord-est du Nigéria, l'augmentation du nombre de décès (+ 97) dans un rayon de 5 kilomètres autour du village d'un enfant due à l'insurrection de Boko Haram a entraîné une baisse du taux de scolarisation de 3 points de pourcentage et de la durée de la scolarité de 0,6 année (Bertoni et al., 2019). Dans le nord de l'Ouganda, l'augmentation du nombre de décès (+ 25 décès) dans un rayon de trois kilomètres autour de l'habitation d'un individu causée par l'insurrection de l'Armée de résistance du Seigneur, qui a duré jusqu'au milieu des années 2000, a entraîné la perte de 1,5 année de scolarité et une baisse de 11 % des niveaux d'alphabétisation moyens. Cela a également occasionné une dégradation des infrastructures scolaires et une augmentation de la taille des écoles et du rapport élèves/enseignant en raison des déplacements, ainsi qu'une diminution des dépenses des ménages consacrées à l'éducation (Kazibwe, 2023).

L'Afrique se distingue des autres régions du monde par sa fragmentation linguistique, héritée de son passé colonial, qui est un problème que les politiques éducatives ont du mal à résoudre. Seulement 20 % des enfants reçoivent

un enseignement dans leur langue maternelle, contre au moins 70 % en Asie du Sud, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (Banque mondiale, 2022). Il est difficile d'obtenir des données factuelles sur les effets de l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les résultats de l'apprentissage. Par exemple, les études ont du mal à évaluer la mise en œuvre des politiques relatives à la langue d'enseignement en classe (Nakamura et al., 2023). Néanmoins, l'importance d'un environnement d'apprentissage et linguistique favorable à la maison a été bien établie, et souvent corroborée par l'efficacité des interventions visant à créer une passerelle entre l'environnement linguistique de l'école et celui de la maison (Nag et al., 2019).

Les enfants qui souffrent de pauvreté et de malnutrition, vivent dans des environnements dangereux, grandissent dans des foyers offrant peu de stimulation et parlent à la maison une langue qui n'est pas utilisée à l'école font face à des difficultés spécifiques. Pour y remédier, des politiques et des pratiques éducatives doivent être mises en place au niveau de la classe, de l'école et du système éducatif.

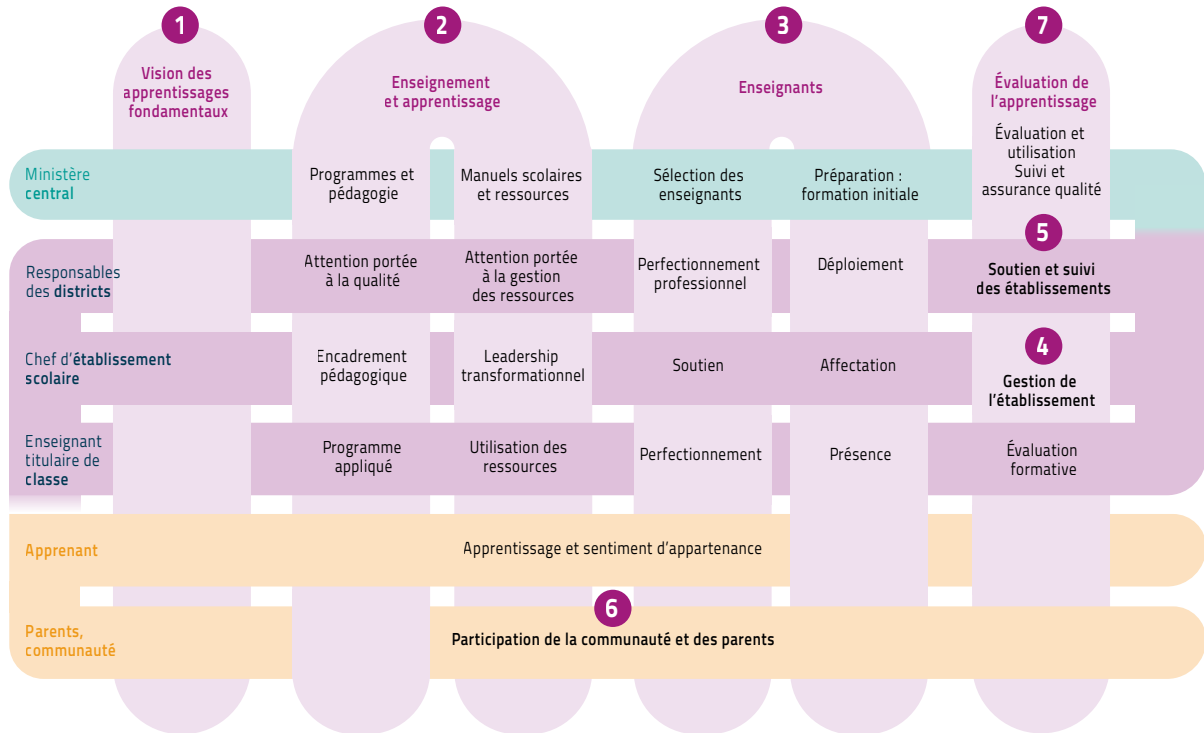
## Quels facteurs liés à l'éducation influent sur l'acquisition des compétences fondamentales en calcul ?

Le contexte de la transformation de l'éducation est plus défavorable en Afrique qu'ailleurs dans le monde. Compte tenu de ce fait, le cadre analytique de la série de rapports « Pleins feux » recense, au sein des systèmes éducatifs, sept facteurs qui jouent un rôle dans l'amélioration des taux d'achèvement et de l'acquisition des apprentissages fondamentaux (figure 1.4).

**FIGURE 1.4**

L'amélioration de l'achèvement de la scolarité et de l'acquisition des apprentissages fondamentaux nécessite d'adopter une approche à l'échelle du système.

*Cadre analytique de la série de rapports « Pleins feux »*



Source: Équipe du Rapport GEM.

1. Le pays doit définir une vision claire de la manière dont il souhaite améliorer l'apprentissage au profit de tous les enfants, et s'assurer qu'elle soit pleinement comprise et soutenue à tous les niveaux de responsabilité dans le secteur de l'éducation, du ministère aux autorités locales en passant par le personnel scolaire. Cette vision transparaît dans des objectifs spécifiques qui font l'objet d'un suivi et de rapports.
2. Cette vision doit trouver son expression dans les décisions politiques portant sur le contenu (programme scolaire) et la méthode (pédagogie) de l'enseignement et de l'apprentissage au cours des premières années de scolarité, y compris la langue d'enseignement et l'utilisation de supports appropriés, notamment les manuels scolaires.
3. La vision doit également se refléter dans les décisions politiques relatives à la formation et à la gestion du corps enseignant. Des solutions concrètes sont nécessaires pour préparer les enseignants à faire face aux circonstances extraordinaires qu'ils rencontrent en classe.
4. Les chefs d'établissement doivent être formés à l'encadrement pédagogique et chargés de superviser et soutenir les enseignants ainsi que de communiquer avec les parents et les communautés. Leurs compétences de gestion doivent être entretenues et perfectionnées à ces fins.

5. Les établissements scolaires doivent recevoir un appui des autorités éducatives locales qui les supervisent, les contrôlent, leur fournissent les informations les plus récentes et leur communiquent leurs attentes quant aux améliorations à apporter.
6. La participation de la communauté et des parents peut renforcer la réactivité des établissements scolaires au contrôle et au suivi externes. Des efforts doivent être faits pour éliminer les obstacles à cette participation qui sont dus à un manque de confiance et de ressources.
7. Il est nécessaire de disposer de données fiables sur l'achèvement de la scolarité et, en particulier, sur l'apprentissage. Il convient de mettre en place un système d'évaluation pour suivre les progrès accomplis par les élèves dans l'acquisition des apprentissages attendus, en le rattachant aux méthodes employées en classe et aux normes internationales.

Ce deuxième rapport continental de la série « Pleins feux » porte sur quatre de ces facteurs – vision des apprentissages fondamentaux, enseignement et apprentissage, enseignants et évaluation de l'apprentissage –, tels qu'ils s'appliquent aux compétences fondamentales en calcul. Le Cadre mondial de compétences, qui indique les connaissances et les compétences minimales que les apprenants sont censés posséder à l'issue de chaque année d'enseignement dans les cinq domaines mathématiques, fournit une base pour définir une vision commune des compétences fondamentales en calcul ([ISU et al., 2020](#)).

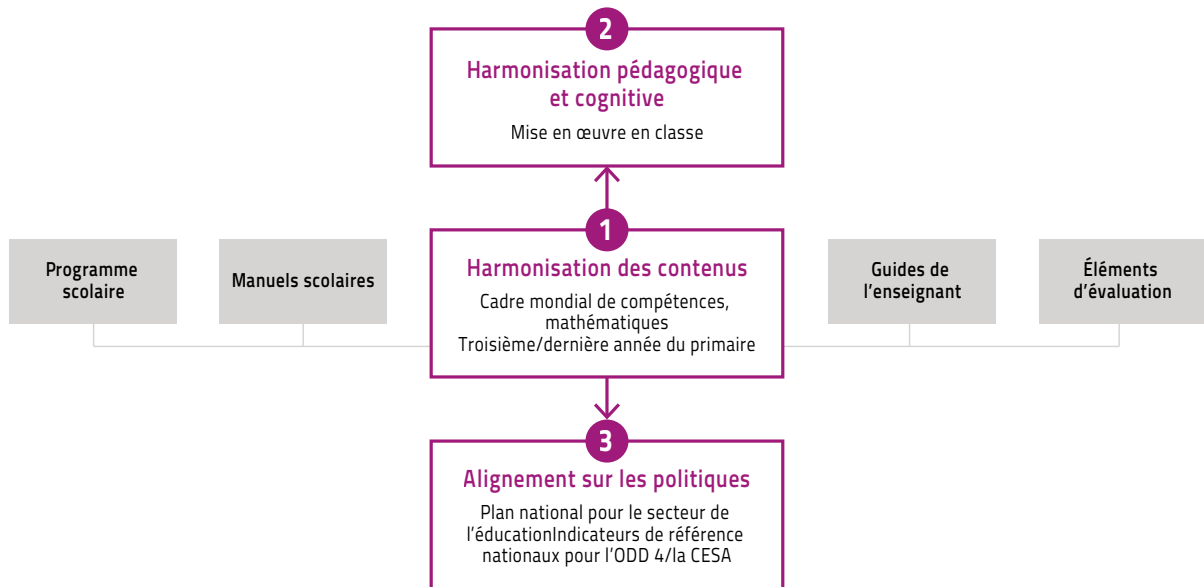
Pour atteindre ce niveau minimum de compétence et maximiser les chances des apprenants, il convient d'harmoniser les aspects suivants.

- Les pratiques **d'enseignement et d'apprentissage** efficaces, qui passent par l'utilisation d'éléments clés (programmes scolaires, pédagogie, matériels d'enseignement et d'apprentissage et langue d'enseignement) doivent être soigneusement équilibrées :
  - Les **programmes scolaires** doivent suivre une structure logique établie selon une théorie de la progression de l'apprentissage, viser la compréhension des concepts plutôt que l'apprentissage par cœur, et prévoir suffisamment de temps pour étudier les différents domaines et y revenir pendant l'année ([Lutfeali et al., 2023](#)).
  - Une **pédagogie** appropriée suppose d'enseigner le calcul dans le contexte quotidien des élèves. Les enseignants doivent s'attacher à discuter avec eux afin de déterminer comment ils ont résolu les problèmes, s'ils peuvent confirmer que leurs solutions sont correctes et comment, et s'ils ont trouvé d'autres moyens de résoudre les problèmes ([Atweh et al., 2016](#)). Le temps passé par les élèves à recopier ce qui est écrit au tableau, à écouter passivement ou à répéter mécaniquement doit être réduit au minimum.
  - Des **matériels d'enseignement et d'apprentissage** de qualité, accessibles à tous les élèves, sont nécessaires. Les supports officiels, en particulier les manuels, font souvent défaut. Les enseignants doivent être formés à utiliser des matériaux locaux peu onéreux pour créer des objets physiques que les apprenants pourront toucher afin de mieux comprendre les concepts mathématiques ([Sitabkhan et al., 2019](#)). Les plans de cours et les guides de l'enseignant qui tiennent compte du programme scolaire et intègrent des stratégies pédagogiques efficaces constituent un important mécanisme de soutien aux enseignants, en particulier dans les contextes où les ressources sont faibles ([Piper et al., 2018](#)).
  - En l'absence de stratégies pédagogiques appropriées, la **langue** peut devenir un obstacle à l'acquisition des compétences en calcul ([Essien et al., 2023](#)). Outre les solutions fondées sur la langue, qui consistent par exemple à conserver un niveau simple d'anglais, de français et de portugais en classe ou à alterner les codes linguistiques entre la langue vernaculaire locale et la langue d'enseignement ([Essien, 2018](#)),

FIGURE 1.5

L'harmonisation des contenus et des pédagogies et l'alignement sur les politiques sont des conditions préalables à l'acquisition universelle des apprentissages fondamentaux

Méthode de recherche du deuxième cycle de la série « Pleins feux »



Note: CESA = Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique.

Source: Équipe du Rapport GEM.

il existe d'autres méthodes qui passent par l'utilisation de jeux et de matériels pédagogiques que les enfants peuvent manipuler pour favoriser la compréhension des concepts.

- Les **enseignants** doivent être convenablement préparés à enseigner dans les premières années du primaire et à surmonter des difficultés telles que les effectifs chargés des classes. Or, ils n'ont souvent pas pu eux-mêmes acquérir une bonne compréhension des concepts en tant qu'apprenants, ni mettre au point des stratégies pédagogiques appropriées en tant qu'élèves enseignants ([Akyeampong et al., 2013](#)). L'amélioration de la formation initiale des enseignants est une condition préalable nécessaire à moyen et long termes. À court terme, et en l'absence de ressources suffisantes pour offrir des possibilités de formation continue, il convient de développer la capacité des enseignants compétents à accompagner

leurs pairs, bien que cette approche exige une bonne capacité de gestion pour repérer et mettre à profit les compétences pédagogiques. Une autre solution économique est celle des communautés professionnelles, qui encouragent les enseignants à échanger des expériences avec des pairs.

- **L'évaluation** des acquis des élèves n'occupe pas une place suffisante dans la formation des enseignants. Cela entraîne une méconnaissance de l'évaluation formative en classe, alors que celle-ci pourrait aider les enseignants à améliorer leur pratique et à soutenir les apprenants ([Sayed et Kanjee, 2013](#)). Au niveau des systèmes éducatifs, les capacités nationales sont limitées. Cela empêche la mise en place et le maintien de mécanismes d'évaluation sommative pérennes, répondant à des critères de qualité et exploités pour améliorer le programme scolaire et la formation des enseignants. En outre,

il est souvent difficile de déterminer si les évaluations nationales, lorsqu'elles existent, sont conformes au programme scolaire et à l'engagement du pays d'atteindre un niveau minimum de compétence.

Aux fins de l'étude des quatre facteurs du cadre analytique susmentionnés, un examen approfondi des documents nationaux suivants a été réalisé dans le cadre du deuxième cycle de la série de rapports « Pleins feux » :

- le cadre des programmes scolaires nationaux, qui représente le programme prévu ;
- les manuels scolaires et les guides de l'enseignant, qui représentent le programme potentiellement mis en œuvre ;
- le cadre d'évaluation national et les éléments d'évaluation, qui représentent le programme évalué.

L'analyse porte sur le degré d'harmonisation qui existe entre ces différents documents, et plus particulièrement sur leur concordance (**figure 1.5**) :

- les uns avec les autres, en fonction des compétences minimales définies dans le Cadre mondial de compétences (harmonisation des contenus) ;
- avec leur application en classe (harmonisation pédagogique et cognitive) ;
- avec la politique nationale et les engagements internationaux du pays (alignement sur les politiques).

## La promotion du dialogue national et continental est au cœur de la série de rapports « Pleins feux »

La série de rapports « Pleins feux » se concentre sur le double défi de l'achèvement universel de l'éducation de base et des apprentissages fondamentaux en Afrique. Il s'agit d'une initiative de l'Union africaine, de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM), qui recueille et synthétise des données factuelles pour répondre à deux objectifs :

- formuler des recommandations pour certains pays, en concertation avec les pouvoirs publics, afin d'influencer l'évolution des politiques visant la réalisation des objectifs nationaux en matière de résultats de l'éducation ;
- mobiliser les mécanismes continentaux de dialogue entre pairs, sous les auspices des institutions africaines, afin d'appeler l'attention sur les questions relatives à l'enseignement primaire.

Il convient également de recueillir et diffuser des données factuelles afin de sensibiliser l'opinion publique, qui constitue un facteur supplémentaire d'évolution des politiques à l'échelon national (**encadré 1.1**), et de favoriser la participation de multiples acteurs au niveau continental.

**ENCADRÉ 1.1**

**Comment l’opinion publique africaine perçoit-elle l’état de l’éducation ?**

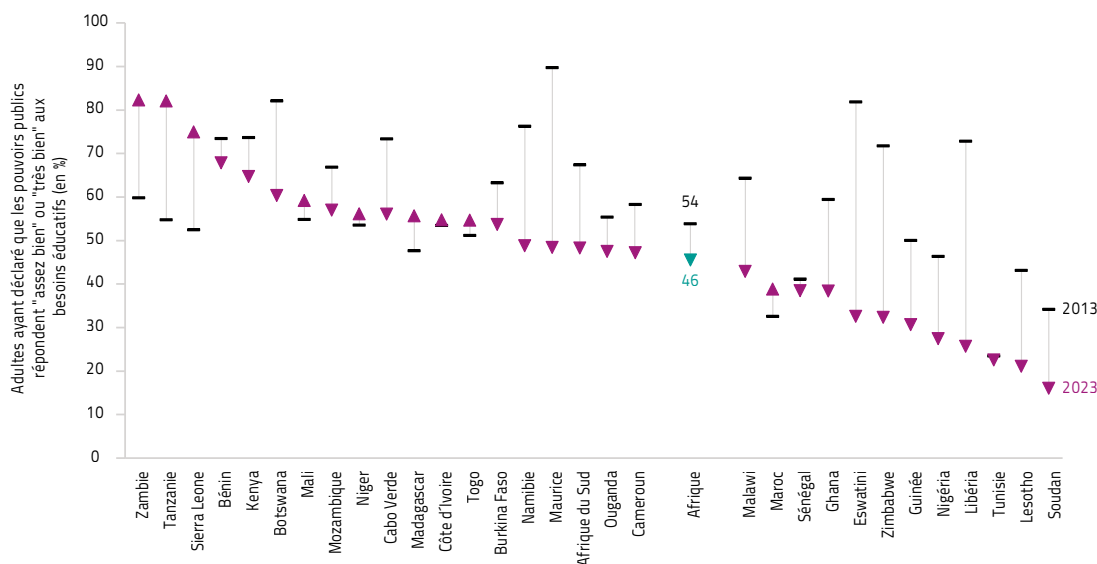
Les modifications apportées aux politiques de l’éducation sont volontaires. Elles répondent aux problèmes identifiés et sont soutenues par une dynamique politique favorable et des solutions techniques spécialisées. L’opinion publique peut jouer un rôle essentiel dans l’économie politique de l’éducation, en mettant en avant les problèmes et en influençant les responsables politiques. La demande de changement de la part du public est peut-être une condition nécessaire à l’action. Toutefois, son efficacité pour pousser à la réforme de l’éducation varie dans le monde et en Afrique. L’influence du public dépend du type de politique éducative dont il est question, de la nature du processus politique et des informations disponibles.

La perception par le public des problèmes liés à l’éducation se fonde essentiellement sur l’expérience personnelle et sur des critères subjectifs, mais ceux-ci peuvent être replacés dans leur contexte grâce à des données concrètes et à des normes objectives. Des recherches menées dans des pays à revenu élevé ont utilisé des enquêtes comparatives transnationales d’opinion publique sur la politique éducative pour évaluer l’influence que le nombre croissant de données provenant d’évaluations transnationales de l’apprentissage a eue sur les perceptions du public concernant l’état de l’éducation et les réponses apportées par les décideurs politiques (West et Woessmann, 2021). La conclusion est que l’opinion publique sur la qualité de l’éducation se forme en fonction d’intérêts multiples. Les divergences d’opinion peuvent rendre moins visibles les mesures qui s’imposent pour remédier aux problèmes et freiner les réformes de l’éducation (Busemeyer et al., 2018).

**FIGURE 1.6**

**De plus en plus de personnes critiquent l’action des pouvoirs publics dans le domaine de l’éducation en Afrique**

*Pourcentage d’adultes estimant que les pouvoirs publics répondent « assez bien » ou « très bien » aux besoins éducatifs, 2013 et 2023*



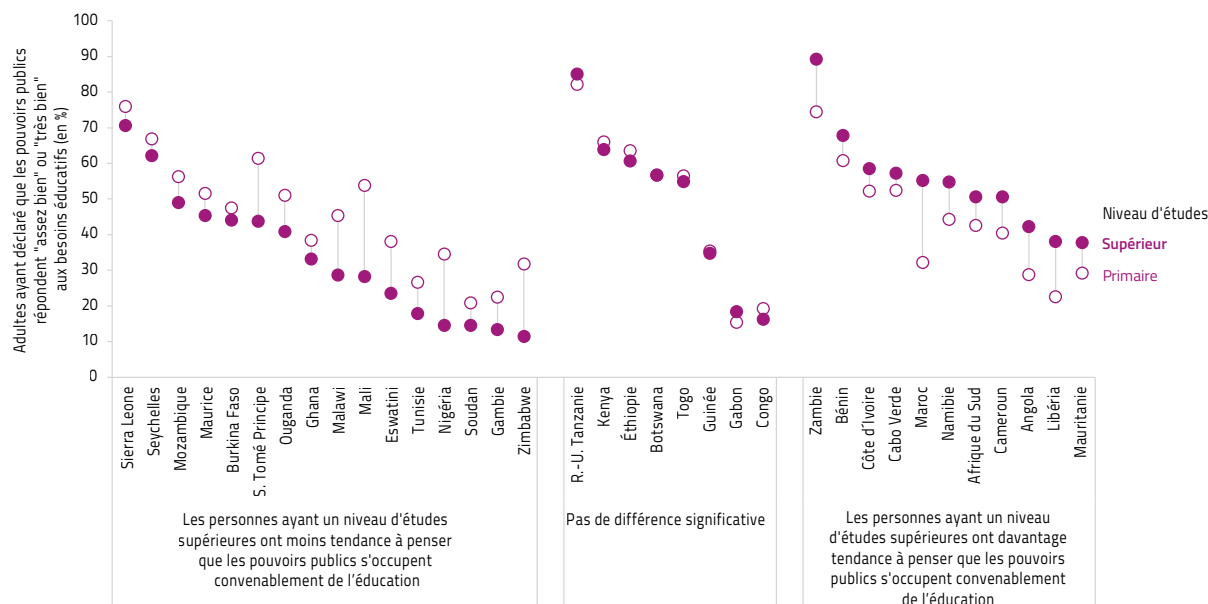
*Note:* La moyenne continentale est pondérée par la population.

*Source:* Analyse de l’équipe du Rapport GEM établie à partir des données de l’Afrobaromètre.

FIGURE 1.7

### Les adultes ayant un faible niveau d'instruction ont davantage tendance à évaluer positivement l'action des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation

Pourcentage d'adultes estimant que les pouvoirs publics répondent « assez bien » ou « très bien » aux besoins éducatifs, par niveau d'instruction, 2013 et 2023



Source: Analyse de l'équipe du Rapport GEM établie à partir des données de l'Afrobaromètre.

Certaines études ont montré que l'opinion publique compte en Afrique. Au Kenya, les électeurs ont soutenu des engagements observables, tels que la suppression des frais de scolarité, mais pas les engagements qui sont difficiles à vérifier et ne dépendent pas exclusivement de l'action des dirigeants, comme l'amélioration de la qualité de l'éducation ([Harding et Stasavage, 2014](#)). D'autres études affirment que les politiques éducatives répondent aux attentes des électeurs, mais que l'opinion publique n'a pas eu d'influence sur les questions d'équité. Par exemple, les ressources consacrées à l'éducation ont toujours été réparties de manière inéquitable au Ghana, en raison des exercices d'équilibre politique au sein des coalitions au pouvoir ([Abdulai et Hinkey, 2016](#)). À l'inverse, d'autres études écartent le rôle de l'opinion publique des facteurs déterminants dans la prise de décisions politiques. Ainsi, malgré les bénéfiques politiques qu'ils auraient pu en tirer, les gouvernements de la République-Unie de Tanzanie n'ont pas pris de mesures pour accroître l'offre de services d'éducation publique ([Opalo, 2022](#)). Les données sur les résultats de l'apprentissage sont rares et faiblement diffusées, et ne pèsent donc pas encore dans le débat public, malgré l'action dynamique menée par la société civile dans certains pays. En outre, la perception de la qualité est déformée dans de nombreux pays. La place croissante que les établissements d'enseignement privés occupent dans les zones urbaines a engendré un système à deux vitesses dans lequel les écoles publiques desservent principalement les populations pauvres et rurales, lesquelles se font moins entendre pour exiger et opérer des changements ([MacLean, 2011](#)).

L'Afrobaromètre fournit des informations essentielles sur l'opinion publique africaine depuis 1999, et s'est récemment penché sur deux questions liées à l'éducation ([Amakoh, 2022](#)). La première demandait aux personnes interrogées d'indiquer le problème le plus important auquel les pouvoirs publics devraient s'attaquer. En 2023, 5 % des adultes de 39 pays ont cité l'éducation. Le pourcentage le moins élevé (1 %) a été observé au Botswana, en Éthiopie et aux Seychelles, et trois valeurs aberrantes ont été enregistrées au Gabon (13 %), en Mauritanie (14 %) et au Libéria (15 %). Pour information, les quatre premiers

problèmes cités étaient la gestion économique (14 % en moyenne, mais 47 % en Tunisie), le chômage (13 % en moyenne, mais 38 % au Botswana), l'eau (9 % en moyenne, mais 22 % au Bénin) et la sécurité (8 % en moyenne, mais 41 % au Burkina Faso). L'analyse effectuée aux fins du présent rapport montre, comme prévu, que plus le taux d'achèvement du primaire est faible, plus la proportion d'adultes qui considèrent l'éducation comme le principal problème est élevée ; en revanche, aucune corrélation n'a été établie avec le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire. Le pourcentage de personnes interrogées qui estiment que l'éducation est le problème le plus important est resté stable au cours des 10 dernières années.

La deuxième question visait à évaluer l'action des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation. La tendance qui s'est dégagée montre que les taux d'approbation de cette action diminuent de façon constante : la part des adultes ayant déclaré que les pouvoirs publics répondaient « assez bien » ou « très bien » aux besoins en matière d'éducation est passée de 54 % en 2013 à 46 % en 2023. Les tendances les plus défavorables (diminution de 40 à 50 points de pourcentage) ont été enregistrées en Eswatini, au Libéria et au Zimbabwe, et les tendances les plus favorables (augmentation de 20 à 30 points de pourcentage) en Sierra Leone, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie (**figure 1.6**). L'opinion sur l'action des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation varie peu en fonction du sexe et du lieu, mais des différences notables sont apparues selon le niveau d'instruction des personnes interrogées. Dans des pays comme l'Angola, le Cameroun et le Maroc, les personnes ayant achevé le cycle primaire ont moins tendance à penser que les pouvoirs publics s'occupent convenablement de l'éducation. À l'inverse, au Mozambique, au Nigéria et en Tunisie, les personnes ayant un niveau d'études supérieures ont davantage tendance à se montrer critiques à l'égard de l'action des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation (**figure 1.7**).

Il est difficile de savoir si ces constats indiquent que les personnes interrogées perçoivent une détérioration de l'offre de services éducatifs ou qu'elles possèdent davantage d'assurance pour exprimer une opinion critique, et de déterminer quels aspects de l'éducation sont visés. Les griefs de la population peuvent concerner différents niveaux d'enseignement et diverses questions, du déroulement des examens à l'incidence des frais restant à charge. Ces critiques n'ont peut-être pas de lien avec l'objet du présent rapport, à savoir l'achèvement et la qualité de l'enseignement primaire et l'accès à ce dernier. Quoi qu'il en soit, les données montrent, dans l'ensemble, que l'éducation est une préoccupation croissante pour les citoyens africains.

La série de rapports « Pleins feux » appuie la mission de l'Union africaine consistant à « contribuer à la revitalisation, à la qualité, à la pertinence et à l'harmonisation des systèmes éducatifs pour répondre aux besoins de l'Afrique », ainsi que son mandat visant à soutenir les réunions du Comité technique spécialisé et d'autres organes politiques et professionnels en vue de favoriser la définition collective des priorités, l'appropriation et la responsabilité. En outre, cette série complète par une analyse thématique approfondie le rapport continental de suivi de la CESA et de l'ODD 4 établi par l'Union africaine et l'UNESCO, dont trois éditions devraient être publiées d'ici à 2030. Elle fournit également un soutien aux États membres de l'Union africaine dans la réalisation de leurs indicateurs de référence nationaux pour l'ODD 4 relatifs à la fréquentation, à l'achèvement de la scolarité et aux résultats de l'apprentissage pour 2025 et 2030.

La série de rapports « Pleins feux » s'inscrit aussi dans le cadre des efforts déployés par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique pour répondre aux besoins de ses membres, en mettant à profit les atouts que lui confère son rôle de fédérateur de haut niveau des décideurs africains chargés de l'éducation. Elle complète les activités menées par l'équipe du Rapport GEM pour concevoir des produits régionaux qui rattachent les perspectives mondiales aux défis nationaux, en associant son avantage comparatif en matière de recherche transnationale de haute qualité à son indépendance éditoriale.

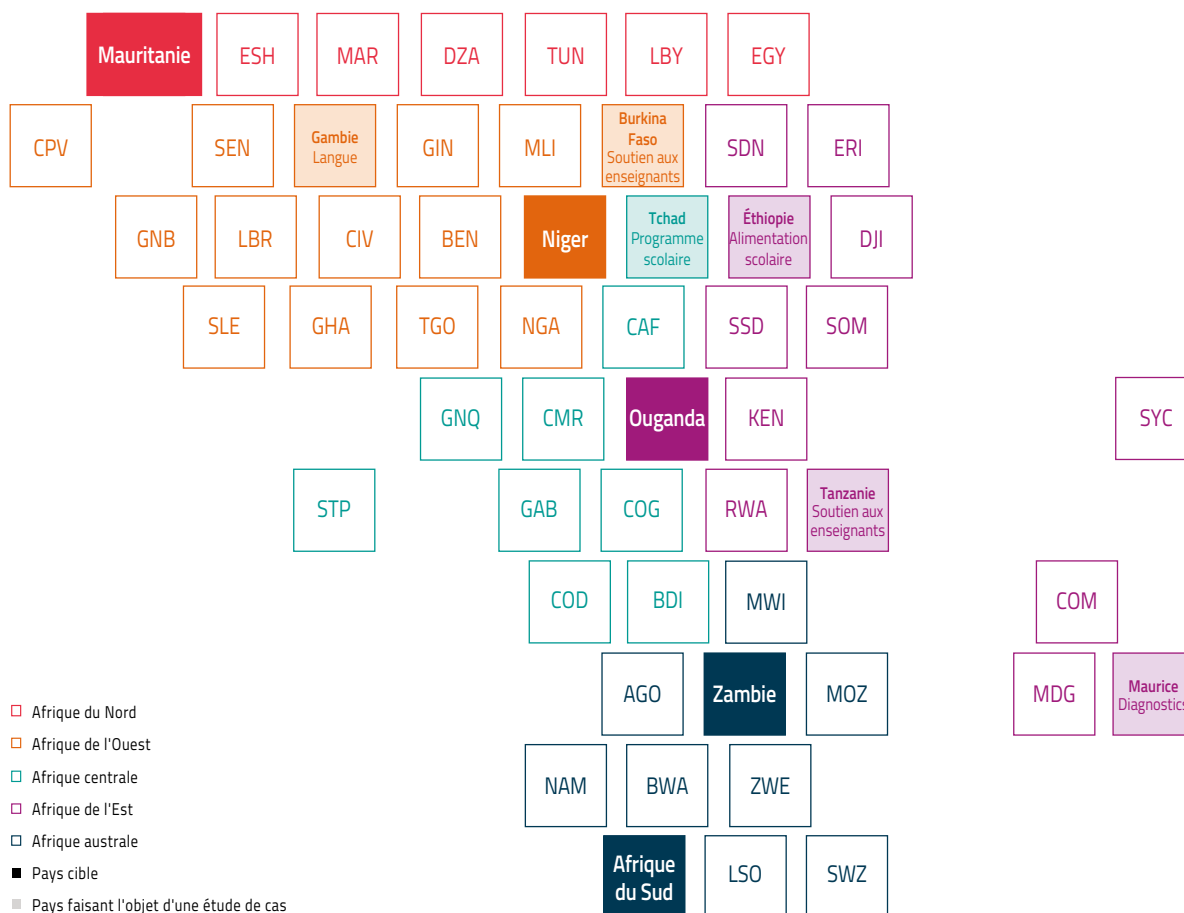
La série de rapports « Pleins feux » prévoit de s'étendre sur trois cycles entre 2022 et 2025. Chaque rapport couvrira une douzaine de pays, parmi lesquels :



FIGURE 1.8

## La série de rapports « Pleins feux » entend couvrir un groupe représentatif de pays

Pays inclus dans le cycle 2023-2024 du Rapport « Pleins feux »



Source: Équipe du Rapport GEM.

- cinq pays cibles – idéalement un par région (Afrique centrale, australe, de l'Ouest, de l'Est et du Nord) – pour lesquels une analyse sous-sectorielle concise sera effectuée afin de produire un rapport national présentant les défis et les bonnes pratiques à l'échelle du système. Ces rapports seront établis en concertation avec les parties prenantes nationales, qui détermineront les priorités, et les ministères de l'éducation, qui dirigeront les discussions et valideront le contenu ;
- un ou deux pays supplémentaires par région, qui feront l'objet de courtes études de cas

axées sur un facteur particulier jugé important pour améliorer les résultats éducatifs.

Les rapports nationaux et les études de cas, ainsi que d'autres documents de travail et analyses de données constituent les principales contributions synthétisées dans le présent rapport continental. Pendant ce deuxième cycle, nous n'avons inclus aucun pays d'Afrique centrale parmi les pays cibles, qui comprennent en revanche deux pays d'Afrique australe (**figure 1.8**). Les pays cibles sont l'Afrique du Sud, la Mauritanie, le Niger, l'Ouganda et la Zambie. Les données sur les cinq pays cibles

présentées dans ce rapport proviennent généralement des rapports nationaux, sauf indication contraire.

Nous avons réalisé des études de cas portant sur les communautés professionnelles d'apprentissage au Burkina Faso, le programme scolaire au Tchad, l'alimentation scolaire en Éthiopie, la langue d'enseignement en Gambie, les évaluations diagnostiques à Maurice et le soutien aux enseignants en République-Unie de Tanzanie.

Des recherches complémentaires ont été commandées sur les sujets suivants : le rôle de l'apprentissage social et émotionnel dans l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul ; les politiques relatives à la langue d'enseignement des pays africains ; le rôle des évaluations citoyennes ; et l'évolution des programmes d'assistance technique de l'Agence japonaise de coopération internationale pour les mathématiques dans l'enseignement primaire.

Cette deuxième édition du rapport continental « Pleins feux » présente les principales questions politiques liées à l'amélioration des compétences fondamentales en calcul en Afrique. Les chapitres 2 et 3 décrivent la situation de la région s'agissant des taux de non-scolarisation, d'achèvement de la scolarité et d'acquisition des compétences minimales. Le chapitre 4 étudie dans quelle mesure les pays ont défini des visions nationales sur les apprentissages fondamentaux et le rôle joué par les évaluations de l'apprentissage. Le chapitre 5 met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage en classe et explique l'importance de relier entre eux la vision, le programme scolaire, la pédagogie et les matériels d'enseignement et d'apprentissage. Le chapitre 6 aborde les questions liées aux enseignants et, en particulier, la meilleure façon de les soutenir en tant qu'acteurs clés des réformes politiques destinées à améliorer le niveau d'acquisition des apprentissages fondamentaux. Le chapitre 7 porte sur le financement des politiques éducatives du continent. Le chapitre 8 conclut en formulant des recommandations.

# 2

## Fréquentation scolaire et achèvement



Des enfants heureux dans une école primaire de Niamey, la capitale du Niger. Au Niger, moins de 8 % des enfants qui terminent l'école primaire ont acquis des compétences acceptables en lecture, écriture et calcul. Pour chaque enfant, l'éducation.  
(CREDIT : © UNICEF/UN0318701/Dejongh)

- Le nombre d'enfants non scolarisés augmente parce que la croissance des inscriptions est plus lente que la croissance démographique. Cependant, une autre raison est que les taux de redoublement ont diminué ces dernières années ; dans le passé, de nombreux enfants scolarisés redoublaient tout simplement.
- Les taux d'achèvement du cycle primaire ont continué à progresser plus rapidement que les taux de non-scolarisation, ce qui suggère que les systèmes éducatifs deviennent plus efficaces.
- L'entrée tardive à l'école et les redoublements signifient que de nombreux élèves de l'école primaire sont trop âgés pour leur classe. Dans cinq pays, la proportion d'enfants qui terminent l'école primaire avec un retard de 3 à 5 ans est inférieure de 20 points de pourcentage à la proportion de ceux qui terminent avec un retard pouvant aller jusqu'à 8 ans. Les filles ont plus de chances que les garçons de terminer l'école primaire « à temps ».

## INFORMATIONS CLÉS

- En Afrique, le taux de non-scolarisation des enfants en âge d'être inscrits dans le primaire est passé de 35 % en 2000 à 23 % en 2010, puis à seulement 19 % en 2020. Selon les estimations, en 2023, il atteindrait 18,5 %.
- Le ralentissement des progrès dans la réduction du taux de non-scolarisation, associé à une croissance démographique rapide, a entraîné une hausse du nombre d'enfants non scolarisés, qui est passé de 37 millions en 2012 à 41 millions en 2023.
- Pourtant, ces chiffres ne tiennent pas compte des situations d'urgence. D'après les données recueillies en 2023 au Soudan et au Soudan du Sud, il faudrait y ajouter 2,7 millions d'enfants supplémentaires.
- Contrairement au taux de non-scolarisation, la progression du taux d'achèvement du primaire n'a pas ralenti. Selon les estimations, en 2023, 71 % des enfants ont achevé l'école primaire dans les délais et 80 % avec plusieurs années de retard.
- Alors que le taux d'achèvement dans les délais est supérieur de 5 points de pourcentage chez les filles, le taux d'achèvement global est supérieur de 2 points de pourcentage chez les garçons.

“ L'apprentissage n'est pas un interrupteur qui fonctionne instantanément. ”

Commissaire, Département de l'éducation et de la formation des enseignants, Ministère de l'éducation et des sports, Ouganda

Le taux de non-scolarisation a presque stagné ces dernières années ..... 26

La hausse du taux d'achèvement a été plus rapide que la baisse du taux de non-scolarisation..... 31

Conclusion ..... 38

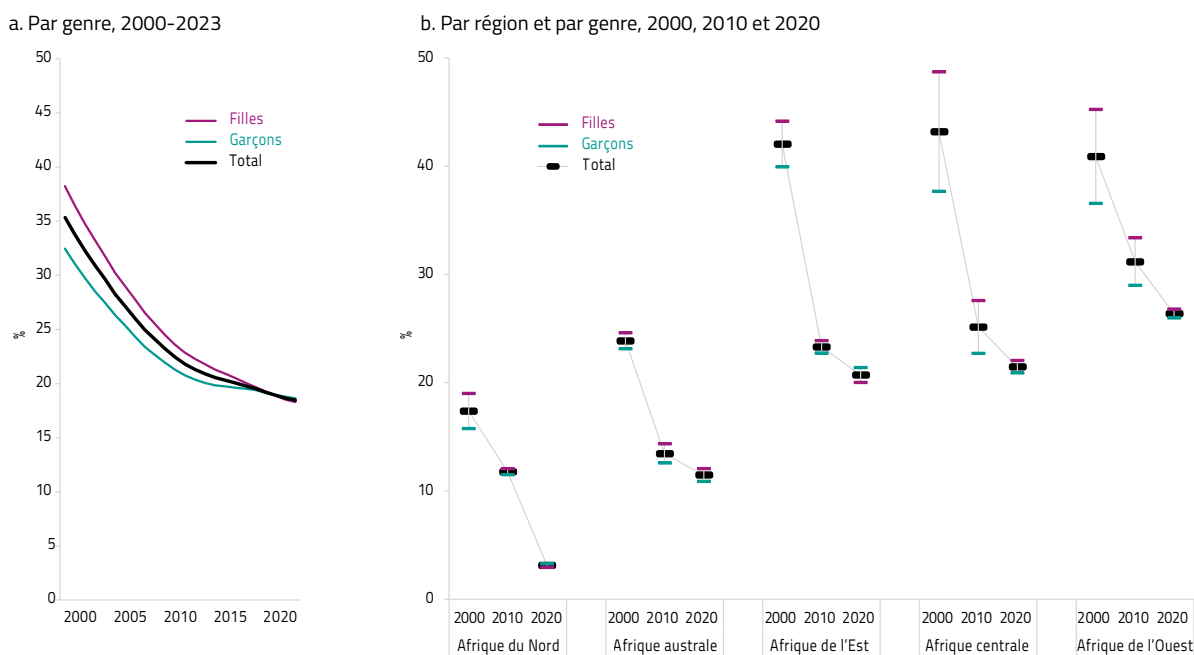
Avoir une vue d'ensemble des données relatives à la fréquentation et à l'achèvement de l'école primaire s'avère essentiel pour analyser l'évolution des résultats de l'apprentissage en Afrique. Malgré une série d'engagements gouvernementaux et internationaux, l'Afrique reste la seule région où le taux de non-scolarisation représente le double de la moyenne mondiale et atteint un niveau extrêmement élevé dans

de nombreux pays. Il s'agit également de la seule région où le nombre d'enfants non scolarisés augmente. Dans le présent chapitre, les taux de non-scolarisation et d'achèvement ont été calculés au moyen d'une méthode reposant sur l'exploitation efficace et efficace de multiples sources. En outre, les disparités au sein d'un même pays pour ces indicateurs phares y sont présentées.

**FIGURE 2.1**

**En Afrique, 18 % des enfants en âge de fréquenter le primaire ne sont pas scolarisés**

*Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire, en Afrique*



Source: Rapport GEM et estimations de l'ISU.

## Le taux de non-scolarisation a presque stagné ces dernières années

En Afrique, le taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire est passé de 35 % en 2000 à 23 % en 2010, puis à 19 % en 2020. Selon les estimations, en 2023, il atteindrait 18,5 % (figure 2.1a). Le taux de non-scolarisation varie considérablement d'une région à l'autre. En 2020, il était de 3 % en Afrique du Nord, de 11,5 % en Afrique australe, de 20,7 % en Afrique de l'Est, de 21,5 % en Afrique centrale et de 26,4 % en Afrique de l'Ouest (figure 2.1b).

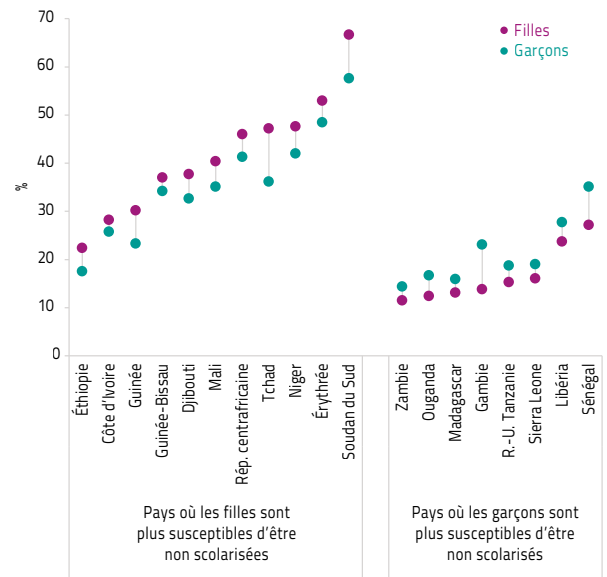
Deux éléments ressortent particulièrement. Premièrement, l'écart entre les genres en matière de fréquentation scolaire s'est progressivement résorbé. En 2000, l'écart entre les filles et les garçons était de 5,8 points de pourcentage (38,2 % contre 32,5 %), mais en 2010, il avait diminué de plus de moitié pour atteindre 2,5 points de pourcentage (24,5 % contre 22 %), avant de disparaître en 2020. Bien que la parité entre les genres ait été atteinte à l'échelle de la région, la situation diffère selon les pays. En général, les filles sont plus susceptibles d'être désavantagées dans les pays où le taux de non-scolarisation est plus élevé. Au Tchad, 47 % des filles ne sont pas scolarisées, contre 36 % des garçons. En revanche, les garçons sont plus susceptibles d'être désavantagés dans les pays où le taux de non-scolarisation est plus bas. En Gambie, 14 % des filles ne sont pas scolarisées, contre 23 % des garçons (figure 2.2).

Deuxièmement, les progrès ont ralenti. En moyenne, le taux de non-scolarisation a baissé de 1,4 point de pourcentage par an entre 2000 et 2010, mais seulement de 0,4 point de pourcentage par an entre 2013 et 2023. L'Afrique du Nord est la seule région où les progrès semblent s'être accélérés dans les années 2010, par exemple dans des pays comme l'Égypte et le Maroc. Dans les années 2000, l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Est ont enregistré les avancées les plus rapides

FIGURE 2.2

En Afrique, la parité a dans l'ensemble été atteinte en matière de fréquentation scolaire, mais les disparités entre les genres persistent dans le taux de non-scolarisation

Taux de non-scolarisation chez les enfants en âge d'aller à l'école primaire, par genre, dans un échantillon de pays, 2020



Source: Rapport GEM et estimations de l'ISU.

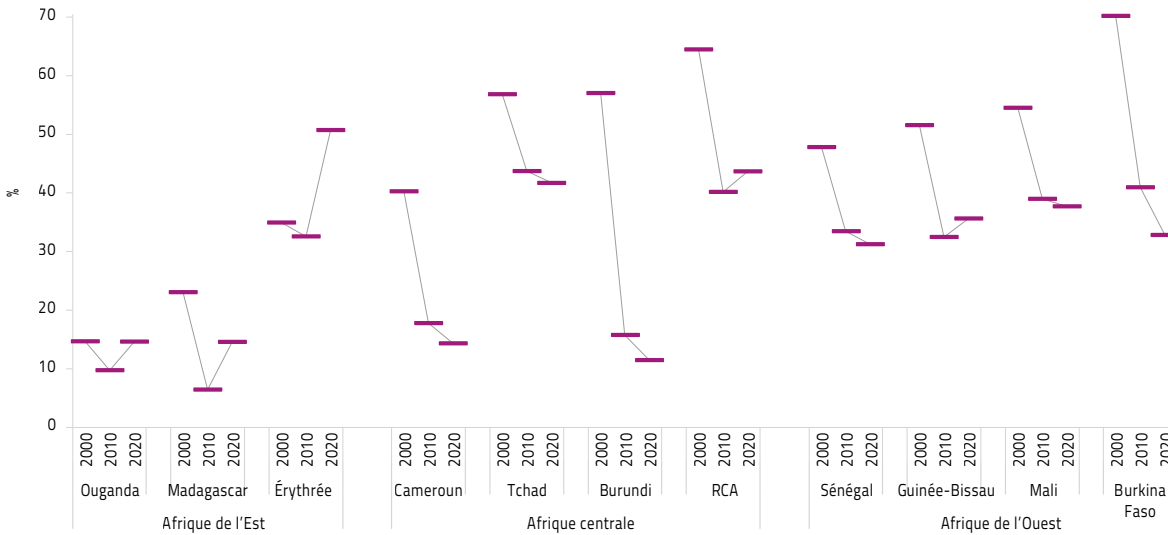
(1,8 point de pourcentage par an), mais le rythme de leurs progrès a ensuite presque été divisé par cinq dans les années 2010. C'est l'Afrique de l'Ouest qui a progressé à la cadence la plus soutenue dans les années 2010 (de 0,5 point de pourcentage par an), bien que ce taux soit inférieur de moitié à celui des années 2000 (figure 2.1b).

Les avancées réalisées en Afrique dans les années 2000 sont sans précédent et auraient été très difficiles à reproduire. À cette époque, les politiques visant à faciliter l'accès des familles à l'éducation ont bénéficié de financements qui sont montés en flèche. Ces ressources s'inscrivaient dans le cadre de mesures d'allègement de la dette ayant pour objectif d'aider les pays à rattraper leur retard en matière d'offre éducative, laquelle avait pâti de 15 années d'ajustements structurels. En d'autres termes, les progrès record des années 2000 tiennent en grande partie d'un rattrapage plutôt que d'une avancée considérable.

**FIGURE 2.3**

**L'amélioration spectaculaire de l'accès à l'éducation dans les années 2000 a connu un coup d'arrêt dans les années 2010**

*Taux de non-scolarisation chez les enfants en âge de fréquenter le primaire, dans un échantillon de pays, 2000, 2010 et 2020*



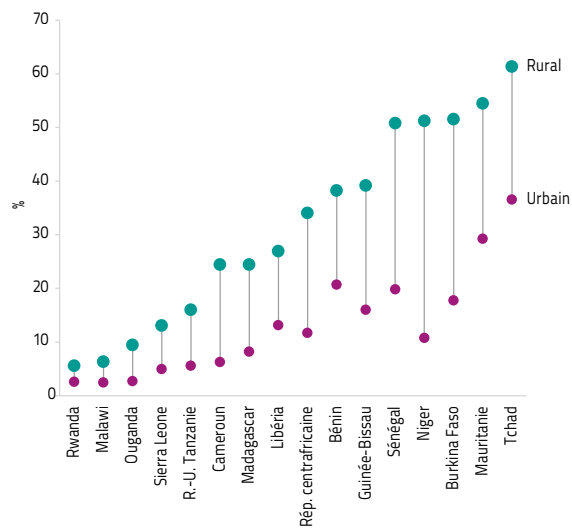
Au Burundi, pays d'Afrique centrale, le taux de non-scolarisation a diminué de 4,1 points de pourcentage par an entre 2000 et 2010, puis de 0,5 point de pourcentage par an entre 2010 et 2020. Ce taux a également baissé à un rythme bien supérieur à la moyenne au Cameroun (de 2,2 points de pourcentage) et en République centrafricaine (de 2,4 points de pourcentage) dans les années 2000, mais ces progrès se sont brutalement arrêtés en 2010. En Afrique de l'Ouest, l'évolution fulgurante qu'ont connue des pays comme la Guinée-Bissau, le Mali et le Sénégal dans les années 2000 a également marqué le pas dans les années 2010 (figure 2.3).

Ce ralentissement peut également s'expliquer par bien d'autres facteurs, auxquelles certains pays peuvent être davantage exposés. Il s'agit souvent d'un conflit, par exemple celui qui sévit en République centrafricaine depuis 2013 (Council for Foreign Relations, 2023 ; Associated Press, 2024). Le Mali est durement touché par un conflit – une crise qui a gagné le Burkina Faso

**FIGURE 2.4**

**Le taux de non-scolarisation est trois fois plus élevé dans les zones rurales que dans les zones urbaines**

*Taux de non-scolarisation chez les enfants en âge de fréquenter le primaire, par lieu de résidence, dans un échantillon de pays, 2018-2021*



Source: Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

voisin (UNICEF, 2019). Le taux de non-scolarisation y a chuté, de 70 % en 2000 à 41 % en 2010. Les progrès se sont poursuivis à un rythme plus soutenu que dans les autres pays de la région, mais ont tout de même ralenti dans l'ensemble, pour atteindre un taux de 33 % en 2020. La fin des années 2010 est marquée par le début de nombreuses attaques contre des écoles dans les cinq provinces du nord du Burkina Faso (Dewast, 2019 ; Conseil norvégien pour les réfugiés, 2021) qui se sont depuis étendues, entraînant des fermetures d'écoles et des déplacements internes (encadré 2.1).

Ce ralentissement s'explique également par la pauvreté. En Afrique subsaharienne, la réduction de la pauvreté s'est accélérée dans les années 2000, le taux de pauvreté passant de 56 % en 2000 à 42 % en 2010. Mais en 2019, il était encore de 37 %. En Afrique de l'Est et en Afrique australe, il n'a pratiquement pas évolué, passant de 44 % en 2010 à 43 % en 2018 (Castaneda Aguilar et al., 2024). Le taux régional moyen de non-scolarisation est trois fois plus élevé dans les

zones rurales que dans les zones urbaines ; au Niger, il y est presque cinq fois plus élevé (figure 2.4).

Parfois, le développement de l'accès à l'éducation plafonne pour des raisons culturelles. Par exemple, au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, de nombreuses familles rurales privilégient les écoles islamiques. Les projets « de modernisation » visant à intégrer ces écoles au système d'enseignement public n'ont pas donné les résultats escomptés (André et Demonsant, 2014 ; d'Aiglepierre et Bauer, 2018).

Bien que d'autres pays soient concernés par ces situations, certaines tendances observées s'expliquent également par des raisons précises. Par exemple, en Érythrée, le taux de non-scolarisation se serait envolé, de 33 % en 2010 à 51 % en 2020. Cependant, en l'absence de recensement de la population, il est très difficile de savoir si cette évolution reflète un véritable déclin de l'accès à l'éducation ou une surestimation de la population d'âge scolaire par manque de données fiables. Le fort taux d'émigration pourrait en être à l'origine (Steviss et Parkinson, 2016 ; Wabwire, 2019).

**TABLE 2.1**

**Disponibilité des données administratives depuis 2013 et des données des enquêtes auprès des ménages depuis 2018, par taux de non-scolarisation estimé**

Taux de non-scolarisation	Points de données administratives depuis 2013				
	Aucune donnée	1-3 points de données	4-5 points de données	6-8 points de données	9-11 points de données
>40%	Somalie	République centrafricaine, Guinée équatoriale, Soudan du Sud		Tchad, Érythrée, Soudan	Niger
25-40%	Guinée-Bissau, Nigéria		Comores, Libéria	Guinée, Mali, Mauritanie, Sénégal	Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibouti
15-25%	Angola, République démocratique du Congo	Congo, Sierra Leone	Éthiopie		Bénin, Gambie, République-Unie de Tanzanie
5-15%	Kenya, Libye, Malawi	Botswana, Zambie	Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Ouganda	Eswatini, Ghana, Madagascar, Afrique du Sud	Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Mozambique, Togo, Zimbabwe
0-5%		Gabon, Namibie		Égypte, Lesotho	Algérie, Maurice, Maroc, Seychelles, Tunisie

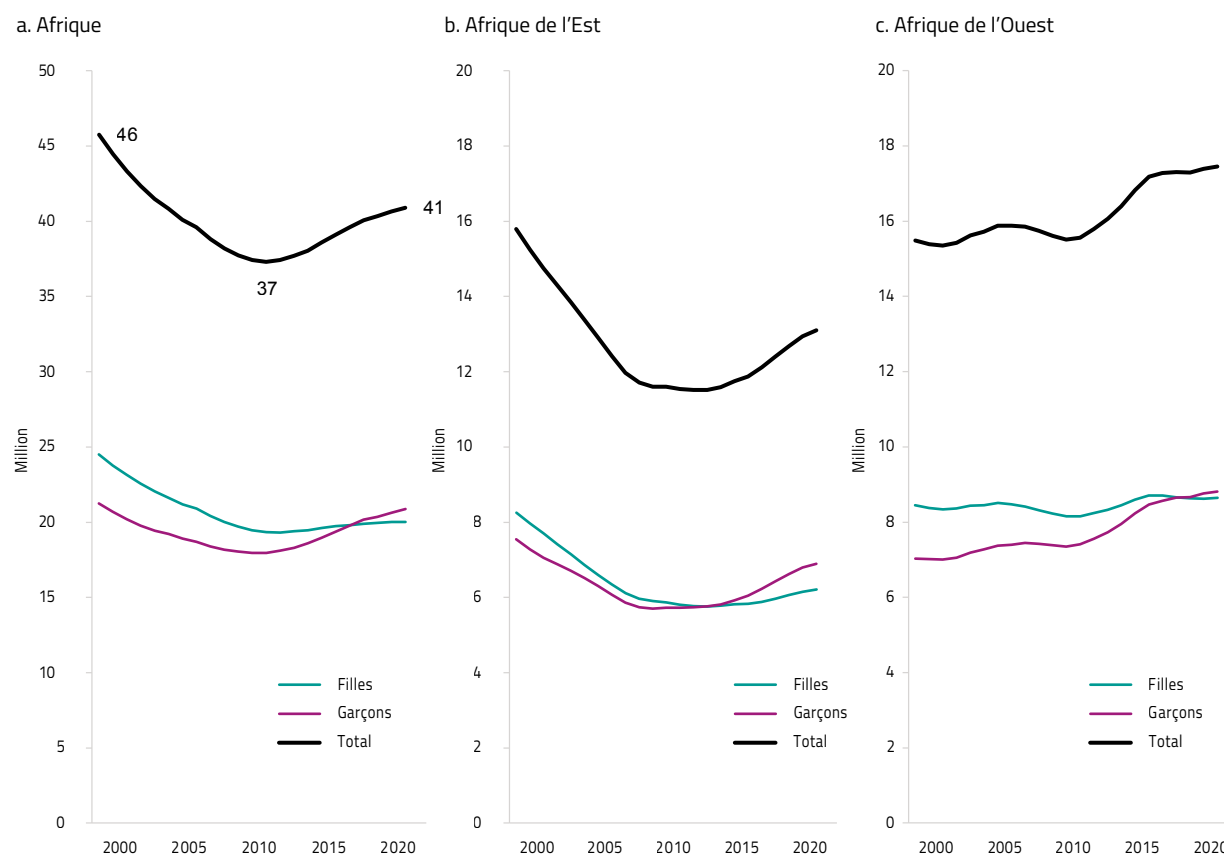
*Notes:* Les pays en gras n'ont pas recueilli plus de cinq points de données administratives depuis 2013 et n'ont fait l'objet d'aucune enquête depuis 2018. Les pays soulignés ont recueilli entre six et huit points de données administratives depuis 2013, mais n'ont collecté aucune donnée depuis 2020 ni fait l'objet d'aucune enquête depuis 2018. Parmi eux, les pays suivants ont fait ou feront l'objet d'une enquête, soit dans le cadre de la série des enquêtes en grappes à indicateurs multiples : Comores (2022), Libye (2024), Maroc (2024), Somalie (2024) et Soudan du Sud (2024), soit dans le cadre de la série des enquêtes sur la démographie et la santé : Angola (2023) et Mali (2023-2024).



FIGURE 2.5

## Le nombre d'enfants non scolarisés augmente depuis 2012

Population non scolarisée, par genre, 2000-2023



Source: Estimations du Rapport GEM.

Cet exemple soulève la question de la qualité des données. S'il est possible d'évaluer avec un niveau de confiance raisonnable le *niveau* du taux de non-scolarisation pour la plupart des pays africains, il est difficile de prédire avec précision l'*évolution* de ce taux dans de nombreux pays. Le modèle élaboré par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'équipe du Rapport GEM, qui permet de combiner et d'exploiter efficacement les données administratives et les données d'enquête, permet de s'affranchir de certaines difficultés et d'établir des projections à court terme suffisamment fiables. Cependant, face à des lacunes considérables, il existe peu de solutions. Pour un tiers des pays, qui regroupent 38 % des enfants en âge d'être inscrits dans le primaire en Afrique, on ne dispose pas de plus de trois points de données administratives recueillis au cours des 10 dernières années ; la moitié d'entre eux

n'ont pas non plus fait l'objet d'une enquête récente. Dans les pays touchés par un conflit, la fiabilité des estimations relatives à la non-scolarisation dépend de l'exhaustivité de la couverture des données. Malheureusement, dans un tel contexte, les sources de données habituelles ne couvrent souvent pas l'ensemble du territoire (tableau 2.1).

Ces dernières années, en Afrique, le ralentissement des progrès dans la réduction du taux de non-scolarisation, associé à une croissance démographique rapide, a entraîné une augmentation du nombre d'enfants non scolarisés en âge d'aller à l'école primaire. Leur nombre est passé de 46 millions en 2000 à 37 millions en 2012, mais il n'a cessé d'augmenter depuis, pour atteindre 41 millions en 2023. Cette tendance se retrouve en Afrique de l'Est, tandis qu'en Afrique de

l'Ouest, la population non scolarisée a crû presque sans discontinuer au cours des 20 dernières années. Ces deux régions regroupent les trois quarts des enfants non scolarisés d'Afrique. Sur ce continent, il y a un million de plus de garçons non scolarisés que de filles (**figure 2.5**).

Dans cinq pays, la population non scolarisée a augmenté d'au moins un demi-million d'enfants entre 2012 et 2022 : la République démocratique du Congo (553 000), la République-Unie de Tanzanie (584 000), le Niger (623 000), l'Ouganda (689 000) et le Nigéria (767 000).

Parmi ces pays, l'augmentation la plus forte en valeur relative a été enregistrée en Ouganda (84 %), suivi de la République-Unie de Tanzanie (43 %) et du Niger (43 %). Ces pays subissent de fortes pressions démographiques : la République démocratique du Congo, le Niger et la République-Unie de Tanzanie font partie des cinq pays africains dont la population en âge d'être inscrite dans le primaire devrait croître le plus rapidement dans les années 2020, tandis qu'en Ouganda et au Nigéria, la croissance démographique est également supérieure à la moyenne.

### ENCADRÉ 2.1

#### En raison des crises, le nombre d'enfants non scolarisés est sous-estimé

En 2022, l'ISU et l'équipe du Rapport GEM ont proposé une solution permettant d'améliorer considérablement le calcul du taux de non-scolarisation et de la population non scolarisée grâce à l'exploitation efficace de différentes sources d'information ([UNESCO, 2022](#)). Ce modèle présente toutefois un point faible : lorsqu'une crise se produit, les estimations ne peuvent être actualisées en l'absence de nouvelles données. Ainsi, dans la plupart des cas, le suivi est interrompu pendant ce temps. La collecte habituelle de données ne pouvant avoir lieu en raison de l'insécurité et des urgences humanitaires, les enfants concernés ne sont pas pris en compte dans les rapports mondiaux. Idéalement, l'enquête annuelle de l'ISU auprès des gouvernements permettrait de mesurer les conséquences des crises. Ceux-ci devraient être en mesure d'indiquer si leur collecte de données sur l'éducation est exhaustive ou si elle exclut des régions et des populations précises. Cependant, dans la pratique, les gouvernements des pays touchés par une crise ont souvent du mal à admettre l'ampleur du problème.

Une approche descendante et au cas-par-cas pourrait consister à exploiter plus systématiquement les données déjà recueillies par les organismes d'aide humanitaire. Leurs rapports ne sont pas élaborés dans le but de produire des estimations comparables au niveau mondial du taux de non-scolarisation et de la population non scolarisée, mais plutôt pour attirer l'attention sur une crise et mettre en œuvre des plans opérationnels permettant de parer au plus pressé. Ils contiennent néanmoins des renseignements utiles qui peuvent être analysés et donnent une idée de la marge d'erreur des estimations officielles. Par exemple, le Comité international de secours publie une liste des pires crises humanitaires. Selon sa dernière liste, trois des cinq crises les plus graves se déroulent en Afrique : au Soudan, au Soudan du Sud et au Burkina Faso ([IRC, 2024](#)).

Le Soudan du Sud connaît le plus important déplacement de population au monde depuis l'éclatement du conflit civil en avril 2023. Plus de 8 millions de personnes, soit environ 15 % de la population, ont été déplacées à l'intérieur du pays ou ont fui vers les pays voisins. Selon le modèle de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM, 3,1 millions d'enfants, soit 45 %, n'étaient pas scolarisés en 2022, avant le conflit. L'analyse récente d'une enquête nationale représentative auprès des ménages datant de 2022 a permis à l'équipe du Rapport GEM de confirmer l'exactitude de cette estimation. Le conflit civil touche surtout les régions du Darfour, du Kordofan et de Khartoum ([Sudan Education Cluster, 2023](#)). Parmi les enfants en âge d'être inscrits dans le primaire, environ 60 % au Darfour et au Kordofan et 10 % à Khartoum n'étaient pas scolarisés en 2022. En partant du principe qu'aucun enfant de ces trois régions n'a été scolarisé au cours des deux derniers tiers de l'année 2023, il faudrait ajouter 2,3 millions d'enfants à la population non scolarisée, ce qui porterait le total à 5,3 millions.

Le Soudan du Sud subit un enchaînement interminable de conflits et de vulnérabilité aux catastrophes naturelles. Il n'existe aucune donnée facilement accessible permettant de recouper les informations. Selon le modèle de calcul de la non-scolarisation de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM, 1,1 million d'enfants en âge de fréquenter le primaire – et

2,1 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes d'âge scolaire – n'y étaient pas scolarisés en 2022. Le groupe sectoriel de l'éducation a revu cette estimation à la hausse pour la porter à 2,8 millions ([South Sudan Education Cluster, 2023](#)). Si ces chiffres étaient avérés, il faudrait ajouter 0,4 million d'enfants en âge de fréquenter le primaire à l'estimation totale.

Au Burkina Faso, l'insécurité due à des attaques incessantes s'est propagée à la quasi-totalité du pays. Cependant, sur les 13 régions administratives, cinq sont particulièrement touchées : la Boucle du Mouhoun, le Centre-Nord, l'Est, le Nord et le Sahel. D'après le modèle de calcul de la non-scolarisation de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM, 1,3 million d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire – et 2,9 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes – n'étaient pas scolarisés en 2022, dont 1,5 million dans les cinq régions frappées de plein fouet. Cette estimation est à jour puisqu'elle s'appuie sur les données de deux enquêtes récentes (2019 et 2022), bien qu'il soit difficile de savoir dans quelle mesure le recensement a été exhaustif dans les zones touchées. En mai 2023, le Ministère de l'éducation, avec l'appui du groupe sectoriel de l'éducation, a estimé que plus de 5 000 établissements d'enseignement primaire et secondaire avaient dû fermer dans ces régions, ce qui représente près de 900 000 élèves déscolarisés ([Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du Burkina Faso, 2023](#)). Cette estimation recoupe très probablement les estimations les plus hautes de la population non scolarisée ; il serait donc plus prudent de supposer que les chiffres du Burkina Faso ne doivent pas être revus à la hausse.

En bref, les données relatives à ces trois crises graves, pour lesquelles des informations raisonnablement fiables et comparables sont disponibles, laissent à penser que la population non scolarisée, estimée à 41 millions d'enfants dans le présent rapport, pourrait être sous-estimée de 2,7 millions d'enfants. Plusieurs autres crises, par exemple dans les provinces orientales de la République démocratique du Congo ou dans le nord de l'Éthiopie, sont également susceptibles d'entraîner une sous-estimation de la population non scolarisée de ces pays.

Chaque crise est différente du point de vue de son intensité, de son ampleur et de sa durée, ainsi que de la disponibilité des données. Les groupes sectoriels de l'éducation, qui ont pour mission de coordonner les interventions humanitaires dans les zones où l'État peut être absent, être partie au conflit ou manquer des ressources nécessaires pour définir les besoins et fournir une offre éducative, sont chargés d'estimer le nombre de personnes nécessitant une aide humanitaire dans le domaine de l'éducation. Il convient de se rappeler que cette dernière situation est différente d'une non-scolarisation. En effet, les groupes sectoriels évaluent les besoins en matière d'éducation à des fins autres que l'établissement de rapports mondiaux. Ainsi, il est difficile de combiner leurs résultats et de les intégrer dans les rapports statistiques officiels. Toutefois, davantage pourrait être fait pour vérifier et prendre en compte les données qu'ils fournissent lorsque celles-ci peuvent être recoupées avec d'autres sources. Il y aura toujours une marge d'erreur dans les informations communiquées sur l'éducation en situation de crise. Néanmoins, plus on en sait, moins on spéculé.

## La hausse du taux d'achèvement a été plus rapide que la baisse du taux de non-scolarisation

Le taux d'achèvement est le dernier indicateur mondial à avoir été ajouté au cadre de suivi de l'ODD 4 à l'issue de l'étude d'ensemble menée en 2020 par le Groupe

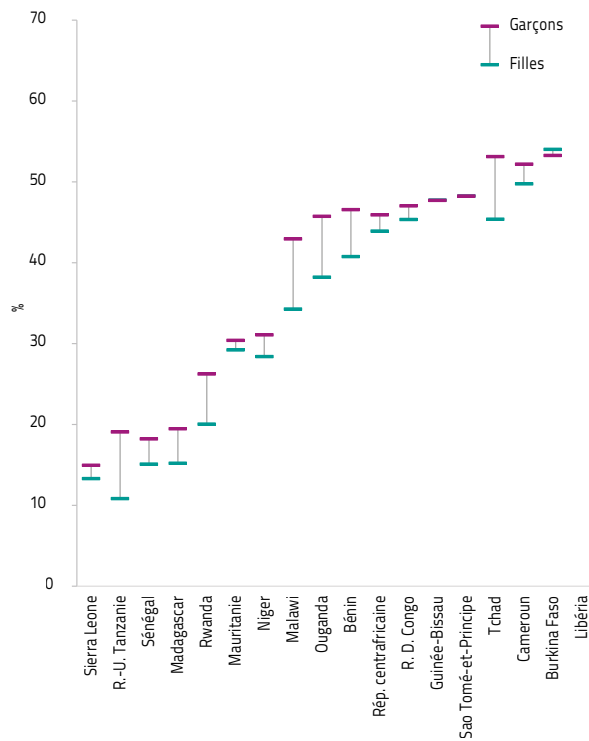
d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable. Il a comblé une lacune de taille. La cible 4.1 des ODD invite les pays à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent [...] un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire », mais il n'existait aucun indice pour mesurer les progrès accomplis.

Le taux d'achèvement est un taux de réussite qui permet de mesurer la proportion d'une cohorte qui a achevé ses études primaires. Cette cohorte est composée d'enfants dont l'âge dépasse de trois à cinq ans l'âge officiel d'achèvement du cycle. Étant donné

FIGURE 2.6

### Les garçons sont plus susceptibles que les filles de présenter un retard scolaire

Pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire ayant au moins deux ans de retard scolaire, 2017-2021



Source: Estimations du Rapport GEM.

que cet âge est, en moyenne, de 11 ans, l'indicateur mesure le niveau d'instruction des enfants âgés de 14 à 16 ans. Ainsi, l'indicateur permet de prendre en compte les enfants qui ont un retard scolaire, soit parce qu'ils ont été scolarisés tardivement, soit parce qu'ils ont redoublé. En Afrique, ces deux situations sont plus courantes que dans le reste du monde.

Selon l'ISU, en 2022, 10 % des élèves du primaire dans le monde avaient au moins deux ans de retard. En Afrique subsaharienne, ce chiffre se montait à 27 %, soit près de trois fois plus. Ce pourcentage pourrait être encore plus élevé, puisque l'analyse de données d'enquêtes auprès des ménages menées dans un échantillon de 18 pays d'Afrique subsaharienne montre que quatre enfants sur 10 ont au moins deux ans de retard.

Le Libéria est un cas extrême : deux élèves sur trois – et 70 % des garçons – ont un retard scolaire. On observe également un écart marqué entre les genres : dans tous les pays sauf un (le Burkina Faso), les filles sont moins susceptibles que les garçons d'avoir un retard scolaire. En 2020, au Malawi, 43 % des garçons accusaient un retard scolaire, contre 34 % des filles (figure 2.6).

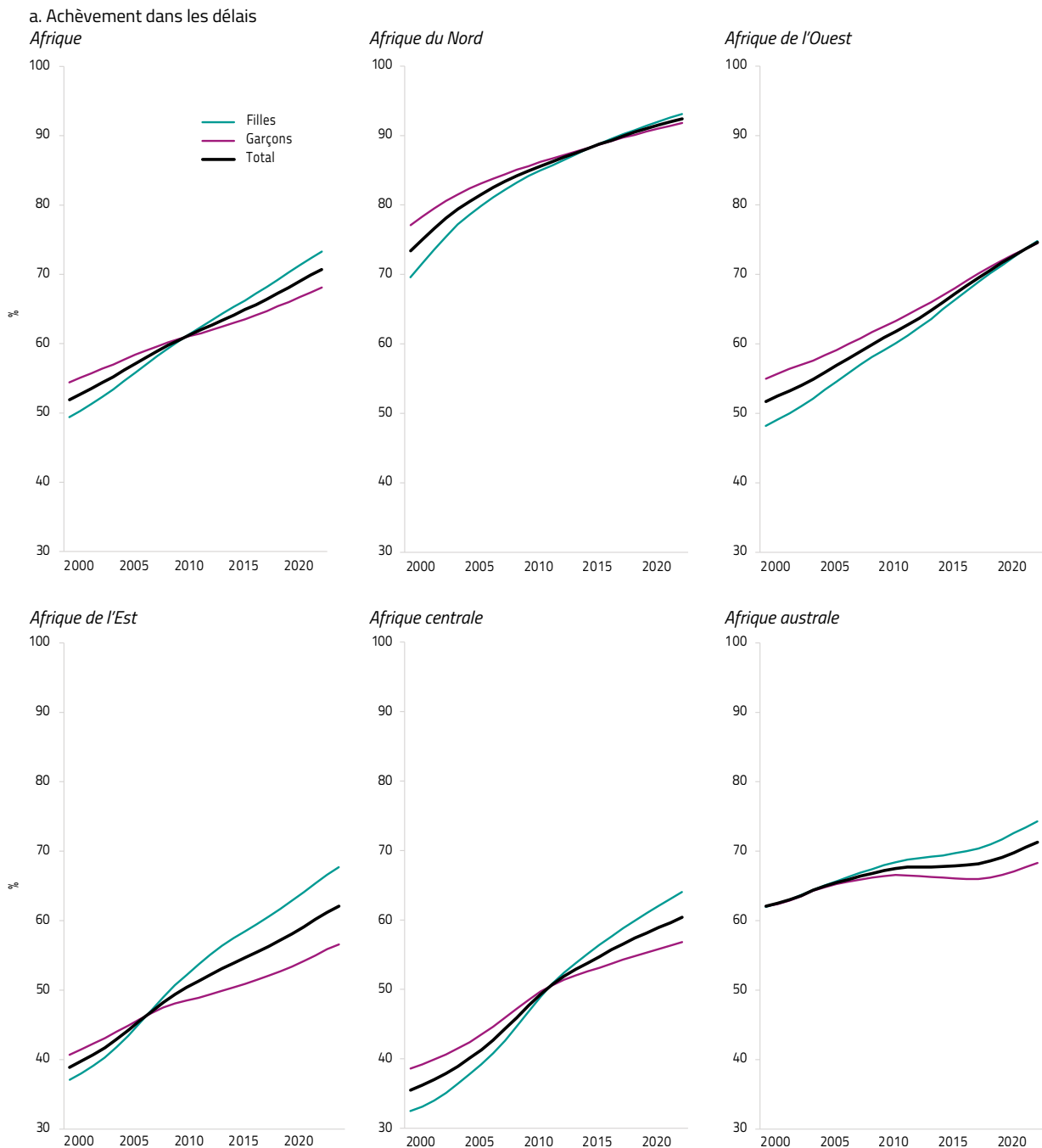
Cette dimension de genre de la fréquentation par âge se répercute sur le taux d'achèvement. Alors que le taux d'achèvement du primaire « dans les délais » (c'est-à-dire selon le calendrier officiel) porte sur les jeunes âgés de 14 à 16 ans, il est également possible de se focaliser sur ceux qui finissent par atteindre la dernière année, y compris avec un retard pouvant aller jusqu'à huit ans. En 2023, on estime que 71 % des jeunes de 14 à 16 ans ont achevé l'école primaire. En tenant compte des élèves ayant un important retard scolaire, ce chiffre monte à 80 %. Si le taux d'achèvement du primaire des filles a dépassé celui des garçons dès 2011 – et est aujourd'hui supérieur de 5 points de pourcentage (73 % contre 68 %) – les garçons (81 %) sont toujours plus susceptibles que les filles (79 %) de finir par achever leurs études primaires, bien que depuis 2000, l'écart entre les genres soit passé de 12 points de pourcentage à moins de 2 points de pourcentage. L'Afrique du Nord a atteint la parité en matière d'achèvement global du primaire, tandis que l'Afrique de l'Est est la seule région où les filles ont plus de chances d'achever leurs études primaires que les garçons, à raison de 4 points de pourcentage ; c'est en revanche le contraire en Afrique de l'Ouest, où les garçons ont une avance de 7 points de pourcentage sur les filles (figure 2.7).

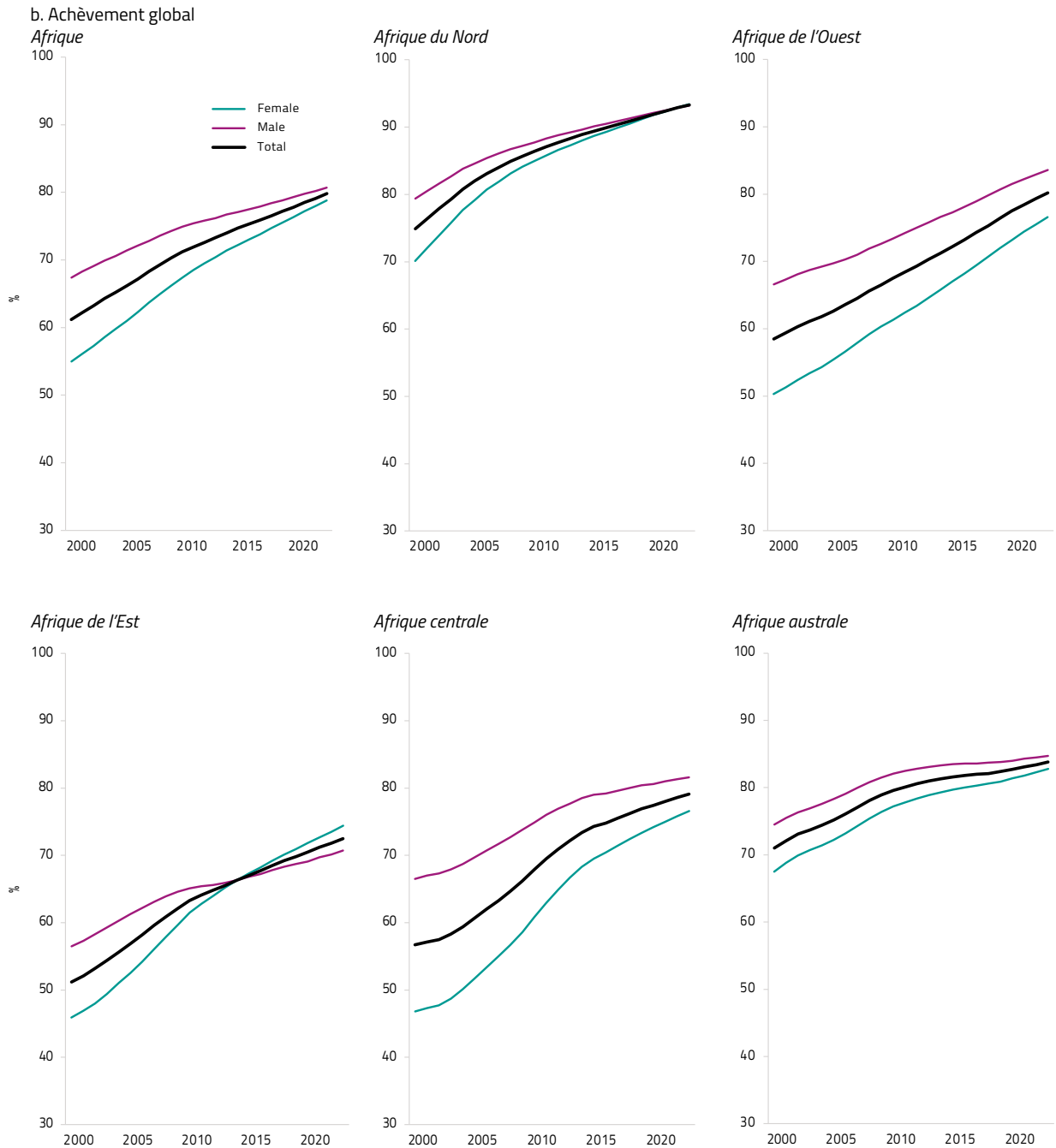
En 2023, l'écart entre le taux d'achèvement global et le taux d'achèvement dans les délais, qui est de 9 points de pourcentage, est désormais légèrement inférieur à son niveau de 2000. Cet écart s'était creusé dans les années 2000, atteignant 11 points de pourcentage en 2011. La forte progression de la scolarisation au cours de ces années a profité à de nombreux enfants, y compris à ceux qui n'avaient pas l'âge requis, mais a pesé sur les systèmes éducatifs et entraîné un taux de redoublement souvent très élevé. Par exemple, tout au long de cette décennie, le taux de redoublement a systématiquement dépassé 20 % dans des pays tels que le Burundi, le Cameroun,

**FIGURE 2.7**

**En Afrique, quatre enfants sur cinq finissent par achever leurs études primaires**

Taux d'achèvement du primaire, Afrique et régions de l'Union africaine, 2000-2023





Source: Estimations du Rapport GEM.

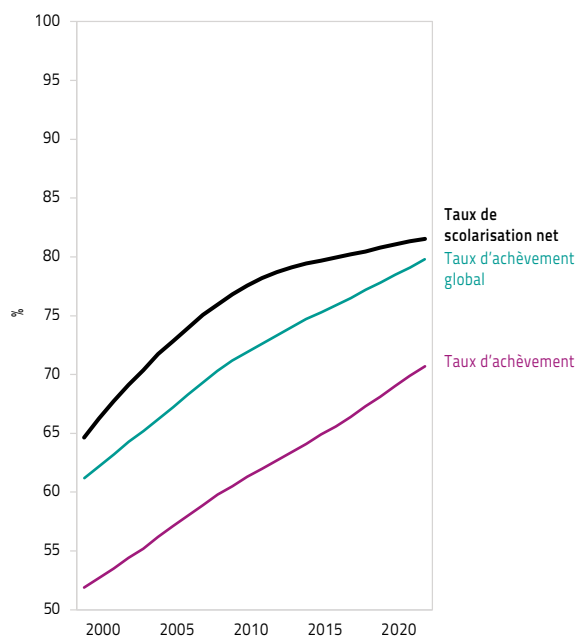
le Tchad, le Malawi et le Togo. Une comparaison menée entre 29 pays de la base de données de l'ISU laisse entendre que le taux de redoublement a diminué d'un

tiers environ sur la période 2005-2015. Le ralentissement de la baisse du taux de non-scolarisation s'explique donc aussi par le recul du redoublement.

FIGURE 2.8

### La hausse du taux d'achèvement a été plus rapide que la baisse du taux de non-scolarisation

Taux nets de scolarisation et d'achèvement, Afrique, 2000-2023



Note: Le taux de scolarisation net est égal à 100 moins le taux de non-scolarisation.

Source: Rapport GEM et estimations de l'ISU.

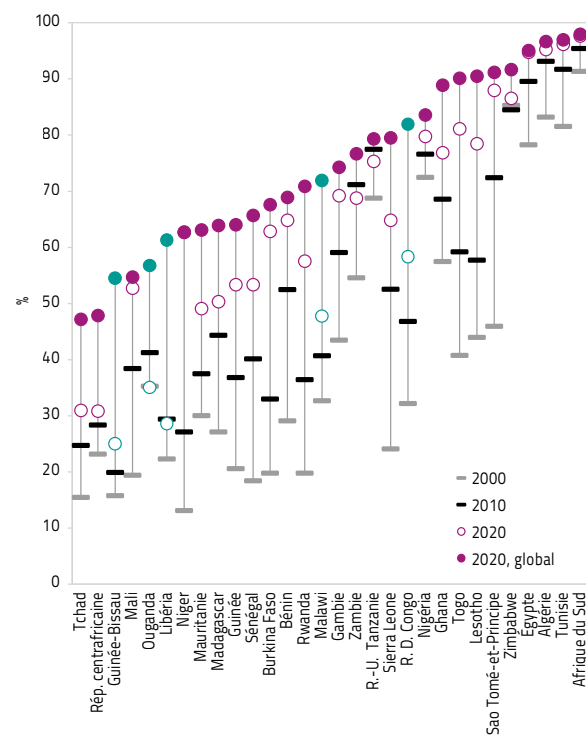
Alors que le taux d'achèvement a augmenté régulièrement au cours des 20 dernières années (de 0,9 point de pourcentage par an entre 2000 et 2010 et de 0,8 point de pourcentage par an entre 2010 et 2020), la progression du taux d'achèvement global s'est essouffée (de 1,0 point de pourcentage par an entre 2000 et 2010 à 0,6 point de pourcentage par an entre 2010 et 2020). Ce constat suggère que les systèmes éducatifs ont légèrement gagné en efficacité, puisqu'en valeur relative, moins d'enfants ont un retard scolaire (**figure 2.8**).

Le taux d'achèvement présente de grandes disparités d'une région de l'Union africaine à l'autre. L'Afrique du Nord est non seulement la région la plus proche de réaliser

FIGURE 2.9

### La hausse du taux d'achèvement a été plus rapide que la baisse du taux de non-scolarisation

Taux d'achèvement dans les délais et global, dans un échantillon de pays, 2000, 2010 et 2020



Note: Dans les pays en rouge, l'écart entre le taux d'achèvement global et le taux d'achèvement dans les délais est d'au moins 20 points de pourcentage.

Source: Estimations du Rapport GEM.

l'enseignement primaire universel, mais aussi celle qui présente l'écart le plus faible entre le taux d'achèvement dans les délais (92 %) et le taux d'achèvement global (93 %). L'Afrique centrale, l'Afrique australe et l'Afrique de l'Ouest affichent un taux d'achèvement global de l'ordre de 80 %, proche de la moyenne du continent. Cependant, ces trois régions diffèrent à bien des égards. L'Afrique centrale présente l'écart le plus important entre le taux d'achèvement dans les délais et les taux d'achèvement global : 60 % seulement des enfants achèvent l'école primaire dans les délais, soit le taux le plus bas de toutes les régions de l'Union africaine, mais 79 % finissent par y parvenir. Alors que le taux d'achèvement dans les délais est supérieur de 7 points de pourcentage chez les filles,

le taux d'achèvement global est supérieur de 5 points de pourcentage chez les garçons. L'Afrique de l'Ouest a le deuxième écart le plus faible entre le taux d'achèvement dans les délais et le taux d'achèvement global, tandis que son taux d'achèvement a sans cesse progressé de 1 point de pourcentage par an depuis 2000, sans faiblir. L'Afrique australe, en revanche, a vu sa progression ralentir de deux tiers entre 2000-2010 et 2010-2020 : son taux d'achèvement a augmenté de 0,2 point de pourcentage par an depuis 2010. L'Afrique de l'Est se trouve en queue de peloton, avec un taux d'achèvement de 62 % et un taux d'achèvement global de 73 %.

On retrouve également des différences entre les pays. Dans un échantillon de 30 pays, seuls trois d'entre eux, l'Algérie, l'Afrique du Sud et la Tunisie, ont atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel. À l'opposé, en République centrafricaine et au Tchad, moins d'un enfant sur deux finit par achever ses études primaires et moins d'un sur trois les achève dans les délais.

Bien que l'on ne dispose pas de données concrètes, on estime que des pays comme la Somalie (**encadré 2.2**) et le Soudan du Sud ont un taux d'achèvement encore plus faible. Dans des pays comme la République démocratique du Congo, le Malawi et l'Ouganda, il y a un écart de plus de 20 points de pourcentage entre le taux d'achèvement dans les délais et le taux d'achèvement global ; cet écart dépasse 30 points de pourcentage en Guinée-Bissau et au Libéria qui, comme mentionné plus haut, affichent le taux de retard scolaire le plus élevé du continent. Le Niger a enregistré les avancées les plus rapides en 20 ans, passant de 13 % en 2000 à 63 % en 2020, soit 2,5 points de pourcentage par an. Quant au Burkina Faso, à Sao Tomé-et-Principe, à la Sierra Leone et au Togo, ils ont progressé d'au moins 2 points de pourcentage par an. A contrario, dans des pays comme le Nigéria et la République-Unie de Tanzanie, le taux d'achèvement a seulement augmenté de 7 points de pourcentage en 20 ans (**figure 2.9**).

### ENCADRÉ 2.2:

#### En Somalie, moins d'un enfant sur cinq termine l'école primaire

La Somalie fait face à trois décennies de défaillance de l'État, de conflits et d'instabilité, aggravés plus récemment et par intermittence par la sécheresse et la famine. Son système d'éducation public s'est également effondré. En 2020, parmi les établissements d'enseignement primaire, seuls 3 % étaient publics et 39 % privés soutenus par l'État (Gouvernement fédéral de la Somalie, 2022).

Au fur et à mesure que le système éducatif se désintégraît, le suivi du développement de l'éducation dans le pays s'est heurté à des difficultés. À ce jour, la Somalie est le seul pays africain, depuis le début de la collecte de données en 1970, à ne pas disposer d'un seul point de données sur l'indicateur thématique 4.1.3 des ODD, à savoir le taux brut d'admission en dernière année de primaire (qui permet d'obtenir une approximation du taux d'achèvement du primaire).

L'absence de recensement de la population permettant d'échantillonner un ensemble représentatif de foyers empêche de généraliser les résultats des enquêtes auprès des ménages, en particulier au vu de la situation démographique très hétéroclite : populations nomades, urbanisation rapide et environ 1,1 million de personnes déplacées à l'intérieur du pays, sur une population estimée à 17 millions d'habitants (Banque mondiale, 2019). En raison de l'insécurité extrême, il est très dangereux de faire de la recherche sur le terrain. Par conséquent, certains des districts les plus vulnérables sont exclus de nombreuses enquêtes. Les questions de l'enquête sur l'éducation ont été posées de manière sporadique, ce qui empêche les comparaisons.

Néanmoins, les données provenant de diverses enquêtes auprès des ménages réalisées au cours des 20 dernières années peuvent être rassemblées pour tirer des conclusions provisoires. L'enquête en grappes à indicateurs multiples de 2006, qui était la deuxième et dernière enquête représentative sur le plan national de cette famille d'enquêtes, fournit une base de référence. Selon ses estimations, le taux net de fréquentation du primaire atteignait 23 %, allant de moins de 5 %



pour le quintile le plus pauvre à 53 % pour le quintile le plus riche (et de 12 % dans les zones rurales à 41 % dans les zones urbaines). Le taux net de fréquentation du secondaire était de 7 %, allant de moins de 1 % pour le quintile le plus pauvre à 22 % pour le quintile le plus riche (et de 1 % dans les zones rurales à 14 % dans les zones urbaines) (UNICEF Somalie, 2006). En s'appuyant sur ces données, l'équipe du Rapport GEM a estimé qu'en 2006, le taux d'achèvement du primaire était de 24 % (18 % chez les filles) et le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire de 6 % (1,5 % chez les filles).

Deux enquêtes, presque représentatives à l'échelle nationale, ont été réalisées ces dernières années grâce à l'amélioration des conditions de sécurité. Cependant, elles fournissent des estimations contradictoires. En 2017, la deuxième vague de l'enquête à haute fréquence en Somalie laisse entendre que le taux net de fréquentation du primaire pourrait avoir augmenté pour atteindre 33 %. Elle a également permis d'estimer que ce taux était plus faible chez les populations déplacées à l'intérieur du pays (25 %) et les populations nomades (10 %) (Banque mondiale, 2019). Quant à l'enquête démographique et de santé somalienne de 2018-2019, elle brosse un tableau plus pessimiste, suggérant que le taux net de fréquentation du primaire n'était que de 18 % (20 % chez les garçons et 17 % chez les filles). Elle a de plus permis de calculer la limite supérieure du taux d'achèvement du primaire chez les filles âgées de 15 à 19 ans, en établissant que 19 % d'entre elles avaient « un certain niveau d'éducation primaire », ce qui indiquerait qu'aucun progrès n'a été réalisé en matière d'éducation au cours des 20 dernières années (Direction des statistiques nationales de la Somalie, 2020).

Cette analyse correspond aux données administratives, qui indiquent un taux net de scolarisation dans le primaire de 16 % en 2020-2021 (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de la Somalie, 2021). Il y a donc lieu de conclure que le développement de l'éducation a régressé depuis le niveau de référence de 2006, avec environ 13 à 17 % d'enfants atteignant les classes allant de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. On estime que 45 % des enfants âgés de 6 à 13 ans n'ont jamais été scolarisés (Gouvernement fédéral de la Somalie, 2022). Ce chiffre classe la Somalie au rang des trois pays les moins développés au monde du point de vue de l'éducation, avec le Tchad et le Soudan du Sud.

L'évaluation de la situation de l'éducation se heurte à une difficulté particulière : une part non négligeable des enfants scolarisés le sont dans une école coranique. En 2018-2019, parmi les deux enfants sur cinq âgés de 9 ans scolarisés, la moitié était inscrite dans une école laïque et l'autre, dans une école coranique (Gouvernement fédéral de la Somalie, 2022), de nombreux enfants fréquentant les deux systèmes. Lorsque les établissements d'enseignement formel sont fermés en période de crise et malgré leurs conditions rudimentaires, ces écoles coraniques offrent une solution de repli ; en effet, elles continuent à fonctionner, en partie parce qu'elles sont gérées par la communauté (Mohamed-Abdi, 2003 ; Moyi, 2012 ; Gouvernement fédéral de la Somalie, 2018). Cependant, le fait qu'elles ne soient pas sous la tutelle du Ministère de l'éducation pose des difficultés (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de la Somalie, 2017).

En outre, selon les pays, la trajectoire typique des enfants varie, tout comme la manière dont le taux d'achèvement est atteint dans la pratique. Dans certains pays, un grand nombre d'enfants ne franchissent même pas les portes de l'école. Dans d'autres, les élèves passent automatiquement dans la classe supérieure. Dans d'autres encore, de nombreux enfants quittent l'école à l'issue d'une classe ou d'un cycle.

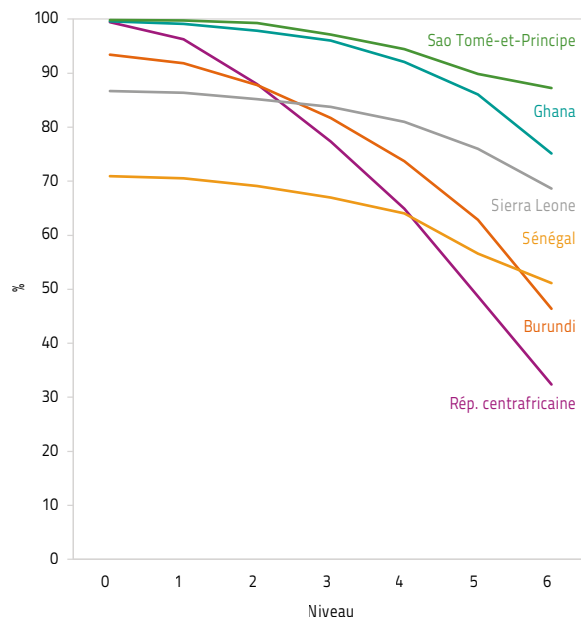
Par exemple, comme nous l'avons vu plus haut, moins de 70 % des enfants sénégalais font leur entrée en première

année, car la plupart suivent un enseignement religieux en dehors du système formel. Alors que seuls 50 % environ des enfants terminent leurs études primaires dans les délais, la plupart de ceux qui ont été scolarisés en première année y parviennent (environ 70 %). Ce taux de survie scolaire est nettement plus élevé qu'au Burundi (environ 50 %) et qu'en République centrafricaine (environ 30 %), qui affichent tous deux un taux d'achèvement inférieur à celui du Sénégal. Les enfants de République centrafricaine subissent le déclin le plus abrupt, puisque dans ce pays, le taux d'abandon croît à mesure que le

FIGURE 2.10

### La probabilité pour les enfants d'être scolarisés et de passer en classe supérieure varie selon les pays

Trajectoires des élèves à l'école primaire, dans un échantillon de pays, 2017-2019



Note: Les trajectoires ont été calculées pour la cohorte des 16-18 ans.

Source: Estimations du Rapport GEM.

niveau avance, passant de 9 % entre la première et la 2e année à 16 % entre la 3e et la 4e année, puis à 34 % entre la 5e et la 6e année. Au Ghana, le taux d'abandon suit la même tendance, mais moins prononcée : il double entre le passage de la 4e à la 5e année et celui de la 5e à la 6e année, où il atteint 13 % (figure 2.10).

## Conclusion

L'Afrique rencontre davantage de difficultés que les autres régions du monde pour permettre à tous les enfants d'être scolarisés et d'achever un cycle complet d'enseignement primaire. Son taux de non-scolarisation (18,5 %) représente le double de la moyenne mondiale, tandis que le nombre d'enfants non scolarisés sur le continent est passé de 37 millions en 2012 à 41 millions en 2023. Après la baisse rapide du taux de non-scolarisation dans les années 2000, ces progrès ont patiné dans les années 2010. En outre, le nombre d'enfants non scolarisés est sous-estimé, car les conséquences des conflits ne sont pas prises en compte, par exemple, dans des pays comme le Soudan et le Soudan du Sud, mais aussi la République démocratique du Congo et l'Éthiopie, où la collecte de données est perturbée.

L'objectif de scolarisation universelle des années 2000 s'est accompagné de succès, mais a également créé des goulets d'étranglement, qui ont entraîné un taux de redoublement élevé. La progression ralentie du taux de scolarisation s'explique également par le fait que moins d'élèves redoublent. En revanche, le taux d'achèvement semble avoir continué à augmenter régulièrement au long des 20 dernières années dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique australe. La scolarisation tardive représente un défi de taille, tandis que le fort taux de redoublement signifie que les enfants atteignent la fin du primaire avec un retard considérable. Si 71 % des enfants achèvent le primaire avec trois à cinq ans de retard par rapport à l'âge officiel, 80 % y parviennent avec un retard encore plus important. Ainsi, un enfant sur cinq ne termine pas ses études primaires, malgré l'objectif de parvenir à un enseignement primaire universel à l'horizon 1980. Certains pays ont montré la voie à suivre, mais d'autres pays densément peuplés peinent à faire progresser leur taux d'achèvement : au Nigéria et en République-Unie de Tanzanie, le taux d'achèvement du primaire n'a progressé que de 7 points de pourcentage en 20 ans. En République centrafricaine et au Tchad, moins de la moitié des enfants terminent l'école primaire ; en Somalie, on estime que seul un sur cinq y parvient.

# 3

## Résultats des apprentissages fondamentaux



Un cours de mathématiques dans une école primaire de Nyumba Yanga, en Zambie. (CREDIT : © Rapport GEM de l'UNESCO /Rooftop)

- Tous les enfants sont nés pour apprendre, mais seul un sur cinq atteint le niveau minimum de compétence attendu à la fin de l'école primaire. Les enfants apprennent très peu au cours des trois premières années, comme le montre l'enquête MICS sur les ménages.
- Il existe de très grandes lacunes dans les données relatives à l'indicateur global de l'ODD 4 sur l'apprentissage sur le continent. Depuis 2021, neuf pays ont été en mesure de mesurer la proportion d'élèves atteignant la norme mondiale à l'aide d'un nouvel outil, l'évaluation du niveau de compétence minimal (Assessment for Minimum Proficiency Level).
- Les données disponibles montrent que, malgré l'augmentation massive des inscriptions, les résultats d'apprentissage ont augmenté jusqu'à la campagne COVID-19. La pandémie a ralenti cette tendance et les résultats semblent avoir baissé dans les pays où les écoles ont été fermées pendant longtemps. Toutefois, les enquêtes traditionnelles et non traditionnelles sur les résultats de l'apprentissage, telles que les évaluations menées par les citoyens, montrent que certains pays ont continué à progresser.

## INFORMATIONS CLÉS

- Les données disponibles sur les tendances en matière d'apprentissage ne concernent qu'un élève africain sur quatre. Dans le pays africain médian, l'évolution annuelle moyenne des résultats de l'apprentissage de la lecture suit une courbe positive de 1,26 point de pourcentage par an, en dépit du fait que tous les pays africains de l'échantillon, à l'exception d'un d'entre eux, comptent moins de 25 % d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence en fin de primaire.
- Parmi les pays qui ont participé au dernier cycle de l'étude internationale du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), la proportion d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence en lecture entre 2016 et 2021 a augmenté de cinq points de pourcentage au Maroc et diminué de trois points de pourcentage en Afrique du Sud.
- Dans les six pays ayant participé à l'enquête d'évaluation des niveaux minimums de compétence (AMPL) conduite en 2021 et 2023, les élèves des écoles urbaines avaient au moins trois fois plus de chances que les autres de comprendre ce qu'ils lisaient à la fin du primaire ; tandis qu'au Burkina Faso et au Lesotho, leurs chances étaient six fois supérieures.
- Les résultats de l'évaluation citoyenne conduite dans le cadre de l'Évaluation commune des niveaux de compétences en calcul (ICAN) suggèrent que la pandémie de COVID-19 n'a pas entraîné d'impact négatif majeur sur l'apprentissage au Kenya et au Nigeria entre 2019 et 2022, au contraire du Mozambique, où les écoles sont restées fermées pendant une longue période.
- Les données provenant du Module d'Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisé, entre 2017 et 2022, auprès de ménages de 18 pays africains et concernant les apprentissages fondamentaux indiquent que seuls 11 % des enfants possédaient les compétences prérequis pour la lecture en 3<sup>e</sup> année de primaire.

De nouvelles données confirment les précédentes estimations des niveaux d'apprentissage..... 44

Les enquêtes réalisées auprès des ménages montrent que les enfants mettent trop de temps à acquérir les compétences fondamentales ..... 53

Conclusion ..... 56

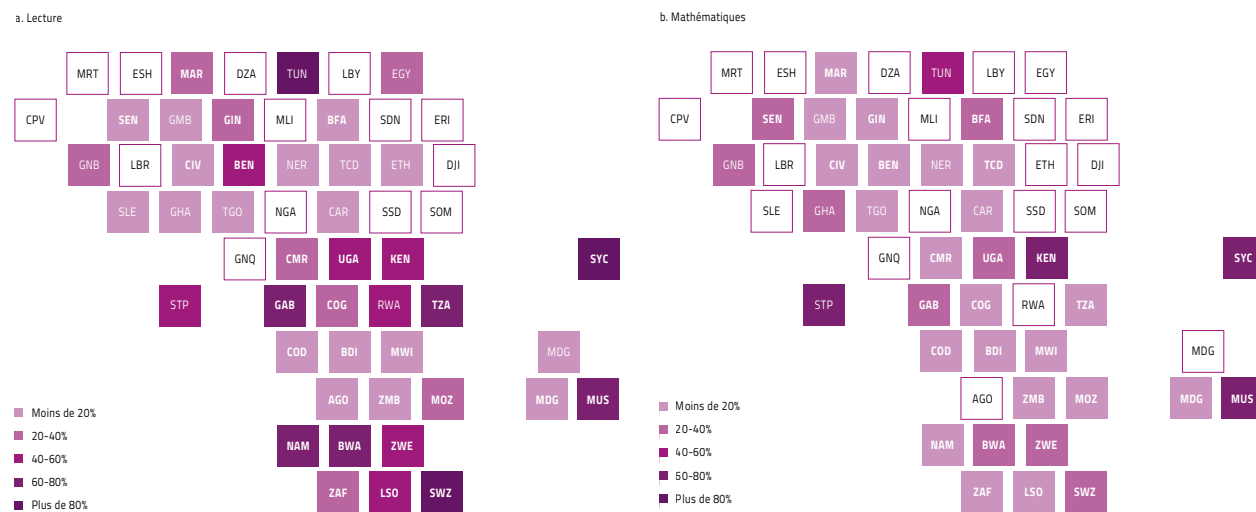
Le premier rapport *Pleins feux* estimait que, dans le meilleur des cas, un enfant africain sur cinq atteignait en fin de primaire le niveau minimum de compétence (encadré 3.1) en lecture et en mathématiques. Toutefois, ces chiffres ne sont pas totalement fiables en raison de lacunes importantes dans les données relatives aux résultats de l'apprentissage en Afrique. Les deux séries d'enquêtes portant sur la 2<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année du primaire réalisées dans les pays francophones par le Programme

d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ont révélé des données comparables. La première, conduite en 2014, concernait 10 pays, tandis que la seconde, effectuée en 2019, s'étendait à 15 pays. Le PASEC prépare une troisième série d'enquêtes pour la période 2024-2025 dans 21 pays, parmi lesquels des pays lusophones (Guinée-Bissau, Mozambique et Sao Tomé-et-Principe) et anglophones (Nigéria). À ce jour, les données disponibles concernant les niveaux des

FIGURE 3.1

**Au mieux, un élève africain sur cinq maîtrise le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.**

*Pourcentage d'élèves maîtrisant le niveau minimum de compétence en fin de primaire, données issues d'estimations directes et données imputées, 2013-2022*



Notes: Pour les pays **en gras**, les données proviennent d'une estimation directe et ne sont pas imputées.

Source: Base de données de l'ISU, complétée par des données provenant des enquêtes MILO, PIRLS et de l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS), ainsi que des estimations du rapport GEM. Extrait de l'édition 2022 du rapport continental *Pleins feux*.

résultats de l'apprentissage ne concernent qu'un tiers des élèves africains, tandis que celles sur les tendances en la matière ne portent que sur un quart d'entre eux. Depuis 2019, aucune mise à jour significative des données sur l'apprentissage n'a été entreprise à l'échelle

du continent. Cependant, de nouvelles informations ont été recueillies concernant certains pays, qui sont présentées dans le présent chapitre dans le contexte des premières estimations du rapport *Pleins feux* (figure 3.1).

### ENCADRÉ 3.1:

#### Quel est le niveau minimum de compétence ?

L'indicateur mondial 4.1.1 des objectifs de développement durable (ODD) vise à mesurer le pourcentage d'enfants atteignant au moins un « niveau minimum de compétence » en lecture et en mathématiques. Les niveaux minimums de compétence sont des repères objectifs importants qui permettent aux pays de mesurer leurs progrès en vue de la réalisation des cibles mondiales en matière d'éducation (tableau 3.1).

En tant qu'organisme responsable de l'indicateur, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a élaboré les normes qui permettront aux pays de rendre compte de leurs avancées en la matière. Des experts internationaux sont parvenus à un consensus pour définir les niveaux minimums de compétence pour chacun des trois points figurant dans l'indicateur : fin de premier cycle du primaire (4.1.1a), fin du primaire (4.1.1b) et fin de premier cycle du secondaire (4.1.1c) (Nitko, 2018). Un long processus de consultation a ensuite été entrepris en vue d'affiner ces niveaux minimums (ISU, 2023), auquel le Conseil australien de recherche pédagogique (ACER) a contribué en introduisant le concept de progression de l'apprentissage. Celui-ci définit différentes étapes permettant d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves à chaque niveau et d'identifier ce qu'ils doivent faire pour progresser. L'ACER a également fourni des items à évaluer pour illustrer ces niveaux minimums de compétence. Ces travaux de conceptualisation fournissent aux décideurs et aux praticiens de l'éducation les informations nécessaires afin de mieux cibler les besoins d'apprentissage des élèves (ACER, 2019 ; Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, 2022).

TABLE 3.1

Description détaillée des niveaux minimums de compétence en lecture et en mathématiques dans l'enseignement primaire selon l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD

	Lecture	Mathématiques
En fin de 3 <sup>e</sup> année	Dans un texte court et simple d'une ou deux phrases, les élèves lisent à voix haute la plupart des mots – y compris certains mots inconnus – correctement, mais lentement et souvent mot à mot. Ils comprennent le sens des mots connus, y compris lorsque ces derniers présentent des changements morphologiques courants, ainsi que celui de certains mots inconnus. Ils extraient des informations explicites à partir d'une seule phrase. En écoutant des textes plus longs et en regardant les illustrations qui les accompagnent, les élèves extraient des informations explicites concernant les principaux événements, idées ou personnages et mobilisent ces informations pour tirer des conclusions simples.	Les élèves peuvent lire, écrire et comparer des nombres entiers jusqu'à 100. Ils peuvent additionner et soustraire des nombres allant jusqu'à 20, doubler et diviser par deux des nombres entiers allant jusqu'à 20 et résoudre des problèmes concrets mobilisant des nombres allant jusqu'à 20. Les élèves peuvent reconnaître des formes simples ainsi que leurs attributs et utiliser ces formes pour en créer d'autres. Ils peuvent également mesurer et comparer les longueurs des formes et des lignes en utilisant des unités non conventionnelles. Ils sont en mesure d'utiliser des calendriers et reconnaissent les jours de la semaine, ainsi que les mois de l'année. Ils peuvent lire des affichages de données simples. Ils possèdent des connaissances fondamentales en matière d'orientation dans l'espace et peuvent évaluer la taille relative d'objets du quotidien.

	Lecture	Mathématiques
En fin de primaire	Les élèves lisent à voix haute un texte narratif ou informatif, court et simple, à un rythme et à un niveau de précision et d'expression (prosodie) qui prouve leur compréhension. Ils utilisent les indices morphologiques (au niveau des mots) et contextuels (au niveau des phrases ou du texte) appris précédemment pour comprendre le sens des mots, que ceux-ci leur soient connus ou non, ainsi que pour distinguer le sens de mots issus de la même racine. Lorsqu'ils lisent silencieusement ou à voix haute, ils repèrent les informations explicites au sein d'un paragraphe. Ils tirent de ces informations des déductions concernant les comportements, les événements ou les sentiments. Ils identifient dans un texte les idées principales et certaines idées secondaires, à condition que celles-ci soient énoncées clairement, et reconnaissent les différents types de textes courants, lorsque le contenu et la structure en sont évidents. Ils établissent des liens élémentaires entre le texte et leur expérience ou leurs connaissances personnelles.	Les élèves peuvent : additionner et soustraire des nombres entiers jusqu'à 1 000 et démontrer qu'ils maîtrisent les multiplications jusqu'à $10 \times 10$ et les divisions correspondantes ; résoudre des problèmes simples avec des nombres entiers en utilisant les quatre opérations ; identifier des fractions équivalentes simples ; comparer et ordonner des fractions unitaires et des fractions avec des dénominateurs correspondants ; repérer et représenter des quantités en utilisant la notation décimale jusqu'au dixième ; sélectionner et utiliser divers outils pour mesurer et comparer les longueurs, les poids et les volumes ; lire l'heure à la minute près sur une horloge analogique et calculer le temps écoulé en minutes à l'intérieur d'une heure ; présenter des données classées par catégories et des échelles à une ou plusieurs unités ; tirer différentes informations de présentations de données pour résoudre des problèmes ; reconnaître et nommer des formes en deux dimensions et des objets familiers en trois dimensions à l'aide d'attributs simples tels que le nombre de faces, d'arêtes et de sommets pour les formes en trois dimensions et le nombre de côtés et d'angles pour les formes en deux dimensions ; décrire et poursuivre des modèles de nombres qui augmentent ou diminuent d'une valeur constante à partir de n'importe quel point de départ, ou qui augmentent ou diminuent d'un multiplicateur constant ; et appliquer le concept d'équivalence en trouvant une valeur manquante dans une phrase numérique.

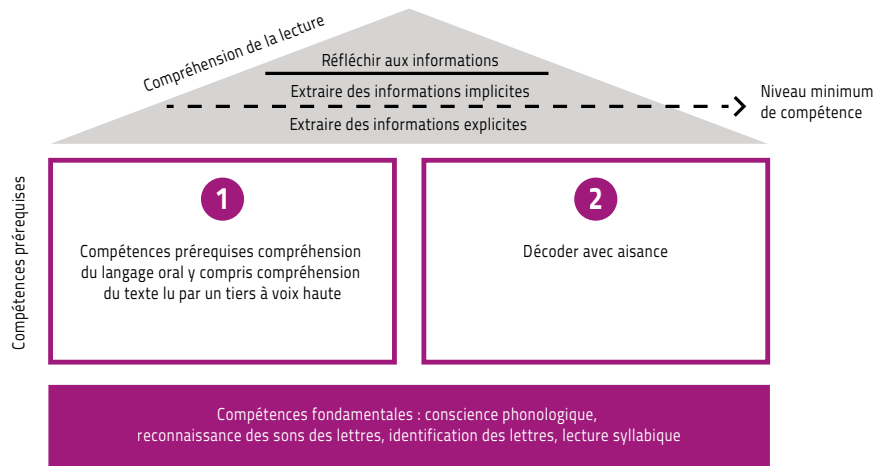
Source: Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (2022).

Des travaux supplémentaires ont été nécessaires pour définir le niveau minimum de compétence à la fin du premier cycle de l'enseignement primaire, en commençant par la lecture. Tout d'abord, il est à noter que le taux de progression de l'apprentissage est plus rapide au cours des premières années de primaire, avec des écarts très importants entre les compétences attendues en fin de deuxième et de troisième année. De même, les différences dans les pratiques et les conditions d'apprentissage des divers systèmes éducatifs sont plus saillantes lors de ces premières années, notamment en ce qui concerne les conditions linguistiques. Dans de nombreux pays où la langue officielle d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant, les cours sont dispensés exclusivement ou principalement dans la langue parlée à la maison pendant les trois premières années d'école. La langue officielle d'instruction prend ensuite le relais à partir de la quatrième année. Enfin, les modalités d'évaluation peuvent également varier, car les évaluations de groupe en classe, pratiquées dans les niveaux supérieurs, ne sont pas forcément les plus adaptées pour les plus jeunes. Des évaluations individuelles ont également été réalisées. Pour la lecture, l'objectif est la compréhension de l'écrit, qui requiert des compétences fondamentales (par exemple, l'identification des lettres) et deux grandes catégories de compétences prérequisées : la compréhension du langage oral et le décodage (figure 3.2).

FIGURE 3.2

La maîtrise de différentes bases permet d'atteindre un niveau minimum de compétence.

Une approche schématique des compétences minimales en lecture en 3e année de primaire



Source: Montoya (2024).

## De nouvelles données confirment les précédentes estimations des niveaux d'apprentissage

Les niveaux d'apprentissage sont très faibles en Afrique. Mais, contrairement à ce qui est souvent affirmé et comme nous l'avons démontré dans le chapitre 1 en nous référant aux mesures adoptées par le passé, peu d'éléments plaident en faveur d'une « crise de l'apprentissage ». Les données les plus récentes, qui correspondent à la période 2011-2021, révèlent également une augmentation de la proportion d'élèves africains qui atteignent un niveau minimum de compétence en lecture en fin de primaire, malgré d'importantes hausses du taux de scolarisation, comme indiqué au chapitre 2. Cette avancée met à mal l'idée reçue selon laquelle l'élargissement de

l'éducation tendrait à entraîner une baisse des résultats de l'apprentissage. Même si un nombre limité de pays disposent de données pertinentes en la matière, l'évolution annuelle moyenne de la part des élèves qui atteignent un niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire dans le pays médian à revenu élevé était légèrement négative (-0,07 point de pourcentage par an), alors qu'elle était fortement positive dans le pays médian africain (1,26 point de pourcentage par an). Il est à noter que cet échantillon ne comportait que des pays à faible revenu ou des pays à revenu intermédiaire inférieur. Dans le même temps, au moins 75 % des élèves du pays médian à revenu élevé atteignaient le niveau de compétence minimum, alors qu'ils étaient moins de 25 % à y parvenir dans le pays africain médian (et dans bien des cas, moins nombreux encore) (figure 3.3).

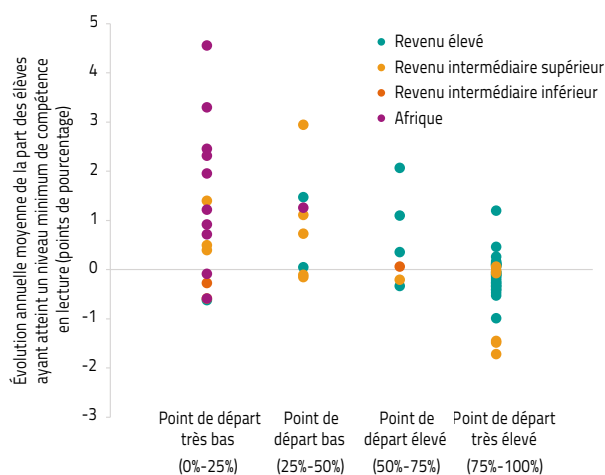
Étant donné que les données confirment que de faibles niveaux de l'apprentissage ne correspondent pas forcément à des tendances négatives en matière d'apprentissage, il conviendrait d'éviter d'utiliser le terme de « crise » de l'apprentissage pour décrire la



FIGURE 3.3

Les niveaux de compétence en lecture ont augmenté plus rapidement en Afrique que dans le reste du monde.

Évolution annuelle moyenne en points de pourcentage de la part des élèves ayant atteint un niveau minimum de compétence en lecture en fin de primaire, par point de départ, Afrique et reste du monde, par niveau de revenu des pays, 2011-2021



Source: Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de données d'évaluations transnationales.

situation en Afrique. Une telle affirmation serait avant tout inexacte. De plus, ce serait ne pas tenir compte du mélange unique de conditions dont ont hérité les pays africains et qui ont laissé conflits, pauvreté et frontières marquer les différentes communautés linguistiques du continent, formant autant d'obstacles à l'instruction en langue maternelle. Enfin, ce serait ignorer les crises réelles, comme celle de la COVID-19, qui a frappé non seulement l'Afrique, mais la quasi-totalité des pays du monde. Trois sources – PIRLS, AMPL et ICAN – offrent un aperçu, certes partiel, des conséquences potentielles de la pandémie en Afrique.

## LE PIRLS FOURNIT UNE MISE À JOUR DES DONNÉES SUR L'APPRENTISSAGE POUR L'ÉGYPTE, LE MAROC ET L'AFRIQUE DU SUD

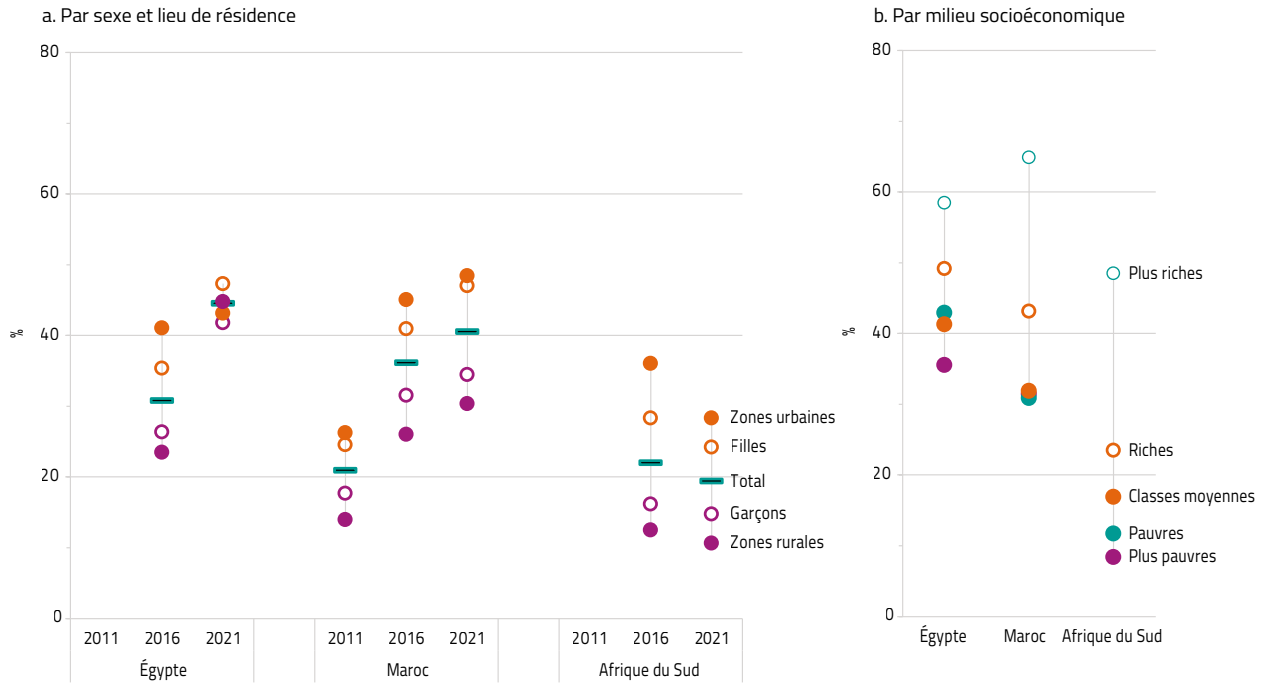
Le PIRLS, l'un des meilleurs programmes internationaux d'évaluation, se concentre depuis 2001 sur les élèves de quatrième année du cycle primaire (lequel compte 5 années d'études). Bien que conçue pour mesurer l'apprentissage dans les pays à revenu élevé dont les niveaux de compétence sont supérieurs aux niveaux minimums, l'étude PIRLS a été adoptée par plusieurs pays à revenu intermédiaire. En Afrique, l'Égypte, le Maroc et l'Afrique du Sud ont participé au cycle de 2021, qui a été organisé après la grande vague de fermeture d'écoles. Les conditions de vie des élèves dans ces trois pays diffèrent de celles de leurs pairs dans les autres pays participants, tant en ce qui concerne les revenus de leur famille que leurs habitudes de lecture. Par exemple, sur l'ensemble de l'étude, les parents de 42 % des élèves ont rapporté avoir « souvent » fait participer leur enfant à 9 activités d'alphabétisation précoce avant l'entrée au primaire, alors qu'ils n'étaient que 27 % en Égypte, 13 % au Maroc et 38 % en Afrique du Sud. De même, si 30 % des parents interrogés ont déclaré « beaucoup » aimer lire, ils n'étaient que 14 % en Égypte, 20 % au Maroc et 24 % en Afrique du Sud (Mullis et al., 2021).

L'Égypte avait également participé au cycle de 2016 de l'étude PIRLS. Le Maroc a quant à lui participé à chacun des cinq cycles effectués depuis 2001. Pour l'année 2021, il a cependant procédé à l'étude six mois après la période d'évaluation définie, auprès d'élèves de 5e année de primaire, au début de l'année scolaire 2021-2022. L'Afrique du Sud a elle aussi participé au cycle de 2006. Elle a toutefois réalisé l'étude de 2021 un an après la période d'évaluation définie, auprès d'élèves de 4e année de primaire, à la fin de l'année scolaire 2021-2022. Les calendriers de la réalisation de l'étude reflètent partiellement les schémas de fermetures d'écoles. Selon l'UNESCO, entre mars 2020 et octobre 2021, les écoles ont été totalement ouvertes en

**FIGURE 3.4**

**La COVID-19 a eu des conséquences sur les résultats en lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année de primaire en Afrique du Sud, mais pas en Égypte ni au Maroc.**

*Pourcentage d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence en lecture en quatrième année de primaire, Égypte, Maroc et Afrique du Sud, 2011-21*



*Notes:* Le Maroc a réalisé le cycle 2021 de l'étude PIRLS six mois après la période d'évaluation définie, auprès d'élèves de 5<sup>e</sup> année de primaire, au début de l'année scolaire 2021-2022. L'Afrique du Sud a réalisé le cycle 2021 de l'étude PIRLS un an après la période d'évaluation définie, auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> année de primaire, à la fin de l'année scolaire 2021-2022.

*Source:* Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de données du PIRLS pour l'année 2021.

Égypte 59 % du temps, contre 49 % au Maroc et 26 % en Afrique du Sud. En principe, ces variations dans la conduite de l'étude posent quelques problèmes pour la comparabilité des données (Mullis et al., 2021).

Pourtant, pour des raisons étrangères au calendrier et à l'âge des participants, certains résultats sont moins prévisibles que prévu (Figure 3.4a). La conduite du cycle 2021 de l'étude PIRLS en Égypte n'a en principe pas été affectée par la pandémie. La part d'enfants n'ayant pas atteint le niveau minimum de compétence a augmenté de 14 points de pourcentage, passant de 31 % en 2016 à 45 % en 2021, soit un bond d'environ 2,7 points

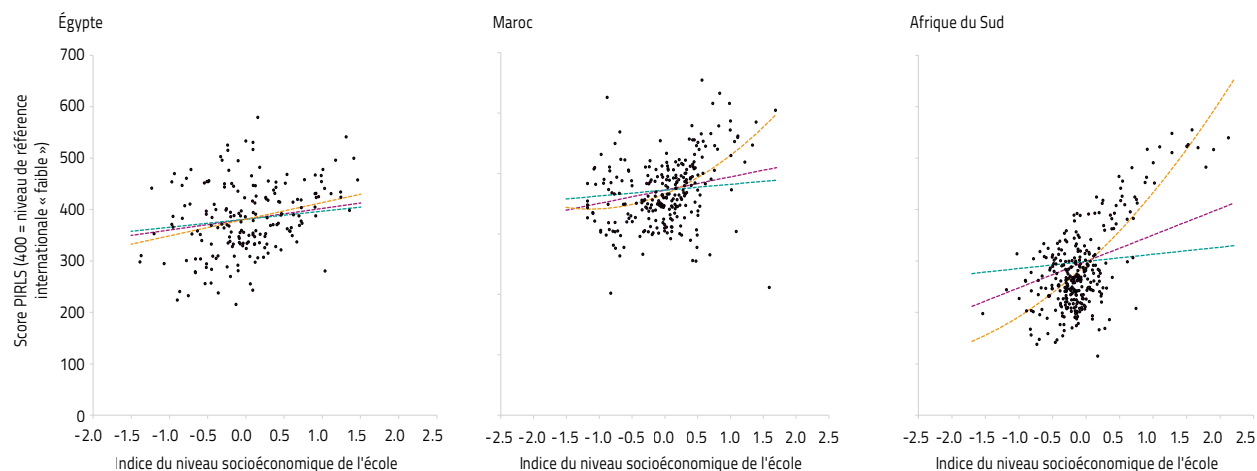
de pourcentage par an. Il s'agit d'une augmentation conséquente, qui se situe néanmoins dans la fourchette des améliorations observées par le passé. La ventilation des résultats par groupes de populations traduit un taux de progression pour les élèves des zones rurales excessivement élevé par rapport à toutes les normes internationales (de 24 % à 45 %) et une quasi-stagnation dans les zones urbaines (de 41 % à 43 %). De tels chiffres remettent en question la validité des résultats obtenus.

Au Maroc, le retard dans la conduite de l'évaluation a gêné la comparabilité des données, puisque les élèves observés étaient plus âgés de six mois que leurs pairs

FIGURE 3.5

### En Afrique du Sud, les résultats en lecture des élèves dépendent beaucoup de l'école qu'ils fréquentent.

*Corrélation entre les performances des élèves en lecture et le niveau socioéconomique des élèves et des écoles, 2021*



Corrélation entre les performances des élèves et :

--- le niveau socio-économique des élèves    --- le niveau socio-économique des élèves au sein des écoles    --- le niveau socio-économique des élèves entre les écoles

Source: Analyses de l'équipe du Rapport GEM à partir de données de l'étude PIRLS pour l'année 2021.

de 2016. Cela peut expliquer en partie l'augmentation de 5 points de pourcentage de la part d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence, qui est passée de 36 % à 41 %. Il convient cependant de noter que cette hausse intervient juste après qu'une hausse encore plus rapide a été observée entre 2011 et 2016 (de 21 % à 36 %). Le schéma de progression général suit également largement les tendances internationales. Ainsi, l'écart entre les genres au détriment des garçons est passé de 7 points de pourcentage en 2011, à 9 points en 2016, puis à 13 points en 2021 (avec un niveau minimum de compétence atteint pour 47 % des filles contre 34 % des garçons). En revanche, l'écart a été réduit de moitié en Égypte, passant de 9 points de pourcentage en 2016 à 5 points en 2021 (avec un niveau minimum de compétence atteint pour 47 % des filles contre 42 % des garçons).

Les performances en lecture de l'Afrique du Sud étaient les plus faibles parmi les 58 systèmes éducatifs participant à l'étude. En dépit du fait que les enfants évalués étaient déjà en 5e année de primaire, la part d'entre eux ayant atteint le niveau minimum de compétence est passée de 22 % en 2016 à 19 % en 2021. Contrairement à ceux de nombreux pays, il est possible de trianguler les résultats de l'enquête réalisée en Afrique du Sud. Une évaluation réalisée en 2021 dans la province du Cap Occidental à l'aide d'un test systématique conçu par cette dernière a révélé une baisse de la part d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence ([van der Berg et al., 2022](#)). La projection de ces résultats au niveau national reviendrait à une baisse de 22 % à 18 % ([2030 Reading Panel, 2023](#)). Les résultats de l'étude PIRLS pour 2021 sont donc représentatifs de la situation nationale.

On constate d'importants écarts entre les zones urbaines et rurales au Maroc et en Afrique du Sud. L'écart se creuse lorsque l'analyse se concentre sur le statut socioéconomique. Au Maroc, un peu moins d'un tiers des élèves issus des 60 % de ménages les plus pauvres atteignent le niveau minimum de compétence, contre deux tiers de leurs pairs issus des 20 % de ménages les plus riches. En Afrique du Sud, cet écart est encore plus important, puisque les 20 % les plus riches ont six fois plus de chances d'atteindre le niveau minimum de compétence (49 %) que les 20 % les plus pauvres (8 %) (figure 3.4b).

La grande qualité des données de l'étude PIRLS 2021 permet de se pencher sur les causes qui expliquent les différences de performance entre les élèves. La relation entre les performances en lecture et le niveau socioéconomique de l'école est non seulement plus significative que la relation entre les performances en lecture et la situation socioéconomique des élèves, mais aussi plus forte (figure 3.5).

Même si elle varie selon les pays, il existe une corrélation positive entre le niveau socioéconomique de l'école et les performances scolaires : la part des variations des performances scolaires expliquées par la variation du niveau socioéconomique de l'école est de 10 % en Égypte et de 15 % au Maroc, mais s'élève jusqu'à 50 % en Afrique du Sud, où les enfants issus de milieux privilégiés ont tendance à être scolarisés dans les mêmes écoles et à obtenir de meilleurs résultats, sans doute parce qu'ils bénéficient de meilleures conditions d'apprentissage, telles que des classes plus petites, de meilleures infrastructures et des enseignants plus qualifiés. Une augmentation d'un écart-type de l'indice du niveau socioéconomique de l'école se traduit par 18 points supplémentaires sur l'échelle du PIRLS en Égypte, 27 points au Maroc et 73 points en Afrique du Sud, ce qui équivaut à environ deux années d'apprentissage.

La prise en compte du milieu socioéconomique de l'élève dans l'analyse n'explique que marginalement la variation au sein de l'école dans les trois pays. Dans chacun des trois pays, la pente du gradient au sein d'une même école est relativement plate (ligne verte) et le lien avec la variation est ténu. Une augmentation

d'un écart-type du statut socioéconomique de l'élève se traduit par un score plus élevé de 16 points en Égypte, de 10 points au Maroc et de 14 points en Afrique du Sud.

Une analyse de la variance montre qu'en Égypte et en Afrique du Sud environ 60 % de celle-ci s'observe au sein des écoles contre 40 % entre les écoles, tandis qu'au Maroc, 80 % de la variance s'observe au sein des écoles, contre 25 % entre elles. On pourrait en déduire que les écoles en Égypte et en Afrique du Sud sont moins inclusives qu'au Maroc, puisque les élèves qui obtiennent de meilleurs résultats sont regroupés dans les mêmes établissements, ce qui s'explique très probablement par le fait que les familles d'un niveau socioéconomique plus élevé sont en mesure de choisir l'école de leurs enfants.

## L'ENQUÊTE AMPL A FOURNI DES DONNÉES INÉDITES SUR L'APPRENTISSAGE EN AFRIQUE

Les évaluations transnationales reconnues, telles que l'étude PIRLS, ont été conçues dans des pays à revenu élevé qui ont les moyens d'évaluer l'apprentissage et qui ont pu mettre au point leurs propres enquêtes nationales. Les pays ont cherché à se doter d'outils afin de compléter leurs analyses avec des informations comparables, en vue de concevoir des évaluations transnationales à un coût raisonnable. Certains pays à revenu intermédiaire ont investi financièrement pour participer à de telles évaluations. Cependant, les coûts engagés sont prohibitifs pour la plupart des pays. De plus, même les élèves des pays à revenu intermédiaire, tels que l'Égypte, le Maroc et l'Afrique du Sud, ont tendance à obtenir des résultats bien inférieurs aux élèves des pays qui ont contribué à la conception de l'évaluation.

À quelques exceptions près, les pays à revenu intermédiaire et surtout les pays à faible revenu n'ont pas les moyens d'élaborer de solides mécanismes d'évaluation nationale. Afin d'y remédier, l'ISU a mis au point l'enquête AMPL d'évaluation des niveaux minimums de compétence, pour aider les pays les plus

TABLEAU 3.1

Informations de base concernant la réalisation de l'enquête AMPL, par pays, 2021 et 2023

Pays	Entité en charge de la conduite de l'enquête	Année du primaire	Échantillon	
			Écoles	Élèves
<b>2021</b>				
Burkina Faso	Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des Langues nationales	6 <sup>e</sup>	289	5 684
Burundi	Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique	6 <sup>e</sup>	252	4 993
Côte d'Ivoire	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation	6 <sup>e</sup>	250	4,867
Kenya	Commission nationale des examens du Kenya	7 <sup>e</sup>	265	6,417
Sénégal	Ministère de l'éducation nationale	6 <sup>e</sup>	247	4,675
Zambie	Commission nationale des examens de la Zambie	5 <sup>e</sup>	252	4,954
<b>2023</b>				
Gambie	Ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire.	3 <sup>e</sup>	220	4,345
Kenya	Commission nationale des examens du Kenya	6 <sup>e</sup>	250	5,566
Lesotho	Commission nationale des examens du Lesotho	7 <sup>e</sup>	219	4,014
Zambie	Commission nationale des examens de la Zambie	4 <sup>e</sup>	250	4,953
		7 <sup>e</sup>	250	4,888

pauvres à préserver l'intégrité de leur cadre d'évaluation national, s'ils en ont un ; à développer leurs compétences en matière d'évaluation nationale ; et à produire des données comparables au niveau international en vue de rendre compte de l'indicateur global 4.1.1 des ODD, dans les limites de leurs capacités et de leur budget.

L'enquête AMPL comporte deux phases. La première phase, qui s'est déroulée en 2021, s'inscrivait dans le cadre du projet MILO, qui visait à évaluer l'impact de la COVID-19 sur les résultats de l'apprentissage. Cette enquête portant sur les dernières années du primaire a été conduite, en anglais et en français, dans six pays africains (Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal et Zambie). Depuis 2023, sa deuxième phase est en cours dans différentes régions du monde. En ce qui concerne les pays africains, la Gambie et la Zambie ont eu recours à l'enquête AMPL afin d'évaluer l'apprentissage à la fin du premier cycle de l'enseignement primaire, tandis que le Kenya, le Lesotho et la Zambie ont choisi de cibler

la fin du primaire. Chaque pays a sondé entre 220 et 300 écoles, soit entre 4 000 et 6 500 élèves (**tableau 3.1**).

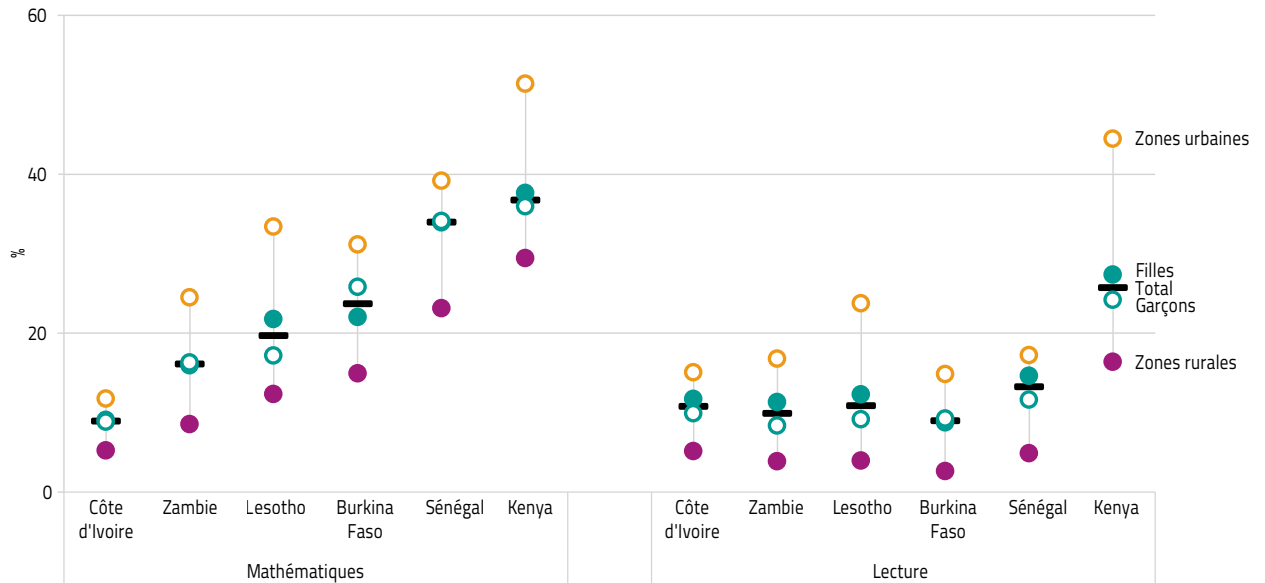
Les résultats obtenus par six des pays participants à l'enquête pour les années 2021 et 2023 indiquent que seulement environ un élève sur 10 avait atteint le niveau minimum de compétence en lecture. Seul le Kenya présente des chiffres différents, avec 4 élèves sur 10. Pour ce qui est des mathématiques, à l'exception de la Côte d'Ivoire, la part des élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence est plus importante : 16 % en Zambie, 20 % au Lesotho, 24 % au Burkina Faso, 34 % au Sénégal et 37 % au Kenya.

Les différences entre filles et garçons varient en fonction des matières. En mathématiques, la parité est atteinte dans quatre pays sur six. En lecture, les filles sont plus performantes, même si aux faibles niveaux d'apprentissage observés, les écarts entre les sexes ne dépassent pas trois points de pourcentage. Le Burkina Faso est le seul des six pays où les filles sont à la traîne par rapport aux garçons

**FIGURE 3.6**

**Dans les pays africains les plus pauvres, seul un enfant sur dix environ comprend ce qu'il lit en fin de primaire.**

*Pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau minimum de compétence en mathématiques et en lecture en fin de primaire, par sexe et par lieu de résidence, dans une sélection de pays d'Afrique, 2021-2023*



Source: Analyse de l'équipe du rapport GEM à partir des données de l'enquête AMPL pour les années 2021 et 2023.

dans les deux matières, bien que l'écart ne soit notable qu'en mathématiques (avec quatre points de pourcentage).

En revanche, les écarts entre les zones urbaines et rurales sont considérables. Dans cinq des six pays, pas plus de 5 % des élèves scolarisés dans des écoles rurales atteignent le niveau minimum de compétence en lecture. Dans chacun des six pays, les élèves scolarisés dans des écoles urbaines ont au moins trois fois plus de chances de comprendre ce qu'ils lisent ; tandis qu'au Burkina Faso et au Lesotho, leurs chances sont six fois supérieures. En mathématiques, l'écart entre les zones urbaines et rurales s'élève à 7 points de pourcentage en Côte d'Ivoire ; à 16 points de pourcentage au Burkina Faso, au Sénégal et en Zambie ; et à 22 points de pourcentage au Kenya et au Lesotho. Au Kenya, les élèves dans les écoles urbaines représentent le seul groupe à atteindre majoritairement le niveau minimum de compétence (51 %) (figure 3.6).

Outre l'emplacement de l'école, plusieurs facteurs contextuels liés aux ménages influencent les résultats des élèves. Une mesure standard, l'« ampleur de l'effet », quantifie les différences en matière de résultats de l'apprentissage entre deux groupes et fournit un outil de mesure commun permettant de comparer le poids de la mise en rapport de ces facteurs avec l'apprentissage. Ainsi, une ampleur de l'effet de 0,5 indique qu'un élève situé au 50<sup>e</sup> percentile des notes attribuées à des élèves considérés comme privilégiés serait classé au 69<sup>e</sup> centile des notes attribuées à des élèves non privilégiés.

Lorsque la langue parlée à la maison est la même que la langue officielle d'enseignement, dans laquelle l'enquête AMPL a été réalisée, les élèves obtiennent de meilleurs résultats. Les élèves dont au moins un des parents est alphabétisé obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les élèves dont les deux parents sont analphabètes. Au Kenya, moins de 4 % des élèves

n'ont aucun parent alphabétisé. Cette proportion est d'environ 10 % au Sénégal et atteint 35 % au Burkina Faso. Un indice de soutien familial a été établi à partir d'un questionnaire destiné aux élèves, où ces derniers indiquent la fréquence à laquelle les parents les aident dans leurs activités de lecture et de mathématiques ; leur posent des questions sur ce qu'ils apprennent ; et surveillent leur travail scolaire. Dans chaque pays, les 25 % d'élèves ayant obtenu le plus haut score de cet indice ont de meilleurs résultats que les 25 % ayant obtenu le plus faible score. La richesse, calculée sur la base d'une liste des biens du ménage, est systématiquement et fortement associée à des niveaux de compétence plus élevés. L'ampleur de l'effet a tendance à être plus élevée en lecture qu'en mathématiques, comme le montrent les exemples du Kenya et du Sénégal (figure 3.7).

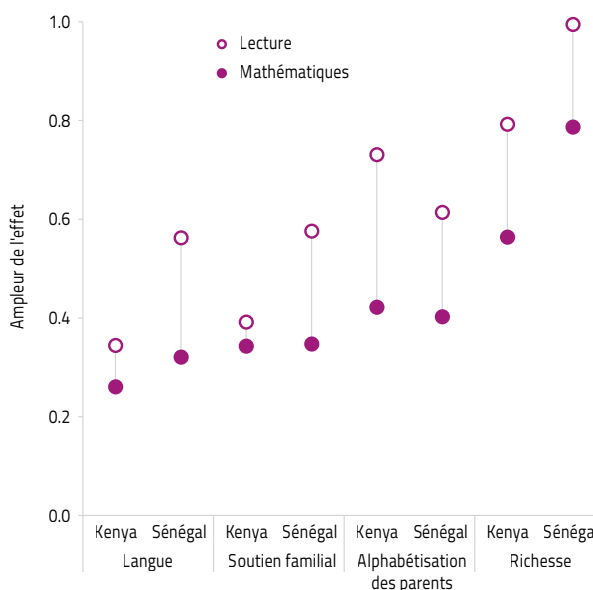
Les données collectées dans le cadre de l'enquête AMPL en 2021 dans six pays ont été comparées à des évaluations de même type réalisées en 2019 par ces mêmes pays (en 2016 dans le cas de la Zambie) (ISU, 2022). Les résultats obtenus variaient relativement en fonction des pays et des matières, mais, dans l'ensemble, ils témoignaient d'une situation stable en Côte d'Ivoire et au Sénégal ; incertaine au Burundi et en Zambie, en raison des faibles scores obtenus ; en cours d'amélioration au Burkina Faso ; et sur le déclin (pour les mathématiques) au Kenya, où les fermetures d'écoles pendant la pandémie ont été les plus longues. Toutefois, les résultats d'une évaluation citoyenne des compétences en calcul menée dans un district du Kenya remettent en cause ce déclin apparent (encadré 3.2).

Dans l'ensemble, si l'on regroupe les données de l'étude PIRLS, de l'étude MILO et des évaluations citoyennes, il s'avère, pour le moment et jusqu'à l'achèvement de la troisième vague du PASEC, que les impacts négatifs ne semblent pas avoir été aussi importants que cela a pu être suggéré à l'origine. Néanmoins, comme indiqué précédemment dans ce chapitre, l'Afrique connaissait probablement, avant la pandémie, une tendance positive en matière de résultats de l'apprentissage. À ce titre, une stagnation des résultats peut être perçue comme un impact négatif.

**FIGURE 3.7**

**Le fait de recevoir un soutien familial dans un foyer aisé où l'on parle l'anglais ou le français favorise considérablement l'apprentissage.**

*Ampleur de l'effet d'une sélection de facteurs sur les résultats de l'apprentissage, par matière, Kenya et Sénégal, 2021-2023*



*Notes:* La mention « langue » indique que l'anglais (Kenya) ou le français (Sénégal) est parlé à la maison. La mention « alphabétisation des parents » indique qu'au moins un des parents sait lire et écrire. Le soutien familial et la richesse sont des indices fondés sur une série de questions – la comparaison porte sur les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur de chaque indice.

*Source:* Analyse de l'équipe du rapport GEM à partir des données de l'enquête AMPL pour les années 2021 et 2023.

---

**ENCADRÉ 3.2:****Des évaluations citoyennes suggèrent que la COVID-19 n'a peut-être pas entraîné une baisse des résultats de l'apprentissage.**

Le Réseau d'action citoyenne pour l'apprentissage (People's Action for Learning Network) a vu le jour au milieu des années 2000, à l'occasion de la première évaluation de l'apprentissage des enfants menée par une organisation non gouvernementale en Inde, dans le cadre d'une enquête auprès des ménages. Cette initiative citoyenne a ensuite fait des émules dans d'autres régions d'Asie du Sud, d'Afrique de l'Est, d'Afrique de l'Ouest et d'Amérique latine. Ce mouvement a poussé plusieurs organisations à réaliser qu'elles pouvaient amplifier leurs actions de sensibilisation et renforcer leurs capacités en collaborant entre elles.

Le Réseau d'action citoyenne pour l'apprentissage a décidé qu'il conviendrait, d'un point de vue stratégique, de développer des outils comparables, le premier d'entre eux étant l'Évaluation citoyenne commune des niveaux de compétences en calcul (ICAN). Lancée en 2019, elle a permis d'évaluer davantage de données que ne le faisaient jusqu'alors les évaluations citoyennes. L'ICAN comporte 26 items, dont la moitié concernent la maîtrise des nombres par les enfants : calcul, capacité à comparer des quantités d'objets, reconnaissance des nombres, opérations (sans et avec pose, retenue et reste) et résolution de problèmes concrets ; et l'autre des questions relatives à la géométrie, aux mesures et à la représentation des données.

L'ICAN a fait l'objet d'une évaluation psychométrique rigoureuse réalisée par l'ACER, qui a analysé la dimensionnalité sous-jacente de l'évaluation, le fonctionnement différentiel d'items selon des caractéristiques démographiques et des combinaisons d'items, les informations liées à la théorie des réponses aux items et les paramètres de difficulté, ainsi que les analyses qualitatives. Parmi les autres avancées, citons également l'adoption d'une approche commune pour l'élaboration de la banque d'items, ainsi que pour que le traitement et l'analyse des données.

L'ICAN est conduite au sein des ménages, par des citoyens bénévoles formés spécialement qui évaluent, à l'oral et en tête-à-tête, des enfants âgés de 5 à 16 ans. Elle a été adaptée dans cinq langues parlées en Afrique.

L'ICAN a été expérimentée dans un district de chacun des 13 pays participants, répartis à travers le monde. En 2022, un suivi a été effectué au sein de l'un des districts de 7 pays, parmi lesquels le Kenya, le Mozambique et le Nigéria, constituant au total un échantillon de 546 communautés rurales. Sans être nécessairement représentatives, ces dernières fournissent des données précieuses pour évaluer l'impact de la COVID-19. Au Mozambique, où les établissements sont restés fermés le plus longtemps et où les enfants sont retournés à l'école sur les périodes les plus courtes, la COVID-19 a eu un impact négatif, même si les niveaux d'apprentissage étaient à l'origine très faibles. En fait, la scolarisation tardive dans le district étudié a donné lieu à un échantillon trop faible d'enfants scolarisés en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de primaire. Au Nigéria, où environ deux tiers des élèves de 9<sup>e</sup> année testés possédaient le niveau minimum de compétence de 3<sup>e</sup> année, et au Kenya, où la quasi-totalité d'entre eux pouvait s'en prévaloir, la COVID-19 ne semble pas avoir eu d'impact. Au Kenya, les élèves semblent plutôt s'être nettement améliorés par rapport au niveau de leurs pairs testés trois ans auparavant (**figure 3.8**).

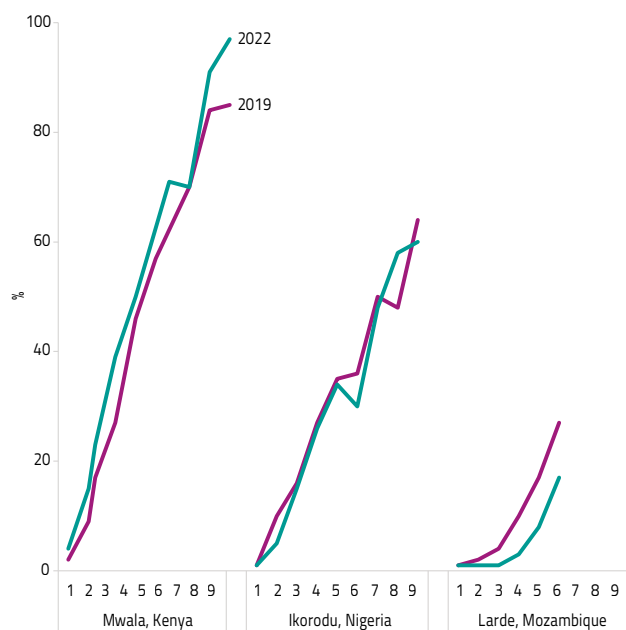
---



FIGURE 3.8

Si les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 semblent avoir eu un impact au Mozambique, ce n'est en revanche pas le cas pour le Kenya et le Nigéria.

Pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence en mathématiques pour la 3<sup>e</sup> année de primaire, par niveau d'étude, dans une sélection de districts du Kenya, du Mozambique et du Nigéria, 2019 et 2022



Source: Réseau PAL (2023)

Sources: L'encadré est basé sur les données du réseau PAL (2023 ; 2024).

## Les enquêtes réalisées auprès des ménages montrent que les enfants mettent trop de temps à acquérir les compétences fondamentales

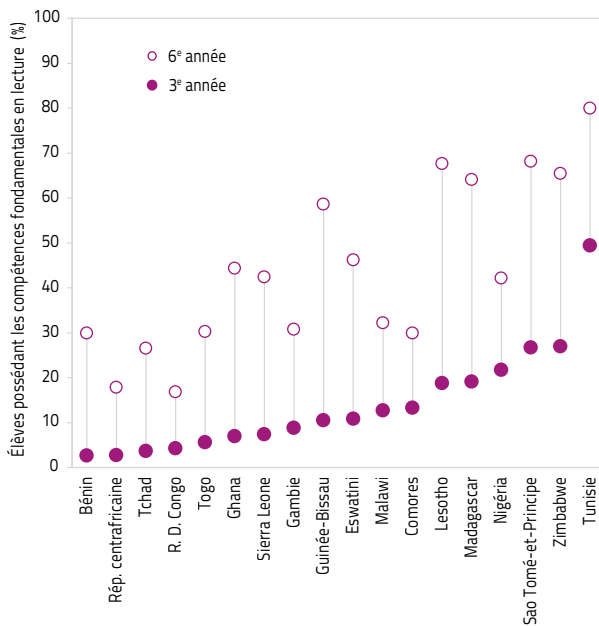
Les enquêtes auprès des ménages, qui constituent une source inestimable d'informations concernant un large éventail de résultats en matière de développement, sont actuellement critiquées en raison de la baisse des taux de réponse. Leur valeur est également remise en cause, en raison du fait qu'elles comportent toujours plus de questions, ce qui entraîne une lassitude chez les sondés et risque de contribuer à la baisse de la qualité des données collectées (Carletto et al., 2022).

Dans le cadre de ses enquêtes auprès des ménages, l'UNICEF a introduit un module d'apprentissage fondamental dans son programme d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS). Les questions sont posées à un échantillon d'enfants âgés de 7 à 14 ans, scolarisés ou non. Les compétences fondamentales en lecture consistent à savoir lire correctement 90 % des mots d'une histoire courte et à répondre correctement à trois questions de compréhension littérales et à deux questions déductives. En calcul, elles consistent à savoir correctement lire et distinguer des nombres, effectuer une addition et reconnaître différentes formes. La définition de l'apprentissage fondamental ne correspond pas à celle du niveau minimum de compétence, dont l'évaluation nécessiterait un plus grand nombre de critères que ne le permet le temps que les sondeurs peuvent consacrer à la visite d'un ménage. Les MICS permettent d'évaluer certaines compétences évoquées dans la première partie de ce chapitre (voir la figure 3.2). Celles-ci offrent des informations précieuses, par exemple sur les disparités liées aux caractéristiques individuelles et

**FIGURE 3.9**

**La grande majorité des enfants africains scolarisés en 3<sup>e</sup> année de primaire ne possèdent pas les compétences fondamentales et sont encore moins susceptibles d'atteindre le niveau minimum de compétence en lecture.**

*Pourcentage d'élèves possédant les compétences fondamentales en lecture, en 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année de primaire, MICS, 2017-22*



Source: Rapports sur les résultats des MICS.

sur l'évolution de la proportion d'enfants qui finissent par être capables d'effectuer les tâches demandées à mesure qu'ils passent dans les classes supérieures.

Le pourcentage d'élèves de 3<sup>e</sup> année de primaire capables de réaliser les tâches du module est très faible dans les 18 pays africains où ce dernier a été mis en place depuis 2017. Dans le pays médian, seulement 11 % des élèves de 3<sup>e</sup> année possédaient les compétences fondamentales en lecture telles que définies par les MICS, la Tunisie étant le seul pays où la moitié des élèves atteignaient ce niveau. Par ailleurs, moins de la moitié des élèves étant parvenus jusqu'en 6<sup>e</sup> année étaient dotés des compétences fondamentales en lecture. Même en Tunisie, un élève sur cinq ne possédait pas ces compétences en fin de primaire (Figure 3.9). Ces chiffres sont globalement les mêmes pour les compétences fondamentales en calcul.

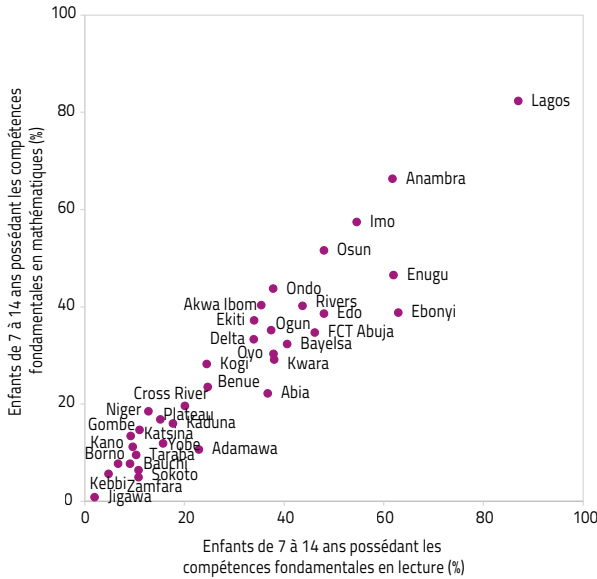
L'une des dernières enquêtes dont les résultats ont été publiés est la MICS réalisée en 2021 au Nigéria. Ceux-ci révèlent de grandes disparités. Dans 16 des 37 États du pays, pas plus d'un enfant sur cinq âgé de 7 à 14 ans ne possède les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul. Ces chiffres sont encore plus bas dans l'État du Jigawa, où pratiquement aucun enfant ne dispose de ces compétences. En revanche, dans l'État de Lagos, plus de quatre enfants sur cinq du même groupe d'âge les possèdent (Figure 3.10a). Quand seulement 4 % des enfants issus des ménages du quintile le plus pauvre possédaient les compétences de base en lecture, ceux du quintile le plus riche étaient 67 % à pouvoir s'en prévaloir. L'appartenance ethnique joue également un rôle dans les compétences des enfants. Contrairement au Malawi, où tous les groupes ethniques ont le même niveau en lecture, au Nigéria, seulement 6 % des Fulani et 10 % des Kanouri possèdent les compétences fondamentales en la matière, contre 57 % des Edo et 58 % des Igbo (Figure 3,10b).

Le module de compétences fondamentales en lecture de la MICS réalisée en 2021-2022 en Eswatini, en langues siswati et en anglais, permet d'étudier les dimensions démographiques de la question de la langue d'enseignement. Des chercheurs ont souligné que les politiques relatives à la langue d'enseignement élaborées dans les années 2010 n'avaient pas été mises en pratique, car les pressions sociales associées à l'utilisation de l'anglais font que les enseignants hésitent à utiliser le siswati (Dlamini et Ferreira-Meyers, 2023 ; Mordaunt et Williams, 2022). Les données indiquent que les compétences fondamentales en lecture en siswati progressent au même rythme jusqu'à la dernière année de primaire, mais qu'elles diminuent ensuite pour les locuteurs de cette langue (figure 3.11a). On observe également des écarts inversés entre les zones urbaines et rurales et entre les riches et les pauvres : les enfants des zones rurales et les enfants des milieux défavorisés sont plus nombreux à posséder des compétences fondamentales en lecture en langue siswati que les enfants des zones urbaines et les enfants des milieux favorisés (figure 3,11b).

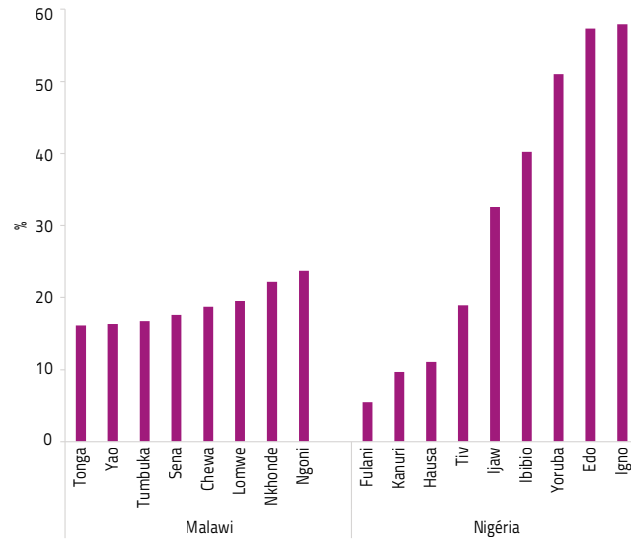
**FIGURE 3.10**

**Le Nigéria présente de grandes disparités en matière de compétences fondamentales.**

a. Pourcentage d'enfants de 7 à 14 ans possédant les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, Nigéria, par État, 2021



b. Pourcentage d'enfants de 7 à 14 ans possédant les compétences fondamentales en lecture et en écriture, au Malawi et au Nigéria, par appartenance ethnique, 2020-2021



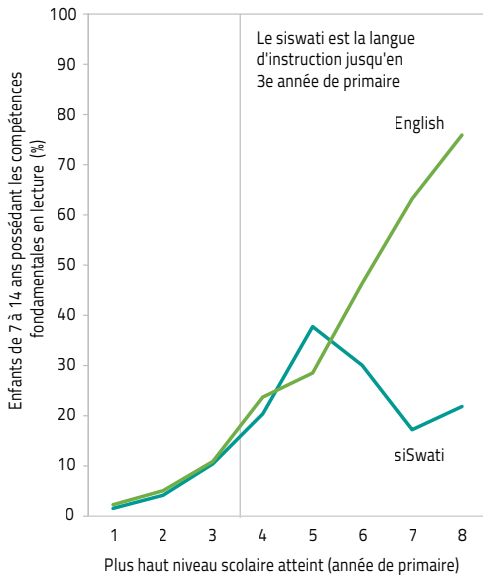
Source: Rapports sur les résultats des MICS.

**FIGURE 3.11**

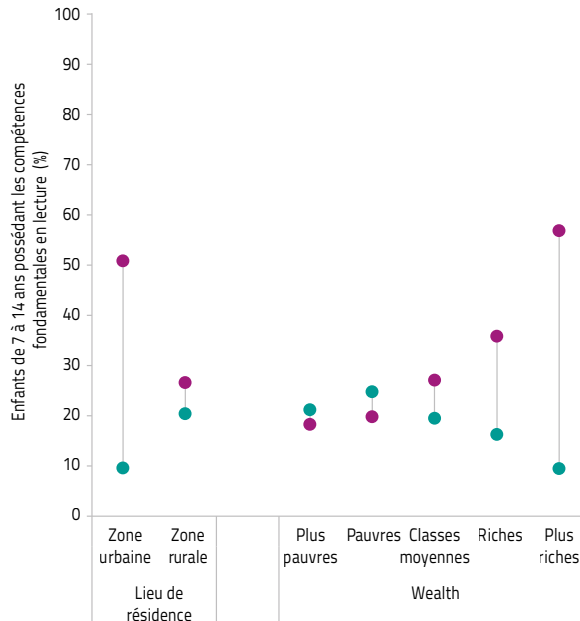
**En Eswatini, l'anglais est la langue des populations urbaines et riches.**

Pourcentage d'enfants de 7 à 14 ans possédant les compétences fondamentales en lecture en langue swati et en langue anglaise, Eswatini, 2021-2022

a. Par année de primaire



b. Par lieu de résidence et par niveau de richesse



Source: Rapports sur les résultats de la MICS conduite en 2021-2022 en Eswatini.

## Conclusion

Trop peu de données comparables sur les acquis de l'apprentissage sont disponibles pour suivre les progrès accomplis concernant l'indicateur global 4.1.1 des ODD en Afrique. La plupart des connaissances sur l'apprentissage en Afrique sont issues de l'étude réalisée dans le cadre du PASEC dans les pays francophones, dont le dernier cycle a eu lieu en 2019. Les résultats du prochain cycle, prévu en 2024-2025, ne devraient pas être rendus publics avant 2026. Les données recueillies pour le premier rapport continental *Pleins feux* suggèrent que pas plus d'un enfant sur cinq n'est en mesure de comprendre ce qu'il lit et possède des connaissances en mathématiques.

Des fragments de données plus récentes, provenant par exemple de trois pays ayant participé à l'étude PIRLS de 2021 (Afrique du Sud, Égypte et Maroc) et des huit pays ayant participé aux enquêtes AMPL de 2021 et 2023 (Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambie, Kenya, Lesotho, Sénégal et Zambie) confirment largement ces résultats. La compilation de diverses sources de données a permis d'examiner les liens entre caractéristiques individuelles – telles que le sexe, le lieu de résidence, le niveau de richesse, l'appartenance ethnique, le soutien reçu à domicile et la langue d'enseignement – et résultats scolaires.

À quelques exceptions près, comme l'Afrique du Sud et, dans une moindre mesure, le Kenya, ces résultats peuvent permettre de conclure que la COVID-19 n'a peut-être pas eu un impact aussi négatif que prévu sur l'apprentissage. Cette conclusion est également confirmée par les données partielles de l'évaluation citoyenne ICAN réalisée dans différents districts au sein de trois pays (Kenya, Mozambique et Nigéria). Toutefois, la stagnation des niveaux d'apprentissage dans certains pays peut indiquer que la COVID-19 a empêché la poursuite à la hausse de la tendance des résultats de l'apprentissage observée avant la pandémie.

# 4

## Enseignement et apprentissage



Agnes Akongo, 37 ans, enseignante à l'école primaire pour filles de Morulem (district d'Abim), réalise un exercice de chant et de danse dans la langue locale avec les élèves de la classe primaire 1 B (P.1 B). Agnes fait partie des enseignants formés à des méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant ainsi qu'à l'apprentissage par le jeu pour les élèves âgés de 4 à 5 ans. (CREDIT: © UNICEF/UNI520922/Tibaweswa)

- Un examen de la concordance entre le programme d'enseignement, les manuels scolaires, les guides destinés aux enseignants et les évaluations dans le domaine des mathématiques a été effectué dans cinq pays. Des différences dues à plusieurs facteurs ont été observées, parmi lesquels les retards dans la production des supports d'enseignement et d'apprentissage faisant suite à l'élaboration d'un nouveau programme scolaire.
- L'examen a également évalué la conformité de ces documents avec les normes mondiales. Il a mis en évidence des divergences sur le plan des acquis attendus des élèves à des âges donnés au niveau mondial.
- Les évaluations portent souvent sur des compétences différentes de celles visées dans le programme scolaire, en particulier à la fin du cycle primaire, qui est marquée par une culture des examens prédominante et par une augmentation du niveau de difficulté cognitive.
- L'enseignement dans la langue parlée à la maison est essentiel. De nombreux pays ont adopté des politiques d'éducation bilingue ou multilingue pour les premières années du primaire, mais leur mise en œuvre est entravée par le manque de formation des enseignants et de supports disponibles dans les langues concernées.

## INFORMATIONS CLÉS

- Dans le premier cycle du primaire, 150 heures d'enseignement sont consacrées aux mathématiques en Mauritanie et 306 heures en Ouganda. À la fin du primaire, 90 heures d'enseignement supplémentaires sont consacrées aux mathématiques en Afrique du Sud par rapport aux quatre autres pays.
- Sur les cinq pays étudiés, seules l'Afrique du Sud et la Zambie se sont dotées de directives concernant l'enseignement à dispenser aux élèves qui accusent un retard.
- Les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants ne correspondent pas toujours entièrement au programme d'enseignement. En Mauritanie, l'algèbre ne figure pas dans le programme du premier cycle du primaire, alors qu'elle est traitée dans les manuels et les guides pédagogiques. Au Niger, ces documents abordent les statistiques et les probabilités, contrairement au programme scolaire...
- Dans 14 pays, près d'un tiers des enfants reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison. Pourtant, plus de la moitié des pays du continent ont adopté des politiques d'éducation bilingue ou multilingue, dont 23 préconisent d'opérer une transition vers la deuxième langue avant la cinquième année de scolarité.

“ La dotation en manuels scolaires est un problème dans de nombreuses écoles. Les élèves doivent avoir accès à des supports à jour pour favoriser leur apprentissage. ”

Directeur de l'enseignement primaire, Zambie

Les domaines abordés dans les programmes de mathématiques varient selon les pays.....	60
L'analyse des manuels scolaires et des guides destinés aux enseignants renseigne sur la mise en œuvre des programmes .....	65
Conclusion .....	74

Les publications consacrées à l'éducation distinguent différents aspects du programme scolaire. En premier lieu, le programme prévu représente la vision globale du pays en matière d'éducation. Il définit les connaissances et aptitudes que les élèves doivent acquérir, généralement sous la forme de buts et d'objectifs pédagogiques.

En deuxième lieu, le programme écrit consiste en différents documents officiels tels que manuels scolaires et guides destinés aux enseignants, qui décrivent les connaissances que les élèves sont censés acquérir.

Le programme écrit sert de ligne directrice aux enseignants pour mettre en œuvre le programme prévu, et peut donc être considéré comme le programme potentiellement appliqué. En troisième lieu, le programme évalué se rapporte aux connaissances, aptitudes et compétences

mesurées au moyen d'évaluations et d'examens officiels. En quatrième et dernier lieu, le programme mis en œuvre ou appliqué correspond aux pratiques pédagogiques effectivement déployées en classe et aux expériences d'apprentissage qui en résultent.

Il convient d'harmoniser les documents d'orientation et les pratiques pédagogiques, afin de garantir la poursuite d'un objectif commun dans la mise en œuvre de l'éducation. Le présent chapitre étudie le degré de concordance des documents d'orientation sur trois plans : les uns avec les autres ; avec les compétences minimum définies dans le Cadre mondial de compétences (**encadré 4.1**) (harmonisation des contenus) ; et avec leur application en classe (harmonisation pédagogique et cognitive).

#### ENCADRÉ 4.1:

**Le Cadre mondial de compétences peut servir de référence pour évaluer le degré d'harmonisation des documents clés relatifs à l'éducation.**

Les cadres mondiaux de compétences (CMC) en lecture (USAID et ISU, 2020a) et en mathématiques ([USAID et ISU, 2020b](#)) décrivent les acquis que les élèves sont censés posséder à quatre niveaux de compétence (y compris les niveaux minimum) pour chaque année de scolarité. Ils ont dans un premier temps été élaborés pour les deuxième à sixième années, puis pour les première à neuvième années. En 2019 et 2020, des versions préliminaires ont été testées sur le terrain dans différents pays, dont Djibouti, la Gambie, le Ghana, Madagascar, le Malawi, le Nigéria et le Sénégal.

Le CMC contient des champs d'apprentissage, des domaines, des concepts et des descriptifs. Ainsi, le champ d'apprentissage de la lecture comporte trois domaines (compréhension du langage oral, décodage du langage oral, compréhension écrite) et celui des mathématiques cinq (nombres et opérations, mesures, géométrie, statistiques et probabilités, algèbre). Chaque domaine englobe plusieurs concepts. Le domaine de l'algèbre, par exemple, comprend les concepts suivants : modèles, expressions et relations et fonctions (**tableau 4.1**). Les descriptifs énoncent les aptitudes, les connaissances et la compréhension correspondant aux différents niveaux de compétence. En résumé, les champs d'apprentissage, les domaines et les concepts se rapportent à l'apprentissage vu comme une continuité, tandis que les descriptifs portent sur une partie précise de ce processus.

Pour information, les descriptifs du niveau minimum de compétence à acquérir en troisième année pour chaque connaissance et aptitude en mathématiques figurent à la fin du présent chapitre (**tableau 4.4**). Il est à noter que la deuxième année de scolarité définie dans le Cadre mondial de compétences est considérée comme celle qui se rapproche le plus de l'indicateur 4.1.1a des objectifs de développement durables (Watson, 2023). Le CMC offre un outil pour mesurer le degré d'harmonisation entre les normes nationales, les programmes scolaires, les évaluations, le soutien aux enseignants, les manuels scolaires et les pratiques pédagogiques, outil dont nous ferons usage dans le présent chapitre.

## Les domaines abordés dans les programmes de mathématiques varient selon les pays

Le programme scolaire officiel définit les connaissances et aptitudes que les élèves sont censés acquérir. Il indique ce qu'ils doivent apprendre et comment, ainsi que le temps à consacrer aux activités d'apprentissage (**encadré 4.2**). Idéalement, il établit des résultats d'apprentissage mesurables pour chaque niveau d'enseignement, à l'aune desquels les enseignants et le système dans son ensemble peuvent mesurer les progrès des élèves.

Dans le cadre des recherches menées aux fins du présent rapport, le programme scolaire national des cinq pays cibles a été comparé aux compétences énumérées dans le CMC pour deux niveaux d'enseignement : une année de la fin du premier cycle du primaire (troisième année en Afrique du Sud, au Niger, en Ouganda et en Zambie et quatrième année en Mauritanie) et la dernière année du primaire (sixième année en Afrique du Sud, au Niger et en Mauritanie et septième année en Ouganda et en Zambie). Cette comparaison a abouti à une liste des compétences attendues à la fin du premier cycle du primaire et à la fin du primaire qui devraient être abordées dans les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants, ainsi que dans les cadres d'évaluation nationaux et les éléments d'évaluation correspondants.

Cette analyse comparative mesure l'étendue et le degré d'approfondissement de l'enseignement des mathématiques dans les cinq pays cibles. L'étendue

**TABEAU 4.1**

Concepts des différents domaines mathématiques, d'après le Cadre mondial de compétences

Domaine	Concepts
Nombres et opérations	Nombres entiers Fractions Décimales Entiers Exposants et racines Opérations numériques
Mesures	Longueur, poids, capacité, volume, surface et périmètre Temps Monnaie
Géométrie	Propriétés des formes et des figures Visualisations spatiales Position et orientation
Statistiques et probabilités	Gestion des données Chances et probabilités
Algèbre	Modèles Expressions Relations et fonctions

Source: USAID and UIS (2020b).

correspond au nombre de domaines couverts par le programme scolaire (ou le manuel, le guide pédagogique ou l'évaluation nationale), et le degré d'approfondissement au nombre de concepts (ou sous concepts) inclus dans chaque domaine. Plus les domaines et les concepts sont nombreux, plus le programme scolaire est vaste et approfondi.

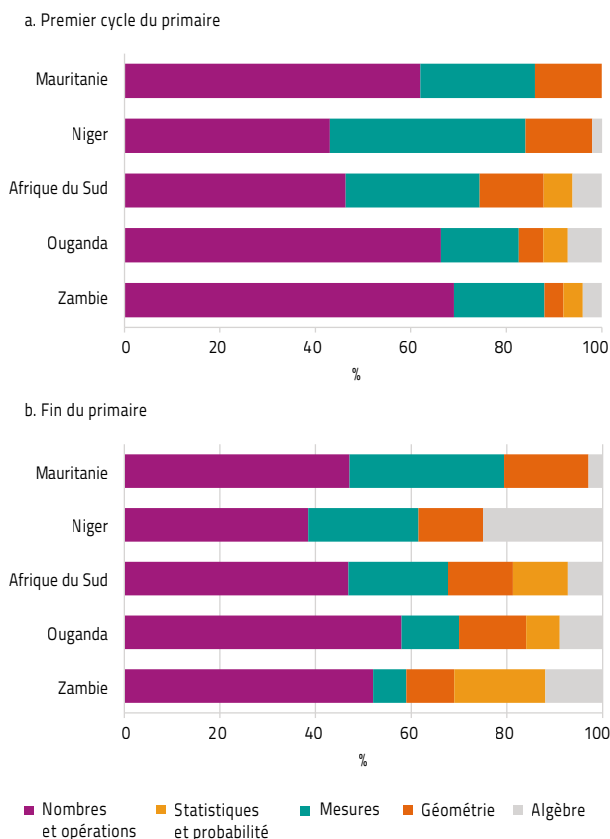
Les programmes d'enseignement des trois pays anglophones (Afrique du Sud, Ouganda et Zambie) ont une portée plus large que ceux des deux pays francophones (Mauritanie et Niger) (**figure 4.1**). Dans le premier cycle du primaire et à la fin du primaire, les pays anglophones



FIGURE 4.1

### Les domaines mathématiques abordés dans les programmes scolaires varient selon les pays

Répartition des compétences abordées dans le programme par champ d'apprentissage



Source: Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

abordent les compétences des cinq domaines du CMC, tandis que les pays francophones ne traitent pas des statistiques et des probabilités. La Mauritanie n'intègre pas l'algèbre dans le programme de troisième année, et n'y consacre que 3 % de l'ensemble des compétences en sixième année. Le Niger accorde lui aussi une place réduite à l'algèbre en troisième année, mais y consacre une compétence sur quatre en sixième année, soit plus du double par rapport aux quatre autres pays.

Idéalement, la décision d'intégrer des domaines donnés dans le programme de mathématiques est fondée sur

une évaluation des besoins actuels et futurs du pays, ainsi que sur l'identification des aptitudes essentielles que les élèves doivent acquérir pour favoriser leur apprentissage. Cependant, le programme scolaire demeure un instrument culturel et politique, en ce qu'il détermine le type de connaissances et d'aptitudes qui méritent d'être inculquées aux apprenants (Amadio et al., 2016). Par exemple, la décision de ne pas inclure de compétences en algèbre dans le programme du premier cycle du primaire peut s'expliquer soit par le fait que les décideurs politiques ne les considèrent pas comme des compétences essentielles, soit par la prise en compte de l'évaluation des niveaux cognitifs des enfants en vue de définir un rythme d'apprentissage adapté.

La manière dont les programmes scolaires déterminent les connaissances et aptitudes que les apprenants doivent posséder à un niveau d'enseignement donné varie considérablement d'un pays à l'autre. D'un côté, le Niger et l'Ouganda se contentent de dresser la liste des thèmes généraux que les enseignants doivent aborder, sans entrer dans les détails. Ainsi, en troisième année, les enseignants nigériens doivent couvrir les sujets suivants : soustraction – méthode classique ; multiplication – méthode écrite de multiplication par des nombres à deux ou trois chiffres ; et division (opérations avec partage, avec et sans reste, signification de la division et méthode de division). À l'opposé, l'Afrique du Sud, la Mauritanie (tableau 4.2) et la Zambie fournissent une liste détaillée des connaissances et aptitudes que les élèves doivent acquérir pour maîtriser chaque compétence.

Malgré les efforts déployés par les pays pour définir plus clairement les attentes en matière d'apprentissage, les programmes scolaires nationaux ne donnent pas autant d'indications que le CMC sur le processus d'apprentissage. Par exemple, pour la compétence « Additionner des nombres avec et sans regroupement », le Cadre précise non seulement le résultat d'apprentissage, mais aussi la manière dont les élèves doivent y parvenir (à l'aide d'objets, d'images ou de symboles). Il convient de noter que parmi les programmes scolaires examinés, nombreux sont ceux qui soulignent l'importance d'utiliser des objets concrets pour matérialiser des concepts abstraits, ou de passer de représentations tangibles à des

TABLEAU 4.2

## Exemples d'attentes en matière d'apprentissage pour une compétence, quatrième année de scolarité, Mauritanie

Domaine	Concept
<b>Compétence</b>	L'élève est capable de résoudre des problèmes inspirés de la vie courante nécessitant d'effectuer des additions, des soustractions avec une seule retenue, des multiplications et des divisions simples avec des nombres inférieurs à 1 000.
<b>Connaissances</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Addition avec regroupement.</li> <li>■ Soustraction avec et sans regroupement.</li> <li>■ Multiplication d'un nombre à 2 chiffres par un nombre à 1 chiffre et un nombre à 2 chiffres.</li> <li>■ Tables de multiplication jusqu'à 6.</li> <li>■ Division sans reste par un nombre à 1 chiffre.</li> </ul>
<b>Aptitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'entraîner aux additions avec regroupement.</li> <li>■ S'entraîner aux soustractions avec et sans regroupement.</li> <li>■ S'entraîner aux multiplications de nombres à 2 chiffres par un nombre à 1 ou 2 chiffres.</li> <li>■ Diviser sans reste par un nombre à 1 chiffre.</li> <li>■ Utiliser une table d'addition pour résoudre des problèmes simples de la vie courante.</li> <li>■ Utiliser les tables de multiplication jusqu'à 6 pour résoudre des problèmes simples de la vie courante.</li> <li>■ Transformer des multiplications en divisions.</li> <li>■ Résoudre des problèmes inspirés de la vie courante : marché, budget familial (pratique simple des 4 opérations).</li> <li>■ Multiplier par 10.</li> <li>■ Diviser par 10 un nombre terminant par 0.</li> <li>■ Additionner un nombre à 1 chiffre et un nombre à 2 chiffres.</li> <li>■ Additionner 11 et 12.</li> <li>■ Additionner et soustraire 9.</li> </ul>

représentations visuelles puis abstraites pour aborder de nouvelles notions mathématiques avec les apprenants. En revanche, aucun des résultats d'apprentissage n'intègre explicitement ces principes dans la description des connaissances et aptitudes que les enfants doivent posséder aux différents niveaux d'enseignement.

Or, le fait de préciser comment les enfants doivent montrer qu'ils ont compris ou comment ils doivent arriver à un résultat a une incidence sur la pratique pédagogique en classe. Plus le programme scolaire définit les attentes liées à l'apprentissage en détail et en termes clairs et

mesurables, plus il est aisé de concevoir des supports pédagogiques cohérents et des évaluations mesurant les performances des élèves au regard de ces attentes. Les enseignants qui ont accès au programme scolaire sont en outre plus susceptibles de l'intégrer dans leur pratique quotidienne et d'appliquer le même programme d'enseignement, quel que soit le lieu où ils exercent.

**ENCADRÉ 4.2:****Le temps consacré à l'enseignement des mathématiques est insuffisant.**

L'un des éléments d'appréciation des possibilités d'apprentissage des mathématiques est le nombre ou la part d'heures qui y sont dédiées dans le programme scolaire, ce qui varie grandement d'un pays à l'autre. Dans le premier cycle du primaire, la Mauritanie (150 heures) et le Niger (170 heures) consacrent beaucoup moins de temps à l'enseignement des mathématiques que l'Afrique du Sud (280 heures) et l'Ouganda (306 heures). À la fin du primaire, les enfants d'Afrique du Sud reçoivent entre 45 et 90 heures d'enseignement des mathématiques de plus que les enfants des quatre autres pays. En outre, alors que les autres pays dédient généralement moins de 20 % du temps d'enseignement aux mathématiques, l'Afrique du Sud y consacre 25 % à la fin du premier cycle du primaire et à la fin du primaire.

Les enseignants des pays étudiés dans la série « Pleins feux » ont indiqué que le temps d'enseignement actuellement dédié aux mathématiques est insuffisant, ce qui risque de nuire tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont censés instruire les élèves, les évaluer et leur fournir un soutien durant de courtes séances d'une durée de 30 à 40 minutes, mais en raison de leurs conditions d'exercice souvent difficiles (effectifs surchargés, infrastructures insuffisantes et manque de supports d'enseignement et d'apprentissage), ils parviennent rarement à atteindre tous les objectifs de la séance dans le temps imparti.

Les enseignants s'inquiètent également de la charge de travail associée à l'enseignement des mathématiques. En effet, même lorsque les manuels scolaires leur fournissent des cours structurés et des évaluations (comme en Ouganda et en Zambie), il leur faut beaucoup de temps pour préparer les leçons et évaluer les élèves. D'autres solutions sont possibles pour remédier à ces difficultés, notamment la mise en place d'heures de travail hebdomadaires consacrées à la préparation des cours de mathématiques ou la création de cercles d'apprentissage entre enseignants qui leur permettraient d'échanger des connaissances en dehors des heures de classe.

## LE RYTHME D'APPRENTISSAGE DES PROGRAMMES SCOLAIRES CORRESPOND RAREMENT À CELUI DU CADRE MONDIAL DE COMPÉTENCES

Le Cadre mondial de compétences décrit la progression de l'apprentissage et indique les niveaux d'enseignement auxquels la majorité des élèves doit maîtriser une connaissance ou une aptitude. Dans les pays étudiés, le rythme d'apprentissage correspond globalement à celui du CMC. Autrement dit, les connaissances et aptitudes en mathématiques que les élèves sont censés posséder aux différents niveaux sont les mêmes dans les programmes scolaires et le CMC.

Plus des deux tiers des compétences citées dans les programmes scolaires nationaux figurent dans le CMC : environ 70 % au Niger, 75 % en Afrique du Sud et en Mauritanie et 80 % en Ouganda et en Zambie. Cette proportion augmente entre la fin du premier cycle du primaire et la fin du primaire en Afrique du Sud et en Mauritanie, mais diminue au Niger, en Ouganda et en Zambie. Les compétences qui figurent dans les programmes scolaires nationaux et n'apparaissent pas dans le CMC sont probablement importantes pour le pays concerné ; toutefois, elles sont absentes de la plupart des programmes scolaires (par exemple, la théorie des ensembles ou la logique et le raisonnement) ou sont difficiles à évaluer et rarement couvertes par les évaluations nationales, et ne peuvent donc pas être intégrées dans un cadre d'évaluation tel que le CMC (par exemple, constructions géométriques ou méthodes spécifiques de calcul mental).

Une compétence assignée à un niveau d'enseignement donné dans un programme scolaire peut apparaître à un niveau inférieur ou supérieur dans le CMC. Lorsque cet écart se limite à un niveau, il ne s'agit pas d'une différence significative entre le rythme d'apprentissage prévu par le programme et celui établi dans le CMC. À la fin du premier cycle du primaire, un tel écart est observé pour un tiers des compétences en Zambie, la moitié des compétences en Ouganda et trois quarts des compétences en Afrique du Sud, en Mauritanie et au Niger. À la fin du primaire, cela concerne la moitié des compétences au Niger et trois quarts en Afrique du Sud, en Mauritanie, en Ouganda et en Zambie.

Il arrive cependant d'observer un écart de deux niveaux d'enseignement entre le CMC et les programmes scolaires nationaux. Lorsque l'acquisition de compétences intervient plus tôt dans un programme scolaire que dans le CMC, le programme est jugé trop ambitieux. À l'inverse, lorsqu'il est en retard par rapport au CMC, on considère qu'il ne l'est pas assez. Dans les deux cas, les pays souhaitent peut-être déterminer si le rythme d'apprentissage est optimal pour l'apprentissage des élèves. D'autre part, étant donné qu'une vitesse d'apprentissage est définie pour chaque compétence, les pays peuvent être trop ambitieux pour certains aspects du programme scolaire et pas assez pour d'autres aspects.

À la fin du premier cycle du primaire (troisième ou quatrième année), une part négligeable des programmes scolaires nationaux est trop ambitieuse par rapport au CMC, mais une part importante ne l'est pas suffisamment. Environ un cinquième des compétences en Afrique du Sud, en Mauritanie et au Niger, la moitié en Ouganda et deux tiers en Zambie pourraient, d'après le CMC, être inculquées en première ou deuxième année. À la fin du primaire (sixième ou septième année), une part négligeable des programmes scolaires nationaux n'est pas assez ambitieuse. Toutefois, au Niger, environ 40 % des compétences pourraient être inculquées en quatrième année suivant le CMC. En revanche, une part importante des programmes scolaires nationaux est trop ambitieuse. Près d'un cinquième des compétences prévues dans le programme des pays anglophones et un dixième dans

celui des pays francophones pourraient être abordées plus tard, en huitième ou en neuvième année (figure 4.2).

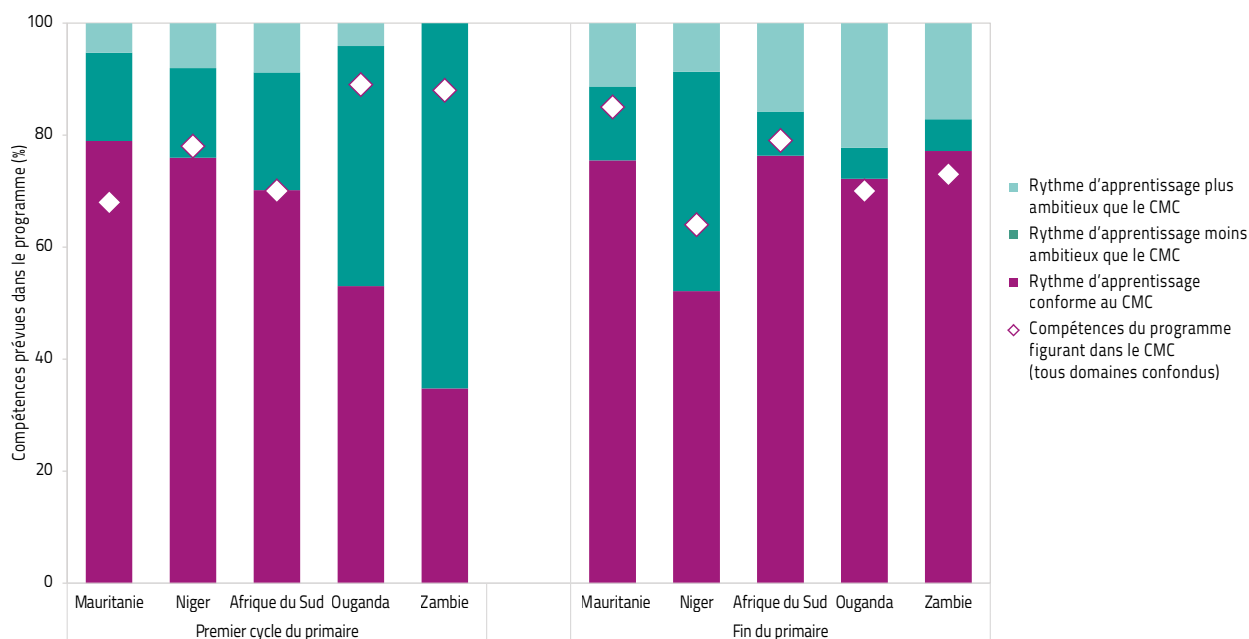
Globalement, il n'y a pas de différence majeure de rythme d'apprentissage entre le programme scolaire de la Mauritanie et le CMC. Le programme du Niger n'est pas assez ambitieux, que ce soit à la fin du premier cycle du primaire ou à la fin du primaire. Les programmes de l'Afrique du Sud, de l'Ouganda et de la Zambie ne sont pas assez ambitieux à la fin du premier cycle du primaire, et le sont peut-être trop à la fin du primaire.

Le fait que le rythme d'apprentissage défini dans le programme scolaire diffère de celui prévu dans le CMC n'est pas nécessairement un problème. Ces variations peuvent simplement refléter des besoins d'apprentissage propres à un contexte donné. Les pays pourraient utilement examiner les domaines où des divergences apparaissent, afin de déterminer si elles sont justifiées par la recherche internationale et par les résultats obtenus par les élèves aux évaluations normalisées. Lorsque les élèves obtiennent systématiquement de mauvais résultats aux évaluations sur des points spécifiques liés à des compétences enseignées à un rythme différent de celui indiqué dans le CMC, les concepteurs des programmes scolaires souhaitent peut-être revoir la vitesse d'apprentissage prévue dans ces derniers. Cela suppose de déterminer si les élèves possèdent le niveau cognitif nécessaire pour développer les connaissances ou aptitudes concernées au niveau d'enseignement proposé dans le programme et/ou s'ils peuvent les acquérir plus tôt, afin de définir un rythme d'apprentissage adéquat.

FIGURE 4.2

### Une partie des compétences enseignées en troisième année aurait pu l'être en première ou deuxième année : la moitié en Ouganda et les deux tiers en Zambie

Parts des compétences du programme scolaire prévues plus tôt, plus tard ou au même niveau d'enseignement que dans le Cadre mondial de compétences, échantillon de pays, 2023



Notes: Les compétences figurant dans le programme scolaire sont considérées comme étant assorties d'un rythme d'apprentissage « plus ambitieux » si elles sont prévues deux niveaux d'enseignement ou plus en dessous du niveau correspondant dans le CMC. Elles sont considérées comme étant assorties d'un rythme d'apprentissage « moins ambitieux » si elles sont prévues deux niveaux d'enseignement ou plus au-dessus du niveau correspondant dans le CMC.

Source: Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

## L'analyse des manuels scolaires et des guides destinés aux enseignants renseigne sur la mise en œuvre des programmes

Les manuels scolaires sont un intermédiaire entre le programme prévu et le programme appliqué. Ils ont une incidence sur le contenu et les modalités de l'enseignement dispensé par les professeurs (et, par extension, l'expérience des élèves) ainsi que

sur le nombre d'heures qu'ils consacrent à chaque sujet (Schmidt et al., 2001). Or, toutes les décisions des enseignants se répercutent directement sur les résultats d'apprentissage des élèves ; des chercheurs ont d'ailleurs établi une corrélation entre les possibilités d'apprentissage offertes par les supports pédagogiques de mathématiques et les résultats d'apprentissage des élèves (Schmidt et al., 2001 ; Törnroos, 2005). Il est donc essentiel de connaître le contenu des manuels scolaires pour évaluer la qualité des possibilités d'apprentissage des élèves (Valverde et al., 2002).

Les guides destinés aux enseignants visent à aider les enseignants à utiliser les manuels scolaires conformément à ce qui est prévu. Tout comme les manuels encadrent

leurs décisions en matière d'enseignement, les guides peuvent influencer sur les choix pédagogiques qu'ils font en classe. À tout le moins, ils indiquent l'ordre dans lequel les différents sujets doivent être abordés et le temps qu'il faut y consacrer. De nombreux guides pédagogiques donnent des indications sur la manière dont les enseignants doivent présenter les sujets aux élèves et comprennent des outils d'évaluation sommative qui permettent de mesurer les performances des élèves dans ces domaines. Les guides très structurés vont encore plus loin, en fournissant aux enseignants des plans de cours jour par jour qui décrivent chaque étape du processus d'apprentissage. À l'instar des manuels scolaires, les guides pédagogiques traduisent un programme abstrait en étapes concrètes et pratiques que les enseignants peuvent suivre.

Les guides destinés aux enseignants peuvent également compléter le contenu des manuels scolaires. Les activités supplémentaires qu'ils proposent visent généralement à rappeler des connaissances déjà acquises ou à étudier et évaluer les compétences individuelles. Elles supposent la plupart du temps de laisser le manuel de côté pour amener les élèves à utiliser des objets ou du matériel de manipulation afin d'explorer une notion, ou pour organiser des activités de résolution de problèmes en classe. Parfois, les activités d'approfondissement contenues dans les guides pédagogiques ciblent des compétences qui ne sont pas abordées dans le manuel scolaire, ce qui exige de la part des enseignants qu'ils veillent à ce que l'activité ne nuise pas à l'apprentissage des élèves.

En résumé, les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants sont des modèles d'action qui matérialisent le programme écrit. Ils donnent corps aux intentions du programme scolaire en définissant les compétences à maîtriser, l'ordre dans lequel elles doivent l'être et les attentes relatives à ce que les élèves doivent être capables de faire avec ce contenu. Les manuels scolaires et les guides pédagogiques sont l'expression du programme potentiellement mis en œuvre, et non du programme appliqué en classe. En effet, le pouvoir d'action des enseignants entre en jeu : ils sont libres de choisir des activités pédagogiques ne

figurant pas dans le programme écrit, ou de modifier les activités prévues dans le programme écrit pour qu'elles correspondent mieux à leur vision des mathématiques ou de l'enseignement efficace de cette matière.

Les types d'activités contenues dans les supports d'enseignement et d'apprentissage peuvent avoir un impact significatif sur l'expérience d'apprentissage des élèves. Plus précisément, il importe d'intégrer différents types d'activités pour améliorer l'apprentissage des enfants. Ces dernières années, les approches éducatives ont connu une évolution marquée en faveur de méthodes d'apprentissage actif, reconnues comme essentielles pour favoriser la compréhension et l'implication des élèves à tous les niveaux d'enseignement (Rahman et al., 2022). L'apprentissage actif consiste à faire participer les élèves à leur processus d'apprentissage par le biais d'activités ou de discussions en classe, plutôt que de se limiter à une écoute passive. Il englobe diverses techniques, parmi lesquelles le travail en groupe, l'apprentissage coopératif, les jeux, l'apprentissage par les pairs, ou encore l'apprentissage fondé sur la réalisation de projets ou la résolution de problèmes. Il est d'autant plus utile de proposer plusieurs types d'activités que les élèves peuvent avoir des modes et des besoins d'apprentissage différents (Tomlinson, 2017). Par exemple, les activités incluant des schémas, des tableaux et des supports visuels peuvent être profitables aux apprenants visuels, tandis que les apprenants kinesthésiques s'épanouiront dans des environnements d'apprentissage fondés sur la pratique et l'expérience. L'offre de plusieurs types d'activités peut assurer la prise en compte de ces différences et permettre aux élèves d'aborder les sujets de la façon la mieux adaptée à leurs besoins d'apprentissage.

L'examen des programmes scolaires réalisé aux fins du présent rapport a également mesuré le poids relatif de chaque activité d'apprentissage dans le programme écrit. Cela permet de comprendre comment les enfants sont censés apprendre les mathématiques ainsi que le rôle joué par l'enseignant dans ce processus. Trois types d'activités de base ont été répertoriés dans les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants :

- les activités d'apprentissage, qui exigent des élèves qu'ils s'écartent du manuel. Il peut s'agir d'activités organisées en début de cours (par exemple, de calcul mental) ou d'activités d'approfondissement ou de soutien. Ces activités peuvent inclure l'utilisation de matériel de manipulation ou d'objets pour étudier ou représenter des concepts ou pour faire un travail de recherche en classe et à l'extérieur ; par exemple réaliser une enquête, mesurer la longueur d'objets présents dans la salle de classe ou la cour de récréation, ou trouver des formes bidimensionnelles ou tridimensionnelles dans l'environnement ;
- les exercices ou problèmes, qui limitent les élèves au manuel et leur demandent de résoudre des problèmes écrits ou de faire des exercices ;
- les explications, qui fournissent des informations aux élèves. Elles peuvent prendre la forme d'exemples de problèmes résolus que les élèves devront analyser et reproduire, de textes (phrases ou paragraphes) ou encore d'images graphiques ou d'illustrations destinées à expliquer quelque chose aux élèves.

L'analyse des programmes scolaires écrits s'est déroulée en deux étapes. Nous avons d'abord recensé les différents types d'activités dans les manuels scolaires, puis dans les guides destinés aux enseignants. Lorsque le guide était un auxiliaire officiel du manuel, nous sommes partis du principe qu'il comprenait les mêmes activités que ce dernier ; l'analyse des guides pédagogiques n'a donc pris en compte que les activités supplémentaires, de façon à éviter de créer des doublons avec l'analyse des manuels scolaires. Ce cas de figure a concerné l'Afrique du Sud, la Mauritanie, l'Ouganda et la Zambie. Au Niger, le guide destiné aux enseignants a été analysé dans son intégralité, car il ne s'agissait pas d'un auxiliaire officiel du manuel scolaire.

## LES ACTIVITÉS DU PROGRAMME SCOLAIRE ÉCRIT PEUVENT ÊTRE RÉPERTORIÉES PAR TYPE

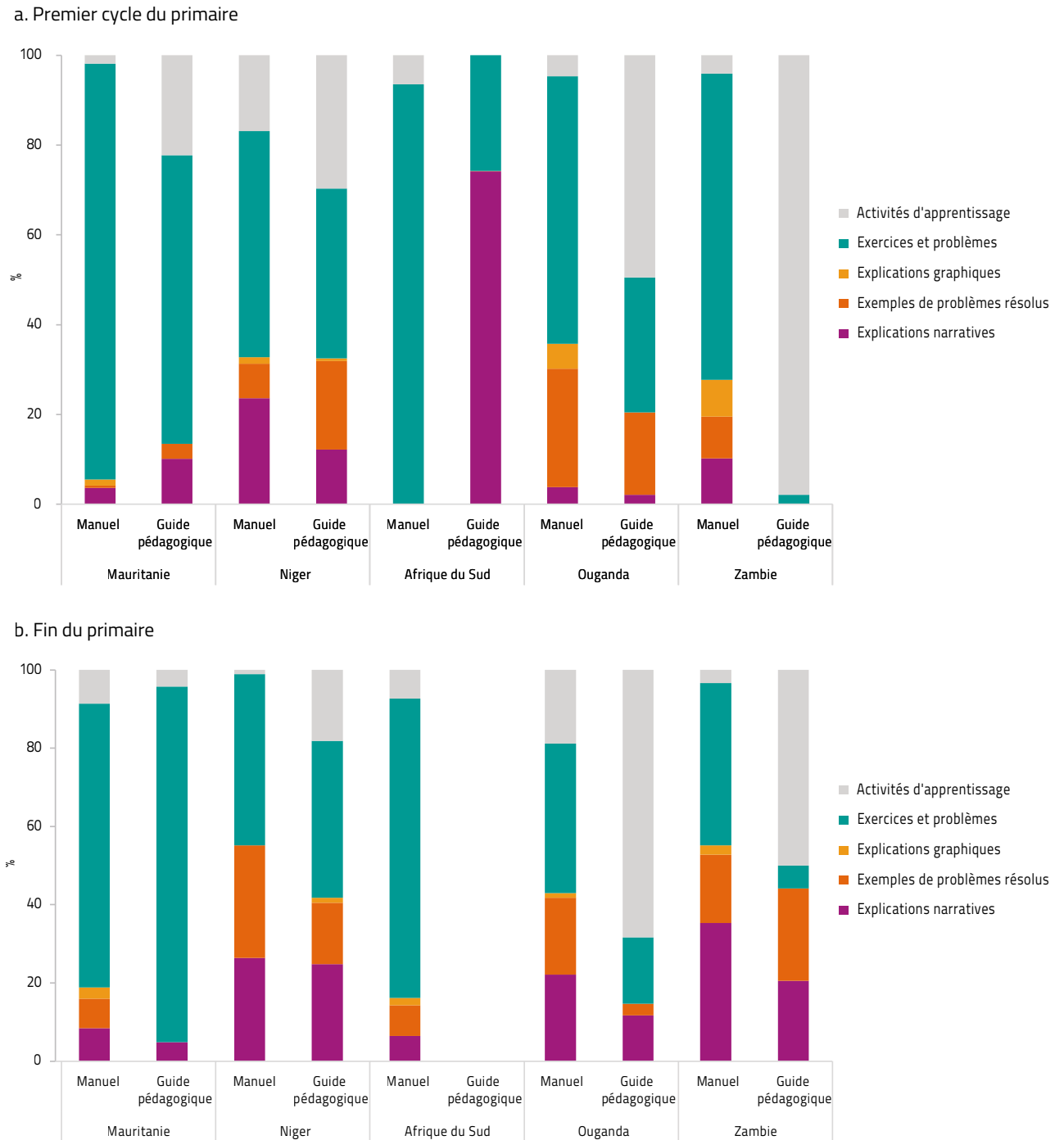
À la fin du premier cycle du primaire, le manuel scolaire contient essentiellement des exercices et des problèmes (**figure 4.3a**). Cela est particulièrement marqué en Afrique du Sud et en Mauritanie, où ce type d'activité occupe plus de 90 % du manuel. Le Niger a adopté une approche plus équilibrée dans le premier cycle du primaire, en intégrant des activités d'apprentissage à la fois dans le manuel scolaire (17 % de l'ensemble des activités) et dans le guide destiné aux enseignants (30 % de l'ensemble des activités). Le manque relatif d'activités d'apprentissage dans les manuels de l'Afrique du Sud, de la Mauritanie, de l'Ouganda et de la Zambie signifie, pour les élèves des enseignants qui n'ont pas accès aux guides pédagogiques, que l'apprentissage des mathématiques peut se limiter à la résolution de problèmes ou d'exercices à partir du manuel.

On constate d'importantes différences dans la part des activités consacrées à l'explication des concepts mathématiques aux élèves. En Zambie, près de 30 % des activités du manuel scolaire y sont dédiées, mais le guide destiné aux enseignants n'en contient aucune ; à l'opposé, en Afrique du Sud, 75 % des activités du guide sont consacrées aux explications, tandis que le manuel n'en contient aucune. Le Niger et l'Ouganda ont adopté une approche plus équilibrée, environ 30 % des activités étant consacrées aux explications dans le manuel et dans le guide pédagogique. La Mauritanie, en revanche, ne consacre que 5 % du manuel et 13 % du guide aux explications. Parmi les trois types d'explications répertoriés (explications narratives, exemples de problèmes résolus et explications graphiques), les exemples de problèmes résolus et les explications graphiques sont les plus faciles à comprendre pour les élèves dont les compétences en lecture sont faibles ou limitées. À l'exception de l'Ouganda, où 26 % des activités du manuel scolaire sont des exemples de problèmes résolus, les manuels de la fin du premier cycle du primaire des quatre autres pays n'ont pas largement recours à des explications moins exigeantes sur le plan linguistique.

**FIGURE 4.3**

**Les exercices et problèmes sont la principale activité des manuels de mathématiques du premier cycle du primaire en Afrique**

*Pourcentage d'occurrences d'une activité dans les manuels de mathématiques et les guides destinés aux enseignants, 2023*



*Note:* En Afrique du Sud, le manuel scolaire de sixième année n'était pas assorti d'un guide destiné aux enseignants.  
*Source:* Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.



À la fin du premier cycle du primaire, les programmes écrits du Niger et de l'Ouganda sont les plus équilibrés sur le plan de la diversité des activités d'apprentissage. En Mauritanie et en Zambie, les enseignants qui n'utilisent pas le guide risquent de manquer des occasions de déployer des activités d'apprentissage qui leur permettraient d'aborder l'ensemble du programme scolaire. En Mauritanie, le programme écrit se concentre presque exclusivement sur la résolution d'exercices, laissant peu de place à l'explication et à la compréhension des concepts mathématiques. En Afrique du Sud, seul le guide destiné aux enseignants contient des activités d'explication. En outre, il s'agit uniquement d'explications narratives, qui sont les plus exigeantes sur le plan cognitif et peuvent être inadéquates pour les enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire.

À la fin du primaire, la part des exercices et des problèmes diminue par rapport à la fin du premier cycle du primaire, et celle des explications augmente (**figure 4.3.b**).

En Ouganda, le programme scolaire écrit pour la fin du primaire est le plus équilibré du point de vue des types d'activités. Le Niger et la Zambie ont également des programmes écrits bien équilibrés, à condition d'utiliser le guide pédagogique conjointement avec le manuel pour proposer des activités d'apprentissage supplémentaires. En revanche, les programmes scolaires écrits de l'Afrique du Sud et de la Mauritanie restent fortement axés sur les exercices et les problèmes, ce qui donne à penser que l'expérience d'apprentissage des enfants de ces pays est quelque peu limitée.

Tous les guides destinés aux enseignants qui ont été examinés fournissent des plans de cours complets, sauf en Ouganda. Ces plans de cours couvrent toutes les leçons de l'année scolaire et sont structurés, c'est-à-dire qu'ils décrivent les activités que les enseignants doivent réaliser et l'ordre dans lequel elles doivent l'être. En Afrique du Sud, le guide pédagogique pour le premier cycle du primaire fournit même des cours entièrement scénarisés, et au Niger, le guide pour la fin du primaire contient des exemples de dialogues entre l'enseignant et les élèves pour certaines notions. En Ouganda, le guide pour le premier cycle du primaire propose des activités jour par jour, mais ne fournit pas de plans de cours complets.

La structure unique du guide destiné aux enseignants du Niger mérite une attention supplémentaire. Tout d'abord, bien qu'il ne s'agisse pas d'un auxiliaire officiel du manuel, il est le principal outil que les enseignants sont censés utiliser en classe. Le manuel scolaire a un rôle secondaire, celui de garder une trace écrite du cours, ce qui pourrait expliquer pourquoi le manuel de la fin du primaire contient aussi peu d'activités d'apprentissage. Ensuite, contrairement aux quatre autres pays, le guide pédagogique du Niger présente une structure totalement différente de celle du manuel scolaire : il adopte une approche thématique, avec des chapitres organisés par domaine (géométrie, mesures, logique et raisonnement, etc.), tandis que le manuel suit la progression chronologique de l'apprenant et fournit des cours hebdomadaires. Ce décalage entre le guide et le manuel peut demander plus d'efforts à l'enseignant, qui doit sans cesse passer d'un document à l'autre pour assurer la cohérence de l'enseignement.

## LES PROGRAMMES ÉCRITS ACCORDENT PEU DE PLACE AUX APTITUDES COGNITIVES PLUS ÉLEVÉES

L'analyse des programmes écrits a également répertorié les activités contenues dans les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants en fonction du niveau cognitif que leur réalisation requiert. Elle a établi le pourcentage d'activités qui exigent des élèves qu'ils dépassent les deux niveaux cognitifs les plus bas, savoir et comprendre.

Les manuels scolaires de la Zambie sont les moins exigeants sur le plan cognitif, à la fin du premier cycle du primaire comme à la fin du primaire. En revanche, ses guides pédagogiques sont les plus exigeants sur le plan cognitif, puisqu'environ un tiers des activités requiert de dépasser les deux niveaux cognitifs les plus élémentaires. En d'autres termes, en Zambie, les manuels ne sont pas suffisants pour assurer le développement d'aptitudes cognitives plus élevées ; les enseignants doivent utiliser le guide pour compléter l'enseignement.

En Mauritanie et en Ouganda, le niveau de difficulté des manuels scolaires s'accroît pendant le cycle primaire. La part des activités plus exigeantes sur le plan cognitif augmente entre la fin du premier cycle du primaire et la fin du primaire. En Ouganda, le guide destiné aux enseignants suit le même modèle et est le plus exigeant sur le plan cognitif à la fin du primaire (avec celui de la Zambie), près de 40 % des activités nécessitant des aptitudes cognitives plus élevées. En ce qui concerne la Mauritanie, si ses manuels scolaires sont les plus exigeants sur le plan cognitif, ses guides pédagogiques figurent en revanche parmi les moins exigeants sur le plan cognitif.

En Afrique du Sud et au Niger, le degré d'exigence cognitive des manuels scolaires et des guides destinés aux enseignants de la fin du premier cycle du primaire est similaire. Environ 20 % des activités des manuels et des guides nécessitent de dépasser les niveaux cognitifs les plus bas. À la fin du primaire, le manuel du Niger conserve le même niveau. En revanche, le guide pédagogique du Niger et le manuel scolaire de l'Afrique du Sud sont moins ambitieux, seulement 10 % des activités nécessitant des aptitudes cognitives plus élevées.

En Afrique du Sud et en Zambie, les guides destinés aux enseignants contiennent des suggestions pour la différenciation de l'enseignement en fonction des niveaux d'aptitude. En Afrique du Sud, le guide pour la fin du premier cycle du primaire propose des activités d'approfondissement pour les élèves très performants. En Zambie, les guides relatifs au premier cycle du primaire et à la fin du primaire fournissent pour chaque leçon des suggestions d'activités de soutien ou de renforcement pour les élèves en difficulté, et d'approfondissement pour les élèves très performants.

## LES EXIGENCES COGNITIVES AUGMENTENT LORS DES EXAMENS DE FIN DE CYCLE

Pour compléter l'analyse des programmes scolaires écrits, les programmes évalués ont été comparés aux programmes prévus. Le programme évalué désigne les

compétences mesurées dans le cadre d'évaluations à grande échelle et à enjeu élevé, comme l'évaluation nationale de l'apprentissage. Il s'agit normalement d'un sous-ensemble du programme scolaire prévu. En raison des contraintes de temps inhérentes aux évaluations, les concepteurs de tests doivent sélectionner soigneusement les compétences à mesurer, généralement en fonction d'un cadre d'évaluation qui attribue un poids donné aux différents domaines et concepts mathématiques. Cette comparaison peut faire apparaître d'importantes différences entre les compétences inscrites dans le programme scolaire et celles évaluées lors des évaluations à grande échelle, ce qui peut être dû à des contraintes de ressources ou de technologie ou à de simples tensions entre les deux programmes.

Les pays cibles ne possèdent pas de politique nationale d'évaluation de l'apprentissage prescrivant la collecte et la communication régulières des performances des élèves par rapport aux principaux résultats d'apprentissage énoncés dans le programme scolaire national. Pour chacun des pays, nous avons retenu une évaluation récente menée à grande échelle pour les niveaux d'enseignement qui nous intéressent (**tableau 4.3**).

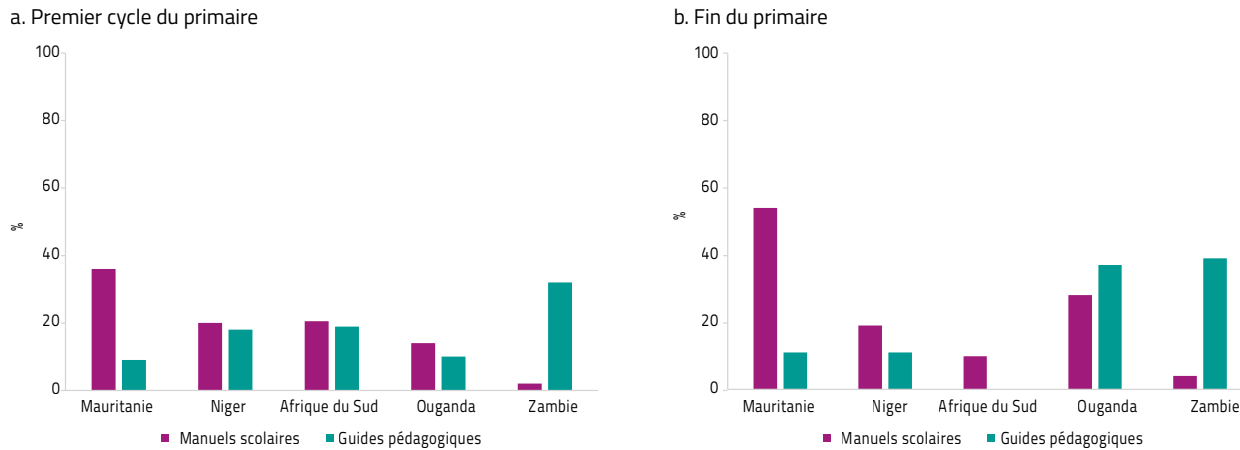
À la fin du premier cycle du primaire, une part négligeable des éléments évalués exige un niveau cognitif plus élevé (**figure 4.5**). Aucun des éléments d'évaluation du Niger, 6 % des éléments d'évaluation de l'Afrique du Sud et 15 % des éléments d'évaluation de la Mauritanie exigent des élèves qu'ils dépassent les deux niveaux cognitifs les plus bas. Toutefois, ces résultats s'expliquent probablement par le type d'évaluation analysé. En Mauritanie et au Niger, l'évaluation prise en compte, financée par la Banque mondiale, visait à établir une comparaison entre les pays et n'était pas spécifique au programme scolaire. En Afrique du Sud, l'instrument d'évaluation analysé n'était pas une évaluation nationale, mais plutôt une évaluation formative et diagnostique utilisée au niveau de la classe.

À la fin du primaire, les évaluations sont plus exigeantes sur le plan cognitif. Environ un tiers des éléments évalués au Niger, la moitié en Ouganda et neuf dixièmes en Mauritanie portent sur des exigences cognitives élevées. En Afrique du Sud et en Zambie, environ un

**FIGURE 4.4**

**Les activités des manuels scolaires mauritaniens sont plus exigeantes sur le plan cognitif que celles des manuels des autres pays cibles de la série « Pleins feux ».**

*Pourcentage d'activités à forte exigence cognitive dans les manuels scolaires et les guides pédagogiques de mathématiques, 2023*



Source: Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

**TABLEAU 4.3**

**Caractéristiques des évaluations sélectionnées, par pays**

*a. Premier cycle du primaire*

	Année	Type d'évaluation	Nombre total d'éléments consacrés aux compétences évaluées	Nombre total de points attribués aux compétences évaluées
Mauritanie	2022	Étude des indicateurs de prestation de services (Banque mondiale)	27	27
Niger	2022	Étude des indicateurs de prestation de services (Banque mondiale)	47	213
Afrique du Sud	2018	Formative et diagnostique	74	79
Ouganda	-	-	-	-
Zambie	-	-	-	-

*b. Fin du primaire*

	Année	Type d'évaluation	Nombre total d'éléments consacrés aux compétences évaluées	Nombre total de points attribués aux compétences évaluées
Mauritanie	2021	Examen d'entrée dans l'enseignement secondaire	13	50
Niger	2022	Examen régional de fin de trimestre	42	98
Afrique du Sud	2018	Formative et diagnostique	114	126
Ouganda	2022	Examen de fin d'études primaires	43	100
Zambie	2022	Examen mixte de mathématiques	60	60

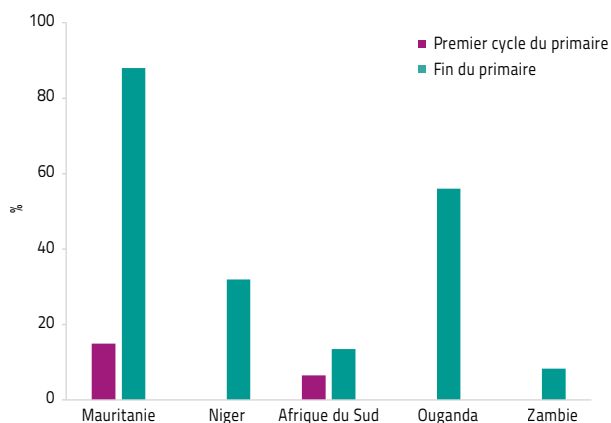
Note: En l'absence d'évaluation à grande échelle à la fin cycle primaire au Niger, nous avons analysé l'examen de fin de trimestre de la sixième année de scolarité pour la région de Niamey.

Source: Analyse des évaluations réalisées dans les pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

**FIGURE 4.5**

**Les évaluations en mathématiques du premier cycle du primaire ne contiennent pas ou peu d'éléments relatifs à des aptitudes cognitives plus élevées.**

*Part des éléments relatifs à des aptitudes cognitives plus élevées dans les évaluations en mathématiques, 2023*



*Notes:* Tout élément d'une évaluation exigeant des élèves qu'ils dépassent les deux niveaux cognitifs les plus bas a été considéré comme un élément relatif à des aptitudes cognitives plus élevées. En Ouganda et en Zambie, aucune évaluation n'était disponible pour la fin du premier cycle du primaire. Au Niger, aucun des éléments d'évaluation ne requerrait l'utilisation d'aptitudes cognitives plus élevées.

*Source:* Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

dixième seulement des éléments évalués concernent des exigences cognitives élevées. En Mauritanie, en Ouganda et en Zambie, les examens nationaux de fin de cycle visent à déterminer si les enfants ont acquis le niveau de connaissance et de compétence minimum défini dans le programme de mathématiques du primaire, qui leur permettra de poursuivre leur scolarité. À ce titre, les éléments évalués ne peuvent pas porter uniquement sur le programme de la dernière année du primaire. Il semble qu'en Zambie, l'évaluation soit beaucoup moins ambitieuse qu'en Mauritanie et en Ouganda, probablement parce qu'elle inclut davantage d'éléments des niveaux d'enseignement inférieurs. En Afrique du Sud, la faible part de points alloués à des aptitudes cognitives plus élevées peut s'expliquer, comme à la fin du premier cycle du primaire, par le fait que l'évaluation considérée est formative : il ne s'agit ni d'un processus

de sélection (comme en Mauritanie) ni d'un examen sommatif de fin de cycle (comme en Ouganda).

## IL FAUT AMÉLIORER L'ADÉQUATION ENTRE LE PROGRAMME PRÉVU, ÉCRIT ET ÉVALUÉ

Idéalement, les pays doivent suivre une approche intégrée lors de l'élaboration d'un nouveau programme scolaire, en concevant le programme prévu et, simultanément ou peu après, le matériel pédagogique connexe (manuels scolaires, guides destinés aux enseignants, programme scolaire écrit). La Zambie, par exemple, a mis au point un programme scolaire en 2013, les manuels scolaires de la troisième année en 2014 et de la sixième année en 2015, et les guides à l'intention des enseignants en 2016.

Dans la majorité des pays cibles, les nouveaux programmes scolaires écrits ne sont disponibles que longtemps après le début de la mise en œuvre du nouveau programme. En Ouganda, le programme du premier cycle du primaire a été conçu en 2008, et les manuels huit ans plus tard. En Afrique du Sud, les manuels ont été diffusés 9 à 12 ans après la publication du programme scolaire. Le guide destiné aux enseignants de la Mauritanie et les manuels et guides du Niger sont antérieurs de 10 ans ou plus à la publication du dernier programme scolaire. Lorsque les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur le nouveau programme écrit, ils risquent de continuer d'enseigner l'ancien, puisqu'ils se fondent sur le programme écrit dont ils disposent.

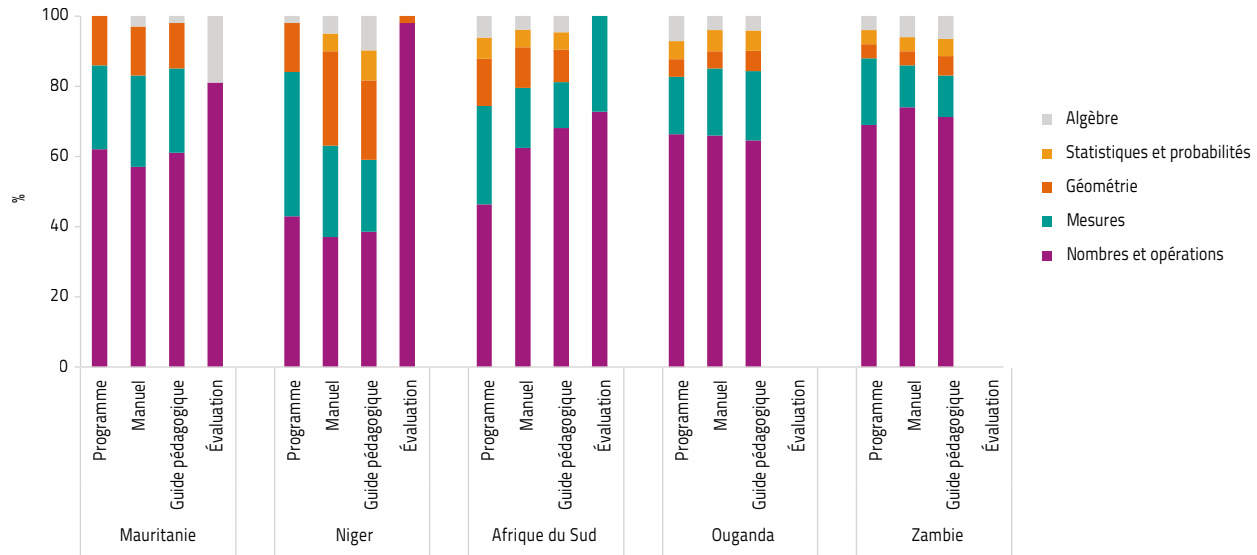
En Mauritanie et au Niger, le programme écrit ne correspond pas totalement au programme scolaire (figure 4.6). Au Niger, les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants incluent les statistiques et les probabilités à la fin du premier cycle du primaire et à la fin du primaire, bien que ce domaine d'apprentissage ne figure pas dans le programme. En Mauritanie, les manuels et les guides abordent l'algèbre à la fin du premier cycle du primaire et les statistiques et les probabilités à la fin du primaire, bien que ces domaines d'apprentissage

**FIGURE 4.6**

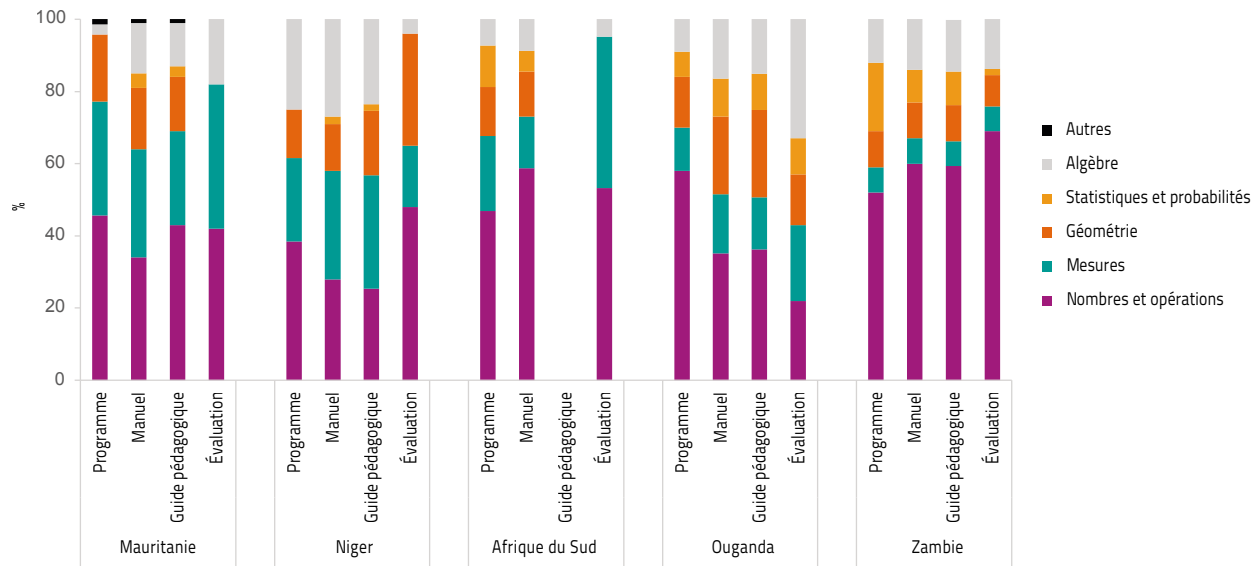
**L'équilibre entre les domaines mathématiques abordés dans les principaux documents varie selon les pays.**

*Domaines mathématiques abordés dans les programmes scolaires, les manuels scolaires, les guides destinés aux enseignants et les évaluations, 2023*

**a. Premier cycle du primaire**



**b. Fin du primaire**



Source: Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

soient absents du programme scolaire à ces niveaux d'enseignement. Ces incohérences apparentes donnent à penser que les programmes écrits disponibles en Mauritanie et au Niger sont basés sur des programmes antérieurs, ou que les concepteurs des programmes écrits n'ont pas suivi le programme en vigueur.

Les guides à l'intention des enseignants sont en adéquation avec les manuels scolaires dans tous les pays cibles. Ils ont pour objet d'aider les enseignants à utiliser les manuels, et les domaines d'apprentissage y sont organisés selon une structure très proche de celle des manuels. Même au Niger, où le guide n'est pas un auxiliaire officiel du manuel scolaire et adopte une structure différente, les deux documents sont cohérents.

Le niveau de difficulté cognitive des évaluations disponibles n'est pas en adéquation avec les programmes écrits. À la fin du premier cycle du primaire, seuls la Mauritanie et le Niger ont procédé à des évaluations nationales des acquis des élèves. Bien que 36 % des activités des manuels scolaires en Mauritanie et 20 % au Niger visent à développer des aptitudes cognitives plus élevées, aucun point de l'évaluation nationale ne leur a été attribué au Niger, et seulement 15 % des points en Mauritanie. À la fin du primaire, la situation s'inverse : toutes les évaluations nationales accordent plus d'importance que les manuels aux aptitudes cognitives plus élevées. Ainsi, 19 % des activités des manuels scolaires au Niger, 28 % en Ouganda et 54 % en Mauritanie visent à développer ce type d'aptitudes, tandis que jusqu'à 32 % des points de l'évaluation nationale au Niger, 56 % en Ouganda et 88 % en Mauritanie leur ont été attribués. Ces écarts donnent à penser que les pays contrôlent mal le niveau de difficulté cognitive lors de l'élaboration du cadre d'évaluation associé au programme scolaire, ou que la conception de ce cadre intervient après celle des éléments d'évaluation.

Les évaluations disponibles pour la fin du premier cycle du primaire ne coïncident pas avec les programmes scolaires, car elles ne sont pas basées sur ces derniers (**figure 4.6b**). La Mauritanie et le Niger ont réalisé l'étude de la Banque mondiale sur les indicateurs de prestation de services, qui ne porte que sur deux des cinq

domaines d'apprentissage. Elle inclut même l'algèbre en Mauritanie, bien que ce domaine ne figure pas dans le programme scolaire. L'Afrique du Sud a mis en place un instrument d'évaluation formative et diagnostique à utiliser en classe, qui ne traite que de deux domaines d'apprentissage. Dans les trois pays, les évaluations abordent essentiellement les nombres et les opérations.

Les évaluations réalisées à la fin du primaire couvrent relativement bien l'étendue des programmes scolaires, mais elles mesurent principalement les compétences acquises antérieurement. Au Niger, en Ouganda et en Zambie, les évaluations portent sur l'ensemble des domaines abordés dans les programmes, tandis que l'Afrique du Sud évalue trois domaines sur cinq et la Mauritanie trois sur quatre. En Ouganda, l'évaluation met davantage l'accent sur l'algèbre que sur les nombres et les opérations, ce qui ne correspond pas au programme scolaire. La Mauritanie n'évalue pas la géométrie, et l'Afrique du Sud n'évalue ni la géométrie ni les statistiques et les probabilités. Toutes les évaluations examinées portent sur des compétences acquises avant le niveau d'enseignement ciblé. Elles mesurent donc les connaissances et aptitudes des élèves en mathématiques par rapport aux compétences définies dans le programme du deuxième cycle du primaire, plutôt que leurs performances par rapport aux objectifs du programme de la fin du primaire.

## Conclusion

La mise en œuvre d'une vision nationale de l'éducation exige de traduire le programme scolaire en pratiques pédagogiques et de veiller à ce que l'apprentissage s'effectue à grande échelle. Le programme mis en œuvre, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques effectivement appliquées en classe et les expériences d'apprentissage qui en résultent, dépend de l'adéquation entre les différentes facettes du programme scolaire : prévu, écrit et évalué.

L'analyse des programmes scolaires réalisée dans les pays cibles révèle que les composantes du programme écrit (dans le présent rapport, les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants) sont cohérentes

entre elles, mais qu'elles pourraient être davantage alignées sur le programme prévu en ce qui concerne la portée et le niveau de difficulté cognitive. En outre, les évaluations de l'apprentissage sont généralement trop difficiles, et l'utilisation excessive de leur fonction sommative peut nuire à la mise en œuvre du programme scolaire, en limitant l'expérience des apprenants aux compétences qui feront l'objet d'une évaluation.


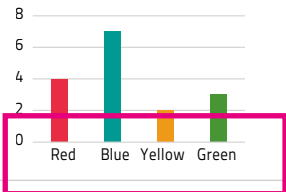
La mise à disposition de manuels scolaires et de guides pédagogiques de qualité et en quantité adéquate appuie la mise en œuvre du programme scolaire et constitue une condition indispensable à l'apprentissage dans les environnements où les ressources sont faibles. Cependant, dans la majorité des pays cibles, les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants ne sont disponibles que longtemps après le début de la mise en œuvre d'un nouveau programme, et ne le sont pas toujours dans la langue d'enseignement officielle, en particulier dans les langues locales. La fourniture de supports écrits dans la langue parlée à la maison est pourtant importante non seulement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi pour l'apprentissage du calcul.

TABLEAU 4.4

**Descriptifs des niveaux minimums de compétence pour la troisième année de scolarité, Cadre mondial des compétences en mathématiques**

DOMAIN Concept Sous-concept	Descriptifs
<b>NOMBRES ET OPÉRATIONS</b>	
<b>N1. Nombres entiers</b>	
N1.1 Connaître et compter les nombres entiers, et connaître leur grandeur relative	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Compter les nombres entiers jusqu'à 1 000.</li> <li>■ Lire et écrire les nombres entiers jusqu'à 1 000 en lettres et en chiffres.</li> <li>■ Comparer et classer des nombres entiers jusqu'à 1 000.</li> <li>■ Compter à rebours par dizaines.</li> </ul>
N1.2 Représenter des nombres entiers de manière équivalente	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Utiliser les concepts de valeur de position pour les centaines, les dizaines et les unités, par exemple composer ou décomposer un nombre entier à trois chiffres à l'aide d'une expression mathématique telle que <math>254 = 2</math> centaines, 5 dizaines et 4 unités ; <math>254 = 200 + 50 + 4</math> ; déterminer la valeur d'un chiffre dans la position des centaines.</li> </ul>
N1.3 Résoudre des opérations avec des nombres entiers	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Maîtriser les additions et les soustractions jusqu'à 20 ; additionner et soustraire jusqu'à 100 (c'est-à-dire lorsque la somme ou le diminuende ne dépasse pas 100), avec et sans regroupement, et représenter ces opérations à l'aide d'objets, d'images ou de symboles (par exemple, <math>32 + 59</math> ; résoudre une addition ou une soustraction représentée par des images de paquets de dizaines et d'unités ; utiliser des lignes de chiffres ou de comptage de chiffre en chiffre sur le tableau des centaines pour raisonner ou résoudre des additions et des soustractions).</li> <li>■ Multiplier et diviser jusqu'à 100 (c'est-à-dire jusqu'à <math>10 \times 10</math> et <math>100 \div 10</math>, sans reste), et représenter ces opérations à l'aide d'objets, d'images ou de symboles (par exemple <math>72 \div 8</math> ; <math>6 \times 9</math> ; résoudre des multiplications à l'aide d'une matrice rectangulaire ou de plusieurs groupes d'objets contenant le même nombre d'objets ; résoudre des divisions en divisant un groupe d'objets en un nombre donné de groupes égaux).</li> <li>■ Effectuer des calculs impliquant deux opérations ou plus, lorsque l'ordre des opérations n'est pas un facteur (par exemple, <math>6 \times 7 + 19 = \dots</math> ; <math>6 \times 4 \div 8 = \dots</math>).</li> </ul>
N1.4 Résoudre des problèmes de la vie réelle contenant des nombres entiers	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Résoudre des problèmes simples de la vie réelle impliquant d'additionner et de soustraire des nombres entiers jusqu'à 100 (c'est-à-dire dont la somme ou le diminuende ne dépasse pas 100) sans regroupement, y compris des problèmes contenant des mesures et des unités monétaires (par exemple, il y a 33 moutons dans un pré ; 25 moutons supplémentaires entrent dans le pré. Combien de moutons y a-t-il dans le pré ? Il y a 54 enfants en tout en troisième année ; 13 sont absents aujourd'hui. Combien d'enfants de troisième année sont à l'école aujourd'hui ?).</li> </ul>
<b>N2. Fractions</b>	
N2.1 Connaître et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et connaître leur grandeur relative	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Connaître les fractions d'unité ayant un dénominateur inférieur ou égal à 12 (par exemple <math>1/5</math> ; <math>1/7</math> ; <math>1/8</math> ; <math>1/10</math>) représentées à l'aide d'objets ou d'images (en tant que partie d'un tout ou d'un ensemble) en notation fractionnaire (par exemple, colorier <math>1/5</math> de cette forme ; indiquer <math>1/6</math> des objets disposés dans un tableau de 3 par 6).</li> </ul>
N2.2 Résoudre des opérations avec des fractions	À partir de la quatrième année d'enseignement
N2.3 Résoudre des problèmes de la vie réelle contenant des fractions	À partir de la quatrième année d'enseignement
<b>N3. Décimales</b>	
À partir de la cinquième année d'enseignement	
<b>N4. Entiers</b>	
À partir de la septième année d'enseignement	
<b>N5. Exposants et racines</b>	
À partir de la septième année d'enseignement	
<b>N6. Opérations numériques</b>	
À partir de la huitième année d'enseignement	
<b>MESURES</b>	
<b>M1. Longueur, poids, capacité, volume, surface et périmètre</b>	
M1.1 Utiliser des unités non standard et standard pour mesurer, comparer et classer	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Utiliser des unités standard pour comparer la longueur et le poids avec l'unité de mesure demandée (par exemple, déterminer que le crayon à papier mesure un centimètre de longueur de plus que le crayon de couleur).</li> <li>■ Utiliser des unités non standard pour estimer ou mesurer le volume ou la capacité (par exemple, identifier le récipient qui contiendrait le plus de sable ou la boîte qui contiendrait le plus de balles, à partir d'images de ces objets).</li> </ul>
M1.2 Résoudre des problèmes contenant des mesures	À partir de la quatrième année d'enseignement
<b>M2. Temps</b>	
M2.1 Lire l'heure	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lire l'heure sur une horloge analogique, à une demi-heure près.</li> <li>■ Connaître le nombre d'heures dans une journée, de minutes dans une heure et de secondes dans une minute.</li> </ul>



DOMAIN Concept Sous-concept	Descriptifs	
M2.2 Résoudre des problèmes contenant des mesures temporelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Résoudre des problèmes, y compris des problèmes de la vie réelle, impliquant de mesurer le temps écoulé en minutes dans une heure (par exemple, calculer la différence entre 3:42 et 3:56 ou entre 16:35 et 16:52).</li> </ul>	
<b>M3. Monnaie</b>		
M3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour créer des montants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Combiner les devises les plus courantes pour obtenir un montant donné de différentes manières.</li> </ul>	
<b>GÉOMÉTRIE</b>		
<b>G1. Propriétés des formes et des figures</b>		
G1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître et nommer des formes bidimensionnelles et des figures tridimensionnelles familières de la vie quotidienne.</li> <li>Trouver un axe de symétrie dans des formes bidimensionnelles.</li> </ul>	
<b>G2. Visualisations spatiales</b>		
G2.1 Composer et décomposer des formes et des figures	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser un petit nombre de formes données pour composer diverses formes bidimensionnelles de plus grande taille (par exemple, trouver laquelle de ces formes peut être fabriquée à partir des formes de plus petite taille ?) et décomposer une forme en un nombre donné de formes de plus petite taille (par exemple, tracer une ligne sur le triangle pour indiquer qu'il peut être découpé en deux triangles plus petits).</li> </ul>	
<b>G3. Position et orientation</b>		
G3.1 Décrire la position et l'orientation des objets dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>Employer correctement les termes « gauche » et « droite » et utiliser des plans simples pour décrire des lieux à l'aide de termes de position (par exemple : « Où se trouve le bureau du professeur ? », réponse : « À [gauche] du tableau »).</li> </ul>	
<b>STATISTIQUES ET PROBABILITÉ</b>		
<b>S1. Gestion des données</b>		
S1.1 Extraire et interpréter des données à partir de représentations graphiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Résoudre un problème impliquant de calculer une somme ou une différence entre deux catégories données d'un tableau de comptage, d'un graphique à barres ou d'un pictogramme en utilisant une échelle à une unité (par exemple, d'après ce graphique à barres, combien d'enfants aiment le rouge et le bleu ?).</li> </ul>	
S1.2 Calculer et interpréter la tendance principale	À partir de la septième année d'enseignement	
S2. Chances et probabilités	À partir de la cinquième année d'enseignement	
<b>ALGÈBRE</b>		
<b>A1. Modèles</b>		
A1.1 Reconnaître, décrire, prolonger et créer des modèles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire des modèles répétitifs (par exemple, expliquer que <math>\square\square\square</math> se répète trois fois dans l'ensemble <math>\square\square\square\square\square\square\square</math>; expliquer que 1, 2, 3, 4 se répète trois fois dans l'ensemble 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4).</li> </ul>	
A2. Expressions	À partir de la septième année d'enseignement	
<b>A3. Relations et fonctions</b>		
A3.1 Résoudre des problèmes contenant une variation (rapport, proportion et pourcentage)	À partir de la sixième année d'enseignement	
A3.2 Comprendre les équivalences	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer une expression numérique en utilisant + ou - pour modéliser une situation (par exemple, représenter la situation suivante par une expression numérique : 3 personnes sont dans un bus, et 4 personnes supplémentaires montent).</li> <li>Trouver la valeur manquante dans des problèmes de la vie réelle impliquant des additions et des soustractions jusqu'à 20 (par exemple, 3 personnes sont dans un bus, d'autres montent. Il y a maintenant 7 personnes dans le bus. Combien de personnes supplémentaires sont montées ?).</li> </ul>	
A3.3 Résoudre des équations et des inéquations	À partir de la septième année d'enseignement	
A3.4 Interpréter et évaluer des fonctions	À partir de la neuvième année d'enseignement	

# Annexe 4A.

## Langue d'enseignement

L'utilisation de la langue parlée à la maison comme langue d'enseignement est essentielle pour promouvoir l'inclusion et garantir la qualité de l'éducation. Elle est particulièrement importante dans le cycle primaire, car elle permet d'accélérer l'apprentissage et contribue à prévenir les lacunes en matière de connaissances. L'intégration de la première langue de l'enfant dans l'enseignement formel favorise l'estime de soi et la confiance en soi, et réduit les taux de redoublement et d'abandon (Ball et al., 2024). Au Mozambique, par exemple, on a constaté que les élèves participent activement et comprennent mieux les contenus dans les cours bilingues (Chimbutane et Reinikka, 2023). L'aspect linguistique est également crucial pour l'enseignement des mathématiques (Essien et al., 2023). Cependant, les avantages de l'enseignement bilingue varient selon les contextes, en raison des contraintes de ressources, de la pénurie d'enseignants et de l'opinion des parents concernant la valeur de la langue (Ball et al., 2024). Dans la pratique, la mise en œuvre de l'enseignement dans la langue parlée à la maison se heurte à plusieurs obstacles.

On trouve en Afrique certains des pays qui abritent la plus grande diversité linguistique au monde. Pourtant, la plupart des enfants reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison. L'étude des langues d'enseignement contenue dans la présente annexe s'appuie en partie sur un ensemble de données original créé en combinant des informations provenant d'Ethnologue, de l'Institut de statistique de l'UNESCO, d'études sur les politiques nationales et de recherches complémentaires. Pour chaque pays, cet ensemble de données inclut toutes les langues qui répondent au moins à l'un des critères suivants : la langue est parlée par 1,5 million de personnes au minimum ; les langues appartenant à une même famille (macrolangue) sont parlées par au moins 5 % de la population ; et au moins une des sous-langues de la même famille est reconnue.

Pour chacune des langues retenues, nous avons soit extrait le nombre de locuteurs de langue maternelle (L1) d'Ethnologue, soit utilisé la population actuelle de locuteurs estimée dans le pays comme donnée indirecte. L'analyse des politiques nationales a permis d'identifier les langues d'enseignement officielles et les niveaux d'enseignement auxquels elles doivent être utilisées, ainsi que de déterminer si elles sont enseignées en tant que matières. Enfin, des recherches complémentaires ont été réalisées sur la disponibilité de supports d'enseignement et d'apprentissage dans ces langues.

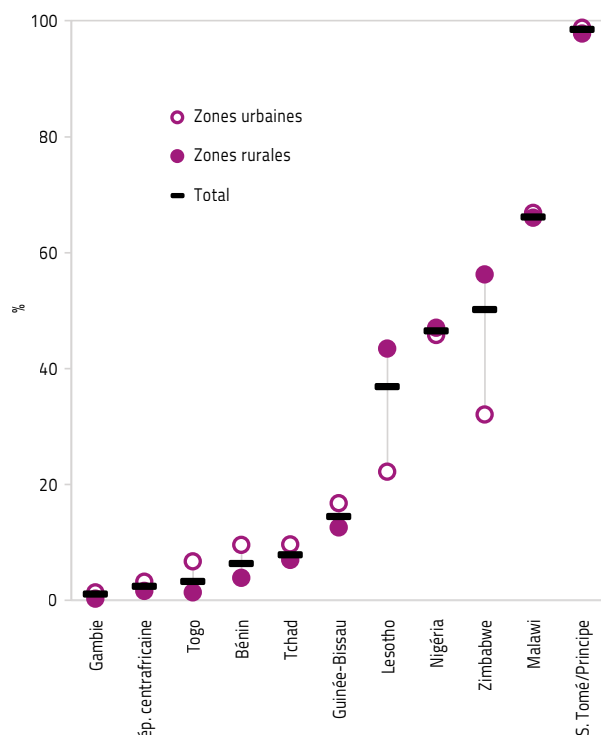
Une synthèse de l'étude figure à la fin de la présente annexe (**tableau 4a.1**). Dans certains pays, la macrolangue est la seule langue d'enseignement officielle, notamment en Afrique du Sud, en Éthiopie, au Mali, en Namibie, au Nigéria, en Ouganda et au Soudan du Sud. Au Mali, par exemple, on dénombre une vingtaine de variantes du dogon, mais les données concernent uniquement la famille de la langue dogon au sens large.

Passons des politiques à la pratique : dans les 11 pays qui disposent de données recueillies dans le cadre de l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS), seulement 30 % des élèves du primaire ont déclaré recevoir un enseignement dans la langue qu'ils parlent chez eux. On s'attend à ce que les enfants aient plus de chances de recevoir un enseignement dans la langue parlée à la maison dans les zones rurales homogènes sur le plan linguistique que dans les villes. C'est effectivement le cas au Lesotho et au Zimbabwe, où l'écart entre zones rurales et urbaines est d'au moins 20 points de pourcentage. Bien que la plupart des habitants parlent le shona et le ndébélé au Zimbabwe et le sotho au Lesotho, l'enseignement est plus souvent dispensé en anglais dans les zones urbaines que dans les zones rurales ; les enfants des villes ont donc moins de chances de recevoir un enseignement dans la langue qu'ils parlent chez eux.

FIGURE 4A.1

Au Lesotho, les enfants des zones rurales ont deux fois plus de chances de recevoir un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison que ceux des zones urbaines.

Pourcentage d'élèves du primaire dont la langue maternelle est utilisée à l'école, échantillon de pays, 2017-2022



Source: Analyse des programmes scolaires des pays cibles de la série « Pleins feux », équipe du Rapport GEM.

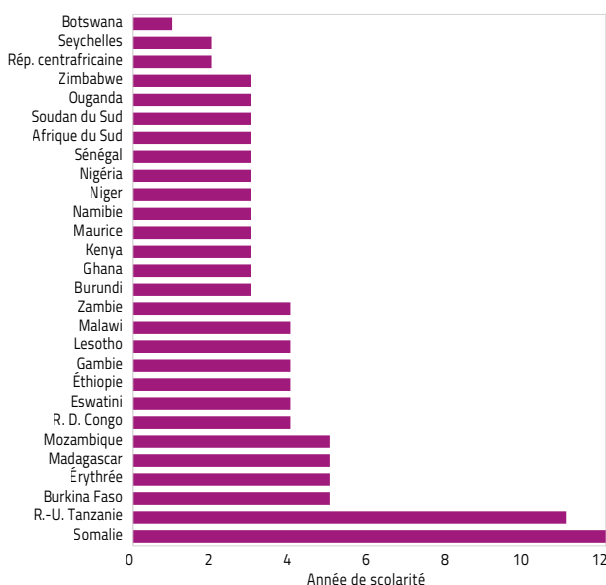
En revanche, au Bénin et au Togo, on observe un écart de cinq points de pourcentage dans le sens inverse, ce qui reflète probablement le fait que les enfants des zones urbaines sont relativement plus susceptibles de parler le français à la maison. Au Bénin, seulement 4 % des enfants des zones rurales parlent le français chez eux, contre 10 % pour les enfants des zones urbaines ; au Togo, ces chiffres s'élèvent respectivement à 1 % et 7 % (figure 4a.1).

En Afrique, 31 pays (57 %) ont adopté des politiques d'éducation bilingue ou multilingue qui prévoient d'utiliser la L1 pour l'alphabétisation initiale, avant d'opérer une transition vers une deuxième langue d'enseignement (L2). Parmi eux, 23 pays ont mis en place une politique de

FIGURE 4A.2

Dans la plupart des pays dotés d'une politique d'éducation bilingue ou multilingue, les enfants sont censés passer à la langue internationale à partir de la quatrième année de scolarité.

Années de scolarité dans lesquelles la langue maternelle est la langue d'enseignement officielle, échantillon de pays, 2023



Note: En Afrique du Sud et en Éthiopie, la plupart des langues locales sont utilisées jusqu'à la troisième année, à l'exception de l'afrikaans en Afrique du Sud et de l'oromo, du somali et du tigrigna en Éthiopie.

Source: Analyse de l'équipe du rapport GEM établie à partir de la base de données relatives à la langue d'enseignement du réseau LEARN.

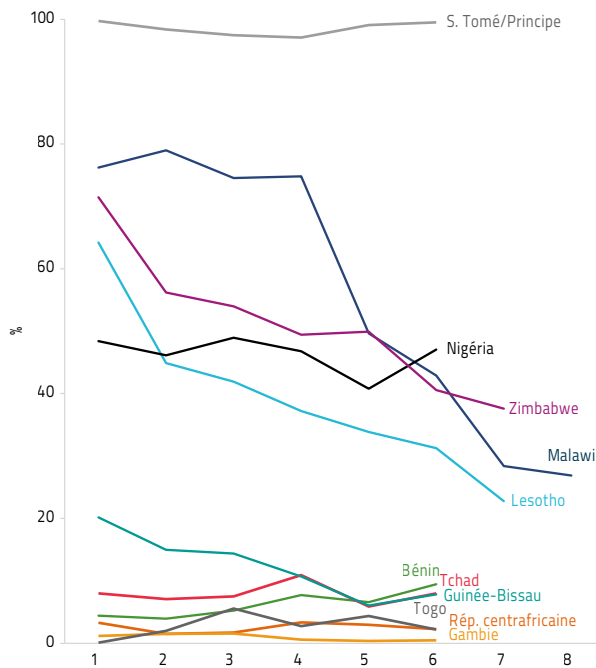
sortie précoce : la L1 doit être utilisée dans les premières années du primaire, et le passage à la deuxième langue est obligatoirement effectué avant la cinquième année de scolarité (figure 4a.2). Environ 80 % des pays où l'enseignement bilingue ou multilingue existe ont adopté des politiques préconisant de conserver, en tant que matières, les langues locales utilisées comme langue d'enseignement durant les premières années de scolarité.

Les politiques de sortie anticipée sont la norme dans les cinq pays cibles de la série « Pleins feux ». Au Niger et en Ouganda, les langues locales doivent être utilisées de la première à la troisième année. L'enseignement est ensuite dispensé en français et en anglais, respectivement.

FIGURE 4A.3

### De nombreux pays n'appliquent pas strictement leur politique relative à la langue d'enseignement.

Pourcentage d'élèves du primaire dont la langue parlée à la maison est utilisée à l'école, par niveau d'enseignement, 2017-2022



Source: Analyse de l'équipe du rapport GEM établie à partir des données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples.

En Afrique du Sud, 11 langues sont utilisées de la première à la troisième année, mais seuls l'afrikaans et l'anglais le sont jusqu'à la 12e année. En Zambie, les langues locales doivent être utilisées jusqu'à la quatrième année, puis l'enseignement est dispensé en anglais, bien que cette politique semble avoir été modifiée il y a peu. Une autre évolution récente des politiques linguistiques a eu lieu en Gambie, où le gouvernement s'est engagé à favoriser l'utilisation de toutes les langues gambiennes comme langues d'enseignement dans le premier cycle du primaire, par le biais d'une nouvelle politique adoptée en novembre 2023 (encadré 4a.1).

Dans la pratique, la proportion d'élèves du primaire qui reçoivent un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison diminue vers la fin du

primaire dans quelques pays dotés d'une politique d'éducation bilingue ou multilingue (figure 4a.3).

Au Mali, où le chichewa est la langue d'enseignement officielle jusqu'à la quatrième année de scolarité, avant de laisser place à l'anglais, la part d'élèves qui parlent la langue d'enseignement diminue de 25 points de pourcentage entre la quatrième (75 %) et la cinquième année (50 %). Au Lesotho, la langue d'enseignement officielle est le sotho de la première à la quatrième année, puis passe à l'anglais en cinquième année, mais cette transition est effectuée de manière progressive entre la première année (sotho : 67 %) et la septième année (sotho : 23 %). En Guinée-Bissau, où le portugais est la seule langue d'enseignement officielle, la part d'enfants qui reçoivent un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison passe de 20 % en première année à 6 % en cinquième année. Malgré l'existence de politiques claires relatives à la langue d'enseignement, les enseignants peuvent avoir recours à l'alternance des codes linguistiques (c'est-à-dire passer d'une langue à l'autre) pour s'adapter aux besoins des élèves. En Guinée-Bissau, des enseignants ont déclaré rencontrer des difficultés pour enseigner en portugais, ce qui les a amenés à utiliser leur langue maternelle afin de faciliter la compréhension des élèves (Dias et Rodrigues, 2023).

Le passage à une autre langue d'enseignement nécessite des directives précises et des contenus de programme adaptés. Bien que de nombreux pays aient adopté des politiques d'éducation dans la langue maternelle, leur mise en œuvre repose sur les enseignants, qui n'ont pas nécessairement reçu le soutien requis, et sur le matériel d'évaluation, qui peut ne pas être adapté. En Ouganda, il n'existe pas de directives précises sur la manière dont doit être effectué le passage de la langue locale à l'anglais, prévu en cinquième année de scolarité.

En Zambie, bien que l'anglais soit introduit en tant que matière en deuxième année, les évaluations des élèves de ce niveau sont réalisées dans la langue locale et en anglais. D'après l'édition 2015 de l'évaluation de la lecture dans les premières années, l'élève type de deuxième année ne reconnaît que quelques mots dans un passage rédigé en anglais et a du mal à les assembler en une phrase cohérente.

**ENCADRÉ 4A.1****La Gambie a publié une nouvelle politique relative à la langue d'enseignement.**

La Gambie, qui abrite une population de 2,7 millions d'habitants, se caractérise par sa diversité linguistique : elle compte sept langues autochtones (mandinka, pulaar, wolof, sarahulle, diola, sereer et manjaco) et cinq langues non autochtones (Ethnologue, 2023 ; World Population Review, 2023). Un recensement des langues d'enseignement a révélé que plus de 99 % des élèves gambiens du primaire parlent l'une des sept langues autochtones (Gibson et al. , 2023). L'anglais est pourtant la langue d'enseignement officielle, alors qu'il était la langue maternelle de moins de 1 % de la population en 2014 (Alejaldre-Biel, 2014). Il reste cependant la principale langue d'enseignement, ce qui pose d'importantes difficultés d'apprentissage aux élèves et contribue à la faiblesse des résultats scolaires. D'après l'enquête MICS de 2019, seulement 9 % des enfants gambiens de troisième année ont acquis les compétences fondamentales en lecture et en écriture et 6 % en calcul. Le pourcentage d'enfants ayant acquis les compétences fondamentales en lecture passe à 31 % en sixième année et à 66 % en huitième année.

Le Ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire reconnaît que le fait de négliger l'identité multilingue du pays se répercute sur les résultats de l'apprentissage. Les trois langues les plus parlées (mandinka, wolof et pulaar) seraient des langues d'enseignement adéquates dans 90 % des écoles (Gibson et al. , 2023). En y ajoutant les deux autres langues les plus parlées (diola et sarahulleh), ce chiffre atteindrait 98 %. Toutefois, le gouvernement s'est engagé à favoriser l'utilisation de toutes les langues gambiennes comme langues d'enseignement, afin de respecter le droit des enfants gambiens de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle.

Entre septembre 2022 et novembre 2023, une politique sur l'utilisation des langues dans l'enseignement a été élaborée sous la supervision de la Direction de la recherche, de l'évaluation et du développement des programmes scolaires, en collaboration avec la Banque mondiale. Cette politique prévoit l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement jusqu'à la quatrième année de scolarité, et une période de transition d'un an vers l'anglais comme langue d'enseignement en cinquième année. Elle exige également que l'anglais soit enseigné en tant que matière à partir de la troisième année de scolarité.

Le plan de mise en œuvre de cette politique est en cours d'élaboration. Pour qu'elle soit appliquée efficacement, il faut que les directives politiques soient cohérentes avec le programme scolaire, les supports d'enseignement et d'apprentissage et les capacités des enseignants. Des ajustements du programme et la fourniture de supports pédagogiques adaptés au niveau d'enseignement concerné doivent être assurés pour appuyer le passage de la langue parlée à la maison à l'anglais, de façon à opérer une transition progressive pendant l'année. La formation des enseignants doit aboutir à la maîtrise de la langue parlée à la maison et de la deuxième langue, et une adéquation entre les compétences linguistiques des enseignants et la langue d'instruction de l'établissement doit être garantie lors de leur affectation. Le succès de la mise en œuvre de la politique dépend également de la solidité des ressources et des mécanismes de soutien. La participation active des parties prenantes à tous les niveaux, des hauts responsables gouvernementaux aux enseignants et aux parents, est indispensable. Dans l'ensemble, il est essentiel que les parties prenantes locales et nationales aient conscience que l'autonomisation des jeunes apprenants grâce à un enseignement dispensé dans une langue qu'ils comprennent contribuera à l'édification d'une nation plus forte et plus unifiée.

*Source:* Encadré rédigé à partir de Trudell (2024a).

Il est nécessaire de former les enseignants pour renforcer leurs capacités dans plusieurs langues d'enseignement. En Mauritanie, une réforme de 1999 a introduit une politique linguistique préconisant d'utiliser l'arabe pour

les matières littéraires et, pour les matières scientifiques, le français à partir de la deuxième année de scolarité. Son application a cependant été entravée par le manque de formation des enseignants, en particulier en français,

langue d'instruction des mathématiques. La Mauritanie a récemment entrepris une réforme complète de son système éducatif. La loi sur l'éducation de 2022 propose de dispenser un enseignement en arabe, pulaar, soninké et wolof à tous les niveaux à compter de 2027. Malgré les avantages qu'elle présente, cette réforme pose d'importants défis, notamment la nécessité d'assurer une formation approfondie des enseignants, une gestion et un déploiement efficaces du personnel enseignant, ainsi que la production et la diffusion de supports pédagogiques dans ces langues, ce qui soulève des difficultés particulières dans le cas du pulaar, qui n'est pas encore codifié sous forme écrite. Des expérimentations sont prévues à partir de 2024 pour relever ces défis.

Le manque de supports d'enseignement et d'apprentissage dans la langue d'enseignement réduit l'efficacité de l'éducation. Dans les pays qui présentent une grande diversité linguistique, comme le Mozambique, le Nigéria, le Sénégal et le Soudan du Sud, les manuels scolaires du primaire ne sont disponibles que dans quelques-unes des langues d'enseignement officielles (**figure 4a.4**).

Même lorsque les manuels existent, enfants et enseignants n'y ont pas forcément accès. En Zambie, les résultats de l'édition 2015 de l'évaluation de la lecture et des mathématiques dans les premières années ont montré que 80 % des élèves ne possédaient pas de manuel dans la langue d'enseignement. En Ouganda, moins de la moitié des classes observées pendant l'étude de terrain disposaient de supports dans la langue d'enseignement. Cela signifie que les enseignants sont obligés de traduire les matériels d'apprentissage dans la langue locale pendant les premières années de scolarité, ce qui alourdit leur charge de travail.

La mise à disposition de matériels dans la langue parlée à la maison est importante pour l'acquisition de compétences non seulement en lecture et en écriture, mais aussi en calcul. Dans les pays cibles de la série « Pleins feux », tous les manuels de mathématiques étaient rédigés en anglais ou en français. Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé les différents types d'explications contenues dans les manuels de mathématiques des cinq pays cibles, ce qui informe sur l'accessibilité de ces

explications pour les élèves ayant des compétences linguistiques limitées. Les explications graphiques et les exemples de problèmes résolus sont à considérer comme faciles à comprendre sur le plan linguistique par les élèves qui maîtrisent moins la lecture, pour lesquels les manuels contenant des explications principalement sous forme de texte narratif peuvent avoir un intérêt limité.

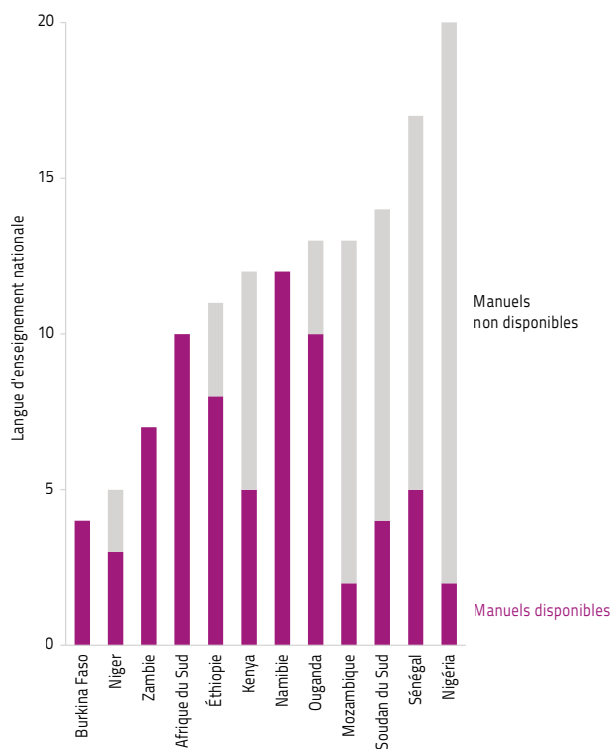
Au Niger, les manuels du premier cycle du primaire mettent davantage l'accent sur les explications narratives, et en Mauritanie, les quelques explications fournies dans les manuels scolaires sont également essentiellement narratives, ce qui peut réduire la capacité des élèves d'accéder à l'information. À la fin du primaire, si la part des explications fournies dans les manuels scolaires s'accroît dans tous les pays, celle des explications non narratives augmente nettement en Mauritanie et au Niger. À l'inverse, les manuels du premier cycle du primaire de l'Ouganda et de la Zambie contiennent plus d'explications non narratives que d'explications narratives, ce qui peut contribuer à réduire la charge linguistique des lecteurs débutants.

Cette question concerne également le programme scolaire. Il est difficile d'établir clairement dans quelle mesure le programme national est disponible dans les langues locales dans les différents pays. En Ouganda, il est rédigé en anglais et n'est pas traduit dans les langues d'enseignement locales. Par conséquent, même si la politique prévoit que l'enseignement doit être dispensé dans la langue maternelle de l'élève de la première à la troisième année de scolarité, le programme du premier cycle du primaire n'est publié qu'en anglais.

FIGURE 4A.4

**De nombreux pays africains dotés de politiques d'éducation bilingue ou multilingue peinent à fournir des manuels dans les langues concernées.**

*Nombre de langues d'enseignement et disponibilité des manuels scolaires du primaire dans ces langues, échantillon de pays, 2023*



Source: Analyse de l'équipe du rapport GEM établie à partir des données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples.

TABLEAU 4A.1

## Politiques relatives à la langue d'enseignement, échantillon de pays

	Langue d'enseignement (LE) principale/cible	Langues locales qui sont une LE officielle	Enfants dont la L1 est la LE officielle	Utilisation comme LE, conformément à la politique	
				Première année	Dernière année
<b>Afrique centrale</b>					
Burundi	Français, anglais	Kirundi	32%	1	3
Rép. Centrafricaine	Français	Sango	9%	1	2
R. D. Congo	Français	Lingala, luba-kasaï (ciluba), swahili, kongo	33%	1	4
<b>Afrique de l'Est</b>					
Érythrée	Anglais	Tigrigna, afar, bedawiyet/bedja, tigré, saho, kunama, bilen, nara	91%	1	5
Éthiopie	Anglais, amharique	Amharique, afar, oromo, somali, tigrigna, gamo, hadiyya, kafa, nuer, sidamo, sebat bet gurage	79%	1	4, 6 ou 8 selon la langue
Kenya	Anglais	Swahili, kamba, kimîru, somali, borana, dholuo, ekegusii, kikuyu, kipsigis, konkani, maasai, ateso	46%	EPE	3
Madagascar	Français	Malgache	26%	1	5
Maurice	Anglais, français	Créole mauricien, ourdou, bhojpuri, chinois, penjabi, tamoul	84%	1	3
Seychelles	Anglais, français	Créole seychellois	83%	1	2
Somalie	Anglais, arabe	Somali	66%	1	12
Soudan du Sud	Anglais	Arabe, bari, zande, acholi, baka, beli, didinga, dinka, gbaya, luwo, morokodo, moru, nuer, shilluk, fulfulde	87%	1	3
Ouganda	Anglais	Luganda, swahili, acholi, alur, ateso, ruchiga, lango, lugbara, lumasaaba, runyankore, lusoga, rutooro, fumbira (kinyarwanda)	57%	1	3
R.-U. Tanzanie	Anglais, swahili	Swahili	24%	1	11
<b>Afrique du Nord</b>					
Algérie	Arabe	Kabyle, rifain	15%	–	–
<b>Afrique australe</b>					
Botswana	Anglais	Setswana	69%	1	1
Eswatini	Anglais	Swati	81%	1	4
Lesotho	Anglais	Sotho	77%	1	4
Malawi	Anglais	Chichewa	53%	1	4
Mozambique	Portugais	Nyungwe, swahili, nyanja, swati, tsonga, zoulou, lomwe, makuwa, makuwa-meetto, makondé, ndau, sena, yao	54%	1	5
Namibie	Anglais	Afrikaans, lozi, gciriku (ru-manyo), allemand, herero, jul'hoansi, khoekhoe, kwangali, kwanyama/oshiwambo, mbukushu, ndonga, setswana	74%	EPE	3
Afrique du Sud	Anglais	Afrikaans, ndébélé, setswana, sepedi, sesotho, swati, tsonga, venda, xhosa, zoulou	76%	1	3 (12 pour l'afrikaans)
Zambie	Anglais	Bemba, chewa (nyanja), kaonde, lozi, lunda, luvale, tonga	44%	1	4
Zimbabwe	Anglais	Ndebélé, shona	55%	1	3



Sortie précoce/ tardive	Langues conservées comme matières	Existence de manuels (mathématiques/lecture)	"Existence de matériels de lecture supplémentaires en ligne (bibliothèques numériques)"
Précoce	Toutes	-	Kirundi
Précoce	Toutes	Sango	-
Précoce	-	-	Lingala, Luba-Kasai (Chiluba)
Tardive	Toutes	-	Tigrigna
Précoce (sauf pour l'oromo, le somali et le tigrigna)	Toutes	Amharique, afar, oromo, somali, tigrigna, hadiyya, sidamo, sebat bet gurage	Amharique, oromo, somali, tigrigna, hadiyya, nuer, sidamo
Précoce	Toutes	"Swahili, kamba (EGR), dholuo (EGR), ekegusii (EGR), kikuyu (EGR)"	Swahili, kamba, kimĩru, somali, dholuo, ekegusii, kikuyu, langue des signes kenyane, konkani, ateso
Tardive	Toutes	Malgache	
Précoce	Toutes	-	Ordu, bhojpuri, penjabi, tamoul
Précoce	Toutes	-	-
Tardive	-	Somali	Somali
Précoce	Toutes	"Bari (EGR), zande (EGR), dinka (EGR), nuer (EGR)"	Zande, acholi, baka, nuer, fulfulde
Précoce	Toutes	Luganda, acholi, ateso, ruchiga, lango, lugbara, lumasaaba, runyankore, lusoga, rutooro	Luganda, swahili, acholi, alur, ateso, ruchiga, lango, lugbara, lumasaaba, runyankore, lusoga, rutooro, fumbira (kinyarwanda)
Tardive	Toutes	Swahili	Swahili
-	-	-	Kabyle
Précoce	Toutes	Setswana	Setswana
Précoce	Toutes	Swati	Swati
Précoce	Toutes	Sotho	Sotho
Précoce	Toutes	n.d.	Chichewa
Tardive	-	Lomwe, makhuwa	Nyungwe, swahili, nyanja, swati, tsonga, zoulou, lomwe, makhuwa, makhuwa-Meetto, ndau, sena, yao
Précoce	Certaines	Afrikaans, lozi, gciriku (rumanyo), allemand, herero, ju'hoansi, khoekhoe, kwangali, kwanyama/oshiwambo, mbukushu, ndonga, setswana	Afrikaans, lozi, gciriku (rumanyo), allemand, herero, khoekhoe, kwangali, kwanyama/oshiwambo, mbukushu, ndonga, setswana
Précoce (sauf pour l'afrikaans)	Certaines	Afrikaans, ndébélé, setswana, sepedi, sesotho, swati, tsonga, venda, xhosa, zoulou	Afrikaans, ndébélé, setswana, sepedi, sesotho, swati, tsonga, venda, xhosa, zoulou
Précoce	Toutes	Bemba, chewa (nyanja), kaonde, lozi, lunda, luvale, tonga	Bemba, chewa (nyanja), kaonde, lozi
Précoce	Toutes	-	Ndebélé, shona

	Langue d'enseignement (LE) principale/cible	Langues locales qui sont une LE officielle	Enfants dont la L1 est la LE officielle	Utilisation comme LE, conformément à la politique	
				Première année	Dernière année
<b>Afrique de l'Ouest</b>					
Burkina Faso	Français	Dioula, mooré, fulfulde, gourmantchéma	62%	1	5
Gambie	Anglais	Mandinka, wolof, peul, serahule (soninké), diola-fogny, serer-sine, maninkakan, manjak (manjaco)	83%	EPE	4
Ghana	Anglais	Akan, éwé, dagaare, dagbani, dangme, ga, gonja, kasem, nzema	49%	EPE	3
Libéria	Anglais	Anglais libérien, mendé, bassa, dan, klao, kpelle, loma, maan	57%	–	–
Mali	Français	Bambara, dogon, fulfulde, sénoufo, bomu, bozo, songhay, soninké, tamasheq, khassonké/malinké	49%	–	–
Niger	Français	Haoussa, zarma, kanouri, fulfulde, tamajaq	85%	1	3
Nigéria	Anglais	Haoussa, igbo, yoruba, arabe, efik, fulfulde, ibibio, kanouri, nupe-nupe-tako, pidgin, tiv, edo, anaang, ebira, gun, idoma, igala, izon, urhobo, zarma	61%	1	3
Sénégal	Français	Wolof, hassaniyya (arabe), diola-fogny, mandinka, manjak, manin-kakan, mankanya, ménik, noon, onyan, pulaar, saafi-saafi, serer-sine, palor, soninké, balanta-ganja, bayot	0%	1	3

Note: EGR = lecture dans les premières années ; LE = langue d'enseignement.

Source: Base de données relatives à la langue d'enseignement du réseau LEARN, à partir de Trudell (2024b).

Sortie précoce/ tardive	Langues conservées comme matières	Existence de manuels (mathématiques/lecture)	"Existence de matériels de lecture supplémentaires en ligne (bibliothèques numériques)"
Tardive	Toutes	Dioula, mooré, fulfulde, gourmantchéma	Fulfulde, gourmantchéma
Précoce	Toutes	-	Pulaar, serahule (soninké), serer-sine
Précoce	Toutes	-	"Akan, éwé, dagaare, dagbani, dangme, ga, gonja, kasem, nzema"
-	-	-	
Précoce	-	-	Bamanankan, sénoufo, bozo, soninké
Précoce	Toutes	Haoussa, zarma, fulfulde	Haoussa, zarma, kanouri, fulfulde
Précoce	Toutes	Haoussa, yoruba	Haoussa, igbo, yoruba, efik, ibibio, kanouri, nupe-nupe-tako, pidgin, tiv, fulfulde, ebira, gun, igala, urhobo, zarma
Précoce	Toutes	Diola-fogny (EGR), mandinka (EGR), pulaar (EGR), serer-sine (EGR), soninké (EGR)	Wolof, pulaar, serer-sine, soninké

# 5

## Préparation et soutien des enseignants

me ya fihla go 100



Classe d'Afrique du Sud où est expérimenté le programme « Teaching Mathematics for Understanding » (enseigner et faire comprendre les mathématiques), qui vise à améliorer les compétences en calcul dans des environnements centrés sur l'apprenant grâce à l'utilisation d'objets pédagogiques. (CRÉDIT: © Rapport GEM de l'UNESCO/Rooftop)

- Du fait d'un développement de l'éducation insuffisant, de nombreux pays doivent faire face à un corps enseignant dont les diplômes et le niveau de connaissance des matières sont bien en-deçà de ce qu'ils devraient être pour soutenir convenablement les systèmes éducatifs.
- Si l'on attend beaucoup des programmes formels de perfectionnement professionnel des enseignants, leur mise en œuvre se heurte à des difficultés. Les activités informelles – et de plus en plus basées sur la technologie – qui contribuent à former des communautés professionnelles d'enseignants peuvent être plus pérennes car elles font participer directement les enseignants, mais elles nécessitent des orientations claires.
- La compréhension que les enseignants ont des programmes scolaires détermine la façon dont ils les mettent en œuvre dans leur classe et atteignent les objectifs d'apprentissage. En général, il existe des guides à l'intention des enseignants, mais il semble qu'ils ne soient pas suffisamment utilisés, soit parce qu'ils sont mal conçus, soit parce que les enseignants trouvent qu'il est plus facile d'utiliser les manuels pour planifier leurs cours.
- Aucun enfant ne peut exercer ses capacités d'apprentissage s'il n'a pas l'impression d'appartenir à une classe dont le climat est sûr, convivial et interactif. Cependant, l'accent n'est pas suffisamment mis sur la dimension socioémotionnelle de l'enseignement ni sur la préparation des enseignants à cet égard.

## INFORMATIONS CLÉS

- En Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves par enseignant du primaire possédant les qualifications minimales requises est resté constant (57 en 2010 et 56 en 2021).

---

- Seuls 17 % des pays africains exigent au minimum un diplôme de premier cycle universitaire pour enseigner dans le primaire, contre 62 % des pays dans le reste du monde.

---

- Parmi les enseignants du primaire des 14 pays francophones évalués pour leur connaissance de la matière, 35 % ne maîtrisaient que les procédures de base en mathématiques. Les différences de niveaux de connaissance entre les enseignants expliquaient plus d'un tiers de la variation des résultats des élèves d'un pays à l'autre.

---

- Des recherches menées sur le terrain dans quatre pays cibles du Rapport Pleins feux ont révélé qu'environ trois enseignants sur cinq en Afrique du Sud et en Ouganda, et plus de quatre sur cinq en Mauritanie et en Zambie disposaient d'un guide pédagogique, même si des pénuries ou des retards étaient souvent constatés dans la fourniture du guide.

---

“ Les conseillers pédagogiques nous ont beaucoup aidés, nous, enseignants, parce qu'ils sont conscients de la difficulté qu'il y a à ne pas avoir de matériel éducatif et à devoir malgré tout le mettre en œuvre. ”

Enseignant, Afrique du Sud

Le manque d'enseignants qualifiés nuit à la mise en œuvre des programmes scolaires.....	91
Les guides pédagogiques sont censés faciliter le travail des enseignants, mais ils ne sont pas utilisés de façon systématique.....	105
Les compétences sociales et émotionnelles sont importantes pour l'apprentissage.....	106
Conclusion .....	108

Les enseignants, qui sont les principaux responsables de la mise en œuvre du programme scolaire, influencent directement les résultats du programme en assurant la transition entre ce qui est « prévu » et ce qui est « appliqué » ou « mis en œuvre » (Gouédard et al. , 2020). La préparation des enseignants est essentielle pour concrétiser l'ambition nationale en matière d'éducation, car c'est la connaissance et la compréhension du programme scolaire par les enseignants qui déterminent la façon dont ils le mettent en œuvre dans les classes pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Les enseignants sont soutenus dans la mise en œuvre du programme par trois dimensions complémentaires. Tout d'abord, de bonnes conditions de travail sont indispensables pour que les enseignants puissent exécuter leurs tâches dans un espace de travail fonctionnel. Ensuite, le matériel pédagogique, notamment les guides destinés aux enseignants et les manuels, donne des indications sur la pédagogie à appliquer pour respecter le programme scolaire prévu. Enfin, le soutien pédagogique et la formation que les enseignants reçoivent de la part du chef d'établissement et/ou par le biais du perfectionnement professionnel continu permettent de garantir qu'ils disposent des compétences et des connaissances adéquates pour enseigner le programme.

Le présent chapitre examine comment les enseignants peuvent mettre en œuvre efficacement les programmes scolaires pour favoriser l'acquisition des apprentissages fondamentaux en Afrique. Il montre que le manque

d'enseignants qualifiés, les ressources pédagogiques limitées et l'absence de stratégies globales pour le perfectionnement professionnel continu nuisent à la mise en œuvre des programmes scolaires, qui dépend fortement des capacités des enseignants. Le chapitre examine également la façon dont les enseignants peuvent aider davantage les enfants en répondant à leurs besoins et en créant un climat scolaire propice au développement socioémotionnel et à l'apprentissage.

## Le manque d'enseignants qualifiés nuit à la mise en œuvre des programmes scolaires

Après les réductions soudaines qui ont touché la fonction publique pendant les années d'ajustement structurel imposé par les institutions financières internationales au début des années 2000, les pays africains ont élargi l'accès à l'éducation pour rattraper le temps perdu et absorber le nombre d'enfants en augmentation rapide du fait de la croissance démographique. Contraints sur le plan financier et par le petit nombre de candidats qualifiés à l'enseignement, les gouvernements ont élaboré des stratégies de recrutement flexibles afin

d'élargir le vivier d'enseignants. Ils ont eu recours à des modalités d'emploi alternatives sortant de la voie normale de la fonction publique, en faisant appel à des enseignants bénévoles, communautaires et contractuels (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2020). En Afrique subsaharienne, la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises est passée de 84 % en 2000 à 75 % en 2010 et 69 % en 2021, selon la définition officielle. À Madagascar, par exemple, la part des enseignants communautaires dans l'enseignement primaire était de 61 % en 2021 (Gouédard, 2023) et, selon les données officielles, seuls 15 % des enseignants possédaient les qualifications minimales requises en 2019.

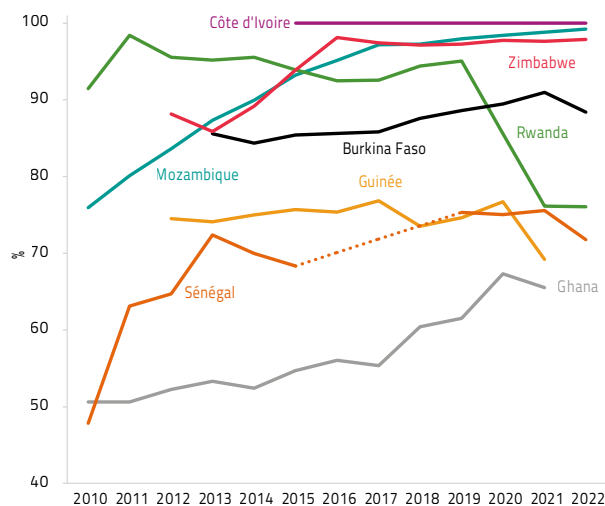
Au cours des 10 dernières années, de nombreux pays ont tenté d'augmenter le nombre d'enseignants possédant les qualifications minimales requises. Au Sénégal, c'était l'une des priorités de la dernière phase du Programme décennal d'éducation et de formation 2001-2011 (Gouvernement du Sénégal, 2013), qui a permis de faire passer la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises de 48 % en 2010 à 72 % en 2013. Le Mozambique s'est engagé dans un processus visant non seulement à accroître la part des enseignants possédant les qualifications minimales requises (de 76 % en 2010 à 97 % en 2017), mais aussi à relever le niveau de ces qualifications. Ainsi, pour devenir enseignant, il ne faut plus 10 ans mais 12 ans de scolarisation, et la durée de la formation est passée de un à trois ans. Ce processus est en transition. En 2024, le gouvernement a annoncé qu'il allait embaucher 2 800 enseignants dans le primaire et le secondaire, dont 24 % seraient des enseignants N1 (diplômés de l'enseignement supérieur), 46 % seraient des enseignants N2 (ayant suivi 12 ans de scolarité et trois ans de formation), et 30 % seraient des enseignants N3 (ayant suivi 12 ans de scolarité et un an de formation). Les enseignants N3 seraient destinés au primaire (Club of Mozambique, 2024).

Malgré cela, les pays ont souvent du mal à répondre aux demandes concurrentes de recruter davantage d'enseignants et de s'assurer qu'ils possèdent les qualifications minimales requises. En Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves par enseignant du primaire possédant les qualifications minimales requises

**FIGURE 5.1**

**Les pays africains tentent d'améliorer les qualifications des enseignants**

*Pourcentage d'enseignants du primaire possédant les qualifications minimales requises, échantillon de pays, 2010-2022*



Source: Base de données de l'ISU.

est resté constant (57 élèves en 2010 et 56 en 2021). Au Rwanda, le nombre d'enseignants du primaire a connu une augmentation extraordinaire de 44 % en quatre ans, passant de 44 000 en 2019 à 63 000 en 2022, à la suite d'un programme gouvernemental de construction d'écoles et de salles de classe. Néanmoins, les enseignants nouvellement recrutés n'ayant pas été formés (VVOB, 2021), la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises a chuté de 95 % en 2019 à 76 % en 2022 (figure 5.1).

Cependant, la façon dont ces résultats sont présentés dissimule plus qu'elle ne révèle. La définition des qualifications minimales requises étant nationale, elle n'est pas comparable. La cible 4.c des objectifs de développement durable (ODD) vise à « accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés ». L'indicateur mondial 4.c.1 des ODD a été défini à l'origine comme la proportion d'enseignants ayant « suivi (avant leur entrée en fonctions ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour

pouvoir enseigner au niveau pertinent », mais il a été révisé lors de l'examen des indicateurs des ODD en 2020 pour pouvoir rendre compte de la proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'études et par sexe. Cette révision a été effectuée dans le but d'aligner le texte de l'indicateur sur celui de la cible (« enseignants qualifiés »).

D'autre part, on ne sait toujours pas clairement quelles caractéristiques des enseignants figurent (ou devraient figurer) dans la définition. Il n'est pas facile de redéfinir l'indicateur en utilisant des caractéristiques quantifiables qui permettent de distinguer efficacement les enseignants « formés » des enseignants « qualifiés », que tous les pays comprennent de la même manière et pour lesquels ils peuvent mettre en place des processus de collecte de données de manière cohérente et simple.

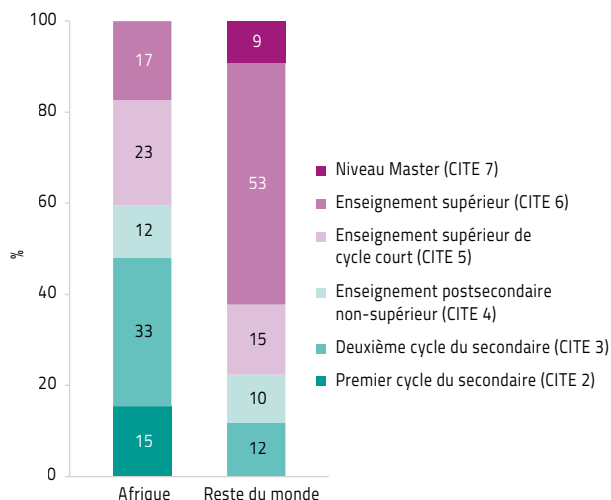
Les définitions de l'indicateur visaient initialement à décrire si le personnel enseignant avait reçu une formation pédagogique spécifique (et pouvait donc être considéré comme « formé ») et à rendre compte du niveau du plus haut titre reçu par un enseignant (par exemple, s'il était diplômé de l'enseignement secondaire ou du supérieur – ce qui devait révéler la mesure dans laquelle il était « qualifié »).

La formation pédagogique peut être acquise de deux façons : premièrement, par le biais de programmes simultanés (formation des enseignants dès le départ dans des matières générales et professionnelles) ou consécutifs (lorsque les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur s'inscrivent à un programme de formation pédagogique) qui délivrent des diplômes d'enseignant ; deuxièmement, par le biais d'une brève formation à orientation professionnelle ou dispensée sur le lieu de travail qui combine le travail dans les écoles avec un programme de formation sur mesure. Toutefois, les pays ne font généralement pas de distinction entre les deux concepts dans leur langage ou leurs procédures administratives. En d'autres termes, la définition d'un enseignant qualifié recouvre le fait d'avoir reçu une formation pédagogique.

**FIGURE 5.2**

**En Afrique, les pays définissent le certificat d'études secondaires comme condition minimale pour enseigner dans une école primaire quatre fois plus souvent que dans le reste du monde**

*Niveau d'études minimal exigé pour enseigner dans le primaire, en Afrique et dans le reste du monde, 2023*



Source: Base de données de l'ISU sur les exigences relatives aux enseignants.

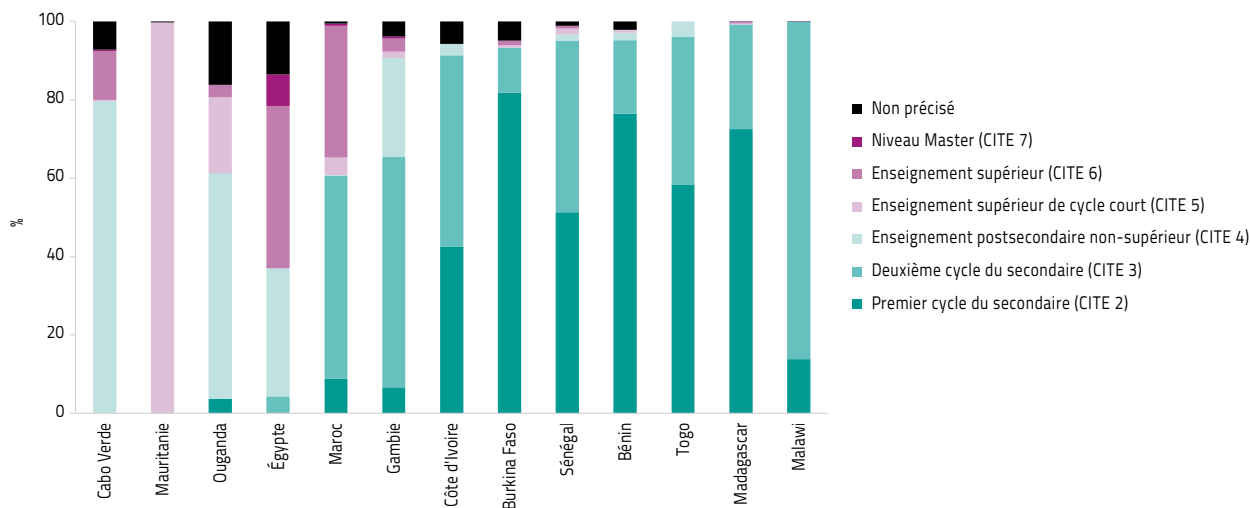
Pour concilier et distinguer les deux concepts, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a recensé les exigences en matière de qualification des enseignants afin de constituer une nouvelle base de données faisant état des différences à travers le monde. Selon cette nouvelle base de données, la condition la plus courante exigée au niveau mondial pour enseigner dans le primaire est l'obtention d'un diplôme de premier cycle universitaire, soit le niveau 6 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Le niveau CITE 6 est l'exigence minimale requise dans 62 % des pays à travers le monde. Pourtant, seuls 17 % des pays ont choisi ce niveau en Afrique. À l'inverse, 48 % des pays africains acceptent un diplôme de l'enseignement secondaire comme exigence minimale (15 % pour le premier cycle du secondaire et 33 % pour le deuxième cycle), soit quatre fois plus que dans le reste du monde (12 %) (figure 5.2).



**FIGURE 5.3**

En 2015, au Burkina Faso, quatre enseignants du primaire sur cinq n'avaient qu'un certificat du premier cycle du secondaire.

*Enseignants du primaire par niveau d'études, échantillon de pays, 2014-2015*



*Note:* Les pays sont classés en fonction de la proportion d'enseignants n'ayant pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

*Source:* Base de données de l'ISU.

Le fait de définir un diplôme de premier cycle universitaire comme exigence la plus courante et de le proposer comme qualification minimale au niveau mondial donne la possibilité de collecter des données pour comparer la formation des enseignants. L'ISU demande actuellement aux pays de fournir des données en conséquence et, lorsque cela n'est pas possible, de revoir leur approche de la collecte de données concernant les enseignants. Néanmoins, certaines données anciennes et, dans quelques cas, plus récentes, permettent de mieux comprendre le défi auquel sont confrontés les pays africains. Tout d'abord, des données issues de 19 pays et datant de 2015 montrent que dans neuf d'entre eux, au moins 85 % des enseignants du primaire n'étaient pas allés au-delà de l'enseignement secondaire. Dans quatre pays, le titre le plus courant n'était qu'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (Burkina Faso : 82 % ; Bénin : 76 % ; Madagascar : 73 % ; et Togo : 58 %) (figure 5.3). En revanche, un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court était le titre le plus courant au Kenya et en Mauritanie, tandis qu'un

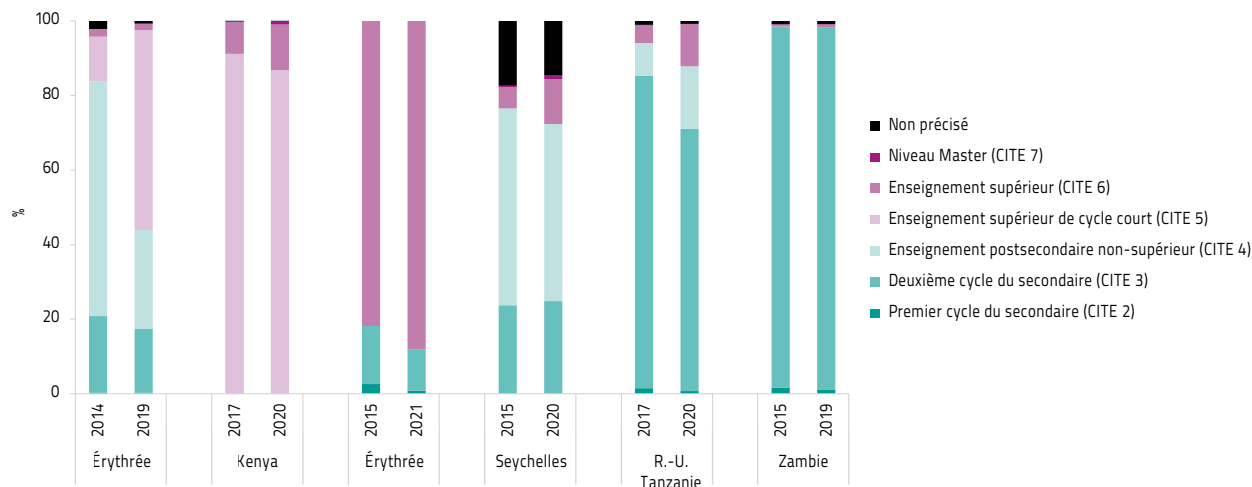
diplôme de premier cycle universitaire était le titre le plus courant en Égypte (41 %) et en Namibie (82 %).

Même si les données sont dépassées, le rythme des changements est si lent que la situation n'évolue pas d'une année sur l'autre. La base de données de l'ISU contient des données plus récentes pour six pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe qui mettent en évidence ce point (figure 5.4). L'augmentation annuelle de la proportion d'enseignants du primaire titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire a été de 1 point de pourcentage en Namibie, de 1,5 point de pourcentage au Kenya et aux Seychelles, et de 2 points de pourcentage en République-Unie de Tanzanie. Il n'y a eu aucune augmentation en Érythrée et en Zambie, bien que les données montrent une amélioration des qualifications des enseignants érythréens : la majorité d'entre eux (63 %) était titulaire d'un titre de l'enseignement postsecondaire non supérieur en 2014, et d'un titre de l'enseignement supérieur de cycle court en 2019 (54 %). Le gouvernement a relevé les critères d'admission au

FIGURE 5.4

Il faudra des décennies pour que les diplômes des enseignants africains correspondent aux exigences minimales au niveau mondial.

Enseignants du primaire par niveau d'études, échantillon de pays, 2014-2017 et 2019-2021



Source: Base de données de l'ISU.

programme de formation des enseignants de l'Asmara Community College of Education, les étudiants devant désormais avoir atteint la 10e année de scolarité pour être retenus. Ils peuvent ensuite y suivre une formation diplômante ou obtenir un diplôme à l'Eritrea Institute of Technology (Ministère érythréen de l'information, 2016).

Alors que les réformes en cours en Afrique visent à élever les niveaux de qualification d'un diplôme du premier cycle du secondaire à un diplôme du deuxième cycle du secondaire, voire à un diplôme de premier cycle universitaire (Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), le Niger constitue un cas extrême car le pays a relevé le niveau d'études minimum requis pour enseigner dans les écoles primaires du niveau primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire en 2017 seulement. La proportion d'enseignants dont le diplôme le plus élevé était un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire est passée de 27 % en 2016 à 90 % en 2021. Toutefois, la proportion de diplômés

du deuxième cycle de l'enseignement secondaire parmi les enseignants du primaire n'a augmenté que de 2 % à 8 % au cours de cette période (Játiva, 2021).

En outre, fixer des exigences minimales peut ne pas suffire pour relever le niveau général des qualifications si une part importante des enseignants continue d'être recrutée localement. Si, en principe, les pays ont cessé de recruter des enseignants sans formation initiale, lorsque l'offre est limitée dans l'enseignement public ou lorsqu'il existe de nombreuses écoles difficiles à pourvoir en enseignants dans des zones reculées, les parents et la collectivité continuent d'embaucher des enseignants communautaires, indépendamment des critères de recrutement établis. Par exemple, en République centrafricaine (Partenariat mondial pour l'éducation, 2023), au Tchad (Gouédard et al., 2023) et à Madagascar (Gouédard, 2023), plus de 60 % des enseignants sont recrutés localement et rémunérés par la collectivité ou des associations de parents.

**TABLEAU 5.1:**

**Qualifications minimales requises et diplôme le plus répandu chez les enseignants du primaire, échantillon de pays, 2014-2021**

	Diplôme le plus répandu					
		Premier cycle du secondaire (CITE 2)	Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)	Enseignement postsecondaire non-supérieur (CITE 4)	Enseignement supérieur de cycle court (CITE 5)	Enseignement supérieur (CITE 6)
Exigence minimale	Premier cycle du secondaire (CITE 2)	Burkina Faso, 2015 Madagascar, 2015	Côte d'Ivoire, 2015	Seychelles, 2020	-	Plus qualifiés que ce qui est exigé ↗
	Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)	Bénin, 2015 Sénégal, 2015 Togo, 2014	Malawi, 2015	Ouganda, 2015	Mauritanie, 2015	-
	Enseignement postsecondaire non-supérieur (CITE 4)	-	Gambie, 2015 R.-U. Tanzanie, 2020	-	Érythrée, 2019	Égypte, 2014
	Enseignement supérieur de cycle court (CITE 5)	-	Zambie, 2019	-	Kenya, 2020	Namibie, 2021
	Enseignement supérieur (CITE 6)	Moins qualifiés que ce qui est exigé ↘	Maroc, 2015	Cabo Verde, 2015	-	-

Il convient de comparer les qualifications minimales exigées par chaque pays avec les diplômes les plus répandus parmi les enseignants du primaire de ces 19 pays, même si cette comparaison peut être imparfaite car les données sont, dans de nombreux cas, obsolètes et peuvent ne pas correspondre au moment où les qualifications minimales requises ont été définies. Dans certains pays, il y a une concordance entre les deux. C'est le cas au Malawi où un titre du deuxième cycle du secondaire était à la fois la qualification minimale requise et le diplôme le plus répandu en 2015. En revanche, l'enseignant médian avait un diplôme supérieur (postsecondaire non-supérieur) au minimum requis (deuxième cycle du secondaire) en Ouganda ; tandis qu'en Zambie, la situation était inversée puisque l'enseignant médian était titulaire d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que la qualification minimale requise était un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court (tableau 5.1).

Cette analyse sert à rappeler que l'indicateur principal (indicateur mondial de l'ODD 4) ne donne pas suffisamment d'informations et peut induire en erreur dans de nombreux cas. Ainsi, 100 % des enseignants

de Côte d'Ivoire étaient considérés comme possédant les qualifications minimales, contre seulement 15 % à Madagascar. Pourtant, en pratique, la composition du personnel enseignant du primaire n'était pas fondamentalement différente dans les deux pays, 91 % des enseignants en Côte d'Ivoire disposant au mieux d'un certificat d'études secondaires, contre 99% à Madagascar. Un examen plus approfondi de la répartition des diplômes est donc davantage susceptible de fournir des indications sur les principaux défis auxquels sont confrontés de nombreux pays.

## LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS INFLUENT SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Le problème du faible niveau d'études n'est que la partie émergée d'un problème plus vaste, surtout si l'on considère que la grande majorité de ceux qui ont obtenu un certificat d'études secondaires

avaient auparavant terminé l'école primaire sans avoir atteint un niveau minimum de compétence. Les résultats de deux enquêtes transnationales menées ces dernières années illustrent ce problème.

Premièrement, parmi les enseignants du primaire interrogés dans les 14 pays qui ont pris part à l'évaluation 2019 du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), 16 % n'ont pas été capables de faire de simples déductions ou d'interpréter et de combiner des informations après avoir lu un texte, et 35 % ne maîtrisaient que les procédures de base (telles que l'écriture des nombres décimaux, la comparaison des fractions ou la notion de pourcentage) en mathématiques (PASEC, 2020).

Deuxièmement, l'analyse des enquêtes basées sur les indicateurs de prestation de services financées par la Banque mondiale dans sept pays entre 2010 et 2014, qui ont inclus dans leur échantillon les élèves de 4<sup>e</sup> année et leurs enseignants, tendait à indiquer que les élèves avaient l'équivalent de 1,5 année effective de scolarité en lecture et en mathématiques, allant de 0,4 année au Mozambique à 2,5 années au Kenya. Leurs enseignants avaient l'équivalent de 3,5 années d'études en lecture et de 3,7 années en mathématiques ou, pour utiliser une autre mesure, le pourcentage d'enseignants possédant 80 % des connaissances équivalentes à celles d'un élève de 4<sup>e</sup> année était de 66 % en lecture et de 68 % en mathématiques. Environ 68 % d'entre eux savaient faire des multiplications à deux chiffres, 35 % savaient résoudre des problèmes d'algèbre et 11 % savaient interpréter les données d'un graphique (Bold et al., 2017a ; 2017b).

Des études individuelles effectuées dans le cadre de diagnostics de systèmes ou d'évaluations de projets complètent ces résultats. Par exemple, 820 étudiants sortant du Gambia College ont vu leur connaissance des contenus et leurs compétences professionnelles évaluées en lecture, écriture et calcul dans le cadre du premier examen de compétences externe du Gambia College en 2020. Les enseignants diplômés devaient maîtriser, pour les classes 1 à 4, au moins 80 % du contenu du programme d'anglais et de mathématiques, et au moins 60 % pour les classes 4 à 7. Ils devaient également donner la preuve de leur capacité à composer et à évaluer

des rédactions de niveau primaire, à rédiger un plan de cours convenable et à interpréter des données relatives à l'enseignement. Seuls 3 % ont été catégorisés comme ayant les connaissances professionnelles minimales requises pour enseigner l'anglais et les mathématiques dans les écoles primaires, et 48 % ont été catégorisés comme étant « en passe d'atteindre le niveau souhaité ». Les 49 % restants ne pouvaient vraisemblablement pas enseigner efficacement ces matières en raison de leur manque de compréhension des contenus. Parmi les domaines du calcul évalués, quelque 70 % des diplômés n'ont pas pu prouver qu'ils maîtrisaient les opérations sur les nombres de niveau primaire et éprouvaient des difficultés avec les fractions, les nombres décimaux, les pourcentages et les taux, l'interprétation de données statistiques, ainsi que la conversion et les opérations impliquant des mesures (Hsieh, 2021).

En République-Unie de Tanzanie, dans le cadre de l'enquête initiale du programme EQUIP-T financé par le Royaume-Uni, les connaissances relatives aux contenus en langue et en mathématiques des enseignants de 200 écoles primaires ont été évaluées. En mathématiques, l'enquête comportait 36 questions, principalement axées sur le programme scolaire des 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années, qui couvrait les nombres entiers, les fractions, les nombres décimaux, les pourcentages, les mesures, la géométrie, les statistiques et l'algèbre. Elle a permis d'évaluer les enseignants de mathématiques du premier cycle du primaire (classes 1 à 3) et du deuxième cycle du primaire (classes 4 à 7). Les résultats correspondent au nombre de bonnes réponses exprimé en pourcentage du nombre total des questions. Les enseignants ont obtenu un score moyen de 59 %, allant de 28 % pour les 10 % d'enseignants les moins performants à 86 % pour les 10 % d'enseignants les plus performants, et de 88 % pour les questions relatives aux programmes des classes 1 à 3 à 55 % pour les questions relatives aux programmes des classes 6 et 7. C'est en géométrie (43 %) et en algèbre (45 %) que les résultats des enseignants étaient les plus faibles. Les enseignants du deuxième cycle du primaire avaient une meilleure connaissance de la matière (66 %) que leurs homologues du premier cycle du primaire (52 %) (Pettersson et al., 2015).

Dans les connaissances générales des enseignants, qui englobent le programme scolaire, la matière et la pédagogie, la plus grande lacune concernait la connaissance du programme. En raison du manque de formation pédagogique, les enseignants ne connaissaient pas le contenu du programme, ne savaient pas quel sujet devait être enseigné à quel niveau scolaire, et ne voyaient pas clairement le lien entre les manuels et le programme qu'ils étaient tenus d'enseigner. Même si les enseignants avaient une connaissance suffisante de la matière, ils ne pourraient pas préparer convenablement les élèves sans connaissance du programme scolaire (Pettersson et al., 2015). Des interventions ultérieures ont tenté, avec difficulté, de renforcer les connaissances relatives au programme, à la matière et à la pédagogie (**encadré 5.1**).

Diverses études ont montré que les connaissances des enseignants permettaient d'améliorer efficacement l'apprentissage des élèves. Deux études ont été réalisées à partir des deux principales évaluations transnationales de l'apprentissage, qui ont également évalué les connaissances des enseignants. La première étude est basée sur les données historiques des évaluations de 2000 et 2007 du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Ces évaluations avaient porté sur 13 systèmes éducatifs d'Afrique australe et orientale et avaient également permis de tester les connaissances sur les matières. La disparité des connaissances entre les systèmes était très importante : l'écart entre les pays où les enseignants étaient les plus performants et ceux où ils l'étaient le moins était presque trois fois plus important que l'écart entre les enseignants diplômés de l'enseignement supérieur et ceux issus de l'enseignement primaire. L'impact global de la connaissance des matières par les enseignants était faible, mais il masquait l'absence d'impact dans les pays les plus pauvres ayant de faibles niveaux d'instruction et l'impact plus marqué dans les pays plus riches ayant des niveaux d'instruction plus élevés, résultat de la complémentarité entre les connaissances des enseignants et des ressources scolaires plus importantes (Bietenbeck et al., 2018).

La seconde étude est basée sur l'évaluation 2019 du PASEC, qui couvrait 15 pays francophones d'Afrique

et portait sur la connaissance des matières et de la pédagogie. L'étude a exploité les différences entre les compétences en lecture et en mathématiques des enseignants et des élèves. Elle a mis en évidence un impact important de la connaissance de la matière par les enseignants, supérieur à celui d'autres études, peut-être parce que les enseignants et les élèves avaient été évalués sur les mêmes sujets. L'étude révèle que la connaissance de la matière par les enseignants est responsable de plus d'un tiers des variations entre les pays concernant les résultats des élèves. L'impact des connaissances pédagogiques était moins important, mais il est inévitablement moins facile d'en rendre compte puisqu'elles ne sont pas observées en classe (Bietenbeck et al., 2023).

La formation initiale des enseignants est un objectif naturel des réformes. En Mauritanie, une réforme de l'École normale des instituteurs menée en 2019 s'est concentrée sur l'harmonisation et le renforcement des critères de sélection des candidats et sur la normalisation du contenu de la formation et des diplômes, dans le cadre d'un ensemble plus large d'efforts visant à promouvoir la professionnalisation des enseignants. L'accent a été mis sur la maîtrise de l'arabe et du français, et un projet de recherche professionnel ou éducatif a également été introduit. La première vague de stagiaires a été affectée en 2021 et a été examinée par la Cellule nationale d'évaluation en 2022, avec des résultats positifs par rapport aux cohortes précédentes. En 2023, les premiers diplômés ont été délivrés en collaboration avec les directeurs régionaux et l'Inspection départementale de l'éducation nationale (Gouvernement de Mauritanie, 2023).

Par ailleurs, des stratégies de perfectionnement professionnel continu sont également nécessaires pour renforcer les compétences des enseignants, notamment ceux qui sont recrutés par les communautés. Ces stratégies peuvent inclure des formations formelles (cours, conférences, ateliers) ou informelles (travail en réseau, apprentissage entre pairs). Cependant, les approches formelles risquent d'être déconnectées du contexte scolaire ou des véritables besoins des enseignants, ou encore d'être mal adaptées, en suivant une approche descendante

de la transmission des connaissances plutôt qu'en considérant les enseignants comme des apprenants actifs. Cela pose la question de savoir comment mieux soutenir les enseignants et concevoir des modalités de perfectionnement professionnel efficaces.

Dans les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur, les enseignants ont indiqué qu'une formation efficace impliquait un apprentissage actif et une collaboration (OCDE, 2014), ainsi qu'un contenu solide (OCDE, 2019). L'élaboration d'une formation professionnelle axée sur le contenu comprenant des volets basés sur le programme scolaire a aidé les enseignants à maîtriser leur matière, à prendre confiance en eux et à renforcer leur efficacité personnelle (Fischer et al., 2018). Une participation suivie est nécessaire pour que ces effets se concrétisent (Darling-Hammond et al., 2017).

Dans le contexte des écoles africaines où les ressources sont limitées, la participation à des réseaux ou à des communautés d'apprentissage professionnels est une forme flexible de perfectionnement professionnel, où les groupes interactifs réduisent les contraintes de temps et de distance en offrant des espaces d'échange et de discussion entre éducateurs partageant des ressources (Trust et al., 2016). Les enseignants définissent leur propre rythme d'apprentissage et élaborent des stratégies pour adapter l'enseignement au contexte local. Au Burkina Faso, où les modalités formelles de perfectionnement professionnel ont également montré leurs limites, les enseignants se sont tournés vers les communautés d'apprentissage en ligne pour obtenir un soutien personnalisé en temps utile (**encadré 5.2**). Le perfectionnement professionnel s'est révélé être l'un des domaines où l'utilisation de la technologie s'intègre le plus harmonieusement aux pratiques éducatives, comme le montre le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023* (**encadré 5.3**).

#### ENCADRÉ 5.1:

##### Deux programmes financés par les États-Unis visant à soutenir les enseignants tanzaniens mettent en évidence les défis à relever

En 2020, le Ministère de l'éducation, des sciences et des techniques de la République-Unie de Tanzanie a adopté un cadre national pour le perfectionnement professionnel continu des enseignants afin de guider les efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement par le biais du perfectionnement professionnel continu.

Deux projets axés sur l'apprentissage fondamental financés par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Tusome Pamoja et Jifunze Uelewe, ont été lancés en 2019 dans quatre régions de la République-Unie de Tanzanie (Morogoro, Iringa, Ruvuma et Mtwara) et à Zanzibar. Les projets ont permis de mettre en œuvre des stratégies de perfectionnement professionnel continu conformes au cadre national. Ces initiatives ont concerné plus de 3 000 écoles, 25 000 enseignants et 1,2 million d'élèves de l'enseignement préprimaire à la 4<sup>e</sup> année, et ont inspiré le guide national pour la mise en place du perfectionnement professionnel continu des enseignants. Elles donnent un aperçu des défis posés par la mise en œuvre d'interventions efficaces en matière de soutien aux enseignants et soulignent les difficultés rencontrées pour maintenir le recours à la formation et garantir que les enseignants appliquent bien les nouvelles approches pédagogiques en classe.

Quatre stratégies ont été utilisées dans le cadre des projets : formation en présentiel ; contenus de formation préenregistrés ; communautés d'apprentissage dans les écoles ; formation des responsables locaux de l'éducation à l'accompagnement et au mentorat en soutien aux enseignants. La formation a d'abord été dispensée dans le cadre de sessions en présentiel à grande échelle, selon un modèle en cascade, avant de passer à un modèle en grappes couvrant trois à cinq écoles. Outre une formation détaillée en présentiel, les enseignants ont suivi des cours audio concis et interactifs suivis de tests. D'autre part, des possibilités d'apprentissage entre pairs ont été offertes aux enseignants en collaboration avec le personnel des districts,

ce qui a conduit à la création de communautés d'apprentissage dans les écoles pour que les enseignants échangent leurs points de vue sur la mise en œuvre des stratégies récemment apprises en classe. Conformément à une circulaire administrative, les enseignants se sont réunis une heure toutes les deux semaines et suivaient des matériels didactiques et des documents alliant théorie et pratique. Néanmoins, pour tous les types de formation, la participation des enseignants a baissé alors qu'elle était élevée au début.

Les projets Tusome Pamoja et Jifunze Uelewe ont également tenté de renforcer la participation des administrations locales, y compris des responsables de l'éducation au sein des quartiers, pour qu'ils apportent un soutien aux enseignants en plus de leurs fonctions administratives dans les écoles. Selon l'étude de base du projet, moins de la moitié de ces responsables effectuaient leurs tâches d'observation en classe, bien qu'ils aient presque tous connaissance de cette obligation, principalement par manque de temps. Une formation initiale a été dispensée aux responsables de l'éducation dans les quartiers au cours de la dernière année du projet Tusome Pamoja. Le projet Jifunze Uelewe a également contribué à l'élaboration d'une ébauche de lignes directrices visant à inclure l'accompagnement en tant qu'élément spécifique de révision dans les évaluations des performances des responsables, avec l'approbation des autorités locales.

L'examen de 10 écoles par région, choisies à dessein parmi celles dont les résultats aux examens nationaux de quatrième année se situaient aux deux extrêmes, a révélé des changements limités dans les comportements des enseignants. Les observations en classe des enseignants de première et deuxième année ont montré qu'ils n'appliquaient pas les approches pédagogiques apprises pendant leur formation. En outre, ils ne différenciaient pas leur stratégie pédagogique selon le type de compétences fondamentales enseignées.

*Source:* L'encadré a été réalisé à partir des travaux du RTI (2024).

### **ENCADRÉ 5.2:**

#### **Au Burkina Faso, les enseignants testent des communautés d'apprentissage informelles en ligne**

Au Burkina Faso, une préparation insuffisante des enseignants, un soutien pédagogique irrégulier et une connaissance incomplète des matières ont été mis en évidence comme des causes d'une mauvaise acquisition des compétences fondamentales et des compétences en calcul. Une étude menée dans 154 écoles de trois provinces (Ganzourgou, Namentenga et Soum) a montré que les trois quarts des chefs d'établissement considéraient que leurs enseignants rencontraient des difficultés avec les cours de mathématiques (Ministère de l'éducation du Burkina Faso et al., 2017).

Le Gouvernement burkinabé s'est engagé à mettre en place un perfectionnement professionnel continu dans deux politiques récentes : la Stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques et la Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (IIPE, 2021). Au niveau des districts, des conférences pédagogiques annuelles et des journées pédagogiques permettent aux enseignants de se réunir et de discuter des problèmes et de leurs solutions. Des séances de formation dans des domaines spécifiques sont organisées régulièrement par les administrateurs locaux de l'éducation. Au niveau des écoles, les inspecteurs effectuent des visites pour assurer la supervision pédagogique. ARC (Action Réflexion Culture) est une revue pédagogique publiée tous les deux mois, tandis que Radio Scolaire est une émission de radio qui diffuse des informations sur la pédagogie, la psychologie de l'enfant, la lecture et les mathématiques.

Toutefois, ces modalités de formation présentent également des limites. Les enseignants remettent en cause leur pertinence, car elles ne correspondent pas toujours à leurs besoins spécifiques. En l'absence de compensation financière, il leur est difficile de participer en personne, en particulier lorsque les écoles se trouvent dans des zones reculées rarement visitées par les inspecteurs. La revue et l'émission de radio ne permettent pas de véritables interactions. Pour remédier à certains de ces problèmes, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) a mis au point des modules de perfectionnement professionnel entièrement à distance ou hybrides qui permettent aux participants de communiquer entre eux et avec leurs formateurs à l'aide d'une plate-forme dédiée. L'IFADEM propose des possibilités de perfectionnement professionnel en français, en mathématiques et en éducation civique.

En plus de ces approches, les médias sociaux contribuent à créer des communautés d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage entre enseignants. Une enquête menée en 2018 auprès de plus de 500 enseignants du primaire a révélé que près des deux tiers d'entre eux utilisaient Facebook pour les aider dans leurs activités d'enseignement. Une étude exploratoire portant sur une vaste communauté d'apprentissage de l'enseignement sur Facebook a montré que les enseignants utilisaient activement cette plate-forme pour discuter de sujets allant de la pédagogie au perfectionnement professionnel. Il ressort de l'analyse du contenu d'un grand groupe WhatsApp que les enseignants utilisaient activement le groupe pour partager des exercices de mathématiques et des solutions. Ces communautés d'apprentissage ont permis d'améliorer l'accès à la formation et aux activités d'appui pour les enseignants vivant dans des zones reculées, car ils n'ont pas toujours la possibilité d'assister à des formations pédagogiques en personne et ne reçoivent pas de visites régulières d'inspecteurs scolaires locaux et/ou de conseillers pédagogiques. Pendant la pandémie de COVID 19, les groupes en ligne ont fait le lien entre les écoles et les parents en permettant aux enseignants de communiquer directement avec les parents au sujet des progrès des apprenants.

Bien que les communautés d'apprentissage offrent un soutien rapide et personnalisé, elles restent confrontées aux défis habituels des plates-formes en ligne. La régulation du contenu et la protection des données demeurent essentielles pour garantir un environnement en ligne sûr pour les utilisateurs et favoriser des échanges fructueux, car les enseignants peuvent hésiter à solliciter des conseils dans des groupes gérés par des responsables de l'éducation, craignant de dévoiler leurs faiblesses et de partager par inadvertance des informations sensibles.

Source: L'encadré a été réalisé à partir des travaux de Tienin (2024).

### ENCADRÉ 5.3:

#### La technologie contribue à faire évoluer la formation des enseignants en Afrique.

La technologie est de plus en plus utilisée pour former les enseignants dans les pays, ce qui modifie la façon dont ils peuvent apprendre de cinq façons au moins (Hennessy et al., 2023). Premièrement, elle améliore l'accessibilité des possibilités de formation en aidant à surmonter les obstacles liés au lieu et au temps. Cette flexibilité permet également aux enseignants de choisir le rythme, le lieu et les modalités de leur apprentissage voire, dans certains cas, le contenu et l'approche pédagogique. Il a été constaté que les programmes d'enseignement à distance facilitaient la formation des enseignants en mathématiques en Afrique du Sud (Amevor et al., 2021) et qu'ils avaient même un impact équivalent à celui des formations en présentiel au Ghana (Henaku et Poggi, 2017), même s'ils semblaient plutôt réservés aux apprenants les plus privilégiés (Castillo et al., 2015).

Deuxièmement, la technologie favorise une formation pratique, personnalisée et collaborative. Les enseignants peuvent utiliser la technologie pour apprendre les uns des autres, partager de bonnes pratiques et travailler ensemble sur des projets (Burns, 2023). Les communautés virtuelles de pratique constituent un modèle prometteur pour l'apprentissage entre pairs et le partage des ressources, en particulier en l'absence de communication en face-à-face ou de spécialistes de la matière. Les communautés virtuelles se sont constituées, principalement grâce aux réseaux sociaux, pour la communication (par le biais de réseaux sociaux comme WhatsApp) et le partage des ressources (par le biais de logiciels de visioconférence comme Zoom). En République-Unie de Tanzanie, la collaboration active des enseignants au sein de groupes Telegram est apparue avant la pandémie mais s'est renforcée pendant les fermetures d'écoles, le nombre de membres s'étant élargi jusqu'à compter 17 000 enseignants. Ce dispositif de soutien virtuel a renforcé la collaboration des enseignants en présentiel et fait désormais partie de leur vie (von Lutz-Cauzanet et Buchstab, 2023).

Troisièmement, la technologie peut permettre à des enseignants expérimentés de fournir des retours d'information, d'observer des classes et d'encourager les enseignants à suivre certaines pratiques. Un logiciel d'accompagnement a été utilisé pour fournir des outils d'observation structurés afin d'améliorer la qualité du soutien. Au Kenya et en Ouganda, le logiciel TangerineCoach fournit des protocoles d'observation guidés aux accompagnateurs, générant automatiquement des résultats que les accompagnateurs peuvent partager avec les enseignants. Les tablettes et les logiciels ont simplifié le travail des accompagnateurs et renforcé leur volonté d'améliorer leur travail (Pouezvara et al., 2019).



L'accompagnement virtuel semble avoir le même impact sur les enseignants que l'accompagnement en personne (Evans, 2021). En Afrique du Sud, l'accompagnement en présentiel semble être tout aussi efficace à court terme, bien qu'il produise de meilleurs résultats à long terme (Kotze et al., 2019), ce qui veut dire que l'accompagnement virtuel doit relever le défi de maintenir des relations de confiance dans le temps (Cilliers et al., 2022). Cependant, l'accompagnement virtuel présente souvent des avantages considérables en termes de coûts. Au Sénégal, le programme « Lecture pour tous » a concerné plus de 14 000 enseignants en 2020-2021 grâce à un modèle de perfectionnement professionnel continu comprenant des ateliers en personne et de l'accompagnement en personne et en ligne. Les enseignants bénéficiant d'un accompagnement, quel qu'il soit, étaient plus susceptibles (+23 %) de fournir un retour d'information constructif, et les élèves obtenaient de meilleurs résultats d'apprentissage en lecture lorsque leurs enseignants bénéficiaient d'un accompagnement. L'accompagnement en présentiel a permis d'améliorer les pratiques pédagogiques et était jugé plus utile par les enseignants, mais l'accompagnement en ligne était 83 % moins coûteux et a permis une amélioration modeste mais significative de la façon dont les enseignants guidaient la pratique de lecture de leurs élèves (Bagby et al., 2022 ; Hennessy et al., 2023).

Quatrièmement, certains moyens techniques peuvent développer les pratiques réflexives des enseignants. C'est le cas des vidéos, mais aussi de la narration numérique, des portfolios électroniques et des blogs. Les vidéos permettent aux enseignants d'observer des enseignants exemplaires, auxquels ils n'ont souvent pas accès, ou de se regarder eux-mêmes ou leurs pairs en train d'enseigner. En Zambie, le programme OER4Schools a intégré des cours vidéo dans une approche multimodale et mixte pour aider les enseignants en mettant l'accent sur l'inclusion. L'apprentissage était guidé par des invites intégrées à l'intention des enseignants et des animateurs, tandis que les matériels faisaient le lien entre la théorie et la pratique. Les enseignants ont pu travailler ensemble pour essayer de nouvelles stratégies pédagogiques. Une formation professionnelle a été mise en place. Composée de 25 sessions de deux heures et organisée en cinq unités, elle couvrait les principes de l'enseignement interactif, le travail de groupe, le questionnement, le dialogue, l'évaluation formative et l'apprentissage des élèves par la recherche. Une évaluation a montré que les enseignants qui avaient suivi les sessions étaient plus attentifs aux besoins des élèves défavorisés (Hennessy et al., 2015 ; 2016).

Cinquièmement, la technologie peut améliorer les connaissances des enseignants concernant les matières et la pédagogie. En Afrique du Sud, dans le cadre d'une intervention de l'organisation à but non lucratif Funda Wandé, les enseignants ont reçu une clé USB contenant des plans de cours, des vidéos pour les classes et du matériel pédagogique. Cette initiative a permis d'améliorer l'alphabétisation en isiXhosa, de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants, et a eu un effet marqué sur les compétences en lecture de tous les apprenants, indépendamment de leur niveau de départ, en particulier des élèves de première année (Ardington et Meiring, 2020).

## LES PROGRAMMES DE REMÉDIATION PEUVENT AIDER LES APPRENANTS EN DIFFICULTÉ

Pour réduire le nombre de redoublements et d'abandons scolaires, de nombreux pays africains proposent des formes de remédiation, à l'école ou dans le cadre d'activités communautaires, à l'intention des enseignants et de leurs assistants. Au Tchad, un arrêté de 2014 a instauré le passage automatique dans la classe supérieure des élèves

en fin d'année et recommandé des cours de rattrapage pour les apprenants en difficulté. Depuis 2017, l'un des volets d'un projet d'amélioration de la qualité à grande échelle consiste à former les enseignants à la remédiation scolaire (**encadré 5.4**). En Ouganda, les données recueillies pour ce cycle du *Rapport Pleins feux* ont révélé que presque toutes les écoles d'un échantillon représentatif de quatre districts offraient des cours de rattrapage aux élèves distancés. Ces cours représentaient une à 10 heures par semaine et étaient axés sur les compétences fondamentales en matière de lecture, écriture et calcul.

**ENCADRÉ 5.4:****Au Tchad, un programme a permis de former les enseignants à la remédiation scolaire pour aider les élèves**

Au Tchad, selon les données de l'évaluation 2019 du PASEC, sur les 40 % d'élèves qui avaient atteint la dernière année de l'enseignement primaire, un sur deux avait redoublé au moins une année scolaire. Un arrêté de 2014 a interdit le redoublement des élèves de la première à la quatrième année. En remplacement, les élèves en fin de deuxième et de quatrième année qui n'ont pas la moyenne aux évaluations trimestrielles bénéficient de cours de rattrapage. Ces cours sont dispensés à raison de 40 heures par an et par matière (mathématiques et langues) afin d'aider les élèves à passer au cycle suivant.

Cependant, la mise en place d'heures supplémentaires de remédiation se heurte à la faiblesse des capacités des enseignants, à leur taux d'absentéisme élevé et au manque de mesures les incitant à assumer des responsabilités en plus. Selon les données de l'évaluation 2019 du PASEC portant sur la connaissance des matières, les enseignants tchadiens ont obtenu les plus mauvais résultats des 14 pays participants en mathématiques. Environ 70 % d'entre eux n'atteignaient pas plus que le niveau 1, contre 32 % en moyenne dans les autres pays participants (CONFEMEN, 2020). En outre, un enseignant sur trois était absent en 2021 et le temps réellement passé à enseigner représentait presque la moitié du temps d'instruction prévu (Banque mondiale, 2023).

En 2017-2018, le Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique a mis en place une initiative positive sous la forme du Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base par la promotion d'une gestion de proximité (PAQEPP). Soutenu par des partenaires de la société civile, le projet visait à réduire les redoublements en formant les enseignants à fournir un soutien pédagogique adapté pendant les heures de cours. En 2018, le projet a été mis en place dans 50 écoles publiques, réparties équitablement entre les régions de N'Djaména et de Moundou, bénéficiant à plus de 55 000 élèves.

Un élément clé du programme consistait à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants pendant les heures normales de cours. Les enseignants ont été formés à adapter leurs pratiques pédagogiques aux élèves en difficulté en observant leurs modes d'apprentissage, en les soutenant lorsqu'ils commettaient des erreurs et en encourageant la participation des élèves par la modification de la disposition frontale classique de la salle de classe, qui induit une écoute passive des élèves. Afin de faciliter le perfectionnement professionnel des enseignants, un guide pédagogique et un kit de formation des enseignants proposant des techniques et des supports multimédias ont été mis au point. Les encadrants pédagogiques des 50 écoles ont également été formés à l'utilisation du guide et du kit.

Une évaluation d'impact réalisée en 2022-2023 avec la participation d'environ 130 enseignants a montré que presque tous avaient adopté des stratégies telles que la réorganisation de la salle de classe, que plus des trois quarts avaient changé d'attitude face aux erreurs des élèves, et que presque tous s'efforçaient de ne pas punir les élèves confrontés à des difficultés. Cependant, seul un tiers des enseignants avait mis en œuvre des méthodes d'enseignement différenciées pour répondre aux besoins variés des élèves, même si la majorité d'entre eux exprimaient l'intention de le faire. Les enseignants indiquaient qu'ils avaient besoin de plus de temps et de soutien pour pouvoir mettre en œuvre ces pratiques de manière systématique.

Les données préliminaires sur l'impact de l'intervention font état d'une réduction des décisions de redoublement prises par les enseignants. À N'Djaména, le taux moyen de redoublement est passé de 24 % en 2021-2022 à 21 % pour l'année scolaire 2022-2023. Il est actuellement envisagé de mettre en œuvre le guide pédagogique et le programme de formation à l'échelle nationale.

*Source:* L'encadré a été réalisé à partir des travaux de Ripoche (2024).

Pour être efficace et durable, la remédiation doit être régulière, cibler des compétences spécifiques en petits groupes, et inclure l'encadrement d'un enseignant ou d'un bénévole pour assurer un enseignement de qualité (Louge et al., 2022). Au Sénégal, une initiative pilote de remédiation intitulée Keppaarou Jàngandoo a ciblé le faible niveau des compétences en lecture, écriture et calcul en offrant aux enseignants et aux bénévoles de la communauté une formation régulière. La remédiation était dispensée dans le cadre d'activités communautaires ou scolaires. Elle s'adressait aux élèves du primaire et pouvait représenter jusqu'à quatre heures par semaine. À la suite de l'amélioration de l'apprentissage constatée lors des évaluations finales réalisées en interne par Jàngandoo, une organisation de la société civile, le Gouvernement a soutenu l'élargissement de l'intervention (Alcott et al., 2018). En 2018, dans le cadre du programme d'intégration de l'évaluation continue et de la remédiation dans le système éducatif du Sénégal, le Ministère de l'éducation nationale a étendu son programme de remédiation pédagogique à trois académies (Kaffrine, Kolda et Matam), ciblant 42 000 élèves de 76 écoles publiques. Il ressort d'une analyse portant sur 20 000 élèves bénéficiaires que les élèves qui rencontraient des difficultés en lecture et en mathématiques lors du test d'orientation avaient amélioré leurs compétences de base en lecture de 25 % et leur maîtrise des mathématiques de 40 % lors des évaluations finales grâce à la remédiation (Moussa et al., 2021).

Cependant, peu d'études permettent de distinguer clairement les effets de la remédiation de ceux du temps d'enseignement supplémentaire. Au Ghana, une expérience randomisée a comparé quatre types d'interventions de remédiation soutenues par le Gouvernement portant sur les classes 1 à 3 d'un échantillon représentatif au niveau national composé de 500 écoles réparties dans 42 districts. Des assistants formés ont dispensé des cours de rattrapage pendant deux heures aux élèves pendant les heures de cours, après l'école ou en retirant les élèves de la classe pour réviser les leçons sur le temps scolaire. Au bout de deux ans, l'ensemble des méthodes de remédiation avaient permis d'améliorer les résultats aux tests d'anglais, de langues nationales et de mathématiques pour les élèves de troisième année, ce qui tendait à indiquer que le temps supplémentaire

consacré aux élèves après les cours n'était peut-être pas le principal facteur d'impact (Ganimian et Sharnic, 2023).

Cibler l'enseignement en regroupant les élèves en fonction de leur niveau de compétence plutôt que de leur âge ou de leur classe est un autre moyen d'aider ceux qui sont à la traîne à rattraper leur retard. En Zambie, le Ministère de l'éducation, avec le soutien de partenaires internationaux pour le développement, a mis en œuvre une heure par jour d'enseignement ciblé en langue ou en mathématiques dans les écoles primaires. Cette initiative a été lancée en 2016 sous la forme d'un projet pilote dans 80 écoles de quatre districts des provinces de l'Est et du Sud. En 2021, le programme concernait environ 2 000 écoles et près de 250 000 élèves. Les enseignants ont été formés à la réalisation d'évaluations formatives pour mieux comprendre les niveaux de connaissance des apprenants et ont reçu des plans d'enseignement axés sur des sujets que les apprenants pourraient avoir manqué en première et deuxième année, tels que la conscience phonémique, la phonétique et la fluidité verbale. Une étude d'impact réalisée en 2019 a montré qu'entre le début et la fin de l'année scolaire, le nombre d'élèves de la troisième à la cinquième année capables de lire un paragraphe simple avait augmenté de 40 %, passant de 69 000 à 110 000, tandis que le nombre d'élèves capables de faire des soustractions avait doublé, passant de 53 000 à 100 000. Toutefois, l'impact du programme sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les petites classes avait diminué au cours des années scolaires affectées par la COVID-19 (UNICEF, 2022).

De nombreux pays ont introduit des mesures de remédiation dans leurs plans d'intervention et de relèvement pour combler les retards d'apprentissage dus aux fermetures d'écoles liées à la COVID-19 (Wawire et al., 2023). En Sierra Leone, le Ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur a mis en place des séances de remédiation en petits groupes, appelés « cercles d'apprentissage », en fonction du niveau d'apprentissage des enfants, de leurs capacités et de leurs besoins. Environ un millier de ces cercles ont été créés, bénéficiant à 35 000 enfants dans les 16 districts du pays. Une évaluation a révélé une nette amélioration des capacités des enfants à lire un paragraphe et à effectuer des opérations arithmétiques de base (Wurie et al., 2023).

## Les guides pédagogiques sont censés faciliter le travail des enseignants, mais ils ne sont pas utilisés de façon systématique

Les manuels, les guides pédagogiques et les plans de cours peuvent aider les enseignants à appliquer le programme scolaire. En général, les guides expliquent la pédagogie et fournissent des informations sur l'évaluation. Dans les quatre pays couverts par le *Rapport Pleins feux* où un travail de terrain à petite échelle a été effectué, la majorité des enseignants ont déclaré disposer d'un guide (environ trois sur cinq en Afrique du Sud et en Ouganda et plus de quatre sur cinq en Mauritanie et en Zambie). Toutefois, les enseignants et chefs d'établissement interrogés ont souvent fait état de pénuries ou de retards d'approvisionnement. En outre, les enseignants ont indiqué qu'ils utilisaient peu les guides car ils préféraient combiner les manuels et d'autres supports pour élaborer leurs plans de cours.

En Mauritanie, il semble que les guides pédagogiques ne soient pas du tout utilisés. En revanche, les enseignants estiment que les manuels sont faciles à exploiter et qu'ils couvrent efficacement le programme scolaire. En conséquence, la plupart ont déclaré s'appuyer sur les manuels pour choisir les thèmes d'apprentissage, décider de la manière de les aborder, sélectionner les problèmes et les exercices, et évaluer les élèves. Cependant, lors des observations en classe, seuls 4 % des enseignants se sont référés aux manuels. Bien qu'un tiers des enseignants aient indiqué disposer de manuels dans leur classe, les observateurs ont relevé l'absence de manuels dans toutes les classes visitées, à l'exception d'une seule où les élèves avaient des photocopies en français, qui n'était pas la langue d'enseignement.

En Afrique du Sud, les enseignants élaborent leurs cours à partir d'un manuel ou d'un cahier d'activité destiné à l'apprenant, mais lors des observations en classe, seuls 78 % des enseignants observés avaient un plan de cours clair et 34 % se référaient au manuel pendant la leçon. En Ouganda, les enseignants ont indiqué qu'ils avaient recours aux manuels pour élaborer leurs plans de cours et ne s'appuyaient pas sur le guide pédagogique. Lors du travail mené sur le terrain, il a été constaté que 83 % des enseignants possédaient un manuel, alors que seuls 58 % d'entre eux avaient un guide. La plupart des enseignants et des chefs d'établissement considéraient que les supports pour l'enseignement et l'apprentissage en primaire étaient pertinents mais bénéficiaient d'un financement et d'une distribution insuffisante. En Zambie, la plupart des enseignants n'utilisaient pas leur guide et suivaient des plans de cours préétablis, en s'appuyant sur les manuels pour obtenir des exemples, des explications et des exercices supplémentaires.

Dans presque tous les pays couverts par le *Rapport Pleins feux*, des plans de cours scénarisés ont été élaborés pour aider les enseignants. En Mauritanie, le projet d'appui au secteur de l'éducation de base financé par la Banque mondiale vise, en coopération avec le Gouvernement, à fournir des supports scénarisés en vue de leur utilisation dans les écoles primaires (Banque mondiale, 2023). Au Niger, le Partenariat mondial pour l'éducation et la Banque mondiale collaborent avec le Gouvernement pour mettre des supports scénarisés à la disposition des classes primaires. En Afrique du Sud, les enseignants disposent de supports scénarisés pour l'enseignement du programme de mathématiques « Teaching Mathematics for Understanding » en troisième année et de l'éducation de base en sixième année, mais ces supports nécessitent une approche plus équilibrée des activités élémentaires et des explications plus diversifiées (voir le **chapitre 4**). En Ouganda, les guides pédagogiques seraient complexes et obligeraient les enseignants à naviguer entre les pages. En conséquence, un peu plus de la moitié seulement des enseignants interrogés sur le terrain ont déclaré les employer (**tableau 5.2**).

En résumé, les guides pédagogiques sont conçus pour aider les enseignants à se servir des manuels comme prévu par le programme scolaire. Les supports scénarisés,

tels que les plans de cours détaillés, peuvent également contribuer à renforcer l'adéquation entre l'enseignement et les objectifs du programme. Cependant, ces guides sont rarement employés pour élaborer des plans de cours ou orienter les pratiques pédagogiques, soit parce qu'ils ne sont pas disponibles dans l'école, soit parce qu'ils ne sont pas adaptés. Accroître le recours des enseignants aux guides pourrait les aider à mieux comprendre les objectifs du programme et à améliorer les résultats de l'apprentissage des enfants.

**TABLEAU 5.2:**

**Disponibilité et utilisation des guides pédagogiques, pays cibles du *Rapport Pleins feux***

Enseignants (%)			
Pays (nombre d'observations en classe)	Présence de guides	Référence aux manuels en classe	Existence de plans de cours
Mauritanie	83	4	46
Afrique du Sud	65	34	78
Ouganda	58	100	71
Zambie	88	53	58

Source: Travail mené sur le terrain dans les pays cibles du *Rapport Pleins Feux*.

La quasi-totalité (94 %) des enseignants des quatre pays couverts par le *Rapport Pleins Feux*, où un travail de terrain a été effectué, ont déclaré être au fait des politiques nationales et connaître le programme scolaire national et les documents d'appui. En Mauritanie, tous les enseignants interrogés connaissaient le document du programme national et 83 % des chefs d'établissement ont confirmé que le programme officiel de mathématiques et les instructions correspondantes étaient disponibles dans leur école. Tous les enseignants ont également déclaré qu'ils établissaient le programme de leur classe sur la base du programme national. Toutefois, près de la moitié des enseignants interrogés sur le terrain estimaient que certaines parties du programme étaient trop complexes pour eux et indiquaient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour pouvoir enseigner

plus efficacement, en particulier dans des domaines tels que la géométrie et les unités de mesure.

En Afrique du Sud, tous les enseignants ayant fait l'objet d'observations connaissaient le programme scolaire national et 91 % d'entre eux élaboraient leurs cours à partir de celui-ci. Les enseignants restants ont indiqué qu'ils fondaient leurs cours sur le cadre du programme pilote d'enseignement des mathématiques « Teaching Mathematics with Understanding » auquel ils participaient. L'un des défis à cet égard est de savoir comment s'adapter aux apprenants des autres écoles qui ne suivent pas le programme et où les méthodes pédagogiques peuvent différer. En Ouganda, les enseignants sont en outre informés de ce qu'ils doivent enseigner et comment par des circulaires gouvernementales et leurs mises à jour. En Zambie, 65 % des enseignants seulement ont déclaré bien connaître le programme scolaire national, mais presque tous (94 %) disposaient d'une copie du programme national correspondant à la classe à laquelle ils enseignaient.

## Les compétences sociales et émotionnelles sont importantes pour l'apprentissage

Les compétences sociales et émotionnelles des enfants et un environnement scolaire favorable influent sur l'apprentissage, mais ce concept est rarement pris en considération (Jukes et Norman, 2024). Les compétences socioémotionnelles, telles que le concept de soi (qui mesure la façon dont un enfant comprend sa personnalité et s'il croit en sa propre capacité à accomplir une tâche spécifique immédiatement ou à l'avenir), peuvent accroître l'intérêt pour l'apprentissage et les attentes en matière de réussite, et en fin de compte déterminer les résultats scolaires. Tout comme l'intelligence est malléable plutôt que figée, la vision que l'élève a de sa propre intelligence ou la vision que l'enseignant a de l'intelligence de ses élèves est importante pour l'apprentissage.

Cependant, les enseignants sont généralement peu préparés à instaurer un climat positif en classe.

L'environnement d'apprentissage d'une classe (qui renvoie au ressenti perçu à l'école) est façonné par les interactions entre les pairs, les règles et procédures de l'école, les ressources et les pratiques pédagogiques. Dans un environnement d'apprentissage positif, les enfants qui manquent de confiance en eux sont encouragés à participer en classe. Lorsque ces enfants osent s'exprimer, ils sont félicités et non réprimandés, même s'ils donnent une réponse incorrecte (Schweig et al., 2019). En encourageant les enfants à être plus actifs en classe et plus confiants, un environnement d'apprentissage positif laisse présager de bons résultats scolaires. Il peut améliorer l'attachement à l'école et les relations avec les autres élèves, ce qui accroît l'envie d'apprendre. Il peut également façonner des normes qui influencent la confiance en soi, contribuant ainsi à lutter contre les stéréotypes. Comme indiqué dans le Rapport mondial de suivi de l'éducation de 2020 axé sur l'inclusion, les enfants ont du mal à apprendre s'ils ne se sentent pas intégrés dans le programme d'éducation et n'ont pas de sentiment d'appartenance.

Deux études décrivent les liens entre les compétences socioémotionnelles et l'apprentissage. La première est une étude nationale représentative portant sur les élèves de la première à la troisième année au Kenya, l'évaluation nationale Tusome sur l'apprentissage social et émotionnel et sur la lecture dans les premières années. Elle visait à mesurer des compétences socioémotionnelles telles que la confiance, notées par des évaluateurs (en fonction de la façon dont l'enfant dialoguait avec l'évaluateur et semblait heureux ou non après avoir accompli une tâche) et par les élèves eux-mêmes (par exemple, il était demandé aux enfants quelle description – celle d'un enfant qui était confiant ou celle d'un enfant qui ne l'était pas – leur correspondait le plus). D'autres mesures consistaient à compter le nombre d'amis que l'enfant pouvait nommer et les stratégies de négociation interpersonnelle (sur la base de leurs réactions et de leurs interprétations quand on leur lisait des scénarios de conflit avec d'autres enfants). Les enfants ont également répondu à 10 questions concernant le climat émotionnel

de leur classe. Un enfant qui était confiant et maîtrisait la négociation interpersonnelle, qui avait de nombreux amis et bénéficiait d'un environnement d'apprentissage favorable en classe, obtenait des résultats supérieurs de 10 à 20 points de pourcentage dans les quatre évaluations de l'alphabétisation. En outre, les inégalités en termes de confiance en soi pouvaient expliquer jusqu'à 50 % des inégalités au niveau des acquis.

La seconde étude visait à analyser les données de Young Lives, un projet de collecte de données longitudinales portant sur des jeunes âgés de 8 à 22 ans en Éthiopie et dans trois autres pays non africains. L'étude a permis de mesurer le pouvoir d'action, une variante du concept de soi qui désigne la capacité à faire des choix réfléchis. Les jeunes devaient indiquer s'ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes : « Si je fais des efforts, je peux améliorer mes conditions de vie » ; « J'aime faire des projets d'avenir concernant mes études et mon travail » ; « Si je travaille dur pendant mes études, je serai récompensé en obtenant un meilleur emploi à l'avenir ». L'étude a examiné le lien entre le pouvoir d'action et les mathématiques, lequel a été mesuré à l'aide d'une question d'arithmétique pour les jeunes enfants et ensuite à l'aide d'un test composé de 10 questions. Il est ressorti de l'analyse que les aptitudes des enfants en mathématiques à chaque cycle annonçaient leur pouvoir d'action lors des cycles ultérieurs (par exemple, de 12 à 15 ans). Toutefois, il existait un lien de réciprocité, le pouvoir d'action observé lors des premiers cycles annonçant également les résultats en mathématiques lors des cycles ultérieurs. Il apparaissait que les filles étaient de plus en plus distancées par les garçons tout au long de l'adolescence en termes de pouvoir d'action.

Une étude a classé les programmes efficaces en trois catégories (Norman et al., 2022). Premièrement, certains programmes intègrent les compétences socioémotionnelles dans leur pédagogie par le biais de l'enseignement quotidien des enseignants et de leurs interactions avec les élèves. Ils assurent le perfectionnement professionnel des enseignants pour qu'ils soient en mesure de faire participer les élèves par le biais de jeux, de tâches partagées, et d'une pédagogie qui établit un lien entre le contenu et la vie

et les expériences des enfants afin d'accroître leur attachement à leur environnement d'apprentissage et de développer la cohésion sociale. Le programme de « classes curatives » du Comité international de secours présente cinq domaines de bien-être aux enseignants : favoriser un sentiment de contrôle, créer un sentiment d'appartenance, créer un sentiment d'estime de soi, promouvoir des relations sociales positives et promouvoir des environnements d'apprentissage intellectuellement stimulants. Les enseignants apprennent également des stratégies concrètes pour intégrer ces cinq domaines de bien-être dans leur enseignement quotidien en classe. La mise en œuvre du programme en République démocratique du Congo a eu des effets positifs modestes mais notables sur les résultats des élèves en lecture et en géométrie (Aber et al., 2017).

Deuxièmement, certains programmes sont conçus autour d'activités centrées sur l'enfant, qui se déroulent soit en classe, soit pendant le temps extrascolaire, et qui ciblent des compétences spécifiques telles que la fonction exécutive, la régulation des émotions, la résolution de conflits, et le développement et la gestion des relations. Dans le cadre du programme d'autonomisation des filles Eminiyeeto en Ouganda, les filles ont suivi des cours après l'école pour développer l'autogestion, la conscience de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable, compétences qui ont toutes progressé (Malhotra et al., 2021). Le programme Brain Games (« jeux de réflexion ») se concentre sur trois fonctions exécutives par le biais de jeux : la capacité de concentration (flexibilité cognitive) ; la capacité de mémorisation (mémoire de travail) ; la capacité à réfléchir avant d'agir (contrôle inhibiteur). La mise en œuvre de ce programme au Niger a permis d'améliorer les résultats des élèves en lecture, en écriture et en calcul (Dolan et al., 2022).

Troisièmement, certains programmes mettent l'accent sur l'instauration de conditions de travail sûres, conviviales et interactives, favorisant le développement socioémotionnel et adaptées à l'expression des compétences socioémotionnelles à mesure qu'elles évoluent. Par exemple, ils encouragent les enfants qui manquent de confiance en eux à participer en classe afin de promouvoir des relations positives et de créer un sentiment d'appartenance. En Ouganda, le programme Journeys a fait

participer des enseignants, d'autres membres du personnel scolaire, des élèves et des membres de la communauté à des activités hebdomadaires portant sur les normes de genre, la dynamique du pouvoir et la dynamique relationnelle, ainsi que sur des aspects liés à la sécurité (dont les châtiments corporels) (Randolph et al., 2019). Les mesures relatives à la sécurité des élèves se sont améliorées et le taux de redoublement des élèves a baissé.

## Conclusion

Le ratio élèves/enseignant qualifié demeurant très élevé dans les pays africains, ces pays doivent recruter et former des millions d'enseignants pour atteindre des normes de qualité minimales dans la prestation de services éducatifs. De nombreux gouvernements ont progressivement relevé le niveau des qualifications minimales requises pour enseigner et introduit des innovations dans leurs programmes de formation initiale et continue des enseignants. La priorité doit être particulièrement accordée au renforcement des capacités des enseignants en poste. Les enseignants recrutés au niveau local, qui sont souvent les seuls à accepter de travailler dans les écoles où il est difficile d'embaucher, ont rarement été formés. La tâche est très difficile compte tenu des faibles niveaux d'apprentissage atteints par les générations précédentes de candidats à l'enseignement.

La pénurie d'enseignants qualifiés et le manque de stratégies cohérentes pour un perfectionnement professionnel continu entravent la mise en œuvre des programmes scolaires, qui dépend des compétences des enseignants. Des supports tels que les guides pédagogiques et les plans de cours peuvent aider les enseignants à suivre les objectifs du programme, mais il semble que leur utilisation ne soit pas systématique, ce qui nécessite de repenser leur conception. Les enseignants influencent l'apprentissage des élèves en veillant à ce que les enfants se sentent pris en charge, appréciés et en sécurité physique et émotionnelle. Les compétences socioémotionnelles et un climat de classe positif peuvent grandement contribuer à l'amélioration de l'apprentissage, mais les enseignants ont besoin d'une préparation adéquate pour pouvoir mettre en œuvre des activités qui favorisent un environnement d'apprentissage propice.

# 6

## Évaluations de l'apprentissage



Un élève de 11<sup>e</sup> année écrit sur un bureau pendant que la classe attend son professeur de mathématiques dans une école publique de Soweto (Afrique du Sud), le 14 octobre 2021. (CREDIT: © Rapport GEM de l'UNESCO/Rooftop)

- De nombreux pays africains ont soumis des indicateurs de référence sur les résultats de l'apprentissage dans l'enseignement primaire sans disposer d'éléments suffisants concernant les niveaux et les tendances antérieurs, ce qui accroît le risque que ces indicateurs ne soient pas réalistes.
- Parmi les pays couverts par le *Rapport Pleins feux*, le Niger, l'Afrique du Sud et la Zambie disposent de cadres d'évaluation nationaux – et, dans ces deux derniers pays, ces cadres établissent un lien clair entre la vision de l'éducation et les évaluations de l'apprentissage.
- L'accent est mis sur les examens de fin d'études primaires ou de fin d'études secondaires au détriment des évaluations formatives qui peuvent aider les enfants dans les premières années de scolarité.
- Même si certains pays effectuent un grand nombre d'évaluations de l'apprentissage dans l'enseignement primaire, ils manquent de moyens pour utiliser les résultats de ces évaluations à des fins d'élaboration des politiques et pour les mettre en relation avec le niveau minimum de compétence à l'échelle mondiale.



## INFORMATIONS CLÉS

- En décembre 2023, 54 % des pays africains avaient soumis un indicateur de référence national pour 2025 concernant le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire. Toutefois, 69 % d'entre eux seulement disposaient de données initiales et de données récentes pour l'étayer.
- L'Angola, la République centrafricaine et le Soudan du Sud n'ont pas réalisé plus de quatre évaluations chacun en lecture et en mathématiques depuis 2000. En revanche, le Burkina Faso, le Sénégal et l'Ouganda en ont mis en œuvre plus de deux par an.
- Sur 10 évaluations effectuées dans 25 pays, 6 seulement ont débouché sur un rapport accessible au public et 3 seulement ont mis leurs données à disposition. Moins d'une sur 10 peut être utilisée dans le cadre des rapports sur l'indicateur des ODD relatif à l'apprentissage.

*// Normalement, c'est le chien qui remue la queue, mais lorsqu'il s'agit du système éducatif en Ouganda, c'est la queue qui remue le chien ! Ce sont les examens qui orientent l'enseignement, alors que ce devrait être le contraire. //*

Ancien Commissaire au Ministère de l'éducation et des sports, Ouganda.

Les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul font-elles partie de la vision nationale pour l'éducation ? .....	111
En raison de capacités insuffisantes, les évaluations de l'apprentissage ne sont pas utilisées pour éclairer les politiques .....	115
Il est difficile de mesurer l'indicateur 4.1.1a en Afrique.....	122
Conclusion .....	126

Si de nombreux gouvernements africains déclarent en principe leur engagement en faveur d'une amélioration des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, dans la pratique, ils accordent moins d'attention à la concrétisation de leurs cibles et à la communication d'objectifs tangibles. Cette absence de lien entre les aspirations et les plans apparaît notamment dans le fait que de nombreux pays du continent doivent encore mettre en place une stratégie globale permettant de réaliser et d'exploiter convenablement les évaluations de l'apprentissage, en tant qu'instrument de suivi et en tant qu'instrument formatif visant à guider l'enseignement et l'apprentissage. Le présent chapitre examine différents aspects de ce défi et passe en revue les initiatives menées récemment pour remédier au manque d'évaluations et de données.

## Les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul font-elles partie de la vision nationale pour l'éducation ?

Une vision nationale pour l'éducation doit énoncer les résultats attendus du système éducatif, notamment les compétences que les élèves doivent acquérir et le

nombre d'élèves censés atteindre un niveau prédéfini dans la maîtrise de ces compétences. Ces attentes sont formulées dans la stratégie nationale ou le plan sectoriel et définies plus en détail dans des documents officiels tels que le cadre d'évaluation national.

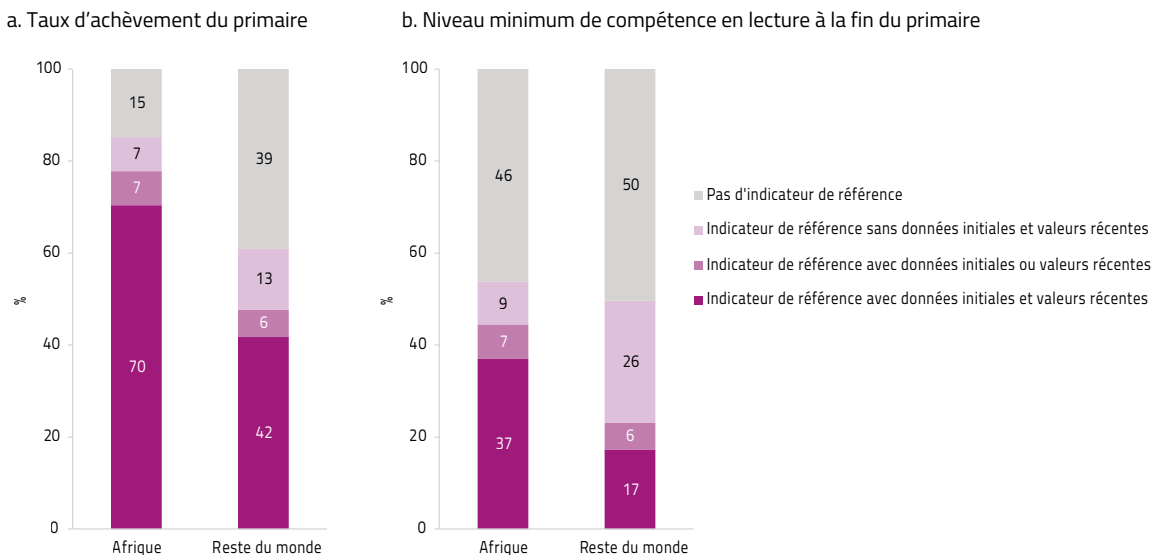
L'apprentissage fondamental est explicitement cité dans la vision nationale pour l'éducation en Mauritanie, en Afrique du Sud et en Zambie, mais il apparaît moins clairement dans les objectifs de la politique nationale du Niger et de l'Ouganda. En 2022, la Mauritanie a adopté la loi d'orientation n° 2022-023 sur le système éducatif national, qui comprend des mesures visant à améliorer les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul en élargissant l'accès à l'éducation préscolaire et en dispensant l'enseignement dans les langues locales. En Afrique du Sud, le projet d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage figure dans le plan national de développement intitulé « Vision pour 2030 ».

Le processus d'établissement d'indicateurs de référence nationaux pour l'ODD 4, soutenu par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM), constitue une approche coordonnée récente visant à encourager les pays à bien réfléchir à leurs objectifs. En 2015, dans le Cadre d'action Éducation 2030, tous les pays se sont engagés à établir des objectifs intermédiaires, car ils « jouent un rôle indispensable en ce qui concerne l'obligation de rendre des comptes, souvent négligée lorsque les objectifs sont fixés à plus long terme ». Deux des huit indicateurs de référence de l'ODD 4, pour lesquels les pays doivent définir des cibles pour 2025 et 2030, sont particulièrement pertinents

FIGURE 6.1

### Un pays africain sur deux a défini une cible nationale concernant le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire

Pays par soumission d'un indicateur de référence relatif à l'ODD 4 pour 2025 et par état de la disponibilité des données, pays africains et reste du monde



Source: Base de données sur les indicateurs de référence de l'ODD 4.

pour la série de rapports *Pleins feux* puisqu'il s'agit du taux d'achèvement de la scolarité et des normes d'aptitude minimales en lecture et mathématiques. En décembre 2023, un indicateur de référence national concernant l'achèvement du primaire avait été défini pour 2025 par 85 % des pays africains, contre 61 % des pays dans le reste du monde, un grand nombre d'entre eux étant susceptibles d'avoir déjà atteint l'objectif de l'achèvement universel de l'enseignement primaire. En revanche, 54 % des pays africains avaient présenté un indicateur de référence national pour 2025 concernant le niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire, contre 50 % des pays dans le reste du monde (figure 6.1).

Cependant, la qualité de ces cibles nationales varie selon qu'elles sont bien étayées ou non. Par exemple, parmi les pays africains ayant défini un indicateur de référence national, la proportion de ceux qui disposaient de données initiales et de données récentes à l'appui de cet indicateur était de 83 % dans le cas du taux d'achèvement de l'enseignement primaire et de 69 % dans le cas du niveau minimum de compétence en

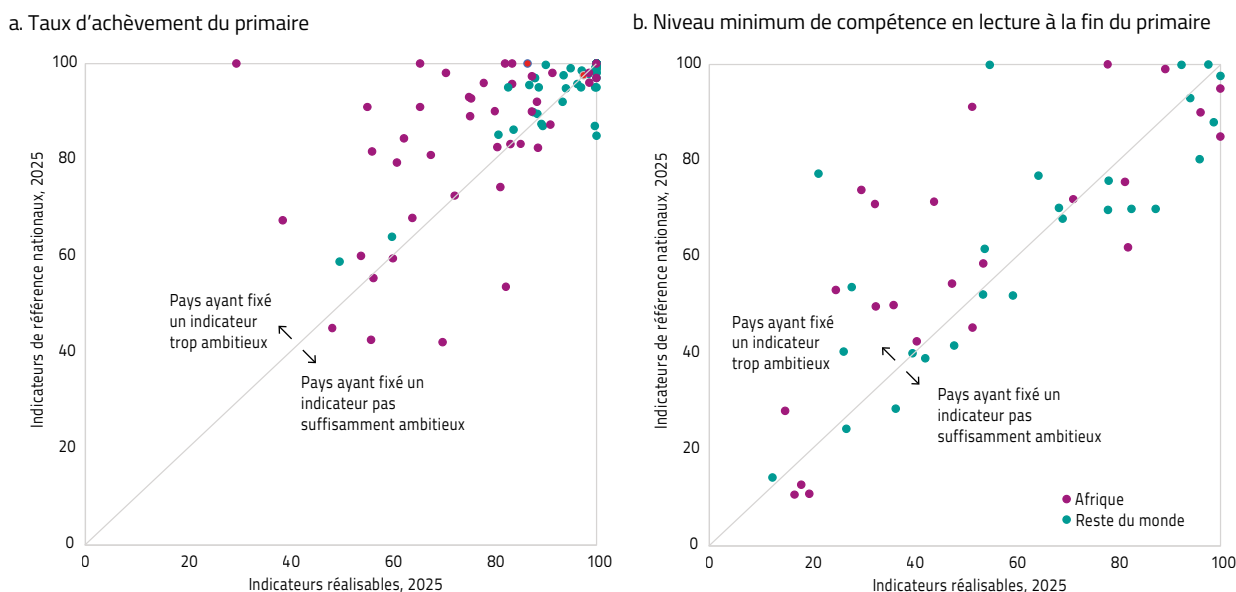
lecture à la fin du primaire. Cela laisse entendre que de nombreux pays ont soumis des indicateurs de référence sans disposer d'éléments suffisants concernant les niveaux et les tendances antérieurs, ce qui accroît le risque que ces indicateurs ne soient pas réalistes.

Les pays peuvent également définir des objectifs non réalistes si leur compréhension de l'indicateur et de son évolution est insuffisante, même lorsque ces données sont disponibles. Pour aider les pays dans le processus d'établissement des indicateurs, l'ISU et le Rapport GEM avaient fourni un point de référence montrant où chaque pays se situerait en 2025 et 2030, en fonction de sa situation de départ et si sa progression se poursuivait au rythme atteint par les 25 % de pays qui connaissaient la croissance la plus rapide (« indicateur réalisable »). Selon les pays, il existe un écart plus ou moins grand entre les indicateurs réels et les indicateurs réalisables, ce qui nécessite de déterminer si leurs indicateurs de référence sont atteignables, pas suffisamment ambitieux ou trop ambitieux.

FIGURE 6.2

## Les pays africains ont défini des indicateurs de référence nationaux plus ambitieux que le reste du monde

Indicateurs de référence réels et réalisables, pays africains et reste du monde, 2025



Source: Base de données sur les indicateurs de référence de l'ODD 4.

En général, dans le reste du monde, l'écart entre les indicateurs réels et les indicateurs réalisables est plus important pour le niveau minimum de compétence que pour le taux d'achèvement du primaire. L'écart absolu médian entre les indicateurs réels et les indicateurs réalisables était de 1 point de pourcentage pour le taux d'achèvement et de 7 points de pourcentage pour le niveau minimum de compétence. Dans les pays africains, l'écart entre les indicateurs réels et les indicateurs réalisables était le même pour le taux d'achèvement et pour le niveau minimum de compétence, mais, en s'élevant à 10 points de pourcentage, il était beaucoup plus élevé que dans le reste du monde (figure 6.2). Cela signifie que certains décideurs africains sont trop optimistes, ce qui donne à penser qu'ils ont peut-être une moins bonne connaissance de l'indicateur et de son évolution plausible. Par exemple, d'ici à 2025, le Sénégal et le Togo visent, respectivement, à ce que 91 % et 74 % de leurs élèves atteignent un niveau minimum de compétence en lecture à la fin du primaire. Or, les indicateurs de référence réalisables pour cette échéance sont respectivement de 51 % et de 30 %.

Pour pouvoir fixer des objectifs à la fois ambitieux et réalistes qu'ils peuvent relier à des politiques, les pays ont régulièrement besoin de données de qualité issues d'enquêtes sur les acquis des élèves. À cet égard, de plus amples efforts doivent être déployés pour exploiter les évaluations de façon à pouvoir définir et atteindre des objectifs en matière d'apprentissage fondamental. Parmi les pays couverts par le *Rapport Pleins feux*, la Mauritanie et l'Ouganda n'ont pas de cadre d'évaluation national, tandis que le lien entre les politiques nationales et les évaluations de l'apprentissage n'apparaît pas clairement en Mauritanie, au Niger et en Ouganda (tableau 6.1). La mise en place d'un cadre global d'évaluation fait partie intégrante d'un système éducatif efficace, car il indique les compétences clés à développer, oriente les pratiques d'enseignement (évaluation formative), fournit des informations sur l'apprentissage des élèves à différents stades (évaluation sommative) et renseigne sur les performances du système éducatif.

**TABLEAU 6.1**

**Cohérence entre les objectifs en matière d'apprentissage fondamental, les politiques nationales et les évaluations. Pays cibles du Rapport Pleins feux. 2023**

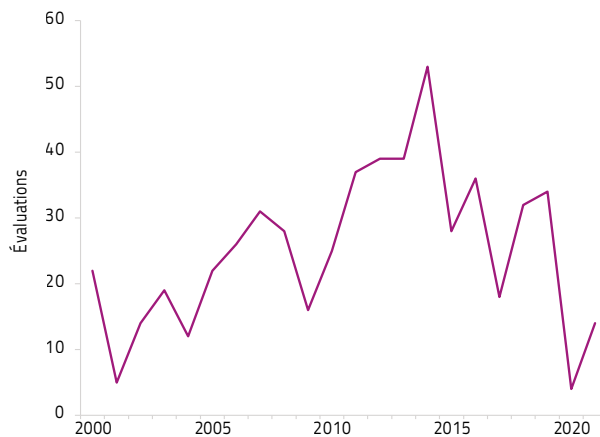
	La vision nationale fait explicitement référence à l'apprentissage fondamental	Le pays dispose d'un cadre d'évaluation national	Lien prévu dans la politique entre les objectifs en matière d'apprentissage fondamental et les évaluations nationales	Lien prévu dans la politique entre les objectifs en matière d'apprentissage fondamental et les évaluations scolaires
Mauritanie	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
Niger		<input type="checkbox"/>		
Afrique du Sud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouganda				
Zambie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source: Rapports et documents stratégiques nationaux des pays cibles du Rapport Pleins feux.

**FIGURE 6.3**

**Chaque pays a effectué une évaluation par an au cours des 20 dernières années**

Nombre total d'évaluations de l'apprentissage représentatives au niveau national en lecture et en mathématiques dans l'enseignement primaire, échantillon de pays, 2000-2021



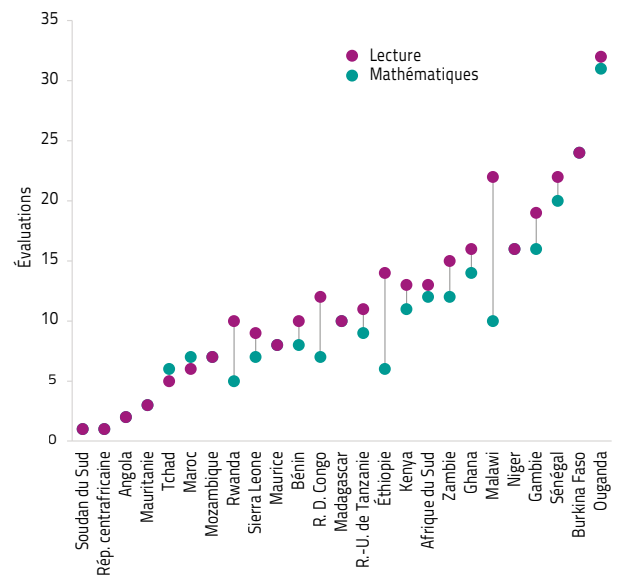
Note: Les 25 pays inclus dans l'analyse sont énumérés dans le tableau 6.2.

Source: Analyse de l'Équipe du Rapport GEM pour le Rapport Pleins feux.

**FIGURE 6.4**

**En Ouganda, il y a eu deux évaluations par an contre deux évaluations en 20 ans au Soudan du Sud**

Répartition géographique des évaluations de l'apprentissage, par pays, 2000-2021



Source: Analyse de l'Équipe du Rapport GEM pour le Rapport Pleins feux.

## En raison de capacités insuffisantes, les évaluations de l'apprentissage ne sont pas utilisées pour éclairer les politiques

Les évaluations de l'apprentissage aident à axer les efforts sur ce qui est important dans l'éducation. Elles constituent une composante essentielle d'une approche factuelle de l'élaboration de stratégies visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Pourtant, elles doivent encore être intégrées dans les systèmes de statistiques de l'éducation en tant que source d'information fiable et légitime. Malgré une tendance globale à l'augmentation du nombre d'évaluations de l'apprentissage dans l'enseignement primaire en Afrique, les données collectées pourraient être exploitées plus efficacement pour éclairer l'élaboration des politiques et favoriser le changement.

Pour décrire la situation en matière d'évaluation de l'apprentissage en Afrique, une première base de données a été créée. Elle rassemblait les informations de 25 pays africains disposant de données en se concentrant sur les pays ciblés et étudiés dans le cadre des premier et deuxième cycles du *Rapport Pleins feux*. Toutes les évaluations menées dans l'enseignement primaire ont été prises en compte, y compris les évaluations transnationales comparables

(PIRLS, TIMSS, PASEC, SACMEQ), les évaluations transnationales non comparables (telles que l'évaluation de la lecture dans les premières années – EGRA) et les évaluations nationales (l'évaluation nationale annuelle en Afrique du Sud, l'évaluation nationale des progrès en matière d'éducation en Ouganda, l'enquête d'évaluation nationale en Zambie, etc.).

Le nombre d'évaluations de l'apprentissage réalisées dans l'enseignement primaire est passé de 5 en 2001 à 53 en 2014 ; il y a eu en moyenne 31 évaluations par an en lecture ou en mathématiques dans ces 25 pays entre 2005 et 2019. Quasiment aucune évaluation n'a été effectuée en 2020, pendant les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 (**figure 6.3**). La fréquence des évaluations de l'apprentissage varie considérablement d'un pays à l'autre (**figure 6.4**). Le Burkina Faso, le Sénégal et l'Ouganda ont mis en œuvre au moins une évaluation par matière et par an depuis 2000. En revanche, l'Angola, la République centrafricaine, la Mauritanie et le Soudan du Sud ont réalisé entre deux et six évaluations au total au cours de la même période.

Cependant, ce n'est pas parce que des évaluations de l'apprentissage sont réalisées que les résultats sont communiqués et que les données sont disponibles. Seules 6 évaluations sur 10 ont donné lieu à un rapport accessible au public et 3 seulement ont mis leurs données à disposition. Les données ont été rendues publiques pour une évaluation seulement sur 32 au Malawi et une évaluation sur 63 en Ouganda ; en Gambie, aucune des 35 évaluations effectuées entre 2000 et 2021 n'a mis ses données à disposition.

TABLEAU 6.2

Élaboration de rapports sur les évaluations de l'apprentissage, échantillon de pays, 2000-2021

	MATHÉMATIQUES				LECTURE		
	Évaluations	Avec rapport	Avec données		Évaluations	Avec rapport	Avec données
Soudan du Sud	1	1	0	1	1	0	
Rép. centrafricaine	1	1	1	1	1	1	
Angola	2	0	0	2	0	0	
Mauritanie	3	2	2	3	2	2	
Tchad	6	6	6	5	5	5	
Maroc	7	0	6	6	0	5	
Mozambique	7	4	1	7	4	1	
Rwanda	5	1	0	10	6	0	
Sierra Leone	7	3	1	9	3	1	
Maurice	8	4	4	8	4	4	
Bénin	8	6	6	10	6	6	
R. D. Congo	7	6	5	12	7	5	
Madagascar	10	9	7	10	9	7	
R.-U. de Tanzanie	9	7	2	11	8	2	
Éthiopie	6	5	0	14	8	0	
Kenya	11	10	1	13	9	1	
Afrique du Sud	12	12	2	13	12	3	
Zambie	12	3	0	15	5	0	
Ghana	14	9	1	16	10	1	
Malawi	10	6	1	22	13	1	
Niger	16	15	14	16	15	14	
Gambie	16	0	0	19	0	0	
Sénégal	20	9	6	22	11	6	
Burkina Faso	24	24	24	24	24	24	
Ouganda	31	9	1	32	9	1	
Total	253	152	91	301	172	90	

La diffusion est souvent limitée aux parties prenantes de l'éducation au niveau central et ne cible pas suffisamment les acteurs aux niveaux des provinces, des districts et des écoles. Une recherche qualitative menée au Ghana, en Gambie, en Namibie, au Sénégal et en Zambie sur l'accès aux données issues des

évaluations de l'apprentissage et leur utilisation aux fins de l'élaboration de politiques a révélé que les parties prenantes au niveau local avaient moins de chances de recevoir les résultats et les analyses des évaluations (Raudonyte et Foimafafisi, 2022).

Le manque de moyens pour étudier et interpréter les données disponibles réduit l'utilité des évaluations de l'apprentissage (Begue-Aguado, 2021). Même lorsque les données et les rapports correspondants sont accessibles, les capacités nationales permettant de les analyser et d'institutionnaliser leur utilisation varient considérablement (Varly, 2022). Bien que divers projets soient en cours dans la région, les capacités en matière d'utilisation et d'analyse des données restent faibles. En conséquence, le potentiel analytique des données issues des évaluations de l'apprentissage n'est pas exploité et leur présentation dans les analyses du secteur de l'éducation reste descriptive. Des corrélations essentielles entre les résultats de l'apprentissage et les explications possibles ne sont pas établies, cela constitue le chaînon manquant pour pouvoir élaborer des politiques fondées sur des données factuelles (Raudonyte et Foimapafisi, 2022). En Zambie, l'enquête nationale d'évaluation menée en 5<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année fournit une analyse détaillée des résultats de l'apprentissage mais n'étudie pas les différents facteurs qui influencent les performances des élèves (Raudonyte, 2021).

Les évaluations de l'apprentissage doivent être au service des parties prenantes nationales de l'éducation et non l'inverse. Les parties prenantes de l'éducation peuvent ne pas s'approprier les données générées si elles ne sont pas associées au processus. Elles peuvent en arriver à penser que les évaluations de l'apprentissage sont uniquement au service d'une culture de gestion axée sur les résultats encouragée par les donateurs qui financent un grand nombre de ces évaluations dans la région (Begue-Aguado, 2021 ; Raudonyte et Foimapafisi, 2022). Au contraire, les évaluations de l'apprentissage devraient fournir des informations à tous les niveaux pour améliorer les systèmes éducatifs : au niveau central pour éclairer l'élaboration des politiques, au niveau local pour favoriser une planification efficace, et au niveau des écoles pour indiquer les priorités en matière d'éducation et guider l'enseignement et l'apprentissage.

## DANS LES PAYS COUVERTS PAR LE *RAPPORT PLEINS FEUX*, LES PRATIQUES D'ÉVALUATION SONT AXÉES SUR LES EXAMENS

Un cadre d'évaluation national désigne un ensemble coordonné de modalités d'évaluation visant à améliorer les résultats des élèves au sein d'un système scolaire. Trois des cinq pays couverts par le *Rapport Pleins feux* (Niger, Afrique du Sud et Zambie) ont mis en place des cadres d'évaluation nationaux. En Afrique du Sud et en Zambie, ces cadres fournissent des lignes directrices précises qui relient les objectifs en matière d'apprentissage fondamental, les évaluations nationales et les évaluations scolaires.

L'Afrique du Sud a créé une approche globale multidimensionnelle des évaluations, en les reliant aux résultats éducatifs souhaités à l'aide d'une stratégie en trois axes décrite dans le cadre d'évaluation national du Ministère de l'éducation de base. Premièrement, les évaluations formatives en classe sont conçues pour établir des diagnostics et faciliter l'analyse des erreurs, et ainsi obtenir des indications permettant d'orienter les pratiques pédagogiques. Les évaluations diagnostiques et les exercices de calcul mental (*Mental Maths Starters*) en sont des exemples notables. Deuxièmement, une approche sommative englobe les évaluations réalisées à des moments décisifs du parcours éducatif. Troisièmement, les évaluations transnationales (SACMEQ, PIRLS ou TIMSS) sont utilisées pour définir des points de référence concernant le système national.

En Zambie, le Conseil des examens, dont la mission est d'être un organisme d'évaluation de normes internationales comparables, dispose déjà d'un cadre pour les évaluations formatives et sommatives. Il supervise également la participation de la Zambie aux évaluations internationales. Ces dernières années, le gouvernement a investi dans le renforcement de ses capacités. Si les principales évaluations restent les évaluations nationales aux enjeux importants effectuées à la fin des 7<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, le Conseil a également fait passer des évaluations de la lecture et des mathématiques dans



les premières années (EGRA et EGMA) aux élèves de 2<sup>e</sup> année afin de mesurer les compétences en matière d'apprentissage fondamental. Plus récemment, la Zambie a participé, aux côtés de quelques autres pays africains,

à l'évaluation des niveaux minimums de compétence (*Assessment for Minimum Proficiency Level* – AMPL). Cela lui a donné une expérience précieuse pour développer ses capacités nationales d'évaluation (**encadré 6.1**).

### ENCADRÉ 6.1

#### Les pays ont évalué positivement l'expérience de la mise en œuvre de l'AMPL

De nombreux pays ne participent pas aux évaluations transnationales de l'apprentissage et leurs évaluations nationales ne répondent pas aux normes de qualité en termes de définition d'objectifs clairs pour les programmes scolaires, de couverture uniforme des notions et de sélection rigoureuse des items d'évaluation. L'absence de ces données n'entrave pas seulement le suivi et l'établissement de rapports sur l'indicateur mondial, c'est aussi et surtout un obstacle qui empêche les pays d'élaborer des stratégies d'apprentissage appropriées pour améliorer l'enseignement dans des domaines spécifiques du programme scolaire.

Quatre pays africains – la Gambie, le Kenya, le Lesotho et la Zambie – ont mis en œuvre l'évaluation des niveaux minimums de compétence (AMPL) en 2023. Cet outil permet de mesurer la proportion d'élèves qui atteignent le niveau minimum de compétence tel que défini par l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD, par le biais d'un dispositif administratif flexible correspondant aux niveaux de capacité des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Les points focaux de chaque pays ont été invités à donner leur avis sur leur expérience de la mise en œuvre de l'AMPL. En Gambie, l'AMPL s'est appuyée sur le test d'évaluation national et l'évaluation de la lecture dans les premières années (EGRA)/l'évaluation des mathématiques dans les premières années (EGMA) (IIPE, 2021) et a répondu au besoin d'établir des mesures de référence, de fixer des objectifs et de suivre les progrès accomplis. Au Kenya, la décision de mettre en œuvre l'AMPL a été motivée par la nécessité pour le pays de disposer d'un outil de suivi supplémentaire adapté à ses besoins, qui permettrait au gouvernement d'évaluer l'impact des récentes réformes politiques. Au Lesotho, l'AMPL a contribué à une révision du programme de l'enseignement de base et à une analyse des retards d'apprentissage liés à la pandémie. En Zambie, le Conseil des examens a utilisé l'AMPL pour réviser son système d'évaluation national et l'aligner sur le cadre mondial de compétences, notamment pour le premier cycle du primaire, car l'évaluation nationale se concentre actuellement sur la 7<sup>e</sup> année, sauf à l'occasion de la mise en œuvre occasionnelle de l'EGRA et de l'EGMA.

Dans chaque pays, un centre national – dirigé par un expert de l'évaluation et hébergé par un organisme public existant – a mis en œuvre l'AMPL conformément aux normes techniques approuvées par l'ISU et énoncées dans un manuel. Ces centres, en étroite collaboration avec le Conseil australien de recherche pédagogique, partenaire technique de l'AMPL, ont adapté les items du test au contexte national, sélectionné l'échantillon, imprimé les manuels, fait passer le test, supervisé la collecte des données, défini des critères de contrôle de la qualité et garanti la qualité des données saisies, conformément aux procédures décrites dans le manuel. Par exemple, le Conseil des examens de Zambie a découvert que 5 des 35 questions de l'évaluation de la lecture n'étaient pas adaptées au contexte local et a dû les réviser.

Avec l'aide du partenaire technique, les échantillons ont été stratifiés pour assurer la diversité par type d'école, propriété, localisation et taille. Quelques écoles n'ont pas été retenues parce qu'elles étaient trop difficiles à atteindre, trop petites ou qu'elles suivaient un programme scolaire non standard. Un plan d'échantillonnage en grappes à deux degrés a été suivi. En vertu de ce plan, on a sélectionné une classe entière des écoles échantillonnées. Lorsque la classe était trop grande, la sélection a porté sur un sous-échantillon d'élèves, conformément aux normes techniques. Cette expérience a permis aux pays de développer leurs capacités en matière d'échantillonnage. Les coûts opérationnels ont été plus élevés que prévu au Kenya parce que certaines écoles de l'échantillon se trouvaient dans des zones reculées. En Zambie, les listes d'élèves ont été soumises tardivement par les écoles, ce qui a repoussé la mise en œuvre sur le terrain.

Avant la réalisation de l'évaluation, les coordonnateurs scolaires, les examinateurs, les superviseurs et les équipes de contrôle de la qualité ont suivi cinq jours de formation. Les équipes nationales ont réussi à suivre la procédure standard décrite dans le manuel. Elles ont effectué la collecte de données en deux semaines tout au plus ; au Kenya, le travail a été mené à bien en trois jours. Tous les pays ont soumis 5 % des écoles échantillonnées à l'assurance qualité. Les responsables du contrôle de la qualité ont fait un compte rendu positif concernant le travail de ceux qui ont fait passer les tests. Le processus s'est déroulé sans problème, même si, au Lesotho, les examinateurs et les coordonnateurs scolaires ont eu recours au téléphone plutôt qu'à leur manuel pour répondre à leurs questions.

Le volet compréhension orale du test a posé des problèmes en raison des accents étrangers et a dû être réenregistré avec des locuteurs locaux. En Zambie, l'équipe a eu recours à des voix off pour appliquer l'accent local au test. En Gambie et au Kenya, les salles de classe et les infrastructures scolaires ne permettaient pas de faire passer le test de compréhension orale. En outre, la compréhension orale n'était pas enseignée en Gambie et au Lesotho.

Le logiciel de saisie des données, spécialement conçu, a été jugé facile à utiliser. La saisie des données s'est déroulée sans heurt au Kenya, mais d'autres pays ont connu des retards dus à la connectivité Internet (Gambie) ou à des problèmes d'effectifs (Lesotho et Zambie). Le manque de personnel était l'une des difficultés les plus fréquemment signalées dans les différents pays. La disponibilité de fonctionnaires qualifiés a constitué un défi et le personnel des ministères a dû concilier ce travail avec ses autres tâches (**tableau 6.3**).

Les pays participants ont reconnu que l'AMPL avait permis de recueillir, pour la première fois, des données précieuses sur le niveau minimum de compétence à la fin du premier et du deuxième cycle du primaire. Elle avait également permis de développer les aptitudes et les compétences au sein des pays, par exemple en matière d'échantillonnage et de mise en place d'une évaluation de la compréhension orale.

**TABLEAU 6.3**

**Difficultés fréquemment signalées pendant la mise en œuvre de l'AMPL, par pays, 2023**

	Adaptation of AMPL terminology to local context	Assessment of aural comprehension component	Staffing shortages	Data entry delays	Insufficient hardware
Gambie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Lesotho		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zambie			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source: Points focaux nationaux de l'AMPL.

L'expérience de la mise en œuvre de l'AMPL a apporté plusieurs enseignements. Premièrement, l'institutionnalisation et l'adaptation au pays constituent un élément clé du processus, qui nécessite donc une prise en considération du contexte national pour guider l'approche et le calendrier de la collecte de données, en veillant à ce qu'elle s'inscrive dans le cadre national d'évaluation. Deuxièmement, le projet a renforcé les capacités en matière d'échantillonnage, de mise en œuvre de tests, de normalisation et d'autres sujets liés à l'évaluation de l'apprentissage. Le processus de l'AMPL a permis de dispenser deux formations sur l'analyse des évaluations à grande échelle, couvrant la théorie de la réponse à un item, les valeurs plausibles, l'élaboration d'enquêtes complexes et l'estimation des caractéristiques de population. Toutefois, les équipes nationales ont indiqué qu'il était nécessaire de renforcer leurs capacités en matière de nettoyage des données, d'analyse des données quantitatives, de méthodes psychométriques, de présentation et de visualisation des données, de rédaction de rapports, d'archivage et de maintenance des données. Troisièmement, en termes d'efficacité opérationnelle, les enseignements tirés ont concerné la nécessité de prévoir suffisamment de temps pour le recrutement du personnel chargé de la saisie des

données, l'échantillonnage des écoles, le fait de demander aux écoles de soumettre les listes d'apprenants, et la formation des examinateurs et des coordonnateurs scolaires concernant le manuel d'enquête. Les pays ont également reconnu la nécessité d'examiner soigneusement le système d'incitation en faveur de la collecte de données.

Source: L'encadré a été réalisé à partir des travaux de Nkoya et al. (2024).

Au Niger, le cadre d'évaluation national n'est pas suffisamment développé. De la première à la sixième année, les évaluations sont organisées au niveau régional. Les autorités régionales élaborent les tests et organisent des évaluations trimestrielles. Après la 6<sup>e</sup> année, les évaluations sont organisées au niveau national sur la base d'une lettre circulaire. En raison de cette organisation, il est difficile d'analyser les évaluations réalisées dans le primaire et de les relier au programme scolaire et à une vision nationale plus large.

Si la Mauritanie et l'Ouganda se situaient aux deux extrêmes opposés en termes de fréquence des évaluations, aucun de ces pays ne disposait de cadre national clair stipulant comment les évaluations devaient être utilisées.

Tous deux se caractérisent par un manque d'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques. En Ouganda, depuis toujours, l'éducation se concentre presque exclusivement sur les examens nationaux à grande échelle et aux enjeux importants qui ont des implications majeures pour l'orientation des élèves. En réalité, une forte « culture de l'examen » caractérise les pays couverts par le *Rapport Pleins feux*, comme en témoigne l'examen de fin d'études primaires ou d'entrée dans le secondaire. Les ressources et le soutien sont alloués à ces examens au détriment des évaluations qui accompagnent les enfants dans les premières années de scolarité. Allant dans une direction opposée, Maurice a mis au point des diagnostics dans les petites classes (**encadré 6.2**).

## ENCADRÉ 6.2

### Maurice a mis au point un système d'évaluation formative à plusieurs niveaux pour les jeunes enfants

À Maurice, l'apprentissage fondamental est considéré comme un élément clé pour la réussite de l'apprentissage futur, et des investissements importants ont été consacrés aux premières années de scolarité afin de fournir des ressources pédagogiques de grande qualité, de recruter des assistants chargés d'aider les enseignants titulaires et de renforcer les capacités des enseignants. Pour mesurer les progrès, trois évaluations formatives nationales ont enrichi le cadre d'évaluation et ont été intégrées au système. Bâties sur les fondations du cadre du programme d'enseignement préprimaire et primaire du pays, ces instruments visent à améliorer l'apprentissage en aidant les enseignants à prendre des décisions éducatives appropriées concernant la meilleure façon d'adapter leur enseignement aux besoins des enfants au cours des années fondatrices.

Le profil d'apprentissage développemental (*developmental learning profile – DLP*) permet d'observer les progrès et le développement des enfants dans l'enseignement préprimaire, en suivant un processus en deux étapes. La première étape rend compte des progrès des enfants du point de vue des compétences et des concepts pour chaque thème des différents domaines d'apprentissage. La deuxième étape résume, à la fin des deux années de préprimaire, les progrès accomplis dans chaque domaine d'apprentissage. Ces données sont consignées dans un DLP de passage, qui estime l'état de préparation à l'aide de 55 compétences relevant des domaines du développement personnel, social et émotionnel (13), du développement physique (18), de la communication, du langage et de l'alphabétisation (9), et du développement cognitif (15). Ce profil de passage est distribué gratuitement à tous les enfants des écoles publiques et privées et remis à leur enseignant de première année lorsqu'ils entrent à l'école primaire. Les enseignants peuvent faire le point sur les réalisations, les attitudes et les dispositions des enfants à l'égard de l'apprentissage et mieux soutenir leur passage à l'enseignement primaire.

L'évaluation de l'état de préparation à l'école primaire (*primary school readiness – PSR*) est une évaluation annuelle destinée aux enfants de première année qui est organisée en milieu d'année (janvier-février) et facilite la transition entre le préprimaire et le primaire. Au début de chaque année, le Ministère de l'éducation fournit à chaque enfant de première année des écoles primaires publiques et subventionnées un cahier d'exercices de PSR et à chaque enseignant de première année un manuel pédagogique de PSR. L'évaluation de l'état de préparation à l'école primaire s'articule autour d'une série d'activités qui sont menées de manière ludique, soit en extérieur (activités physiques), soit en intérieur (sous forme d'activités semi-dirigées ou en petits groupes). Toutes les tâches impliquent quelques-unes des 59 compétences à acquérir dans les différents domaines d'apprentissage avant la fin de l'enseignement primaire. Les enseignants assistent à des séances de travail visant à garantir une uniformité dans la mise en œuvre de l'évaluation, et le manuel pédagogique fournit des lignes directrices sur la façon d'accompagner les enfants dans les activités, de consigner des observations et de déterminer si les enfants ont réussi ou non à acquérir chacune des compétences répertoriées.

L'évaluation diagnostique (*diagnostic assessment – DA*) rend compte des progrès des enfants en matière d'alphabétisation et de calcul à la fin de la 2<sup>e</sup> année. L'évaluation de l'alphabétisation porte sur la lecture et l'écriture, et l'évaluation du calcul couvre les domaines des nombres et du sens des nombres, de l'espace et des formes, ainsi que des mesures. Tous les enfants des écoles publiques et subventionnées reçoivent un cahier d'exercices de DA. C'est l'enseignant de la classe qui fait passer l'évaluation et qui la note conformément au manuel de procédures fourni par le Ministère de l'éducation. Les résultats sont saisis dans un logiciel dédié qui génère un barème concernant chaque item de l'évaluation pour chaque enfant. Ce barème permet à l'enseignant de repérer les enfants en difficulté et les sujets/domaines d'apprentissage qui posent le plus de problèmes à la classe, et d'élaborer des stratégies appropriées pour faire face aux difficultés d'apprentissage des enfants.

Les données issues de ces évaluations ne sont pas rendues publiques, elles visent uniquement à aider les enseignants à prévoir des activités pédagogiques à des fins de remédiation et à améliorer leurs pratiques. Les enseignants de 1<sup>re</sup> année reçoivent le DLP de tous les enfants en début d'année, ce qui les aide à déterminer leurs forces et leurs faiblesses. Six mois plus tard, la PSR fournit des informations supplémentaires qui contribuent à adapter plus avant les stratégies pédagogiques aux besoins spécifiques des enfants/de la classe. Par exemple, depuis 2017, le programme de soutien précoce vise à améliorer l'apprentissage fondamental en recrutant et en formant des assistants pédagogiques. Les résultats du DLP et de la PSR guident ce processus et aident les enseignants titulaires et les assistants à élaborer conjointement des plans de cours pour les enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage. Dans certains cas, l'assistant pédagogique peut prendre en charge jusqu'à huit enfants particulièrement en difficulté et leur dispenser un enseignement individualisé pendant que l'enseignant titulaire s'occupe du reste du groupe.

Toutefois, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour que ces évaluations menées dans la petite enfance influencent de manière appréciable les résultats des enfants. Premièrement, le DLP devrait être numérisé, ce qui permettrait d'établir des rapports et de procéder à des analyses plus approfondies au niveau central. Deuxièmement, la PSR devrait être validée selon des normes psychométriques. Puisqu'elle évalue les acquis de l'enseignement préprimaire, ses résultats devraient être transmis aux parties prenantes de l'enseignement préprimaire et éclairer les processus d'assurance qualité de l'éducation de la petite enfance. Troisièmement, outre l'alphabétisation et le calcul, la DA devrait englober d'autres aspects du développement de l'enfant. D'autre part, en mettant la DA réalisée en 3<sup>e</sup> année en cohérence avec la PSR effectuée en 1<sup>re</sup> année, il serait possible de produire des données longitudinales et de mieux mesurer les progrès accomplis dans les apprentissages fondamentaux. Enfin, on sait peu de choses sur l'impact et sur la capacité des enseignants à élaborer des activités de remédiation et des stratégies pédagogiques spécifiques à la suite de la PSR et de la DA. La mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles peut être une voie à explorer, car elles offrent aux enseignants un cadre solide pour réfléchir à leurs pratiques, planifier de façon conjointe des activités et des stratégies détaillées et se soutenir mutuellement lorsqu'ils appliquent les solutions élaborées en commun.

Source: L'encadré a été réalisé à partir des travaux Soonarane (2024).

Les évaluations des élèves visent initialement à mesurer les acquis et les progrès, ainsi qu'à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Pour que ces objectifs soient atteints, il faut renforcer le lien entre les évaluations de l'apprentissage et les ambitions nationales en matière d'éducation. Il convient non seulement d'élaborer un cadre d'évaluation (Ouganda, Mauritanie) ou d'améliorer le cadre existant (Niger) et d'aligner les examens sur la vision nationale pour l'éducation, mais aussi de renforcer la capacité des enseignants à mener des évaluations formatives efficaces. Par exemple, en Ouganda, le Ministère de l'éducation et des sports a publié un guide d'évaluation à l'intention des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais ne l'a pas fait pour le primaire. Le Conseil des examens de Zambie ne dispense pas de formation aux enseignants sur la manière de mener des évaluations à l'école, et les pratiques d'évaluation en classe restent limitées car les enseignants ne disposent pas de modalités standardisées pour la notation et ne fournissent pas aux parents d'explications sur les résultats scolaires de leurs enfants (UNESCO, 2016b).

## Il est difficile de mesurer l'indicateur 4.1.1a en Afrique

Si l'évaluation formative est essentielle, l'évaluation sommative doit également être conçue correctement pour délivrer des informations utiles. Ces dernières années, des progrès importants ont été accomplis dans l'élaboration d'un cadre mondial et la définition de critères à remplir par une évaluation pouvant rendre compte de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD. Toutefois, peu de pays ont été en mesure de faire rapport sur cet indicateur pour le moment.

Après l'approbation du cadre de suivi des ODD en 2017, deux examens d'ensemble ont été programmés par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable, le groupe de pays coordonné par les Nations Unies qui est chargé d'élaborer les indicateurs. Le premier examen, mené en 2019-2020, a porté sur la

méthode de calcul des indicateurs. Le second, qui sera effectué en 2024-2025, concernera la couverture des indicateurs. En octobre 2023, le Groupe d'experts a publié les critères d'examen : « des données doivent être disponibles pour au moins 40 % des pays et de la population des différentes régions où l'indicateur est applicable ; et un plan concernant la façon dont la couverture des données sera étendue doit être inclus si la couverture actuelle est inférieure à 50 % » (Commission statistique des Nations Unies, p. 7).

La couverture mondiale de l'indicateur 4.1.1 est suffisante à la fin de l'enseignement primaire (4.1.1b) et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (4.1.1c), avec 46 % de la population et 60 % des pays. Mais elle est faible pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (4.1.1a), avec 16 % de la population et 20 % des pays. Les seuls pays établissant des rapports sont ceux qui participent au PASEC (2<sup>e</sup> année) et à une évaluation transnationale menée en Amérique latine (3<sup>e</sup> année). En conséquence, le Groupe d'experts a reclassé l'indicateur et suggéré qu'il pourrait être supprimé. Certains craignent que ce reclassement n'indique que l'apprentissage en début de scolarité a moins d'importance, alors qu'il s'agit d'un sujet majeur à l'échelon mondial. La question a été posée sur quelques blogs de savoir pourquoi trois autres évaluations – l'EGRA (**encadré 6.3**), les MICS et les évaluations menées par les citoyens du Réseau PAL – n'étaient pas utilisées pour rendre compte de l'indicateur 4.1.1a (Global Coalition for Foundational Learning, 2023 ; Crawford et al., 2023 ; Fiszbein et Bhattacharjea, 2023 ; Akyeampong et al., 2024), l'argument présenté étant que le mieux ne devait pas être l'ennemi du bien.

Un bon indicateur doit transmettre des informations fiables et comparables sur les niveaux et tendances concernant les résultats de l'apprentissage pour aider à orienter les politiques et la planification. L'indicateur doit établir clairement le contenu inclus pour que les évaluations soient comparables entre elles (domaines), les normes minimales pour chaque domaine, l'agrégation des résultats dans chaque domaine pour pouvoir estimer la proportion d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence, et les procédures de collecte de données qui garantissent la qualité.

### ENCADRÉ 6.3

#### Les études EGRA et EGMA menées en Afrique ont présenté des points forts et des points faibles

L'intérêt porté à l'apprentissage en début de scolarité a été en grande partie déclenché, au niveau mondial comme en Afrique, par un important programme d'évaluation individuelle à l'école financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) : l'évaluation de la lecture dans les premières années (*Early Grade Reading Assessment* – EGRA) et l'évaluation des mathématiques dans les premières années (*Early Grade Mathematics Assessment* – EGMA). Ces évaluations sont mises en œuvre dans de nombreux pays d'Afrique depuis la fin des années 2000. Bien que le programme n'ait pas été conçu pour produire des résultats comparables, il a permis de faire prendre conscience des faibles niveaux d'apprentissage dans les pays pauvres et a contribué à une meilleure compréhension de ce qui constitue le niveau de compétence minimal.

L'un des points faibles concerne le fait que les études EGRA ont principalement servi à l'évaluation des projets et non au renforcement des institutions. Elles ont été mises en œuvre par des prestataires de services internationaux qui rendent des comptes aux bailleurs de fonds plutôt qu'au gouvernement bénéficiaire. Il y a eu peu de transparence et la documentation a été limitée et n'a pas été coordonnée. À quelques exceptions près, l'EGRA n'a pas été intégrée aux systèmes d'évaluation nationaux.

Un autre point faible a été l'absence de plan clair pour la mise à disposition des données. Les ensembles de données étaient pour l'essentiel la propriété des prestataires de services ayant reçu des financements pour mener à bien l'évaluation. Ainsi, en dépit de ses demandes répétées au fil des ans, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* n'a pu avoir accès à aucun ensemble de données de l'EGRA. L'ISU, qui est l'organisme chargé du suivi des objectifs en matière d'éducation, n'a pas eu plus de chance. Bien qu'il y ait eu une initiative visant à publier certains résultats sur un site Web de l'USAID, le *Early Grade Reading Barometer*, ou baromètre de la lecture dans les premières années, les dernières données publiées tirées d'une EGRA menée en Afrique datent de 2016.

Du côté des points positifs, les outils de l'EGRA ont été partagés et utilisés par plusieurs organisations. Ces organisations ont tendance à se concentrer sur l'efficacité de leurs programmes. Mais les rapports de référence sont d'intérêt général car ils comportent des informations sur les compétences préliminaires des populations cibles. Cela dit, ces études portent souvent, au sein des pays, sur des régions particulièrement défavorisées et parfois touchées par des situations d'urgence. En général, les échantillons ne sont pas représentatifs au niveau national. Il est souvent difficile de comprendre quel groupe de population fait l'objet de l'évaluation.

Concern, une organisation non gouvernementale, a rendu publics les résultats de son travail dans les communautés défavorisées de deux pays. Dans la région du Sila, au Tchad, la maîtrise orale moyenne des élèves de 3<sup>e</sup> année en arabe était d'un mot correct par minute en 2022, 76 % des garçons et 92 % des filles n'étant pas capables de lire un seul mot. En français, la moyenne était de deux mots corrects par minute (Concern, 2023). En 2019, dans la région de Tahoua, au Niger, la maîtrise orale moyenne du français était de cinq mots corrects par minute pour les élèves de 2<sup>e</sup> année et de sept mots corrects par minute pour les élèves de 3<sup>e</sup> année. Ces élèves ne pouvaient lire que trois mots par minute dans la langue haoussa (Concern, 2022).

Le Fonds Luminos, par exemple, a utilisé une EGRA et une EGMA dans le cadre d'un programme mené au Libéria. Il a comparé quelque 1 500 enfants non scolarisés issus de 50 communautés où le programme était proposé en 2022-2023 et de 50 communautés autres. Il a également évalué 350 enfants scolarisés en 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année dans des écoles publiques. En mesurant la maîtrise orale, il a été constaté qu'au départ, les enfants n'étaient capables de lire que trois mots par minute. Sur cinq questions de compréhension écrite, ils ne pouvaient répondre correctement qu'à 0,2 questions. Il était également demandé aux enfants de résoudre en une minute 15 problèmes d'addition et 15 problèmes de soustraction avec des nombres

à un chiffre et à deux chiffres. Au départ, ils n'étaient en moyenne capables d'effectuer correctement que deux additions et une soustraction dans le temps imparti (ID Insight, 2023).

Un groupe de réflexion intitulé Effective Intervention a mis en œuvre une EGRA et une EGMA dans 200 villages des régions de Quinara et de Tombali en Guinée-Bissau, dans le cadre d'une intervention pédagogique. Parmi les enfants du groupe témoin, 11 % pouvaient effectuer correctement des exercices d'addition à un chiffre (53 % obtenaient la note de zéro) et 5 % pouvaient effectuer correctement des exercices de soustraction à un chiffre (73 % obtenaient la note de zéro). Toutefois, l'étude n'indique pas clairement en quelle année scolaire étaient ces enfants (Fazzio et al., 2021).

La réalisation d'évaluations dans le premier cycle du primaire (par rapport à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire) s'accompagne d'au moins deux types de complexité technique supplémentaires. Premièrement, en raison du jeune âge des enfants, des modalités d'évaluation individuelle sont apparues aux côtés des évaluations collectives traditionnellement effectuées en classe. Il est plus efficace sur le plan des coûts de faire passer des tests en groupe si la majorité des enfants se situent autour ou au-dessus du niveau minimum de compétence. Mais dans les pays où la majorité des enfants n'ont même pas les compétences préliminaires, les évaluations en groupe peuvent être moins utiles pour les politiques. Deuxièmement, il est possible que l'enseignement et l'apprentissage se déroulent dans un plus grand nombre de langues locales, il convient d'élaborer des paramètres dans ces langues pour pouvoir assurer la comparabilité.

Les outils d'évaluation proposés ont été conçus pour répondre à différents objectifs dans divers contextes éducatifs. Toutefois, la comparabilité mondiale n'était pas forcément l'un de ces objectifs. À l'origine, l'EGRA et les évaluations du Réseau PAL ont été créées au milieu des années 2000 pour sensibiliser les pouvoirs publics, pays par pays, en mesurant les compétences faciles à communiquer qui précèdent la compréhension écrite. L'EGRA a été utilisée pour évaluer l'efficacité des projets financés par les États-Unis, souvent dans quelques régions d'un pays. Les évaluations du Réseau PAL étaient des initiatives citoyennes visant à faire pression sur les gouvernements pour qu'ils prêtent attention aux faibles niveaux d'apprentissage. Les MICS ont mis en place un module destiné à mesurer l'apprentissage lorsque l'idée d'un indicateur des ODD sur les résultats de l'apprentissage a été lancée au milieu des années 2010.

Deux grands types de problèmes se posent. Premièrement, il y a des problèmes techniques. Ces évaluations ne reposent pas encore sur des données montrant comment la transparence orthographique de chaque langue influe sur la précision de la lecture et, par conséquent, comment les résultats devraient être ajustés pour que les rapports soient comparables. Elles ont tendance à évaluer un niveau d'apprentissage inférieur au niveau minimum de compétence. Elles varient dans la façon dont elles sont mises en œuvre, et ces processus ne sont pas toujours consignés au niveau national, par exemple elles n'indiquent pas si différents examinateurs parviennent aux mêmes conclusions concernant l'apprentissage des enfants lors d'évaluations individuelles. Enfin, il n'existe pas de documentation claire, accessible et centralisée sur l'échantillonnage des évaluations (précisant qui a été exclu, quels enfants peuvent remplacer ceux qui ont été sélectionnés dans l'échantillon mais n'ont pas pu participer, si les enfants qui n'ont pas pu être évalués la première fois peuvent être invités à nouveau à participer), alors que les différences dans la conception de l'enquête ont des répercussions sur les résultats.

Deuxièmement, il y a également des considérations relatives au développement. La fin ne justifie pas les moyens. Le suivi des ODD n'a pas pour seul but de produire des données pour l'élaboration de rapports mondiaux mais de le faire de manière à répondre aux besoins des pays en matière de développement de l'éducation. Aucune de ces trois évaluations ne fait partie, ni ne pourrait jamais faire partie, de ce que l'on considérerait comme une bonne pratique pour un système d'évaluation national. En général, les autorités nationales chargées de l'éducation n'y sont pas associées et leurs résultats n'ont pas été utilisés pour améliorer le programme scolaire et la formation des enseignants.

Les coûts et le manque de capacités constituent des obstacles importants à l'évaluation de l'apprentissage en Afrique. Les coûts sont loin d'être négligeables : le Gouvernement du Libéria a dépensé 21 millions de dollars des États-Unis pour l'enseignement primaire en 2021, il serait excessif au regard de son budget d'allouer 300 000 dollars à une évaluation de l'apprentissage. Un soutien extérieur est donc indispensable. Les capacités sont également très limitées. L'ensemble des compétences nécessaires à la réalisation d'une évaluation de l'apprentissage et à l'analyse de ses résultats sont rares et déjà très demandées pour d'autres usages. Toutefois, ces capacités doivent être renforcées et, si la communauté internationale y accorde de l'importance, des ressources extérieures doivent être fournies à cet effet. Les ressources des donateurs sont principalement consacrées à l'évaluation, mais elles ont tendance à être mal réparties car les donateurs les affectent en priorité à l'évaluation de leurs propres projets. Lors du premier cycle du *Rapport Pleins feux*, une étude de cas portant sur la Sierra Leone a montré qu'entre 2014 et 2022, cinq donateurs auraient versé jusqu'à 15 millions de dollars en faveur de l'évaluation. Cependant, le pays ne disposait pas de groupe d'évaluation et n'établissait pas de rapports sur l'indicateur 4.1.1.

Dans l'idéal, le soutien extérieur viserait à développer les systèmes d'évaluation nationaux et à réduire les coûts d'évaluation. Cela ne veut pas dire que les évaluations existantes ne doivent pas être utilisées si elles respectent les normes et si les gouvernements décident que ces évaluations répondent à leurs besoins. C'est pourquoi l'ISU a proposé un programme d'établissement de rapports sur l'indicateur relatif à la lecture qui ventilerait le niveau minimum de compétence par aptitude pour permettre l'élaboration de rapports partiels (**tableau 6.4**). Cette solution s'adapte aux outils existants, pour autant qu'ils respectent les critères de qualité de la procédure. Elle permet de mesurer le niveau minimum de compétence à l'aide d'évaluations qui varient en termes de composition des tests, voire de modes de mise en œuvre. Elle facilite l'élaboration des normes souhaitables ; actuellement, plusieurs normes doivent être définies pour chaque compétence et chaque langue. Les paramètres techniques minimums acceptables permettant de combiner différentes aptitudes dans le cadre des rapports sur le

**TABLEAU 6.4****Ventilation des rapports par compétence pour l'indicateur 4.1.1a des ODD concernant la lecture**

Compétence	Pourcentage d'élèves
<b>1. Fondamentale</b>	
Conscience phonologique	Supérieur à la norme
Principes alphabétiques	Supérieur à la norme
<i>Note combinée pour les compétences fondamentales</i>	Supérieur à la norme
<b>2. Préliminaire</b>	
Décodage	Supérieur à la norme
Compréhension écrite	Supérieur à la norme
<i>Note combinée pour les compétences préliminaires</i>	Supérieur à la norme
<b>3. Compréhension écrite</b>	
Repérer des informations explicites	Supérieur à la norme
<b>Indicateur 4.1.1a des ODD</b>	<b>Supérieur au niveau minimum de compétence</b>

Source: Montoya (2024).

niveau minimum de compétence sont également en cours d'élaboration, tout comme une méthode de notation permettant de rendre compte du niveau minimum de compétence et de chaque compétence (telles que les compétences préliminaires) ou sous-compétence (par exemple, le décodage), pour les pays qui le souhaitent. Ce travail est soutenu par un groupe consultatif technique créé sous l'égide de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage. Une fois ces outils terminés, les pays pourront disposer d'un plus grand choix de programmes d'évaluation pour l'établissement de leurs rapports.

Une meilleure coordination sera nécessaire pour améliorer les possibilités de financement des pays. Premièrement, les programmes d'évaluation transnationaux, tels que le PASEC, ont besoin d'un financement à long terme, stable et prévisible, qui prenne également en considération le coût du perfectionnement professionnel à long terme à l'échelle du pays. Deuxièmement, le marché de l'évaluation n'est ni efficace ni équitable (Montoya et Crouch, 2019a). Les pays connaissent mal les atouts et les inconvénients des différentes évaluations de l'apprentissage. Tous les pays ne paient pas le même prix et ne reçoivent pas le même soutien. Il arrive souvent que les pays ne prennent même



pas part aux décisions négociées entre les prestataires de l'évaluation et les donateurs. Même les donateurs ne savent pas quel montant ils consacrent aux évaluations et ne disposent pas de politique claire en la matière.

La solution consiste à réorganiser le marché, en passant d'une approche axée sur les donateurs à une approche axée sur les pays (Montoya et Crouch, 2019b). Chaque pays doit pouvoir bénéficier de fonds couvrant la totalité des coûts dans les pays les plus pauvres et une partie des coûts dans les pays plus riches. Le fait de fixer le montant de l'aide financière aux pays à un niveau suffisant augmenterait la concurrence entre les prestataires et contribuerait à réduire le coût de leurs services. En fin de compte, la décision et la responsabilité du choix de l'évaluation adéquate qu'il souhaite utiliser pour rendre compte de l'indicateur devraient incomber à chaque pays, et il devrait incomber aux organisations associées à des évaluations spécifiques de soutenir les décisions des pays en leur fournissant les meilleures informations possibles pour qu'ils puissent prendre ces décisions.

## Conclusion

L'évaluation formative est essentielle pour permettre aux enseignants de comprendre les difficultés auxquelles leurs élèves sont confrontés et d'adapter leur approche pédagogique. Cependant, les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation de ces outils et la tendance générale consiste à minimiser leur importance au profit d'examens de fin de cycle aux enjeux importants.

Au niveau systémique, des évaluations sont régulièrement menées à bien en Afrique, souvent avec le soutien de donateurs. Malheureusement, les résultats de ces études ne sont pas communiqués et les données ne sont pas rendues publiques, ce qui empêche leur utilisation à des fins d'analyse. La grande majorité de ces évaluations sommatives ne sont pas conçues pour être comparables, on ne peut donc pas les utiliser pour définir des points de référence et fixer des objectifs.

Les innovations méthodologiques récentes laissent entrevoir la possibilité d'un recours accru aux évaluations à l'avenir pour rendre compte des compétences fondamentales et préliminaires en matière de lecture et, dans certains cas, du niveau minimum de compétence. Toutefois, une action mieux coordonnée sera nécessaire pour élaborer des normes techniques et des mécanismes de financement qui réduiront le coût du type d'évaluation dont les pays ont besoin pour développer leurs systèmes éducatifs.

# 7

## Financement



Une jeune fille assiste à un cours de mathématiques dans une école coranique du camp de réfugiés de M'berra (Mauritanie). L'UNICEF collabore avec les cheikhs de mahadras afin qu'ils intègrent l'enseignement formel dans leur programme d'études. (CREDIT: © UNICEF/UN0570379/Pouget)

- L'éducation a chuté dans la liste des priorités publiques, bien que les pays africains dépensent un peu moins que la moyenne mondiale en valeur relative – mais beaucoup moins en valeur absolue.
- Les financements externes, une source de revenus qui contribue directement aux programmes publics d'éducation, sont en déclin.
- En l'absence de définitions claires, il est difficile de déterminer précisément le montant de l'aide allouée en faveur des apprentissages fondamentaux. En outre, une importance suffisante est accordée à la capacité des gouvernements à absorber et à assumer sur le long terme les coûts par bénéficiaire.
- De nombreux pays ont mis en place des programmes de repas scolaires afin de soulager les familles défavorisées et d'améliorer l'accès des enfants à l'enseignement.

## INFORMATIONS CLÉS

- On estime qu'en 2021 en Afrique, les dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire atteignaient 46 milliards de dollars des États-Unis, soit 244 dollars des États-Unis par élève en moyenne. Bien que ce montant paraisse très faible, les dépenses d'enseignement primaire par habitant se montent à environ 13 % du produit intérieur brut (PIB) par habitant, un chiffre légèrement inférieur à la moyenne mondiale de 15 %.
- 
- En 2021, la valeur médiane des dépenses publiques d'éducation en proportion des dépenses publiques totales était de 15,5 %, soit une diminution de 0,9 point de pourcentage depuis 2012. Il manque 28 milliards des dollars des États-Unis aux pays africains à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur pour réaliser leur objectif national d'atteindre un taux d'achèvement du primaire de 85 %.
- 
- L'aide à l'éducation représente 4,6 % du total des dépenses d'éducation. Cependant, une grande partie de cette aide ne transite pas par des mécanismes publics : en 2021, les subventions ne représentaient que 1,2 % du PIB dans les budgets des gouvernements africains, soit une baisse de 53 % depuis 2010.
- 
- En 2020, 750 millions de dollars des États-Unis ont au total été investis dans des projets axés sur les apprentissages fondamentaux – un volume qui est resté constant sur la période 2016-2020. Dans l'ensemble, le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale sont à l'origine de 90 % du montant total des décaissements consacrés à ces projets.
- 
- Les ménages contribuent à hauteur de 27 % du total des dépenses d'éducation. Si les ménages les plus riches consacrent une part légèrement plus importante de leur budget à l'éducation, celle assumée par les ménages les plus pauvres n'est pas négligeable. Dans des pays tels que le Kenya et le Zimbabwe, les ménages dont les enfants sont scolarisés dans le public dépensent davantage.

“ Les donateurs ne sont pas censés faire le travail du gouvernement, mais le compléter. La plupart des actions soutenues par des donateurs prennent fin à l'issue du projet. Ce système n'est pas assez solide. ”

Partenaire de développement de l'éducation, Ouganda

Les dépenses publiques d'enseignement primaire sont très faibles dans certains pays.....	129
L'aide a augmenté en valeur absolue, mais diminué en valeur relative .....	133
Les ménages contribuent à hauteur de 27 % du total des dépenses d'éducation .....	140
Conclusion .....	143

Le premier rapport Pleins feux a attiré l'attention sur trois questions liées au financement de l'enseignement primaire en Afrique. Premièrement, s'il est possible d'estimer le coût de l'accès universel à l'éducation de base (en se fondant principalement sur les normes relatives au nombre d'élèves par enseignant et par salle de classe et sur des hypothèses concernant les salaires des enseignants et les infrastructures essentielles) (**encadré 7.1**), les autres postes de dépenses qui permettraient d'améliorer l'apprentissage ne font pas autant consensus. Deuxièmement, la part des financements externes tend à être surestimée, non seulement parce que ceux-ci sont plus visibles, mais aussi parce qu'une grande partie de ces montants n'alimente pas directement les budgets publics. Troisièmement, dans le même ordre d'idées, la viabilité des projets financés par l'aide est rarement évoquée. Bien que ceux-ci constituent en principe un investissement, leur coût par habitant est souvent égal, voire supérieur, au coût récurrent de l'éducation. Pourtant, les discussions sur leur efficacité ont tendance à se focaliser sur les gouvernements plutôt que sur les donateurs.

Le présent chapitre fait le point sur les dépenses totales d'éducation en Afrique par source – gouvernement, aide publique au développement (APD) et ménages – afin de revenir sur ces questions importantes. Il contient plusieurs informations : une estimation des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire et l'évolution des priorités des gouvernements en matière d'éducation ; le montant que ces derniers devront dépenser pour atteindre leurs objectifs nationaux d'ici à 2030 ; le montant de l'aide, y compris l'intérêt des donateurs au sujet des apprentissages fondamentaux et leurs lignes de conduite ; et la charge incombant aux ménages.

## Les dépenses publiques d'enseignement primaire sont très faibles dans certains pays

En Afrique, les dépenses totales d'éducation en valeur réelle, qui combinent les dépenses des gouvernements, des donateurs et des ménages, ont augmenté de 30 % en 10 ans, passant de 122 milliards de dollars des États-Unis en 2012 à 159 milliards de dollars des États-Unis en 2021, selon la base de données Education Finance Watch, fruit d'une collaboration entre l'équipe du Rapport GEM, l'ISU et la Banque mondiale (UNESCO et Banque mondiale, 2024).

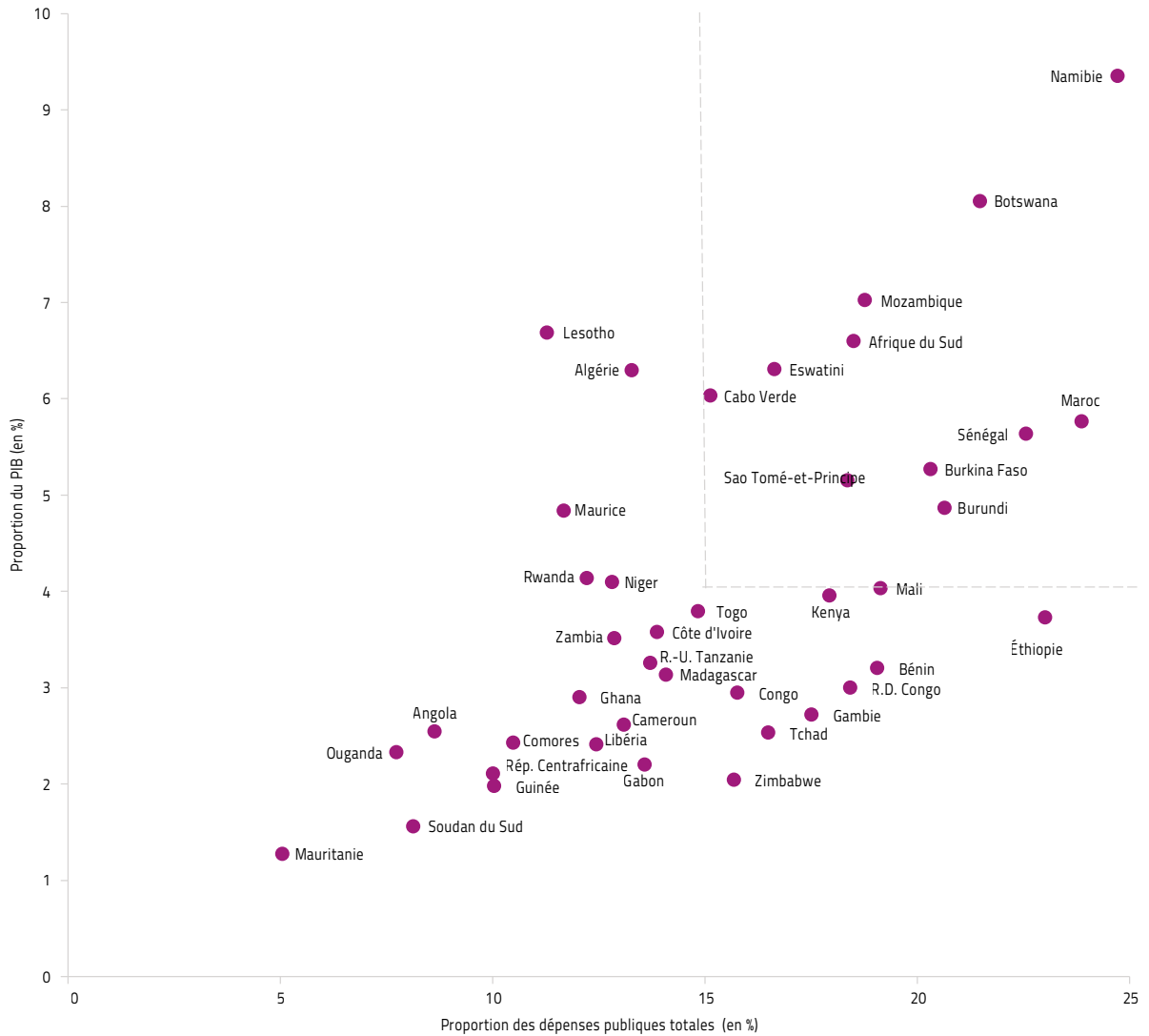
En 2021, on estime que les gouvernements ont dépensé 109 milliards de dollars des États-Unis (soit 69 % des dépenses totales), avec un écart entre les régions de l'Union africaine allant de 51 % dans la région de l'Afrique centrale à 81 % dans la région de l'Afrique australe.

En 2020-2023, parmi 42 des 54 pays africains pour lesquels des données sont disponibles, 12 pays, soit 29 %, ont atteint les deux objectifs de référence internationaux, à savoir au moins 15 % des dépenses publiques totales et au moins 4 % du PIB consacrés à l'éducation. En revanche, 16 pays, soit 38 %, n'ont atteint aucun de ces deux objectifs minimaux (**figure 7.1**).

**FIGURE 7.1**

**Dans près de 4 pays sur 10, les dépenses d'éducation sont inférieures aux objectifs minimaux**

*Dépenses publiques d'éducation en proportion des dépenses publiques totales et du PIB, 2022 ou année la plus récente*



Source: Base de données de l'ISU.

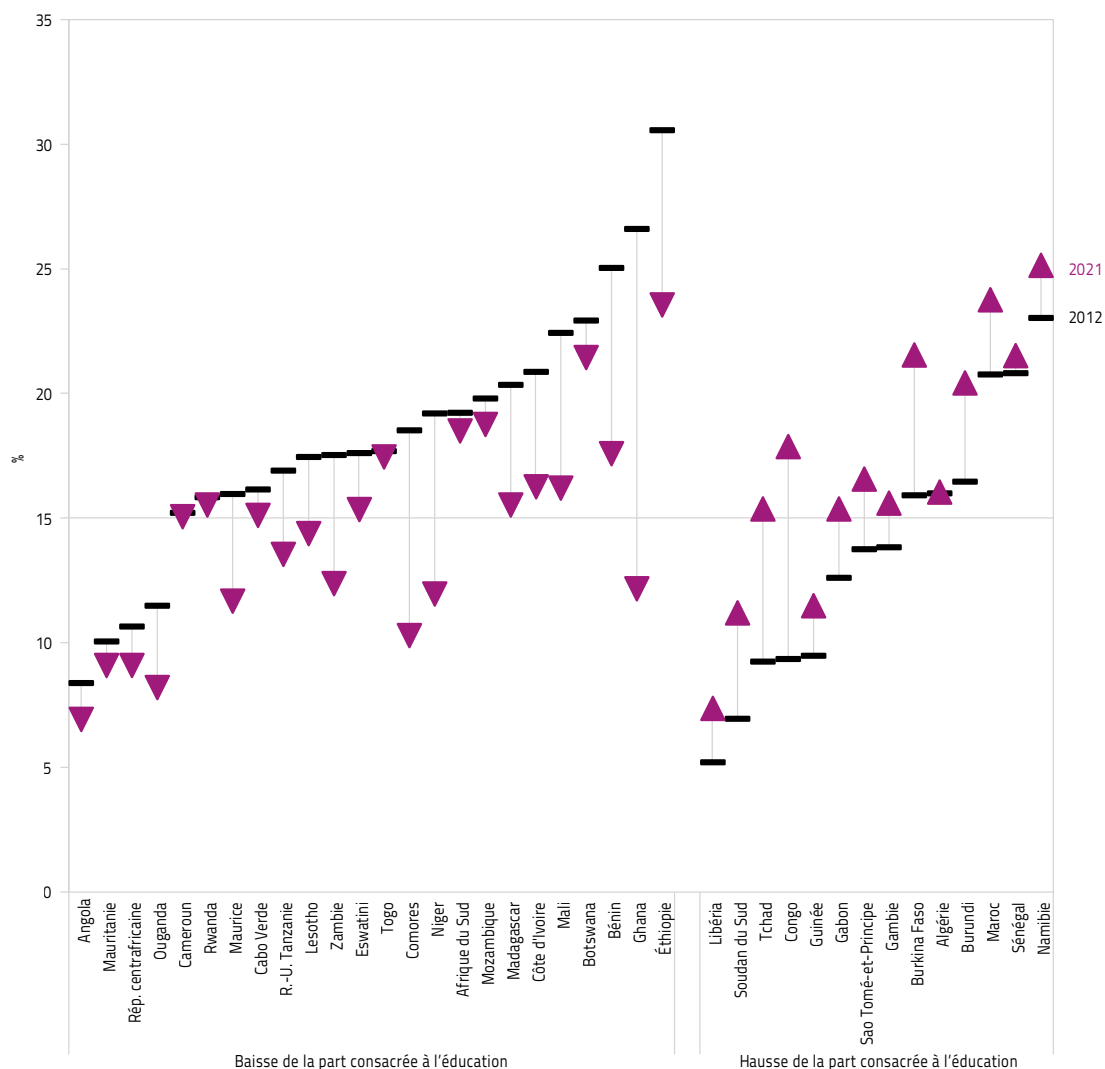
La valeur médiane des dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB était de 3,7 % en 2021 et n'a pas évolué depuis 2012. Parmi les régions de l'Union africaine, l'Afrique australe est celle qui dépense le plus en valeur relative (une médiane de 6,6 %) et l'Afrique centrale le moins (2,9 %).

En 2021, la valeur médiane des dépenses publiques d'éducation en proportion des dépenses publiques totales était de 15,5 %, soit une diminution de 0,9 point de pourcentage depuis 2012. Parmi les régions de l'Union africaine, l'Afrique australe est celle qui dépense le plus en valeur relative (une médiane de 16,9 %) et l'Afrique centrale le moins (12,6 %). La Namibie enregistre la part la plus élevée (25,1 %) et l'Angola la part la plus faible (6,9 %) (figure 7.2).

FIGURE 7.2

### Dans la plupart des pays africains, l'éducation a reculé dans l'ordre des priorités publiques

Dépenses publiques d'éducation en proportion des dépenses publiques totales et du PIB, 2012 et 2021



Source: Base de données de l'ISU.

Dans l'ensemble, les dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB sont restées stables au cours des 10 dernières années, la priorité moindre accordée à l'éducation ayant été compensée par une hausse des recettes fiscales moyennes en pourcentage du PIB, qui sont passées de 14,1 % en 2010 à 15,6 % en 2021 (OCDE, 2023).

Il existe peu de données ventilées par niveau d'éducation. D'après la base de données de l'ISU, on estime qu'en

Afrique, 42 % des dépenses publiques sont consacrées à l'enseignement primaire, soit 1,6 % du PIB.

Dans les 16 pays pour lesquels des chiffres sont disponibles sur quatre périodes consécutives de 4 ans (2008-2011, 2012-2015, 2016-2019 et 2020-2023), cette part est restée constante. Cependant, elle est un peu plus élevée dans les pays à faible revenu (47 %) que dans les pays à revenu intermédiaire inférieur (39 %).

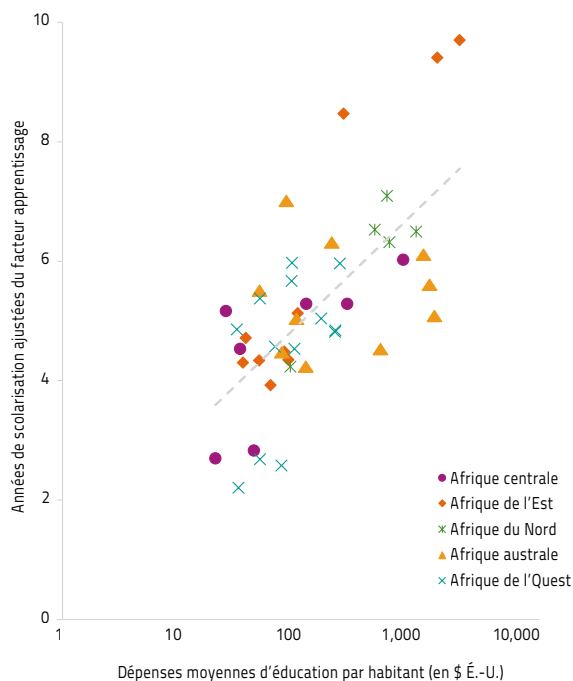
En valeur absolue, les dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire s'élevaient à environ 46 milliards de dollars des États-Unis en 2021, soit un peu moins que les dépenses du Royaume-Uni pour 4,9 millions d'élèves du primaire. Avec une population totale de 189 millions d'élèves dans les écoles primaires publiques d'Afrique, la dépense moyenne par élève était de 244 dollars des États-Unis en 2021. À une extrémité du spectre, des pays comme le Tchad et le Niger ont dépensé environ 50 dollars des États-Unis par élève, contre environ 100 dollars des États-Unis pour la Guinée, le Rwanda et la Sierra Leone. À l'autre extrémité, le Cabo Verde a dépensé environ 800 dollars des États-Unis par élève, l'Afrique du Sud 1 200 dollars des États-Unis et Maurice 2 500 dollars des États-Unis. Ces comparaisons peuvent être quelque peu trompeuses : en effet, les dépenses par habitant par rapport au PIB par habitant permettent de se faire une meilleure idée. En moyenne, les dépenses d'enseignement primaire par habitant se montent à environ 13 % du PIB par habitant, un chiffre légèrement inférieur à la moyenne mondiale de 15 %.

Les dépenses publiques d'éducation des pays africains sont inférieures à la moyenne mondiale en proportion du PIB (3,7 % contre 4,2 %), mais supérieures en proportion des dépenses publiques totales (15,5 % contre 14,2 %). Cette situation s'explique par un faible taux de mobilisation des ressources, associé à une forte population infantile en augmentation. Bien que l'éducation reste la priorité budgétaire des pays, les dépenses en valeur absolue sont très faibles, ce qui limite les ressources pouvant être allouées à l'amélioration de l'apprentissage. Les années de scolarisation ajustées du facteur apprentissage, un outil élaboré par la Banque mondiale qui fait le rapport entre les dépenses par enfant et la mesure

**FIGURE 7.3**

**Dans les pays qui dépensent le moins par enfant d'âge scolaire, les résultats de l'apprentissage restent faibles**

*Dépenses moyennes d'éducation par habitant et années de scolarisation ajustées du facteur apprentissage, en Afrique, 2020*



*Notes:* L'axe horizontal est gradué en échelle logarithmique. Les dépenses par habitant correspondent au total des dépenses publiques d'éducation divisé par la population d'âge scolaire. Les estimations des dépenses par habitant comprennent des valeurs interpolées. Données disponibles pour 45 pays africains sur 54.

*Source:* UNESCO et Banque mondiale (2024).

synthétique du niveau des acquis, montrent une forte corrélation entre ces deux éléments (figure 7.3).

**ENCADRÉ 7.1**

**Il manque 28 milliards des dollars des États-Unis aux pays africains pour atteindre un taux d'achèvement du primaire de 85 % d'ici à 2030**

L'équipe du Rapport GEM a estimé que la réalisation des objectifs nationaux en matière d'enseignement préprimaire, primaire et secondaire coûterait aux pays africains à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur un montant cumulé de 1 500 milliards de dollars des États-Unis entre 2023 et 2030, soit 183 milliards de dollars des États-Unis par an en moyenne. Même avec des projections budgétaires optimistes, de nombreux pays ne parviendront pas à trouver les ressources nécessaires.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, où les objectifs nationaux agrégés consistent à faire passer le taux d'achèvement de 65 % en 2015 à 85 % en 2030, il manquerait en moyenne 28 milliards de dollars des États-Unis par an entre 2023 et 2030, soit 33 % du coût total de la réalisation des objectifs nationaux. L'écart de financement moyen est de 9 milliards de dollars des États-Unis (45 % du coût total) dans les pays à faible revenu et de 18 milliards de dollars des États-Unis (28 % du coût total) dans les pays à revenu intermédiaire inférieur (**tableau 7.1**). Cet écart de financement annuel s'élève à 1,2 % du PIB sur cette période et serait presque trois fois plus élevé si les objectifs en matière d'enseignement préprimaire et secondaire étaient inclus – et encore plus important si les aspirations en matière d'enseignement supérieur étaient prises en compte.

**TABLEAU 7.1**

**Budget total annuel moyen, coût et écart de financement à combler pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'enseignement primaire d'ici à 2030, en Afrique, 2023-2030, en milliards de dollars des États-Unis**

Faible revenu			Revenu intermédiaire inf.			Total		
Budget	Coût	Écart	Budget	Coût	Écart	Budget	Coût	Écart
11	20	9	45	64	18	56	83	28

Source: UNESCO (2024).

Le modèle de calcul des coûts se concentre sur les besoins essentiels des pays africains à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur s'agissant de progresser plus rapidement et de réaliser leurs cibles nationales de l'ODD 4 en matière d'achèvement scolaire. Il n'a pas pour objet de calculer les implications financières de l'amélioration des résultats d'apprentissage. Il n'intègre pas non plus les coûts supplémentaires qu'il faudrait engager pour d'autres besoins, par exemple la transition numérique. Selon l'édition 2023 du Rapport GEM, même des investissements modestes, tels que des solutions hors ligne pour les pays à faible revenu et des outils scolaires en ligne pour les pays à revenu intermédiaire inférieur, entraîneraient une hausse de 50 % de l'écart de financement estimé.

## L'aide a augmenté en valeur absolue, mais diminué en valeur relative

En 2021, on estime que les fonds versés par les donateurs représentaient 7,4 milliards de dollars des États-Unis, soit 4,6 % des dépenses totales d'éducation en Afrique (UNESCO et Banque mondiale, 2024). L'aide englobe les subventions et les prêts d'APD en faveur de l'éducation, mais n'inclut pas les autres apports du secteur public, tels que les prêts non préférentiels ou le financement privé du développement. L'aide totale à l'éducation se compose de deux volets. Le premier (qui représente plus de 85 % du total) est l'aide directe

spécifiquement affectée par les donateurs à l'éducation. Le second est l'aide au financement du budget, c'est-à-dire l'aide fournie aux gouvernements sans être affectée à des projets ou secteurs spécifiques, dont on considère que 20 % sont alloués à l'éducation.

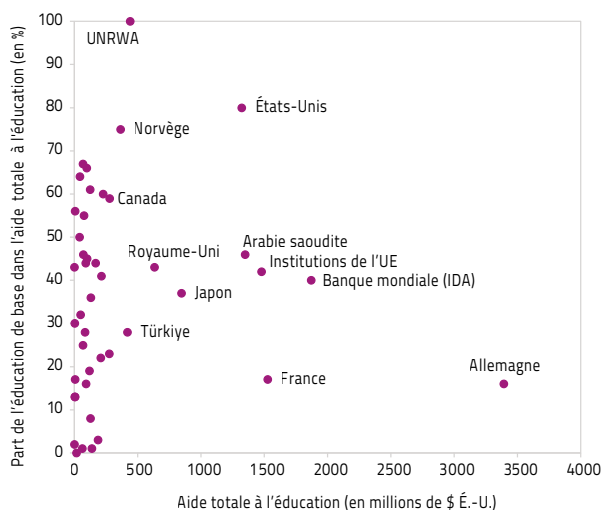
En Afrique, l'aide totale à l'éducation a augmenté de 42 % entre 2014, le point le plus bas, et 2021. L'aide directe à l'éducation a progressé de 38 %, et l'aide directe à l'éducation de base (qui couvre « l'enseignement primaire, l'éducation pour une meilleure qualité de vie pour les jeunes et les adultes ainsi que l'éducation de la petite enfance » selon la définition de l'OCDE), de 48 %, passant de 850 millions de dollars des États-Unis à 1,25 milliard de dollars des États-Unis. Cependant, cette hausse s'est déroulée entre 2014 et 2017 et les niveaux ont stagné depuis. Par contre, l'aide directe à l'enseignement secondaire a augmenté de 87 % et de manière constante.



**FIGURE 7.4**

**Parmi les principaux donateurs, les États-Unis accordent le plus d'importance à l'éducation de base**

*Aide totale à l'éducation et part consacrée à l'éducation de base, par donateur, 2021*



Notes: IDA = Association internationale de développement ; UNRWA = Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient. Les donateurs indiqués sur le graphique sont à l'origine de décaissements supérieurs à 250 millions de dollars des États-Unis en 2021.

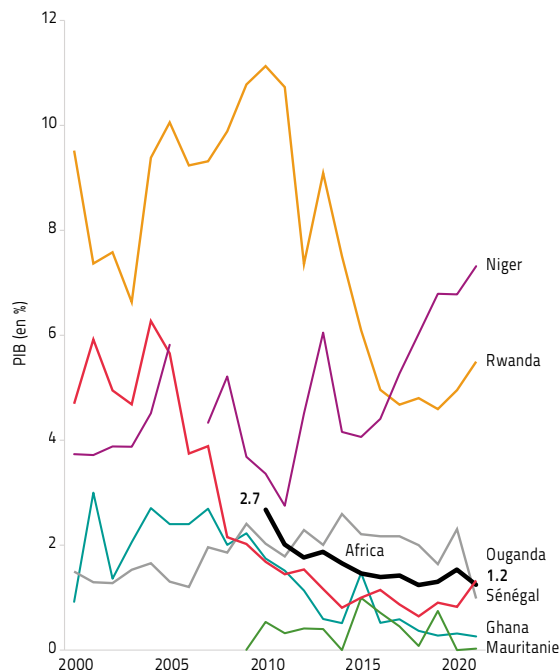
Source: Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données du SNPC de l'OCDE.

Les cinq principaux donateurs – la Banque mondiale, la France, les États-Unis, l'Allemagne et l'Union européenne – versent plus des deux tiers de l'aide totale. Durant la majeure partie des deux dernières décennies, la Banque mondiale a été le principal donateur en faveur de l'éducation en Afrique et a déboursé en moyenne 1 milliard de dollars des États-Unis par an entre 2019 et 2021. La France, l'Allemagne et les États-Unis lui emboîtent le pas, avec environ 400 millions de dollars des États-Unis chacun. Cependant, 60 % de l'aide à l'éducation versée par la France et l'Allemagne est dirigée vers l'enseignement supérieur, car ces pays comptabilisent dans leur budget d'aide les bourses d'études et les exonérations pour les étudiants étrangers qu'elles accueillent. En revanche, les États-Unis s'imposent comme le donateur bilatéral qui

**FIGURE 7.5**

**En Afrique, la part de l'aide par rapport au PIB a diminué de plus de moitié en 10 ans**

*Montant des subventions en proportion du PIB, dans un échantillon de pays africains, 2000-2021*



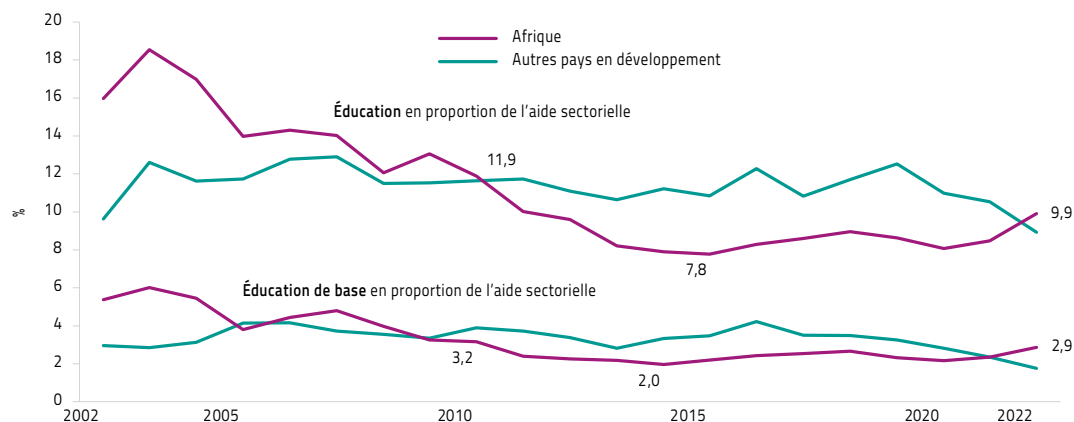
Source: OECD (2023).

accorde la plus grande importance (80 %) à l'éducation de base à l'échelle mondiale (figure 7.4), comme en témoigne également la place importante des projets financés par les États-Unis dans le tableau figurant à la fin du présent chapitre (tableau 7.4). Les décaissements provenant du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) sont attribués à ses donateurs bilatéraux et ne font pas l'objet d'une catégorie distincte dans la base de données de l'OCDE. Si le GPE était considéré comme un donateur à part entière, il ferait partie de ceux qui privilégient l'éducation de base (avec 521 millions de dollars des États-Unis décaissés en 2021). Dans une étude récente, des chercheurs ont tenté d'estimer la part de l'aide qui soutient directement les apprentissages de base (encadré 7.2).

FIGURE 7.6

### Les donateurs accordent moins d'importance à l'éducation en Afrique que dans le reste du monde

Part de l'éducation et de l'éducation de base dans l'aide allouée, dans des pays africains et d'autres pays en développement, 2002-2022



Source: Estimations de l'équipe du Rapport GEM à partir de la base de données du SNPC de l'OCDE.

Cependant, une grande partie de l'aide ne revient pas directement aux gouvernements. Si la Banque mondiale alloue ses fonds aux pays bénéficiaires, l'Union européenne, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les États-Unis ne distribuent pas plus de 20 % de leur aide à l'Afrique de cette manière. Par exemple, en 2021, les donateurs ont versé un tiers de leur aide à l'éducation par l'entremise d'organisations non gouvernementales et d'universités.

Dans l'ensemble, l'aide, source de revenus pour les pays africains, connaît une baisse rapide. Entre 2010 et 2021, dans 33 pays africains, les subventions en tant que source de recettes non fiscales sont passées de 2,7 % du PIB à 1,2 %, soit une baisse de 53 %. Alors que les subventions ont augmenté de 166 % au Niger (de 2,8 % en 2011 à 7,3 % en 2021), elles ont chuté de 59 % au Rwanda (de 11,1 % en 2010 à 4,6 % en 2019) et de 90 % en Ouganda (de 6,3 % en 2004 à 0,6 % en 2018) (figure 7.5).

Alors que la part de l'aide en tant que source de financement pour les gouvernements africains est en diminution, la part de l'éducation dans cette aide est restée stable. Lorsque l'on étudie le poids de l'éducation et de l'éducation de base vis-à-vis de l'aide sectorielle (la part de l'aide directement affectée à des secteurs précis), on s'aperçoit que tout au long des années 2010, les donateurs ont accordé une moindre priorité à ces domaines en Afrique que dans le reste du monde. Cette situation a changé pour la première fois en 2022. Cette évolution s'explique davantage par le fait que l'éducation est dans l'ensemble reléguée au second plan dans les portefeuilles des donateurs dans le reste du monde (par exemple, la part de l'éducation est passée de 12,5 % en 2019 à 8,9 % en 2022) que par le fait que les donateurs s'intéressent davantage à l'éducation en Afrique (en effet, sa part n'est passée que de 8,6 % à 9,9 % au cours de cette période) (figure 7.6).

### ENCADRÉ 7.2

#### Chaque année, au moins 750 millions de dollars des États-Unis d'aide ciblent les apprentissages fondamentaux

Les données sur les dépenses d'aide montrent l'influence potentielle de l'action des donateurs sur les systèmes éducatifs. Une grande partie de l'aide est destinée à la mobilité internationale des étudiants, tandis que la majeure partie de l'aide restante ne transite pas par les budgets ou les systèmes gouvernementaux. Ces deux facteurs nuisent à la possibilité d'améliorer durablement l'offre éducative. Or, même lorsque la conception et l'acheminement de l'aide sont plus optimaux, quelle est la probabilité que celle-ci bénéficie aux premières années de scolarité ?

SEEK Development, une société de conseil, a tenté de répondre à cette question avec le soutien de la Fondation Bill & Melinda Gates, en s'appuyant sur les mêmes sources de données que celles utilisées dans le présent chapitre. Sa première tâche a consisté à élaborer une définition opérationnelle des apprentissages fondamentaux, étant donné que dans le Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'OCDE, aucun code spécifique ne permet de savoir si les projets mettent l'accent sur les apprentissages fondamentaux en lecture, écriture et calcul. Une recherche par mots clés (par exemple « lettrisme », « numérisme », « lecture » et « mathématiques ») dans les descriptions de projets, notamment sous le code-objet de l'enseignement primaire en ciblant les enfants de 3 à 10 ans, a permis d'exclure d'autres projets d'alphabetisation (par exemple, alphabetisation des adultes, économique, entrepreneuriale ou numérique). Des vérifications aléatoires ont été effectuées pour confirmer que cette recherche détectait avec précision les interventions axées sur les apprentissages fondamentaux, ce qui a permis de faire remonter environ 1 800 projets d'aide bilatérale de ce type menés sur la période 2016-2020.

Cependant, cette méthode peut conduire à la fois à une sous-estimation et à une surestimation de l'aide en faveur des apprentissages fondamentaux. D'une part, se cantonner aux projets dont la description mentionne explicitement les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul minore l'effet des interventions systémiques ou d'autres interventions ciblées qui peuvent grandement influencer sur l'acquisition des apprentissages fondamentaux (par exemple, la construction d'écoles, la distribution de manuels scolaires et les repas scolaires). D'autre part, le fait de calculer le montant total des projets comportant ne serait-ce qu'une composante liée aux apprentissages fondamentaux risque de gonfler le calcul de l'aide dédiée aux apprentissages fondamentaux.

Les projets d'aide multilatérale ont fait l'objet d'un processus séparé, car leur description lapidaire empêche toute comparaison. Par exemple, les numéros d'identification des projets de la Banque mondiale dans la base de données de l'OCDE ont servi à analyser plus en détail les résumés des projets figurant sur le site Web de la Banque mondiale.

Cette démarche n'a pas pu être appliquée aux projets du GPE et de l'UNICEF, dont la documentation officielle ne fournit pas suffisamment d'informations sur le financement et l'objectif, ce qui empêche de faire correspondre leur description avec la définition opérationnelle des apprentissages fondamentaux utilisée dans la présente analyse. Ainsi, aucune estimation globale n'a pu être calculée pour les donateurs multilatéraux.

D'après cette analyse, on estime que sur la période 2016-2020, les donateurs bilatéraux ont alloué 570 millions de dollars des États-Unis par an aux apprentissages fondamentaux en lecture, écriture et calcul. En 2020, près des deux tiers des décaissements provenaient des États-Unis et près du quart du Royaume-Uni. Ces deux pays étaient donc à l'origine de près de 90 % du total des décaissements. Les apprentissages fondamentaux en lecture, écriture et calcul sont des priorités dans la loi américaine sur le renforcement du principe de responsabilité dans le développement de l'éducation, la stratégie du Gouvernement américain relative à l'éducation de base internationale (2019-2023) ainsi que dans la politique éducative et le programme d'apprentissage de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Dans sa politique de l'éducation de 2018, le Royaume-Uni a déclaré qu'il mettait l'accent sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul afin de remédier à la « crise de l'apprentissage ». Le Canada est le troisième donateur bilatéral en faveur des apprentissages fondamentaux, bien que les compétences de base en lecture, écriture et calcul ne figurent pas explicitement dans ses priorités. Parmi les autres donateurs, le Japon (**encadré 7.3**) et la Norvège citent expressément les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul dans leurs stratégies d'éducation, bien que le poids de leurs financements soit faible comparé aux autres donateurs. Selon les estimations, l'Afrique capte au moins 60 % de cette aide et quatre pays africains figurent parmi les cinq premiers bénéficiaires au niveau mondial : l'Éthiopie, le Nigéria, le Sénégal et la République-Unie de Tanzanie.

À titre de comparaison, on estime qu'en 2020, la Banque mondiale a déboursé 175 millions de dollars des États-Unis en faveur de projets portant sur les apprentissages fondamentaux. La Banque mondiale a fait des apprentissages fondamentaux une pierre angulaire de ses opérations de prêt ; a élaboré un document d'orientation en matière d'alphabetisation (le « Literacy Policy Package ») ; et a lancé des initiatives phares, telles que le Pacte pour l'apprentissage fondamental et le Programme d'accélération, afin de mettre en commun les compétences et les financements extérieurs – une démarche également

soutenue par la Coalition pour l'apprentissage fondamental, l'une des initiatives mondiales issues du Sommet sur la transformation de l'éducation.

Au total, environ 750 millions de dollars des États-Unis sont actuellement alloués à des projets liés aux apprentissages fondamentaux. Étant donné l'importance croissante accordée à ces apprentissages, ce montant augmentera vraisemblablement, mais l'absence de définition opérationnelle claire continuera à entraver le bon suivi du changement. Le manque d'évaluation de l'efficacité de l'aide dans ce domaine représente un autre obstacle. Les donateurs évaluent systématiquement les projets individuels, mais les évaluations synthétiques portant sur des thématiques plus larges font cruellement défaut. La dernière évaluation du portefeuille de projets de la Banque mondiale liés à l'enseignement primaire a eu lieu il y a 20 ans (Banque mondiale, 2005). Une évaluation synthétique des interventions de l'USAID dans le domaine de l'éducation de base a porté sur quatre projets, dont le dernier s'est achevé en 2009 et les trois autres avant 2004 (Podems, 2018).

Source: Encadré d'après SEEK Development (2023).

### ENCADRÉ 7.3

#### Depuis plus de 20 ans, la coopération internationale japonaise appuie des programmes de mathématiques dans l'enseignement primaire en Afrique

L'approche du Japon en matière de coopération internationale, qui se reflète dans sa Charte de l'APD instituée en 1992 et actualisée pour la dernière fois en 2023, est marquée par sa propre expérience de la modernisation. Le pays s'efforce d'aider les pays partenaires à s'aider eux-mêmes. La coopération se focalise sur le renforcement des capacités en s'appuyant sur les systèmes nationaux pour garantir l'autonomie et la pérennité des résultats. Trois documents d'orientation en matière d'éducation ont été publiés au cours de la dernière décennie (Kayashima et al., 2022) : l'Initiative de soutien à l'éducation de base pour la croissance en 2002 ; la Politique de coopération en matière d'éducation (2011-2015) en 2010 ; et la Stratégie d'apprentissage au service de la paix et de la croissance : parvenir à une éducation de qualité en apprenant ensemble en 2015, dans laquelle la sécurité humaine est considérée comme une raison d'investir dans l'éducation, conformément à la Charte de l'APD du Japon. Jusqu'à la fin des années 1990, le programme de coopération internationale du Japon ne se focalisait pas sur l'éducation de base afin d'éviter d'interférer avec le contexte social et culturel des pays. Depuis, l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) a mis en œuvre et continue de mettre en œuvre 52 projets de coopération technique dans le domaine de l'enseignement des mathématiques et des sciences, qui peuvent être regroupés en deux catégories (tableau 7.2).

La première catégorie de projets est axée sur la formation des enseignants. En 1998, le premier projet de coopération en matière d'éducation de base en Afrique subsaharienne a été lancé au Kenya : « Renforcement de l'enseignement des sciences et des mathématiques dans l'enseignement secondaire » (SMASSE). Il a été conçu de manière à minimiser les répercussions sur la culture, par exemple en s'attachant à mettre en place un système de formation pédagogique en cours d'emploi pour renforcer la capacité des enseignants à dispenser des cours centrés sur l'apprenant, plutôt qu'à élaborer des programmes d'études et des manuels. Le SMASSE a d'abord fait appel au principe de la formation en cascade, mais les informations se diluaient avant d'atteindre les enseignants. Ainsi, une nouvelle démarche a été expérimentée en 2005 en Zambie, consistant à proposer des centres de documentation locaux à l'appui de la formation professionnelle.

La seconde catégorie de projets, qui a débuté au Niger en 2004, consiste à mobiliser les comités de gestion scolaire et les communautés afin de cerner les difficultés et d'élaborer un plan de nature à les résoudre. Dans de nombreux pays, les comités de gestion scolaire s'occupent essentiellement de faire progresser les compétences fondamentales des enfants en mathématiques et organisent après les heures de classe des cours de soutien reposant sur des cahiers d'exercices, Madagascar constituant l'exemple le plus marquant de cette approche. Ils ont été encouragés à échanger leurs expériences et à apprendre les uns des autres.

TABLEAU 7.2

## Projets japonais d'enseignement des mathématiques dans le primaire et le secondaire en Afrique, par année de démarrage et par catégorie

	1994–2000	2001–05	2006–10	2011–15	2016–20	2021–23	Total
a. Formation des enseignants de mathématiques et de sciences	3	6	15	9	5	1	39
b. Comités de gestion scolaire et exercices de mathématiques	0	0	1	3	6	3	13
<b>Total</b>	3	6	16	12	11	4	52

Source: Baba and Matachi (2024).

*Projets de formation des enseignants de mathématiques.* Au Kenya, le SMASSE visait à passer des cours traditionnels à une nouvelle approche pédagogique (sous la devise « fondée sur les activités, centrée sur l'élève et laissant la place à l'expérimentation et à l'improvisation ») et à un cycle de gestion mettant l'accent sur la réflexion et le perfectionnement (sous la devise « planifier, agir, observer, améliorer »). Au cours de la première phase (1998-2003), le nouveau système de formation a été mis à l'essai dans neuf districts. Au cours de la deuxième phase (2003-2008), il a été étendu à l'ensemble des districts. Le projet a été couronné de succès, car le Gouvernement a financé le système de formation continue avec ses propres ressources (en provisionnant 1 % des frais de scolarité de chaque établissement d'enseignement secondaire et quelques fonds au niveau national), tandis que les participants à la formation ont amélioré leur façon d'enseigner. Au cours de la troisième phase (2009-2013), le SMASSE a été élargi à l'enseignement primaire – et renommé SMASE (en abandonnant l'adjectif « secondaire »). En 2003, le Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique (CEMASTEA) a été créé dans le cadre du projet afin d'étendre le système de formation à l'ensemble du pays. Depuis 2013, il a formé des formateurs d'enseignants dans 35 pays d'Afrique subsaharienne. En outre, un réseau de collaboration régionale établi en 2001 a évolué pour devenir « SMASE-Africa ».

En Zambie, au cours de la première phase (2005-2007), le projet a bénéficié de l'appui de la Zambia Association for Mathematics Education (Association zambienne d'enseignement des mathématiques) dans la Province centrale. Par la suite, ses activités ont été rattachées au Programme scolaire de formation en cours d'emploi pendant l'année scolaire (SPRINT), un dispositif mis en place avec le soutien du Royaume-Uni. Ce programme était centré sur l'organisation d'activités à l'échelle d'une école ou d'un groupe d'écoles ainsi que sur l'étude de cours. Au cours de la deuxième phase (2008-2011), un plan directeur de déploiement national a été élaboré afin d'élargir la formation à d'autres sujets et à d'autres provinces. Au cours de la troisième phase (2011-2015), le système a été généralisé aux provinces restantes et à l'enseignement primaire. Le Centre national des sciences a été désigné comme le point focal de cette opération. L'accent mis sur le développement continu des capacités des enseignants a conduit à l'adoption de la loi relative à la profession enseignante et à la création du Conseil zambien de la profession enseignante en 2013, à la mise en place du système d'enregistrement des enseignants en 2016 et à la transformation du Centre national des sciences en direction en 2018. La quatrième phase (2016-2019) avait pour objectif de renforcer les liens entre la formation initiale et la formation en cours d'emploi, notamment incitant les trois écoles normales à mettre l'accent sur les connaissances pédagogiques plutôt que sur le contenu.

Les projets du Kenya et de la Zambie partageaient de nombreuses similitudes. Tous deux ont commencé par l'enseignement secondaire dans un petit nombre de districts pilotes et se sont étendus à l'enseignement primaire et à l'ensemble du pays. Ils accordaient une importance particulière aux résultats à long terme : les gouvernements des pays partenaires ont fourni du personnel et des ressources provenant de leur budget. Ils ont également rencontré des difficultés similaires lors de l'élargissement à l'enseignement primaire. Les équipes de base étaient principalement composées de personnes ayant une expérience de l'enseignement secondaire et le contexte des écoles primaires n'a peut-être pas fait l'objet d'une attention suffisante. Aucun des deux projets n'a mesuré ses effets sur l'apprentissage.

Par ailleurs, les deux projets comportaient également des différences. Le système de formation en cours d'emploi en cascade du Kenya a été centralisé tant du point de vue de l'élaboration des contenus que de contrôle de la qualité de la mise en œuvre. La qualité de la formation a fait l'objet d'un contrôle par des formateurs nationaux, dont les résultats ont été communiqués au CEMASTEPA par les organismes de formation. La Zambie a adopté une approche décentralisée pour assurer le perfectionnement professionnel continu par le biais d'une formation en milieu scolaire combinée à l'étude des cours afin d'améliorer les compétences pratiques. Les enseignants spécialisés ont amélioré leur capacité à analyser leurs cours et à parfaire les activités en classe, puis à les proposer comme modèles.

*Projets axés sur les comités de gestion scolaire.* À **Madagascar**, le projet s'est déroulé en deux phases. Au cours de la première phase (2016-2020), un modèle participatif et décentralisé d'amélioration de la gestion scolaire a été élaboré et mis en œuvre dans les écoles d'une région cible. En général, les écoles ont décidé de se concentrer sur les cours de soutien. Les activités en la matière associaient les méthodes du « Paquet minimum axé sur la qualité (PMAQ) » et de l'« Enseignement au bon niveau » (TaRL). Dans le cadre du PMAQ, conçu au Niger, une école évalue d'abord les connaissances de base en lecture et en mathématiques, puis communique les résultats aux enseignants, aux parents et à la communauté lors d'une réunion générale afin de catalyser l'action. Dans le cadre du TaRL, conçu en Inde, les enfants sont regroupés en fonction de ces résultats, quelle que soit leur classe. Des activités de soutien adaptées au niveau de chaque groupe sont organisées après les heures de classe dans les locaux de l'école, assurées principalement par des enseignants, mais aussi par des personnes choisies par la communauté locale ; elles couvrent la numération et les opérations arithmétiques de base (par exemple, l'addition et la soustraction de nombres à trois chiffres) et s'adressent aux élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année.

Une évaluation réalisée dans 140 écoles réparties entre un groupe témoin et un groupe ayant bénéficié des interventions du PMAQ et du TaRL a révélé une nette amélioration des compétences fondamentales en calcul et en lecture (Maruyama et Igei, 2023a). On estime donc que 1,2 million d'élèves du primaire ont progressé dans ces domaines depuis 2017-2018 (JICA, 2023). En conséquence, le projet a été inclus dans l'étude Numeracy at Scale (RTI, 2023). Le modèle s'étant avéré efficace, adaptable et reproductible, le Ministère de l'éducation l'a étendu depuis 2020 à 11 régions au cours de la deuxième phase. Une autre évaluation indique que la formation des conseils de gestion scolaire et des chefs d'établissement à l'appui de la transposition à plus grande échelle s'est révélée tout aussi efficace du point de vue des résultats de l'apprentissage (Maruyama et Igei, 2023b).

Il est prévu que les coûts récurrents soient à la charge des budgets et des institutions nationales – et continuent d'être supportés à l'issue du projet. Il devient donc difficile de calculer le coût total de ces projets et de déterminer la part des coûts récurrents assumés par le pays qui se rapporte aux activités du projet. On s'est employé à isoler la contribution du Japon aux activités des projets, qui comprend le coût des spécialistes japonais et de leurs activités, l'achat de biens d'équipement, le financement des installations des centres de formation et les frais de formation dans les pays tiers ; cette démarche a démontré que les projets avaient un coût par élève faible et supportable (**tableau 7.3**).

TABLEAU 7.3

Coût d'un échantillon de projets de mathématiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Afrique financés par la JICA

		Classes ciblées	Zone ciblée	Coûts pour la JICA (en million \$ É. U.)	Élèves bénéficiaires	Coût par élève (en million \$ É. U.)
Kenya	Phase 1 1998–2003	9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> année	9 districts pilotes	5,7	71,300	79,50
	Phase 2 2003–08	9 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> année	Ensemble des 138 districts	8,6	825,550	10,40
	Phase 3 2009–13	6 <sup>e</sup> -8 <sup>e</sup> année	Ensemble des 138 districts	6,7	2,454,750	2,70
Zambie	Phase 1 2005–07	8 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> année	1 province pilote	0,4	99,450	4,10
	Phase 2 2007–10	8 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> année	4 provinces	0,9	613,650	1,50
	Phase 3 2011–15	8 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup> année*	Ensemble des 10 provinces	2,7	2,302,900	1,20
Madagascar	Phase 1 2016–20	1 <sup>re</sup> -5 <sup>e</sup> année	2 districts pilotes	4,4	272,959	16,00
	Phase 2 2020–24	1 <sup>re</sup> -5 <sup>e</sup> année	11 régions			

Note: Au cours de la phase 3 en Zambie, les interventions ont également concerné les classes primaires.

Source: Baba et Matachi (2024).

Ces dernières années, l'évaluation des projets de mathématiques et d'apprentissage dans les premières années de scolarité s'est focalisée sur la mesure de leurs effets à court terme sur les résultats de l'apprentissage. Cependant, ces évaluations ne permettent pas forcément de tirer des conclusions, car une réussite à court terme ne débouche pas toujours sur une dynamique d'amélioration personnelle qui s'inscrit dans la durée. L'élaboration de programmes d'études endogènes (Kusaka et al., 2021) ; les compétences, les connaissances et les croyances des enseignants (Hill et al., 2008 ; Döhrmann et al., 2012) ; les réseaux de professionnels (Wenger, 1998) ; et la réflexion professionnelle jouent un rôle important dans le développement de l'enseignement des mathématiques et ne devraient pas être oubliés. Faire en sorte que l'amélioration des compétences fondamentales mène à l'acquisition de compétences mathématiques plus avancées ainsi que développer les capacités des enseignants au-delà des calculs de base font partie des défis qui s'annoncent.

Bien que les mathématiques soient universelles, leur enseignement doit tenir compte des réalités sociales et culturelles de chaque pays. Les programmes de coopération internationale du Japon dans le domaine de l'éducation de base, qui reflètent sa propre expérience de développement, suivent une approche progressive. Ils mettent l'accent sur l'utilisation dans toute la mesure possible des systèmes et des moyens existants afin de contribuer à la création d'institutions et à la mise en œuvre collaborative (Ishihara et Kawaguchi, 2022).

Source: Encadré d'après Baba et Matachi (2024).

## Les ménages contribuent à hauteur de 27 % du total des dépenses d'éducation

On estime qu'en 2021 en Afrique, les dépenses d'éducation des ménages atteignaient 42 milliards de dollars des États-Unis (soit 27 % du total des dépenses) (UNESCO et Banque mondiale, 2024). L'analyse d'un échantillon de six pays, qui ont réalisé des enquêtes auprès des ménages au moins deux fois au cours des 10 dernières années, permet de mieux comprendre cette situation. Tout d'abord, selon la dernière vague

d'enquêtes menées dans ces six pays (réalisée en 2019-2022), 39 % des dépenses totales d'éducation des ménages étaient consacrées à l'éducation primaire.

Ensuite, des enquêtes successives permettent de dégager des tendances. Dans les deux pays où le niveau des dépenses a pu être comparé avant et après la pandémie de COVID 19, la part de l'éducation dans le budget des ménages a diminué : en Éthiopie (de 1,7 % en 2019 à 1,3 % en 2022) et en République-Unie de Tanzanie (de 3,1 % en 2015 à 1,1 % en 2021). Dans les autres pays ayant été étudiés au cours des années 2010, la part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages est restée constante dans un cas (en Côte d'Ivoire : 2,1 % de 2015 à 2019) et a augmenté dans les autres : au Burkina Faso (de 1,9 % en 2014 à 2,3 % en 2019), au Ghana (de 5,9 % en 2013 à 8,2 % en 2017) et au Nigéria (de 4,8 % en 2016 à 5,9 % en 2019).

En Ouganda, selon l'enquête nationale auprès des ménages, la part de l'éducation dans leurs dépenses de consommation est passée de 5 % en 2012-2013 à 7,8 % en 2016-2017 et à 8,5 % en 2019-2020 (UBOS, 2023).

Sans surprise, les ménages consacrent plus d'argent aux établissements privés qu'aux établissements publics, sachant qu'en Afrique, le pourcentage d'enfants inscrits dans des écoles primaires privées est passé de 9,5 % en 2010 à 13,3 % en 2022. Cependant, les dépenses n'émanent pas uniquement des ménages dont les enfants sont scolarisés dans le privé. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, environ un tiers des dépenses d'éducation des ménages provient des ménages dont les enfants

sont scolarisés dans le public. Néanmoins, au Kenya, en Zambie et au Zimbabwe, environ deux tiers des dépenses totales d'éducation des ménages proviennent de familles dont les enfants sont scolarisés dans le public.

En Zambie, les frais de scolarité dans les écoles publiques représentaient le premier poste de dépense d'éducation des ménages (UNESCO, 2021), ce qui a conduit le gouvernement en place à supprimer l'ensemble de ces frais.

Dans un échantillon de 24 enquêtes menées dans 18 pays entre 2010 et 2022, la part médiane de l'éducation dans les dépenses totales de consommation des ménages était de 2,4 % pour le quintile le plus pauvre et de 2,7 % pour le quintile le plus riche. Bien que les ménages les plus aisés consacrent une proportion plus importante de leurs revenus à l'éducation, les ménages les plus défavorisés y consacrent encore une proportion non négligeable, surtout eu égard à la précarité de leurs revenus. Entre 2015 et 2024, les prix alimentaires ont doublé au niveau mondial, mais ont triplé en Afrique, selon l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). La mise en place de programmes de repas scolaires représente une mesure importante qui permet de soulager les ménages pauvres et d'améliorer l'accès des enfants à l'enseignement. Plusieurs pays s'efforcent actuellement de mettre en place des programmes nationaux de nutrition scolaire, comme l'Éthiopie (encadré 7.4). Ils ont notamment pour objectif de réduire la pauvreté des ménages et d'intégrer les parents au circuit de production et de distribution alimentaire.

## ENCADRÉ 7.4

### L'Éthiopie met en place son programme national de repas scolaires

Au cours des deux premières décennies de ce siècle, l'Éthiopie a divisé la malnutrition infantile par trois. Toutefois, elle affichait un taux de malnutrition toujours supérieur à la moyenne continentale, même avant l'aggravation de la situation à cause du récent conflit. En 2019, le taux de retard de croissance (taille insuffisante pour l'âge) était presque deux fois plus élevé chez les enfants de moins de 5 ans issus des ménages les plus pauvres (43 %) que des ménages les plus riches (23 %) (figure 7.7). Selon l'enquête démographique et de santé de 2016, le taux d'émaciation (poids insuffisant pour la taille) était de 7,2 % chez les enfants de moins de 5 ans et de 17,7 % chez les enfants âgés de 5 à 19 ans. En ce qui concerne les carences en micronutriments, 24 à 26 % des enfants âgés de 5 à 14 ans étaient anémiques en 2016 et 11 % souffraient d'une carence en vitamine A.



On estime que près de 7 millions d'enfants, soit 39 % de la population totale en âge d'aller à l'école primaire, vivent dans des zones d'insécurité alimentaire et se rendent souvent à l'école le ventre vide. Le Gouvernement a lancé un programme national de nutrition en 2008, dont les repas scolaires sont la clé de voûte et pour lequel le Ministère de l'éducation a élaboré une stratégie nationale de santé et de nutrition à l'école en 2012. Ses objectifs consistent notamment à favoriser la fourniture de services de nutrition en milieu scolaire et à garantir l'appropriation et la pérennité des programmes de repas scolaires. En 2021, le Ministère de l'éducation a adopté une politique nationale de repas scolaires, qu'il a institutionnalisée par la création d'une direction compétente.

Après une première phase pilote dans la Région des nations, nationalités et peuples du Sud (RNNPS) et dans l'Oromia de 2012 à 2014, le programme public de repas scolaires a été lancé à Addis-Abeba en 2019, puis a été mis en place par d'autres régions et par la municipalité de Dire Dawa. En 2022-2023, plus de 6 millions d'élèves ont bénéficié de programmes de repas scolaires financés par les pouvoirs publics. Parmi eux, plus de 5 millions se trouvaient dans l'Oromia et plus de 700 000 à Addis-Abeba. Le groupe cible englobe tous les enfants du préprimaire à la 8e année, l'objectif étant de bénéficier à 21 millions d'enfants d'ici à 2027 et d'atteindre une couverture universelle d'ici à 2030.

C'est en 1994 que le Programme alimentaire mondial (PAM) a commencé à appuyer des programmes d'alimentation scolaire dans les régions souffrant d'insécurité alimentaire chronique.

Aux côtés de la FAO, de l'UNICEF, de Save the Children et, plus récemment, du GPE et du Programme pluriannuel de résilience du Fonds « Éducation sans délai », les partenaires du développement ont aidé près de 800 000 élèves de neuf régions en 2022-2023. Le PAM soutient le programme de repas scolaires en Éthiopie et, avec la FAO, a aidé la RNNPS à mettre en place des politiques d'approvisionnement alimentaire dans le cadre des initiatives publiques de repas scolaires utilisant des produits locaux et d'alimentation diversifiée.

Le programme de repas scolaires du PAM a amélioré l'apprentissage dans les zones rurales (Poppe et al., 2021). En outre, des évaluations plus récentes des programmes en 2017-2018 dans la RNNPS (Desalegn et al., 2021) et en 2019-2020 à Addis-Abeba (Destaw et al., 2022) ont fait apparaître des effets positifs, tant du point de vue de l'assiduité que des résultats scolaires.

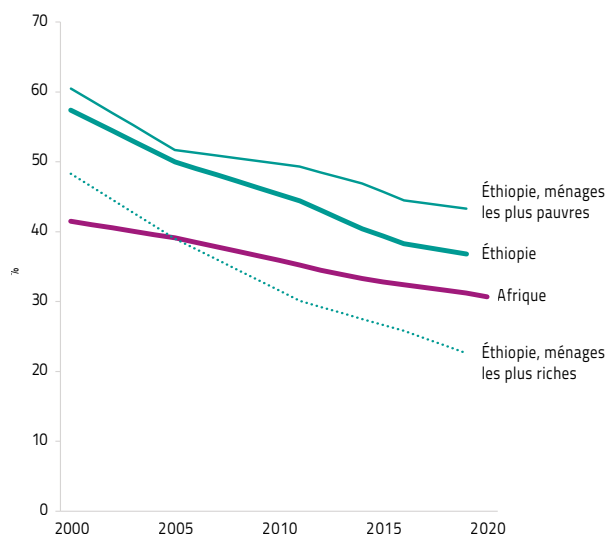
La plupart des régions fournissent un repas cuisiné à partir de céréales enrichies, d'huile et de sel, servi pendant la récréation du matin ou avant le début des cours.

Les élèves reçoivent un repas cinq fois par semaine pendant les 10 mois de l'année scolaire, ce qui couvre au moins un tiers de leurs besoins énergétiques quotidiens. Dans les régions touchées par la sécheresse ou frappées par un conflit, la ration

**FIGURE 7.7**

**Malgré les progrès accomplis, le taux de malnutrition infantile reste élevé en Éthiopie**

*Taux de retard de croissance chez les enfants de moins de 5 ans, en Afrique et en Éthiopie, par niveau de vie, 2000-2020*



Source: Rapport sur la nutrition mondiale (2022).

se compose principalement de 120 grammes d'un mélange de maïs et de soja, de 8 grammes d'huile végétale enrichie et de 3 grammes de sel iodé. Le programme d'Addis-Abeba prévoit deux repas par jour.

Dans le cadre des initiatives de repas scolaires, les aliments sont achetés localement pour soutenir les petits producteurs, stimuler l'économie locale et encourager l'accroissement et la diversification de la production agricole grâce à une demande fiable. L'approvisionnement local permet également d'inclure des produits frais. Dans le cadre du programme d'alimentation locale de la RNNPS, chaque élève reçoit chaque jour un repas chaud cuisiné avec 150 grammes de céréales sèches, des haricots, de l'huile végétale et du sel iodé. En 2022, un projet pilote d'alimentation avec des produits frais, qui a profité à 15 000 élèves de 45 écoles, a permis d'ajouter des fruits et légumes ainsi que des protéines animales (œufs, viande...) à un menu hebdomadaire tournant.

Le coût total par enfant et par an du programme de repas scolaires, qui est pris en charge par le Gouvernement, va de 28 à 70 dollars des États-Unis ; c'est à Addis-Abeba qu'il est le plus élevé. En se fondant sur un nombre estimé de 176 services, cela équivaut à un montant allant de 0,16 à 0,40 dollar des États-Unis par enfant et par jour. Cette somme se trouve bien en deçà des 0,3 à 0,5 % du PIB que les auteurs d'une analyse pour le compte de la Coalition pour l'alimentation scolaire recommandent de consacrer à de tels programmes dans des pays tels que le Bénin et le Sénégal (Watkins, 2022).

Dans le cas du programme de repas scolaires utilisant des produits locaux mis en place dans la RNNPS, on estime que 54 % du coût total est consacré à l'achat de nourriture, 5 % au stockage et 8 % au transport. Les difficultés de mise en œuvre de ce programme comprennent les problèmes liés à l'achat et à l'approvisionnement alimentaires, l'inflation, le manque d'infrastructures, la mauvaise qualité des denrées et l'absence de transparence et de reddition de comptes au niveau de la gestion.

Source: Encadré d'après Memirie (2023) et Mideksa et al. (2024).

## Conclusion

Les pays africains dépensent 46 milliards de dollars des États-Unis par an en faveur de l'enseignement primaire afin de prendre en charge 189 millions d'enfants fréquentant les écoles primaires publiques. Cela représente une moyenne de 244 dollars des États-Unis par élève, mais ce chiffre peut descendre à 50 dollars des États-Unis par élève dans certains pays à faible revenu du continent. Pourtant, dans les pays africains, les dépenses par élève du primaire équivalent à 13 % du PIB par habitant, un pourcentage à peine inférieur à la moyenne mondiale de 15 %. Il manque 28 milliards de dollars des États-Unis à ces pays pour atteindre leur objectif : un taux d'achèvement du primaire de 85 % d'ici à 2030. Cependant, au cours des 10 dernières années, ceux-ci ont réduit de près de 1 point de pourcentage la part de leurs dépenses publiques totales allouées à l'éducation.

Sur le continent, l'aide totale à l'éducation représente un peu moins de 5 % des dépenses totales d'éducation. Or, ce chiffre surestime le montant qui transite par le budget et les systèmes gouvernementaux. En Afrique, la part des subventions dans les recettes publiques a chuté de 53 % depuis 2010 et ne représentait plus que 1,2 % du PIB en 2021. Selon une estimation, le volume de l'aide consacrée à des projets liés aux apprentissages fondamentaux s'élèverait à 750 millions de dollars des États-Unis. Un examen des coûts implicites par bénéficiaire des projets énumérés à la fin du présent chapitre, qui porte sur les pays mis en avant dans le rapport Pleins feux, laisse entendre que ces coûts pourraient être trop élevés pour permettre le maintien à long terme des financements. Étant donné que certains donateurs privilégient les programmes consacrés aux apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire d'analyser avec attention les démarches susceptibles de s'inscrire dans la durée.

**TABLEAU 7.4**

**Principaux projets sur les apprentissages fondamentaux financés par des donateurs, en cours et récemment achevés, par pays mis en avant dans le rapport Pleins feux**

*Mauritanie*

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
Projet d'appui à la réforme du secteur de l'éducation ( <b>PARSE</b> )	2008-2014 Nationale avec des activités ciblées dans 6 wilayas	<p><i>Améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants du primaire et favoriser un accès équitable au premier cycle de l'enseignement secondaire.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Le pourcentage de diplômés de l'École normale des instituteurs (ENI) maîtrisant les compétences minimales requises est passé de 0 % à 36 %</li> <li>■ 1 019 enseignants bilingues supplémentaires ont bénéficié de soutien et été certifiés</li> <li>■ 11 000 filles supplémentaires ont été inscrites dans le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>■ Le taux de transition du primaire vers le premier cycle du secondaire a augmenté de 8 % chez les filles des 6 wilayas ciblées</li> <li>■ 52 salles de classe supplémentaires ont été construites et équipées de matériel pédagogique</li> <li>■ Des kits pédagogiques ont été distribués à 18 879 filles inscrites dans le premier cycle du secondaire</li> </ul>	12,4 millions \$ É.-U. Banque mondiale
Deuxième phase du projet d'appui au secteur de l'éducation de base ( <b>PASEB 2</b> )	2020-2025 Nationale avec des activités ciblées dans 6 régions (Assaba, Hodh Ech Chargui, Hodh El Garbi, Gorgol, Guidimakha et Nouakchott-Sud)	<p><i>Améliorer la qualité de l'enseignement primaire en faisant évoluer la gestion des enseignants grâce au principe de responsabilité et aux nouvelles technologies, en développant l'offre éducative dans 6 régions, en renforçant la gestion du secteur de l'éducation et en consolidant les capacités d'intervention d'urgence</i></p>	52 millions \$ É.-U. Partenariat mondial pour l'éducation Banque mondiale
Quatrième contrat de désendettement ( <b>C2D4</b> ) + programme Apprendre	2018-25 Nationale	<p><i>Améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle grâce à la construction de nouvelles écoles et à des activités de formation pédagogique</i></p> <p>Améliorer la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants, le suivi et l'évaluation au niveau national du perfectionnement professionnel des enseignants par le biais d'un système local visant à professionnaliser l'offre de formation des enseignants, ainsi que la formation pédagogique et les ressources d'autoformation</p>	10,3 millions \$ É.-U. Agence Française de Développement
<b>The Future is Ours!</b> (L'avenir nous appartient)	2019-27 3 régions (Brakna, Gorgol et Tagant)	<p><i>Améliorer la fréquentation scolaire et le taux d'alphabétisme en fournissant des repas scolaires, en améliorant les infrastructures et en menant des activités de renforcement des capacités</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Distribuer plus de 60 millions de repas à 139 078 élèves</li> <li>■ Améliorer l'approvisionnement en eau, l'assainissement et les fourneaux de cuisine dans 239 écoles</li> <li>■ Administrer du vermifuge à 129 085 élèves</li> <li>■ Former 5 887 personnes à l'hygiène alimentaire (préparation et stockage)</li> <li>■ Former 4 297 personnes à la santé et à la nutrition des enfants</li> <li>■ Dispenser une formation d'encadrement à 576 enseignants, administrateurs et fonctionnaires</li> </ul>	22,5 millions \$ É.-U. Département de l'agriculture des États-Unis
Programme d'appui au développement humain en Mauritanie + Projet d'appui institutionnel à la réforme de l'éducation en Mauritanie ( <b>PAIRE</b> )	2022-27 Nationale	<p><i>Accompagner la mise en œuvre de la troisième phase du Plan national de développement du secteur éducatif (PNDSE III) et la réforme du système éducatif en améliorant la disponibilité, l'utilisation et la qualité des manuels scolaires. Améliorer la qualité des enseignants et la pertinence des enseignements ainsi que renforcer le pilotage et la gestion du système éducatif.</i></p>	47,2 millions € Union européenne

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
PASEB																				
PASEB 2																				
C2D4																				
The Future is Ours!																				
PAIRE																				

TABLEAU 7.4

## Suite

## Niger

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
<b>Niger Education and Community Strengthening Project</b> (Projet de renforcement de l'éducation et de la communauté au Niger)	2012–19 Nationale avec des activités ciblées dans 8 régions (183 écoles primaires)	<p><i>Améliorer l'enseignement de la lecture et les résultats dans les premières années de scolarité en renforçant la participation des communautés à l'éducation et en améliorant l'accès à une éducation de qualité dans les écoles primaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la fin de la 2<sup>e</sup> année, 20 % des apprenants lisent des textes avec fluidité et les comprennent, selon l'évaluation de la lecture dans les premières années</li> <li>■ 65 000 élèves du primaire ont bénéficié d'activités</li> <li>■ 500 enseignants du primaire ont suivi des stages de perfectionnement professionnel sur les stratégies éprouvées d'enseignement de la lecture</li> <li>■ 65 000 élèves du primaire ont bénéficié d'activités</li> <li>■ 169 structures locales ont contribué à soutenir l'éducation</li> </ul>	13 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
<b>Support to Quality Education Project</b> (Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation)	2014–19 Nationale	<p><i>Élargir l'accès à des environnements d'enseignement et d'apprentissage de qualité et accroître la rétention des élèves dans l'éducation de base</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les effectifs de l'enseignement primaire ont atteint 2,6 millions d'élèves</li> <li>■ Le taux d'achèvement des études primaires a augmenté de 5 %</li> <li>■ Un système d'évaluation des acquis du primaire a été mis en place</li> <li>■ 1 187 salles de classe ont été construites pour le primaire et 330 pour le premier cycle du secondaire</li> <li>■ 100 000 élèves ont bénéficié de programmes de repas scolaires</li> <li>■ 20 000 enseignants de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année ont été formés à l'enseignement de la lecture dans les premières années de scolarité et à l'évaluation en classe</li> <li>■ Plus de 6 000 formateurs d'enseignants, inspecteurs et conseillers ont été formés</li> <li>■ 7 000 comités de gestion scolaire ont été formés</li> </ul>	84,2 millions \$ É. U. Banque mondiale Partenariat mondial pour l'éducation Agence française de développement
<b>Fonds commun sectoriel de l'éducation</b>	2020–23 Nationale	<p><i>Appuyer la mise en œuvre du Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation au Niger (PTSEF) en améliorant les principaux aspects de la mise en œuvre afin d'assurer la réalisation des objectifs à court terme en matière d'équité, de résultats de l'apprentissage et d'efficacité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les effectifs ont augmenté de 3 % par an dans les régions de Tahoua et de Zinder entre 2020-2021 et 2022-2023</li> <li>■ En 2023, 50 % des élèves de 2<sup>e</sup> année ont atteint au moins le niveau 2 en langue lors de l'évaluation du PASEC</li> <li>■ Le taux d'attrition des enseignants du primaire a diminué d'un tiers entre 2017-2018 et 2022-2023</li> <li>■ Le taux d'exécution du budget du Fonds commun sectoriel de l'éducation (hors salaires et indemnités) était de 95 % en 2021-2023</li> </ul>	77,3 millions € Partenariat mondial pour l'éducation Agence française de développement
<b>Learning Improvement for Results in Education</b> (Améliorer l'apprentissage pour de meilleurs résultats en matière d'éducation) (LIRE)	2020–29 Nationale avec des activités ciblées dans 5 régions (Diffa, Maradi, Tahoua, Tillabéri et Zinder)	<p><i>Améliorer la qualité des pratiques d'enseignement et de l'apprentissage et renforcer la planification et la gestion de l'éducation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 600 000 élèves bénéficient d'activités visant à améliorer l'apprentissage</li> <li>■ 250 000 élèves bénéficient de cours de soutien</li> <li>■ 12 000 enseignants bénéficient d'un accompagnement</li> <li>■ 5 430 salles de classe conçues pour réduire la vulnérabilité ont été construites</li> <li>■ Des leçons structurées ont été élaborées et mises à disposition au format numérique</li> <li>■ Une évaluation nationale normalisée à grande échelle des apprentissages a été menée</li> </ul>	370 millions \$ É. U. Banque mondiale

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Niger Education and Community Strengthening																				
Support to Quality Education																				
Fonds commun sectoriel de l'éducation																				
LIRE																				

**TABLEAU 7.4**

Suite

*Afrique du Sud*

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
<b>Teacher Assessment Resources for Monitoring and Improving Instruction for Foundation Phase</b> (Ressources d'évaluation des enseignants aux fins du suivi et de l'amélioration de l'enseignement dans le cycle fondamental) (TARMII-FP)	2012–19 2 provinces (Nord-Ouest et Gauteng)	<p><i>Améliorer les capacités d'évaluation et d'enseignement des enseignants du primaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fournir aux enseignants un outil d'évaluation informatisé et une formation leur permettant d'utiliser efficacement les évaluations pour définir les besoins d'apprentissage de chaque élève en matière de lecture et d'écriture</li> <li>■ Élaborer un outil d'évaluation et l'intégrer à la formation à l'évaluation proposée aux enseignants par le gouvernement</li> </ul>	6,4 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
<b>Partnership for Accelerated Progress in Early Grade Learning</b> (Partenariat en faveur de l'accélération des progrès dans les apprentissages des premières années de scolarité)	2014–19 2 provinces (État libre et Mpumalanga)	<p><i>Améliorer les résultats en lecture et en écriture des élèves de 2e et 3e année</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Obtenir le soutien des fonctionnaires de district, des chefs d'établissement, des enseignants et des membres de la communauté dans le cadre des activités de lecture</li> <li>■ Cibler 225 000 élèves</li> </ul>	2,6 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
<b>Early Grade Reading Study II</b> (Deuxième phase de l'évaluation de la lecture dans les premières années de scolarité)	2015–19 1 province (Mpumalanga)	<p><i>Améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais comme deuxième langue en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les écoles ont bénéficié de deux types d'interventions : une formation des enseignants classique en présentiel ; ou une formation en présentiel associée à un module numérique fournissant des plans de cours</li> <li>■ Le rapport coût-efficacité des deux programmes est mesuré l'un par rapport à l'autre et par rapport à un groupe témoin d'écoles</li> </ul>	1,6 million \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
<b>South Africa Story Powered School Program</b> (Programme sud-africain visant à donner le goût de la lecture à l'école)	2016–19 2 provinces (Cap-Oriental et KwaZulu-Natal)	<p><i>Améliorer les compétences en lecture en transmettant le goût de la lecture dans la langue du pays et en anglais grâce à des clubs de lecture, à la formation des enseignants, à la sensibilisation de la communauté et à des supports de lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 177 000 élèves de l'année préparatoire à la 4e année ont bénéficié de cette initiative</li> <li>■ 15 % des élèves ont participé à des clubs de lecture et ont davantage progressé en lecture à voix haute et en compréhension par rapport aux écoles témoin</li> <li>■ 2 000 enseignants ont été formés, mais sans réel effet sur leur approche de la lecture ou sur leurs pratiques pédagogiques</li> </ul>	7,5 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
<b>Reading Support Project</b> (Projet de soutien à la lecture)	2016–20 3 districts de la province du Nord-Ouest	<p><i>Améliorer les compétences en lecture des élèves du primaire dans leur langue maternelle africaine et en anglais en améliorant les compétences des enseignants, en proposant des supports d'apprentissage et en renforçant les capacités d'encadrement des responsables scolaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 121 écoles ont été dotées de supports d'apprentissage et d'enseignement et ont bénéficié d'une formation des enseignants</li> <li>■ 140 écoles ont tiré parti d'un accompagnement individuel des enseignants proposé sur place ; ont été dotées de supports d'enseignement et d'apprentissage ; et ont bénéficié d'une formation des enseignants</li> <li>■ 140 écoles ont tiré parti d'un accompagnement individuel des enseignants ; ont été dotées de supports d'enseignement et d'apprentissage ; et ont bénéficié d'une formation destinée au personnel de direction</li> <li>■ 2 000 enseignants ont été formés</li> </ul>	10,9 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
TARMII-FP			■	■	■	■	■	■	■	■										
Early Grade Learning					■	■	■	■	■	■										
Early Grade Reading						■	■	■	■	■										
Story Powered School							■	■	■	■										
Reading Support Project								■	■	■	■	■								

TABLEAU 7.4

## Suite

## Ouganda

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
School Health and Reading Programme (Programme de santé et de lecture à l'école) (SHRP) Literacy Achievement and Retention Activity (Activité en faveur du lettrisme et de la rétention) (LARA)	2012–19 Nationale avec des activités ciblées dans 43 districts	<p><i>Améliorer les compétences lecture et la rétention dans les premières années de scolarité en faisant évoluer les comportements à l'échelle communautaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 4,4 millions d'élèves de plus de 5 000 écoles ont bénéficié de ces initiatives</li> <li>■ 53 000 enseignants ont été formés</li> <li>■ 6,5 millions de livres ont été fournis</li> <li>■ Les enfants ayant bénéficié du programme LARA et suivant un enseignement dans leur langue locale ont deux fois plus de chances d'avoir des rudiments de lecture au bout de deux ans</li> <li>■ Les enfants ayant bénéficié du programme SHRP ont deux fois plus de chances de lire plus de 60 mots par minute en anglais à la fin de la 4<sup>e</sup> année</li> </ul>	200 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
Uganda Teacher and School Effectiveness Project (Projet relatif à l'efficacité des enseignants et des écoles en Ouganda) (UTSEP)	2015–20 Nationale	<p><i>Soutenir la mise en œuvre du plan stratégique du secteur de l'éducation en améliorant l'efficacité des enseignants et des écoles primaires publiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 8 800 000 élèves ont reçu des manuels d'anglais et de mathématiques</li> <li>■ 23 500 enseignants du primaire ont été formés à l'enseignement de la lecture en 1<sup>re</sup> année, à l'enseignement préprimaire et à la direction d'établissement scolaire</li> <li>■ 1 445 000 élèves ont bénéficié de l'amélioration de l'efficacité des enseignants</li> <li>■ De nouvelles salles de classe ont été construites pour 58 000 élèves</li> <li>■ 5 500 membres de comités de gestion scolaire ont été formés à la gestion et à la reddition de comptes dans le cadre scolaire</li> </ul>	100 millions \$ É. U. Banque mondiale Partenariat mondial pour l'éducation
Strengthening Education Systems for Improved Learning (Renforcer les systèmes éducatifs pour améliorer l'apprentissage) (SESIL)	2018–23 2 régions (Nil-Occidental et Est)	<p><i>Améliorer l'équité, la qualité et la gestion dans l'enseignement primaire grâce à l'éducation communautaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 340 000 élèves ont directement bénéficié d'une initiative complémentaire d'apprentissage menée par la communauté</li> <li>■ Les enfants qui ont suivi des cours assurés par des membres de leur communauté ont progressé en lecture, écriture et calcul</li> <li>■ La gestion axée sur les résultats a favorisé une gestion active et efficace dans 1 800 écoles primaires publiques</li> </ul>	40 millions £ R. U. Foreign, Commonwealth and Development Office
Integrated Child and Youth Development (Activité de développement global des enfants et des jeunes) (ICYD)	2020–24 Nationale avec des activités ciblées dans 73 districts	<p><i>S'appuyer sur le soutien apporté au Ministère de l'éducation et des sports et aux districts ciblés en matière de lecture dans les premières années de scolarité ; et faire progresser le taux de rétention et de passage en classe supérieure dans le primaire en associant des interventions au niveau de la famille, de la communauté et de l'école</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Plus de 2,5 millions d'élèves ont progressé en lecture grâce à l'amélioration des supports, à la formation et à l'accompagnement des enseignants et à la participation de la communauté</li> </ul>	19,7 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
Uganda Learning Acceleration Program (Programme d'accélération des apprentissages en Ouganda) (ULEARN)	2024– Nationale	<p><i>Améliorer l'équité, la qualité et la gestion dans l'enseignement primaire grâce à l'éducation communautaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Appuyer la réalisation des objectifs prioritaires des politiques relatives aux enseignants, y compris l'acquisition universelle de la lecture dans les premières années de scolarité ; fournir des supports d'enseignement et d'apprentissage : dispenser une formation pratique aux enseignants ; appuyer les enseignants dans les salles de classe grâce à la forte convergence de ces éléments ; et proposer un soutien en classe reposant sur la technologie au sein des établissements de formation des enseignants</li> <li>■ Équiper les écoles bénéficiaires des installations suivantes : approvisionnement en eau, notamment au moyen de récupérateurs d'eau de pluie ou de puits ; toilettes séparées pour les filles, les garçons et les enfants en situation de handicap ; dispositifs de lavage des mains ; et incinérateurs</li> </ul>	150 millions \$ É.-U. Banque mondiale

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
SHRP/LARA																				
UTSEP																				
SESIL																				
ICYD																				
ULEARN																				

**TABLEAU 7.4**

**Suite**

*Zambie*

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
<b>Project for Improvement of Pedagogical Content Knowledge: Linking Pre-Service and In-Service Education</b> (Projet d'amélioration de la connaissance des contenus pédagogiques : passerelles entre la formation initiale et la formation en cours d'emploi)	2016–19 3 provinces (Centrale, Copperbelt et Sud)	<i>Améliorer la qualité de la formation des enseignants de mathématiques et de sciences en jetant des passerelles entre les établissements de formation des enseignants et les écoles participantes</i> ■ Former les professeurs de trois établissements de formation des enseignants et les enseignants des écoles participantes ■ Élaborer des plans de cours types et des guides à l'intention des établissements d'enseignement primaire et secondaire	Agence japonaise de coopération internationale
<b>Catch Up</b> (Rattrapage)	2016– 7 provinces (Est, Luapula, Lusaka, Muchinga, Nord, Ouest et Sud)	<i>Améliorer les compétences en lecture, écriture et calcul dans les premières années de scolarité en proposant un programme de rattrapage reposant sur la méthode « Teaching at the Right Level » (Enseignement au bon niveau).</i> ■ L'ensemble des 1 877 écoles des provinces de l'Est et du Sud ont bénéficié de cette initiative ■ En 2019, dans ces provinces, le nombre d'élèves de la 3e à la 5e année capables de lire au moins un paragraphe simple a augmenté de 37 % et le nombre d'élèves capables de faire des soustractions a doublé ■ En 2020, 240 000 élèves ont progressé en lecture, écriture et calcul	2,6 millions \$ É. U. UNICEF
Zambia Education Enhancement Project (Projet d'amélioration de l'enseignement en Zambie) (ZEEP)	2018–25 6 provinces (Centrale, Est, Luapula, Lusaka, Muchinga et Sud)	<i>Améliorer la qualité de l'enseignement et les conditions d'apprentissage dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire ciblés en renforçant le système de formation des enseignants et en améliorant la disponibilité des manuels scolaires</i> ■ 1 100 000 élèves bénéficient directement d'interventions visant à améliorer l'apprentissage ■ De la 5e à la 8e année, il y a un livre de mathématiques et de sciences pour chaque élève ■ En 2023, 3 000 enseignants ont été recrutés ou formés ■ En 2023, les connaissances des enseignants concernant les matières et les contenus pédagogiques ont augmenté de 8 % en mathématiques et de 4 % en sciences ■ En 2023, 395 salles de classe ont été construites et équipées	180 millions \$ É. U. Banque mondiale
<b>Let's Read</b> (Lisons)	2019–25 5 provinces (Est, Muchinga, Nord-Ouest, Ouest et Sud)	<i>Améliorer les compétences en lecture de l'enseignement préprimaire à la 3e année dans sept langues officielles d'enseignement locales</i> ■ Plus de 24 700 chefs d'établissement et enseignants ont été formés ■ Les résultats des élèves de 2e année à l'évaluation normalisée des compétences en lecture et écriture se sont améliorés ■ 5 000 écoles communiquent leurs résultats dans le cadre de l'évaluation normalisée des compétences en lecture et écriture ■ Le Conseil de l'éducation de la Zambie a agréé la formation Let's Read	49 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
Transforming Teacher Education (Transformer la formation des enseignants) (TTE)	2020–25 Nationale	<i>Renforcer les capacités de 12 établissements de formation initiale des enseignants (universités et écoles normales) à améliorer l'apprentissage</i> ■ Former 60 formateurs d'enseignants ■ Former 9 000 futurs enseignants à enseigner dans le primaire	15 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international
Zambia Enhancing Early Learning (Améliorer l'apprentissage dans les premières années de scolarité en Zambie) (ZEEL)	2021–25 Nationale	<i>Développer l'accès équitable à un enseignement préprimaire de qualité dans des zones ciblées en élaborant des normes, en améliorant l'enseignement et en renforçant le système dans son ensemble</i> ■ Bénéficier à plus de 100 000 élèves et 2 000 enseignants ■ Faire progresser la scolarisation des enfants de 3 à 6 ans dans les établissements publics ■ Accroître la part des établissements répondant aux critères de l'apprentissage de qualité	39 millions \$ É. U. Banque mondiale Partenariat mondial pour l'éducation

Projet	Période Échelle	Objectif ■ Composantes et résultats sélectionnés	Budget Donateurs
<b>Foundational learning</b> (Apprentissages fondamentaux)	2024–29 National	<p><i>Améliorer l'enseignement des apprentissages fondamentaux et les résultats de l'apprentissage dans les premières années de scolarité</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Déployer à plus grande échelle le programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en primaire</li> <li>■ Aider le Ministère de l'éducation à faire adopter ce programme et à donner effet aux réformes de l'enseignement préprimaire et fournir une assistance technique</li> <li>■ Renforcer les cours de soutien et de rattrapage</li> </ul>	25 millions \$ É. U. Agence des États-Unis pour le développement international

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	
Pre-service and in-service																					
Catch Up																					
ZEEP																					
Let's Read																					
TTE																					
ZEEL																					
Foundational learning																					



# 8

## Conclusion et recommandations



À l'école primaire de Weyra Lalo, dans la RNNPS (Éthiopie), des enfants de 5 à 6 ans apprennent en s'amusant. Les activités ludiques les aident à développer le goût de l'apprentissage dès le plus jeune âge. (CREDIT: © UNICEF/UNI518303/Namusa)

L'Afrique est aux prises avec de graves difficultés qui ont une incidence sur la rapidité de la réalisation des objectifs de développement social et économique. Dans le domaine de l'éducation, outre la pauvreté, la malnutrition, les épidémies et les conflits, la plupart des régions du continent sont confrontées à l'héritage spécifique de l'histoire coloniale, dont la conséquence est que la grande majorité des enfants ne sont pas instruits dans la langue qu'ils parlent à la maison. Malgré ces conditions de départ défavorables, les pays africains sont parvenus à développer rapidement leurs systèmes éducatifs depuis 2000, en surmontant les effets de l'ajustement structurel, qui a fait reculer une génération entière. La réduction des taux de non-scolarisation a décéléré dans les années 2010, ce qui peut en partie s'expliquer par la diminution des redoublements d'enfants scolarisés par rapport aux années 2000. En réalité, les taux d'achèvement du primaire ont augmenté de près d'un point de pourcentage par an depuis 2000, sans montrer de signe de ralentissement.

Depuis maintenant plus de 10 ans, la communauté internationale se penche sur le fait que le développement des systèmes éducatifs n'a peut-être eu que de modestes retombées. La collecte des résultats des évaluations de l'apprentissage provenant de différents pays a révélé un très faible niveau de compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul. De nombreux enfants ont suivi et suivent encore six années d'enseignement primaire sans rien apprendre. Cette constatation a été qualifiée de « crise de l'apprentissage ». Bien que les données restent fragmentaires, on peut raisonnablement affirmer que tout au plus un enfant sur cinq atteint un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques à la fin du cycle primaire. Les niveaux d'apprentissage sont particulièrement bas dans les premières années de scolarité.

D'après la série de rapports « Pleins feux », cette situation constitue un obstacle majeur au développement de l'Afrique et du monde ainsi qu'une menace pour l'épanouissement des enfants. Il convient donc de l'ériger au rang de priorité. Le fait de s'attaquer au faible niveau des apprentissages fondamentaux aura des effets bénéfiques pour les individus, les familles, les communautés, les économies et les sociétés.

Cependant, la série « Pleins feux » soutient que la discussion doit être convenablement cadrée. Une crise est la détérioration d'une situation. Les quelques données disponibles n'indiquent pas que les résultats de l'éducation en Afrique ont baissé ; ils se seraient même améliorés plus vite que dans d'autres régions.

Le monde évolue rapidement. Si certaines transformations ont pu prendre des siècles dans d'autres régions du globe, elles doivent être opérées d'urgence en Afrique, qui présente une structure démographique particulière dont elle doit tirer parti. Alors que le continent célèbre en 2024 l'Année de l'éducation de l'Union africaine et que des discussions sont sur le point d'être entamées sur la nouvelle stratégie continentale pour l'éducation, le présent rapport considère que les faibles niveaux d'apprentissage sont un défi africain qui mérite une attention spéciale de la part des décideurs politiques. L'éducation est la clé pour réaliser de plus vastes ambitions de développement, comme en témoigne l'exemple de l'Asie de l'Est, dont le potentiel a été libéré il y a plus de deux générations par l'instauration d'une éducation de haute qualité. Les pays africains ont chacun leurs spécificités, mais partagent néanmoins plusieurs caractéristiques structurelles. Ils devraient mobiliser les mécanismes de dialogue politique mis à leur disposition par l'Union africaine pour échanger des expériences et rechercher des solutions locales.

Des causes socioéconomiques, politiques et historiques expliquent en grande partie la faiblesse des niveaux d'apprentissage, mais la série de rapports « Pleins feux » se concentre sur les actions à mener dans le domaine de l'éducation. Le premier rapport a préparé le terrain en formulant huit recommandations qui se retrouvent dans les trois cycles de la série. L'objectif de ce deuxième rapport, ainsi que du troisième rapport à venir, est de s'appuyer sur ces recommandations pour approfondir des domaines éclairés par la recherche axée sur les pays. Lors du deuxième cycle « Pleins feux », qui a porté sur cinq pays cibles (l'Afrique du Sud, la Mauritanie, le Niger, l'Ouganda et la Zambie), nous nous sommes penchés de plus près sur les mathématiques et sur l'harmonisation des principaux documents d'orientation des premier et second cycles du primaire : programmes d'enseignement,

manuels scolaires, guides destinés aux enseignants et évaluations. Nous avons aussi examiné la conformité de ces documents avec les normes mondiales, dans le but non pas d'uniformiser les systèmes éducatifs, mais de fournir un indicateur utile, étant donné que ces normes ont été élaborées dans le cadre d'un travail sur le contenu de l'enseignement des mathématiques dans les systèmes éducatifs du monde entier.

Les recommandations font également écho, dans une large mesure, à celles qui ont été formulées au cours de l'établissement par les pays des quatre rapports nationaux sur lesquels le présent rapport continental s'appuie (**tableau 8.1**). Ces recommandations nationales portent sur des facteurs du cadre analytique de la série de rapports « Pleins feux », bien que certaines couvrent aussi des questions plus larges relatives aux ressources.

## Au niveau individuel

### RECOMMANDATION 1. FOURNIR DES MANUELS À TOUS LES ENFANTS – ET DES GUIDES À TOUS LES ENSEIGNANTS

*Veiller à ce que tous les enfants et enseignants disposent de supports d'enseignement et d'apprentissage fondés sur la recherche et élaborés au niveau local*

Le premier rapport « Pleins feux » était axé sur le manque de manuels scolaires, en particulier dans le premier cycle du primaire, ce qui constitue un échec des politiques publiques qui empêche les pays d'améliorer les résultats d'apprentissage. Il y était affirmé que la distribution gratuite de manuels scolaires et de supports supplémentaires de qualité à chaque enfant est le meilleur investissement que les systèmes éducatifs puissent faire. Bien qu'aucun intrant ne puisse à lui seul « acheter » les résultats de l'apprentissage, le fait que les enfants ne disposent pas de ces outils est un obstacle qui

compromet les chances de réussite des autres réformes. Cela étant, d'après ce rapport, de nombreux manuels ont besoin d'être examinés et révisés, en s'appuyant sur les retours d'information des enseignants et sur les résultats de la recherche, afin de s'aligner sur les efforts visant à améliorer, simplifier et recentrer le programme scolaire et la formation des enseignants.

Le présent rapport « Pleins feux » aborde la question des guides destinés aux enseignants, dont la relation avec les manuels scolaires est sous-estimée. Ces deux documents sont des modèles d'action. Le guide pédagogique sert de ligne directrice aux enseignants pour appliquer le programme prévu, en définissant les compétences que les élèves doivent maîtriser, l'ordre dans lequel elles doivent l'être et les attentes relatives à ce que les élèves doivent être capables de faire avec ce contenu. Les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants – et, lorsque ces derniers ne sont pas disponibles, les plans de cours – soutiennent la mise en œuvre du programme.

Les pays doivent produire des manuels scolaires et des guides pédagogiques cohérents avec le programme d'enseignement et les diffuser en temps utile. En effet, les chefs d'établissement des pays cibles de la série « Pleins feux » ont souvent relevé des insuffisances ou des retards dans la fourniture des supports d'enseignement et d'apprentissage, ce qui affaiblit l'enseignement. Il est également apparu, au cours du travail de terrain mené aux fins du rapport, que les enseignants n'utilisent pas tous le guide pédagogique, préférant se référer aux manuels scolaires, qui n'ont pourtant pas le même objectif. Il convient donc d'examiner les guides destinés aux enseignants afin de comprendre pourquoi certains d'entre eux choisissent de ne pas s'en servir.

Bien que l'élaboration des manuels scolaires et des guides pédagogiques soit une prérogative purement nationale, on peut tirer avantage d'une collaboration plus étroite entre les pays en matière de recherche et de développement dans ce domaine pour les premières années de scolarité. Le deuxième cycle de la série « Pleins feux » attire l'attention sur certaines réformes inégales de l'éducation, qui n'ont pas inclus l'élaboration en temps voulu de supports d'enseignement et

d'apprentissage cohérents. Il met également en avant des projets pilotes intéressants dans le domaine de l'enseignement des mathématiques. Ces exemples, positifs comme négatifs, méritent d'être étudiés par des instances réunissant non seulement des experts techniques, mais aussi des décideurs politiques.

## RECOMMANDATION 2. DISPENSER UN ENSEIGNEMENT DANS LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON À CHAQUE ENFANT – ET FORMER LES ENSEIGNANTS EN CONSÉQUENCE

*Permettre à tous les enfants de commencer à apprendre à lire dans une langue qu'ils comprennent et à tous les enseignants de dispenser cet enseignement avec assurance*

Les questions linguistiques sont complexes dans tous les pays, la langue étant intimement liée à l'équité, à l'inclusion, à la confiance, à la dignité et à l'identité. En Afrique, l'histoire coloniale a entravé le développement de l'éducation, car la grande majorité des enfants reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils ne parlent pas à la maison, ce qui ralentit, voire empêche l'acquisition précoce de la lecture et de l'écriture. On observe en outre des effets négatifs sur le développement des compétences socioémotionnelles des enfants, notamment l'estime de soi et le sentiment d'appartenance.

Il a également été constaté, durant ce deuxième cycle de la série « Pleins feux », que les questions linguistiques freinent l'acquisition des compétences en mathématiques, en particulier, comme c'est souvent le cas, lorsque les supports d'enseignement et d'apprentissage ne sont disponibles que dans la deuxième langue et qu'ils recourent trop à la forme narrative. L'utilisation de la première langue de l'enfant ou de la langue qu'il parle

à la maison pendant six à huit ans, parallèlement à l'introduction d'une deuxième langue, d'abord en tant que matière puis en tant que langue d'enseignement additionnelle, est largement considérée comme la méthode la plus efficace, car elle permet d'améliorer les résultats non seulement dans la langue maternelle, mais aussi dans la deuxième langue et dans d'autres matières.

Dans la pratique, bien qu'un grand nombre de pays aient adopté de telles réformes, celles-ci ne vont pas assez loin, car elles prévoient un passage précoce à la deuxième langue, souvent sans stratégie de transition claire, comme l'a montré un nouvel ensemble de données établi aux fins du présent rapport. En outre, des difficultés considérables ont été rencontrées lors de leur mise en œuvre. Le nouvel ensemble de données a révélé que si des pays tels que l'Afrique du Sud et la Namibie ont élaboré des manuels dans toutes les langues officielles, d'autres, comme le Nigéria et le Sénégal, ne disposent de manuels que pour quelques langues d'enseignement. Il convient de préciser qu'il ne s'agit là que d'une étape : la clé est de préparer les enseignants à croire en l'importance de l'instruction bilingue et à devenir des acteurs engagés du changement.

## RECOMMANDATION 3. FOURNIR DES REPAS SCOLAIRES À TOUS LES ENFANTS

*Établir les conditions minimales d'apprentissage pour tous les enfants*

L'amélioration de la situation en matière de nutrition a permis de faire progresser l'apprentissage dans de nombreuses régions du monde. Les interventions au niveau des établissements scolaires comptent parmi les multiples leviers politiques dont disposent les gouvernements. Une grande attention leur a été portée ces dernières années, depuis la tenue du Sommet mondial de l'alimentation. Le présent rapport n'accorde pas beaucoup de place à cette politique, mais il convient néanmoins d'en rappeler l'importance. Un examen réalisé en Éthiopie, l'un des pays qui a récemment adopté et institutionnalisé une politique de

repas scolaires et qui y consacre de plus en plus de ses précieuses ressources nationales, montre qu'il s'agit d'un exemple que d'autres pays africains devraient suivre.

## Au niveau structurel

### RECOMMANDATION 4. ÉTABLIR UN PLAN BIEN DÉFINI POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE

Le manque de données régulièrement collectées sur les résultats de l'apprentissage, l'absence de liens avec une norme de compétence claire et la faible capacité à exploiter les résultats des évaluations de l'apprentissage pour améliorer le système ont des conséquences sur l'efficacité des plans. Le rapport a montré que, bien que la moitié des pays africains aient défini des indicateurs de référence nationaux pour 2025 et 2030 dans le domaine de l'apprentissage, ce qui est comparable au reste du monde, les pays du continent sont moins susceptibles de disposer de données solides sur lesquelles se fonder pour déterminer ces cibles et de fixer des objectifs réalistes. Cela signifie également qu'ils ont moins tendance à concevoir des attentes raisonnables quant au type de changements politiques pouvant conduire à des progrès mesurables à une échéance donnée. Trois éléments permettent d'élaborer des plans bien définis pour améliorer l'apprentissage.

#### *a. Mettre en place un cadre continental commun pour le suivi des résultats de l'apprentissage*

L'adoption de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD a donné lieu à la mise au point de divers outils sous l'égide de l'Institut de statistique de l'UNESCO, l'Organisation responsable de cet indicateur. Ces outils, notamment les niveaux minimum de compétence, les critères d'éligibilité pour le suivi de l'indicateur 4.1.1 et le Cadre mondial de compétences, peuvent aider les pays à définir des normes en matière d'apprentissage, à fixer des objectifs et à suivre les résultats. Les pays africains,

dont les cadres d'évaluation nationaux sont souvent insuffisamment développés et où les examens sont privilégiés par rapport aux évaluations à l'échelle du système, auraient tout intérêt à examiner et adapter ces outils mondiaux par l'intermédiaire de leurs institutions d'évaluation continentales, régionales et nationales, afin de renforcer leurs programmes d'évaluation nationaux. Les deux programmes d'évaluation régionaux, le PASEC et le SACMEQ, qui possèdent une grande expérience, devraient être associés à cette démarche.

#### *b. Définir des normes d'apprentissage explicites et veiller à ce que les évaluations mesurent les performances des élèves en fonction de ces normes*

Le premier rapport de la série « Pleins feux » soulignait la nécessité de définir plus clairement les objectifs des programmes scolaires relatifs aux compétences que les enfants doivent maîtriser à chaque niveau d'enseignement. L'examen des programmes de mathématiques effectué dans cinq pays aux fins du deuxième rapport a confirmé ce besoin. Il a en outre fait apparaître un décalage entre les objectifs fixés dans les programmes scolaires et ceux qui sont évalués. Bien souvent, les pays ne disposent pas de cadres d'évaluation, ne mettent pas suffisamment l'accent sur l'évaluation formative et se concentrent sur les examens, dont le niveau de complexité cognitive ne correspond ni aux besoins des étudiants ni au système. Plus le programme scolaire définit en détail et en termes clairs et mesurables les attentes liées à l'apprentissage, plus il est facile pour les enseignants de les intégrer dans leur pratique quotidienne, et plus il est aisé de concevoir des évaluations mesurant les performances des élèves au regard de ces attentes. Les enseignants doivent réorienter leurs pratiques en matière d'évaluation pour favoriser le développement global des enfants. Cela exige d'adopter une approche plus équilibrée, qui accorde une place importante à l'évaluation formative et continue, de manière à s'assurer que les enfants acquièrent des compétences dans tous les domaines couverts par le programme scolaire.

*c. Veiller à ce que l'apprentissage ne soit pas abstrait ; les enfants doivent acquérir une bonne compréhension avant d'aborder des notions plus avancées*

La grande majorité des enfants africains n'acquièrent pas les compétences fondamentales avant la fin de la troisième année de scolarité, ce qui se répercute sur le développement ultérieur de compétences plus complexes. La question de savoir si les programmes scolaires sont trop ambitieux ou s'ils ne le sont pas suffisamment fait l'objet d'un important débat. En Afrique, de nombreux programmes d'enseignement sont encombrés d'informations dénuées de pertinence. De plus, comme cela a été observé en classe, les approches pédagogiques ne sont pas adaptées à la trajectoire idéale du développement cognitif de l'enfant. L'examen des manuels scolaires des cinq pays cibles de la série « Pleins feux » a montré que seule une petite partie des activités contenues dans les manuels et les guides destinés aux enseignants du premier cycle du primaire exige des compétences cognitives plus élevées. Il faudrait inclure davantage d'activités visant à comprendre les concepts et à acquérir des mécanismes permettant de résoudre des problèmes plus difficiles. En mettant à disposition des objets simples conçus pour favoriser la compréhension de notions mathématiques chez l'enfant grâce à la manipulation physique, les enseignants de mathématiques des premières années de scolarité pourront proposer des activités pratiques qui feront progresser les apprenants vers la compréhension de concepts plus avancés.

## RECOMMANDATION 5. RENFORCER LES CAPACITÉS DES ENSEIGNANTS

*S'assurer que tous les enseignants emploient efficacement le temps de classe grâce à des formations d'un coût modéré*

Le rapport souligne que de nombreux pays africains ont un désavantage de départ majeur. Ils sont quatre fois plus susceptibles que les autres pays du monde de définir le certificat d'études secondaires comme condition minimale pour enseigner dans une école primaire. Les niveaux de compétence des élèves ayant achevé le primaire sont très faibles, et il est évident que les systèmes ne peuvent pas évoluer plus vite que les capacités des enseignants. Certains pays resserrent les critères de sélection des candidats à la profession et normalisent la formation des enseignants, mais ces mesures n'ont qu'une portée limitée. Il faudra beaucoup de temps pour que tous les élèves aient des enseignants mieux préparés. En outre, ces mesures n'ont malheureusement pas d'effet sur les capacités des enseignants déjà en exercice. Le nombre d'élèves par enseignant qualifié stagne.

La connaissance et la compréhension du programme scolaire par les enseignants déterminent la façon dont ils l'appliquent en classe pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Comme l'ont indiqué les chefs d'établissement lors du travail de terrain à petite échelle réalisé dans le cadre de la série « Pleins feux », la plupart des enseignants ne bénéficient pas ou que très peu de modalités formelles de perfectionnement professionnel, ce qui est indispensable pour améliorer leur connaissance des contenus et leur donner l'assurance nécessaire pour enseigner des sujets plus difficiles. Les niveaux de maîtrise des enseignants du premier cycle du primaire sont encore plus faibles que ceux des enseignants de la fin du primaire. Les modalités formelles de perfectionnement professionnel sont coûteuses et difficiles à mettre en place. Le rapport évoque l'offre croissante de possibilités de perfectionnement professionnel informelles et spontanées qui émanent de communautés professionnelles et sont souvent facilitées par la technologie, et qui font évoluer

la formation des enseignants. Les gouvernements doivent étudier comment les enseignants, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs scolaires peuvent mettre ces possibilités à profit de manière plus systématique.

## RECOMMANDATION 6. FORMER DES RESPONSABLES PÉDAGOGIQUES

### *Restructurer les dispositifs de soutien proposés aux enseignants et aux écoles*

Les chefs d'établissement et les responsables de l'éducation au niveau des districts ont été interrogés dans le cadre des études de terrain réalisées aux fins du deuxième cycle « Pleins feux ». En revanche, le rapport n'aborde pas le rôle qu'ils jouent dans l'encadrement pédagogique, ce qui fera l'objet du troisième cycle, conformément au Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024-2025, qui étudiera ce sujet à l'échelle mondiale. Il convient de s'intéresser à la sélection et la formation des responsables de l'éducation au niveau des établissements scolaires et des autorités locales. Le but est de faire en sorte qu'ils deviennent des agents du changement pour ce qui est d'améliorer les apprentissages fondamentaux, qu'ils inspirent et accompagnent d'autres personnes, instaurent un environnement d'apprentissage favorable, improvisent lorsqu'ils disposent de ressources très limitées et communiquent efficacement.

## Au niveau continental

### RECOMMANDATION 7. APPRENDRE DE SES PAIRS

#### *Redynamiser les mécanismes permettant aux pays de mettre en commun leur expérience dans le domaine des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul*

L'acquisition des compétences fondamentales est un défi africain qui exige des solutions africaines. Les pays doivent s'en emparer et le définir selon leurs propres termes. Un discours positif doit être élaboré pour inciter les gouvernements à partager leurs expériences et à apprendre des autres. Idéalement, les mesures en faveur de l'apprentissage fondamental doivent répondre à la demande d'amélioration des services d'éducation émanant des citoyens. Comme indiqué dans l'introduction, le mécontentement de la population à l'égard de la qualité de l'éducation en Afrique s'accroît, même si l'avis du public ne correspond pas toujours aux mesures objectives de cette qualité. Les perceptions sont influencées par le contexte. De plus, de nombreuses communautés font moins entendre leur opinion, en particulier les communautés défavorisées.

Toutefois, l'ampleur de l'intérêt et des préoccupations du public concernant l'éducation justifie aujourd'hui que les gouvernements y accordent un degré de priorité bien plus élevé. L'Année de l'éducation de l'Union africaine est l'occasion idéale pour les experts, la société civile et les responsables gouvernementaux de définir des priorités quant aux actions pour lesquelles une collaboration transnationale serait avantageuse. L'équipe de la série de rapports « Pleins feux » travaille avec les groupes thématiques de la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique afin de soutenir cette recherche de consensus. Un pas a été fait dans cette direction avec la décision du Comité technique spécialisé sur l'éducation, la science, la technologie et l'innovation de l'Union africaine de promouvoir un cadre continental commun pour le suivi des résultats de l'apprentissage.

Les initiatives communes de révision des programmes de mathématiques, de mise en œuvre des politiques relatives à la langue d'enseignement ou d'élaboration de cadres pour la direction des établissements scolaires sont d'autres exemples à prendre en compte.

## Au niveau international

### RECOMMANDATION 8. METTRE L'AIDE AU SERVICE DU RENFORCEMENT DES INSTITUTIONS

*Passer de la mise en œuvre de projets à la fourniture de biens publics qui favorisent l'apprentissage fondamental*

La part de l'aide au développement qui finance directement les gouvernements africains a diminué de plus de 50 %

depuis 2010 et ne représente plus que 1,2 % du PIB. Cependant, parce que les gouvernements manquent de ressources, les programmes d'aide restent influents. La grande question est de savoir si ces derniers sont pérennes. Les projets complexes qui reposent sur une assistance technique étrangère coûteuse peuvent ne pas aider les gouvernements à développer leurs capacités. L'expérience de la coopération technique japonaise dans le domaine de l'enseignement des mathématiques est mise en avant en raison de l'importance qu'elle accorde au fait d'assurer des coûts récurrents peu élevés, ainsi qu'au recours aux institutions nationales pour l'exécution. À l'opposé, l'absence de vision à long terme des donateurs pour contribuer à réduire le coût des évaluations de l'apprentissage et à renforcer les capacités nationales d'évaluation relève d'une approche qui doit être revue : il convient d'apporter aux pays les ressources nécessaires aux évaluations, afin qu'ils fassent les choix les mieux adaptés à leurs besoins.

**TABLEAU 8.1**

Recommandations tirées des rapports « Pleins feux » nationaux

Facteur du cadre analytique	Mauritanie	Afrique du Sud	Ouganda	Zambie
1. Vision et attention portée aux performances	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en œuvre des mesures de sensibilisation pour familiariser les enseignants avec les objectifs d'apprentissage de la loi d'orientation 2022.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promouvoir une vision des compétences fondamentales en calcul, en s'appuyant sur le programme pilote « Teaching Mathematics with Understanding ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articuler la politique nationale de l'Ouganda relative à la lecture avec les documents et plans d'orientation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir une vision plus claire des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul.</li> </ul>
2. Enseignement et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaborer un plan rigoureux de mise en œuvre de la politique relative à la langue d'enseignement, fondé sur l'expérimentation et prévoyant un déploiement progressif.</li> <li>Mobiliser un soutien pour la production et la diffusion de supports pédagogiques dans tous les établissements scolaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fournir du matériel de manipulation pour les cours de mathématiques des petites classes, et dispenser une formation complémentaire aux enseignants sur leur utilisation et leur entretien.</li> <li>Fournir les supports pédagogiques aux établissements à temps, avant la rentrée scolaire.</li> <li>Améliorer l'accessibilité des supports dans toutes les langues officielles pendant tout le cycle du primaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repenser le programme scolaire pour définir une progression cohérente de l'acquisition des compétences en mathématiques, en langues locales et en anglais.</li> <li>Accorder plus de place aux compétences en résolution de problèmes et à l'application des compétences fondamentales en calcul.</li> <li>Assurer la disponibilité du programme scolaire et des supports dans les langues locales.</li> <li>Améliorer la fourniture des supports d'enseignement et d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrer des compétences en résolution de problèmes à un stade précoce.</li> <li>Veiller à ce que les manuels scolaires contiennent des éléments de niveau cognitif plus élevé.</li> <li>Améliorer l'accessibilité du programme scolaire, des guides pédagogiques et des manuels scolaires.</li> <li>Veiller à ce que les élèves aient accès à des supports utilisant leur langue d'enseignement.</li> </ul>



Facteur du cadre analytique	Mauritanie	Afrique du Sud	Ouganda	Zambie
3. Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compléter la réforme des établissements de formation des enseignants par un programme de formation continue ambitieux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prévoir un soutien ciblé aux enseignants et un perfectionnement professionnel continu afin d'améliorer leur connaissance des contenus et leurs compétences pédagogiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fournir des guides pédagogiques simples et structurés.</li> <li>Dispenser une formation complémentaire aux enseignants afin qu'ils puissent mettre en œuvre efficacement le programme scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recruter plus d'enseignants pour réduire le rapport élèves/enseignant.</li> <li>Dispenser une formation complémentaire aux enseignants afin qu'ils puissent mettre en œuvre efficacement le programme scolaire.</li> </ul>
4. Direction des établissements scolaires				
5. Supervision et suivi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcer la supervision et le soutien pédagogique, en particulier les capacités et les ressources des inspecteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mieux exploiter les réponses fournies par les apprenants dans les évaluations de l'apprentissage pour améliorer les pratiques d'enseignement par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en place des stratégies visant à aider les apprenants qui ont pris du retard.</li> <li>Lutter contre l'absentéisme des apprenants et des enseignants.</li> </ul>	
6. Participation des communautés et des parents				
7. Évaluation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en place une politique nationale d'évaluation en vue d'adapter la pédagogie.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Promouvoir l'évaluation formative au niveau des établissements scolaires en s'appuyant sur la formation continue des enseignants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promouvoir l'évaluation formative au niveau des établissements scolaires en s'appuyant sur la formation continue des enseignants.</li> </ul>
Autres : financement, gouvernance, etc.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer les infrastructures pour faire face à l'augmentation de la scolarisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantir l'accès à l'éducation de la petite enfance.</li> <li>Remédier à la pénurie d'enseignants et de salles de classe.</li> <li>Envisager la mise en œuvre d'un programme d'alimentation scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer les infrastructures pour faire face à l'augmentation de la scolarisation.</li> </ul>

# L'apprentissage compte

Cette publication est la deuxième d'une série de trois rapports « Pleins feux ». Elle est produite dans le cadre d'un partenariat entre l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et l'Union africaine.

Elle synthétise les données relatives aux taux d'achèvement de la scolarité et aux niveaux minimum de compétence sur le continent, afin d'éclairer le débat visant à définir des indicateurs de référence nationaux pour l'ODD 4 et la CESA 2016-2025. Elle vise en outre à contribuer à un mécanisme de dialogue sur les apprentissages fondamentaux, le Réseau d'exploitation de l'analyse des résultats de l'éducation (LEARN), hébergé par l'Union africaine.

Le *Rapport Pleins feux 2024* s'appuie sur les recherches effectuées dans cinq pays cibles : l'Afrique du Sud, la Mauritanie, le Niger, l'Ouganda et la Zambie. Des études de cas ont également été réalisées sur le Burkina Faso (communautés professionnelles d'apprentissage), le Tchad (remédiation scolaire), l'Éthiopie (alimentation scolaire), la Gambie (langue d'enseignement), Maurice (évaluations diagnostiques) et la République-Unie de Tanzanie (soutien aux enseignants).

Le Rapport se concentre sur le degré d'harmonisation que les pays assurent entre les programmes de mathématiques, les manuels scolaires, les guides destinés aux enseignants et les évaluations en vue de faire progresser la maîtrise des compétences fondamentales en calcul. Soulignant la nécessité de garantir une cohérence, il évalue la concordance de ces documents d'orientation les uns par rapport aux autres, mais aussi par rapport aux normes mondiales relatives aux acquis attendus des élèves à des âges donnés. Il étudie également la manière dont ces documents sont utilisés en classe et les effets obtenus en termes de possibilités d'apprentissage des enfants.

Les différentes analyses portent, entre autres, sur l'avis du public sur la qualité de l'éducation, sur la progression des taux de non-scolarisation et d'achèvement de la scolarité, sur les données les plus récentes concernant les conséquences potentielles de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage, sur le rythme d'apprentissage défini dans le programme scolaire, sur les qualifications minimales requises pour enseigner, sur la mesure dans laquelle les évaluations de l'apprentissage rendent compte des résultats et communiquent les données, et sur les informations relatives au soutien des donateurs à l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Le Rapport actualise ses huit recommandations axées sur les politiques en vue de contribuer au débat sur les moyens par lesquels les pays peuvent atteindre leurs objectifs nationaux en matière d'achèvement de la scolarité et d'apprentissage d'ici à 2030.



unesco

Rapport mondial  
de suivi sur l'éducation



9 789231 006753